

Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, octubre de 2019

Maestría en Educación

Línea de investigación: Educación para el Conocimiento Social y Político

Estudiante: Carlos Gustavo Silva Virgüez

Tutora: Alba Lucy Guerrero Díaz Ph.D.

Título de trabajo de grado: Relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Resumen: Esta investigación tuvo el propósito de comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos. El enfoque epistemológico fue el histórico-hermenéutico a fin de comprender la manera como el docente narra su experiencia pedagógica universitaria y su interpretación de los procesos de reconciliación y afectividad. Metodológicamente el enfoque usado fue el narrativo y como método se utilizó el relato de vida. La técnica de recolección de la información fue una guía de conversación sintetizada en una entrevista semiestructurada. Los participantes fueron ocho, cuatro de género masculino y cuatro de género femenino, se seleccionaron intencionalmente profesores universitarios javerianos que hubieran incorporado temas de reconciliación y afectividad en su experiencia pedagógica. Como hallazgos del análisis de los relatos se encontró que la reconciliación y la afectividad se relacionan cuando el profesor favorece ambientes de cuidado en los cuales moviliza, afecta e inquieta al educando para que tramite sus propios afectos y transite de la desconfianza a la confianza, del silencio a la palabra y de la negación al reconocimiento del otro, en este sentido, la reconciliación es un proceso de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones mediado por la relación pedagógica.

Palabras clave: reconciliación, afectividad, experiencia pedagógica, relatos de vida, docentes universitarios, universidad javeriana.

Tabla de contenido

1. Introducción:	7
2. Consulta de antecedentes investigativos	11
2.1. La universidad: reconciliación como desafío en el contexto internacional	12
2.2. La universidad: reconciliación y su relación con la afectividad en el contexto colombiano.....	15
2.3. Relatos de vida, experiencia docente y contexto de la Universidad Javeriana.....	18
3. Definición del problema:.....	22
3.1. Formulación del problema:	24
3.2. Preguntas orientadoras	24
4. Justificación:.....	24
5. Objetivos	25
5.1. Objetivo general:.....	25
5.2. Objetivos específicos:	25
6. Fundamentos conceptuales:.....	25
6.1. La diferencia como parte de la naturaleza humana	26
6.2. Reconciliación y perdón	29
6.2.1. Reconciliación como política.....	32
6.2.1.1. ¿En qué momento se logra la reconciliación política?.....	36
6.2.1.2. La reconciliación como metarrelato.....	36
6.3. Educación, cuidado y Afectividad.....	38
6.3.1. Relaciones de cuidado en el aula y significado de cuidar.....	38
6.3.2. Origen de las relaciones de cuidado	39
6.3.3. Responsabilidad del educador y de la institución educativa.....	41
6.3.4. El poder del educador en la construcción de ambientes escolares democráticos ..	42
6.3.5. Educación para la paz	54
6.4. Experiencia pedagógica.....	59
6.4.1. El relato como dispositivo de memoria	62
6.4.2. Universidad y contexto de violencia.....	63
7. Diseño Metodológico:	64
7.1. Enfoque de la investigación.....	64
7.2. Nivel de la investigación.....	66
7.3. Diseño metodológico de la investigación	66

7.4.	Población	67
7.5.	Técnicas de recolección de información y su relevancia para la investigación.....	70
7.6.	Instrumento	70
7.7.	Modelo analítico de datos	72
7.8.	Procedimiento para el Análisis de la información	73
8.	Resultados	74
8.1.	Análisis inductivo intrasujeto	74
8.1.1.	Profesora (LL)	74
8.1.2.	Profesor (ST)	78
8.1.3.	Profesora (CM).....	82
8.1.4.	Profesor: (JF).....	85
8.1.5.	Profesora (ME).....	89
8.1.6.	Profesor: (RD)	97
8.1.7.	Profesor (JM).....	107
8.1.8.	Profesora (RA)	116
8.2.	Análisis intersujeto transversal reflexivo.....	122
8.2.1.	Experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos.....	124
8.2.2.	Experiencia pedagógica.....	126
8.2.3.	El importunar en la experiencia pedagógica	129
8.2.4.	Abordajes metodológicos sobre la reconciliación en la experiencia pedagógica 131	
8.2.5.	El sujeto a formar en la reconciliación.....	134
8.2.6.	Impactos de la reconciliación en el sentido y proyectos de vida de los estudiantes.....	139
8.2.7.	Reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica.....	142
8.2.8.	Reconciliación y afectividad	150
8.2.9.	Actitud de agradecimiento por parte de los estudiantes y afectividad	157
9.	Conclusiones.....	159
10.	Referencias bibliográficas.....	166
11.	Anexos.....	174
11.1.	Consentimientos informados.....	174
11.2.	Matriz textualidad interna programa Nvivo	175

Lista de tablas

Tabla 1	33
Tabla 2	34
Tabla 3	35

Lista de gráficos

Figura 1. Creencias y habilidades del ethos conflictivo y violento.....	47
Figura 2. Modelo OSAR: Niveles de los aprendizajes.....	48
Figura 3. Ámbitos de las competencias del docente formador en competencias ciudadanas	50
Figura 4. Campos de desarrollo de las capacidades de los docentes para la formación transversal en competencias ciudadanas.....	50

1. Introducción:

Luego de la firma del Acuerdo para poner fin al conflicto colombiano, el 24 de noviembre de 2016, cuyo texto se tituló *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, Colombia se encuentra en la tarea de consolidar este hecho que indudablemente orienta un esfuerzo por la *no repetición* de los hechos de violencia que han afectado a esta sociedad por más de 50 años. Uno de estos esfuerzos se podría ubicar dentro del contexto académico-universitario colombiano, en este caso, con este trabajo de grado centró su atención en el contexto universitario de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Actualmente, la Pontificia Universidad Javeriana, mediante el Acuerdo N°623 del 17 de diciembre de 2015, aprobó el modelo de Planeación Universitaria que orienta su labor (5 de agosto de 2015 acta N°844), y asumió la siguiente definición de Visión “la formulación que responde la pregunta sobre cómo desea la Universidad ser percibida o vista, más que cómo se ve ella en el futuro” (Acuerdo No 596 del 8 de agosto de 2014 citado en Acuerdo N°623). Posteriormente en reunión del Consejo Directivo Universitario, el día 28 de octubre de 2015 (acta N°847), se considera la anterior propuesta de Visión y condicionó su aprobación definitiva a su valoración integral con base en las Megs definidas en el 2015 como “aquellas metas desafiantes, que reflejan la identidad de la Pontificia Universidad Javeriana y por lo tanto son agrupadoras, medibles y estimulantes; que se formulan de acuerdo con la Visión”; y también consideró que “con el fin de focalizar la acción, su número debe ser reducido”.

De esta manera, la Visión de la Pontificia Universidad Javeriana en su Sede Central, de Bogotá, en el Acuerdo 623 se formuló de la siguiente manera:

En el 2021, la Pontificia Universidad Javeriana será referente nacional e internacional por la coherencia entre su identidad y su obrar, su propuesta educativa, su capacidad de aprendizaje institucional, así como por su contribución a la transformación de Colombia, desde una perspectiva católica, innovadora y de ecología integral.

Y de acuerdo con la mencionada Visión, se adoptaron las siguientes cuatro Megs:

- 1- Transformar el sistema de toma de decisiones para que sean efectivas, fundamentadas en criterios definidos institucionalmente y orientadas a la realización de la Visión.
- 2- Asegurar actividades académicas con impacto en la dinámica de reconciliación del país y con carácter innovador.
- 3- Priorizar en nuestra opción de excelencia humana y académica, las dimensiones de interculturalidad, internacionalización y cuidado de la casa común.
- 4- Asegurar el desarrollo sostenible integral de la Universidad, arraigado en el medio universitario.

Este trabajo de grado centra su atención en la segunda Mega que expresa: “Asegurar actividades académicas con impacto en la dinámica de reconciliación del país y con carácter innovador”, en tanto busca indagar las relaciones entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia de profesores universitarios Javerianos. Las disciplinas en las cuales dichos docentes se ubican son: educación, psicología, teología y estudios ambientales y rurales. Esta lectura se realizó a partir del interés del investigador por la llamada Pedagogía de los Afectos, planteada por Trujillo (2008), en la cual se problematiza la importancia que tiene la afectividad como dimensión constitutiva del sujeto y donde se pueden distinguir tres subdimensiones a saber: las emociones, los sentimientos y el ánimo. Se denomina Pedagogía de los Afectos en tanto se comprende, ante todo, al ser humano como un ser emocional que piensa, en palabras de Pérez (2005, p. 1 citado por Trujillo, 2008, p. 175) se resalta que:

Es cierto que los humanos somos seres racionales, pero antes que todo somos seres que sentimos. Es más, somos seres emocionales que pensamos, y no al revés. Esto es completamente evidente en el transcurrir de la cotidianidad: según el estado de ánimo o la emoción en la que nos encontremos, aceptamos unos argumentos u otros; vale decir, razonamos de manera distinta según sea la emoción en la que nos hallemos.

