

---

# Pedagogía crítica y construcción de paz en la educación superior<sup>1</sup>

Luis Alberto Arias Barrera<sup>2</sup>  
Patricia Eugenia Carrera Díaz<sup>3</sup>

Recibido: 15 - 07 - 2016

Aceptado: 14 - 09 - 2016

## Resumen

El artículo presenta una reflexión en torno al papel de la educación superior en la construcción y difusión de una cultura de paz, a través de la pedagogía crítica, en el marco del sistema capitalista y expansión del modelo neoliberal que transversa las organizaciones de educación superior. Se presentan algunos de los desarrollos de la educación superior, la cultura de paz y sus expresiones en algunas de sus funciones. Se concluye que a pesar del reconocimiento amplio de la pedagogía crítica y sus aportes en los procesos de formación, aún se está en espera de su implementación profunda para aportar a la paz en sus distintas manifestaciones de la realidad social y contravenir las expresiones de violencias como forma de resolver los conflictos sociales.

**Palabras clave:** pedagogía crítica, educación superior, cultura de paz.

## Critical pedagogy and peace building in higher education

### Abstract

The article presents a reflection on the role of higher education in the construction and dissemination of a culture of peace, through critical pedagogy, under the capitalist system and expansion of the neoliberal model traverse organizations of higher education. Are some of the developments in higher education, culture of peace and their expressions in some of its functions. It is concluded that despite the widespread recognition of critical pedagogy and their contributions in the training process, is still waiting for its deep implementation to contribute to peace in its various manifestations of social reality and contravening the expressions of violence as way to resolve social conflicts.

**Keywords:** Critical pedagogy, higher education, culture of peace.

---

<sup>1</sup> Artículo de reflexión

<sup>2</sup> Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Docente-investigador. Programa de Trabajo Social. Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.  
E-mail: [coordinacioninvestigacionhumanasy sociales@unimonserrate.edu.co](mailto:coordinacioninvestigacionhumanasy sociales@unimonserrate.edu.co)

<sup>3</sup> Magíster en Sociología. Docente-investigadora. Programa de Trabajo Social, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate.  
E-mail: [patricia.carrera@unimonserrate.edu.co](mailto:patricia.carrera@unimonserrate.edu.co)



Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

## Introducción

El presente artículo es producto de un ejercicio interdisciplinar desarrollado a través del Seminario de Tendencias de Investigación en Ciencias Sociales y Trabajo Social, del Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate, llevado a cabo durante el año 2015 con la participación de docentes y estudiantes.

Mediante la metodología del seminario alemán se abordó el tema de *Reflexión sobre la paz en el contexto universitario*, se compartieron los aportes de distintos autores, los cuales fueron objeto de reflexión y de debate. Los registros de los protocolos y relatorías constituyen los insumos que recogen los aspectos relevantes de dicho ejercicio, además de una bibliografía complementaria, que se consigna en este artículo.

Es importante comenzar diciendo que, en la historia contemporánea, el interés por el tema de la paz ha llamado la atención de diversos sectores estatales y de la sociedad civil, especialmente, a partir de las dos guerras mundiales en la primera mitad del siglo XX. “Estas guerras produjeron un fuerte impacto emocional e intelectual en grupos académicos de muy distinta índole, que tomaron conciencia de la necesidad de reaccionar con los recursos intelectuales a su alcance frente a tal barbarie” (Martínez, Comins & París, 2009, p.93).

La creación en 1959 del Instituto de Investigación para la Paz de Oslo y la importancia inusitada que despertó esta temática en universidades europeas y norteamericanas hacia la segunda mitad del siglo XX, ha originado una amplia producción en torno a ella. Para el caso colombiano dicho tema ha llamado la atención de un buen número de universidades desde la última década del siglo anterior. De ahí el desarrollo de investigaciones en torno a ella y la creación de centros de investigación y de programas de formación para la paz. Fruto de la producción anteriormente menciona-

da, en la actualidad los estudios de paz “abordan temáticas tan diversas como la guerra, desarrollo, pobreza, justicia social, género, medio ambiente, educación, democracia, teoría de las relaciones internacionales o los derechos humanos” (Martínez, et. al., 2009, p.94).

## 1. Algunos referentes conceptuales

La reflexión se centró alrededor de tres grandes aspectos articulados; educación superior, pedagogía crítica y cultura de paz.

En relación con la paz, se asume como una palabra polisémica, que responde a diferentes significados. Asociada a la educación, se retoma la definición propuesta por la UNESCO como “la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible” (Romero, 2012, p. 197).

Su aplicación generalizada daría lugar a una cultura de paz, entendida como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción de la no violencia, por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Silva, 2013, p. 6)

Tal y como lo plantea la Asamblea General de la Naciones Unidas, la cultura de la paz se logra a través “de la educación, el diálogo, la cooperación, la igualdad de derechos y de oportunidades, la libertad, la justicia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad (Cit. Cerdas-agüero, 2015, p. 137). En el caso de la educación debe propender por la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, que contribuya a resolver pacíficamente los conflictos, instaurando nuevas relaciones humanas (Declaración de Luarca [Asturias] sobre el derecho humano a la paz, 2008), donde el ser humano sea un

agente transformador que aporta al desarrollo humano (Cit. Cerdas-agüero, 2015, p. 136).

