







Unidad 4. Educación para la Paz: lecturas desde el sur

TEMAS

-  **4.1 Lecturas desde el sur**
-  **4.2 Formalización del campo de Educación para la Paz**
-  **4.3 Implicaciones educativas y pedagógicas**
-  **Lecturas básicas**
-  **Bibliografía**
-  **Créditos**

4.1 Lecturas desde el sur

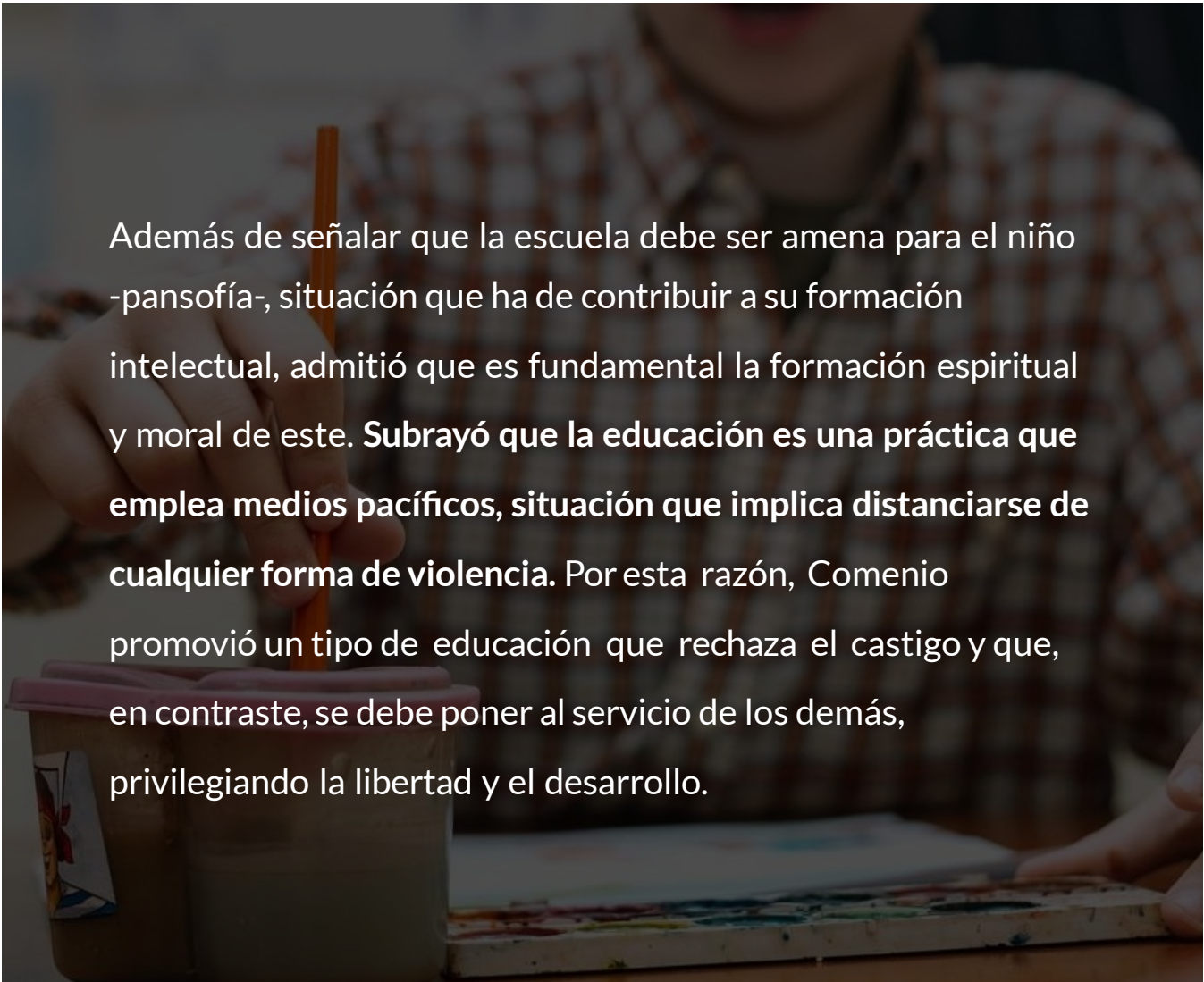
Las ideas relacionadas con la formación ética, política y cívica surgieron en la Antigüedad Clásica. Obras como *La República* y *Fedón*, de Platón, y *Ética a Nicómaco* y *La política*, de Aristóteles, entre otras, fungen como antecedentes del pensamiento filosófico que, tempranamente, exploraron asuntos relativos a la existencia humana, el espíritu, la sabiduría, las virtudes, la moral y la sociabilidad. Estas ideas, que fueron reinterpretadas en la temprana modernidad, inspiraron el Humanismo. Este se constituyó, al tiempo, en un referente fundacional de lo que más adelante se denominará EPP.

El Humanismo se objetivó entre los siglos XV y XVI, a partir de una suerte de redescubrimiento de las artes y la filosofía clásicas, como se indicó. Además de este interés, los promotores de este movimiento, que se identificó con los principios de la Reforma y el Renacimiento, propusieron alternativas formativas, más allá de la educación escolástica, y se opusieron a las doctrinas de corte metafísico, especialmente ligadas a la moral monoteísta. Aunque también existió un humanismo religioso, que asoció la ética con la libertad de culto, este sistema de valores antropocéntrico, se profundizó en tiempos de la Ilustración y tuvo marcadas influencias en las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX⁶.



⁶ En el marco de los proyectos moderno-coloniales de América Latina y el Caribe, este sistema de valores fue parcialmente adoptado por algunos proyectos republicanos en la región. Los idearios de la Revolución Francesa y la Independencia de Estados Unidos fueron los más influyentes.

Un ejemplo que evidencia la influencia de este movimiento intelectual en la educación refiere a las ideas de Juan Amos Comenio. A partir de su obra titulada Didáctica Magna, editada en 1630, este educador de origen checo inauguró la llamada pedagogía moderna. Esta obra se convirtió en un referente sobre los procesos educativos en la primera escuela o escuela materna, al tiempo que introdujo contenidos específicos y formas de enseñanza a partir de grupos de edades.

A child is shown from the chest up, wearing a plaid shirt, holding a paintbrush and painting on a piece of paper. In the foreground, there is a white plastic container with a pink lid and a paint palette with various colors of paint. The background is slightly blurred, showing more of the child's shirt and the painting area.

Además de señalar que la escuela debe ser amena para el niño -pansofía-, situación que ha de contribuir a su formación intelectual, admitió que es fundamental la formación espiritual y moral de este. **Subrayó que la educación es una práctica que emplea medios pacíficos, situación que implica distanciarse de cualquier forma de violencia.** Por esta razón, Comenio promovió un tipo de educación que rechaza el castigo y que, en contraste, se debe poner al servicio de los demás, privilegiando la libertad y el desarrollo.

Más adelante, en el marco de la Ilustración y la promulgación de los Derechos del hombre por parte de la Asamblea Francesa, conceptos como pacto social (Rousseau) y paz perpetua (Kant) adquirieron relevancia. Según Rousseau, el contrato social es un pacto entre el Estado y el pueblo, en el que el segundo funge como soberano; esta condición, además de tomar distancia de la noción de *res pública* de Hobbes, cuyo fin es contener las pasiones humanas, hace énfasis en la existencia de una autoridad política que está sujeta a la libertad y la igualdad de los individuos. Así, el respeto a la voluntad general ha de garantizar la convivencia y la paz.