Se parte del supuesto de que la afectividad es el insumo primordial para favorecer procesos pedagógicos en la enseñanza, reflexión y comprensión de temáticas tales como la reconciliación, y es en este punto de anclaje que se buscó indagar dentro de las experiencias de profesores universitarios de distintas disciplinas, con trayectoria en el abordaje de la reconciliación, de qué manera se encuentran implicados los afectos y/o su abordaje dentro del ejercicio académico con los estudiantes en torno a la reconciliación.

De esta forma, se abordó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos?

Este interés investigativo nac en el contexto de la Maestría en Educación cursada por el investigador en la Universidad Javeriana, dentro de la línea de investigación llamada *Educación Política y Proyección comunitaria*. Los seminarios cursados en el primer semestre del año 2018, tales como: *Seminario de Fundamentos Conceptuales, Epistemología y enfoques de investigación y Fundamentos culturales de la experiencia educativa*, orientaron aún más la pregunta en torno al contexto social y político del posacuerdo colombiano, la reconciliación y la afectividad.

Desde la perspectiva de la Maestría en Educación y del contexto del posacuerdo, la reconciliación y la afectividad cobran relación en el ámbito educativo, por tanto este trabajo de grado se dejó permear especialmente por la siguiente pregunta orientadora desarrollada en el Seminario de Fundamentos Conceptuales (2018) “¿Cómo aportar desde el campo

educativo a la construcción de una cultura de paz estable y duradera en el país?” tal pregunta motivó este trabajo de grado debido a que su horizonte de sentido fue:

Aportar a la consolidación de una cultura de paz y a la transformación de aquellas prácticas y discursos que han sedimentado a lo largo de la historia del país, nuestras formas sociales de interacción, situación que ha generado a su vez, una cultura de violencia que ha generado a su vez, una cultura de violencia que ha permeado a la sociedad. Desde el escenario educativo es fundamental construir y reconstruir los lazos de solidaridad mediante la identificación y el reconocimiento de ambientes de aprendizaje que potencien la construcción de una cultura de paz y nos permitan pensar en un futuro posible que permita el reconocimiento de las víctimas, la integración social de los desmovilizados y la construcción de una paz positiva entendida como justicia social (Programa *Seminario de Fundamentos Conceptuales*, 2018 primer semestre, p. 2)

Como investigador me interesó el comprender, el favorecer y el acompañar ámbitos en la construcción de una cultura de paz y parto de la concepción de que el educador en gran medida se ocupa de favorecer espacios de reflexión a sus estudiantes, y por ello, favorece, entre otros aspectos, la configuración de subjetividades. En palabras de Ávila (2007), se presenta este trípode conformado por educación, cultura y subjetividad: “El papel del Maestro (a) es orientar a la constitución de subjetividades, para contribuir a situarlas en ese escenario de luchas culturales, mediante la organización de procesos de apropiación crítica de la cultura y posicionamientos críticos en su marco societal” (Ávila, 2007, p. 19) Desde aquí se encuentra la pertinencia de comprender el significado de involucrar los afectos en la reflexión acerca de la reconciliación dentro de la pedagogía en la Pontificia Universidad Javeriana, según la experiencia de algunos maestros de distintas disciplinas, ya que posiblemente tales experiencias pueden representar puntos de reflexión para otros docentes que busquen construir reflexiones en torno al abordaje de la reconciliación.

Con el propósito de contextualizar al sujeto que investiga, el investigador es un profesor de cátedra de la Pontificia Universidad Javeriana, licenciado en Teología y Psicólogo, que ha trabajado desde el año 2015 en el Departamento de Psicología, cumpliendo cinco años como docente hasta el 2019.

Este trabajo contó con la revisión de algunas tendencias y antecedentes investigativos que fueron agrupados en tres áreas: a. La universidad: reconciliación como desafío en el contexto internacional; b. La universidad: reconciliación y su relación con la afectividad en el contexto colombiano y c. Relatos de vida y experiencia docente en el contexto colombiano. Estos antecedentes buscan relacionar tres categorías centrales como lo son: pedagogía universitaria, afectividad y reconciliación.

Esta investigación partió del supuesto de comprender la afectividad como un insumo primordial para favorecer procesos pedagógicos en la enseñanza, reflexión y comprensión de temáticas tales como la reconciliación, por ello la pregunta orientadora de este trabajo fue:

¿Cuáles son las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos?.

El objetivo general de esta investigación buscó comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos. Como objetivos específicos se formularon los siguientes:

Identificar en los docentes universitarios las concepciones en torno a la reconciliación y sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Caracterizar las concepciones sobre práctica pedagógica de los docentes universitarios.

Reconocer cómo se manifiesta la afectividad en las experiencias pedagógicas de los maestros universitarios en torno a la reconciliación.

El capítulo de fundamentos conceptuales se encuentra estructurado en cuatro apartados a saber: 1. La diferencia como parte de la naturaleza humana. Donde se alude a la diferencia como condición inherente a la condición humana y el desafío que supone para la convivencia y la construcción de cultura de paz. 2. Reconciliación y perdón. Aquí se realiza una aproximación a algunas definiciones en torno a la reconciliación y el perdón, además de incluir la propuesta de comprender la reconciliación como política. 3. Educación, cuidado y afectividad. En este apartado se busca establecer algunos puntos de convergencia entre el ámbito educativo, las relaciones de cuidado y la afectividad como dimensión constitutiva del sujeto y condición fundamental para la construcción de ambientes escolares democráticos; y 4. Experiencia pedagógica. Como el sentido que tiene la experiencia del docente universitario en el que se comprenden las relaciones entre la reconciliación y la afectividad.

El enfoque epistemológico fue el histórico-hermenéutico a fin de comprender la manera como el docente narra su experiencia pedagógica universitaria y su interpretación de los procesos de reconciliación y afectividad. Metodológicamente el enfoque usado fue el narrativo y como método se utilizó el relato de vida. La técnica de recolección de la información fue una guía de conversación sintetizada en una entrevista semiestructurada. Los participantes fueron ocho, cuatro de género masculino y cuatro de género femenino, se seleccionaron intencionalmente profesores universitarios javerianos que hubieran incorporado temas de reconciliación y afectividad en su experiencia pedagógica. Las categorías que fundamentan el trabajo son: reconciliación, afectividad y experiencia pedagógica.

La comprensión, análisis e interpretación de los datos se enmarcó en un modelo de análisis narrativo-categorial, que según Bolívar (2002, p.17), usa una visión binocular o modelo Etic-Emic que, por una parte, "... necesita un relato de la realidad interna del

informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante”. A partir de esta visión binocular, el modelo analítico de datos se compone por dos niveles a saber: intrasujeto e intersujeto. En el nivel intrasujeto se analizaron las entrevistas de cada sujeto desde una codificación guiada por datos o inductiva (Gibs, 2012), que favoreció la emergencia de datos en las entrevistas según las tres unidades de análisis como lo son: la afectividad, la reconciliación y la experiencia pedagógica. Y, en el segundo nivel intersujeto o análisis transversal reflexivo, se identificaron, organizaron y jerarquizaron las categorías emergentes según convergencias y divergencias entre los participantes, objetivos planteados en la investigación, estudios similares y sus tensiones con la teoría.

Se trabajó con una codificación por párrafos apoyada con el programa NVIVO donde se realizaron los siguientes pasos: a. una lectura inicial donde se codificó por párrafos según un proceso inductivo de análisis; b. se refinaron los códigos iniciales y se verificó su precisión en la misma transcripción y en la de los otros participantes, para luego organizarlos jerárquicamente; c. Se reformularon los códigos de manera más analítica y teórica con relación a las ideas desarrolladas; d. Se establecieron relaciones y comparaciones entre los códigos de permitan nuevas explicaciones teóricas o de los datos.

Como hallazgos del análisis de los relatos se encontró que la reconciliación y la afectividad se relacionan cuando el profesor favorece ambientes de cuidado en los cuales moviliza, afecta e inquieta al educando para que tramite sus propios afectos y transite de la desconfianza a la confianza, del silencio a la palabra y de la negación al reconocimiento del otro, en este sentido, la reconciliación es un proceso de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones mediado por la relación pedagógica.

2. Consulta de antecedentes investigativos

Para conocer los estudios que se configuraron como antecedentes pertinentes para el inicio de esta investigación, se revisaron publicaciones de trabajos de investigación entre los años 2015 y 2019. Con tal propósito, se realizó una búsqueda integrada realizada en las bases de datos de la Universidad Javeriana con actualización al 29 de julio de 2019.

Se indagó sobre trabajos enfocados en la siguientes palabras clave: peace, study and teaching, reconciliation, peacebuilding, pedagogía para la paz, educación superior, profesores y docentes. En la búsqueda integrada se encontraron 98 referencias y en las bases de datos Dialnet 42 referencias. De ellas se seleccionaron un total de 24 referencias según la pertinencia en torno a las tres categorías centrales de esta investigación a saber: reconciliación, afectividad y experiencia docente.

A continuación, se presentan los principales hallazgos y tendencias de los antecedentes investigativos agrupados de la siguiente manera: a. La universidad: reconciliación como desafío en el contexto internacional; b. La universidad: reconciliación y su relación con la afectividad en el contexto colombiano y c. Relatos de vida, experiencia docente y contexto de la Universidad Javeriana.