En relación con la educación superior, la universidad actúa así sobre la sociedad desde su propio “*Ethos* cultural”, de acuerdo a las misiones propuestas en relación con “la enseñanza (docencia, formación), la investigación y la extensión” (Jiménez, 2012, p.38). Su “*Ethos* cultural” y académico comprende “el pluralismo de ideas, la controversia intelectual, la discusión pacífica, la diversidad y la divergencia, la participación democrática” (Jiménez, 2012, p.38) que se oponen a toda expresión de violencia, por lo cual se habla de un *Ethos* universitario ajeno a toda forma sectaria y excluyente que apele a la fuerza para obtener el poder. “Sus valores son los de la formación por el razonamiento y la argumentación, la diversidad de opiniones, la solidaridad y la aceptación de la diferencia como riqueza” (Jiménez, 2012, p. 38).

- **La pedagogía crítica en la construcción de paz a través de la educación superior**

El origen de la pedagogía crítica se remonta en América Latina a la década de los años sesenta del siglo anterior como una forma de reacción a lo que en adelante se denominaría la educación tradicional. El inspirador de esta nueva perspectiva fue el brasileño, Paulo Freire, quien influirá profundamente en los procesos educativos de buena parte del mundo. Otros de los representantes de la pedagogía crítica serán Henry Giroux, Peter McLaren y Estanislao Zuleta.

De acuerdo con los fundamentos centrales de la pedagogía crítica, la educación cumple un papel fundamental en el desarrollo social, toda vez que ésta proporciona las herramientas teóricas, epistemológicas y prácticas que generen la conciencia necesaria para la transformación social. Si bien es cierto que existen diversos matices al interior de la pedagogía crítica, en términos globales, parte

de la base de que la educación tiene una connotación política profunda, y de ahí que los procesos formativos deban estar orientados al empoderamiento, la participación, la transformación, el reconocimiento de los contextos, la libertad, la dialogicidad, el respeto a las diferencias, la problematización y la postura ética frente al mundo, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva la educación es ante todo un acto creador que “estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora” (Freire, 1979, p.65).

Para la pedagogía crítica, la educación cobra sentido si está orientada a la transformación de la realidad social, lo cual implica la concienciación comprensiva y transformadora de los procesos formativos. Éstos, exigen del maestro una postura crítica como “intelectual transformativo” (Giroux, 2001), es decir, como sujeto que comprende la complejidad de los fenómenos sociales y educativos y que procura a toda costa buscar alternativas ante cualquier tipo de injusticia social. En este sentido la educación y el maestro no cumplen un papel neutral, sino que asumen de manera consciente un compromiso frente al cambio, en procura de la libertad, la independencia y la solidaridad. Para Giroux (2013) el papel de la educación, no debe ser simplemente la formación para el empleo, sino ante todo, formar a los estudiantes “para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general” (Giroux, 2013, p.17). Para Ramírez (2008), la educación para la transformación, más que adaptar la realidad a las necesidades inmediatas, exige “conceptuarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación

histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos” (p. 111).

Los procesos formativos desarrollados desde la pedagogía crítica exigen un alto grado de reconocimiento y transformación del contexto en que se desenvuelve el estudiante. Hacer del contexto, objeto de reflexión en las aulas, además de generar la sensibilización y concienciación necesarias sobre los fenómenos y problemáticas inmediatas, propicia entre otros, sentido de pertenencia y construcción de identidad, aspectos fundamentales para el desarrollo de acciones colectivas. Para Ramírez (2008):

La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica. (p. 111).

En términos de Freire (citado por Ocampo (2008), esta apropiación del contexto forma parte del proceso de alfabetización necesario para la transformación social. Se trata de “transmitir la realidad” para la constitución de sujetos con capacidad crítica y transformadora, e implica también, la construcción de una postura autocrítica de la propia realidad histórica, ser capaz de “leer” el mundo y “comenzar a comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman a la sociedad en general” (Giroux, 1993, p.233).

La pedagogía crítica postula igualmente el respeto a las diferencias, la promoción y defensa de los derechos humanos y la búsqueda de la construcción de relaciones fraternas y humanizantes, situación que se articula directamente con los propósitos de la educación para la paz, al decir de Leiva (2012). Para este autor, la educación para

la paz debe estar orientada a la construcción “de una sociedad tolerante, justa y solidaria” (p. 57), lo cual “implica desarrollar en los educandos, la capacidad de un diálogo intercultural, la defensa del medio ambiente como bien común, el desarrollo moral como responsabilidad frente al otro y la solidaridad compasiva” (p. 57).

