



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



DOSSIER

Artículo de investigación

Construcción de paz a partir del potencial social universitario: una experiencia de innovación en posgrado

Developing peace from social university potential: An innovating experience in postgraduate studies

Construção da paz baseada no potencial social da universidade: uma experiência de inovação em pós-graduação

Daniela Joya Valbuena¹

Claudia Patricia Sierra Pardo²

Para citar este artículo: Joya, D. y Sierra C. (2019). Construcción de paz a partir del potencial social universitario: una experiencia de innovación en posgrado. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 34-46. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13756>

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2018

Fecha de aprobación: 31 de octubre de 2018

1 Trabajadora social, Universidad Nacional de Colombia; estudiante de la Maestría en Hábitat, Universidad Nacional de Colombia. Coinvestigadora del proyecto "Formación de practicantes de paz. Lecciones y aprendizajes derivados de la propuesta académica para la sexta cohorte de especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz" durante 2016. Correo electrónico: djoyav@unal.edu.co

2 Trabajadora social, Universidad Nacional de Colombia; magister en Educación con énfasis en educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional; candidata a doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente asociada del departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia; coordinadora curricular de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz. Coinvestigadora del proyecto "Formación de practicantes de paz. Lecciones y aprendizajes derivados de la propuesta académica para la sexta cohorte de especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz" durante 2016. Correo electrónico: cpssierrap@unal.edu.co

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre la innovación pedagógica desarrollada durante el 2016 con la sexta cohorte de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que a partir de las exigencias del contexto nacional de cara al posacuerdo le apostó a la formación de practicantes de paz desde las pedagogías críticas. La investigación buscó identificar las transformaciones en la relación docente-estudiante y en las construcciones simbólicas sobre el aprendizaje a partir de las innovaciones planteadas, las cuales llevaron a que la cohorte analizara los conflictos desde sus escenarios próximos, reconociera su papel en la construcción de paz y pudiera establecer relaciones de construcción conjunta de conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje vivencial, construcción de paz, innovación pedagógica, pedagogías críticas, relación docente-estudiante.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research on the pedagogical innovation that was developed with the students of the Specialization on Do no Harm and Peacebuilding during 2016 at the National University of Colombia-Bogotá Campus, it was proposed taking into account the demands of the national context facing post-agreement; therefore the program sought to educate peace-practitioners based on critical pedagogy. The research aimed to identify the transformations on the professor-student relationship and on the symbolic constructions about learning through the proposed innovations; it took the group of students to analyze conflicts based on their own contexts, to recognize their role on peacebuilding and to establish relationships of collective knowledge construction.

Keywords: experiential learning, peace building, pedagogical innovation, critical pedagogy, teacher-student relationship.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre inovação pedagógica desenvolvida durante 2016 com a sexta coorte da Especialização em Ação sem Danos e Construção da Paz na Universidade Nacional da Colômbia, em Bogotá, que a partir das exigências do contexto nacional em face do pós-acordo, apostou na formação de praticantes da paz a partir de pedagogias críticas. A pesquisa procurou identificar as transformações na relação docente-estudante e nas construções simbólicas de aprendizagem a partir das inovações propostas que levaram a coorte a analisar os conflitos a partir de seus cenários próximos, reconhecendo seu papel na construção da paz e poderia estabelecer relações de construção conjunta de conhecimento.

Palavras-chave: aprendizagem experiencial, construção da paz, inovação pedagógica, pedagogias críticas, relação docente-estudante.

Introducción

En el 2016, Colombia concluía los diálogos entre la guerrilla de las Farc-Ep y el Gobierno nacional en La Habana, Cuba; diferentes sectores mostraban una alta expectativa frente a la terminación de la confrontación armada y la posibilidad de construir una realidad distinta en un país que ha vivido un conflicto de más de cincuenta años, un esfuerzo que solo podrá sostenerse con la participación activa de toda la sociedad. Entre los actores con mayor capacidad para potenciar estos procesos están las universidades, responsables de aportar a la reflexión, la formación y la generación de nuevas propuestas para coyunturas de este tipo.

En este contexto, la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz de la Universidad Nacional de Colombia, adelantó un proyecto de innovación pedagógica que introdujo factores potenciadores de cambio dentro de un proceso educativo orientado a formar practicantes de paz; la iniciativa incorporó contenidos teórico-metodológicos específicos y se fundamentó en la perspectiva de la educación popular, cuya implementación fue un reto para un programa posgradual en una institución de educación superior. El proyecto de investigación-acción se denominó “Formación de Practicantes de Paz. Lecciones y aprendizajes derivados de la propuesta académica para la sexta cohorte de especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz”³, y fue uno de los ganadores de la Convocatoria Investigación sobre Innovación Pedagógica realizada por la Dirección Académica de la sede Bogotá en el 2016.

Se partió de considerar que, frente a los posibles caminos de construcción de paz en el país, el proceso educativo debía apuntarle a la constitución de sujetos capaces de articular su pensar con su sentir y vivir, respondiendo a los desafíos del contexto nacional en diferentes escenarios. La propuesta formativa se planteó desde la noción de aprendizaje con pertinencia social y el proceso investigativo que describe este artículo se centró en las siguientes preguntas: ¿qué construcciones simbólicas sobre el aprendizaje y el proceso educativo formal lograron cuestionarse en la experiencia?, ¿qué tipo de transformaciones se dieron en la relación docentes-estudiantes y en el ejercicio de los roles tradicionalmente asignados a unos y otros dentro del proceso educativo formal?

Este artículo describirá los elementos más relevantes dentro del componente pedagógico de la propuesta de innovación realizada, lo anterior en términos de la transformación de la relación docente-estudiante y el cuestionamiento a construcciones simbólicas dentro de un proceso educativo. Se presentan inicialmente los elementos de la

3 Los actores de este proyecto fueron las y los estudiantes y docentes participantes de la sexta cohorte de la especialización. El equipo base de investigación lo conformaron las profesoras del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, Olga del Pilar Vásquez Cruz y Claudia Patricia Sierra Pardo y las trabajadoras sociales Nidya Ivett Avella Mariño y Daniela Joya Valbuena.

innovación y el por qué se adoptó una perspectiva de investigación-acción; posteriormente, el marco teórico de referencia y las implicaciones que este tuvo en el desarrollo de la propuesta, para luego describir la metodología de la investigación; finalmente, algunas conclusiones sobre la experiencia, a modo de provocaciones para pensar la docencia y los programas curriculares de posgrado desde las pedagogías críticas y la responsabilidad social que atañe a las universidades en nuestro contexto.

Una innovación pedagógica desde la investigación-acción

Conceptualmente, el término innovación proviene del ámbito económico al cual fue introducido en los años cuarenta del siglo XX por el economista austriaco Joseph Schumpeter, refiriéndose a la incorporación de elementos nuevos (conocimientos o bienes) en una dinámica productiva, buscando un cambio de manera incremental o radical (Ángel, 2009). El concepto trasladado al plano educativo se asocia a la incorporación pedagógica de técnicas, metodologías u otro tipo de factores que modifiquen el curso de un proceso educativo hacia algo que pueda considerarse “novedoso”⁴.