La paz perpetua, por su parte, es una especie de programa propuesto por Kant para ser aplicado a los gobiernos de la época; este programa se divide en dos partes. En la primera, el filósofo alemán propuso medidas urgentes, dirigidas a las sociedades amenazadas por la guerra o que se encuentran en esta situación. Se destacan el respeto a la soberanía de los países, el valor de los tratados de paz y la prohibición de actos de hostilidad que pongan en riesgo la confianza entre dos partes en disputa para futuros acuerdos de paz. En la segunda parte planteó condiciones que pueden garantizar la paz entre las naciones, entre ellas, la existencia de constituciones civiles y la construcción de una suerte de ciudadanía mundial, orientada por una hospitalidad universal.

Con la conformación del Estado moderno, en el marco de la Revolución Francesa y el proyecto de la Ilustración, la educación adquirió otros alcances. El Plan Condorcet, documento orientador de la educación en el nuevo Estado francés, estableció que la escuela tendría un carácter público, masivo y obligatorio, y que los valores del proyecto nacional serían introducidos a través de la instrucción y un currículo homogéneo. Aunque las ideas de Comenio y de otros pedagogos identificados con este proyecto de sociedad, como Pestalozzi, Fröbel y Herbart, tuvieron resonancia, pronto la escolarización moderna fue asumida como estrategia de preparación para el trabajo, el consumo y la ciudadanía.

Estas condiciones en las que se desplegó la educación hicieron posible que, en el albor del siglo XX, se consolidara progresivamente el llamado modelo pedagógico tradicional. Este integró principios y prácticas basados en la relación jerárquica profesor-alumno, el énfasis en los contenidos diferenciados según edad y género, el uso de procedimientos orientados al moldeamiento de la conducta y la implementación de estrategias para alcanzar formas efectivas de disciplinamiento en los individuos. Estas últimas operaron a través de la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Foucault, 2005).



Como respuesta a estas condiciones en las que se desarrolló la escolarización moderna, se fue configurando un pensamiento pedagógico distinto que tendrá importantes implicaciones en la construcción del campo de EPP. Por un lado, desde la década de 1930, surgió la llamada Escuela Nueva o pedagogía activa.

En oposición al modelo tradicional, esta propuesta destacó los intereses y las necesidades de los educandos en la formación, así como la necesidad de construir currículos flexibles por medio de los llamados centros de interés (Decroly, citado por Gadotti, 2011). Este modo de entender la formación, propició las condiciones iniciales para proponer el enunciado EPP.

La I Guerra Mundial trajo consigo el fallecimiento, aproximadamente, de 8.5 millones de militares y 5 millones de personas civiles. Además de contradecir los principios de la democracia liberal, también produjo la presencia de 10 millones de refugiados en toda Europa, así como daños irreparables al patrimonio y muchos bienes históricos y culturales. En este contexto, surgió un movimiento mundial por la paz que incluyó a varios pedagogos de la Escuela Nueva. Se destacan María Montessori y John Dewey.

Montessori afirmó que la educación debe contribuir a la paz y que su objetivo principal es reformar a la humanidad con el fin de fomentar el desarrollo de la personalidad humana, así como crear una visión consciente del sentido del género humano. Añadió que el aspecto positivo de la paz implica la reestructuración de la sociedad humana sobre bases científicas. Por esta razón, explicó que el carácter integral de la educación y la reflexión en torno a la paz se constituyen en medios para la pacificación y la armonía social.

Esto indica, al tiempo, construir una ciencia para la paz y educar a las nuevas generaciones en valores y cívica para evitar la guerra en el futuro.

Dewey, por su parte, influido por el pragmatismo filosófico, hizo énfasis en un ideal educativo basado en dos principios: el relativismo cultural y la democracia en la escuela. **El primero refiere a la importancia de fomentar aprendizajes en los educandos a partir de condiciones contextuales, en sintonía con los intereses, necesidades y expectativas de estos. El segundo comprende una formación no solo para la democracia sino en la democracia.** Esta premisa privilegia la formación de hábitos de respeto, equidad, participación y tolerancia. También implica la implementación de prácticas educativas que contribuyan a la formación cívica, la democracia y la convivencia. Este tipo de formación aporta a la construcción de paz.

Las influencias de la Escuela Activa en América Latina fueron importantes, pero no lograron incidir en los currículos nacionales y las prácticas educativas. En países como Costa Rica, Chile, Argentina y Ecuador, por influencia de Decroly, la escuela nueva se asoció con técnicas de educación rural y didácticas escolares. Y en Brasil y Venezuela, esta inspiró movimientos que impulsaron la escuela pública y gratuita, así como la formación de un espíritu democrático (Giraldo y Serna, 2016).

Las limitaciones de la escuela nueva en la región, según Sandoval (2016), están relacionadas con el origen europeo de esta. Esto indica que, difícilmente, logró ser adaptada a las condiciones de desigualdad e injusticia predominantes en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, tras la intensificación del proyecto imperialista y desarrollista procedente de Estados Unidos, fue evidente la presencia de dictaduras militares, violencia estatal, desigualdad social y empobrecimiento de los sectores populares, campesinos y de pueblos originarios.

En respuesta a estas condiciones de opresión, surgieron los movimientos por la liberación. Algunos de estos movimientos incluyeron a la Teología de la liberación, la Filosofía de la liberación, la Investigación Acción Participativa (IAP), el Teatro del oprimido, la comunicación popular y la educación popular. Esta última surgió progresivamente desde la segunda mitad del siglo XIX, con las ideas pedagógicas de Simón Rodríguez y José Martí. Luego, adquirió densidad tras la experiencia de la escuela indígena Warisata (Bolivia) y los planteamientos de José Carlos Mariátegui, en la década de 1930. Más adelante, se fue expandiendo y consolidando a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire (2005).

Dado que la obra y el pensamiento de este pedagogo es amplia, para el objetivo del presente curso es posible destacar el contenido político y educativo del libro Pedagogía del oprimido, dado a conocer por primera vez en 1969. Algunos planteamientos de este trabajo son:

Los oprimidos

Son aquellas personas que históricamente han sido dominadas por un grupo de opresores que suelen ser los propietarios de los medios de producción. Esta situación de desventaja estructural ha propiciado que los oprimidos tengan miedo a la libertad y que se mantengan en su condición de desigualdad. Esto implica generar condiciones para que estas personas superen esta posición sin reproducir las prácticas del opresor.



Educación bancaria

Es una forma de instrucción que asume a los educandos como recipientes vacíos, a quienes se les debe depositar contenidos. Este modo de entender la educación también indica que el profesor es quien tiene el conocimiento, que la función de este es transmitir contenidos y que la obligación de los alumnos es memorizar y repetir. En consecuencia, se puede afirmar que, en esta relación, entre contractual y jerárquica, no hay comunicación. El que sabe da instrucciones al que no sabe, es decir, al ignorante.



Educación como práctica de libertad

Como respuesta al miedo a la libertad de los oprimidos y a las lógicas de funcionamiento de la educación bancaria, surge la educación como práctica de libertad. Se trata de una educación en la que las partes se constituyen en educador-educandos, puesto que nadie le enseña a nadie, pero nadie aprende solo. Este tipo de educación también entiende el conocimiento de la realidad como un proceso de concienciación mutua y comunitaria. Este planteamiento se configura en una pedagogía dialógica.



Concienciación

La concienciación de la realidad implica formar para que los educandos construyan una visión crítica del mundo en el que viven. En otras palabras, no se puede construir concienciación ni liberación si los educandos le sirven a la clase dominante.



