



**Prácticas Corporales para una Cultura de Paz: Una experiencia de formación del
profesorado de la Escuela Básica en la Ciudad de Medellín.**

Juan Pablo González Cano

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Física

Asesor

William Moreno Gomez, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Instituto Universitario de Educación Física y Deporte

Licenciatura en Educación Física

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(González Cano, 2024)

Referencia

González Cano, J. P. (2024). *Prácticas Corporales para una Cultura de Paz: Una experiencia de formación del profesorado de la Escuela Básica en la Ciudad de Medellín*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Grupo de Investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES).



Biblioteca Ciudadela Robledo

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

En este esfuerzo de formación están implicadas grandes personas, sin las cuales hubiese sido imposible avanzar en este proceso. Agradezco a ellos y ellas por sus aportes.

A mi madre, Maru, por su amor y sabiduría. Sin ella no sería lo que hoy soy.

A mi padre, Tavo, y a mi hermana, Lala: Mi familia, mi apoyo e inspiración en todo lo que hago.

A mi compañera, Ana, por el amor, la comprensión y el cuidado.

A mi maestro, William, por su orientación, confianza y grandes aportes.

A mi Tata, por el camino recorrido y los sueños compartidos.

A Ronald, mi amigo y respaldo.

Al grupo de investigación PES, por formarme cada lunes en el Semillero.

A Rodrigo y la Unidad Especial de Paz.

A la Universidad de Antioquia.

Al profesorado de la Institución Educativa Antonio Derka.

A los barrios que me vieron crecer: San Javier y Santo Domingo Savio.

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	3
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1. Contextualización del problema	10
1.1 Antecedentes	11
1.1.1. Microcurrículo en Pedagogía Motriz	12
1.1.2. Grupo de Investigación PES en la Universidad de Antioquia	12
1.1.3. Práctica Pedagógica en contextos de conflicto	12
1.1.4. Educar y Jugar para una Cultura de Paz.....	13
1.1.5. Microcentro Rural de Caldas	13
2. Justificación	14
3. Objetivos	16
3.1. Objetivo general	16
3.2. Objetivos específicos.....	16
4. Referentes conceptuales.....	17
4.1. Cultura de paz y educación	17
4.2. Formación del profesorado y Universidad	18
4.3. La etnografía pedagógica y los Circulos de investigacion-accion-reflexion	19
5. Metodología	21
6. Resultados	23
6.1. El ser del profesorado.....	24
6.1.1. “Cuando la muerte empezo a caminar por aquí”.....	24

6.1.2.	Habitar/Des-habitar la escuela	27
6.1.3.	Los colores de la montaña.....	29
6.2.	El Saber del profesorado	31
6.3.	La confrontación ético-política	32
6.3.1.	Los semilleros de Paz: una propuesta para la Educación Básica	34
6.3.2.	Los retos de la comisión de la Verdad para la educación.	36
6.3.3.	El cuerpo es un territorio político	39
6.4.	La confrontación proyectiva.....	40
6.4.1.	Investigando la escuela desde adentro	40
6.4.2.	Representacion critica de lo corporal	41
6.4.3.	La construccion de estado por parte de las comunidades invisibilizadas	42
6.4.4.	¿Qué hay mas alla de la escuela para la educacion?	43
7.	A manera de cierre	44
	Referencias	46

Lista de figuras

Ilustración 125

Ilustración 225

Ilustración 326

Ilustración 439

Resumen

El texto describe la síntesis de una experiencia de formación de maestros, al interior de la práctica de énfasis escolar del instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, que consistió en un diplomado titulado “Prácticas corporales para una cultura de paz” dirigido a 60 maestros de la Institución Educativa Antonio Derka en Santo Domingo Savio, un barrio periférico de la ciudad de Medellín. El objetivo principal del diplomado era la formación de maestros en tres niveles: a los estudiantes practicantes; al profesorado de la institución educativa; a la universidad en cuanto a la formación de profesionales en contextos de vulneración social. La metodología empleada incluyó un diálogo de saberes interdisciplinario, la etnografía pedagógica, círculos de investigación-acción-reflexión, confrontaciones ético-políticas y el uso del arte como herramienta formativa. En el proceso hay una narración de la experiencia, así como los desafíos y reflexiones durante el proceso, destacando la importancia de escuchar las voces de los maestros y comprender sus realidades. Se abordan temas como la construcción de una cultura de paz, el conflicto armado colombiano, la formación docente y el papel de la universidad en los territorios.

Palabras clave: Formación del profesorado, práctica pedagógica, prácticas corporales, cultura de paz, conflicto colombiano.

Abstract

The text describes the synthesis of a teacher training experience within the school emphasis practice of the University Institute of Physical Education and Sport at the University of Antioquia. It consisted of a diploma course titled 'Body Practices for a Culture of Peace' aimed at 50 teachers from the Antonio Derka Educational Institution in Santo Domingo Savio, a peripheral neighborhood in the city of Medellín. The main objective of the diploma was the training of teachers at three levels: student practitioners; the faculty of the educational institution; and the university in terms of training professionals in contexts of social vulnerability. The methodology employed included an interdisciplinary dialogue of knowledge, pedagogical ethnography, research-action-reflection circles, ethical-political confrontations, and the use of art as a formative tool. The process includes a narration of the experience, as well as the challenges and reflections during the process, highlighting the importance of listening to the teachers' voices and understanding their realities. Topics such as the construction of a culture of peace, the Colombian armed conflict, teacher training, and the role of the university in the territories were addressed.

Keywords: Teacher training, pedagogical practice, body practices, culture of peace, Colombian conflict.

Introducción

La educación desempeña un papel fundamental en la construcción de una sociedad en paz y con equidad (Cerdas-Agüero, 2015). En contextos de vulneración social, como Santo Domingo Savio en Medellín, la formación de profesorado con pertinencia social, crítica, política e histórica, adquiere una relevancia aún mayor, pues estos profesionales son agentes clave, como presencia del Estado, para el cambio social y la transformación educativa. Santo Domingo Savio, como muchos otros barrios de la ciudad, ha sido representado como una comunidad urbana marcada por la pobreza, la violencia y la exclusión social, que desde los medios y la mirada del exterior enfrenta desafíos significativos no sólo en términos de la superación de la desigualdad y la exclusión, sino también en términos del acceso a la educación y el desarrollo integral de sus habitantes (Medellín: cómo vamos, 2020).

La educación física, el arte, la cultura, la recreación y el deporte emergen como herramientas fundamentales para promover la paz, la inclusión y el bienestar en comunidades afectadas por el conflicto social en los diferentes contextos (Bernate et al., 2019). Por lo tanto, el diplomado “Prácticas corporales para una cultura de paz”, desarrollado en el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, adquiere una importancia estratégica al cualificar al profesorado de la Institución Educativa Antonio Derka en el cuestionamiento, reconocimiento y proyección de estrategias pedagógicas que integran la educación del cuerpo para promover una cultura de paz en el entorno escolar y comunitario.

Este diplomado representa un esfuerzo interdisciplinario y transdisciplinario que combina teorías y metodologías de áreas como la educación física, la pedagogía, las artes, el derecho y las ciencias sociales. A través de sesiones teóricas, talleres prácticos y actividades de aplicación en el contexto escolar, el profesorado tiene la oportunidad de integrar conocimientos, saberes y experiencias diversas para enriquecer su práctica docente, así como su acercamiento y comprensión al contexto social que los envuelve.

En este texto se presentarán los resultados del diplomado, incluyendo las experiencias de los participantes, los desafíos enfrentados y las lecciones aprendidas de cara a la formación del profesorado crítico en su despliegue pedagógico. Se analizará el impacto del diplomado en la comunidad educativa de la Institución Educativa Antonio Derka, así como las implicaciones para la práctica pedagógica y la investigación en el campo de la educación para la paz.

1. Contextualización del problema

Para hablar de esta experiencia de formación continuada del profesorado es fundamental recurrir al barrio Santo Domingo Savio y su contexto, pues como barrio periférico de la ciudad de Medellín, tiene recordación en las lentes y relatos de la que alguna vez fue catalogada como la ciudad más violenta del mundo. Santo Domingo, ubicado en la comuna uno (zona nororiental), se encuentra inmerso en un entorno marcado por la violencia, la pobreza y la exclusión social. La falta de oportunidades económicas, la presencia de grupos armados y la carencia de servicios básicos han generado un clima de marginalidad, inseguridad y desconfianza entre los residentes, no solo del barrio, sino también de la ciudad. Esta situación se ve reflejada en las altas tasas de violencia, el bajo rendimiento escolar y la falta de cohesión comunitaria, expresada de forma regular en las conversaciones con el profesorado, la comunidad y reflejada en los informes de derechos humanos vinculados a la ciudad y el sector (Castaño, 2010; Giraldo & Fortou, 2014; Personería de Medellín, 2019; Medellín: cómo vamos, 2020).

En este contexto adverso, la educación emerge como un pilar fundamental para la transformación social y el empoderamiento de la comunidad (Moreno Doña & Medina Andrade, 2012). La escuela se convierte en un espacio de esperanza y resiliencia, donde se pueden dar pasos significativos para la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, el profesorado se enfrenta a desafíos complejos al intentar educar en un entorno, con tales características y particularidades que lo ubican como territorio adverso. La falta de recursos y escenarios, la violencia en las calles y la desconfianza hacia las instituciones educativas dificultan su labor y afectan el despliegue frontal e integral a los estudiantes.

Es en este sentido que surge el diplomado “Prácticas corporales para una cultura de paz” como una respuesta innovadora y pertinente a las necesidades, urgencias y emergencias de la comunidad (Bonafé & Herrán, 2008). Este diplomado no solo busca confrontar y fortalecer las habilidades pedagógicas de los maestros, sino también promover una comprensión más profunda de los desafíos sociales que enfrentan sus estudiantes y la realidad de sus comunidades. Al integrar el diálogo alrededor del cuerpo, el conflicto, la confrontación del ser-saber-poder en el proceso educativo, se pretende fomentar la crítica proyectiva, fundamental para la construcción de una cultura de paz. Además, el enfoque interdisciplinario y transdisciplinario del diplomado permite abordar los problemas sociales de manera integral, involucrando a expertos de diferentes campos

para encontrar soluciones que traspasan la barrera de lo disciplinar y hacen un acercamiento sensible de lo que representa la educación en medio de la complejidad e incertidumbre en sitios donde todo apunta a no ser. Se espera que esta formación no solo beneficie a los maestros directamente involucrados, sino que también tenga un impacto positivo en toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Antonio Derka y, en última instancia, en la comunidad en su conjunto.