Para la pedagogía crítica resulta igualmente importante la horizontalidad dentro de los procesos formativos. Esta se materializa en el desarrollo de prácticas dialógicas que permitan la construcción “con los otros”, situación que exige apostarle a unas relaciones en igualdad de condiciones, en las cuales, tanto el maestro como el estudiante aprenden en el acto educativo. Se trata con ello de desmitificar “la superioridad natural del maestro” (Viché, 2014), “darle la voz a los otros” y construir colectivamente para el aprendizaje mutuo. En palabras de Kierkegaard (citado, en González, 2011, p. 120) se trata de que el maestro se haga “discípulo de su discípulo”.

En coherencia con lo expuesto, la pedagogía crítica brinda elementos de diversa naturaleza para que los procesos formativos desarrollados desde la educación superior propendan por la construcción de paz, entendida ésta como “el conjunto de acciones que identifican y dan apoyo a las estructuras que tienden a fortalecer y solidificar la paz”. (Delgado, 2010, p.126). Aspecto que no se agota en los diagnósticos que se puedan llevar a cabo, por ejemplo, sobre el conflicto armado, sino a través del desarrollo de procesos formativos que propendan por el diálogo como herramienta fundamental en la resolución de conflictos, como también por el desarrollo de la conciencia para la superación de las injusticias sociales y la vivencia plena de los derechos humanos. Para Cerdas-Agüero (2015):

La paz es una vivencia; se vincula con las relaciones y las condiciones sociales; es una

lucha contra las relaciones y condiciones basadas en la desigualdad, la exclusión y la violencia. La base de ésta es el reconocimiento de la dignidad del ser humano, el reconocimiento y respeto de sus derechos y libertades fundamentales. (p. 136).

## **2. Debates contemporáneos: la universidad y la construcción de paz**

A continuación, se exponen las principales reflexiones que surgieron en el desarrollo del seminario.

Sobre la importancia dada a la educación superior en la construcción de la paz, señala Jiménez (2012), que se deriva del papel otorgado por algunos organismos nacionales e internacionales a la educación frente a dicha construcción, como se expondrá más adelante. Jiménez (2002) encuentra los antecedentes de la educación para la paz en los propósitos de la Escuela Nueva de comienzos del siglo XX. Igualmente, considera de gran influencia las voces de protesta contra los efectos generados por la Primera y la Segunda Guerra Mundial, el avance del movimiento humanista, las críticas contra las prácticas pedagógicas de corte tradicional, los movimientos sociales de los años sesenta y setenta, las movilizaciones contra la guerra del Vietnam y el desarrollo del movimiento feminista, entre otros.

- **El contexto colombiano**

En lo concerniente al contexto colombiano, la educación para la paz adquiere importancia hacia las últimas décadas del siglo anterior. Los llamados de los organismos internacionales anteriormente referidos, más las condiciones sociales y políticas por las que atravesaba la sociedad colombiana hacia aquellos años, crean el clima necesario para el impulso de la educación para la paz.

Jiménez (2002) ubica el desarrollo de la educación para la paz en Colombia hacia la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, en consonancia con las estrategias democratizadoras impulsadas por el presidente Belisario Betancur, el desarrollo de la cátedra de la democracia y posteriormente, las posibilidades de renovación política derivadas de la Constitución de 1991.

Los referentes históricos y conceptuales de estos programas eran el fin de la guerra fría, la solución de conflictos por la vía armada, colocándola en el fortalecimiento de la sociedad civil y la capacidad de dirimir conflictos por el diálogo, y una mirada por etapas del conflicto armado, la búsqueda de soluciones donde primero no se da la justicia y luego la paz, y la construcción de una cultura democrática como garante de las soluciones y no de la superación inmediata de los problemas. (Jiménez, 2002, p. 37).

Esta fuente señala que a partir de estos momentos proliferan en Colombia diversas iniciativas públicas y privadas, las cuales de manera directa o indirecta han propendido por el fortalecimiento de la cultura de paz. Describe, entre otras, las experiencias relacionadas con los procesos de reinserción en la década de los años noventa; el Programa de Pedagogía para la Paz y Reconciliación Nacional; el Programa de Educación para la Convivencia Pacífica; experiencias educativas desarrolladas por las organizaciones no gubernamentales; experiencias del sector privado como el caso de la Cámara de Comercio de Bogotá; experiencias motivadas desde el Movimiento Social por la Paz y la Cátedra por la Paz, la Vida y la Libertad.

Igualmente, la Constitución Política de 1991 en su artículo 22 señala que: “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, en tanto que el artículo 95, estipula entre los deberes de la persona y del ciudadano participar en la vida política, cívica y social y “propender al logro y

mantenimiento de la paz”. Por su parte la Ley General de Educación, del año de 1994 enuncia en su artículo 14 para los planteles públicos y privados que ofrezcan la educación básica y media, la obligatoriedad de cumplir con “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos”.

La diversidad de estudios, actividades y procesos sobre la paz puestos en marcha, se han desarrollado desde distintas posturas teóricas, epistemológicas, pedagógicas y prácticas, con consecuencias directas sobre los resultados alcanzados. Para algunos de los estudiosos del tema de la paz, existen múltiples significados en torno a ésta, lo cual incide significativamente, bien sea en los resultados de las investigaciones desarrolladas o en los procesos adelantados en torno a ella. Abarca (2014) siguiendo a Jares, hace una clasificación sobre los modelos en los estudios de paz, teniendo en cuenta las perspectivas predominantes en los estudios de las ciencias sociales.