Pedagogía de la pregunta

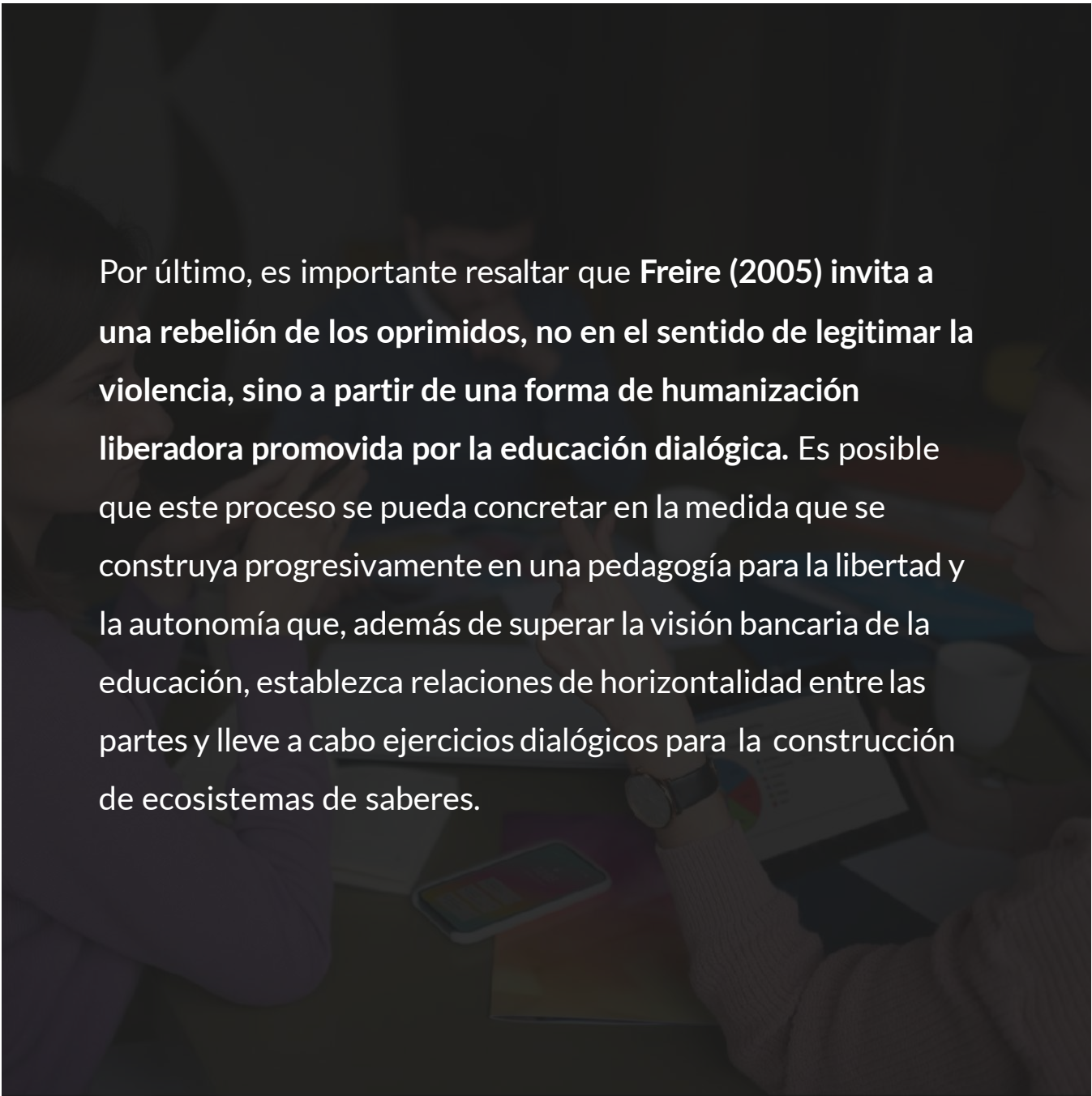
Un camino posible para lograr estos objetivos es la pedagogía de la pregunta. Se trata de una praxis pedagógica en la que se construye conocimiento a través de la pregunta. Esta no solo es formulada y administrada por el profesor, sino que se convierte en un instrumento valioso para que el educando cree y recree el mundo. El trabajo con la pregunta se convierte en una fuente de enriquecimiento mutuo entre los involucrados en el proceso educativo. Más allá de las lógicas lineales y memorísticas de la educación bancaria, la pedagogía de la pregunta cultiva la curiosidad, las ganas de explorar y la posibilidad de producir nuevos sentidos frente a la realidad.



Es necesario subrayar que las luchas contra los opresores se adelantan a partir de formas de alfabetización crítica, en las que los oprimidos sean capaces de leer y escribir sobre su propia realidad. Esta práctica hace posible que estas personas comprendan las necesidades y los cambios que deben ser implementados. Esta vía, en la que los oprimidos se vuelven protagonistas, contribuye a la transformación de la realidad, así como a hacer visibles las contradicciones que naturalizan la desigualdad como un asunto irremediable.

¿Qué relación tiene esta perspectiva pedagógica con la EPP? Aunque Freire no hizo explícita esta relación, es posible señalar que su pensamiento, al ubicar en el centro de la transformación social la praxis, el conocimiento situado y la humanización, se constituyó en un referente imprescindible para este campo.

En esta línea de reflexión, la praxis requiere superar las contradicciones entre subjetividad y objetividad, y entre teoría y práctica, en la búsqueda de la liberación. Es claro que existe una inmersión de las conciencias en la realidad opresora, a través de la reproducción de las formas de dominación. Sin embargo, el proceso de emersión de las conciencias se hace a través de la acción/reflexión y se convierte, según Freire (2005), en una inserción crítica y humanizadora de la conciencia.

A dark, low-key photograph serves as the background. It depicts a person's hands; one hand holds a smartphone, and the other rests on an open book. The lighting is soft, highlighting the textures of the skin and the pages of the book. The overall mood is contemplative and focused on learning or research.

Por último, es importante resaltar que Freire (2005) invita a una rebelión de los oprimidos, no en el sentido de legitimar la violencia, sino a partir de una forma de humanización liberadora promovida por la educación dialógica. Es posible que este proceso se pueda concretar en la medida que se construya progresivamente en una pedagogía para la libertad y la autonomía que, además de superar la visión bancaria de la educación, establezca relaciones de horizontalidad entre las partes y lleve a cabo ejercicios dialógicos para la construcción de ecosistemas de saberes.

Otra referencia importante que contribuyó a la configuración del campo de EPP es el movimiento de la no violencia. Este representa un conjunto heterogéneo de iniciativas contra la violencia, entendidas como prácticas ético-políticas que pretenden humanizar a la sociedad, privilegiando el valor de la vida e interpelando los discursos, representaciones, prescripciones y prácticas que la amenazan o la niegan. Con frecuencia, estas iniciativas funcionan como formas organizativas de lucha social contra estructuras, instituciones y sectores dominantes que justifican la violencia en nombre del orden, el progreso e incluso de la superioridad de unos grupos sobre otros.

Aunque algunos autores señalan que el concepto no violencia se originó en La India, en el Siglo IV AC, con Mahavira, promotor de la religión jainista, este enunciado se objetivó formalmente con las ideas y prácticas de León Tolstoi, Henry Thoreau, Mahatma Gandhi y Martin Luther King. Una de las figuras más representativas de este movimiento fue Mahatma Gandhi. Luego de convertirse en líder del Congreso Nacional Indio, organización política que reivindicó la independencia de este país, Gandhi promovió la resistencia pacífica y la desobediencia civil como mecanismos de denuncia a las injusticias del Imperio Británico.

Uno de los actos más representativos del líder indio fue la llamada Marcha de la sal (1930), una movilización que hizo posible que miles de indios se dirigieran al mar para producir sal como desafío a las leyes impuestas por el Imperio Británico. Parte de estas acciones estuvieron influidas por valores como la no violencia, la igualdad, la justicia y la paz. Estos valores se convirtieron en una especie de marco ético y político que inspiraron luchas y movimientos por la paz en varios países.