1.1 Antecedentes

Para comprender el contexto y la importancia de implementar un diplomado de formación continua para docentes de educación básica, es esencial revisar experiencias previas y estudios que hayan abordado problemáticas similares desde distintas perspectivas. Un primer acercamiento significativo fue el inicio de la práctica pedagógica de Énfasis Escolar, en la cual se llevaron a cabo encuentros con directivos y profesores universitarios. En estas reuniones se destacó la necesidad de acompañar los procesos prácticos en la comunidad del barrio Santo Domingo Savio, específicamente en la Institución Educativa Antonio Derka, un megacolegio con más de tres mil estudiantes y un cuerpo docente de casi doscientos integrantes.

Uno de los principales desafíos identificados fue la falta de cohesión entre el profesorado, especialmente en relación con la convivencia estudiantil. Aunque se abordaban los problemas de convivencia dentro de la institución, no existía un mecanismo claro para gestionar estas situaciones fuera del entorno escolar. Los informes de diagnóstico institucional revelaban la existencia de varias iniciativas de acompañamiento impulsadas por algunos docentes, pero estas carecían de una coordinación efectiva y de un enfoque integrado con las dinámicas del barrio y la comunidad.

Esta situación representó un reto para dos practicantes y su asesor, quienes, reconociendo la importancia de desarrollar procesos curriculares que respondan a las necesidades y emergencias sociales, vieron una oportunidad para establecer un diálogo crítico y formativo con el profesorado. El objetivo era abordar los conflictos sociales desde su práctica docente. Este reto se enriqueció con el análisis de prácticas, estrategias y proyectos previos que sirven como antecedentes y guía para este proyecto. A continuación, se presentan algunos de estos antecedentes clave.

1.1.1. Microcurrículo en Pedagogía Motriz

El microcurrículo en Pedagogía Motriz desarrollado al interior del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte a inicios de los años 2000, fue una experiencia de cualificación del profesorado de la educación básica que buscó actualizar sus saberes alrededor de la educación corporal, integrando practicas corporales, juego, lúdicas y metodologías diversas a las disciplinas orientadas en la escuela. La inclusión y dialogo de lo corporal con saberes de otras disciplinas posibilito un tratamiento adecuado del cuerpo, que para su momento era atendido en el área de la educación física solo en la educación secundaria.

1.1.2. Grupo de Investigación PES en la Universidad de Antioquia

El Grupo de Investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-currículo (PES) de la Universidad de Antioquia ha desarrollado diversos proyectos enfocados en la educación y la transformación social en contextos vulnerables (Moreno Gómez, 2007; Pulido Quintero et al., 2012; Higueta et al., 2012; Hincapié & Herrera, 2014; Moreno Gómez et al., 2016; González Cano et al., 2022). Desde el semillero de investigación ha trabajado en la identificación y análisis de prácticas pedagógicas que buscan fomentar la inclusión, la equidad y la paz en comunidades afectadas por la violencia, el conflicto y el empobrecimiento (Moreno Gómez et al., 2021). Sus investigaciones han proporcionado un marco teórico y metodológico que sustenta la implementación de programas educativos en entornos adversos, urbanos y rurales, destacando la importancia de la intervención educativa como herramienta de cambio social.

1.1.3. Práctica Pedagógica en contextos de conflicto

La práctica pedagógica en contextos de conflicto es un campo de estudio que ha ganado relevancia en las últimas décadas, especialmente en regiones afectadas por la violencia y la exclusión (Barcárcel et al., 2015). Trabajos como los de (Aguilera, 1990; Cerdas-Aguero, 2015; Arrieta et al., 2020) han marcado pautas y han dado orientacion para argumentar que la educación puede desempeñar un papel crucial en la promoción de la paz y la reconciliación en sociedades fragmentadas. Estas prácticas pedagógicas se centran en la creación de entornos de aprendizaje

seguros e inclusivos, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades críticas y resilientes para comprender, enfrentar y superar las adversidades de su entorno.

1.1.4. Educar y Jugar para una Cultura de Paz

El trabajo de grado "Educar y jugar para una cultura de paz" (Acevedo et al., 2020) aborda la importancia del juego y la educación lúdica en la promoción de valores de paz y convivencia en entornos escolares. Esta hoja de ruta se enfoca en cómo la educación corporal puede ser utilizada como estrategia pedagógica para enseñar a los estudiantes y profesores a resolver conflictos de manera pacífica -jugada- y a desarrollar habilidades sociales y emocionales. Los resultados de este trabajo han sido fundamentales para comprender cómo la educación física y el dialogo territorio-escuela-academia puede ser un vehículo efectivo para la educación en valores y la construcción de una cultura de paz en la escuela.

1.1.5. Microcentro Rural de Caldas

El trabajo de grado sobre el Microcentro Rural de Caldas "Educando el Cuerpo desde saberes que dialogan de manera lúdica" (Dávila et al., 2023), entrega orientaciones para pensar la educación corporal y las relaciones curriculares presentes entre las diferentes áreas, atendiendo a las urgencias sociales locales y globales. Producto de este ejercicio, se obtiene una herramienta para el profesorado de la educación básica primaria de la ruralidad colombiana. Son más de 40 sesiones desarrolladas en la escuela, que dialogan de manera ludica entre disciplinas e intentan orientar procesos sensibles pertinentes con las necesidades sociales.

La elección de estos antecedentes, tanto a nivel local como nacional, resulta pertinente para fundamentar el enfoque del diplomado. Las problemáticas abordadas, las acciones exitosas y las dificultades enfrentadas en experiencias previas proporcionan los aportes y limitaciones necesarias para diseñar y desplegar esta propuesta educativa. Con una intención de confrontación crítica formativa, se espera contar con la participación activa de más de sesenta maestros y maestras, quienes han ingresado al magisterio a través de concurso. Durante un semestre, estos docentes estarán inmersos en un diplomado que cuestiona el papel del cuerpo en la escuela y subraya la importancia de una formación contextualizada para la construcción de una educación otra.

2. Justificación

El diplomado “Prácticas corporales para una cultura de paz” surge de la necesidad imperiosa de abordar la educación en contextos de vulneración social, específicamente en el barrio Santo Domingo Savio de Medellín. La selección de este tema se fundamenta en la urgencia de encontrar soluciones educativas que puedan aportar al profesorado en su necesidad de contrarrestar los efectos devastadores de la violencia, la pobreza y la exclusión social, y promover una cultura de paz y convivencia en una de las comunidades más afectadas de la ciudad.

En contextos de alta vulnerabilidad, como el de Santo Domingo Savio, la educación adquiere un rol transformador significativo. Freire (1981) argumenta que la educación debe ser una práctica de la libertad, donde se fomente el pensamiento crítico y la capacidad de los individuos para transformar su realidad. Conocer y entender cómo las prácticas corporales pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz es crucial, ya que estas prácticas son la representación y expresión de la cultura en la que cada individuo se encuentra inmerso.

Este espacio de formación ofrece una oportunidad única para investigar y documentar cómo la educación física, el arte, la cultura, la recreación y el deporte pueden ser utilizados como herramientas efectivas para la promoción de la paz y la inclusión. Este proyecto permitirá identificar las estrategias pedagógicas más efectivas y adaptarlas a otros contextos similares, ampliando así el impacto positivo de estas intervenciones. La UNESCO (2000) ha destacado la importancia de la educación para la paz, señalando que debe promover valores de tolerancia, respeto y comprensión mutua, aspectos que son esenciales para la convivencia pacífica en comunidades afectadas por el conflicto.

La selección de este tema se justifica por varios motivos. En primer lugar, Santo Domingo Savio representa un microcosmos de los desafíos que enfrentan muchas comunidades urbanas marginalizadas en América Latina. Según el CEPAL (2015), la violencia y la exclusión social en estas áreas urbanas no solo afectan el bienestar de los individuos, sino que también obstaculizan el desarrollo económico y social de las comunidades. Abordar estos desafíos a través de un enfoque educativo innovador y basado en la formación del profesorado puede ofrecer nuevas perspectivas y soluciones aplicables a otras comunidades con contextos similares.

En segundo lugar, existe una notable carencia de estudios que integren la educación física y las prácticas corporales con la educación para la paz en contextos de conflicto. Investigaciones

previas, como las de Galtung (1996) sobre la paz positiva y la paz negativa, resaltan la importancia de transformar las estructuras sociales para lograr una paz sostenible. Este proyecto pretende conectarse académicamente al proporcionar un análisis detallado y riguroso de cómo estas prácticas pueden ser implementadas y su impacto en el profesorado como parte de la comunidad educativa.

El texto resultante de este proyecto de grado tendrá varios aportes significativos tanto para la investigación como para la educación. En términos científicos, este estudio contribuirá al cuerpo de conocimiento existente sobre la educación en contextos de fragmentación, vulneración y conflicto, ofreciendo un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que combina teorías y metodologías de la educación física, la pedagogía, las ciencias sociales y las artes. Bernstein (1998) destaca la importancia de la pedagogía en la reproducción de la cultura y la estructura social, subrayando que la educación debe ser una herramienta de emancipación y no de perpetuación de las desigualdades.

En el ámbito educativo, el proyecto proporcionará un modelo práctico y teórico para la implementación de programas educativos que utilicen las prácticas corporales como medio para promover la paz y la inclusión. Este modelo podrá ser replicado y adaptado en otras instituciones educativas y comunidades, facilitando la formación de un profesorado más crítico, reflexivo y capaz de enfrentar los desafíos de la educación en contextos adversos. Dewey (1967) afirmaba que la educación debe estar conectada con la experiencia y la realidad de los estudiantes, y este proyecto refleja precisamente esa conexión al adaptar las prácticas educativas a las necesidades específicas del contexto.

Además, el proyecto ofrecerá recomendaciones y directrices específicas para la política educativa y la formación docente, contribuyendo así a la mejora de las prácticas pedagógicas y al desarrollo de programas educativos más efectivos y adaptados a las necesidades de las comunidades vulnerables. La OECD (2014) ha subrayado la importancia de políticas educativas inclusivas que promuevan la equidad y la cohesión social, aspectos que serán abordados en este proyecto.