2.1. La universidad: reconciliación como desafío en el contexto internacional

Investigaciones internacionales en torno al multiculturalismo en el ámbito universitario como las de Allen y Custer (2018); Kennedy, Thomas, Percy, Dean, Delahunty, Harden-Thew & de Laat (2019); Duncan y Cardozo (2017); McKechnie (2015); Kennedy, Thomas y Percy (2019) dan cuenta de la importancia de la reconciliación en contextos como las universidades a fin de crear espacios de unidad en medio de las diferencias de creencias, valores y religión. En este contexto, vale la pena rescatar investigaciones como la de Akande (2018) que, si bien se hacen en escuelas secundarias de Nigeria, evidencian que los docentes si bien tienen una gran disposición para educar sobre la paz, también reconocen que no cuentan con la experiencia y los recursos para implementar este tipo de planes.

En el contexto paquistaní investigaciones como la de Cromwell (2019) analiza el impacto de cuatro programas orientados a la educación para la paz en jóvenes paquistaníes, con el propósito de reflexionar en torno al papel de este tipo de educación en el esfuerzo de la consolidación de la paz en el contexto de conflicto. Cromwell (2019) muestra que los jóvenes realizaron esfuerzos por replicar lo vivido en sus experiencias educativas por medio de proyectos comunitarios, lo cual habla de la importancia de trasladar lo aprendido a contextos y trabajos sociales. La investigación de Lauritzen (2016) en una población escolar de Kenia, hace un interesante aporte en torno a la necesidad de realizar una educación para la paz desde tres niveles como lo son: la paz individual, la interpersonal y la comunitaria, aunque este se orienta en la población escolar, bien vale la pena destacar que tal aporte desafió algunas teorías que centran su atención únicamente en el nivel interpersonal.

La reconciliación en contextos canadienses toma el sentido de invitar a las universidades a incluir programas conducentes a título en torno al estudio de las lenguas aborígenes, con el propósito de reconciliar tanto la lengua de los pueblos indígenas como de los colonos canadienses tal como se indica en investigaciones como la presentada por Sterzuk y Fayant (2016); Bissell y Korteweg (2016).

La universidad también es foco de reflexión en torno a su influencia en la construcción de una sociedad más justa y crítica, tal y como lo indican las investigaciones de Smith (2017) que aportan en torno a este ejercicio de reconciliación entre conocimiento y educación occidental. En España, por ejemplo, se realizó un proyecto de cooperación educativa orientado al profesorado donde se promueve la educación para la paz y la igualdad desde actividades solidarias y transferencia del conocimiento (Hurtado, Talavera & Roca

(2019) Aquí se analiza el papel primordial de la educación superior en la construcción de una cultura de paz y el impacto en el alumnado por medio de su participación activa, el compromiso social y la adquisición de conocimiento gracias a la metodología de aprendizaje-servicio y la educación no formal.

La investigación realizada por Martínez (2016) en la universidad de Alicante, España, en torno a la formación integral dentro del contexto universitario, presenta algunas actividades que favorecen la cooperación dentro de un enfoque pedagógico que se centra en la educación para la paz, este trabajo se ubica en una asignatura de lengua inglesa en el Grado en Estudios Ingleses. Las principales competencias que se inculcan en este tipo de educación son la cooperación, la comunicación y la escucha activa. Según Martínez (2016) estas acciones que se proponen dentro del ámbito educativo, a propósito de la enseñanza de la lengua inglesa, favorecen la educación emocional y las relaciones interpersonales como oportunidades que construyen escenarios de paz dentro del aula universitaria. Los temas que los alumnos reflexionan dentro de los propósitos de la enseñanza de la lengua tienen que ver con la pobreza, la globalización, la guerra, los derechos humanos, el género y el racismo.

Martínez (2016) realizó un importante rastreo en torno a la educación para la paz como una de las más importantes pedagogías en la resolución de conflictos de soluciones creativas y no violentas (Bar-Tal, 2002; Danesh y Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005; Johnson et al., 2000; Sandy, 2001). Otros estudios centran su atención en la contribución de la educación para la paz para una enseñanza de mayor calidad para el futuro (Hicks, 2004; Kester & Booth, 2010). Otros estudios rescatan las ventajas y principios fundamentales de una educación para la paz (Bajaj & Chiu, 2009; Danesh, 2008; Harris & Morrison, 2003; Kester 2012; Page, 2004, 2008; Salomon & Nevo, 2002; Tal-Or et al., 2002) además de algunas experiencias prácticas (Clarke-Habibi, 2005; Salomon, 2002; Timpson, 2002).

La educación para la paz ha tenido distintas denominaciones a nivel mundial y vale la pena ubicar estos distintos nombres rastreados por Martínez (2016), educación para el desarme y el desarrollo (*Disarmament and Development Education*); educación para la resolución de conflictos, comprensión internacional y derechos humanos (*Education for Conflict Resolution, International Understanding, and Human Rights*); educación para las destrezas de la vida (*Life Skills Education*); educación para la liberación y el empoderamiento (*Education for Liberation and Empowerment*); educación global (*Global Education*); educación medioambiental (*Environmental Education*); educación para la justicia social (*Social Justice Education*); pedagogía crítica (*Critical Pedagogy*); entre otros.

El acercamiento teórico que realizan los investigadores Paz y Díaz (2019), en torno a la educación para la paz en el sistema de enseñanza superior hondureño desde el enfoque dado por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, recurre a una metodología analítica y descriptiva para comprender la información documental en torno a elementos vinculados con

la política educativa universitaria. Este acercamiento propone ocho capacidades que podrían promover los programas de profesionalización y formación docente, con el propósito de fomentar la educación para la paz. Estas ocho capacidades son:

1. El promover la investigación en torno a las distintas epistemologías sobre la paz y la educación para la paz.
2. Animar el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes a partir del diálogo intercultural, lo cual podría posibilitar la estructuración de una conciencia crítica tanto en estudiantes como en educadores que posibilite la transformación de realidades oprimidas (Freire, 1970 citado en Paz & Díaz, 2019). De la misma forma se concibe la práctica educativa como una oportunidad para la producción y desarrollo del conocimiento y no como su transferencia (Freire, 1997 citado en Paz & Díaz, 2019)
3. Asumir las diferencias de los estudiantes como una fortaleza que facilita la convivencia, la diversidad y la práctica intercultural. Es así que se invita a reconocer y respetar la autonomía, los distintos modos de pensar, las creencias, las ideologías, las preferencias sexuales, entre otros. Por ello es clave el uso de metodologías que permitan el ejercicio del cooperativismo, el respeto, la solidaridad y la estructuración de una sociedad justa e igualitaria.
4. Educar en valores tanto de manera teórica y práctica, en las distintas asignaturas que deba dar el profesorado. Es importante recordar que la educación en valores y su sensibilización se convierten en estrategias para la construcción de la paz cultural (Ramos, 2015 citado en Paz & Díaz, 2019)
5. Socializar contenidos, sistema de evaluación y metodología con el propósito de evitar conflictos en el aula. Lo que anima a la elaboración de procesos democráticos y acuerdos dialógicos entre profesores y estudiantes.
6. Transformar el espacio educativo evitando las relaciones de poder.
7. Promover iniciativas que tengan que ver con la participación y la disminución de actos de violencia dentro de la enseñanza superior.
8. Favorecer la mediación de conflictos “en y desde” la academia. Esto quiere decir, que se requiere la presencia de académicos que cuenten con la capacidad para solucionar las problemáticas por medio de la conciliación y que tengan la disponibilidad para acompañar situaciones del interés de la sociedad.

Esta investigación evidencia que muchas de estas capacidades son trabajadas por los profesores en sus espacios y acciones de enseñanza dentro del contexto de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, sin embargo, los programas de profesionalización docente aún no las han suscitado en la formación inicial y permanente. Por ello, Paz y Díaz (2019) proponen la creación de mecanismos para impulsar el desarrollo de estas.

A su vez, recalca la importancia de que la educación para la paz esté acompañada por esfuerzos políticos comprometidos que aborden problemas tales como: la pobreza extrema,

la falta de oportunidades laborales, el analfabetismo, la discriminación por motivos étnicos, edad, condición social, orientación sexual, género, pensamiento, posición económica-social y cualquier forma de violencia causada por el abuso de poder. El trabajo de Paz y Díaz (2019) explicita algunas limitaciones que tienen que ver con la falta de investigaciones o aportes académicos de cada universidad hondureña en la comprensión e implementación dentro del currículo y las prácticas educativas en lo que tiene que ver con la educación para la paz. Lo cual sugiere estudios que profundicen en esta temática para contribuir a un cambio de nación.

Algunas investigaciones dan cuenta de la compleja labor de educar para la paz y la reconciliación, en este caso, un importante ejemplo viene dado por Culp (2017) quien indica en su trabajo investigativo en el contexto Israeli, Nigeriano e Iraquí que en medio de los graves conflictos que viven dichos pueblos, la educación para la paz se convierte en un esfuerzo a largo plazo para resolver este tipo de conflictos, esfuerzo que también sufre impedimentos como los culturales, los financieros y legales dentro de las instituciones educativas. No obstante, las principales razones para seguir realizando el esfuerzo de una educación para la paz se resumen en cuatro: 1. La bondad natural que se encuentra en el corazón de la humanidad; 2. La educación para la paz como símbolo para la sociedad; 3. Las experiencias de paz promovidas por la educación y 4. El aporte que puede hacer la educación para la paz en la superación de prejuicios sociales.