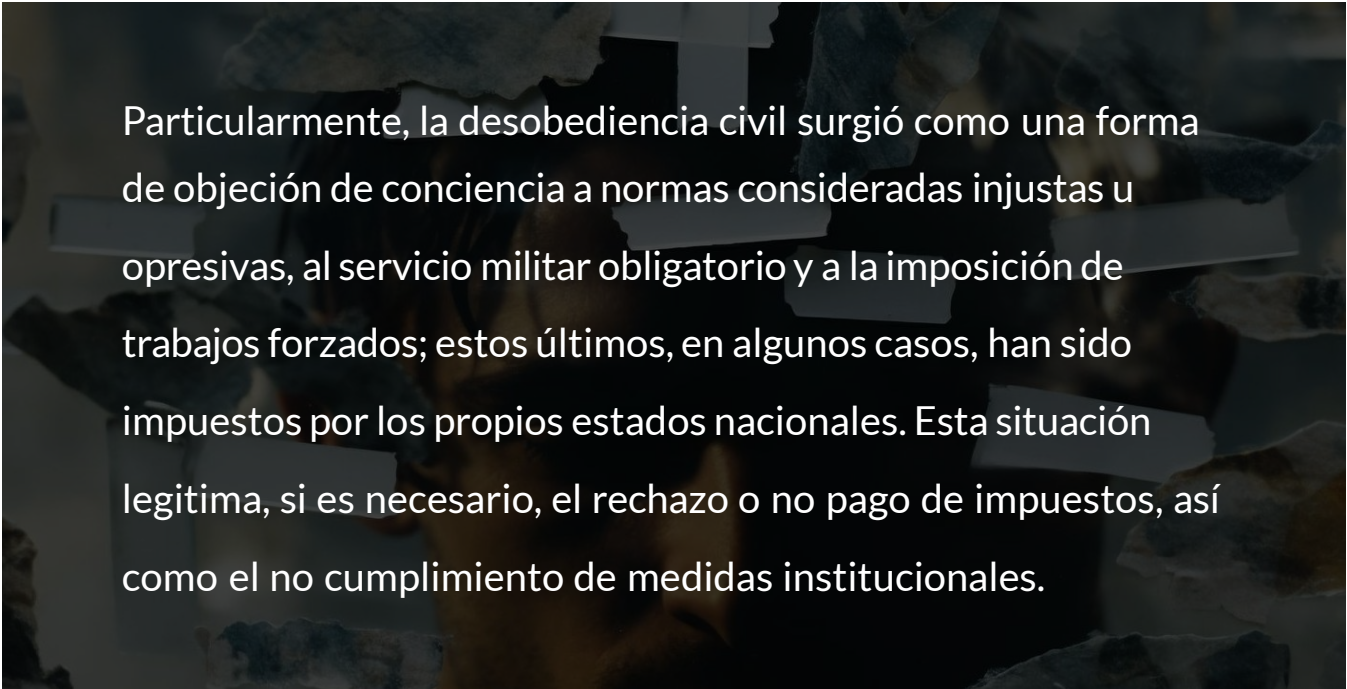


Por su parte, Martin Luther King Jr. fue un activista bautista nacido en Atlanta (Georgia, Estados Unidos) que se convirtió en el líder más visible de los derechos civiles para los afroamericanos, en las décadas de 1950 y 1960. **Además de denunciar y fomentar iniciativas no violentas para erradicar la segregación y la discriminación racial,** King fue un activista comprometido contra la guerra de Vietnam, la injusticia y la pobreza mundial. Como reconocimiento a su persistencia frente a estas luchas, en el marco de la no violencia y la resistencia civil, fue condecorado con el Premio Nobel de Paz en 1964. Años después, en 1968, fue asesinado.

Aunque la no violencia es una perspectiva amplia que requiere explicaciones más detalladas, para efectos de este módulo, es posible destacar algunos de sus principios más importantes:

- Cuestionamiento a la institucionalización de cuerpos armados en las sociedades, impuestos por los estados modernos, en nombre de la seguridad. En contraste, la no violencia propugna por la construcción gradual de una seguridad humana que garantice los derechos y las libertades civiles sin la necesidad de emplear mecanismos coercitivos y opresores.
- Interpelación a la exclusión de las personas comunes en la toma de decisiones. En consecuencia, propone revisar la legitimidad de quienes toman decisiones institucionales a favor de la violencia, así como el sentido de la democracia, más allá de las votaciones.

- El derecho a la disidencia es fundamental en las sociedades democráticas. El movimiento de no violencia cuestiona no solo los actos ejercidos en beneficio de sectores específicos, sino también las formas de persecución contra personas o grupos que se oponen a cualquier forma de violencia.
- La no violencia no es sinónimo de pasividad frente a los problemas, sino un modo de enfrentar situaciones relativas a la violencia por medio de métodos no violentos. Por esta razón, considera legítimas acciones como la huelga, la no colaboración, el boicot y la desobediencia civil.



Particularmente, la desobediencia civil surgió como una forma de objeción de conciencia a normas consideradas injustas u opresivas, al servicio militar obligatorio y a la imposición de trabajos forzados; estos últimos, en algunos casos, han sido impuestos por los propios estados nacionales. Esta situación legitima, si es necesario, el rechazo o no pago de impuestos, así como el no cumplimiento de medidas institucionales.

Una situación que, al parecer, originó la validez de estos métodos no violentos fue la iniciativa de Henry David Thoreau, pensador anarquista, que en 1885 se negó a pagar impuestos a un Estado que apoyaba la esclavitud y la guerra. Estas ideas fueron plasmadas en el Ensayo sobre la desobediencia civil. Estas ideas tuvieron gran influencia en los activistas mencionados, fueron recuperadas por varios movimientos que se opusieron a la Guerra de Vietnam y, durante los últimos años, han inspirado la objeción fiscal a los gastos militares y la objeción científica a la investigación militar en varios países.

4.2 Formalización del campo de Educación para la Paz

Entre su institucionalización y construcción desde abajo

Como se mencionó al inicio, la EPP es un objeto de estudio amplio que contiene diversas perspectivas. Las ideas y experiencias explicadas en el apartado anterior se convirtieron en referentes necesarios para la EPP. No obstante, como se observará, este campo pronto fue objetivado e institucionalizado por organismos internacionales y centros académicos. Esto no necesariamente es negativo, pero produjo una forma de configuración especial de este campo que evidencia la existencia de tensiones entre condicionamientos procedentes del establecimiento y las posiciones y oposiciones de los agentes involucrados. Estos agentes comprenden sectores diversos de la sociedad civil, entre ellos, personas afectadas por la violencia sociopolítica, comunidades populares, campesinas y étnico-culturales, así como organizaciones de la sociedad civil y académicas que trabajan por la paz.

En el ámbito europeo, la EPP se entiende como **pieza fundamental en la construcción de relaciones sociales basadas en el reconocimiento, la solidaridad y la justicia social (Farné y López, 2016; Nos Aldás, y Seguí-Cosme, 2007)**. También se asume como un conjunto de conocimientos, valores y habilidades que promueve los principios de la no violencia, la no discriminación y la justicia social, en el marco de la construcción de culturas de paz (UNESCO, 2005).

Otros autores refieren al desarrollo de capacidades, actitudes y valores que buscan generar cambios de comportamiento en la infancia, los jóvenes y los adultos. Estos cambios buscan que las personas se comprometan con la prevención del conflicto y de la violencia, la solución adecuada de conflictos y la construcción de condiciones que conduzcan a la paz, en los niveles intrapersonal, intergrupar, nacional e internacional (UNICEF, citado en Samura, 1999).