Según esta autora, existen tres modelos: el positivista, el hermenéutico-interpretativo y el socio-crítico. El primero de éstos evita el conflicto, le asigna a la educación y al maestro un papel neutral dentro de los procesos de desarrollo y privilegia el papel central del maestro en los procesos formativos. El interpretativo- hermenéutico le da importancia a las construcciones sociales en el desarrollo de los fenómenos; la paz es producto de la interrelación de múltiples factores y el docente y el estudiante cumplen un papel activo en la construcción de ésta. El socio-crítico, además de aceptar la interrelación de los fenómenos sociales, asume el concepto de paz positiva y le da a la educación, al docente y al estudiante un papel protagónico en la transformación de las condiciones que se oponen a la construcción de la paz.

En el escenario de la globalización, los estudiosos de la violencia y de la paz, amplían las

concepciones orientales y occidentales, integrando distintas miradas. Pero son los defensores de la paz, en el terreno, quienes acudirán a distintas religiones y concepciones ideológicas para luchar por la paz frente a formas de gobierno opresoras. No solo apelan a sus propias ideologías, acuden a las de quienes se asumen como sus enemigos para ilustrar el camino que expresan en sus discursos y evaden en sus acciones, como es el caso de Mahatma Gandhi y su acción política, con bases surtidas en buena parte por el Sermón del Monte.

Así, la paz pasa por distintas definiciones. Desde las distintas concepciones culturales como desde los distintos estudios sobre violencia que han venido ampliando su concepción. En el caso colombiano, los aportes de los llamados violentólogos también son aportes para la paz. No creemos que exista una profunda escisión como algunos estudiosos señalan. Nos apartamos de esta mirada pues el estudio de la violencia obedece a la visibilización de su ausencia, a la apremiante necesidad de paz.

El concepto de paz no es un concepto aséptico, apolítico. Encarna la posición política sobre cómo queremos asumir la organización social, cómo queremos implementarla, con quiénes y de qué manera. Asumir una concepción de paz es asumir una concepción política que busca invalidar distintas formas de violencia.

En el transcurrir de su estudio es Johan Galtung (2003) quien propone una paz positiva para superar toda forma de violencia. Igual que hablamos de violentólogos, podemos hablar de *pazólogos*, (sic) pero no son dos vertientes distintas y aisladas. Son las dos caras de una sola moneda. No podemos tener claro que es realmente la paz si no detectamos todas las formas posibles de violencia y no podemos tener claro qué es la violencia sino detectamos todas las formas posibles de vivir en paz.

Resulta apresurado señalar que tanto los estudios de paz como los estudios de violencia son solo modas. Son necesidades sentidas para detectar

dónde y cómo se manifiesta la violencia y cómo se puede avanzar cada vez más hacia la paz.

En relación con la paz y la educación, en general contienen elementos comunes, buscan conocer, acercarse a la verdad donde ella hace parte de la paz y la paz hace parte de la verdad. Gandhi señala que buscar la paz “es en esencia sostenerse con la fuerza de la verdad en una lucha sin violencia [...] donde paz y verdad son lo mismo y viene a ser la caridad perfecta”. (Silva, 2013, p. 9)

La paz en sus diversas expresiones da cuenta de paces. Todas ellas deben irse introduciendo en las prácticas cotidianas para constituir más que una cultura de paz, culturas de paz. La cultura de paz asume que,

La no violencia es una base natural de la cultura de paz y de por sí, es la superación de la violencia por medio de la resistencia pacífica activa y por los métodos de resolución pacífica de conflictos, o sea, por medio del diálogo, la negociación, la conciliación, la mediación y el arbitraje. (Silva, 2013, p. 8).

La cultura de paz se enmarca desde la concepción que occidente ha establecido sobre los derechos humanos. Estos a su vez se nutren de las concepciones de civilizaciones antiguas que señalan que el hombre cuenta con unos derechos esenciales que no pueden vulnerarse pues son anteriores a toda forma de organización humana, lo que se ha denominado como derecho natural, el cual procede de principios teológicos de distintas concepciones religiosas. A partir de estos antecedentes surge el concepto de derechos humanos en la cultura occidental moderna. En el siglo XVIII se consolida su concepto con la independencia de las colonias, la constitución de los Estados Unidos y la posterior Revolución Francesa. La igualdad, la libertad, la fraternidad entre los hombres se da a partir de la premisa que todos los hombres nacen libres y permanecen iguales en derechos.

En este orden de ideas, la cultura de paz implica una concepción antropológica del ejercicio de la igualdad y la libertad, donde caben todas las culturas, todas las formas de paz que conduzcan a resolver los conflictos de manera pacífica, desechando toda forma de violencia y que se hace presente en todas las instancias sociales.

