

Fecha recibido: 17 de marzo · Fecha aprobado: 11 de junio

# Paz y convivencia: voces de maestros, estudiantes y padres en el departamento del Cauca

## **Samuel Muñoz Mosquera**

Licenciado en Educación Rural. Estudiante de Maestría en Gestión del Conocimiento -Universidad Católica de Manizales. Docente Institución Educativa Casas Bajas, Cajibío, Cauca, Colombia.  
s.munozm@hotmail.com

## **Deysi Marleny Figueroa Morales**

Licenciada en Educación Rural. Estudiante de Maestría en Gestión del Conocimiento -Universidad Católica de Manizales. Directivo Institución Educativa Los Comuneros de Siberia, Caldono, Cauca, Colombia.  
figueroadeisym@hotmail.com

## **Mary Jenny Angulo Riascos**

Licenciada en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Gestión del Conocimiento -Universidad Católica de Manizales. Docente Centro Educativo Cacahual sede El Dorado, Cajibío, Cauca, Colombia.  
maryjenny0322@hotmail.com

## **Origen del artículo**

Artículo de investigación derivado del proyecto de Maestría en Gestión del Conocimiento, denominado "Paz y Convivencia: Voces de Maestros, Estudiantes y Padres en el departamento de Cauca", desarrollado durante los años 2016-2017.

## **Cómo citar este artículo**

Muñoz Mosquera, S., Figueroa Morales, D. y Angulo Riascos, M. (2018). Paz y convivencia: voces de maestros, estudiantes y padres en el departamento del Cauca. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(31), 54-67.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)  
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i31.104>



## PAZ Y CONVIVENCIA: VOCES DE MAESTROS, ESTUDIANTES Y PADRES EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA

**Objetivo:** interpretar los sentidos de la paz en maestros, estudiantes y padres de familia en tres escuelas del departamento del Cauca (Colombia), escenario protagónico del conflicto armado colombiano. **Metodología:** se acudió a la propuesta metodológica de la complementariedad con el ánimo de comprender las realidades sociales y las voces de los actores como expresión de ellas, siguiendo un diseño de pre-configuración, configuración y reconfiguración. En el primero, se observaron las prácticas asociadas con paz y se registraron en diarios de campo identificando categorías sociales; paralelamente, se revisaron estudios y antecedentes teóricos e investigativos desde estas categorías; en el segundo, se ampliaron y profundizaron por medio de entrevistas en profundidad y dibujos y en el tercero, se dio sentido a lo encontrado con ayuda de la categorización propuesta por la teoría fundamentada. Los actores sociales fueron 9 estudiantes, cuatro docentes y tres padres de familia. **Resultados:** desde las voces, se hace un eco por la búsqueda de una paz no como producto, sino como proceso de relaciones y encuentros con los otros. **Conclusiones:** aprender el cuidado del "otro", de los "otros", se convierte en un reto que desafía los procesos educativos de las instituciones teniendo como fin último, la formación de nuevas generaciones más respetuosas y gestoras de paz.

**Palabras clave:** educación, convivencia, paz en la escuela, complementariedad.

## PEACE AND COEXISTENCE: VOICES OF TEACHERS, STUDENTS AND PARENTS IN CAUCA, COLOMBIA

**Objective:** to interpret the sense of peace in teachers, students and parents in three schools of the Department of Cauca (Colombia), leading scenario of the Colombian armed conflict. **Methodology:** the methodological proposal of the complementarity was used with the aim of understanding social realities and

the voices of the actors as their expression, following a pre-figurative, configurative, and re-figurative design. In the first, practices associated to peace were observed and then recorded in their field journals identifying social categories. In a parallel manner, studies and theoretical and research antecedents from these categories were revised; in the second these were expanded and deeply treated by means of deep interviews and drawings; in the third, a sense with the support of the proposed categorization by the grounded theory, was given to the findings. The social actors were nine students, four teachers and three parents. **Results:** the voices echo the search for peace, not as a product, but as a process of relationships and meetings with others. **Conclusions:** to learn how to care for "others" and from the "others" becomes a challenge for the educational processes in the institutions having as a final aim, the formation of new generations who are more respectful and administrators of peace.

**Key words:** education, coexistence, peace at school, complementarity.

## Introducción

Educación para la paz es una necesidad en todos los pueblos y naciones del mundo, una paz que circula permanentemente por las instituciones educativas, las cuales son pilares que impulsan el desarrollo en cada una de sus localidades, por eso se deben hacer esfuerzos constantes para brindar una educación adecuada que propenda por la defensa y el cultivo de la paz. En un territorio como el departamento del Cauca (Colombia), azotado en todos los rincones por la guerra, la educación surge como una oportunidad para encaminar acciones que permitan a los sujetos solucionar sus conflictos pacíficamente.

En aquellos contextos en los que se ha vivido o se vive una crisis (conflicto violento, pobreza y falta de oportunidades por mencionar algunas de ellas), las herramientas que puede ofrecer una educación para la paz y para el cambio en valores, constituyen un pilar relevante con capacidad para marcar la diferencia de desarrollo personal, social y laboral.