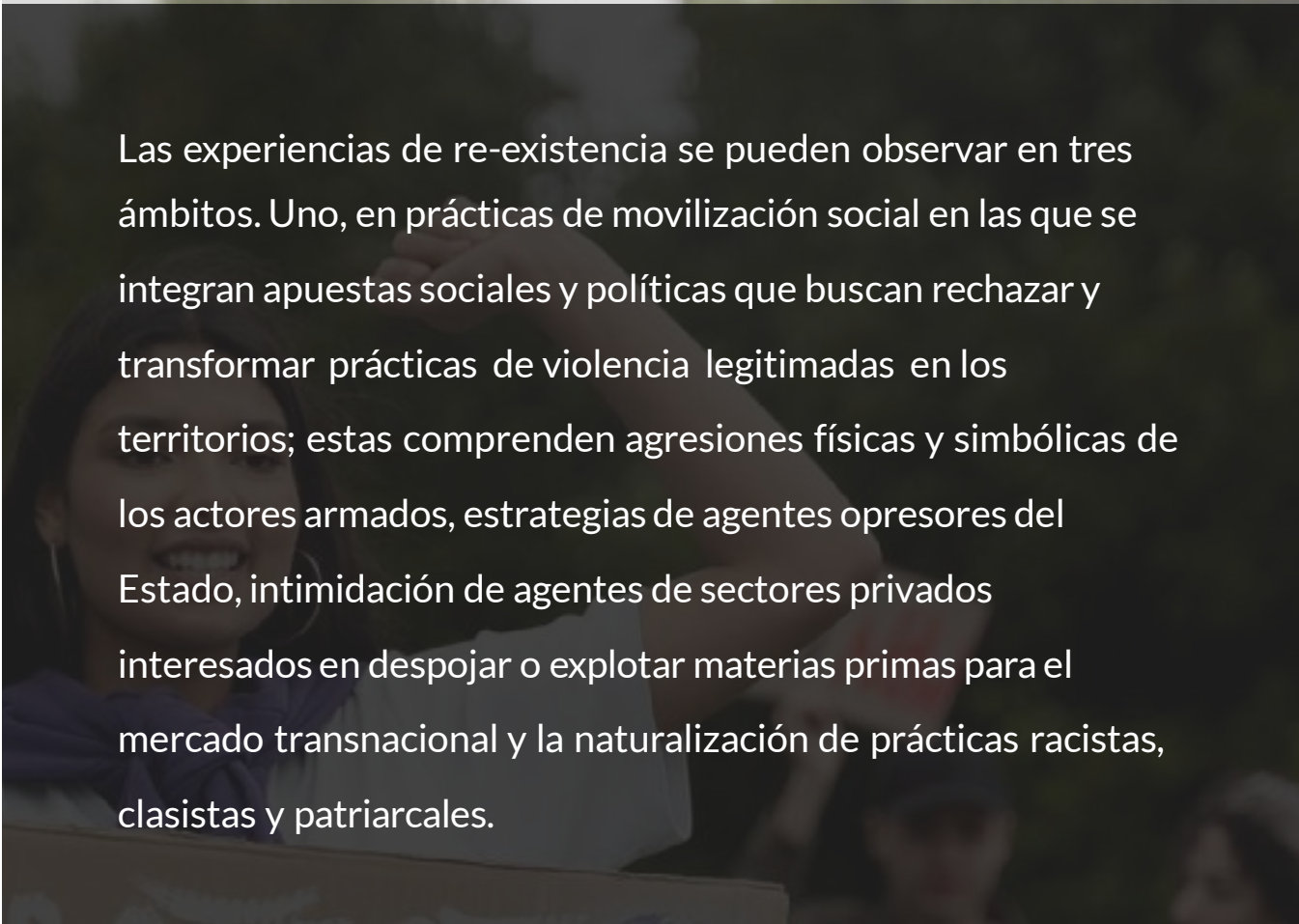
En esta vía, también se encuentran referencias que plantean la necesidad de construir relaciones positivas que mejoren la convivencia de forma que aprendan a solucionar los conflictos de manera no violenta (Bretherton, 2003). La mayoría de estos referentes acuden a Galtung (1996) con el propósito de explicar la existencia de los tipos de violencia en la sociedad, así como los conceptos de paz positiva y negativa.



Aunque este modo de asumir la EPP es importante, las sociedades del sur global poseen otras condiciones históricas que explican la conflictividad que las atraviesan; por esta razón, sus comunidades asumen la construcción de paz de otras formas. En primer lugar, se trata de construir paz con justicia social y restaurativa; esta se entiende como dispositivo ético y político que aporta a la transformación de las condiciones de desigualdad y exclusión estructurales que configuran la realidad de grupos ancestrales, campesinos y populares. En segundo lugar, la paz es una búsqueda permanente que no niega el conflicto ni pretende pacificar a quienes se sublevaran para que luego estos se sometieran a las condiciones de los grupos de poder.

La paz también se entiende como un proyecto colectivo que busca la construcción de subjetividades comprometidas en el respeto y la valoración de las diferencias, en la respuesta empática frente al dolor de los demás, en la restauración de la dignidad de aquellas personas y comunidades que han sido agraviadas, en formas creativas de reconciliación y en la construcción de memorias sociales, colectivas y públicas. Estas últimas no buscan dejar ancladas a las personas en el pasado atroz, sino que pretende establecer relaciones entre estos hechos y el presente, así como considerar proyectos de futuro. Por último, es un proyecto que también busca la transformación moral de los ofensores.

En relación con el conflicto armado en Colombia y sus transformaciones durante las últimas décadas, aunque las iniciativas del Estado, la sociedad civil y algunos grupos armados han sido valiosas, esta perspectiva destaca los aportes de poblaciones históricamente marginadas. Según con Escobar (2014), las experiencias desde abajo y con la tierra se entienden como evidencias vivas de re-existencia. Las re-existencias refieren el conjunto de gramáticas de vida, representadas en formas cotidianas de ser y estar en el mundo; estas denuncian, desafían y subvierten el orden hegemónico violento por medio de marcos biográficos, formas organizativas y vivencias situadas en el territorio.



Las experiencias de re-existencia se pueden observar en tres ámbitos. Uno, en prácticas de movilización social en las que se integran apuestas sociales y políticas que buscan rechazar y transformar prácticas de violencia legitimadas en los territorios; estas comprenden agresiones físicas y simbólicas de los actores armados, estrategias de agentes opresores del Estado, intimidación de agentes de sectores privados interesados en despojar o explotar materias primas para el mercado transnacional y la naturalización de prácticas racistas, clasistas y patriarcales.

Dos, prácticas que en la vida cotidiana utilizan estrategias de rechazo, burla creativa o cuidado frente a formas de dominación violentos (Jaramillo, et al, 2019). En relación con este segundo ámbito, sobresale la realización de acciones performativas, construidas a partir de lenguajes figurativos y representaciones que se convierten en experiencias de memoria social y colectiva. Se destacan los cantos, las apuestas teatrales, los tejidos, las jornadas de muralismo y el uso co- creativo de medios populares y alternativos (Amador & Muñoz, 2018).

Y tres, iniciativas educativas y pedagógicas llevadas a cabo en espacios institucionales (incluyendo los escolares), socio- comunitarios y mediático-tecnológicos. Estas prácticas y saberes parten de reconocer las problemáticas que naturalizan la violencia en los espacios y los tiempos de la vida cotidiana con el objetivo de diseñar e implementar dispositivos pedagógicos que incidan en la transformación subjetiva de los educandos y modifiquen progresivamente las matrices culturales que legitiman estas formas de cosificación y deshumanización.