Contar con el respaldo de la Universidad de Antioquia, el Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, la Unidad Especial de Paz, la Institución Educativa Antonio Derka y la Fundación Puntos de Encuentro, refleja el potencial de la propuesta para dialogar no solo con la academia universitaria, sino también con las escuelas, con los territorios, las comunidades y las artes. Estas colaboraciones potentes, sugiere un encaminamiento sensible y cercano a las políticas

de participacion existentes, a las iniciativas gubernamentales de cooperacion, a las proyecciones e intereses academicos pero tambien a los compromisos sociales, al bien comun.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Cualificar al profesorado en prácticas corporales para la promoción de una cultura de paz en contextos de vulneración social.

3.2. Objetivos específicos

Formar a los estudiantes practicantes del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia a través de los círculos de investigación-acción-reflexión.

Fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado de la Institución Educativa Antonio Derka a través de metodologías interdisciplinarias y el uso del arte como herramienta formativa.

Promover el diálogo de saberes y la etnografía pedagógica como métodos para comprender y abordar las realidades de los maestros y sus comunidades.

Reflexionar sobre los desafíos y experiencias durante el proceso de formación, destacando la importancia del papel de la universidad en la formación de profesionales en contextos de vulneración social y en la construcción de una cultura de paz.

4. Referentes conceptuales

Este apartado aborda las definiciones y teorías centrales relacionadas con la cultura de paz y la educación, proporcionando una base sólida para el desarrollo y análisis de nuestras intervenciones pedagógicas y las del profesorado. Al examinar los conceptos de cultura de paz y educación para la paz, así como los modelos y teorías asociadas, buscamos establecer un marco teórico que oriente nuestro trabajo y garantice que nuestras prácticas educativas estén alineadas con los principios de resolución no violenta de conflictos y justicia social. Esta revisión conceptual permitirá una comprensión profunda de cómo las estrategias educativas pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz dentro de la comunidad escolar.

4.1. Cultura de paz y educación

La ONU reconoce que la paz “no solo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos” (Organización de las Naciones Unidas, 1999, p.3). La paz, como espacio de encuentro social representa “el desarrollo de la cultura de los pueblos” (Hernandez et al., 2017, p. 152) y pensar la construcción de esta desde la escuela, implica proyectar “un conjunto de actitudes, medidas, planteamientos, procesos y etapas encaminadas a transformar los conflictos violentos en relaciones y estructuras más inclusivas y sostenibles” (Barbero, 2006, p. 5).

El camino que se debe transitar para una construcción de paz, “se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones” (UNESCO, 2000a, p. 3). Un reto, enmarcado en los objetivos de desarrollo sostenible, encaminado a la paz, la justicia e instituciones sólidas, orientado a la “promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles” (Organización de las Naciones Unidas, 2015), plantea que para que eso sea posible, se deben poner a discusión las herramientas y posibilidades que se tienen para la búsqueda de la armonía de las comunidades.

La cultura de paz volcada a los procesos educacionales, deberá trabajar en la sostenibilidad de las comunidades y sus territorios con el fin de garantizar “la no violencia de tipo social,

económica y ambiental (UNESCO, 2000b). Comprender la cultura de paz, es comprender que la cultura es la propia interacción humana y que en ella, se reproducen o se transforman las condiciones sociales, económicas y políticas - por consiguiente, la construcción de una cultura de paz y de una educación en derechos- (Gorczewski y Tauchen, 2008).

Construir paz desde la educación implica reconocer que es un proceso “lento y complejo; pero realista, influenciado por una serie de factores sociales que se deben enfrentar y transformar; sobre todo, implica un proceso de cambio de mentalidad y de actitudes individuales y colectivas para el empoderamiento y la acción” (Cerdas-Agüero, 2015, p. 3). Acciones que deben ser situadas, con reconocimiento social, político e histórico.

El esfuerzo por construir una cultura de paz no es de unos cuantos, debe ser “multidisciplinario para transformar desde la educación las concepciones, cambiar las percepciones y asumir compromisos con la finalidad de originar la presencia de la paz en la cultura” (Hernández et al., 2017, p. 152). Esfuerzos que deben ser contemplados en las diferentes esferas: sociales, políticas, académicas, organizacionales, familiares, éticas, comunitarias.

En este ejercicio de cualificación del profesorado, se privilegia la construcción de una cultura de paz que sea comprensiva y cercana a los intereses de la comunidad en la que se despliega el ejercicio formativo. Para ello, aunque se parte de unos referentes conceptuales, se incursiona en los saberes construidos y deconstruidos por parte del profesorado, la institución educativa y la comunidad, para generar de manera colectiva un concepto que pueda ser reconocido, apropiado y desarrollado por todos y todas.

4.2. Formación del profesorado y Universidad

La formación del profesorado es un aspecto relevante en lo que respecta a la educación y todo su entramado en los diferentes países. La herencia de programas y estructuras tradicionalistas y reproductoras de conocimiento, ponen a disposición maestros con poca conexión social, política e histórica en los diferentes territorios en los que se desempeñan. En este ejercicio de cualificación del profesorado, se privilegia la calidad de la formación docente, que evidenciada en algunos trabajos es considerada de menor calidad. “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus

contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (Vezub, 2007, p.5).

El profesorado novel, en medio de su formación inicial, le hace contra a las políticas tradicionales establecidas, pero al llegar al ejercicio docente, replican y se adaptan a las prácticas pedagógicas que dominan al interior de las instituciones escolares, dejándose llevar por las rutinas instauradas del profesorado instaurado (Contreras (1997); Ávalos et al., 2010).

En este ejercicio crítico formativo, privilegiaremos que el profesorado novel sea dinamizador de prácticas pedagógicas innovadoras que planteen posibles respuestas a las urgencias y emergencias sociales de los territorios en los que se desenvuelven sin perder de vista su identidad profesional más allá de la aplicación de técnicas y estrategias (Begazo, 2020; Alfaya et al., 2019).

La universidad tiene un papel muy importante en la formación de estos maestros, pues las crisis que estos enfrentan es el reflejo de las ausencias y dependencias que se tienen en su formación y que no trascienden, en ocasiones, la mirada del saber disciplinar hacia el diálogo de saberes inter y transdisciplinar. En consecuencia, se establecen lineamientos que ponen en tensión los intereses del Estado, mediante proyectos, programas, leyes y decretos, que orientan a que el profesorado se vincule con los intereses políticos, económicos y comerciales de gobierno y no con lo que el territorio y la comunidad educativa demandan (Vázquez Olivera, 2015).

4.3. La etnografía pedagógica y los Círculos de investigación-acción-reflexión

La etnografía pedagógica fue fundamental para narrar en profundidad la realidad de los contextos educativos, las prácticas, las interacciones y los actores involucrados en el proceso de cualificación del profesorado. Este despliegue metodológico incluyó la identificación clara del contexto escolar y comunitario, el establecimiento de relaciones de confianza para acceder al sitio de estudio, la realización de observaciones sistemáticas en aulas y actividades escolares (McNiff & Whitehead, 2011), la recopilación detallada de datos sobre las prácticas educativas y el entorno escolar, la confrontación y diálogo con el profesorado sobre sus experiencias, el análisis de los datos recopilados, la reflexión sobre las prácticas observadas y la validación de la información, así como la generación de Informes para dar comunicación clara de las realidades y desafíos de la comunidad educativa (Schön, 1983).

Durante todo el proceso, los participantes hicieron parte de diversos círculos de investigación-acción-reflexión, una metodología que se basa en la investigación-acción participativa desarrollada por Kemmis y McTaggart (2014), y que tiene sus raíces en los trabajos de Lewin y colaboradores (1946). Esta metodología se caracterizó en el diplomado por el abordaje permanente de los retos emergentes, las soluciones prácticas en contexto y el análisis crítico de las acciones implementadas en el cotidiano escolar junto con las reflexiones atribuidas al trabajo expositivo de los ponentes invitados. Este enfoque cíclico y continuo incluía la promoción de un diálogo constante para entender y mejorar las prácticas pedagógicas, la implementación de acciones, evaluación de su efectividad y planificación basadas en la reflexión crítica (Kemmis & McTaggart, 2014; Lewin, 1946) y la participación activa de todos los participantes en todas las etapas del proceso (McNiff & Whitehead, 2011).

5. Metodología

El diplomado se basó en una metodología participativa e interdisciplinaria, que incluyó el diálogo de saberes, la etnografía pedagógica, los círculos de investigación-acción-reflexión y el uso del arte como herramienta formativa. Durante seis meses, los participantes se sumergieron en un proceso de aprendizaje experiencial, combinando teoría y práctica para explorar temas como la historia de vida personal, su vínculo con la memoria colectiva de la ciudadanía colombiana, el saber en la construcción de una cultura de paz, retazos del conflicto armado colombiano y el papel del maestro como presencia de Estado y agente de cambio en territorios del posconflicto.

Metodológicamente, el diplomado se inspiró en el trabajo del pedagogo crítico australiano John Smyth (1991), quien investigó con el profesorado “descreído” de la educación básica sobre la práctica en el aula. El proceso de cualificación se estructuró en cuatro módulos: (1) El ser del profesorado, con el objetivo de explorar quién es el profesorado, de dónde viene y qué hace, para así confrontarlo axiológicamente, abordando valores y creencias personales de cara a su rol como agente educativo; (2) Los saberes del profesorado, con la intención de cuestionar qué teorías, concepciones y conocimientos posee el profesorado, para generar una confrontación epistemológica, cuestionando la base y origen de sus conocimientos, así como la selección de currículo y cultura; (3) El compromiso ético-político del profesorado, intentando tocar la fibra del profesorado, confrontando políticamente su accionar. Allí, preguntas como a quién se debe, si hace lo que hace para agradar a quién le paga, al servicio de quién coloca sus teorías y por qué, generando un llamado al compromiso ético-político en la práctica docente; y (4) Proyección de las Prácticas del profesorado, con el objetivo de proyectar, pensar y hacer de las prácticas educativas, nuevas formas de interacción del profesorado con el contexto escolar, pasar del mapa escolar al territorio educativo (Calvo, 2008), romper las barreras de la escolarización y posibilitar una educación otra, que favorezca la construcción de estado desde las comunidades marginadas y posibilite el desarrollo de una cultura de paz.