2.2. La universidad: reconciliación y su relación con la afectividad en el contexto colombiano

Algunos antecedentes importantes en torno a la relación entre afectividad y reconciliación en torno al conflicto armado en Colombia viene dado por la investigación de Barrera y Villa (2018) donde se pone de manifiesto que, en medio de la violencia colombiana vivida por más de 70 años, ciertos sectores sociales han desplegado mecanismos discursivos, retóricos, comunicativos, mediáticos y educativos con el propósito de erigir barreras psicosociales en torno a la construcción de paz y de reconciliación. Tales obstáculos se elaboran a partir de narrativas colectivas con características victimistas, creencias rígidas y emociones políticas de ira, odio, asco, miedo y humillación; lo cual deviene en la deshumanización del adversario, la polarización social y la legitimación de la violencia. Esta ideología configura una cultura bélica como base cultural que debe ser transformada para la construcción de la paz y la reconciliación.

Por su parte, Gómez (2017) plantea el cuestionamiento de si es necesario un nuevo campo dentro de la educación para la paz que problematice la dinámica compleja de las sociedades que se enfrentan el desafío de un proceso de paz, debido a las lecciones que dejó la victoria del “no” en el referéndum por la paz. Gómez (2017) indica que los pedagogos críticos tienen una tarea trascendental al proponer estrategias que desmantelen informaciones erróneas sobre la paz y las políticas, a su vez, el incentivar conversaciones que permitan la emergencia de las emociones presentes en este contexto de posacuerdo.

Otra importante investigación en el contexto universitario colombiano es la de Del Pozo Serrano, Jiménez y Barrientos (2018) en la cual se analizan las implicaciones de la pedagogía social y la educación social en la educación y construcción de una cultura de paz dentro del posconflicto colombiano. Por medio de un estudio descriptivo-hermenéutico, esta investigación propone la necesidad de abordar el posconflicto desde la pedagogía social que promueva la no violencia gracias a la acción de los profesionales de las licenciaturas “socioeducativas” en las que se hace énfasis en la educación comunitaria, de adultos, rural, entre otras.

Reflexiones como las de Arias y Carrera (2016) hablan del papel de la educación superior en la construcción de una cultura de paz en Colombia por medio de la pedagogía crítica, la cual podría ser implementada con mayor énfasis en las instituciones de educación superior a fin de aportar a la construcción de paz y a la forma de resolver los conflictos sociales. Vargas (2017) presenta una investigación en el contexto de la Universidad Santo Tomás, Sede Medellín, en la cual se propone el uso y la aplicación de la ética práctica como condición para la paz, a partir de la cual se puede reflexionar de manera crítica sobre la alteridad y diversidad en los contextos de violencia que vive el país y en la necesidad de sanar las experiencias de dolor que nutren la memoria desde la violencia y que afecta la elaboración de proyectos de vida en quienes han sufrido este contexto violento.

El trabajo presentado por las docentes Bohórquez y Morena. (2015) titulado: *Reconciliación, una necesaria apuesta desde la educación superior: experiencias pedagógicas en el aula*, presenta dos experiencias realizadas en torno a la reflexión sobre la reconciliación en el ámbito universitario dentro de la comunidad académica de la Uniminuto. Este trabajo se inscribe en la misión institucional de la Universidad ya que pretende contribuir a la transformación social del país y la construcción de paz. El trabajo de estos dos investigadores muestra que el abordaje de la reconciliación no ha sido explícito dentro de esta comunidad académica pues muchos de estos esfuerzos y reflexiones se circunscriben en temáticas como la resolución de conflictos, la construcción de nuevas relaciones sociales, el reconocimiento del otro, entre otras.

Al abordar las tres funciones sustantivas de la Uniminuto como lo son: la docencia, la investigación y la proyección social, se evidencia que, con relación a la docencia la revisión curricular muestra que no existe ninguna materia que haya hecho explícita la referencia a la reconciliación, motivo por el cual es importante realizar una reflexión en torno a cómo cada disciplina o área profesional puede pensar la paz y reconciliación. Con relación a la investigación, el Programa SOYPAZ, cuenta con una línea que se dedica a la reconciliación y en la que se encuentran otras investigaciones realizadas desde la facultad de Ciencias de la Comunicación. Y, la proyección social no cuenta con una adecuada socialización en torno a los esfuerzos realizados dentro de la universidad en torno a la reconciliación. (Bohórquez, & Morena, 2015).

La investigación de Bohórquez y Morena, (2015) comparte dos experiencias pedagógicas realizadas con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, lo cual busca inspirar a otras prácticas académicas en el trabajo en torno a la reconciliación desde la recuperación de la voz de los propios sobrevivientes y sus relatos de vida que permiten hacer un ejercicio de complejización de la propia mirada del país y sus conflictos. Estas experiencias se convirtieron en ejercicios transformadores para sus participantes y dieron cuenta de que en muchas ocasiones los estudiantes desconocen tales perspectivas divergentes de la realidad, del conflicto y de la reconciliación.

La primera experiencia se desarrolló en el 2014 dentro del semillero de investigación “Estrategias de comunicación para la reconciliación con RH+” junto con la Fundación Ágape por Colombia. Desde la Investigación Acción Participativa (IAP) se analizaron los procesos de comunicación de dicha organización, identificando las necesidades de comunicación y la aplicación de estrategias comunicativas que tuvieran pertinencia con su misión. Este semillero brindó importantes aprendizajes como: la apropiación conceptual, la aplicación de metodologías de investigación, la construcción de relaciones sociales, el afianzamiento de las relaciones interpersonales, entre otros. Específicamente los aprendizajes en torno a la reconciliación vinieron dados por la participación que los estudiantes tuvieron en uno de los encuentros de reconciliación entre sobrevivientes del conflicto armado, los cuales trabajaron talleres cuyo eje central fueron las narraciones de historias de vida. Los 3 estudiantes que asistieron a estos encuentros convivieron con 31 personas conformadas por sociedad civil, refugiados, policías liberados del secuestro, desplazados, jóvenes desvinculados de grupos armados, y población indígena y afro. En estos talleres se reflexionó sobre la reconstrucción de las relaciones de confianza, la reconciliación, el perdón y la convivencia. Por una parte, los estudiantes asumieron el rol de la sociedad civil al acompañar a los sobrevivientes desde el ser testigos del dolor vivido y de sus aprendizajes y fortalezas; y por otra parte, los estudiantes tuvieron el rol de investigadores desde el cual realizaron entrevistas, diarios de campo y lideraron ejercicios reflexivos en torno a los objetivos de dicha investigación. Los estudiantes reconocieron que por medio de estas interrelaciones como el hablar, jugar, llorar, reflexionar, entre otros, lograron conocer una realidad lejana como lo es el conflicto armado en Colombia y poder reconocer y comprender la dimensión del dolor vivido como país. Este abordaje permitió entre otros aspectos, superar dualidades y lecturas simplistas del conflicto armado por parte de los alumnos (Bohórquez & Morena, 2015).

El segundo escenario que las investigadoras Bohórquez y Morena (2015) comparten su investigación, fueron los talleres fruto del semillero anteriormente enunciado y realizados en agosto de 2015. El primer taller titulado “Rojo, negro y blanco, ¿qué sombrero te pones una apuesta arriesgada frente a la reconciliación” tuvo por objetivo hacer que los asistentes se aproximaran a una experiencia de reconciliación para comprender el significado de esta y una toma de postura frente a la misma. En un primer momento, se invitó a los asistentes a hablar sobre su posición en torno a la reconciliación gracias al recuerdo de alguna experiencia

personal; luego, tres de los sobrevivientes que hacen parte de la Fundación Ágape por Colombia: un sargento un desvinculado de las FARC y una desplazada por el conflicto armado, compartieron sus relatos de dolor y reconciliación a partir de las cuales conversaron con los estudiantes. Al final, se mostraron algunas definiciones de reconciliación y se le volvió a preguntar por su posición frente a la reconciliación, luego de haber escuchado los testimonios.

El segundo taller titulado “La memoria en perspectiva de género (humano) ¡otro mundo es posible!” Tuvo el propósito de facilitar la reflexión en torno a la reconciliación y el perdón. Para lo cual se hizo una comparación entre el documental “Más allá del perdón” del director Imad Karam que narra el perdón entre dos hermanos, y luego se escucharon los testimonios de Helena de Von Arnin y René Otero en torno a su experiencia de perdón en el contexto colombiano. Estos testimonios se centraron en reconocer los actos violentos sufridos en su contra, pero en la opción que hicieron por el perdón, la paz y la reconciliación evidenciado cuando se sentaron a la mesa con sus adversarios y la apuesta que hacen en el camino de la reconciliación. En los dos talleres, los participantes expresaron su asombro de tales historias y testimonios lo cual permitió superar los prejuicios y tener una mirada más compleja del conflicto y evitar así caer en la dualidad de buenos y malos (Bohórquez & Morena, 2015).