Colombia en distintos momentos históricos se ha encaminado en la búsqueda constante de la paz, con lo cual se ha visto inmersa en diversos intentos para lograrlo; sin embargo, la exploración ante esta utopía no ha arrojado los mejores resultados, pero esta realidad no es un impedimento para continuar en la búsqueda de dicho propósito; para ello es necesario el análisis de que la cultura de la paz es una tarea educativa que amerita un proceso

de educar en y para la paz. En términos de Fisas (1981):

La paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (p. 1)

Prevenir y gestionar los conflictos adecuadamente implica responsabilidad y compromiso con toda la humanidad; crear cultura de paz es colocar la vida en el centro de la cultura (Fisas, 1998). En este sentido, la paz supone entonces: diálogo, comunicación, cooperación, disciplina, autocontrol, comprensión, tolerancia y práctica de la no violencia; esto permitirá favorecer todo el potencial creativo, comunicativo y social para la transformación de los conflictos.

En el contexto educativo actual, proponer una educación para la paz y su sentido en la escuela, conduce al reconocimiento de una educación basada en valores, en el respeto y en la resolución no violenta de los conflictos, lo cual convierte a la escuela en un ámbito de socialización prioritario para el desarrollo de subjetividades e intersubjetividades, y por lo tanto, en un contexto privilegiado que se ha ido modificando para

potenciar aprendizajes que fomenten la educación para la paz desde la responsabilidad, el diálogo, la participación, el respeto, la valoración del punto de vista de los demás y el trabajo colaborativo.

Y es aquí donde juegan un papel importante emociones como el miedo, el terror y el odio, que impiden el reconocimiento de la diferencia, de la dignidad humana y de la procura del bienestar y la justicia. Según Alvarado et al. (2012), "la escuela no escapa a estas formas de vulneración, situación que evidencia una absoluta necesidad de cambio y transformación, que más tarda en volverse una decisión posible que una actitud de fuga y evitación de sufrimiento" (p. 104).

La educación para la paz debe: ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas pacíficas para la transformación de los conflictos; facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones encuentren sus propias posibilidades de actuar; y analizar cuáles son las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean. La violencia no es la única ni la más eficaz de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia. (Lederach, 1984, p. 67)

Justamente, esta apuesta educativa por y para la paz aproxima las relaciones entre unos y otros, hace posible que más que un tratado, acuerdo o contrato, la paz se defina y resuelva de cara al otro; o sea, la paz está más cerca del encuentro ético del que responde responsablemente por el otro que de su exégesis política o de su naturaleza institucional o jurídica (Derrida, 1998). Sin duda, la paz acontece incisivamente como eso que nunca es del todo, como aquello por lo que nunca puedo estar conforme o tener buena conciencia (Mèlich, 2014a y 2014b), ya que allí se pierde el horizonte del otro como porvenir y promesa, como travesía que se escapa a mis poderes y dominios.

### **Metodología**

El estudio se plantea desde el enfoque de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo, (2008), al considerar la complejidad de la realidad social y humana y su articulación reflexionada sobre planteamientos teóricos en la búsqueda de soluciones en torno a las diferentes

dimensiones en que se manifiestan los objetos y los problemas abordados.

El diseño de investigación se adscribe al tipo cualitativo en coherencia con la complementariedad, la cual se interesa por las experiencias de los sujetos con sus significados, sentidos e imaginarios, así como con sus acciones e interacciones para lograr un conocimiento desde la realidad investigada en su propio contexto, a lo que afirman Murcia y Jaramillo (2001):

Un diseño desde la complementariedad, parte de considerar los datos por sus cualidades, por lo que ocurre en cada uno de ellos y no tanto por sus cantidades, fundamentada por la visión holística de la realidad, lo que implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos. (p. 194)

Por lo tanto, con el diseño se lleva a cabo un acercamiento a los actores sociales implicados en la investigación y se puede pensar e imaginar el mundo desde su perspectiva, lo que constituye su principal atractivo con la sola intención de explorar los fenómenos sociales presentes en su vida cotidiana y reflexionar sobre ellos para mostrar su complejidad. Es así como descubrir sus actividades diarias tiene un motivo y un significado, al igual que sus acciones y reacciones en su contexto cotidiano.

En este proceso de investigación y con la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos y de acercarse a la realidad para comprenderla, analizarla e interpretarla, se tienen en cuenta tres momentos que articulan la realidad observada con una posible estructura sociocultural, como plantean Murcia y Jaramillo (2008, 2001). El primer momento de Pre-Configuración de la realidad muestra una aproximación a la realidad desde la teoría formal (perspectiva deductiva); es decir, debe existir una relación directa entre la teoría y la práctica para comprender el fenómeno estudiado, así se define una posible pre-estructura sociocultural; y la teoría sustantiva (perspectiva inductiva) donde se inicia el trabajo de campo que implica las miradas interna y externa de la realidad, con el fin de definir el problema de investigación respecto a la realidad que se desea comprender.

El segundo momento, de Configuración de la realidad, inicia con una guía que permite orientar la búsqueda de esa estructura de la realidad investigada, mediante un proceso profundo (intensiva y extensivamente) de trabajo de campo.

En el tercer momento de Re-Configuración de la realidad encontrada se exponen los hallazgos de la investigación y se redimensiona la estructura sociocultural a partir de tres perspectivas: elementos de la teoría formal, interpretación del investigador y datos culturales, para dar inicio a la comprensión de sentido de una estructura sociocultural.

Reconocer la complementariedad para captar el escenario sociocultural, con un trabajo de campo a profundidad y un proceso de construcción teórica en donde los propios actores (docentes, estudiantes y padres de familia) reconozcan su sentido de paz en la escuela a partir de la reflexión, motivación e interpretación de su realidad, permite presentar un diseño de investigación desde una perspectiva complementaria a partir de esta práctica reflexiva.