Estos módulos, organizados en un bucle metodológico, estructuraron cada encuentro y las directrices básicas del diplomado. Además, los enfoques interdisciplinar y transdisciplinar permitieron el diálogo de saberes, promoviendo un ambiente de respeto y apertura para la interacción y el intercambio de conocimientos. Según Santos, Nunes y Meneses (2019), este

diálogo de saberes promueve una epistemología de la diversidad, desafiando las jerarquías tradicionales del conocimiento y valorando las contribuciones de todos los actores involucrados.

En la triple formación, anteriormente enunciada, se encuentran como participantes cerca de 60 maestros y maestras de la Institución Educativa Antonio Derka, sus directivos e invitados docentes. La coordinación, selección de contenido y cultura está a cargo de dos practicantes de educación física, quienes se encuentran realizando su énfasis escolar acompañado de su asesor. La duración del diplomado comprende noventa horas de cualificación, distribuidas de manera híbrida entre encuentros sincrónicos presenciales, asignaciones asincrónicas en la plataforma Google Classroom, lecturas, canales de comunicación y participación permanente en la institución educativa.

En las sesiones presenciales se graba todo el contenido compartido, se hacen presentaciones magistrales, se accede a experiencias sensibles artísticas y se experimenta de manera crítica con lo corporal. En las asignaciones en plataforma, se problematiza alrededor de una temática o contenido base y se dan orientaciones base para tener código para el encuentro futuro, asimismo, todas las entregas realizadas por el profesorado son almacenadas en Google Drive y la transmedia producida a lo largo del diplomado es alojada en YouTube. El registro y experiencia que tienen los practicantes también es documentado en los diarios de campo etnográficos y son debatidos de manera permanente en los diferentes círculos de investigación-acción reflexión en los que participan (seminario, practica en la escuela y diplomado). Todo el material obtenido es analizado in vivo y se recopila alrededor de los patrones temáticos: Ser, saber, confrontación ético -política y proyección.

Se cuenta con el permiso y consentimiento institucional y personal, para hacer un tratamiento adecuado de la información obtenida, se garantizó confidencialidad de los datos y la protección de la privacidad, no solo de sus relatos, sino también de las experiencias en territorio. Se reconocen limitaciones alrededor de los recursos disponibles, puesto que, por su extensión, hay posibilidades de no colocar en circulación las voces de todos y todas.

6. Resultados

“Llamamos a sanar el cuerpo físico y simbólico, pluricultural y pluriétnico que formamos como ciudadanos y ciudadanas de esta nación. Cuerpo que no puede sobrevivir con el corazón infartado en Chocó, los brazos gangrenados en Arauca, las piernas destruidas en Mapiripán, la cabeza cortada en El Salado, la vagina vulnerada en Tierralta, las cuencas de los ojos vacías en el Cauca, el estómago reventado en Tumaco, las vértebras trituradas en Guaviare, los hombros despedazados en el Urabá, el cuello degollado en el Catatumbo, el rostro quemado en Machuca, los pulmones perforados en las montañas de Antioquia y el alma indígena arrasada en el Vaupés”.

(Comisión de la Verdad, 2022, p. 3)

El reto planteado en el informe final de la comisión de la Verdad, en palabras de Francisco De Roux, nos enfrenta con la realidad del país que habitamos, con el análisis de su discurso introductorio, no solo nos conectamos con su llamado, sino que nos plantea asuntos fundamentales del contexto colombiano, que, en la idea de formación continuada, condujo a la reflexión sobre la historia, la geografía y las víctimas del conflicto en la región. Identificar lugares como Machuca, El Catatumbo y el Urabá antioqueño, generó un interés por comprender las realidades de las comunidades afectadas, velar por los derechos y garantías mínimas para la vida. La necesidad de abordar el sufrimiento físico y simbólico de estas comunidades impulsó la formulación de esta formación, que emerge como respuesta de capacitación y acercamiento sensible de un profesorado que, ubicado en el centro, interpela las formas cotidianas de hacer pedagogía para la construcción de una cultura de paz.

El bucle metodológico en su enmarcación curricular y las asignaciones previas a la experiencia, permitió conocer de primera mano las voces del profesorado, tanto en la previa, como en los eventos y la devolutiva final al concluir cada uno de los encuentros. Este apartado intenta dar cuenta de las confrontaciones realizadas por el profesorado, las voces de ellos en los diferentes llamados y cómo se relacionan, interpelan o dialogan con la participación de los invitados, ponentes, obras, lecturas, escritos y reflexiones.

6.1. El ser del profesorado

En la confrontación inicial del orden axiológico, se tuvo participación de diferentes generadores de postura crítica, como lo fueron los Artistas Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales junto a la Fundación Puntos de Encuentro y la Doctora Sílvia López de Maturana.

El tema central era la confrontación con el ser, un escenario que pocas veces es manifestado en el contexto educativo, donde cada vez menos profesores y profesoras enuncian sus raíces, lo que son, de donde vienen, sus familias, territorios y prácticas. En medio de las asignaciones académicas, se estableció código con el profesorado a partir de tres trabajos: “Habitar/Des-habitar la escuela”, “Silencios” y “Los colores de la montaña”, que, en conjunto con el espacio de encuentro, complementaban la idea de enunciarse introspectivamente.

6.1.1. *“Cuando la muerte empezó a caminar por aquí”*

A través de la obra “Cuando la muerte empezó a caminar por aquí” de los Artistas Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales, hicimos un recorrido por las secuelas del conflicto colombiano. En sus más de veinticinco años investigando a través del arte, daban cuenta de las raíces profundas de la guerra y la violencia en Colombia. En la serie “Silencios” (Echavarría, 2018), nos dejaron ver como la guerra se instauro al interior de las instituciones escolares, conectando la escuela con su obra, el profesorado interpelaba la narración que en medio de dialogo y fotografía dejaba ver los rastros de algunas escuelas primarias, más de doscientos tableros expuestos, dan cuenta de cerca de 194 instituciones abandonadas en diferentes departamentos del país. Esta obra, en medio del diplomado, intentaba sensibilizar a estos maestros, a través de la visibilizarían de los estragos del conflicto y su conexión con la educación para la paz en contextos de alta vulneración social.

La asignación otorgada alrededor de las artes tenía como objetivo escuchar, leer, sentir y comprender quienes eran los maestros y maestras que nos acompañarían. Utilizando una fotografía de “silencios”, acompañada de un pequeño texto, ellos darían respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Quién eres?, ¿de dónde vienes?, ¿qué haces? y ¿para dónde vas? Al leerlos, comprendimos que gran cantidad de estos maestros venían de regiones olvidadas del país, que se formaron en las grandes ciudades y que encontraban en la escuela un lugar donde ser y hacer una sociedad mejor.

Ilustración 1

Testigo ternero. Escuela caño Limón. Caño limón, María La Baja, Bolívar. (2010).



Nota. Fuente <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/> (Echavarría, 2010).

Con esta imagen, una parte del profesorado se sintió movilizada, al parecer sus experiencias de infancia en entornos rurales, se conectaba fuertemente con la disposición de la fotografía: un tablero, los muros de bareque, la hierva creciendo, el barro y los animales de criadero. En medio de sus relatos expresaban:

Vengo del maravilloso y majestuoso pacífico colombiano, específicamente de la ciudad de Quibdó (Chocó). Vengo de una familia negra, llena de buenos valores y principios, los cuales me han servido para ir forjando y abriendo mi camino. Me considero una mujer luchadora, optimista, perseverante, amorosa, porque a pesar que crecí en medio del conflicto creado por las pandillas de mi barrio, decidí cambiar mi rumbo, no callar, ser voz para algunos y salir de la guerra que me agobiaba, de la guerra que me oprimía, de la guerra que me lastimaba, de la guerra que no me dejaba ver las bondades de la vida (Entrega “Silencios” N°23, marzo de 2024).

Ilustración 2

Silencio Santo Domingo de Mesa. Escuela Santo Domingo de Mesa. Santo Domingo de Mesa, El Carmen De Bolívar, Bolívar. (2010).



Nota. Fuente <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/> (Echavarría, 2015).

En esta imagen, la luz que ingresaba por cada una de las perforaciones y ruinas transmitía algo más que olvido, abandono y resagos de guerra, al leer algunos de los relatos del profesorado fue posible extraer lo siguiente:

Mirar de frente una escuela que te habla, que a pesar de la guerra y los desdenes sigue en pie mostrando su temple y resistencia ante los vejámenes. Es una escuela que conmueve, que a través de sus agujeros (uno dejado por el impacto de la guerra y dos por el paso del tiempo) deja pasar un rayo de luz que se convierte en esperanza que nos cuestiona, motiva, orienta y halaga para seguir construyendo escuelas y territorios de paz (Entrega “Silencios” N°32, marzo de 2024).

Ilustración 3

Silencio minado. Escuela Cachipay. Cachipay, Córdoba, Bolívar (2016-2017).



Nota. Fuente <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/> (Echavarría, 2016-2017).

Otro grupo de profesores, recurrieron a esta fotografía para enunciar la fragilidad, la fragmentación y lo vulnerable de la educación, en sus voces, se lograba percibir como esta imagen toca fibras alrededor del abandono gubernamental y las afecciones de la guerra, uno de ellos manifestaba:

Esta imagen me ha generado impacto, debido a que demuestra la fragilidad de nuestro sistema educativo; el cual se encuentra muchas veces permeado por intereses ajenos a la razón esencial de la educación; además de ser vulnerable a las diversas situaciones que se presentan en las comunidades donde habita la escuela; a su vez la imagen es el reflejo de la fractura que muchas veces sucede entre la sociedad y la escuela, y la manera como las condiciones de orden público y abandono gubernamental la afectan y con ella las vidas de todos los que la habitan (Entrega “Silencios” N°16, marzo de 2024).

6.1.2. *Habitar/Des-habitar la escuela*

A través del trabajo académico/investigativo de la pedagoga crítica chilena Silvia López de Maturana hicimos una incursión sobre las buenas y los buenos maestros. Ella, a través de una conferencia y algunas lecturas sugeridas, interrogó de manera formativa las implicaciones éticas y profesionales, el reconocimiento social y político y las proyecciones de lo educativo en el contexto

específico de acción profesoral (López, 2016). El acercamiento con el profesorado a través de sus historias de vida, posibilitó la recuperación del sujeto a través de lo humano, recuperar su voz y su autonomía.