Esta investigación ofrece algunas conclusiones centrales como la importancia de enfatizar el trabajo de la reconciliación desde un enfoque pedagógico vivencial y que colabore con distintas organizaciones que existen en el país rescatando la voz de los sobrevivientes. De la misma manera, insiste en la necesidad de llevar la realidad a los salones por medio de testimonios de vida como herramienta potente que puede transformar las lógicas culturales que nos han llevado a leer la realidad de manera dualista y de construir la memoria social por medio del relato de los sobrevivientes y de su reconocimiento que puede constituirse como oportunidad de sanación para la sociedad colombiana (Bohórquez & Morena, 2015).

2.3. Relatos de vida, experiencia docente y contexto de la Universidad Javeriana

En el libro *21 voces* Herrera y Bayona (2018) como antecedente en torno a historias de vida de educadores en Colombia, presentan una serie de narrativas sobre las luchas y retos de distintos profesores en torno a la educación y la construcción de su proyecto de vida autónomo en medio de una sociedad multicultural y diversa. En el prólogo, Eduardo Escallón, presenta la tensión entre la formación integral, el desarrollo individual y la educación crítica de los sujetos dentro de una sociedad, en la cual se inscribe el docente como “constructor de paz en una sociedad pluralista, democrática y participativa” (Herrera y Bayona, 2018, p. 10).

Por mencionar algunos docentes y sus principales ideas dentro de sus historias de vida se destacan: Abel Rodríguez quien presenta algunas experiencias de trabajo como docente en zonas de conflicto colombiano; Vicky Colbert quien reflexiona sobre la necesidad de educación de calidad para la construcción de paz; Marco Raúl Mejía al hablar sobre la construcción de paz a partir de experiencias educativas que problematicen la realidad; Elizabeth Castillo que habla acerca de las distinciones entre el proceso de paz en un territorio y el proceso de paz en la capital, y de cómo la paz y la justicia resultan sinónimos en una sociedad que ha vivido el conflicto armado; Nohora Hoyos que presenta la construcción de paz a partir de la estructuración de proyectos de vida significativos en los sujetos; María del Pilar Unda quien ubica a la educación como oportunidad e iniciativa para evitar las polarizaciones en torno a la paz en contextos como el colombiano y Julián de Zubiría quien cree en una propuesta pedagógica en torno a la formación ética ciudadana como renovación educativa (Herrera y Bayona, 2018)

Dentro de los esfuerzos por plasmar las experiencias de docentes universitarios y sus reflexiones en el ámbito pedagógico, se encuentra la obra *“Pensamiento educativo en la universidad, vida y testimonio de maestros”* este texto editado por Fabiola Cabra Torres (2016) reúne las huellas dejadas en la Pontificia Universidad Javeriana por catorce insignes profesores, dos de ellos fallecidos en la última década “...todos ellos han sobresalido en un campo particular del saber. Sus vidas han trascendido porque sus nombres son conocidos; sus textos, citados y, sobre todo, sus enseñanzas, recordadas” (Jorge Humberto Peláez Piedrahita, s.j. Rector Universidad Javeriana En Cabra, 2016, p.11)

Si bien este texto no es una reflexión centrada en la reconciliación, si orienta una reflexión en torno a los tres criterios que caracterizan un modo de vivir pedagógicamente la vida universitaria y que son señalados por el Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana (Luis David Prieto Martínez. Vicerrector académico Pontificia Universidad Javeriana) a saber:

El núcleo de la Comunidad Educativa Javeriana es la relación profesor-alumno. Las demás relaciones que forman el saber, las personas y sus entornos son también constitutivas de la misma. Todas se enmarcan en un concepto de la educación entendida como reciprocidad comunicativa, producción corporativa del saber y praxis autoformativa según la especificidad de cada estamento universitario. 04

La comunidad Educativa Javeriana crece, se desarrolla y consolida mediante la participación de todas las personas y estamentos de la Universidad. El pluralismo ideológico y el ecumenismo religioso tienen cabida en ella. Procura que todos participen pensando y actuando, no que todos piensen y actúen de la misma manera. En este contexto de participación, el diálogo es práctica determinante de la cultura organizacional de la Universidad Javeriana. 05

Prieto (En Cabra, 2016, p.14) indica que dentro de la tradición educativa se han señalado tres concepciones de la enseñanza y sus responsabilidades didácticas. La enseñanza en primera persona, donde el docente presenta el conocimiento académico y es responsable del alumno el aprendizaje; la enseñanza en tercera persona donde el aprendizaje del alumno es responsabilidad de las habilidades del que enseña. Y la enseñanza en segunda persona, llamada dialogante, en la cual la responsabilidad del aprendizaje se comparte entre profesores y alumnos. En esta medida, el Proyecto Educativo de la Universidad Javeriana guía a los profesores a un proceso pedagógico de carácter dialogante.

De esta manera el texto *Pensamiento educativo en la universidad. Vida y testimonio de maestros* ofrece reflexiones clave en torno al modo pedagógico dialogante que han llevado a cabo distintos maestros en la Universidad Javeriana, bien expresa Prieto (en Cabra, 2016, p.15) al referirse a este texto:

“...está construido a partir del diálogo entre maestros, en el cual se refleja una manera consistente de hacer pedagogía universitaria. Los principios de comunidad educativa, las relaciones entre profesores y estudiantes y el valor del diálogo impregnan las palabras de cada capítulo y reflejan la generosidad pedagógica de sus protagonistas y las preocupaciones por el discípulo y por la constitución de una comunidad educativa de espíritu democrático”

A modo de ilustrar la tendencia pedagógica en torno a la enseñanza dialogante (Not, 1992) de la Universidad Javeriana donde la responsabilidad del aprendizaje se comparte entre profesores y alumnos, permítase destacar algunos de los relatos que Cabra (2016, p.41) subraya como apuestas prácticas que “...lejos de internarse en la abstracción del conocimiento erudito, interpelan la vida misma y se relacionan con las realidades más acuciantes de la humanidad en nuestro país”.

(...)Hoy, y más en los Estados democráticos, una sana y justa política de la educación tiene como idea y principio (*arjé*) propender a la educación de la población total en cuanto poseedora del derecho natural a la educación y a los beneficios del saber.

“Educación superior para lo superior”, Alfonso Borrero Cabal, S.J.

La *paideia* tendría que recordarnos que la educación, antes de ser solo para el éxito, es para la vida en sociedad, para la construcción de ciudadanías y para el entendimiento entre las culturas.

“Educación política”, Guillermo Hoyos Vásquez.

A mi manera de ver, la relación universidad-Estado implica que este se convierta en garante de la genuina autonomía de la universidad, y que la universidad no se desvíe de su objetivo, que es la búsqueda incondicional de la verdad.

“Educación humanista”, Gerardo Remolina Vargas, S.J.

En nuestro contexto actual de un proceso de paz y de reconciliación tenemos que formar para la ciudadanía. Esa es una prioridad mucho más importante que subir en el *ranking* de las universidades, marcado por los criterios básicamente de títulos e investigación (...) Creo que los sentimientos son frágiles, pero si no arrancamos de ahí, no puede haber tejido social.

“Educación filosófica”, Ángela María del Rosario Calvo de Saavedra.

Involucrar la Universidad en los asuntos de posconflicto será, sin duda, ayudar a apagar el incendio y las ruinas de 50 años de conflicto armado. Pero será, con absoluta certeza, involucrar a la Universidad, a todas las universidades y a todo el sistema educativo con sus planes de estudio y sus carreras en la tarea diaria de hacer que la justicia real sea el nombre espléndido de la paz total.

“Educación teológica, Alberto Parra Mora, S.J.

Estas reflexiones y muchas otras que se encuentran en el texto de Cabra (2016) dan cuenta del compromiso que la Javeriana tiene con temas como: la reconciliación, la construcción de ciudadanía, el entendimiento entre las culturas, entre otros. Y aunque “los sentimientos sean frágiles” tal como afirma Ángela María del Rosario Calvo de Saavedra (Cabra,2016), es necesario partir de ellos para trabajar por un tejido social como apuesta pedagógica en el ámbito universitario.

Como balance del estado del conocimiento del problema con relación a las tres tendencias presentadas anteriormente: a. La universidad: reconciliación como desafío en el contexto internacional; b. La universidad: reconciliación y su relación con la afectividad en el contexto colombiano y c. Relatos de vida, experiencia docente y contexto de la Universidad Javeriana, se presentan las siguientes conclusiones. En torno a la primera tendencia, se puede decir que los docentes tienen la disposición para educar sobre la paz pero necesitan de herramientas pedagógicas y psicosociales que apoyen su labor formativa en torno a la unidad y la reflexión sobre las diferencias de creencias, valores y religión en las cuales se incertan. En la segunda tendencia, se puede indicar que la educación para la paz se enfrenta con el desafío de dismantelar las informaciones erróneas sobre la paz y la política y favorecer conversaciones para

que emergan emociones y memorias presentes en el contexto de posacuerdo, y por último en el contexto de la Universidad Javeriana se subraya la formación ética ciudadana como un horizonte de sentido de su labor educativa, desde un concepto de educación que favorezca la reciprocidad comunicativa, la producción comunitaria del saber y la praxis autoformativa, estos tres conceptos arraigados en la enseñanza de carácter dialogante donde la responsabilidad es compartida por docentes y alumnos.