***Pre-Configuración: un acercamiento a la realidad***

El trabajo comenzó con un paralelo entre las revisiones de los autores y la observación de prácticas de los actores. En la teoría formal (revisión de la literatura) se destaca la importancia de estudios e investigaciones sobre el sentido de la paz en la escuela, ello fue indagado en el primer acercamiento con la realidad social a partir de la observación, de lo cual surgen categorías emergentes que obedecen a la comprensión de esta misma realidad social. Estas categorías son: la paz en la escuela, el reconocimiento del otro y la gestión del conocimiento.

Para la construcción de la teoría sustantiva (acercamiento a las prácticas sociales) y el reconocimiento de la realidad a partir de la observación directa, se tuvieron en cuenta los actores sociales en su contexto como procedimiento para obtener la información relevante. Con esto se da el primer paso de la investigación con la intención de observar en lo cotidiano y en el día a día, comportamientos y actitudes de estudiantes y maestros, como un primer diagnóstico de las dificultades que se presentan en los centros

educativos. El papel de los padres de familia se indagó posteriormente.

Esta observación directa se registró en un diario de campo que permite dejar constancia y seguimiento de lo observado, así como de las consideraciones necesarias, con lo cual se garantiza la obtención de datos tanto como producto de lo visualizado por el investigador como de lo mostrado por los actores sociales.

En los diarios de campo, textos o narraciones se destacan descripciones de comportamientos y actitudes bajo circunstancias que derivan de conductas agresivas y perturbadoras en el contexto escolar, que no son propias de una sana convivencia. Su análisis contribuye al conocimiento o interpretación de una cultura a partir de descripciones densas, donde la cultura es el contexto dentro del cual tienen significado los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales. Según lo expuesto por Geertz (1973), "Lo que se busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamento que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo una explicación" (p. 20).

Las descripciones densas se convierten en experiencias concretas que resultan significativas para identificar situaciones problemáticas al interior de la comunidad educativa como: la agresión, la violencia y más aún, la ausencia de la convivencia, hechos que se evidencian con intensidad entre los estudiantes, provocando sucesos negativos como dificultad en su aprendizaje, deserción escolar y baja autoestima, desplazando esta problemática a su contexto cultural y social.

Por lo anterior, se extraen de los diarios de campo relatos de vida que cuentan los protagonistas y que son su propia historia; en el texto se evidencia una interpretación que le da sentido a los hechos que son el reflejo de los conflictos a los que se enfrentan los actores en los distintos territorios en los que habitan.

El análisis interpretativo se elabora con descripciones cargadas de significado y de acontecimientos narrados desde la perspectiva

de docentes en carácter de *testigos* que cuentan y relatan no solo lo enseñado, sino lo vivido en el contexto donde se desempeñan. Ese rol de testimoniar se lleva a cabo con el propósito de volver sobre la memoria que ha asistido en primera persona o que en voz de otros se niega a olvidar (Mèlich, 2015).

El cuerpo narrativo de las historias surge de los relatos de cada uno de los participantes de la investigación: profesores, estudiantes y padres de familia, lo cual es el resultado de entrevistas en profundidad apoyadas en un protocolo de preguntas orientadoras que, a su vez, permitieron a sus protagonistas expresar con sus voces y manifestaciones aquellas formas vividas y sentidas que se originan en el diario acontecer escolar.

Para dar sentido y significado a estas experiencias, se identificaron las siguientes categorías de investigación a partir de la observación de los diferentes procesos sociales presentes en el contexto educativo: violencia, convivencia, incomprensión e indiferencia; igualmente, se identificaron subcategorías derivadas de estas categorías. Para ello se tuvieron en cuenta teorías de algunos autores a partir del análisis documental consignado en una matriz doxográfica propuesta por Murcia y Ospina (2012), que abarca una síntesis del contenido de la obra o del documento que describe y caracteriza de manera específica la información relevante garantizando su confiabilidad, permitiendo la búsqueda de la información referida a títulos y temáticas, objetivos o propósitos de las investigaciones, métodos de investigación utilizados y teorías de apoyo.

### **Configuración de la realidad: trabajo de campo en profundidad**

El escenario educativo como el lugar donde se da la convivencia, permite caracterizar y describir de manera detallada las diferentes dinámicas que se configuran a partir del sentido de la paz en maestros, estudiantes y padres de familia en algunas escuelas del departamento del Cauca. Igualmente, permite mostrar las estructuras sociales y la fuerza de visibilidad de las categorías y subcategorías emergentes en relación con el objeto de estudio.

A partir de la pre-estructura social encontrada, la situación problema recae en los conflictos escolares que tienen unas características específicas de las que se desprenden grandes necesidades de crear un contexto de diálogo y de sentido de paz desde la escuela; por lo tanto, dar respuesta a los interrogantes surgidos desde la pre-estructura, requiere encontrar respuestas en relación a los objetivos propuestos. Para ello se recurre a la recolección de información mediante la entrevista en profundidad constituida por un protocolo de preguntas orientadoras, las cuales se aplican a los actores sociales que hacen parte de la investigación.

Las narraciones, relatos y expresiones de estudiantes, maestros y padres de familia configuran una realidad desde su sentir y generan categorías que permitieron representar su realidad; dicha representación se complementa con la utilización del dibujo como expresión simbólica (particular, singular) de cada actor sobre sus maneras de concebir la paz en la escuela.