En esta línea de reflexión, más allá de emplear prescripciones, contenidos o acciones instrumentales para obtener conductas deseables, la EPP es un campo epistémico y de formación que problematiza las condiciones políticas, culturales y sociales que legitiman la violencia con el propósito de diseñar e implementar mediaciones de tipo transformador, que aporten a la construcción de subjetividades comprometidas con los derechos humanos, la memoria del pasado reciente, la dignificación de las víctimas, la reparación simbólica y la reconciliación.

4.3 Implicaciones educativas y pedagógicas

A partir de este recorrido por el campo Comunicación (es) – Educación (es) desde el sur y la configuración del campo EPP, a continuación, **se presentan cinco formas de trabajo pedagógico, enmarcadas en lo que en este módulo se ha denominado mediaciones pedagógicas.** Estas mediaciones, que no pretenden fungir como recetas o prescripciones, se pueden desarrollar en los tres entornos ya mencionados: institucional (incluye lo escolar), comunitario y mediático-digital. Veamos:



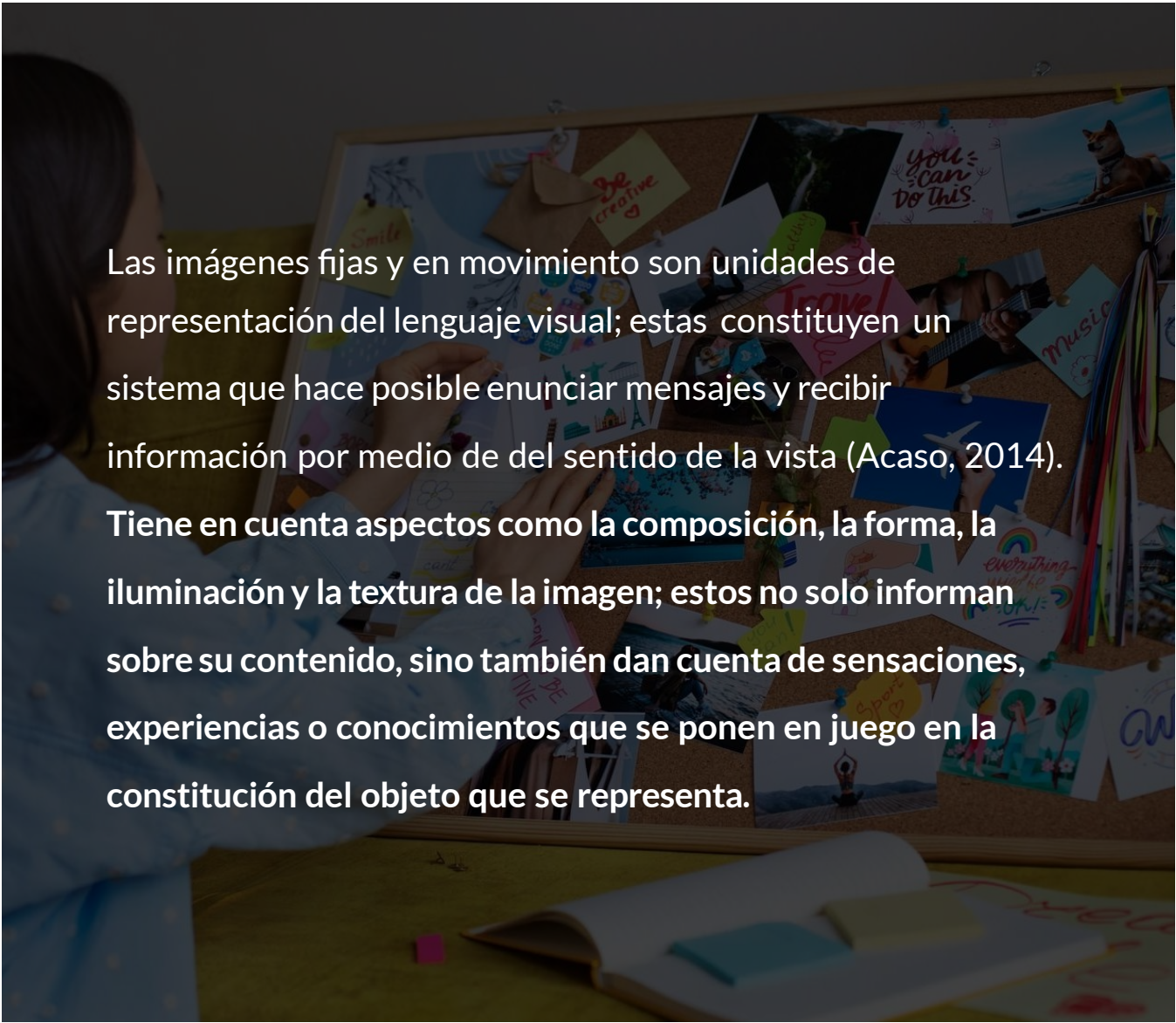
Análisis de contenido textual

Se trata de una propuesta de análisis, generalmente utilizada en la investigación social. Su objetivo es examinar textos con distintas composiciones semióticas para indagar no solo su significado, sino aspectos relacionados con sus modos de producción. Esta mediación hace posible que los educandos se aproximen a los hechos de la violencia y la paz, por medio de criterios analíticos que permitan dilucidar cómo estos documentos pueden estar afectados por interpretaciones personales de sus autores, por intereses de grupos de poder y por las diferencias temporales que surgen entre el momento del registro y el momento de la interpretación.

A modo de ejemplo, el educador y los educandos pueden seleccionar documentos de tipo análogo o digital, relacionados con hechos de violencia socio-política o construcción de paz, así: documentos personales obras de creación literaria; reportes de investigación (revistas, libros, sitios web de tipo científico); e información periodística.

Estos documentos pueden ser analizados desde distintos ángulos: aspectos materiales e inmateriales; aspectos tecnológicos; aspectos formales del texto; dimensiones psicológicas; características internas; y sentidos ideológicos.

Interpretación de imágenes fijas y en movimiento



Las imágenes fijas y en movimiento son unidades de representación del lenguaje visual; estas constituyen un sistema que hace posible enunciar mensajes y recibir información por medio de del sentido de la vista (Acaso, 2014). Tiene en cuenta aspectos como la composición, la forma, la iluminación y la textura de la imagen; estos no solo informan sobre su contenido, sino también dan cuenta de sensaciones, experiencias o conocimientos que se ponen en juego en la constitución del objeto que se representa.

El educador puede promover el análisis de imágenes alusivas a la violencia y a la paz a partir de tres niveles. En el primer nivel, puede utilizar herramientas del análisis preiconográfico con el fin de establecer lo que cuenta la imagen (narración). Se pueden tener en cuenta las formas, las texturas, los colores, la iluminación de los objetos, los hechos y los personajes. En el segundo nivel, denominado iconográfico, puede establecer relaciones entre la imagen y su contexto de producción; este trabajo invita a interrogar quién y para qué la creó, y cuándo y dónde la produjo. Y, en el tercer nivel, es posible llegar al significado profundo de la representación visual, problematizando los factores sociales, políticos y culturales que se incorporan en el lenguaje visual (Acaso, 2014).