En confrontación con la realidad de ser maestro o maestra, el profesorado expresó:

Recuerdo que cuando iba a terminar mi práctica, el docente cooperador, cuyo nombre prefiero no recordar, me dijo: “Cámbiese de carrera, esto es horrible”, tenía además tufo a las 9:30 de la mañana. De manera que cuando me gradué siempre pensé que mi forma de ser educadora no iba a ser directamente en el magisterio, quería sí habitar la escuela, pero por los bordes, en proyectos que iban hacían una actividad y escapaban de la cultura escolar asfixiante (Entrega “Habitar la escuela” N°40, marzo de 2024).

En medio de las realidades que se viven en la formación inicial, la práctica pedagógica en los primeros años de formación representó un reto en la decisión de ser docente. El practicante junto con sus orientadores y cooperadores se encuentra con la realidad de la escuela, como visitante, desde las margenes, pero al parecer, al llegar al magisterio, la visión de esos maestros y maestras cambia, el siguiente relato orienta como funciona cuando se habita la escuela desde otra figura:

Entre tantos rumbos a los que me llevó mi profesión una voz interna me empezó a cuestionar duramente: ¿quién soy yo para decir cómo se debe educar si solo he habitado la escuela como una profe marginal?, aclaro, la profe que llega es amable, hace una actividad chévere, no evalúa y se marcha. ¿Quién soy yo para juzgar el hastío? Yo no vivía una comisión de evaluación, no sufría los cambios de horario, no percibía las carencias de recursos, no tenía que pensar en los estudiantes que no me comprendían absolutamente nada. Así que contra todo pronóstico, decidí habitar la escuela como profe; la escuela pública con sus vicisitudes, la escuela feliz, triste, tragicómica, para poder repensar lo que antes decía, para responder a los cuestionamientos internos, para tener conocimiento de causa, para responder cuando me digan “Es que usted no sabe lo que es estar en un salón” “Sí, lo sé, sí se puede” (Entrega “Habitar la escuela” N°40, marzo de 2024).

Las confrontaciones generadas en la conferencia de la profesora Silvia Lopez, tuvo inquietudes en el orden de las buenas practicas y su correlacion con las politicas institucionales, en interpelacion con la ponente, un profesor le pregunta:

Como los buenos y las buenas profesoras hacen un poco para lidiar con estas políticas institucionales: como los tiempos muy medidos, los formatos. Que sí que es una necesidad administrativa de funcionamiento, pero pues, digamos, desde la experiencia, desde la investigación, si quería preguntar pues bueno ¿cómo los buenos y las buenas profesoras hacen también un poco en sus prácticas para romper como con esa cuestión institucional que está como muy mecanizada, muy mercantilizada? y pues particularmente en América Latina pues como todas las implicaciones del neoliberalismo en la educación (Microcurrículo, 2024).

A lo que responde Silvia Lopez:

No tiene una respuesta única, porque no hay un manual que diga qué hago cuando la institucionalidad me exige tal y tal cosa. Yo estoy totalmente de acuerdo contigo, que estas políticas institucionales, por un lado, son necesarias, porque nos marcan un camino es el mapa. El mapa es la política institucional, el mapa es la planificación para que tu desarrolles durante el año, el semestre, el trimestre, el mes, pero el territorio es el que tú te encuentras cuando cierras la puerta de tu sala. Entonces, cuando tú cierras la puerta de tu sala, tú eres la persona que decide y hace, mas allá de la planificación (Microcurrículo, 2024).

6.1.3. *Los colores de la montaña*

El uso del largometraje “los colores de la montaña”, posibilitó un acercamiento a la cotidianidad de los niños, niñas, maestros y la comunidad veredal de la diversa y desvertebrada Antioquia. Un fragmento en particular relata la historia de una maestra que intenta modificar las condiciones de existencia de estos niños y niñas pero que al interferir con las dinámicas sociales propias del conflicto, es expulsada por uno de los grupos al margen. Este fragmento, se comparte

al profesorado con la intención de interrogar sus pensamientos alrededor de ¿para qué es la escuela pública? y ¿Para quién?. Ellos respondieron:

En mi situación particular, habito una escuela sumergida en un contexto muy difícil, se resiste a ser gobernada por los actores armados, por la droga y el incumplimiento de la ley; sin embargo, los estudiantes tienen ya interiorizados “los valores de la calle y la ilegalidad” y es muy complicado combatir con la cultura, cuando la escuela es solo un lugar de transición en la vida de los jóvenes. Hay una insistencia por parte de los grupos criminales dominantes de los sectores vulnerables en instalar sus propios códigos en la cultura de la gente y para esto la escuela es un obstáculo, puesto que “lo culturalmente válido cambia en buena parte por el peso y el dinamismo específicos de los procesos sistemáticos de creación y reproducción de la cultura y de la influencia que cobran educadores e intelectuales vinculados a esos procesos (Entrega “Los colores de la montaña” N°20, marzo de 2024).

La escuela pública es el escenario donde confluyen los proyectos y las representaciones sociales de las y los niños, así como de las familias, profesores, directivas y las comunidades en general. Es por ello que la escuela pública debe ser un espacio para los NNJA y adolescentes, principalmente, pero también para los actores civiles, familias, instituciones, sectores productivos, culturales y sociales en general. Un espacio donde se construya el conocimiento de forma colectiva (Entrega “Los colores de la montaña” N°4, marzo de 2024).

Debe ser un espacio seguro, de construcción de paz, y desde cada lugar de enunciación los actores que en ella confluyen, sea construya un proyecto colectivo que favorezca los intereses de la comunidad a partir de una acción mancomunada, donde se evidencie una identificación por ese lugar que los recoge y los cobija en el amor, el respeto, la solidaridad, la escucha y la palabra. La escuela deber ser un lugar donde habite la comunión con la naturaleza, el bien común, el buen vivir y debe valorar cada uno de los recursos que se encuentran próximos a ella de manera que se pueda dar cumplimiento a su propósito misional que es aportar en el mejoramiento de las condiciones de vida de las

comunidades en la que encuentra inserta (Entrega “Los colores de la montaña” N°13, marzo de 2024).

La confrontación axiológica permitió reconocer desde donde se expresaba el profesorado, la experiencia en síntesis invito al profesorado a reconocerse en su identidad profesional sin olvidar los desafíos que enfrenta en la realidad del contexto en el que se encuentra hoy. La invitación de transformación atraviesa el compromiso personal y colectivo por la educación como escenario de disputa para la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

6.2. El Saber del profesorado

La confrontación del saber estuvo a cargo de la Doctora Teresita Álzate Yépez, profesora, investigadora y experta en formación de maestros y maestras a través de la practica pedagógica. Ella, en su problematización de la estrategia ABP (Aprendizaje basado en problemas), confrontó críticamente el saber, el lugar y el accionar del profesorado en su ejercicio docente. Su conferencia interrogaba al profesorado sobre los contenidos, las prácticas y las problemáticas que abordaban internamente en la escuela en conexión con lo social.

En medio de la confrontación epistemológica, se utilizaron elementos previamente compartidos por el profesorado, alrededor de sus expectativas de formación y el lugar en el que ellos colocaban la formación continua para su desarrollo personal y profesional. En un ejercicio critico individual ellos narraban:

Guía: ¿Cuáles son tus expectativas alrededor de la formación en el diplomado?

P1: “Tener más herramientas para transformar las experiencias en el aula”.

P2: “Que aporte conocimientos y estrategias que se puedan poner en práctica en el contexto de la Institución educativa, pero también a mejorar los procesos de aula, tanto académicos y/o disciplinares como de convivencia”.

P3: “Adquirir nuevos conocimientos que me ayuden a mejorar mi labor de enseñanza-aprendizaje”.

P4: “Espero y aspiro aprender lo suficiente para aprehender y potenciar conocimientos que me permitan una mejor ejecución de mi labor docente”.

P5: ““Mi expectativa más grande es poder reconocer o evidenciar como las prácticas corporales nos permiten en diferentes contextos curricularizar como docentes, teniendo en cuenta los contenidos, el contexto mismo y todas sus herramientas”.

Ante estas inquietudes relevantes en la conversación con el profesorado, la Doctora Teresita Álzate Yepes en medio de su conferencia navegó por las percepciones y preguntas que se podían leer. Por medio de sus inquietudes, agrupó categóricamente los problemas y sus posibles soluciones, intentando cuestionar el lugar del maestro, el lugar de la escuela, el lugar del maestro en la escuela, las problemáticas a las que se enfrenta, las realidades sociales y las rutas con las que cuenta el profesorado para no “planificar clases mientras afuera se están muriendo de hambre, se están matando” (Microcurrículo, 2024) Ante los retos planteados por la ponente, en la devolutiva posterior al encuentro un profesor manifestó:

El segundo momento, nos envuelve en la dinámica de un cambio de visión a cerca del conocimiento y la manera como éste se transmite; de las diferentes posibilidades que existen para lograr, por parte de los educandos, un interés en la búsqueda del conocimiento y la apropiación de éste de su parte; adicionalmente, se recibe información muy interesante a cerca del Aprendizaje Basado en Proyectos - ABP; y la pertinencia de éste tipo de experiencia para la población escolar de la institución (Devolutiva “El saber del profesorado” N°5, marzo de 2024).

La confrontación epistemológica posibilitó problematizar la estrategia ABP, pero al mismo tiempo estableció desafíos para el profesorado para considerar no solo los conocimientos que transmiten, sino también su papel y responsabilidad en el contexto social más amplio. La necesidad de algunos por adquirir herramientas prácticas y el enfoque orientado por la ponente enfatiza la importancia de la formación permanente, que no solo está basada en técnicas, sino que permita contextualizar al profesorado en medio de las complejidades que supone la sociedad.