### **Método y recolección de información**

Con la intención de abordar el fenómeno paz y convivencia, se tuvieron en cuenta algunos elementos propios de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), que permitió el procesamiento de la información y la organización de la misma a partir de categorización simple, axial y selectiva en procura de sistematizar las voces escuchadas de los actores sociales.

La importancia de la Teoría Fundamentada radica en el valor que da al significado de la realidad a través de la interpretación de las experiencias sociales, significado que deriva de la interacción social con los demás y que puede explicar y proporcionar información valiosa sobre comportamientos de los directamente implicados en el estudio.

En el procedimiento se tuvo en cuenta la recolección de información a partir de la aplicación de una entrevista en profundidad con los actores sociales. En esta perspectiva se organizó la información recolectada en una matriz que permite al investigador asociar los textos leídos y revisados con las entrevistas para ser analizados

significativamente, clasificándolos con un patrón establecido por la saturación y la comparación constante (aspectos retomados de la teoría fundamentada) para codificar cada respuesta, asignando diferentes colores para una fácil distinción de las categorías relacionadas. De esta manera, se establecen conexiones y vínculos entre las categorías y los patrones que emergen de los datos; esto permite la *comparación constante* para determinar las subcategorías. A los participantes se les asigna un código (para proteger su identidad en la investigación) que está representado con una letra mayúscula y un número. Con la letra *E* se identifica a los estudiantes, con la letra *M* se identifican los maestros y con las letras *PF* se identifican los padres de familia.

El procesamiento de la información siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008). La categorización simple corresponde a lo expresado en el diálogo por el actor social cuando narra su vida, sus preocupaciones y temores, su realidad. La categorización axial es la interpretación de las narraciones, relatos y experiencias del actor social, expresada en un lenguaje técnico y agrupado en una categoría que califica su ser y quehacer. La categorización selectiva concentra lo expresado por los actores sociales a manera de categorías generales orientadoras que constituyen núcleos centrales de las demás.

La unidad de análisis estuvo conformada por los sentidos y expresiones de estudiantes, maestros y padres de familia; la unidad de trabajo se basó en nueve estudiantes, cuatro maestros y tres padres de familia de tres instituciones educativas, en las cuales se realizaron las observaciones ya mencionadas y se aplicaron las respectivas entrevistas.

### Hallazgos

Los hallazgos muestran cómo los sentidos expresados por los actores sociales giran en torno a reconocer la paz en la institución educativa desde las siguientes categorías emergentes: la violencia, la convivencia, la incompreensión y la indiferencia, cada una de ellas con diferentes subcategorías, así: la violencia, con violencia simbólica, física y verbal; la convivencia con educación, acogida

del otro, paz, principios y valores universales; la incompreensión con autoritarismo, falta de diálogo y familias disfuncionales; finalmente, la indiferencia marcada por desesperanza, frustración y tristeza. Todas estas expresiones y manifestaciones emergen como producto de las entrevistas y las descripciones registradas en los diarios de campo. Para efectos del presente artículo, solamente se hará referencia a la macro categoría convivencia con sus respectivas sub-categorías.

### Convivencia

La convivencia escolar como categoría emergente se vincula a la convivencia que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo, y pone en cuestión los modos de relación en que habitamos y que nos habitan. En otras palabras, convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás y entre los demás. Esta convivencia, "adquiere sentido al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe" (Skliar, 2010, p. 102). La visión sobre las relaciones humanas y la actitud que el hombre toma ante sí mismo y ante los otros hombres en la convivencia, le permite crear esa poderosa fuerza de cohesión social que hace parte esencial del proceso que da origen a nuestra conciencia.

La convivencia constituida por acciones humanas dadas en lo cotidiano, implica participar en nuevos espacios donde la coexistencia se torna en una necesidad para formar parte de un escenario social que permite crear el *vínculo del nosotros*, para hacerse con los *otros* y para distinguirse claramente del *otro*, lo que hace comprender que es posible hacerse cargo del otro. La vida compartida en la escuela está marcada por la configuración del *nosotros*, a partir de la confrontación y el diálogo con los otros, a lo que dicen Maturana y Varela (1992): "Todo acto en el lenguaje trae a la mano el mundo que se crea con otros en el acto de convivencia que da origen a lo humano" (p. 14); al convivir con el otro, el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del *otro* en ese espacio de convivencia.

Lograr una convivencia a partir de los procesos culturales en el escenario educativo donde los estudiantes confrontan su realidad con las

experiencias y vivencias en su vida cotidiana, ya sea con sus maestros o con sus padres, permite destacar que en esas interacciones sociales, las vivencias compartidas donde se dan encuentros y diálogos con el otro, hacen que sus relatos y narraciones tengan sentido y significado, los cuales dependen de la manera como cada uno de ellos puede ver e interpretar el mundo.

Las relaciones y los momentos que se viven en la escuela muestran la inseguridad de los estudiantes, sus problemas de socialización entre pares, la incompreensión familiar, el rechazo social y todo tipo de formas de expresión que contrastan con los ideales más puros de reconocer que el respeto por las diferencias, les permitirá un mejor modo de vida. Si los problemas del entendimiento tienen su origen en la incompreensión, ponerse en el lugar del otro no se limitará solo a aceptar al otro con sus virtudes, defectos, errores, risas, llantos, gestos y manías, sino en sentir la necesidad de comprenderlo, de ponerse a su lado, de brindar escenarios reales para la configuración del reconocimiento en una escuela que sea y se pronuncie (*palabree*) como una escuela con mayúscula (Murcia y Jaramillo, 2017). A continuación, se presenta una expresión gráfica de uno de los actores sociales de la investigación.