Análisis de datos

Esta mediación, que analiza datos sobre hechos de violencia socio-política, comprende la revisión sistemática de los efectos de la vulneración sistemática de derechos humanos y de experiencias límite, en el marco de hechos de violencia y paz por medio de herramientas estadísticas. **De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018), el objetivo principal de esta metodología es responder a las preguntas: ¿Quién le hizo qué a quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?**

En esta vía, se propone que los educandos utilicen bases de datos a partir de dos procedimientos. En primer lugar, recolección de información a partir de la variable tiempo. De este modo, el educador y los estudiantes pueden establecer los periodos de tiempo que buscan analizar, así como los acontecimientos que desean problematizar. A partir de este primer ejercicio, pueden acceder a bases de datos públicas de entidades del Estado y de organizaciones de la sociedad civil; luego pueden filtrar la información de manera manual o técnica. Así, es posible producir frecuencias simples, con base en criterios como características de los hechos por años, características de las víctimas por años o particularidades de los victimarios por años.

Asimismo, es posible relacionar de manera cualimétrica los datos cuantitativos con la situación socio-político de la época y con las políticas de paz de los gobiernos de turno, empleando fuentes historiográficas. También pueden realizar ejercicios de georreferenciación en los que ubiquen la información a partir de los territorios que han sido afectados por el conflicto armado. Al tiempo, pueden jerarquizar la gravedad o el impacto de los hechos victimizantes en consonancia con los territorios (departamentos, municipios, veredas, comunas afectadas por la guerra). Esto permitiría construir lecturas territoriales por medio de cartografías digitales sobre los impactos del conflicto, así como reconocer las continuidades y transformaciones.

Análisis de recepción



De acuerdo con Orozco-Gómez (2018), es posible llevar a cabo prácticas educativas en las que los estudiantes identifiquen contenidos de televisión (abierta o por streaming), relativos a la violencia y la construcción de paz. Estos pueden identificar grupos de receptores para indagar la experiencia televisiva de estos en relación con los contenidos seleccionados, y proceder al análisis. Se proponen los siguientes pasos:

1

Identificar el momento, el lugar y la forma en que se aprecia la televisión.

2

Identificar las interpretaciones de los televidentes sobre los contenidos seleccionados; se pueden utilizar entrevistas y grupos conversacionales.

3

Reconocer temáticas que destaquen los televidentes, relacionadas con hechos de violencia y de paz; resaltar sus posicionamientos frente a los sujetos, los objetos, las tramas, los espacios y los tiempos de la narrativa examinada.

4

Detectar qué tipo de fuentes de información y conocimiento, además de la televisión, tienen en cuenta los televidentes frente a hechos de violencia y paz.

5

Identificar posiciones integradas, negociadas, oposicionales o alternativas de los televidentes frente a las versiones de los hechos de la violencia y la paz.

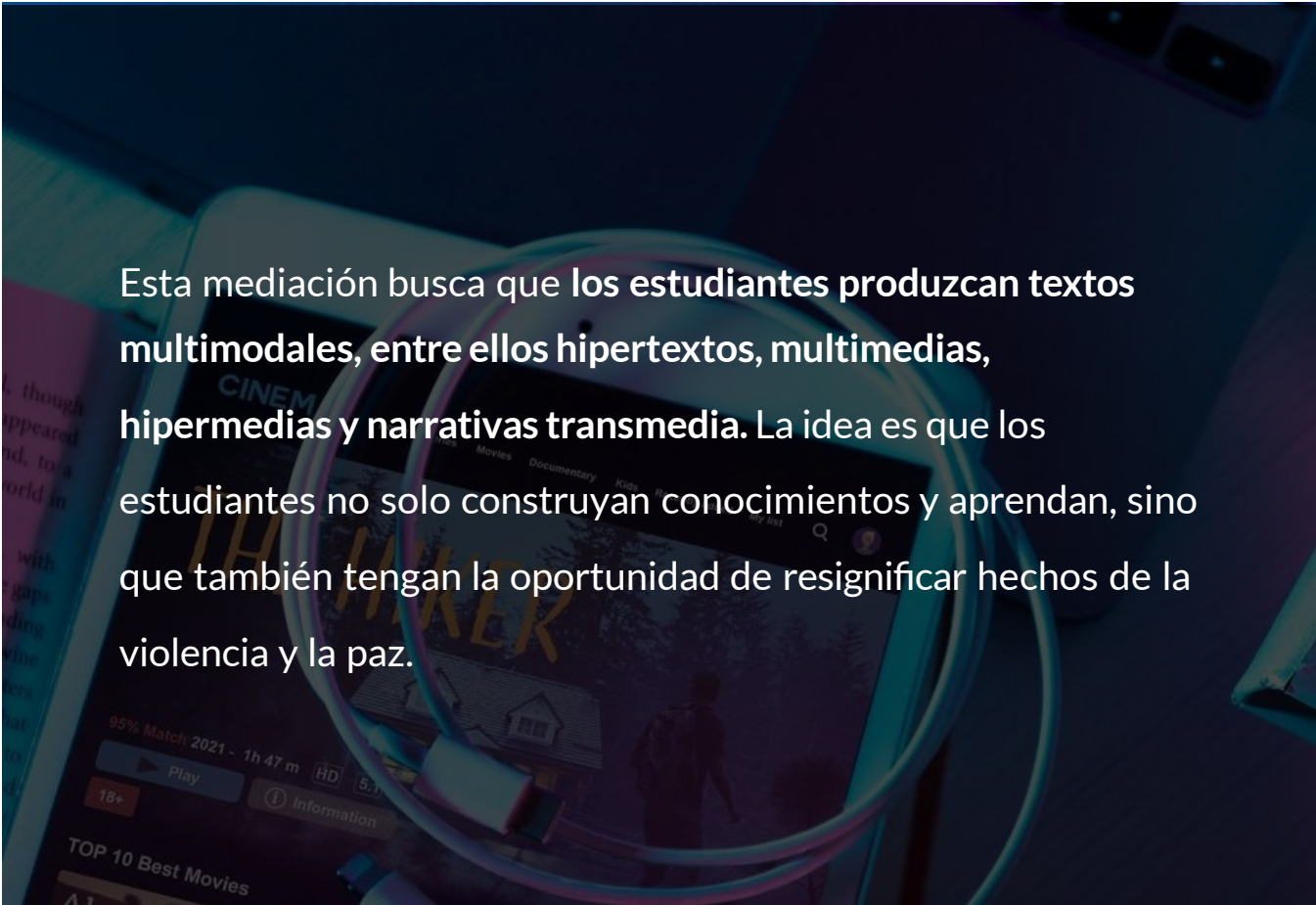
6

Examinar percepciones y posiciones de los televidentes de acuerdo con criterios de clases social, edad, género, etnia, grado de escolaridad y territorio.

7

Establecer, a partir del análisis, cómo los estudiantes pueden reafirmar o resignificar su posición frente a los hechos de violencia y paz seleccionados.

Producción de textos multimodales

A magnifying glass is held over a smartphone screen. The screen displays a movie interface with the title 'THE WINKER' and a 'Play' button. The background is dark and blurry, showing other electronic devices.

Esta mediación busca que los estudiantes produzcan textos multimodales, entre ellos hipertextos, multimedias, hipermedias y narrativas transmedia. La idea es que los estudiantes no solo construyan conocimientos y aprendan, sino que también tengan la oportunidad de resignificar hechos de la violencia y la paz.

Los modos semióticos comprenden sistemas de signos que hacen posible a las personas representar la realidad y participar en procesos y prácticas de comunicación. Estos sistemas se clasifican así: cara a cara, análogos y digitales. En los primeros se destacan los gestos, las miradas y las prácticas corporales; en los segundos, los modos alfabéticos y numéricos, los sonidos, las imágenes y lo audiovisual; y en los terceros, se incluyen todos aquellos sistemas de signos que puedan ser mediatizados y digitalizados.

Estos últimos tienen en cuenta las formas digitales de los dos primeros, así como regímenes sígnicos asociados con la producción estrictamente digital, por ejemplo, las estéticas digitales, los lenguajes de programación y los modelos predictivos procedentes de la IA.