6.3. La confrontación ético-política

Pensarse políticamente en el acto educativo es una condición inevitable (Apple, 2016; McLaren, 1995). En medio de la confrontación ético-política, se interrogó al profesorado sobre sus

formas de participación política, que hace o deja de hacer, si es consciente o no de lo que hace, por que lo hace y cuales son sus intereses. La experiencia invitó, previo al encuentro presencial, a la escritura de un ensayo crítico que conversara con los retos del informe final de la comisión de la verdad, su transmedia y que escudriñara en cual ha sido, es y podría ser el lugar del profesorado en medio del conflicto. Títulos como “Construir un entorno de paz desde la diferencia”, “Las víctimas y la reconciliación”, “Exhumación de la Verdad” y “Niños condenados a no ser niños”, enmarcaron el ejercicio de escritura. Grandes preocupaciones por el lugar de la escuela, el lugar del cuerpo y la integridad del mismo en los diferentes territorios víctimas del conflicto. Algunos, apoyados en sus escritos manifestaban:

La guerra fratricida que se ha llevado a cabo en nuestro territorio no ha perdonado de forma alguna el valor moral y social legado a los muros, de ladrillo o de ideas, que delimitan a las escuelas como un lugar que busca, sobre todo en los contextos más vulnerables, resguardar a la niñez y prepararla para un futuro mejor al presente que experimentan; las escuelas y sus dirigentes, los docentes, muchas veces son víctimas directas o indirectas del conflicto que se vive, quedando envueltas en el fuego cruzado, viendo como jóvenes deben dejar atrás a sus familias para tomar un fusil bajo amenaza de muerte, como deben irse de las tierras que habitan bajo la amenaza de la masacre (Entrega “Ensayo crítico” N°6, mayo de 2024).

Solo hoy, después de conocer las voces de los actores del conflicto, podemos dimensionar el tamaño de la guerra y el grado de victimización de las personas reclutadas, somos conscientes de la importancia de que el estado se haga presente en todo el territorio garantizando la seguridad de la población y exponiendo suficientes opciones de sustento y desarrollo, finalmente, debemos reiterar que los niños que hacen parte de los grupos armados no son máquinas de guerra sino víctimas (Entrega “Ensayo crítico” N°1, mayo de 2024).

Al inicio de la sesión, se planteo un ejercicio performativo de lo que implica movilizarse políticamente en defensa del bien común profesoral. La idea era marchar – a favor o en contra- de una política de gobierno actual. El grupo participante, dividido en dos, debía establecer un cantico,

coro, porra o manifiesto que expresara el porque de su posición. Al finalizar el ejercicio se socializó alrededor de sus sentires, en lo cual ellos manifiestan:

Me parecía algo muy interesante de la actividad y es que yo estaba en uno de los bandos y una de las personas que estaba marchando, una muchacha, expresaba sentirse muy incómoda con esa postura y en un descuido se cambió de banda. Me parecía algo bastante conveniente, bastante coherente, muy humano, muy reflexivo porque vemos que en la mayoría de las marchas hay muchas personas que no tienen conciencia de la razón por la que se marcha a favor o en contra porque también podríamos decir que se encuentran este tipo de personas en las dos posturas, que de pronto se han dejado informar por la voz a voz y han creído esa versión de la historia que posiblemente no es completa y ha pasado toda la vida (Microcurrículo, 2024).

La confrontación ético-política inicial invitó a los docentes a reflexionar sobre su propia participación en el ámbito político, explorando no solo sus acciones, sino también sus motivaciones y la consciencia detrás de estas. Estos escritos reflejaron la profunda preocupación por el papel de las escuelas en contextos de conflicto, resaltando la vulnerabilidad de los estudiantes y docentes ante la violencia. Además, a través de ellos, se destacó la importancia de una presencia estatal efectiva que garantice la seguridad y el desarrollo en todas las regiones. La actividad también permitió una autocrítica sobre la postura personal frente a las marchas y manifestaciones, revelando una necesidad de mayor conciencia y reflexión en las acciones políticas.

6.3.1. Los semilleros de Paz: una propuesta para la Educación Básica

En palabras de Maribel Aguirre, del Viceministerio de Educación Básica, fue presentada una propuesta liderada al interior de una institución educativa del sector: Los semilleros de paz. Su relato tenía la pretensión de confrontar políticamente al profesorado sobre el accionar individual y colectivo, más allá de los contenidos, los tiempos y afanes de las instituciones, pregúntales ¿qué otras cosas hacen un maestro o una maestra? ¿Qué otras conexiones se tienen con el barrio, la comunidad y la ciudad? ¿Cómo atienden las urgencias sociales de niños, niñas y adolescentes al interior de las instituciones?

Su relato, situado alrededor del informe final de la comisión de la verdad, intento revelar los datos desgarradores, en términos de cifras, de lo que ha implicado el conflicto colombiano en la voz de niños y niñas, manifestando la cantidad de desplazamientos, asesinatos, desapariciones y reclutamiento. Su conferencia, conectada en la conversación con el profesorado encontró diversas interpelaciones y aportes:

Precisamente cuando se hablaba del reclutamiento, recordé cuando el ministro Molano llamó a los niños que habían sido bombardeados en el campamento de las FARC como máquinas de guerra. Buscaba por acá un artículo que mencionaba esto y agregaba: dejan de ser víctimas cuando cometen delitos. Desafortunadamente, se convierten en criminales. O sea, que no solamente se asume que por ese gobierno perdían el derecho a ser víctimas, sino que también pasaban de ser niños a ser criminales en cuanto estaban reclutados. Estados contra su voluntad casi siempre, se podría asumir que siempre. Y el solo hecho de estar obligados a estar allá presentes ya les quitaba todos los derechos, se convertían en máquinas de guerra. Esos niños eran un fusil más (Microcurrículo, 2024).

Hay un asunto y es que cuando un niño va a la guerra, legal y legalmente, algunos recordamos cómo era antes. Los que somos de mi edad se acuerdan cuando llegaba el camión del ejército. Era un pánico tremendo. El camión del ejército llegaba a reclutar y eso era un reclutamiento forzado, pero era legal. Yo no sé a quién de ustedes le tocó vivir ese pánico. A mí sí, porque tenía hermanitos, y a las mujeres no nos llevaban, pero a los hombres les tocaba esconderse. ¿Quién más recuerda esa época horrible? El reclutamiento era forzado y cuando una persona se convierte en un actor armado, ya sea legal o ilegal, teniendo 16 años, ¿qué está perdiendo? En los territorios, esto sucedía y probablemente sigue sucediendo. Quizás no se llevaban a los más pequeños, pero el miedo estaba ahí porque el camión llegaba y los chicos de 12, 13, 15 años tenían que esconderse, o el que se arriesgaba se montaba en el camión (Microcurrículo, 2024).

La formación para la paz en los docentes es fundamental para abordar las complejas realidades de los contextos de conflicto, como el reclutamiento forzado de niños y adolescentes. Este fenómeno, que despoja a los jóvenes de su infancia y los convierte en "máquinas de guerra",

destaca la necesidad de una educación que promueva la paz y la protección de los derechos humanos. Al recordar casos donde los niños reclutados fueron tratados como criminales en lugar de víctimas, se evidencia la urgencia de una postura educativa que defienda su inocencia y dignidad, independientemente de las circunstancias.

Las interpelaciones continuaban, expresando una problemática al interior de la institución educativa:

Nosotros, los que más conocemos en nuestra institución es que el niño, además de su documento de identidad, tiene su documento de desplazado, ahí, con esa estampa. Y esa estampa viene con unas características que hay institucionalizadas y también en la familia (Microcurrículo, 2024).

La identificación de un niño como desplazado en la escuela plantea una problemática significativa en cuanto a la estigmatización y el trato diferenciado que pueden sufrir estos estudiantes. La mención explícita de un "documento de desplazado" junto a su documento de identidad no solo marca una distinción administrativa, sino que también refuerza estereotipos y prejuicios tanto dentro de la institución educativa como en el entorno familiar y del entorno comunitario. Un reto planteado por el profesorado al interior de su institución ¿Cómo le hacen frente a ello?

6.3.2. Los retos de la comisión de la Verdad para la educación.

El comisionado de la Verdad, Saúl Franco, compartió su experiencia de participación pasada en la junta de acción comunal del barrio Santo Domigno, emocionado por ver una institución educativa en la comuna abordando la formación para la paz y destacó la importancia de la educación como instrumento para la democracia. El foro comenzó además, comentando alrededor de su trabajo en la Comisión de La Verdad y los objetivos que esta tenía para entender el paso del conflicto armado durante los más de sesenta años. Su orientación fue muy clara al

reafirmar la importancia de escuchar a la gente para darle voz a quienes viven y recrean las condiciones de realidad existente.

El comisionado presentó los principales hallazgos y recomendaciones de la Comisión. Enfatizó que la guerra no es el camino y que es necesario comprometerse con la construcción de la paz como un propósito nacional. En su dialogo abordó temas como la reforma rural integral, la profundización de la democracia, la participación ciudadana, el problema del narcotráfico y la necesidad de un enfoque diferente, la importancia de entender las características regionales del conflicto y la construcción de la paz territorial, y la necesidad de una nueva concepción de seguridad humana centrada en garantizar los derechos de los colombianos. Su conferencia finaliza destacando el papel fundamental de la educación y las instituciones educativas en la construcción de la paz. Se mencionó la importancia de involucrar a los niños, jóvenes y maestros en este proceso.

El director de la Unidad Especial de Paz de la Universidad de Antioquia, Hugo Buitrago, destacó la fuerza potente de los maestros, así como la necesidad de revolucionar el currículo y el modelo pedagógico para abordar los asuntos complejos que enfrenta el país, como la violencia instalada culturalmente. A través de su discurso, estableció una crítica al modelo y el método pedagógico, que desde su perspectiva, se refleja en la práctica cotidiana del maestro, y no en las definiciones conceptuales del proyecto educativo escolar. En diálogo con el profesorado, planteaba la necesidad de discutir y transformar el currículo para abordar los problemas sociales del contexto, en lugar de seguir enseñando contenidos desactualizados y desconectados de la realidad.

En medio de las discusiones planteadas, se aborda el problema del consumo de drogas y la utilización de niños en el microtráfico y el macrotráfico. Desde su experiencia en la construcción de paz desde la Universidad, menciona el ejemplo de un maestro que trabajó con niños hijos de consumidores y víctimas de violencia, reflexionando sobre la violencia que vivían en su entorno y sus efectos negativos. Cierra su ponencia para el diálogo destacando la importancia de cultivar una cultura de paz y vida desde la escuela, partiendo de la experiencia y el lenguaje de los niños, y llevándolos a una reflexión más profunda sobre la violencia y la importancia de resolver los problemas sin recurrir a ella.