Para la innovación propuesta, se plantearon cuatro componentes: (a) el desarrollo de actividades vivenciales a lo largo de los dos semestres de formación, (b) la participación de invitados e invitadas en algunas de las sesiones de las asignaturas, (c) el tránsito del programa de la semipresencialidad a la presencialidad⁵ y (d) una variación en la propuesta de trabajo final de especialización que las y los estudiantes debían presentar para obtener su título como especialistas.

Respecto a las actividades vivenciales, los docentes a cargo enfatizaron conceptual y metodológicamente en el enfoque socio-afectivo para el abordaje de conflictos⁶,

4 El desarrollo de un pensamiento creativo es uno de los ejes imprescindibles de cualquier innovación, es decir, existe innovación donde se produce algo nuevo o con mayor valor al final de un proceso, también cuando se incorporan nuevos conocimientos o combinación de ellos a una acción que se cualifica notablemente con ello.

5 Desde su creación en el 2009, la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz se había desarrollado en una modalidad semipresencial, donde la mayor parte de las actividades académicas y de interacción de las y los estudiantes con las y los docentes y con sus compañeros y compañeras se apoyaban en las plataformas Blackboard y Moodle; dependiendo de las características de las cohortes se establecían cierto número de sesiones presenciales en las asignaturas a lo largo del semestre. Para la sexta cohorte, teniendo en cuenta el horizonte de la formación de practicantes de paz desde una óptica relacional, se optó por modificar esta característica del programa de posgrado para que todas las clases se llevaran a cabo de manera presencial, sin dejar de lado la herramienta de la plataforma virtual.

6 Enfoque central en educación para la paz que enfatiza tanto en los contenidos como en las actitudes y valores dentro del proceso educativo, mediante “una metodología lúdica, participativa, cooperativa, socioafectiva, que fomente la reflexión y el espíritu crítico” (Cascón, 2001, p. 23).

lo que implicó inicialmente actividades que generaran conocimiento y confianza en el grupo de estudiantes, aproximándose luego a herramientas para el análisis de conflictos, construcción de propuestas desde un marco estratégico, entre otras, ello a partir de una metodología experiencial que les permitía apropiarse del conocimiento. Este componente se trabajó de manera transversal durante los dos semestres de la especialización, articulándolo a las asignaturas programadas a lo largo del proceso formativo. Los objetivos de las sesiones vivenciales fueron:

- Construir una comunidad de confianza entre el grupo de estudiantes, sus profesores y el equipo de coordinación de la especialización. Se busca que la especialización no sea solo un proceso de transmisión de contenidos conceptuales, sino también de transformación personal a través del desarrollo de habilidades como constructores de paz, facilitadores de transformación no violenta de conflictos o promotores de diálogo.
- Conocer herramientas y habilidades clave para la transformación de conflictos y la construcción de paz. Metodologías de análisis de conflictos y diseño de intervenciones en contextos conflictivos, diálogo democrático, facilitadores de diálogo, enfoques transversales (acción sin daño y enfoque sensible al conflicto, enfoques diferenciales y de género, diálogo, elementos críticos —poder, cultura, identidad—).
- A partir de la experiencia de los estudiantes y de los elementos vivenciales, analíticos y metodológicos de la asignatura, dialogar críticamente con el contexto actual del país *ad portas* de la firma de un acuerdo de paz y del diseño e implementación de estrategias, programas y acciones de construcción de paz posacuerdo de paz. (Programa sesiones vivenciales sexta cohorte, 2016).

Para alcanzar estos objetivos se trabajó desde el criterio metodológico de “experimentar y vivir en primera persona y en el marco de relaciones interpersonales habilidades necesarias para la construcción de paz”, a través de un abordaje participativo en el que las dinámicas vivenciadas y vinculadas a escenarios cotidianos pudieran llevar a la reflexión conjunta sobre “conflictos sociales y políticos de mayor envergadura, así como mecanismos de intervención de los mismos” (Programa sesiones vivenciales sexta cohorte, 2016).

Para construir con el grupo una comunidad de confianza se desarrollaron dieciocho sesiones a lo largo del año en las que se pudieron identificar empatías, experiencias compartidas y empezar a tejer relaciones de solidaridad y de reflexividad, en paralelo al análisis sobre la transformación de conflictos, la acción sin daño, la construcción de paz y el contexto nacional.

Los intercambios con invitados e invitadas, por su parte, fueron una estrategia pedagógica transversal a todas las asignaturas que introdujo la dinámica regional en la formación. Se desarrollaron siete sesiones a modo de conversatorios y paneles en las que los y las estudiantes pudieron conocer diferentes perspectivas frente a la acción sin daño y la construcción de paz, ello desde las acciones que se realizan en los territorios por parte de diversas organizaciones, instituciones, líderes y lideresas (Tabla 1).

Los intercambios buscaban articular la academia con actores territoriales e institucionales que trabajan en la construcción de paz en el país, estableciendo un diálogo que abriera reflexiones sobre la responsabilidad social de la academia en relación con los contextos y el lugar de las y los futuros especialistas como practicantes de paz y agentes de transformación.

Para el trabajo final, ejercicio académico en el cual cada estudiante condensa los aprendizajes y reflexiones derivadas de su paso por el programa de especialización y en el que se espera que demuestren solvencia y rigurosidad en el manejo de los enfoques de acción sin daño y construcción de paz, se introdujo una dinámica grupal como factor de innovación. Las y los estudiantes trabajaron sobre un caso de su interés que analizaron a la luz de los enfoques de la especialización. Dado el número significativo de profesionales jóvenes en esta cohorte que no tenían un escenario de reflexión y aplicación práctica para desenvolver su trabajo final, se propuso esta actividad académica como:

un espacio para reflexionar conjuntamente sobre un caso, seleccionado en tríos, identificando de manera colaborativa sus complejidades y discutiendo alternativas que permitieran luego hacer el ejercicio de aplicación de enfoques y propositivo, contando para ello con un espacio virtual (aula Moodle). (Guía del trabajo final, 2016)

Esta dinámica se desarrolló durante el primer semestre. Para el segundo, cada integrante del equipo escogería una particularidad del caso e iniciaría su trabajo individual seleccionando alguna de las cinco modalidades que ofrece la especialización para el trabajo final, a saber: evaluación de un programa o proyecto, sistematización de una experiencia, investigación en torno a una pregunta, conceptualización teórica o elaboración de una propuesta o proyecto.