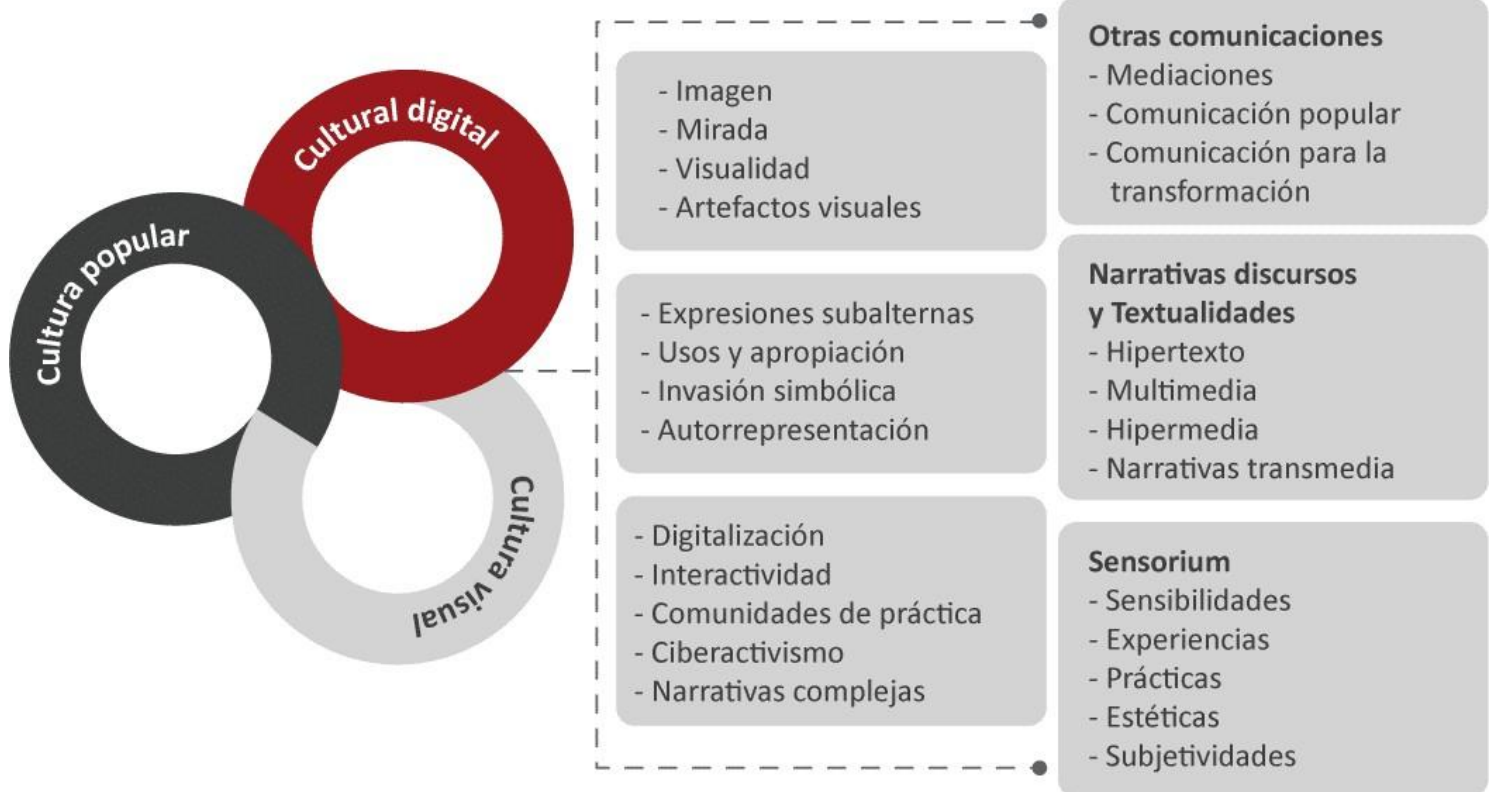
Al respecto, los estudiantes pueden elegir hechos de violencia y de construcción de paz con el fin de convertirlos en punto de partida para el proceso de creación. El objetivo es que conviertan este primer hecho en un guion que se pueda convertir en un relato alfabético, sonoro o visual.

Posteriormente, pueden seleccionar al menos dos formatos digitales diferentes, situados en plataformas, aplicaciones o programas con el propósito de modificar la narrativa original a otro relato con otras características socio-semióticas. No se trata de una transformación arbitraria, pues estos deben conservar elementos de la trama original, aunque los estudiantes son libres de proponer giros, transformaciones y puntos de quiebre al relato original.

Por ejemplo, una vez escriban el guion original y convertirlo en un relato alfabético sobre un hecho de violencia o paz, los estudiantes pueden construir una historieta o una novela gráfica represente los acontecimientos, aunque con otros detalles, con el propósito ampliar y complementar la narrativa original. Asimismo, pueden construir un tercer contenido en el que pongan en escena un formato sonoro, como un podcast; o un elemento de realidad aumentada en el que experimente materialidades relativas al tema (por ejemplo, una maqueta del territorio donde se produjeron los hechos); este puede emplear códigos QR para incorporar imágenes u otros elementos que hagan posible la intertextualidad del acontecimiento.

Por último, observe la siguiente pieza comunicativa:

Convergencia cultural



Lecturas básicas

- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- López, M., Ruiz, J. y Checa, D. (2023). *Noviolencia. Introducción a una teoría/praxis*. En Castilla, M y Martín, V. (coords.). *Cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Editorial Universidad de Granada, pp. 71-84.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/88889/Noviolencia.%20Introducci%3bn%20a%20una%20teor%3ada%20praxis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, A. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: Arfo. Capítulo 2.
http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65126/Libro%20EducPazIntegral_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bibliografía

Recursos bibliográficos

- Albán, A. (2012). Estéticas de la re-existencia: lo político del arte. En W. Mignolo, & P. Gómez (Comps.), Arte y estética en la opción decolonial II (pp. 433-448). Editorial Universidad Distrital.
- Alfaro, R. (1996). Una comunicación para otro desarrollo. Asociación de comunicadores sociales Calandria.
- Acaso, M. (2014). El lenguaje visual. Paidós.
- Amador, J. (2022). Comunicaciones populares desde el sur: aportes para la construcción de paz en Colombia. En Planeta Paz (ed.). Travesías, juntanzas y debates para construir paz desde los territorios. Planeta Paz y Embajada de Noruega.

- Amador, J. C. y Muñoz, G. (2018).
Comunicación-educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo.
Revista Nómadas (49), 47-67.
DOI:10.30578/nomadas.n49a3
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Unaula
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. Revista Educación y Ciudad (29), 15-38.

- Orozco-Gómez, G. (2010). “Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos”. En Aparici, R. (Comp). *Edu comunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI-Clacso.
- Zibechi 2017. Movimientos sociales en América Latina. El mundo otro en movimiento. Desde Abajo.

Fuente imágenes

- Freepik. (s/f). Freepik. Recuperado el 22 de julio de 2024, de <https://www.freepik.com/>

Créditos

Autor de contenido:

Juan Carlos Amador-Baquiro

Postdoctor en Ciencias Sociales, Doctor en Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Sociales. Su experiencia investigativa se centra en los campos de la comunicación y la educación, especialmente en temas de memoria, paz y reconciliación.

jcamadorb@udistrital.edu.co



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Acreditación Institucional en Alta Calidad



Comité institucional de
PlanEsTIC - UD
y educación virtual

Virtualizado por:

<https://planestic.udistrital.edu.co/>

planesticud@udistrital.edu.co