Figura 1. Expresión gráfica. La convivencia en la escuela.  
Fuente: Realizado por un estudiante durante el proceso investigativo.

En el dibujo se muestra la institución educativa en un *ambiente natural*, en un contexto propio, cercano y familiar para el estudiante, donde los juegos y las presencias de sus compañeros toman vida para hacer posible la convivencia. Algunos relatos también expresan lo siguiente.

*En mi familia no hay violencia. Mi papá y mi abuela me entienden bien, aunque algunas veces, yo no les*

*hago caso.... Pero me gustaría que me comprendan más y que me ayuden a salir adelante* (Relato del Participante E-2).

- ¿Cómo es la escuela de tus sueños?  
- *Una escuela donde prime el diálogo y el buen trato entre sus miembros* (Relato Participante M-1).

Entonces, no es solo vivir y convivir en la escuela, sino también educar y enseñarle al otro, y que el otro pueda reconocer el potencial formativo que tiene su acontecer diario en la escuela, donde las interacciones sociales que se puedan dar, en términos de acción, se puedan basar en el respeto mutuo y el aprecio. Así mismo, reconocer que uno convive con el otro por medio de la palabra, del gesto mínimo, de la mirada que no condena ni elimina la vida del prójimo, lo que coincide con Lévinas (2012): "la paz debe ser mi paz, en una relación que parte de un yo y va hacia el Otro" (p. 346).

Se trata de una paz que comienza en uno, pero no termina con uno, sino que se arroja al encuentro con los demás para hacer de ello un nuevo comienzo, un inicio de paz que se pronuncia en singular, pero que se vive en la pluralidad de voces, de cuerpos, de subjetividades, paces que circulan en estados de inquietud e imprevisibilidad, paces que desestabilizan las certezas, las seguridades, las comodidades; paces que insisten en no permanecer calladas ni en la perpetuidad, paces que se expresan como un "modo fraternal de una proximidad del otro" (Lévinas, 2014, p. 102).

Para los maestros, el escenario escolar se convierte en un magnífico espacio para cultivar y fortalecer las relaciones con el otro, y desde su disciplina o práctica docente contribuyen a que esto se haga realidad, como lo explica uno de los maestros participantes.

*Desde las áreas que tengo el privilegio de orientar, lo que se hace para contribuir a mejorar las buenas relaciones entre estudiantes, es promover los acuerdos para aportar a la convivencia en el aula de clase, a la convivencia escolar y también para que el estudiante quede con fundamentos para saber qué hacer ante situaciones con su familia, y mejorar el trato en la familia y con el medio ambiente, porque si no apoyamos la armonía de*

*las personas y el medio ambiente, estaríamos en una contradicción.*

*La escuela es un escenario en el cual se tiene que fundamentar la paz, porque sin ella se estancan los procesos de desarrollo, personal, social, político y los mismos procesos espirituales, pero si la fundamentamos, vamos a poder avanzar en los diferentes campos del saber y del desarrollo del ser humano.*

*También con la promoción y práctica de valores a toda hora y momento que se dé la oportunidad, considero que la escuela es verdaderamente promotora de paz, porque la escuela es prácticamente el segundo hogar para los niños y niñas de la institución y los docentes hacemos grandes esfuerzos para contribuir significativamente, de tal manera que los estudiantes compartan una sana convivencia.* (Relato de Participante M-2)

En este sentido, la convivencia se convierte en una experiencia social que les permite a los actores sociales conocerse, enriquecer sus relaciones interpersonales y adquirir nuevos conocimientos, experiencias que brindan la posibilidad de que, tanto maestros como padres de familia, se involucren en este proceso de encontrar el sentido a la paz, lo que se constituye en elemento de apoyo en el reconocimiento de las diferencias para comprender el mundo, para comprender al otro y para comprenderse mejor a sí mismos. Lo anterior coincide con los planteamientos asumidos por Lévinas quien prefiere “la paz ahora” (citado en Derrida, 1998, p. 115), pues el otro de carne hueso, vulnerable, necesitado y expuesto se muestra y se presenta ante mis ojos, y no puedo postergar o evadir una respuesta, es *ahora y aquí* que el otro demanda una respuesta.

### **Subcategoría: educación**

Pensar de otra manera la educación, tiene que ver con una responsabilidad y una tarea de quien enseña a vivir y a convivir, lo que responde éticamente a la existencia del otro, y esa educación solo se consigue mediante el conocimiento, la experiencia, la formación personal y el reconocimiento de una cultura.

Aprender a valorar la función de la educación, entendida esta como un medio para alcanzar los objetivos sociales y culturales de una comunidad,

les permite asumir responsabilidades que los conducirá a mejorar sus relaciones interpersonales y, a su vez, tener la posibilidad de aprender, descubrir sus talentos y promover la genuina curiosidad del intelecto. Esto concuerda con lo expuesto por Mèlich (2015): “en toda transmisión educativa tiene que haber transgresión. De no ser así no hay educación, sino adoctrinamiento. Pero la memoria no es un peligro para la transgresión, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad” (p. 240).