Finalmente, con el tránsito del programa a la presencialidad, se promovió una mayor interacción entre las y los estudiantes con sus docentes y compañeros, esto teniendo en cuenta que una de las apuestas centrales del proyecto era transformar la visión unidireccional de la educación, donde un “experto” (docente) transmite conocimientos desarraigados de la experiencia a unos sujetos pasivos (estudiantes), apostándole, en cambio,

Tabla 1. Intercambios con invitados e invitadas durante la sexta cohorte de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz⁷

Asignatura	Organización/lugar de procedencia	Eje temático del conversatorio
Sesión Inaugural	Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz -INDEPAZ- (ONG)	El compromiso de la academia con la paz.
Asignatura Fundamentación Ética	Centro Fe y Culturas	Las víctimas del conflicto y la dignidad humana.
Sesión Vivencial (panel de invitados)	Municipio de San Carlos, Oriente Antioqueño	Procesos de retorno colectivo y el rol del arte en la reparación y la reconstrucción del tejido social. La experiencia del oriente Antioqueño.
	Fundación Ideas para la Paz	El rol del sector privado en la construcción de paz (apuestas y retos).
	Pastoral Social - Iglesia Católica	Reconciliación territorial y el rol de las iglesias en los procesos de paz territorial.
	Dirección para la Acción Integral Contra Minas Antipersona (DAICMA)	El trabajo institucional para la construcción de paz, el trabajo de desminado.
Metodologías para la Construcción de Paz	Organización "Por la esperanza y la verdad de las víctimas" Vista Hermosa, Meta	Condiciones de vida en los territorios, iniciativas de las ONG en la construcción de paz, retos territoriales frente a la firma de los acuerdos de paz de La Habana.
	Consejo Comunitario de la Cuenca del Río Naya, Cauca	
Teorías de Paz	Comité de Integración Social del Catatumbo (CISCA)	Procesos de organización y resistencia campesina.
Sesión Vivencial	Corporación Otra Escuela	El arte y el juego como pedagogías para la paz.
	Corporación Programa de Desarrollo para la Paz del Magdalena Centro (PDPMC)	Construcción de relación de confianza con las comunidades.
Sesión Vivencial	Instituto Kroc para estudios internacionales de paz	Matriz de análisis para los acuerdos de paz a nivel mundial. Análisis y comparación de los acuerdos de paz de Colombia con otros países.

Fuente: elaboración propia con base en el informe final de investigación.

a la construcción colectiva de conocimiento en la que todos son protagonistas del proceso. Se consideró entonces que la presencialidad era fundamental para que pudiera gestarse otro tipo de interacciones que no estuvieran mediadas solamente por la entrega de un trabajo en la plataforma virtual y su respectiva calificación, sino que la relación cara a cara y la posibilidad de compartir espacios como los recesos o diálogos extra-clase con docentes y compañeros permitiera la construcción de conocimiento desde el encuentro y el intercambio. Estos cuatro elementos dieron cuenta de la perspectiva pedagógica que acompañó al proyecto y la propuesta de formación para la sexta cohorte, sin dejar de lado el gran reto que conllevaba al tratarse de un proceso educativo formal dentro de una universidad pública y al nivel de posgrado.

El grupo de estudiantes que participó en esta innovación-investigación correspondió a la sexta cohorte de la especialización (37 estudiantes), con perfiles diversos en términos profesionales, etarios (desde los 22 hasta los 59 años) y de trayectorias vitales. Trabajo social, derecho, psicología, administración deportiva, ingeniería industrial, administración de empresas y sociología fueron algunas de las disciplinas que convergieron en esta experiencia; profesionales inquietos por la coyuntura nacional y por la construcción de paz desde el enfoque de la acción sin daño, algunos con experiencia significativa en organizaciones e instituciones, otros con muchas expectativas al haber terminado recientemente sus carreras universitarias; personas con experiencias de vida que los impulsaron a elegir este programa de posgrado y a asumirlo como una opción ético-política en su desarrollo

⁷ La versión original de esta tabla se encuentra en el informe final de la investigación que fue entregado a la dirección académica de sede y en la ponencia titulada "Formación de practicantes de paz: logros y desafíos de la experiencia de innovación pedagógica en un escenario de educación posgradual", presentada por Olga Vásquez y Nidya Avella en el V Foro del Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe ORSALC-UNESCO-IESALC, desarrollado del 4 al 7 de septiembre de 2017 en Lima, Perú. Para este artículo se toman solamente las casillas correspondientes a la asignatura, la organización y el eje temático del conversatorio.

profesional y en su construcción como agentes de transformación social.

Las y los docentes, por su parte, han participado de la especialización en diferentes momentos, varios de ellos fueron parte de la construcción de la propuesta académica que le dio origen a este programa de posgrado en el 2009, algunos se han ido vinculando en diferentes cohortes y otros participaron por primera vez con el proyecto de innovación. Su experiencia profesional es también diversa, pero con un alto grado de identidad con los objetivos de formación de cara al impacto y la responsabilidad social de la academia: políticas públicas, enfoque diferencial de género y étnico, atención psicosocial, teorías y metodologías de construcción de paz, ética, investigación, proyectos sociales, entre otros. Además, cada uno con un estilo particular y desarrollando metodologías que respondían de manera diferenciada a los propósitos del programa curricular y del proyecto de innovación.

Marco teórico de referencia y sus implicaciones

El proyecto de innovación pedagógica desarrollado con la sexta cohorte de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz fue concebido desde el enfoque de las pedagogías críticas, y más precisamente desde la perspectiva de la educación popular; esta corriente educativa fue gestada en América Latina en la década del 70 a partir de los aportes y planteamientos teórico-prácticos de Paulo Freire (1921-1997), uno de los más importantes pedagogos latinoamericanos, considerado por algunos intelectuales e investigadores de la educación como uno de los primeros exponentes de la pedagogía crítica (Morales, 2014).

Situar la iniciativa en este ámbito implica reconocer el carácter político de la educación que, en una sociedad como esta, cuestiona las prácticas educativas de carácter transmisionista, las cuales debilitan el pensamiento analítico relacional, reproducen la cultura del silencio y sostienen las desigualdades socioculturales. Se parte de considerar que el país está caracterizado, entre otras situaciones, por la pobreza, la desigualdad, el individualismo, la desconfianza, la segregación, la exclusión, el hiperconsumismo, las violencias (directa, estructural y cultural⁸), el conservadurismo y la debilidad democrática.

Validar la relación del campo educativo con la política sitúa al primero como escenario de disputa de proyectos y perspectivas de futuro. Los sistemas educativos y las acciones o propuestas desprendidas de ellos guardan

correspondencia con el tipo de sociedad en la cual se desarrollan, de la escuela como institución y, por ende, de las universidades, se espera cierto tipo de construcciones discursivas y prácticas que aporten a la estabilidad y afianzamiento de la formación social que les da vida.

En el caso latinoamericano, y transcurridas ya casi dos décadas del siglo XXI, es evidente la lógica mercantil y empresarial que penetra la educación. El énfasis de los sistemas de aseguramiento de la calidad, la estandarización de procesos evaluativos (de cara a las personas o a las instituciones), la centralidad de los indicadores y competencias, ciertas comprensiones de la responsabilidad social universitaria, son, entre otros factores, prueba de ello. Una mirada desde la responsabilidad social a estos asuntos implica autorreflexión periódica sobre la pertinencia de los programas educativos en relación con los retos del contexto del país en el que estos se desarrollen.