3. Definición del problema:

¿De quién, desde dónde y cómo aprendemos a amar y a ser amados? Esta pregunta puede servir de orientadora para plantear el problema de esta investigación, debido a que nos puede hacer recodar cuáles han sido las experiencias significativas que como sociedad hemos tenido a la hora de aprender a amar y a ser amados, también podríamos cambiar este sentimiento por el odiar, el reconocer, el resentir entre otros. Tal vez una de tantas respuestas podría orientarse a narrar lo que vemos cotidianamente en la televisión, en las series, novelas, comerciales, películas, modelos a seguir según una tendencia, aún nuestra familia, costumbres, creencias, escuela, formación académica, entre otras. Estos escenarios tal vez nos han hecho ver que aquello que llamamos emociones, afectos, sentimientos, son lo mismo y que estas dimensiones del ser humano nos mueven hacia algo o alguien sin una clara relación con el pensamiento.

Difícilmente podríamos decir que un escenario puntual nos ha ayudado a comprender la diferencia y ver la afectividad como un conjunto inseparable de dimensiones que la componen, pero que de una u otra manera en el proceso de desarrollo y de educación, querámoslo o no, nos vamos haciendo cargo y más o menos conscientes. Es allí donde valdría la pena preguntarnos si acaso es necesario recordar algunos esfuerzos teóricos por distinguir, sin separar, cada dimensión de la afectividad, lo cual nos invita a transitar con mayor prudencia y calma a la hora de tomar consciencia de nuestra vida afectiva. En este caso, la propuesta de Jiménez (1998), al distinguir tres subdimensiones de la afectividad a saber: emociones, sentimientos y ánimo.

Esta investigación parte del supuesto de que la afectividad es el insumo primordial para favorecer procesos pedagógicos en la enseñanza, reflexión y comprensión de temáticas tales como la reconciliación, y es en este punto de anclaje que se buscó indagar dentro de las experiencias de profesores universitarios javerianos, de qué manera se encuentran relacionadas la reconciliación y la afectividad.

El momento en que vivimos luego de la firma de los Acuerdos de Paz, supone grandes exigencias a la hora de leer con responsabilidad las vidas de quienes han vivido el conflicto armado, como por ejemplo, desmovilizados, desplazados, indígenas, entre otros, y así aprender de sus experiencias, tal podría ser el sentido de lo que han hecho los maestros universitarios en sus espacios académicos con los estudiantes. Podríamos decir, que al hablar

sobre el conflicto armado se han tenido que abordar las narraciones de tales protagonistas, y se convierten en testimonios de todo tipo, esperanza, sufrimiento, odios, egoísmos, resiliencia, y son oportunidad para pensar y sentir acerca de cómo estas narrativas pueden aportar hacia la reconciliación, directa e indirectamente, convirtiéndose en una oportunidad para humanizar por medio del proceso llevado a cabo por los afectos presentes. Es pensar *acerca de lo que sentimos y lo que hacemos con eso que sentimos*.

Es pertinente rescatar el trabajo realizado por Lara (2012) con jóvenes en proceso de reintegración en Colombia donde se invita a: “generar reflexiones de tipo moral que nos lleven a preguntarnos con ellos mismos por la humanidad del hombre, desde la inhumanidad” (Lara 2012, p. 341). Esta afirmación debería invitarnos a tomar conciencia del sentido que tiene el sufrimiento, las adversidades y lo absurdo en la vida del ser humano, como aquello que lo hace precisamente ser “humano”. En muchas ocasiones podemos pensar que únicamente es el éxito, el reconocimiento social y el progreso económico lo que orienta nuestra propia existencia y lo que nos da valor frente a otros; sin embargo, estos elementos tal vez dejan de lado las fragilidades que en sí son las que nos pueden enseñar y ejemplarizar acerca de lo que deberíamos buscar en nuestra propia vida, por tanto, la memoria es en sí una poderosa posibilidad del sujeto para resignificar, pensar y traer al presente desde los afectos, aquellas experiencias individuales y grupales que nos enseñan a seguir viviendo desde un mayor discernimiento.

A partir de la afirmación de Mate (2006, p. 56. Citado por Lara, 2012, p. 337) que expresa: “Es por esto que memoria es sinónimo de justicia y que su antónimo no es tanto injusticia, cuanto olvido” deberíamos preguntarnos si en lo cotidiano, referido a la relación consigo mismo, con la naturaleza, con la trascendencia, con la familia, en las relaciones de pareja, en la escuela, en la universidad, en lo político, entre otros, ¿cometemos actos “injustos” cuando “olvidamos” por temor al esfuerzo cognitivo y afectivo que demanda el volver sobre nuestra propia historia y aprender de ella? Tal vez nos podríamos arriesgar a decir que sí, pues recordar y hacer memoria es incómodo y resulta un acto de profundo cuestionamiento a nuestra propia forma en que vivimos y asumimos la realidad, por tanto, tal esfuerzo es clave en el contexto educativo y familiar.

A partir de este escenario, esta investigación tuvo el interés de inscribirse en un contexto específico, tal es el caso de relacionar los procesos de reconciliación y los afectos implicados en el contexto social y político por el cual atraviesa nuestro país. Esta reflexión parte de la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos en torno al abordaje dado a la reconciliación con sus estudiantes. Esta reflexión desde los relatos de los docentes buscó resaltar el abordaje dado por los maestros al concepto de reconciliación a partir de la afectividad como dimensión constitutiva del sujeto.

En este sentido este trabajo consideró significativo formular y estudiar el problema expresado de la siguiente manera: ¿Cuáles son las relaciones que se configuran entre la

reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos?

3.1. Formulación del problema:

¿Cuáles son las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos?

3.2. Preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son las concepciones en torno a la reconciliación en los docentes universitarios?
- ¿Cuáles son las concepciones en torno a la práctica pedagógica en los docentes universitarios?
- ¿Cómo se manifiesta la afectividad en las experiencias pedagógicas de los maestros universitarios en torno a la reconciliación?

4. Justificación:

De la problemática ya expuesta, se puede comprender que la afectividad como dimensión constitutiva del ser humano se constituye en el *eslabón* entre lo psicológico y lo biológico, y lo psicológico y lo social. Las emociones, los sentimientos y el ánimo pueden ser utilizados para realizar una delicada distinción a la hora de abordar el complejo fenómeno de la afectividad. Por estas razones, este trabajo se centró en comprender las relaciones entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia de profesores universitarios javerianos de distintas disciplinas.

Este problema de investigación cobra sentido para el contexto colombiano, ya que dicha experiencia de docentes universitarios en torno a la reconciliación se convierte en oportunidad para indagar acerca de cómo los afectos se encuentran o no presentes a la hora de dialogar con los estudiantes que se acercan a un ámbito tan complejo como lo es la reconciliación, dentro de la historia de conflicto y posacuerdo colombiano. Quienes pueden beneficiarse de esta investigación será la misma comunidad académica que se acerque a comprender el significado de involucrar los afectos en la reflexión acerca de la reconciliación, lo cual puede orientar procesos comunitarios de aprendizaje sobre las experiencias vividas por otros, y que se convierten en oportunidad de comprender y no repetir hechos de violencia vividos en nuestro país.

En el campo educativo se puede decir que los afectos están llamados a ser *educados* desde un modelo que dé cabida a la complejidad del sujeto. Es la educación una oportunidad para dotar de sentido nuestro aprendizaje a partir de las experiencias de quienes han sufrido y vivido de forma directa los hechos de violencia, pero que de una u otra forma han sabido

realizar procesos de reconciliación. Vale la pena enfatizar que, al referirnos a educación, estamos comprendiendo no solo el ejercicio dentro del aula de clase, sino ámbitos como la familia, la cultura, la recreación, el arte, entre otros. Sin embargo, dentro de este trabajo investigativo se indagará la experiencia de docentes universitarios dentro de su ejercicio académico.

Los resultados de esta investigación se constituyen en una contribución conceptual para la Maestría en Educación, especialmente, para la línea de investigación en Educación Política y Proyección comunitaria, en tanto uno de sus problemas se refiere a “indagar los aspectos motivacionales de los agentes participativos, que compromete elementos cognitivos (conocimiento de mecanismos e instancias), afectivos (solidaridad, confianza y cooperación) e ideológicos-políticos (valoración de la importancia de la participación y sus efectos)” (Documento Maestría en Educación. S.f.) De esta manera se buscó aportar a los procesos pedagógicos en torno a la reconciliación desde las relaciones establecidas con afectividad, tal y como se presenta en las tendencias de los antecedentes revisados donde se vincula la educación para la paz con el componente de la afectividad.

5. Objetivos

5.1. Objetivo general:

Comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos.

5.2. Objetivos específicos:

- Identificar en los docentes universitarios las concepciones en torno a la reconciliación y sus implicaciones en la práctica pedagógica.
- Caracterizar las concepciones sobre práctica pedagógica de los docentes universitarios.
- Reconocer cómo se manifiesta la afectividad en las experiencias pedagógicas de los maestros universitarios en torno a la reconciliación.