Evidentemente, en toda educación hay transmisión, pero es fundamental la capacidad de transgresión, la resistencia, la osadía para rebelarse ante un orden impuesto, hegemónico que destruya la alteridad radical del otro. La estrecha relación que existe entre sociedad y educación, permite la formación integral de las personas, incluso, esta educación se debe adaptar en todo momento a los cambios sociales y culturales, sin dejar de reconocer que sus experiencias son las que les permitirán transmitir el saber adquirido; sin embargo, nuestras sociedades *modernas* prestan mayor atención a las vivencias efímeras, pasajeras y fugaces, como sostiene Han (2016), “la sociedad del consumo y del tiempo libre presenta una temporalidad particular. El tiempo sobrante, que se debe a un aumento de la productividad, se llena con acontecimientos y vivencias superficiales y fugaces” (p. 133).

Procurar que la educación, el conocimiento y el aprendizaje sean acontecimientos perdurables, móviles y prolongados, implica acentuar los procesos en la capacidad de cuidado hacia el otro y por el otro, lo que permite entablar relaciones que brinden protección, sobre lo cual uno de los participantes cuenta en su relato:

*Desde mi criterio personal, considero que nosotros como educadores somos más que simplemente eso, porque compartimos gran parte de nuestro tiempo y podría decir que de nuestra vida con grupos de personas, a las cuales día a día nos esmeramos por transmitirle un conocimiento que de alguna manera los va a formar para enfrentarse a la vida cotidiana, estos hechos entonces, conllevan a que conozcamos mucho de la vida de estos pequeños, que comparten con nosotros sus sueños, sus alegrías pero también sus tristezas, lo que nos posibilita establecer vínculos afectivos*

*que en algunos casos se hacen muy fuertes y en la medida en que nosotros como docentes cerramos la brechas que se suelen abrir en algunos casos entre educadores y educando, abrimos las puertas al establecimiento de mejores relaciones, nuevos vínculos afectivos, pero siempre en el marco del respeto, sin dejar de lado en ningún momento los roles de educador y educando. (Respuesta de Participante M-1)*

Se puede decir que una educación donde todos los estudiantes evidencien que los maestros asumen un acompañamiento y un apoyo auténtico en su vida, les demuestra que se pone en práctica la capacidad de cuidado que tienen para con ellos, generando un cambio en su conducta, en su proceso educativo desde lo académico con mejores resultados, y al sentir el cuidado de sus maestros, también podrán desarrollar su capacidad de cuidar a otros, siendo importante también resaltar la participación activa de la familia en la vida escolar para crear esos espacios de relación e interacción social y un clima de diálogo afectivo con el apoyo de los maestros para movilizar todos los recursos educativos disponibles en la consecución de la convivencia.

La cultura del cuidado del otro no solo crea una realidad, un mundo, un escenario, sino que establece un orden y unas formas de acontecer de esa realidad, donde se hace énfasis en la formación de estudiantes cuidadosos, competentes y afectuosos, lo que no atenta necesariamente contra sus procesos de aprendizaje. En la escuela se viven muchas experiencias con los estudiantes, y en algunas ocasiones se refleja la armonía y el amor y respeto por el otro; en esa relación educativa está siempre en juego lo que cada uno piensa, lo que cada uno dice y lo que cada uno hace, no importa lo que ocurra o puedan sentir los compañeros de clase, como lo expresa uno de los maestros en su relato:

*Sí... en la escuela se viven muchas experiencias, tanto armónicas como irrespetuosas... pero, desafortunadamente, lo que vive cada niño lo trae consigo, lo que se vive y se aprende en casa, procuramos diariamente ir cambiando lo negativo, aportando y dando ejemplo de las actitudes y procederes positivos, siendo más tolerantes, y resolviendo conflictos pacíficamente por medio del diálogo. (Relato Participante M-4)*

En la educación se busca potenciar lo que puede haber en común entre las relaciones educativas que se dan; es decir, lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace, permite cuestionar que la educación está ahí para completar algo, como dice Skliar (2010): "La educación está allí para completar algo de alguien, es un argumento y una promesa de completamiento del otro, la educación y la escuela están ahí, pues algo necesita, debe, puede, tiene y sobre todo merece ser completado" (p. 58).

Por lo tanto, el otro en la educación potencia ese nosotros que tiene que ver con aquello que le hace falta al otro para que se sienta completo, eso de lo que carece y que la educación presume ocupar o al menos, pretende incorporar, es lo que en su incompletud le permite saber qué ocurre en el entre-nos, pues es en el aula de clase que en presencia de los *otros* siempre se está dispuesto no de completar al otro, sino de recorrer junto a él la incertidumbre permanente de su incompletud.

#### **Subcategoría: acogida del otro**

La palabra acogida, en el pensamiento de Lévinas (2002 y 2012) es casi sinónimo de hospitalidad, donde se acoge al otro sin entenderlo, mucho antes de haberlo comprendido, porque es lo auténticamente otro. La hospitalidad es aquello que se abre hacia el rostro, lo que lo acoge: el rostro siempre se entrega a una acogida y la acogida acoge solamente a un rostro.

La hospitalidad es una palabra que susurra ternura y recibimiento, anclada en su pronunciación sin elogios y tranquila en la expresión de un gesto mínimo, se justifica en una amistad desinteresada que procura ofrecer lo que se es y lo que no se es y otorgar un poco de lo que se tiene y de lo que se carece (Skliar, 2011).