Desde las consideraciones expuestas hasta ahora, situarse en las pedagogías críticas implica enfatizar en el potencial transformador de la educación, tanto hacia los procesos educativos mismos y las dinámicas sociales directamente implicadas, como hacia quienes están inmiscuidos en ellos. De cara a estos dos últimos componentes, el esfuerzo en el programa Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz se orienta a que el estudiante adquiera capacidades para: (a) identificar las consecuencias de su actuación profesional mediante la aplicación de principios éticos y metodologías apropiadas; (b) comprender los conflictos desde perspectivas complejas que eviten el daño y potencien capacidades para la construcción de paz; (c) analizar la construcción de políticas públicas humanitarias y sociales, teniendo en cuenta aciertos, falencias, desempeños y resultados; (d) tener capacidad, sensibilidad y creatividad para estructurar programas para la construcción de paz.

El proyecto de innovación enfatizó en la formación de practicantes de paz, personas que habiendo pasado por la especialización y dotados del andamiaje teórico-metodológico correspondiente, fueran capaces de comprender que la construcción de paz y las acciones sin daño deben estar presentes también en su propio ejercicio laboral y vida personal, es decir, conectar la formación intelectual (de corte más racional) con una formación práctica que les permita actuar desde lo aprendido (aprendizaje para la acción).

La noción de aprendizaje desde la pedagogía crítica y la educación popular enfatiza en la praxis, esta se entiende como “la capacidad para impulsar transformaciones del presente” (Zemelman, 1998, p. 75). Se aprende cuando aquello apropiado se pone en práctica. Si se intentan explicitar los elementos que caracterizan el aprendizaje desde la educación popular, se pueden señalar los siguientes: el aprendizaje se basa en la experiencia y produce transformaciones en ella misma, opera con distintos dispositivos, en distintos espacios y por ello es contextualizado,

8 Se toma la identificación de las violencias hecha por Galtung (1969), quien define la violencia directa como aquella que de forma visible afecta el bienestar de las personas, la estructural como la referida a las condiciones económicas, sociales y políticas que impiden el desarrollo integral de los seres humanos en la sociedad y la cultural como la que contiene los elementos simbólicos que legitiman la existencia de estas dos violencias precedentes.

construye una relación individuo-sociedad, se entiende como construcción significativa para cada actor involucrado, constituye una unidad entre sujeto-contenido-acción, resignifica las realidades de los actores y reconstruye mediaciones sociales para la acción (Mejía, 2011).

En la reflexión pedagógica tradicional, el proceso educativo enfatiza en la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, la educación popular incorpora un tercer elemento a la reflexión pedagógica, configurando una triada circular entre enseñanza, aprendizaje y acción, circularidad aplicada también a los sujetos involucrados. El proceso de aprendizaje gana materialidad en dos niveles: el cognoscitivo (nuevos conocimientos e información apropiados) y el práxico (nuevas formas de actuación); en el primer nivel, los enfoques de acción sin daño, construcción de paz y transformación de conflictos proporcionan el marco de referencia teórico-metodológico que debería apropiarse como parte sustancial de la acción en el rol de practicantes de paz, la vivencia es elemento conector, experiencia directa que vincula el nivel cognoscitivo con el práxico dentro del proceso educativo, creando nuevos espacios, tiempos y relacionamientos pedagógicos. Esta comprensión del aprendizaje señala una serie de condiciones básicas que deben potenciarse en la práctica educativa: autoreflexividad, pensamiento complejo/epistémico, entre otras.

En el caso de la formación de practicantes de paz, eje del proyecto de innovación, pedagógicamente se enfatiza en: (a) la noción de inconclusión o inacabamiento del ser humano que resulta fundamental para el proceso educativo y para la existencia misma; (b) la construcción colectiva de conocimiento pertinente en términos sociales, de cara al contexto socio-histórico en el que se inscribe; (c) la curiosidad epistemológica, característica sin la cual pedagógicamente no es posible construir conocimiento pertinente; (d) la necesidad de un ejercicio docente progresista que permita avanzar hacia las consideraciones anteriores, y (e) el reconocimiento de distintas dimensiones dentro del proceso de aprendizaje (cognoscitiva, actitudinal, relacional, axiológica, operacional).

Lo anterior puede comprenderse mejor si se retoman los elementos constitutivos de toda acción educativa: (a) sujetos involucrados (docentes y estudiantes, sujetos cognoscentes con roles asignados dentro del proceso); (b) el espacio pedagógico en el cual se sitúan los actores, dotado de condiciones materiales específicas y las relaciones generadas por ellas; (c) el tiempo pedagógico, al servicio de la producción del saber y del aprendizaje; (d) los contenidos curriculares que en la teoría del conocimiento constituirían los objetos cognoscibles; (e) la direccionalidad de la propuesta educativa, es decir, los objetivos a los cuales ella apunta y que la conectan con la realidad concreta en la que están inmiscuidos los sujetos participantes, además de visibilizar la politicidad de la acción educativa (Freire, 2003). Tres asuntos que resultan sustanciales al pensar una innovación educativa desde

estos componentes son la comprensión que se tenga del proceso y práctica educativa, las construcciones simbólicas y nociones existentes sobre la educación formal y el aprendizaje, así como el tipo de relacionamiento entre sujetos implicados.

Para el trabajo se enfatizó en el proceso de aprendizaje y el tipo de relacionamiento entre sujetos implicados, lo anterior por considerar que en ellos (docentes y estudiantes) reside buena parte del potencial social de la universidad y que una acción consciente, responsable y comprometida los constituye en agentes activadores de este.

En el caso de Colombia, el potencial activador de docentes y estudiantes como agentes debe encauzarse en un momento histórico complejo y de múltiples retos. Después de más de cincuenta años de conflicto armado interno se suscribió un acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (Farc-Ep), una de las insurgencias más antiguas del continente, y se iniciaron diálogos con el Ejército de Liberación nacional (ELN); desde esta coyuntura, el segundo referente teórico de la experiencia está en la concepción de construcción de paz que anima el trabajo en la especialización: la paz como mucho más que el silenciamiento de fusiles, como proceso que exige cambios sociales y culturales, así como el compromiso decidido de, por lo menos, tres generaciones dispuestas a defender lo iniciado recientemente⁹.

Es John Paul Lederach (2008) quien plantea una teoría social para la construcción de paz basada en el enfoque de construcción estratégica de redes que potencien, permitan y sostengan el cambio social constructivo necesario; en la construcción de paz, desde su perspectiva, resultan centrales tres asuntos: (a) romper la cadena de la violencia incentivando la capacidad de personas y comunidades para imaginarse en una red de relaciones, incluso con sus enemigos; (b) reconocer la interdependencia relacional como fundamental para salir de los ciclos de violencia y construir paz; (c) situarse a sí mismo como parte de esa red relacional e histórica (Lederach, 2008, pp. 64-65).