Al finalizar el foro con nuestros invitados, se habilita un espacio de diálogo, donde el profesorado toma el micrófono y expresa lo siguiente:

Desde la visión territorial, uno de los problemas del sector es la droga, ¿cierto? La droga que se vende, los niños que consumen, la droga que mueve la prostitución infantil, por ejemplo, y estando completamente de acuerdo en que el enfoque prohibicionista no ha permitido que la gente deje de consumir o que se deje de vender drogas, entendiendo completamente que es una política errada tratar al consumidor como un delincuente en el contexto del aula, es muy difícil acompañar la condición del niño que consume, del joven que consume, porque como maestra todo el tiempo te estás preguntando, bueno yo le digo, deja de consumir, eso es una falacia, no funciona así, no funciona que porque yo le diga, él vaya a dejar de consumir (Microcurrículo, 2024).

La intervención educativa no debe limitarse a la prohibición o estigmatización del consumo, sino que debe integrar un enfoque más comprensivo que aborde las raíces del problema, como la falta de oportunidades y la exclusión social. Saúl Franco enfatiza la necesidad de escuchar y dar voz a las realidades de los jóvenes, lo cual implica entender las condiciones que los llevan al consumo y tratar estos casos con una visión humanista y educativa. En este sentido, las instituciones educativas y la presencia de la Universidad son cruciales para proporcionar un espacio seguro y de apoyo, promoviendo una educación para la democracia que fomente la participación ciudadana y la paz territorial.

Frente a la violencia y la normalización de la misma, expresa una profesora:

Me gustaría hacer un aporte acerca de que en ocasiones la violencia se manejaba incluso desde casa, porque lo digo, porque algunos niños normalizaron la violencia que ha sabido en generaciones por generaciones por el tema de la venganza del pasado y en ocasiones porque los chicos, si tú les preguntas por qué le pegaste el compañero, ellos se van a responder porque me dijo que si me pega yo le tengo que pegar, entonces es algo que sea normalizado y no se ha dejado eliminar porque en ocasiones la misma familia es la que la consiente (Microcurrículo, 2024).

El profesor Buitrago respondió enfatizando la responsabilidad de las instituciones educativas en abordar la normalización de la violencia desde una perspectiva educativa y transformadora. Es esencial que las escuelas no sólo transmitan conocimientos académicos, sino

que también jueguen un papel activo en el cuestionamiento y la desnaturalización de comportamientos violentos que los estudiantes puedan internalizar desde sus hogares.

6.3.3. *El cuerpo es un territorio político*

Ilustración 4

La carne puesta en un diplomado.



Nota. Fuente propia.

En la experiencia de lo corporal, sensible y resistente, la artista, docente e investigadora Angela Chaverra nos presentó al cuerpo como primer escenario político, lleno de resistencias y conflictos, pero también lleno de posibilidades y soluciones. En su acercamiento colectivo, desnudó el pensamiento del profesorado sobre la importancia de ver el cuerpo más allá de los límites e impedimentos que nos han impuesto. El reto planteado confrontaba los miedos presentes en nuestro propio cuerpo y la invitación incitaba a no tener temor, a soltar y crear.

Sus postulados alrededor del cuerpo movilizaban al profesorado a tener acción, a resistir, aguantar, sostener, correr, andar, marchar, saltar, confiar. En medio de gritos, reclamos y movimientos se fue gestando una especie de performance en el que fluctuaban diversos devenires: mujeres, hombres, pobres, campesinos, estudiantes, indígenas, negros, morales, imperceptibles, moleculares. Un recorrido estético, un acontecimiento artístico que agencia, una fiesta que no distingue diferencias, que anula el yo y nos hace parte del mundo.

6.4. La confrontación proyectiva

¿Qué otras cosas podría hacer el profesorado?

¿Cómo podría mejorar sus practicas educativas?

¿Existen otras formas de interaccion del porfesorado con el contexto escolar?

¿Es posible romper las barreras de la escolarización y posibilitar una educacion otra?

Las preguntas anteriormente enunciadas marcan las pautas de encuentro, conversacion, reflexion y acción que el profesorado podría plantearse en medio de un diplomado que en busqueda de su formacion continuada, pretendia enunciar acciones que son caballo de troya en contextos donde todo apunta a no ser. Para la confrontación proyectiva se recurrio a un espacio de variedad metodologica: experiencias significativas, una conferencia y un taller configurarón una sesion volcada para la proyeccion situada del profesorado participante.

6.4.1. *Investigando la escuela desde adentro*

Con la presencia de la maestra Sandra Henao, fueron enunciados los rituales escolares, las practicas corporales y la subjetivacion. A traves de su experiencia practica e investigativa, esta maestra de primaria entró en dialogo con el profesorado con el fin de comprender la relacion de las practicas corporales curricularizadas inmersas en los rituales escolares. Sus tipologias docentes generaron gran atencion del profesorado. En su narrativa, hizo el paso por los docentes grises, centrados en evitar el fracaso; los docentes estallados, relacionados con las condiciones economicas, laborales y lo burocratico; el docente maltratador, orientados al orden, ejerciendo disciplina y control por encima de cualquier cosa; el docente pato, el payaso, el ludico, el alegre, es aquel que da cuenta de que la escuela no solo es sujecion y sometimiento.

El profesor Jhon Jairo Blandon presentó una sintesis de su trabajo investigativo sobre etnoeducacion afrocolombiana como respuesta a la discriminacion racial en el contexto escolar urbano de Medellin. En medio de cifras y relatos, dio cuenta de como los saberes, practicas y cultura afrocolombiana son invisibilizadas de forma permanente, asimismo, hizo cuestionamientos hacia la cathedra de estudios afrocolombianos, presente en las instituciones educativas, pero que muchas veces no aborda los asuntos sustanciales de lo que deberia ser la implementacion de una

catedra de este orden. El reto que planteo en su conferencia, resaltaba la importancia de una practica pedagogica etnoeducativa que considerara la enseñanza intercultural, el discurso y practica antirracista, la transversalidad de los saberes afrodescendientes y que promoviera la formacion docente y la inclusion de un curriculum etnoeducativo que promueva una escuela antirracista e intercultural.

En el final de las presentaciones, el profesorado problematizó las apariciones de los rituales escolares y las tipificaciones docentes, en un ejercicio introspectivo, recurrieron a los relatos anecdóticos para dar cuenta de cómo se vivía cotidianamente estas practicas que subjetivan. Asimismo, fue problematizada a nivel metodológico el lugar que ocupa la catedra de estudios afrocolombianos en la escuela. Ellos, como profesorado novel, veía como las asignaciones alrededor de este eje son, en muchas ocasiones, abordados sin trascendencia social, política e histórica.

6.4.2. *Representacion critica de lo corporal*

En medio de un taller performativo, que intentaba representar lo corporal de manera critica, la profesora Nora López y el profesor Andrés Correa, hicieron un recorrido disruptivo por las formas cotidianas de nombrar y representar los cuerpos. Fueron tres espacios de confrontación: El primero de ellos, apuntaba a la representación visual, física, de los cuerpos que identificamos como normales, anormales y sus roles. En medio de los tejidos, el color, los estereotipos y algunas asignaciones, se incentivó a la exploración de expresiones corporales libres de juicio, fomentando empatía, comprensión y reconocimiento de otras formas y experiencias de vida; el segundo, intentaba realizar un repaso lúdico de las conceptualizaciones de sexo, genero, identidad sexual, identidades de genero y otros mas que representan retos de enunciación de cara al reconocimiento del otro; el ultimo, con miras a la conversación y troca de experiencias, tenia como objetivo situar la importancia de la pedagogía cuir en los cuestionamientos que necesita la escuela y la educación como reproductora de relaciones y practicas hetero normalizadoras.

La conversación que surgió de este taller performativo no solo permitió una revisión crítica de las normatividades sobre el cuerpo y la identidad, sino que también subrayó la urgencia de transformar las prácticas educativas y los enfoques pedagógicos tradicionales. Los participantes, al confrontar sus propias percepciones y la influencia de los estereotipos en su práctica docente,

reconocieron la necesidad de integrar herramientas afectivas y reflexivas que faciliten un entorno escolar más inclusivo y equitativo. Este debate reveló que la pedagogía *cur*, al desafiar las concepciones hegemónicas sobre el cuerpo y la identidad, puede servir como una herramienta poderosa para dismantelar las prácticas heteronormativas y fomentar un espacio educativo donde todas las formas de existencia sean reconocidas y valoradas. Así, el taller no solo promovió una comprensión más profunda de las identidades diversas, sino que también alentó a los docentes a asumir un papel activo en la creación de ambientes de aprendizaje que respeten y celebren la pluralidad de experiencias y perspectivas.

6.4.3. *La construcción de estado por parte de las comunidades invisibilizadas*

En presencia de la Doctora Julieta Lemaitre Ripoll (Magistrada de la Sala de Reconocimiento de la JEP), estuvimos hablando sobre el estado, sus rivales y las aspiraciones de la justicia transicional. Ella, a través de su trabajo investigativo “El estado siempre llega tarde” (Ripoll, 2019) nos compartió un panorama sobre el reconocimiento y comprensión de la reconstrucción de estado desde abajo. Su conferencia alrededor de los gobiernos, los co-gobiernos y los poderes al margen, ayudaron al profesorado a comprender la rivalidad que tiene el estado en las comunidades marginadas en términos de legitimidad, justicia y oferta.

Su trabajo iluminó la profunda disfunción en la relación entre el estado y las comunidades marginalizadas. En su análisis, Lemaitre Ripoll evidenció cómo el estado, frecuentemente, llega tarde a la resolución de las necesidades urgentes y profundas de estas comunidades, que a menudo han desarrollado sus propias formas de gobernanza y sistemas de justicia alternativos. Este retraso y falta de legitimidad institucional agravan la situación de marginalidad y exclusión, socavando la confianza en las instituciones estatales. Las comunidades marginadas, al estar al margen del poder y la oferta estatal, se ven obligadas a recurrir a soluciones propias y autogestionadas, creando así un vacío de autoridad y justicia que el estado no ha sabido llenar adecuadamente. La rivalidad entre el estado y estos poderes locales se convierte en un obstáculo significativo para el proceso de construcción de una paz efectiva y duradera.