La propuesta de Marek Thee de establecer una cultura de paz que se fundamenta en los derechos humanos (Silva, 2013):

Se da teniendo en cuenta los valores de la paz, del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad entre hombres y mujeres [...]. El valor de la paz está realmente asociado al conjunto y forma, por decirlo así de una matriz de valores con nuevos significados que se cobran en el tiempo. (p. 7).

Retomamos la pregunta de Isabelino Siede (2007): *¿Qué significa incorporar los derechos humanos a la educación?* El campo de la educación superior como otros campos ha sido un escenario de luchas por el reconocimiento y la adquisición de capital (Bourdieu, 1990), es un escenario de ejercicio de poder que está inserto en el sistema capitalista.

#### • Educación superior y paz

En el caso de la educación superior pública, ella ofrece servicios para un porcentaje importante de población que no podría acceder sin el apoyo estatal. Sin embargo, su papel es como la piedra en el zapato de quienes quieren neoliberalizarla, como una empresa privada, sin tener en cuenta los grandes aportes sociales, económicos, políticos y culturales que trae a quienes acceden a ella, a sus familias y a su entorno, al contar con mayores herramientas para competir en el mercado neoliberal. Es decir, en tal sentido, aportar a la paz a través del ejercicio de la libertad de seguir estudios en la

educación superior, contar con un mejor empleo, aportar al desarrollo del país, contar con un mayor sentido de igualdad para ocupar un lugar social más digno, para quienes disfrutaban de este derecho y para quienes se ven beneficiados con sus logros.

De igual manera, se presentan entre otros, dos cuestionamientos que vienen haciendo distintos intelectuales sobre el conocimiento y el papel de la educación superior. Por una parte, en cuanto al conocimiento se vuelve sobre quién define qué es el conocimiento, cómo se conoce, qué se aprende, en este escenario donde se supone asumir una postura crítica sobre la ciencia. Por otra parte, en cuanto a la universidad como transmisora de ese conocimiento, se reflexiona sobre su papel como inclusor y/ o exclusor de formas de conocimiento distintas a las que propone la razón ilustrada.

Desde las concepciones de paz entendemos que quienes resisten al poder al tratar de construir alternativas pedagógicas, en el marco de los derechos humanos, para lograr la emancipación de distintas formas de violencia, serían propulsores de paz, al evidenciar cómo se quieren someter distintas formas de razón a la razón ilustrada (Siede, 2007). Sin embargo, la educación superior ha sido el baluarte de la razón ilustrada como la razón que prevalece sobre las otras para considerarse como ciencia, lo cual es una forma de violencia. De igual manera como señala Siede (2007):

El uso creciente de los derechos humanos como bandera de imposición de intereses imperiales en el orbe. La globalización económica y los procesos de mundialización cultural no parecen haber beneficiado a los sectores populares, sino que, en muchos casos, han ahondado las desigualdades y tienden a licuar el reconocimiento de diferencias legítimas. (p. 31).

La educación superior privada se ha configurado como una institución transmisora de capital

humano diferenciado a través de las distintas técnicas, tecnologías, disciplinas y profesiones que ofrece en el mercado, como empresa capitalista que presta servicios.

En las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, los efectos del modelo neoliberal se hacen sentir igualmente en sus formas de organización y gestión, situación que a su vez se convierte en el elemento constitutivo de la cultura institucional. “El lenguaje al respecto es muy dicente pues sus orígenes provienen de la lógica del mercado y se instalan en lo educativo” (Escobar, 2007, p. 52). En este sentido, más que hablar de la educación como un derecho, se la considera como un servicio al cual pueden acceder las personas en consonancia con su situación económica. Igualmente muchos de quienes acceden a estas instituciones lo hacen más con una perspectiva de rentabilidad futura, es decir, como afirma Martínez (2010) “la universidad funciona como un dispositivo de producción de productos” (p. 217).

Otro tanto acontece con el carácter que asume la investigación en este contexto. Más que la pasión por la investigación y e impacto transformador que esta pueda tener, lo que se evidencia es la presencia del capitalismo cognitivo reflejado por la competencia entre las instituciones por su posicionamiento dentro de ciertas Jerarquías.

Vale la pena preguntarnos si el aumento de grupos de investigación puede deberse no tanto al compromiso vital que genera la búsqueda de saberes, sino a la necesidad de acreditación individual e institucional que con frecuencia hace que aún a quienes no les atrae investigar se arroguen esta actividad como parte de sus planes de trabajo y sus proyecciones profesionales. (Escobar, 2007, p. 54).

Si bien la visión y la misión de las instituciones de educación superior suelen incluir elementos

del discurso de los derechos humanos, la educación superior es como en otros escenarios, en el caso colombiano, una institución con matices democráticos variados. Si miramos las estadísticas, la educación superior presenta datos favorables en avances en cobertura y calidad, sin embargo, a nivel internacional continúan siendo bajas y no superan el 50 %. De otro lado, la calidad del sistema de educación superior es heterogénea, ya que coexisten instituciones bien organizadas y reconocidas por su excelencia, con instituciones caracterizadas por bajos niveles de calidad (Alba, Ramos & Hernández, 2014, p.2).