La construcción de paz puede entenderse como un proceso de creación de estructuras complejas en entornos impredecibles, teniendo claro que la clave de esta complejidad se encuentra en “el arte de la sencillez”: ser ingeniosamente flexible, pensar siempre en intersecciones relacionales y comprender los espacios y dinámicas que se enfrentan (Lederach, 2008).

⁹ Las expectativas sobre el Acuerdo de Paz con las Farc-Ep y sobre el inicio de diálogos con el ELN fueron centrales durante esta experiencia; actualmente, pasados más de dos años y con las dificultades que se han venido presentando en el ámbito político en lo que respecta a los procesos, aparecen nuevos retos para la construcción de paz en el país. No se profundizará en esto pues no es el objetivo del artículo, pero es pertinente dejar abierta la invitación para pensar la formación de practicantes de paz.

Reconstrucción metodológica

El proyecto desarrolló la innovación pedagógica paralelamente a la investigación sobre ella misma, es decir, la actividad educativa fue simultánea con la investigación, acercándose a una investigación en la acción¹⁰, cuyos resultados se revertirían nuevamente a la práctica educativa. El eje articulador de la innovación y de la indagación fue el componente pedagógico de un programa educativo formal en el primer nivel de posgrado (especialización); un primer paso fue informar a docentes y estudiantes sobre el proyecto y obtener su consentimiento para el desarrollo de la investigación. Se recogió información a través de la observación participante en algunas sesiones de las asignaturas y de los vivenciales, ejercicios narrativos de las y los estudiantes, entrevistas a profundidad a algunos estudiantes y docentes y la revisión de los análisis presentes en los trabajos finales.

La información fue analizándose a lo largo de la innovación, lo cual permitió introducir cambios necesarios en el desarrollo del proceso de formación según lo identificado en las observaciones y en las narrativas. En determinados momentos del año se devolvieron algunos resultados que iba arrojando la investigación al grupo de estudiantes y docentes para recibir su retroalimentación y conocer sus perspectivas sobre el proyecto.

Al terminarse los dos semestres de la formación, el equipo investigador realizó un análisis conjunto que permitió la elaboración de conclusiones en torno a la formación de practicantes de paz y a las transformaciones en la relación pedagógica y en las construcciones simbólicas sobre el aprendizaje que se dieron a lo largo de la experiencia. A continuación, se presentan los resultados concernientes al aprendizaje y a la relación pedagógica, recogiendo algunos de los aportes más significativos para abrir la reflexión sobre estas transformaciones en el marco de un programa de posgrado en el contexto actual.

Desarrollo de la innovación-investigación y resultados alcanzados

Al iniciar el proceso formativo con la cohorte se sondearon sus expectativas frente al programa curricular, a las y los docentes, a la universidad y frente a sí mismos; se considera que la aproximación a un programa de posgrado no está determinada solamente por motivaciones instrumentales, sino que existen apuestas personales y

experiencias de vida que llevan a aspirar por una u otra opción. Uno de los docentes de la especialización se refirió a esto de la siguiente manera:

Evidentemente hay una cuestión que tiene que ver con los perfiles de los estudiantes. Se ha encontrado gente vinculada en algún tipo de labor para la cual interesa esta formación para abrirse otros canales de reflexión que a lo mejor no encuentra en su quehacer diario. Yo creo que la Especialización le da una serie de insumos muy valiosos; más allá de lo puramente teórico para afrontar situaciones que en lo cotidiano se van a dar [...] siempre digo a modo de broma, cuando inicio mi módulo, que me sorprende que haya gente que haga ese tipo de Especialización en un contexto donde parece que se está produciendo una mercantilización de la vida, una absoluta mercantilización también de lo que sería el ámbito académico y que parece ser que estás estudiando algo que no te va a dar muchos beneficios en términos económicos. (Entrevista a docente, 12 de febrero de 2017)

En efecto, el sondeo de expectativas del grupo de la sexta cohorte mostró que existía una fuerte inquietud por fortalecer el compromiso profesional con la sociedad colombiana desde diferentes lugares, lo cual constituyó una gran potencialidad para la innovación. Las expectativas planteadas frente a los contenidos del programa curricular fueron diversas, pero se centraron fundamentalmente en la búsqueda de aportes metodológicos y herramientas prácticas que fortalecieran su capacidad de análisis crítico para proyectarse en el trabajo comunitario y en procesos de construcción de paz. Respecto a la universidad y las y los docentes, se esperaba encontrar un alto grado de compromiso y reflexividad frente a su quehacer, teniendo en cuenta tanto el carácter público de la institución como la dimensión relacional del proceso de aprendizaje.

En lo referente a los estilos docentes y a la relación pedagógica, se señalaron como expectativas el dinamismo, el acompañamiento, el generar relaciones de empatía y cercanía que abrieran espacios de diálogo y participación, capacidad de escucha y manejo de un grupo diverso; también se tuvieron en cuenta asuntos subjetivos y apuestas políticas: alto grado de sensibilidad y compromiso social, propuestas frente al conflicto armado y las coyunturas nacionales, manejo de enfoques diferenciales de género y apertura a escuchar nuevas perspectivas.

Desde la perspectiva inicial de las y los estudiantes se identificaba la necesidad de que un posgrado en acción sin daño y construcción de paz implicara relaciones, reflexiones y apuestas desde la coherencia en los escenarios cotidianos, lo anterior para poder pensarse la realidad del país de manera compleja; por la misma vía se ubicaron las expectativas sobre sí mismos, considerando que la especialización, más allá de capacitarlos en

10 Con este término se hace referencia a investigaciones que en su desarrollo promueven acciones con las personas involucradas en el problema planteado, o en relación con las temáticas que son objeto de indagación. Guarda relación con la perspectiva planteada por Fals Borda (Investigación Acción Participativa, IAP) y al mismo tiempo con las investigaciones de segundo orden, las cuales potencian como ejercicio investigativo la reflexión sobre la investigación misma. Al respecto puede verse Ibáñez (1994) *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*, y Fals Borda (1986) *La investigación-acción participativa: política y epistemología*.

elementos teóricos y metodológicos, debía interpelar la vida, la mirada y el modo de situarse:

[espero] retomar y nutrir discusiones ético-políticas conmigo misma y con mi entorno académico y laboral. Por eso espero que esta especialización me interpele y me conmueva, abra espacios de debates sobre discusiones antiguas y me dé puntos de enunciación nuevos. (Registros de expectativas estudiantiles, 6 de febrero de 2016)