En este contexto, el papel del maestro como representante del estado en el proceso educativo se vuelve crucial pero complejo. Los docentes, al estar en contacto directo con los estudiantes y las comunidades, se encuentran en una posición única para abordar y mitigar las

brechas dejadas por la falta de presencia estatal. La labor educativa puede, por lo tanto, ser vista como una extensión de las aspiraciones del estado para reconstruir el tejido social desde abajo. Sin embargo, el reto es considerable: los maestros deben navegar entre las expectativas y realidades de sus estudiantes, quienes a menudo tienen experiencias de vida muy distintas a las que el estado pretende promover. Así, la construcción de paz a través de la educación requiere no solo la transmisión de conocimientos, sino también una sensibilidad profunda hacia las realidades marginalizadas y la capacidad de fomentar un diálogo inclusivo que contrarreste la desconfianza hacia el estado y sus instituciones.

6.4.4. ¿Qué hay mas alla de la escuela para la educacion?

A manera de síntesis, en compañía de la profesora Maria Isabel Herrera, se compartió la idea de que el profesorado tiene mucho mas por hacer, que muchas de las cosas que se deben hacer, ya se estan haciendo, en alguna escuelam en algun pueblito o ciudad, ya hay maestros y maestras proyectando y haciendo cosas en medio de los transitos, en esa idea del adentro y el afuera escolar. La experiencia investigativa de la profesora Herrera y su lente puesta en el barrio, en las dinamicas sociales y lo que sucedia mas alla de las cuatro paredes de la escuela (investigando). En los resultados compartidos, se deja ver como el accionar de una maestra comprometida tiene repercusiones en la esfera curricular, institucional, barrial, comunitaria y de integracion territorial para el favorecimiento del entramado social.

7. A manera de cierre

“Quizá solo deba decir una cosa como conclusión y es que los maestros deben enseñar, se les debe permitir enseñar, y más aún, deben tener el coraje de enseñar”

Gert Biesta (2016)

Si bien el diplomado fue una experiencia enriquecedora y transformadora para muchos participantes, también enfrentó desafíos significativos, como la falta de recursos y el escepticismo inicial de algunos maestros. Sin embargo, estos desafíos se convirtieron en oportunidades para el crecimiento y la colaboración, demostrando el poder de la educación para superar las adversidades y construir un futuro más prometedor para las generaciones venideras.

El alto tinte político del diplomado, removi6 la herida de muchos, al recordarles la importancia de un profesorado crítico, que, empoderado de los procesos académicos, no deja a un lado los análisis de la realidad, pero en otros casos, el diplomado también generó fricciones que fueron evidenciadas al incluir relatos y discursos de unos y dejando a un lado, en esa selección de cultura y contenido, a otros, que en ocasiones manifestaban que la acción profesoral no debería estar tan politizada.

El diálogo horizontal entre practicantes, maestros, académicos y directivos de diferentes instituciones, daba cuenta de la credibilidad y compromiso de aquellos que lideraban la formulación y estructuración del diplomado, pero al mismo tiempo, enuncia la apropiación de una propuesta colectiva que buscaba trascender las barreras y jerarquías que cotidianamente están estructuras en las lógicas academicistas.

Desafíos importantes alrededor de la selección de contenidos, invitados, temáticas y escenarios, ponían en jaque constantemente las decisiones administrativas, burocráticas y del orden de la gestión, pues de principio a fin se contó con una nómina de lujo en la orientación de los cuatro módulos. Cada uno de ellos representante de organizaciones locales, nacionales e internacionales que problematizan el lugar del cuerpo, la historia, las artes, el currículo, el derecho y la educación en la construcción de un país que le ha hecho frente al conflicto durante tantas décadas.

La formación continuada del profesorado se presenta como una herramienta esencial para abordar el sufrimiento físico y simbólico de las comunidades afectadas, ofreciendo un espacio de reflexión y capacitación que promueve la construcción de una cultura de paz. A través del análisis de las voces del profesorado, así como de las aportaciones de los invitados y las lecturas, se

evidencia un proceso de confrontación y diálogo que enriquece la práctica pedagógica. Este enfoque metodológico permite una comprensión más profunda y una respuesta más sensible a las realidades de las comunidades afectadas, subrayando el papel crucial de la educación en la sanación y la reconciliación. Así, los resultados obtenidos no solo reflejan el impacto de la formación en el profesorado, sino que también evidencian el compromiso con la construcción de un tejido social más justo y equitativo.

La capacitación brindada a los estudiantes practicantes ha fortalecido su comprensión y sensibilidad hacia los contextos de vulneración social, preparándolos para enfrentar los desafíos que presentan las realidades educativas de estas comunidades. Para el profesorado de la institución educativa, el diplomado ha ofrecido herramientas y perspectivas críticas que han enriquecido su práctica pedagógica, promoviendo una mayor conexión con las realidades locales y fomentando una educación más inclusiva y transformadora. Finalmente, en el ámbito universitario, el diplomado ha subrayado la necesidad de ajustar los enfoques formativos para mejor preparar a los futuros profesionales en contextos de alta vulnerabilidad, fortaleciendo así la capacidad institucional para contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa.

Referencias

- Acevedo, P. A., Correa, L., Parra, J. S., & Moreno, W. (2020). *Educación y jugar para una cultura de paz: Hoja de ruta pedagógica*. Recuperado de <https://view.genially.com/5efabc35f269a90d75f6e404/presentation-educar-y-jugar-para-una-cultura-de-paz>
- Aguilera, B. (1990). *Educación para la paz: Una propuesta posible*. Centro de Investigación para la Paz.
- Alfaya, M. E. G., Moya, M. M., Pérez, A. C., & García, M. D. L. Á. O. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41.
- Apple, M. W. (2016). *Ideología e currículo*. Artmed Editora.
- Arrieta, D. B., Amell, G. L., Calí, E. G., & Escorcía, L. R. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 285-299.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Balcárcel, E. B., Salinas, S. C. D., & Bello, Y. R. (2015). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 141-157.
- Barbero, A. (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Begazo, C. M. C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 260-274.
- Bernate, J., Fonseca, I., Urrea, P., & Amaya, G. (2019). La educación física y el deporte social para la paz y el posconflicto en Colombia. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (61), 33-47.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.

- Bonafé, J. M., & Herrán, A. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual. En *Didáctica General: La Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 27-42). McGraw-Hill.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo* (5ª ed.). Editorial Universidad de la Serena.
- Castaño, L. S. Á. (Ed.). (2010). *La exclusión social y la desigualdad en Medellín: Sus dimensiones objetivas y subjetivas*. Jorge Bernal.
- CEPAL. (2015). *Desarrollo social inclusivo: Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, S. L.
- Dávila, S., Cano, A., García, D., Vanegas, L. F., & Moreno, W. (2023). *Educando el cuerpo desde saberes que dialogan de manera lúdica: Orientaciones para el profesorado rural de Caldas (Antioquia)*. Recuperado de <https://view.genially.com/64395dfb5dded80011a1c1fe/learning-experience-didactic-unit-educando-el-cuerpo-desde-saberes-que-dialogan-de-manera-ludica>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Echavarría, J. M. (2018). *Works*. RM Verlag.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.
- Giraldo, J., & Fortou, J. (2014). Seguridad y violencia homicida en Medellín 2003-2012. En A. Ávila Martínez et al. (Eds.), *Violencia urbana: Radiografía de una región* (pp. 65-110).
- Gonzalez Cano, J. P., Hoyos Góez, R., Pérez Sánchez, E., & Moreno Gómez, W. (2022). Niños y niñas, socialización y subjetivación política en la Medellín de la insurgencia social: De ludo arte luctatorio y formas emergentes de actuación política de la infancia. *Retos*, 45, 144–153.
- Gorczewski, C., & Tauchen, G. (2008). *Educação em Direitos Humanos: Para uma cultura da paz*. *Educação*, 31(01), 66-74.

- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Higuita, J. L., Toro, C. A., & Gómez, W. M. (2012). Picao, drama emblemático de una práctica ludo-deportiva que refleja los procesos de redefinición de la ciudad y de las culturas de los jóvenes que la habitan. *Educación Física y Deporte*, 31(1), 729-744.
- Hincapié, D., & Herrera, M. I. (2014). Siervos en ciudadanización: El potencial de las prácticas ludo-corporales escolarizadas y no escolarizadas en la construcción del entramado social en la ciudad de Medellín, caso: En la IE Antonio Ricaurte. *Journal of Movement & Health*, 15(2).
- Kemmis, S. K., & McTaggart, R. M. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1946). La investigación acción participativa. En *La investigación-acción y los problemas de las minorías* (pp. 15-26).
- López, S. (2016). Posicionamiento político del profesorado: Retos de la profesionalidad docente. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2ª ed.). Sage Publications.
- Medellín Cómo Vamos. (2020). *Informe de Calidad de Vida de Medellín*. Recuperado de <https://acortar.link/7HKYjv>
- Microcurrículo. (2024). Diplomado - Microcurrículo en Prácticas Corporales para una Cultura de Paz. Primer Encuentro [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8NkeSRINIXY&t=3007s>
- Microcurrículo. (2024). Diplomado Microcurrículo en Prácticas Corporales para una Cultura de Paz. Segundo Encuentro [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wbAEamWzZ9U&t=7853s>
- Moreno Doña, A., & Medina Andrade, J. M. (2012). Número Especial: Escuela, educación física y transformación social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), 7-11.

- Moreno Gómez, W. (2007). *Educación, cuerpo y ciudad: El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Funámbulos Editores.
- Moreno Gómez, W., Acevedo Carmona, P. A., & Pérez Sánchez, E. (2021). Del conflicto social y sus expresiones en la práctica de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*.
- Moreno Gómez, W., Herrera Velásquez, M. I., Hincapié Bedoya, D., & Marulanda Hoyos, S. (2016). De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa.
- OCDE. (2014). *Equity: Policy lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Recuperado de <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Personería de Medellín. (2019). *Informe de derechos humanos de la ciudad de Medellín 2019*. Recuperado de <https://acortar.link/r7201F>
- Pulido Quintero, S. M., Gómez Valenzuela, J. D., Díaz Jiménez, N. G., & Moreno Gómez, W. (2012). Juegos de la Calle: Una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), 327-346.
- Ripoll, J. L. (2019). *El Estado siempre llega tarde*.
- Santos, B. D. S., Nunes, J. A., & Meneses, M. P. (2019). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas*.
- Schön, D. A. (1987). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*.
- UNESCO. (2000). *Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Cultura de Paz, no. (22).
- UNESCO. (2000a). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia*. Recuperado de <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Manifiesto.html>
- UNESCO. (2000b). *Cultura de Paz en la escuela: Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154>

Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.