Los análisis se concentran especialmente, en el rendimiento académico, así como los factores que inciden en él (Alba, Ramos & Hernández, 2014), dejando de lado mediciones como primeras generaciones de ingreso a la educación superior e investigaciones más cualitativas sobre los cambios en quien ingresa y las transformaciones en él y su entorno, que ampliarían la concepción de calidad e impacto social de la universidad.

A pesar de los logros se mantiene la inequidad en el acceso y la oferta insuficiente de cupos. Desde estos planteamientos se observa también que la universidad en su función social puede ser una gran generadora de paz, acercando las distancias de la desigualdad social, superando la exclusión social o por el contrario, ser una gran generadora de exclusión y desigualdad social, ampliando las brechas sociales, al concentrar conocimiento de alto nivel en grupos exclusivos, sea por facilidades de acceso económicas, que permiten una educación primaria y secundaria de calidad y garantizan el acceso a centros de élite, sea que el individuo cuenta con características excepcionales o superiores al común de su entorno que lo distinguen y facilitan su ingreso, pero que dejan de lado porcentajes notables de población por fuera.

Lo cual conduce al cuestionamiento sobre cómo las propuestas de inclusión social, en este

caso de acceso a la educación superior, tienen como respuesta los mismos lineamientos neoliberales para superar dicha exclusión producida por el modelo neoliberal.<sup>4</sup>

Con relación a la cobertura, ésta varía no solo en el tiempo, también en el espacio, por ejemplo, el incremento en la cobertura entre los años 2002 y 2009 en Bogotá fue 75.6 % mientras en Putumayo fue de 9.2 % y en el Chocó, de 5.3 % (Alba, Ramos & Hernández, 2014). Para el 2012, solo el 8.1 % de los programas contaba con acreditación de alta calidad. Para el 2009 reportaba el MEN que uno de dos estudiantes no terminaba sus estudios y quienes más desertan son aquellos con los puntajes más bajos en el ICFES (60 % al décimo semestre) (Alba, Ramos & Hernández, 2014).

Sobre la financiación de la Educación Superior Pública se encuentra que:

Los aportes de la Nación están asignados principalmente al financiamiento de las Universidades Nacional, de Antioquia y del Valle que reciben alrededor del 30 %, el 10 % y el 9% de los recursos, respectivamente. Durante la última década los recursos estatales para educación superior no han mostrado cambios significativos respecto al PIB, lo cual sugiere que el Estado no ha respondido de forma paralela al crecimiento de la demanda por cupos de educación superior (Alba, Ramos & Hernández, 2014, p. 21).

De tal suerte que la universidad como otras instituciones pasa por el cuestionamiento que hace Siede (2007) en grados diferentes sobre ¿cómo fue posible la instauración de sistemas económicos de exclusión social en contextos institucionales democráticos? (p. 25).

El predominio de un pensamiento, desconociendo saberes otros es una forma de violencia que genera esa exclusión. Es así como también

<sup>4</sup> Es el caso del Programa *Ser pilo paga*, donde los recursos del Estado se han concentrado en la universidad privada, afectando los recursos de la universidad pública y desestimulando su función de inclusora social.

debemos preguntarnos cómo la universidad en su proceso de formación toca al ser interior, permite ese tipo de trascendencia, de reconocer la violencia interior para superarla, de dejar de pensar en términos de violencia, de discernir las formas de violencia en la prácticas cotidianas que el futuro profesional puede empezar a transformar. En este mismo sentido deberíamos revisar si la cultura de la educación superior es una cultura de paz, si entendemos que: “La paz no es solo ausencia de conflictos, sino que es un proceso dinámico, positivo y participativo [...] podemos decir [que] es una actitud que vale siempre frente a los retos de la violencia” (Silva, 2013, p. 8).

En este orden de ideas, los debates a partir de las lecturas igualmente se orientaron hacia una reflexión del contexto inmediato, de las propias experiencias de los docentes participantes, de sus expectativas y retos de su ejercicio en la educación superior y por lo cual, en síntesis, exponen que:

- En las prácticas pedagógicas cotidianas se evidencian las tensiones entre el sistema económico neoliberal que impregna los contenidos curriculares y los procesos formativos que buscan dar cuenta de la pedagogía crítica para propiciar de manera consecuente lecturas críticas, procesos de afirmación identitaria y liberadora para la acción profesional hacia la transformación social.
- En estas dinámicas la misión y la visión de las instituciones y su gestión van tomando distancia a favor de la lógica monotópica eurocéntrica fundamentada en la producción de acuerdo a los lineamientos neoliberales, cayendo en los formalismos, sacrificando los mismos procesos y sus contenidos como suele suceder en los distintos procesos de acreditación, los cuales suelen centrar su evaluación en aspectos de orden cuantitativo propios del capitalismo cognitivo. En este sentido se puede apreciar que

la educación superior tanto pública como privada tienden a erigirse como centros de servicios para el mercado neoliberal, el cual cada vez más incide sobre qué y cómo se debe investigar, qué y cómo se debe formar, de acuerdo a intereses externos e impuestos, mediados por la producción, y el retorno de la inversión.