El reconocerse todos como actores del proceso permitió dar valor pedagógico a la conversación en el desarrollo metodológico de las sesiones de clase y de los vivenciales. No se trató de desechar la experiencia docente, sino de colocarla como un insumo más al lado de la propia voz del estudiante, proveniente de su reflexión experiencial y de la expresión de sus conocimientos previos o intuiciones respecto a los temas tratados. La posibilidad de diálogo entre participantes del proceso educativo se convirtió en un facilitador de aprendizajes que, pasando por el auto-descubrimiento, fue más potente que aquellos que surgen de las posturas “aleccionadoras”. Uno de los estudiantes manifestaba la importancia de esta perspectiva en los siguientes términos:

no solo los contenidos que viste en términos teóricos sino vivencial o de los aportes de los compañeros en clase, o de las discusiones que se daban en clase que eran tan enriquecedoras, que no solamente tú aprendías del profesor o de los invitados sino de los comentarios o argumentos de tus compañeros [...] creo que es importante tenerlas en cuenta porque uno a veces se queda con el discurso cerrado de academia en el cual solamente se habla un solo idioma y acá el debate y el diálogo fueron muy importantes. (Entrevista a estudiante, 29 de noviembre de 2016)

Puede verse allí cómo a partir de la incorporación de los cuatro elementos fue posible la construcción colectiva del conocimiento desde miradas y actores diversos, estudiantes, docentes e invitados no se situaron en una relación unidireccional de perspectivas únicas, sino que a partir de la experiencia vivida y compartida se generó una reflexión constante sobre sí mismos, sobre los contenidos y sobre la coyuntura que se vivía mientras transcurría la especialización. El grupo de estudiantes cuestionó los roles tradicionalmente asignados a la relación docente-estudiante, al proceso educativo formal y a la superioridad que le ha sido asignada a la academia en relación con otros saberes. Se ve en una de las entrevistas lo siguiente:

los lazos que se tejieron y que potencializaron lo vivencial no pueden ser sino desde lo presencial; pero aparte porque hay otra cosa: el asunto del conocimiento es una construcción colectiva; entonces no se trata solo de lo que

el docente dice y lo que el estudiante copia y después en un parcial lo devuelve, sino del debate que se genera en clase, de la conversación del taller, de la discusión de lo que estaba pasando en la coyuntura del país. (Entrevista a estudiante, 2 de diciembre de 2016)

También se menciona al respecto:

Un hito que me marcó: una vez en la clase con el profesor Polo, utilizaba el tema teórico pero también invitó a una señora del CISCA, del Catatumbo, quien expuso sobre lo que ellos sentían del proceso de paz, de la Construcción de Paz y del acercamiento de los funcionarios en términos de cómo hacen daño cómo se acerca uno a hacer daño; entonces de alguna manera estando en esa sesión presencial y con una persona que no está dentro de la academia sino que está dando su punto de vista desde el conflicto y desde el territorio, creo que me descolocó bastante frente a mi papel como funcionario. (Entrevista a estudiante, 29 de noviembre de 2016)

Ahora bien, la posibilidad de encuentro y la insistencia en una reflexión sobre los enfoques de acción sin daño y construcción de paz que trascendiera lo teórico e instrumental, llevó a que las y los estudiantes asumieran su proceso de aprendizaje de manera multidimensional, siendo conscientes de la necesidad de asumir una postura autorreflexiva que les permitiera cuestionarse a sí mismos para poder actuar; fue así como muchos de ellos llegaron a reconocerse como parte del conflicto y de los procesos que desencadenan diferentes formas de violencias, también ayudó a la comprensión de la construcción de paz a partir de su propia cotidianidad, entendiendo que no se trata de una realidad lejana a ellos y que, por tanto, requiere de una sensibilidad especial:

La construcción de paz está aquí mismo, cómo yo me relaciono con el otro, con mis otros compañeros, con mis otros compatriotas, con mis otros cercanos, lejanos. A veces es muy fácil criticar, o hacer lecturas críticas alejados de esas realidades; pasar por el proceso formativo te enseña que tú eres parte de esas pautas, de esas redes de relaciones y que haces parte de la transformación y ahí uno también tiene que tomar decisiones y emprender acciones o para continuar reproduciéndolo o para transformarlas y hacer parte de los cambios, de las transformaciones. (Entrevista a estudiante, 26 de noviembre de 2016)

Lo anterior se sitúa en el ámbito de lo práctico, pues partiendo de lo construido en el nivel cognoscitivo del aprendizaje, se da un movimiento hacia la acción que no se refiere solamente a las transformaciones estructurales, sino que reconoce el papel de cada sujeto como actor en su contexto particular y en sus relaciones más próximas, lo cual implica un ejercicio de reflexividad constante y de

conocimiento situado. Ahora bien, el ubicarse en los escenarios más próximos y cotidianos, no excluye la reflexión crítica sobre un contexto mayor en el que también están inmersos los sujetos, para el caso de la sexta cohorte de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz se habla de un ejercicio constante de reflexión crítica y de construcción de propuestas y posturas.

Como ya fue dicho, este proceso se desarrolló en paralelo con la coyuntura nacional de los diálogos en La Habana. En uno de los momentos clave de esta coyuntura, previo al plebiscito¹¹ en el que se referendarían o no los acuerdos por participación popular, se construyó una acción grupal que dio a conocer el análisis colectivo de quienes se estaban formando como especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz frente a la confrontación evidente por esos días en el país. La iniciativa, además de mostrar la apropiación y acogida del asumirse como practicantes de paz en todos los niveles (cognoscitivo, subjetivo y político), significó una expresión del tejido grupal que fue posible gracias a la innovación. Un apartado del comunicado difundido a través de los medios de comunicación de la universidad es el siguiente:

somos conscientes de que la paz no se firma, no se decreta ni se impone, muy por el contrario la paz se construye, es un proceso de largo aliento que llevará bastante tiempo [...] basándonos en los diálogos con líderes y lideresas de organizaciones de víctimas, expertos en construcción de paz, debates, análisis y reflexiones elaboradas durante este año 2016 en la especialización, reconocemos que los acuerdos son el producto de un trabajo juicioso que recoge los aprendizajes de diversos procesos de paz a nivel mundial. (Comunicado de los estudiantes, 28 de Septiembre de 2016)

La apropiación del compromiso con la construcción de paz, explícito en este tipo de acciones del grupo, también es visible en las proyecciones profesionales y personales de las y los estudiantes, quienes reconocen que estas apuestas fueron generadas o potenciadas en su paso por la especialización y muestran que la apropiación de contenidos, herramientas metodológicas y de las experiencias compartidas durante el programa curricular les llevó a asumirse como sujetos de transformación, como actores que asumen su conocimiento para generar nuevas formas de actuación tanto en sus escenarios cotidianos

11 El 2 de octubre de 2016 se realizó en Colombia un plebiscito para referendar el Acuerdo Final de los diálogos entre el Gobierno nacional y la guerrilla de las Farc-Ep. Este fue un hito en la historia reciente de Colombia que generó diversas tensiones sociales entre quienes favorecían el "Sí" y el "No". Durante el proceso de la especialización se llegó a reflexionar cómo desde los discursos alrededor de la construcción de paz se generaron conflictos y, por tanto, esto requería situarse críticamente más allá de las tendencias y las posiciones radicales que impedían el diálogo.