La acogida del otro supone entonces, una apertura a lo infinito del otro, pero a lo infinito como otro que lo precede, por eso la acogida del otro es una respuesta: el sí al otro responderá ya a la acogida del otro, es decir, al sí del otro. Como lo expresa Lévinas (2002):

Abordar a Otro en el discurso es acoger su expresión en la cual desborda en todo momento la idea de que él podría llevar consigo un

pensamiento. Es pues recibir de Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero esto significa también ser enseñado. (p. 75)

Es decir, en lo cotidiano, en la realidad que viven maestros y estudiantes, esa realidad que siempre los está confrontando con sus propias preocupaciones y su propia incapacidad para la hospitalidad, es ahí donde ocurre la verdadera enseñanza, que tiende puentes de ida y regreso entre maestros y estudiantes, por donde transitan ofreciéndose algo mutuamente. Ese dar es, entonces, recibimiento, acogida y atención por la vulnerabilidad común y compartida. Es el sentido en que lo planeta uno de los maestros, cuando dice:

*La escuela es el lugar donde se debe promover y practicar y fortalecer diariamente la armonía, el convivir con el otro, porque como se dijo anteriormente, es nuestro deber dar ejemplo para que esas 'esponjitas' que son los niños, practiquen buenos modales, saludos, llamando por el nombre a sus compañeros, resolver sus inconformidades hablando y no se vayan a los insultos ni a las manos ni patadas.* (Relato Participante M-4)

Es en el contexto socioeducativo en el que se aprende el cuidado del otro, donde se da la importancia de ver y escuchar, y donde también se da la difícil tarea de reconocerse con el otro, de romper los esquemas que contienen y estigmatizan, de aprender a utilizar de otro modo las palabras y las miradas.

### **Subcategoría: Paz**

La paz para Kant (2003) es una *paz perpetua* que viene desde el Estado y difiere del actor social, si la paz es ayudar al otro. Esto representa una condición definitiva para que la paz entre los hombres propenda a la convivencia. No obstante, en línea de Lévinas (2012) analizada también por Derrida (1998), la paz perpetua propuesta por Kant es política y jurídica en busca de un ideal universal de relación hospitalaria para con el otro, por lo cual, puede conceder "jurídica y políticamente el derecho de visita y no el derecho a la residencia" (Derrida, 1998, p. 114).

El bien común es uno de los medios para alcanzar la *paz perpetua*, lo que constituye un motivo fundamental, no solo en lo político, sino en todo un pensamiento para que la paz sea un motivo hacia un cambio para la vida presente, donde la guerra se reforme en función de la paz, como lo afirma Fisas (1998):

La guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y como tales, se aprenden y se desaprenden. Tanto la guerra como la paz son frutos culturales, son resultados de decisiones humanas y de empeños sociales. La paz, a fin de cuentas, no es otra cosa que la síntesis de la libertad, la justicia y la armonía, que son tres elementos vivos y dinámicos que no dependen de la biología. (p. 4)

La escuela como espacio de socialización reconoce la necesidad de generar oportunidades para pensar la construcción de ese querer estar en paz, para aprender a manejar las situaciones de violencia a partir del esfuerzo con el que se dará respuesta de forma coherente y estratégica a los diferentes desafíos cotidianos que esta representa, porque son las voces y las expresiones de los estudiantes las que insisten en una solución para la transformación de la violencia y el conflicto.-

En estos espacios de paz los estudiantes expresan a partir de sus vivencias y experiencias, relatos que permiten repensar el papel de la escuela como una institución abierta a un entorno comunitario, donde se promuevan espacios de diálogo y reflexión, fundamentales para resaltar su papel como agentes de cambio en su acontecer cotidiano, favoreciendo el intercambio de opiniones y experiencias para construir el sentido de una cultura de paz, como lo indican los siguientes relatos.

*Vivir la paz, es llevársela bien con todos. La paz está en el corazón de cada uno, es respetar las normas, es no pelear, es hacer caso a los papás y no hacerles daño a los demás.* (Relato Participante E-4)

*La escuela debería de cambiar capacitando los profesores para que traten mejor a los estudiantes, y así pueda haber paz... La paz sería muy buena para que no haya muchas muertes y eso se debería hacer desde las escuelas.* (Relato Participante E-6)

Este es el momento donde el camino recorrido, nos lleva a pensar y reflexionar sobre construir o recrear nuevos espacios sociales para sentir esa paz con la que sueñan los estudiantes, empezando en casa, con sus padres, en la escuela con sus maestros y fuera de ella con sus amigos y compañeros, lo que fortalece los lazos de unidad y afecto, responsabilizándose de sus actos, tan necesarios como para dar sentido a una paz incesante. Los siguientes relatos expresan las tensiones por las que pasa la promoción de la paz en la escuela.

*Creo que la escuela no es promotora de paz, creo que se intenta, pero no se ve, empezando por los mismos educadores, si nosotros no somos capaces de sentir, de vivir eso, tampoco lo va a vivir el educando, vemos que los educadores por distintas razones, algunos de clase, algunos de religión, nos sentimos distintos, donde en últimas deberíamos apostarle a una misma propuesta, creo que el manejo de las diferencias no es el más acorde. (Relato de Participante M-3)*

*Para mí la paz inicia desde la casa, porque si en nuestros hogares no fortalecemos los valores que nos permitan vivir en tranquilidad, va ser imposible hablar de paz con los demás en la comunidad o con las demás personas. (Relato Participante PF-2)*

Se considera entonces que el cambio exige ir más allá de lo educativo, es transformar los procesos que se dan en la convivencia, en el día a día, en tener la disposición de acoger al otro sin actitudes de rechazo, de relacionarse con los demás sin esperar las reacciones del otro porque en últimas, esto es lo que define nuestra capacidad de reflexión, de respeto y sensibilidad ante las situaciones que sobrepasan las distintas emociones que se proyectan ante los otros.