- Desde estas consideraciones la relación alumno-docente, docente alumno se ve cuestionado a antes las tensiones que surgen en la preparación del futuro profesional que entra a competir en el mercado laboral y la formación ética que se debe fortalecer. Ya desde los campos de práctica los estudiantes se encuentran en medio de esa dicotomía del aprendizaje acción, por una parte aprender en campo las dinámicas donde inserta su práctica para la transformación social, y por otra parte, ajustarse a las demandas que el sistema impone a la organización donde llega; la acción de lo inmediato sobre lo urgente, de lo tangencial y asistencial sobre lo estructural, de lo cuantitativo sobre lo cualitativo, de la acción sobre el proceso en herramientas puntuales y a veces desarticuladas.

A partir de estos temas tratados, sus participantes proponen, entre otros:

- Visibilizar la cultura de paz al interior de las aulas de clase, evidenciando la cultura del individualismo y de la apatía generalizada que cada vez hace más presencia así como cuestionar el papel del científico social en su ética frente a los intereses individualizados del sistema neoliberal. Igualmente, profundizar en los potenciales que las disciplinas y profesiones cuentan, como ejercicio contracultural y de resistencia a través del ejercicio disciplinar y profesional frente al modelo económico imperante. Es importante igualmente hacer

la reflexión sobre qué tipo de profesionales se están formando y cuáles requiere la sociedad. De ahí la necesidad de asumir una postura crítica frente a esta situación.

- La construcción de la paz desde las universidades exige, igualmente, preguntarse por el conjunto de prácticas de diverso orden que hacen presencia en éstas. A menudo se observa que las relaciones maestro-estudiante no contribuyen significativamente a la búsqueda de la paz. Igualmente puede decirse de las formas de evaluación y de la poca tolerancia que se respira en las aulas.
- La reflexión entonces debe realizarse incluso para ver si se está siendo funcional al modelo económico o si se está asumiendo una postura crítica frente a éste.
- De igual manera, la construcción de la paz exige ver a ésta desde múltiples facetas. Las negociaciones en torno al conflicto que en la actualidad vive la sociedad colombiana es solo una de ellas. Las distintas violencias estructurales y simbólicas que hacen presencia en el acontecer cotidiano pesan tanto como las acciones derivadas del conflicto armado.
- El ejercicio académico da lugar a nuevas preguntas, como por ejemplo: ¿Cómo los conocimientos que se fomentan así como sus procesos evaluativos violentan o propician la paz en la comunidad académica? La mayor parte de las veces se privilegia y potencia la capacidad cognitiva de los estudiantes, en tanto que se dejan de lado las demás dimensiones de éstos.
- Se pone de presente el carácter de la investigación que a menudo se realiza desde las universidades. Un reto grande, desde las Ciencias Sociales es la construcción y puesta en marcha de alternativas frente a los diagnósticos realizados.
- Pensar en un currículo de formación en paz, implica pensar cómo hacer de la paz una pedagogía de transformación de la realidad. Pen-

sar en una pedagogía para la paz, implica también, un cambio profundo de mentalidad.

- A menudo se asocia el conflicto con lo que acontece en el devenir político y más concretamente con el que concierne a la violencia sociopolítica propia del conflicto armado interno (permanente y relevante en la historia nacional reciente). Sin embargo, los estudios sobre la paz amplían el panorama, al presentar las múltiples violencias en los ámbitos cotidianos, las cuales, a la vez que posicionan unas formas de ser y actuar, silencian otras formas que por su misma naturaleza pueden aportar a la construcción de la cultura de paz y aportar a la superación de la resolución de los conflictos bajo diversas modalidades de violencias, unas más evidentes que otras y que inciden de manera notable en el bienestar social.

## **Conclusiones y algunas recomendaciones**

Las instituciones de educación superior se convierten en espacios fundamentales para el desarrollo de la paz y de la cultura de paz, situación que implica tener en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

- Hacer de la educación objeto de reflexión permanente, lo cual implica preguntarse por el sentido de ésta en consonancia con la responsabilidad social, política y ética que a dichas instituciones de educación superior les compete.
- Poner en marcha propuestas curriculares que de manera explícita e implícita propendan por la formación de sujetos críticos y comprometidos con la justicia social. Situación que exige la fundamentación teórica y epistemológica con esta intencionalidad, pero también el desarrollo de prácticas pedagógicas en coherencia con los propósitos a lograr. Además de esto,

El contenido del currículo se considera como un producto social que, por lo tanto, ha de analizarse como una construcción socio histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible. En definitiva, han de incluirse como relevantes las posibles formas de influencia política, las diferencias en la posesión de conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones los diferentes grupos socioculturales (Angulo y León, 2005, p.164).