6. Fundamentos conceptuales:

Este capítulo de fundamentos conceptuales se estructura en cuatro apartados a saber: 1. La diferencia como parte de la naturaleza humana. Donde se alude a la diferencia como condición inherente a la condición humana y el desafío que supone para la convivencia y la construcción de cultura de paz. 2. Reconciliación y perdón. Aquí se realiza una aproximación a algunas definiciones en torno a la reconciliación y el perdón además de incluir la propuesta de comprender la reconciliación como política. 3. Educación, cuidado y afectividad. En este

apartado se busca establecer algunos puntos de convergencia entre el ámbito educativo, las relaciones de cuidado y la afectividad como dimensión constitutiva del sujeto y condición fundamental para la construcción de ambientes escolares democráticos; y 4. Experiencia pedagógica. Como el sentido que tiene la experiencia del docente universitario en el que se comprenden las relaciones entre la reconciliación y la afectividad.

Los autores como Pérez (2014) y Trujillo (2008) se abordan como ejes centrales desde los cuales giró el tejido teórico de este trabajo investigativo, debido a que Pérez (2014) fue consultado como fuente principal en el seminario electivo de Educación para la paz de la Maestría en Educación. Aquí se hizo explícita la importancia de la afectividad para la reflexión pedagógica en temas como la paz, la reconciliación, el perdón, entre otros. Por su parte Trujillo (2008), fue uno de los principales referentes formativos del investigador desde la carrera de psicología, su obra es pertinente en tanto teje una relación entre la psicología y la educación.

6.1. La diferencia como parte de la naturaleza humana

Pérez (2018) en su documento *Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz*, indica que los seres humanos tenemos una tarea pendiente, y es el aprender a convivir con los demás reconociendo sus diferencias, aceptando sus derechos y haciendo acuerdos. Frente a este desafío, Pérez señala que como seres humanos somos semejantes, pero diferentes como individuos, lo cual debería hacernos tomar conciencia de que las diferencias no son una razón para establecer un antagonismo conflictivo sino complementario.

Esta comprensión de la diferencia como algo que constituye al género humano lleva a pensar que el conflicto, como antagonismo imponente, no es una condición inherente al convivir humano, más bien es una forma entre muchas de resolver las diferencias. Por ello, diferencia no es equivalente al conflicto (Pérez, 2018).

A nivel conceptual, Pérez (2018) propone una distinción entre los conceptos: discrepancia, controversias y conflictos. Según el Diccionario de la real academia, las discrepancias se refieren al “Disentimiento personal en opiniones o en conducta” lo cual hace parte de la naturaleza humana. La controversia a la “discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas” ingresando al nivel de la confrontación desde una posición agresiva y defensiva, y el conflicto alude a “Combate, lucha, pelea”.

Según Pérez (2018), dentro de las discrepancias se ubican cinco tipologías que aclaran el lugar desde donde se ubican las diferencias en los seres humanos y su posible abordaje para la convivencia pacífica, a saber: a. Discrepancias lógicas o fácticas; b. Discrepancias ideológicas; c. Discrepancias por intereses; d. Discrepancias emocionales; e. Discrepancias sobre prácticas.

Las “discrepancias lógicas o fácticas” se presentan frente a enunciados que difieren en razonamientos o hechos los cuales se podrían demostrar a partir de evidencias y testigos. Estas discrepancias pueden resolverse sin la necesidad de un mayor enfrentamiento. Un ejemplo de este tipo de discrepancias lógicas es el resultado de un problema matemático, cuya veracidad es fácilmente verificada por procedimientos; por su parte, las discrepancias fácticas tienen que ver con si ocurrió un evento o no, estas afirmaciones pueden verificarse por medio de la observación, la presencia de testigos o la revisión de registros documentales. Vale la pena aclarar que la discrepancia fáctica tiene que ver con la ocurrencia, no sobre la interpretación de las causas o consecuencias del hecho).

Las “discrepancias ideológicas” hacen parte del ámbito político, religioso, filosófico, étnico, entre otros, los cuales se sustentan en sistemas de creencias, juicios e interpretaciones de significado o sentido. Este tipo de discrepancias escalan fácilmente a enfrentamientos debido a que las interpretaciones dependen del sujeto y de sus creencias más profundas, lo cual en muchas ocasiones no se hacen evidentes en la conversación.

Las “discrepancias por intereses” tienen que ver con la diferencia en deseos, expectativas, gustos, tenencia de objetos, de poder o de dinero. Estas discrepancias se resuelven con facilidad si los locutores parten de una perspectiva de gana-gana, sin embargo, también pueden escalar al enfrentamiento violento cuando los sujetos buscan despojar al otro debido a la codicia desbordada.

Las “discrepancias emocionales” comprenden las diferencias en las maneras de sentir, en este caso, se refiere al ámbito de las emociones de los sentimientos que las personas asumen frente a un mismo hecho o fenómeno. Este tipo de discrepancia necesita de la conversación a partir de la cual se comprende la diferencia en la vivencia emocional.

Las “discrepancias sobre prácticas” aluden a las diferentes formas que los sujetos tienen para realizar una misma actividad o tarea. Esta discrepancia puede solucionarse cuando se negocian los métodos, de lo contrario, pueden desarrollarse enfrentamientos si los sujetos buscan imponer a toda costa su propio estilo.

Pérez (2018) expone que las discrepancias se escalan a controversias en tanto alguna de las partes busca la obediencia de la otra al considerar que su visión de la realidad es la única válida. Las controversias pueden resolverse de dos maneras: 1. Se asume la diferencia para llegar a un acuerdo en el cual se pueda vivir armónicamente, o 2. Se niega los derechos de la otra parte así como su diferencia para imponer la propia postura y lograr obediencia, de esta manera se escala al nivel de conflicto, en este la confrontación se puede resolver mediante cuatro direcciones: el acuerdo negociado; la persuasión y manipulación; el uso de la fuerza con el propósito de someter, excluir, acallar o eliminar; o el distanciamiento, la ruptura y evasión. Podríamos decir que los tres últimos pueden generar rabia, resentimiento, violencia y deseo de venganza.

Por su parte, los acuerdos como proceso tienen algunos elementos para tener en cuenta en su consolidación. Según Pérez (2018):

- a. El acuerdo de reglas para establecer una conversación. Por ejemplo, el indicar que nadie tiene la verdad, el evitar los ataques personales, no revivir problemas del pasado y mantener la calma.
- b. Establecer que nadie tiene la verdad absoluta. Lo que significa que es necesario comprender los puntos de vista como perspectivas acerca de la realidad.
- c. Mantener la calma y descansar o reflexionar cuando las partes entren en momentos de exaltación.
- d. Asumir que las diferencias no se encuentran en la identidad de las personas. Las diferencias se ubican en las actuaciones, juicios, sentimientos, emociones, intereses, actitudes, entre otros.
- e. Ubicar con precisión en dónde se genera el malestar con satisfacción.
- f. Precisar los intereses de los distintos actores, a fin de que la conversación nos ubique en los aspectos negativos, sino en la importancia de generar acuerdos que beneficien a las partes.
- g. Tomar una perspectiva de futuro a partir del cual sea resignificado el presente haciendo la proyección de las ganancias y satisfacciones, que, por medio del acuerdo, se alcancen en el futuro.
- h. Definir acuerdos concretos que evidencien beneficios para las partes involucradas.
- i. Precisar los compromisos que deben asumir las partes involucradas por medio de aspectos como el tiempo, lugar, modo, cantidad, calidad, entre otros que permitan evaluar su cumplimiento.

Ante la renuencia que puede presentarse entre personas o grupos sociales por conversar o llegar a acuerdos, debido a los extensos conflictos y al dolor que éstos han generado, o al incumplimiento de lo pactado luego de un acuerdo por el odio y el resentimiento. Pérez (2018) indica que es necesario que las conversaciones que buscan acuerdos y compromisos sean complementadas con acciones que orienten procesos como el perdón y la reconciliación.

Este apartado en torno a la comprensión de la diferencia como componente de la condición humana resulta clave para la presente investigación pues deja entrever que una posible relación entre la reconciliación y la afectividad se da cuando aceptamos, no solo desde la razón sino desde los afectos, que compartimos y vivimos en medio de la diferencia, en la cual estamos invitados a establecer procesos de negociación.

6.2. Reconciliación y perdón

En torno al concepto de reconciliación es necesario acotar que dicho concepto será trabajado dentro del contexto del conflicto colombiano. A continuación, se presentan algunos trabajos que se orientan en esta dirección.