Al considerar nuestros actos como el fundamento para generar un espacio de convivencia, se genera en los estudiantes y maestros la manera de llegar a la paz desde la armonía, el bienestar, donde predomine el sentimiento por el respeto y la seguridad que alberga una sana convivencia. Ello pone en cuestión la necesidad de inspirar a los estudiantes a que se pregunten a sí mismos por lo que están sintiendo y viviendo en la escuela; es decir, a que dejen los miedos que intimidan y no los dejan actuar, no los dejan hacerse cargo de

los demás, hacerse responsables de la vida y del sufrimiento de sus compañeros y prójimos.

Y en esa responsabilidad es donde los maestros están llamados a guiar a los estudiantes para que coexistan en un ambiente de respeto mutuo, de colaboración con el otro, para que tenga lugar el sentimiento de transformarse al lado de los otros; lo que hace que el siguiente relato sea un anhelo y una proyección de paz en la escuela y en la sociedad.

*Dibujé a un niño ayudando a otro, porque esa es una forma de hacer la paz...Creo que la paz es un proceso que ayuda a que la gente viva mejor con los demás (Relato Participante E-5).*



Figura 2. Expresión gráfica. La convivencia en la escuela. Fuente: Realizado por un estudiante durante el proceso investigativo.

Estas expresiones permiten crear posibilidades para acoger al otro en los espacios sociales de acción e interacción, donde sea reconocido como aquel que rompe su silencio, que hace escuchar su voz y proponga alternativas que lo vinculen a la solución de los conflictos y dificultades que se le presenten en su cotidianidad, reconstruyendo sus experiencias y validando el lenguaje propio y singular a través de la palabra compartida y donada a los demás en la escuela.

De este modo, la paz en la escuela no es perpetua, no es abstracta ni universal; es producto del encuentro acontecimental con el otro, es concreta como los hombres y las mujeres que la hacen y que son hechos por ella, frágiles, de carne y hueso; se trata de una paz situada y contextualizada en las relaciones entre unos y otros, es un pretexto para dar paso a la responsabilidad por el otro en los

escenarios educativos donde habitan voces que reclaman ayuda para vivir mejor con la compañía de los demás.

### Conclusiones

Educación en y para la paz es una necesidad prioritaria en todas las instituciones educativas para promover una cultura de diálogo, una cultura donde se privilegie el amor por el otro y el respeto por las diferencias, pero no el amor palabreado y olvidado, banalizado en estas *sociedades cansadas* (Han, 2012), sino uno donde su equivalente sea la responsabilidad, el cuidado y la compasión por aquel que se expone en su miseria, o sea, por los rostros que necesitan protección y hospitalidad aquí y ahora.

Una misión implícita y permanente del maestro en la escuela como gestor de paz, debe ser la de motivar a cada uno de sus estudiantes para fortalecer todas sus capacidades por medio del conocimiento y la formación de una cultura personal, así como por la promoción de la sensibilidad que estimule a realizar acciones de generosidad convertidas en actos de servicio en la escuela y la comunidad.

La familia como institución social, escenario de socialización y *estructura de acogida*, es la primera en asumir roles de enseñanza, no solo en la crianza, sino en la transmisión, conservación y transformación de valores y principios en la formación de niños y jóvenes, quienes reciben un mundo heredado, compartido y entregado para que ellos a su vez, puedan mejorarlo para los que vendrán. Convivir con los demás se aprende desde la casa a través del diálogo, la compañía, el cuidado y las actitudes y comportamientos que más que decirse, se muestran por medio del testimonio vivido de sus participantes.

No podemos ser indiferentes, el otro y los otros se nos presentan y perturban nuestras propias maneras de vivir y de convivir, no podemos pasar de largo ante su llamado, ante su mirada. Por tanto, aprender el cuidado del *otro*, de los *otros*, se convierte en un reto que desafía los procesos educativos de las instituciones teniendo como fin último la formación de nuevas generaciones más respetuosas y gestoras de paz, una paz que no evada el dolor y el sufrimiento del otro, que haga una pausa para volver sobre el sujeto y sobre las

relaciones de este con sus prójimos; por lo que el horizonte hacia una paz situada y contextualizada se muestra desde *el cuidado del otro* como un camino hacia la paz.

### Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Quinterio, M., Luna, M., Ospina, M. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorio de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Fisas, V. (1998). *Una Cultura de Paz*. Barcelona: Icaria Nesco.
- Geertz, C. (1973). *Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. Chicago: Aldine Press.
- Han, B. (2016). *El aroma del tiempo. Ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (2003). *La paz perpetua*. Argentina: Editorial del Cardo.
- Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Fontamara.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Fontamara.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Maturana H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Editorial Universitaria Lumen.

- Maturana H. y Varela, F. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Hachette.
- Mèlich, J. (2014a). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2014b). Disimilaciones. Intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas. *Anuario colombiano de fenomenología*, (8), 123-141.
- Mèlich, J. (2015). La experiencia de la pérdida. *Ars Brevis*, (21), 237-252. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/311719/401799>
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 194-204.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula. Configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Murcia, N. y Ospina, H. (2012). La investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(1), 11-38.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista de educación y pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.