- Generar espacios para que los docentes se asuman como intelectuales transformativos, es decir, como sujetos que comprenden la naturaleza política de la educación y que en coherencia con ello animen desde sus prácticas pedagógicas el compromiso por el cambio y la transformación social. Al respecto, Giroux (2001), considera que los maestros, más que ejecutores, deben ser sujetos comprometidos con el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes. Igualmente, para Ramírez (2008), con la pedagogía crítica, el maestro asume su ejercicio desde la interacción comunicativa donde se enfoca en analizar, comprender, interpretar y transformar problemas reales del contexto que comparte con sus estudiantes, desde las posibilidades culturales.
- Propiciar prácticas pedagógicas que asuman la dialogicidad como fundamento clave del ejercicio docente y a partir de ello propiciar el reconocimiento de los otros, la construcción colectiva, haciendo realidad de esta manera el ejercicio de la democracia desde el aula de clase. Al respecto, Freire (1979), afirma:

Nadie puede producir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (p. 71)

- Estimular la participación como vivencia plena de la democracia, la cual puede hacerse realidad desde los micro-espacios, particularmente desde el desarrollo de prácticas pedagógicas, donde todos los implicados tengan una injerencia efectiva que redunde en el desarrollo colectivo de los procesos formativos.

Finalmente es necesario poner de presente que la perspectiva de la pedagogía crítica, ha animado el desarrollo de diversas experiencias educativas, especialmente en el contexto latinoamericano; sin embargo, su influencia aún es escasa en buena parte de estas instituciones, como quedó planteado entre los participantes del seminario permanente que dio origen al presente artículo. Por el contrario, pesa demasiado la influencia de la educación bancaria, situación que limita las posibilidades de que la educación se convierta en una herramienta fundamental para el desarrollo social y para el ejercicio pleno de la democracia, lo cual, a su vez, va en contravía de la construcción de la cultura de paz. Las razones de esta situación habría que indagarlas en las condiciones estructurales presentes en estas instituciones, lo mismo que en el contexto social y en la permanencia histórica de representaciones particulares sobre la naturaleza y el deber-ser de la educación.

## Referencias

- Abarca, G. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. En *Revista Ra Ximhai*, 95-112. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Alba, L., Ramos, j. & Hernández, P. (2014). La educación superior en Colombia. Situación actual y análisis de eficiencia. En *Revista Borradores de Economía* # 8 (pp. 1-50). Bogotá: Banco de la República.
- Albert, S., Comins, I. & Martínez, V. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía

- para hacer las paces. *Investigaciones Fenomenológicas*, vol. monográfico 3: *Fenomenología y política*.
- Angulo, L. & León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo, *Revista. En EDUCERE # 29* (pp.159-164). Mérida: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- 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. San José (Costa Rica): Universidad Nacional Heredia.
- Delgado, M. (2010). La universidad como constructora de paz: reflexiones conceptuales sobre la contribución de las universidades a la superación del conflicto. *Revista Análisis Internacional*, 1: Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. En *Revista Nómadas* 27. 48-61. Bogotá: Universidad Central.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (2003). Paz por medio Pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Colección Red Guernika, 2003.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Revista Praxis Educativa*, 17(2), 13-26. Santa Rosa (Arg.): Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de la Pampa.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Revista Docencia* 15 (pp. 60-66). Santiago de Chile: Colegio de Profesores.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- González, R. (2011). Entrevista a Carlos De La Isla. El rostro humano de la educación contemporánea. En *Revista Estudios* 101, vol. x. 111- 134. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Jiménez, M. (2012). La paz en el ethos de la universidad. En: *Revista Respuestas Año 17*. Cúcuta: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Jiménez, G. (2002). Educación para la paz en Colombia. En *Aportes a una pedagogía para la paz. ¿Cómo hacer de la paz una pedagogía de transformación y de la pedagogía instrumento para la paz, 27-47?* Bogotá: Observatorio para la paz.
- Leiva, J. (2012). *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural. La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Martínez, V., Comins, I., & Paris, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía del siglo XXI: los estudios para la paz. En *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales Núm. Esp. IA 2009*, 91-114. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del Oprimido. En *Revista Rhela (Revista Historia de la Educación Latinoamericana)*, 10, 57-72. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1999). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. En *Revista Folios #28*, 108-119), Bogotá: Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, J. (2012). Educar para la paz desde una sociedad sin paz. Condiciones para construirla. En *Revista Ra-Ximhai*, 8(3), 195-210. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Siede, I. (2007). El aporte de las Ciencias Sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. *Quehacer Educativo*, Diciembre de 2007, pp. 25-35. Recuperado de file:///C:/Users/PATRICIA%20CARRERA/Downloads/d0e6b4ee\_86-004%20(1).pdf

Silva, E. (2013). Cultura de paz. La dimensión axiológica de la Cultura de Paz. *Revista Cultura de Paz*, 19(61), 6-12. Managua: Instituto de Investigaciones y Acción Social "Martin Luther King" UPOL.

Viché, M. (2014). La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. Recuperado [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index\\_htm\\_files/dialogicidad.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/dialogicidad.pdf)