como en las posibilidades que desde su lugar profesional, pero también desde su ser político, tienen para crear nuevos horizontes de realidad. En este sentido:

Mi apuesta política (luego de la especialización) es trascender de lo institucional y de lo vertical a lo horizontal, a la conversación con las personas...insertarme un poco más en las vivencias y en las narrativas de las gentes que están en territorio para comprenderlas de alguna manera un poco más siendo...digamos respetuoso por llamarlo de alguna forma. (Entrevista a estudiante, 29 de noviembre de 2016)

Además de ello, otro estudiante menciona:

Definitivamente estoy apostándole al 100% que tener practicantes de paz que sean capaces de utilizar las herramientas metodológicas que da el arte, para mí eso es mi apuesta política; porque siento que el arte es la acción más política que yo he hecho a lo largo de mi vida, y eso no significa que no tenga una orientación política o una decisión política de donde me ubico o como me identifico como electora; pero como mujer, como actriz, como gestora cultural creo que en la medida en que el arte es un reflejo de lo que está pasando en la sociedad, ahí es donde yo le apuesto a construir paz, desde ahí, pero con un énfasis especial que he descubierto y fortalecí este año. (Entrevista a estudiante, 2 de diciembre de 2016)

Estilos docentes: una reflexión necesaria

Además del encuentro con otros y de la confrontación constante con la propia experiencia, las diversas metodologías y estilos de las y los docentes también tuvieron un papel fundamental en esta propuesta de formación de practicantes de paz; contar con docentes capaces de cuestionar su propio ejercicio y que asumieran la perspectiva pedagógica del programa curricular, impactó en la forma de concebir la educación y de plantear reflexiones sobre la vida propia y la sociedad desde la academia.

Las y los estudiantes valoraron positivamente el poder establecer diferentes tipos de relaciones con las y los docentes, estas iban más allá del intercambio académico y del nivel de aprendizaje cognoscitivo. Puede verse que, en algunos casos, la huella de la experiencia de esta relación no estuvo marcada por los conocimientos, sino por los modos de comunicarse, de aproximarse y de interactuar:

fue un ejemplo de persona que puede saber muchísimas cosas sin que esté como tan alejada de hablar con uno y de poderte decir ¡Hola!... no, ven, te sugiero esto. Ese conocimiento unido de una profunda calidez, de una profunda humildad si se permite la palabra; sería una persona que me generó un referente a seguir. (Entrevista a estudiante, 2 de diciembre de 2016)

Se menciona también lo siguiente:

excelente, me parece un profesor que es muy sincero. Estamos acostumbrados siempre a tener a los profesores que no nos hablan tan serio, no nos hablan tan directo; entonces el profesor fue muy directo y todos creíamos que era de mal genio y que nos iba a rajarse a todos pero al final tuvimos una muy buena experiencia con el profesor. (Entrevista a estudiante, 29 de noviembre de 2016)

Quienes invitaban a las y los estudiantes a reflexionar sobre sus propias construcciones simbólicas y subjetivas, además de desarrollar análisis profundos sobre determinadas situaciones (casos concretos, coyunturas, estructuras de opresión), llevaron a que fuera posible una apropiación distinta de los enfoques; de igual manera, la apertura al diálogo y el establecimiento de una relación de horizontalidad en el aula en la que no se presentaban a sí mismos como expertos, sino como interlocutores que también estaban en un proceso de aprendizaje, significó para las y los estudiantes un alto grado de coherencia entre lo que planteaban los contenidos de la especialización y el ejercicio docente:

lo que resalto yo de esta especialización es la coherencia; la coherencia entre las formas de dar esas temáticas que abordamos, porque no voy a venir a hablar de construcción de paz cuando soy una persona autoritaria, cuando soy una persona... pues no de diálogo, no tendría sentido. Esa coherencia me parece clave y me ha gustado mucho. (Entrevista a estudiante, 26 de noviembre de 2016)

Se evidencia entonces cómo a partir del compromiso que las y los docentes asumieron con el proyecto de innovación pedagógica y con la reflexión sobre su propio quehacer en relación con la formación de practicantes de paz, pudo llevarse a cabo un proceso que no solo se ocupaba de elementos teóricos para el aprendizaje, sino que desde los modos de relacionamiento, la posibilidad de compartir miradas diversas, la relación que se tejió con la realidad y los territorios desde los intercambios con invitados e invitadas, logró impactar positivamente en la formación de la sexta cohorte.

Compartiendo las conclusiones como aportes para otras experiencias

El proyecto de innovación pedagógica realizado con la sexta cohorte de la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz generó claves de orientación futura para el programa curricular, ello en perspectiva de continuar fortaleciendo a estudiantes y docentes como agentes activadores del potencial social de la universidad; son asuntos que, estando presentes en la experiencia, se constituyen en aportes para escenarios similares en otros contextos.

Sobre la docencia progresista

Para el desarrollo de una docencia progresista es fundamental retomar lo que Freire y Faundez (2013) denominó pedagogía de la pregunta, la cual implica usar pedagógicamente las preguntas en dos sentidos: asociadas al incentivo de la curiosidad epistemológica y a la intención del proceso educativo y, por otra parte, como elemento fundamental para generar aprendizajes profundos y activar la capacidad analítica de educandos. Un asunto interesante que apareció en el proyecto de innovación fue la reflexión de las y los docentes durante las entrevistas acerca de cuáles son los mejores interrogantes pedagógicamente hablando, a lo cual respondía una de las docentes que aquellos que “punzan el corazón”, es decir, interrogantes que se claven en el estudiante y lo inquieten:

Yo me sentí muy contenta cuando un estudiante me dijo: “mire profesora, ¡yo no he podido estar tranquilo!, porque yo pensaba que todo lo estaba haciendo muy bien y hasta ahora me doy cuenta de todos los errores que he cometido; pero para rectificar tengo que ir con mucho cuidado porque es la institución la que me manda a hacer esto”. Entonces mira todos los cuestionamientos que se pueden desprender de ahí. Que cada módulo [de la especialización] mande preguntas claves que no dejen al estudiante estar tranquilo. (Entrevista a docente, 26 de enero de 2017)

En la activación del potencial de agencia de las y los estudiantes, es fundamental que se incorpore el uso de preguntas autorreflexivas sobre la experiencia y la vida de quienes se educan: ¿en función de qué principios y de los intereses de quién trabajo a diario, de los de la institución o los de las personas con las cuales voy a trabajar? Tipos de preguntas que pongan a pensar al estudiantado, porque para poder rectificar una actuación hay que poderla ver primero y la respuesta a una buena pregunta puede ayudar en ello.

Es importante también descolocar al docente como eje central del proceso de enseñanza. En este caso, el proyecto de innovación incitó entre las y los estudiantes una mirada analítica de la docencia, la cual se pudo expresar a lo largo del proceso de formación como especialistas. Así como se sondearon las expectativas del estudiantado respecto a los docentes al comenzar la cohorte, también se fueron monitoreando sus valoraciones y cambios de percepción acerca de la docencia en el programa; lo anterior se suma al reconocimiento de la voz, experiencia y aporte analítico de las y los estudiantes como algo valioso, fueron situados como actores con agencia y capacidad de incidencia en el proceso educativo del que son parte.

Fue posible caracterizar con mayor detalle el tipo y estilos de docencia con que cuenta la especialización. Cabe mencionar que no se trata de estandarizar la labor

docente buscando trabajar exclusivamente con quienes tengan cierta forma de ejercicio, pues tal postura resultaría contraria a los propios enfoques del programa que enfatizan en el reconocimiento de la diversidad y la construcción necesaria con el otro y la otra, incluso si se trata del contradictor.

La caracterización detallada del profesorado permite identificar de qué forma pueden conectarse los distintos estilos de docencia con propósitos centrales de la formación ligados al componente subjetivo, por ejemplo, interesa fortalecer la capacidad analítica integral (no solo racional abstracta), autorreflexiva y de aplicación en acciones concretas de aquello aprendido; esto no implica solo a estudiantes, deben ser rasgos presentes también en docentes. Llegar a este escenario visibiliza en un primer nivel la lógica circular del proceso de aprendizaje en la perspectiva pedagógica de la educación popular, quien enseña aprende al mismo tiempo, si aprende actúa y si actúa enseña.

“No hay docencia sin discencia”, decía Freire (1997, p. 23). La afirmación lleva a otra conclusión referida a la ruptura de la relación tradicional docente-estudiante, esta es posible por tres vías independientes o por la conjugación de las tres en un mismo escenario: (a) las presiones de una estructura curricular y perspectiva pedagógica de un programa educativo, (b) los estilos de docencia renovadores que ponen en juego ejercicios emancipadores del rol y (c) por la exigencia de las y los estudiantes en la interacción a lo largo del proceso educativo.

Sobre el primer asunto se ha dicho ya que no es opción del programa la estandarización o uniformización de la docencia y sus formas de ejercicio. Respecto de la segunda y tercera vía, se encuentra entre docentes y estudiantes de la especialización algunos ejemplos de ejercicios docentes emancipadores y exigencias, por ejemplo, lo planteado por uno de los docentes respecto al poder en la relación con las y los estudiantes: “Mi misión aquí es que dejen de respetar en términos de relaciones de poder al resto de los profesores, interpélenles, discútanles, rebátanles... el conocimiento está ahí, en la discusión” (Entrevista a docente, 14 de febrero de 2017).

El valor y sentido de un componente vivencial al nivel del posgrado

Quedó demostrado con el proyecto de innovación que la experiencia tanto de docentes como de estudiantes es elemento pedagógico potente para la formación de practicantes de paz. Cabe aclarar que no todo lo vivido puede considerarse experiencia, solo aquello que ha pasado por la reflexión, el análisis, la valoración compleja (no solo emocional) se va “fijando” en la memoria como imborrable. Allí donde el olvido no actúa reside la experiencia que, como elemento pedagógico, solo aflora en los espacios de diálogo y trabajo colectivo, en los procesos de educación que permiten el debate de opiniones,

el compartir situaciones de la vida cotidiana (personal, familiar, laboral), en la conversación.

La incorporación de un componente vivencial en la formación de especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz llevó al grupo de estudiantes a descubrir tres elementos relevantes dentro del proceso formativo: (a) se aprende también desde la experiencia del otro y de la otra en tanto la interlocución permite una conexión directa de vivencias y teoría, al tiempo que potencia la autorreflexión sobre lo vivido; (b) existe una dicotomía que debe romperse entre la academia y la vida, el trabajo y la vida interpelan y forman a la persona, mientras que la academia educa teóricamente, “¿cómo construir desde el sentir en la academia?” (Pregunta de estudiante, 5 de febrero de 2016); (c) la corporalidad es un elemento fundamental en la transformación de las relaciones, la reconciliación y la sanación interior y es necesario reconocerla en su potencialidad y aprender a utilizarla en los procesos que se acompañen y asesoren como especialistas en Acción sin Daño y Construcción de Paz.

El componente vivencial permitió también romper la individualidad tan marcada en el ámbito educativo de posgrado. Es fácil para las y los estudiantes trabajar por separado, cuando se los junta y se les pide colectivamente acordar temas y conciliar intereses se produce un desajuste que incomoda, que no gusta del todo y se hace visible la propia resistencia del estudiantado. ¿Qué hacer entonces? Seguir insistiendo en la potencialidad de los espacios colectivos en distintas actividades académicas y espacios de los cursos, incluso en la orientación y realización de los trabajos finales que las universidades exijan al nivel de especialización. Metodológicamente hay que buscar formas creativas que lo hagan posible con éxito y satisfacción tanto para las y los estudiantes como para el programa mismo.

Finalmente, la experiencia de innovación realizada permitió a las y los estudiantes pensarse nuevas posibilidades y asumir apuestas políticas más allá de sus propuestas de trabajo final. El impacto del proceso formativo, tanto en contenidos como en abordaje pedagógico, abrió nuevas reflexiones y expectativas sobre los procesos de construcción de paz en el país y lo que cada estudiante podría aportar a ellos. Desde la multiplicidad de escenarios en los que se desenvuelven profesionalmente y con intereses diversos, siendo ya hoy especialistas, se plantean las siguientes propuestas que van desde lo institucional hasta lo artístico:

- Trascender las lógicas institucionales así se esté trabajando desde la institucionalidad.
- Potenciar la organización y movilización social.
- Romper con la certeza como escenario deseable.
- Reconocer la incertidumbre como condición del momento actual, asumirla como parte de su trabajo cotidiano y aprender a proyectar desde ella procesos sociales que lleven al cambio constructivo.

- Trabajar con compromiso en procesos que generen aprendizajes potenciados por el arte y la corporalidad.

Estos aprendizajes derivados de la innovación y de la apuesta inicial de este proyecto no solamente transformaron las miradas e impactaron a las y los estudiantes de la cohorte, sino que también se constituyeron en una experiencia de aprendizaje para docentes y para el equipo investigador, teniendo en cuenta que ser y formar practicantes de paz no puede reducirse a contenidos, sino que implica dimensiones emocionales, relacionales y políticas que se construyen en el encuentro con otros y, por tanto, requieren un cuestionamiento constante de las relaciones que se tejen al interior de los programas formativos en las instituciones de educación superior.

Referencias

- Ángel, B. (2009). El concepto de innovación. En: Lupa empresarial. *Bussines School CEIPA*, 9, 6-23.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Unesco.
- Fals Borda, O. (1986). La investigación-acción participativa: política y epistemología. En A. Camacho (Ed.), *La Colombia de hoy*. (pp. 21-38). Bogotá: CEREC. DOI: <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2017.00313>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para una práctica educativa*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. DOI: <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI Editores. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.72>
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: CEA-AL.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Zemelman, H. (1998). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México D. F.: Siglo XXI Editores. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w53q.13>