Debido a la complejidad del concepto de reconciliación se hace preciso realizar una indagación en torno a este término, tal es el propósito del libro titulado *Reconciliación. Perspectivas y aportes para su comprensión*, elaborado por Bloomfield, Fernández y Angulo S.J. (2015). Este texto se inserta en la complejidad del contexto colombiano, que según Fernando Sarmiento Santander se debate:

“entre el escepticismo y la confianza frente al proceso de paz, entre el entorpecimiento y el respaldo al proceso; posiciones encarnadas por facciones políticas y sociales, entre quienes abogan por una salida negociada al conflicto armado y quienes insisten en recurrir a la confrontación militar” (Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., 2015, p. 8)

Es así como este número de la colección Papeles de Paz, se dedica al tema de reconciliación, y los autores invitados abordan la complejidad del proceso mismo de la reconciliación como “una de las condiciones necesarias para prosperar en la consecución de la paz.” (Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., 2015, p. 8) El equipo Ciudadanía y Paz del CINEP/Programa por la Paz tiene por motivación en la publicación del documento, aportar desde distintas perspectivas, tanto académicas y experienciales, como éticas, para una mejor comprensión de la reconciliación y, por tanto, disuadir visiones simplistas, idealistas, autoritarias o inmediatistas del significado de la reconciliación.

Según Bloomfield (citado por Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., 2015) una causa común de la confusión que suscita el término “reconciliación” es que en unas ocasiones se define como *proceso* y en otras como estado final o *meta*, lo cual resulta contradictorio. Por otra parte, se hace hincapié en que se puede comprender mal la “reconciliación” cuando se la asume como la coexistencia feliz y armoniosa de los enemigos. En palabras de Bloomfield, “Una cosa es lograr alguna medida de coherencia narrativa de cara a la atrocidad, pero otra muy distinta es llegar a querer al propio torturador” (Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., 2015, p. 15)

En la presente investigación se trabajaron las tres tendencias en torno al manejo conceptual y práctico del concepto “reconciliación” que son presentadas en el texto de Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., (2015). La primera tiene que ver con una perspectiva pragmática en torno a la “reconciliación” que distingue entre la reconciliación interpersonal y la reconciliación política, a fin de ofrecer una viabilidad en la fase de reconstrucción denominada “post-violencia”. La segunda tendencia orienta la comprensión sobre la “reconciliación” como aquellos retos con los cuales se enfrenta el contexto colombiano

como: la atención a las víctimas del conflicto, la reintegración de excombatientes, los cambios estructurales y la generación de pautas para la convivencia. La tercera tendencia viene dada por la reflexión espiritual y ética, como oportunidad para llegar al fondo de las relaciones humanas, desde esta perspectiva la espiritualidad se convierte en lo único necesario para la construcción de la paz, entendida como un asunto de relaciones humanas que se tejen por emociones como el amor y el odio.

Se podría decir que la convergencia entre estas tres tendencias se da en tanto se comprende la reconciliación como “un proceso de construcción social, de largo plazo, que envuelve asuntos intrínsecos de la persona humana y la vida social y política de la nación” (Sarmiento citado en Bloomfield, Fernández y Angulo S.J., 2015, p. 8).

Otro autor que relaciona la reconciliación y los afectos para la edificación de la paz es Galtung, quien expresa la necesidad de trascender y transformar los conflictos por medio de la reconstrucción, la reconciliación y resolución afectiva (Calderón Concha, 2009 citado en Paz & Díaz, 2019). En esta línea, la transformación de los conflictos implica la participación social crítica y consciente desde un acto solidario y amoroso el cual no es posible encarnar en la opresión (Freire, 1970 citado en Paz & Díaz, 2019). La educación para la paz es un proyecto político-pedagógico, en tanto la paz es una vivencia que da cuenta de las relaciones y del carácter social en donde se reconoce la dignidad del ser humano y se respetan los derechos y libertades que permiten su pleno desarrollo (Cerdas-Agüero, 2015 citado en Paz y Díaz, 2019)

Con relación al concepto de paz, Ramos (2015) establece las siguientes distinciones respecto a la paz negativa, positiva e imperfecta. La paz negativa es comprendida como la “relación directa de esta con la ausencia de enfrentamientos armados” (Ramos, 2015, p.27) no obstante, en este tipo de paz que se define como contraria a la guerra, en muchas ocasiones se justifican, legitima y asumen apuestas y lógicas propias de la guerra para lograr la paz. En torno a la paz positiva, se la asume como la prevalencia de aspectos relacionales, asociación entre seres humanos, cooperación planificada y el esfuerzo por resolver problemáticas en distintos ámbitos. Por último, la paz imperfecta “se concibe como un proceso activo que permite la atención de las necesidades y la regulación de conflictos y violencias” (Ramos, 2015, p. 42 citado en Paz & Díaz, 2019), desde esta perspectiva se comprende la paz como un proyecto inacabado y que requiere de constante construcción.

Es indudable la necesidad de realizar una alusión en torno a la categoría violencia, en tanto se encuentra relacionada con los conceptos de paz y reconciliación. La OMS (2002) indica que la violencia puede ser autoinfligida, interpersonal, colectiva, social, política y económica. Por su parte, Galtung (2003, citado en Paz & Díaz, 2019) ubica la violencia en tres dimensiones a saber: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La violencia directa alude a homicidios, expulsiones, acosos, etc.; la violencia estructural tiene que ver por ejemplo con la muerte por hambre, segregación y segmentación; la violencia

cultural, por último, se caracteriza por aspectos como el conformismo, la alienación, el relativismo y por todo tipo de actitudes que toman las personas desde una conciencia intransitiva ingenua y simplista que carece de un compromiso transformador (Calderón Concha, 2009; Freire, 1968 citado en Paz & Diaz, 2019)

Según Pérez (2018), la palabra reconciliación proviene de la raíz latina “conciliatus”, que se refiere a acercarse, reunirse, caminar juntos. En este sentido, reconciliación es el acto por el cual las personas separadas comienzan a caminar juntas de nuevo, esto implica la restauración de las relaciones que han sido rotas o el acercamiento de quienes han estado separados por un conflicto y empiezan a crear nuevamente comunidad. Algunas de sus características más importantes son: la reconciliación busca el cambio de actitud en las partes, no olvida el pasado, esclarece la verdad de lo ocurrido, busca la justicia para reparar los daños causados y ubicar la responsabilidad de los culpables, favorece el perdón de las faltas y previene nuevos hechos de violencia.

Pérez (2018) indica que la reconciliación es un acto espiritual más que material, en el que se implica la voluntad y el anhelo por reconstruir las relaciones. Como proceso, la reconciliación tiene ciertas condiciones como reconocimiento de la verdad, la justicia y el perdón, a fin de crear una nueva relación.

En torno al perdón (Pérez, 2018), se pueden ubicar dos dimensiones, pedir perdón y ofrecer perdón. Estas dos acciones son relativamente independientes ya que se puede pedir perdón sin que el otro lo otorgue o se puede perdonar sin que la persona a la cual perdono lo haya solicitado. Perdonar se considera como un acto de liberación personal, pues de esa manera se rompen las ataduras que nos mantienen unidos al victimario, además de que se pone fin al proceso doloroso lo cual nos abre la posibilidad de encontrar bienestar. Perdonar, como proceso espiritual, no se refiere a olvidar sino a tomar la libre decisión de que el sufrimiento no tenga más poder en el sujeto que ha sufrido la ofensa para así ubicarse en un nuevo estado emocional y construir un mejor futuro.

La otra cara del perdón es el arrepentimiento el cual tiene dos dimensiones. Es un acto íntimo que permite liberarnos de la culpa al haber causado un daño, y es un acto de responsabilidad frente a aquel que fue objeto de nuestra acción y que nos invita a tener la disposición de reparar el daño causado. Vale la pena insistir que el arrepentimiento, para ser auténtico, necesita de libertad.

En el proceso de perdonar, Pérez (2018) expresa que se requieren de todas las facultades de la persona pues no es un acto instantáneo, más bien, se necesita de tiempo para su consecución. Algunos aspectos que pueden destacarse en este proceso son:

- a. Renunciar a la venganza. Lo cual supone tomar la decisión de dar por terminados los propios gestos ofensivos.
- b. Reconocer la herida y compartirla con alguien. Que permite compartir el propio sufrimiento, la vergüenza y la impotencia con un otro que se muestre atento sin

juzgar y sin moralizar. En este punto es clave la compasión de la escucha para solidarizarse con el propio dolor, y así evitar el vivir el daño en silencio.

- c. Perdonarse a sí mismo. Con el propósito de no acumular odio y desprecio contra sí mismo por los hechos vividos, además de reconocerse y aceptarse como un ser imperfecto y frágil a fin de vivir esa compasión con otros.
- d. Reconocer la dignidad humana del ofensor. En este punto la misericordia permite comprender al victimario, no con el fin de justificarlo sino de pensar acerca de las razones que lo llevaron a hacer lo que hizo.

Esta alusión al perdón es necesaria en tanto los relatos de los docentes universitarios podrían relacionar o distinguir conceptos como el perdón al referirse a la reconciliación, desde esas posibles diferencias se podría comprender mejor la experiencia pedagógica universitaria.

6.2.1. Reconciliación como política

La reconciliación es una herramienta para la *reconstrucción* de *relaciones*, por esto puede ser útil en un contexto *político* y no sólo en un marco privado. “Es esta capacidad estructural de construcción de relaciones lo que hace relevante y útil el concepto de ‘reconciliación’ en el discurso y la práctica política. Esta es la base para el significado teórico de ‘reconciliación política’” (Nordquist, 2018, p. 39) Es importante partir de una base fundamental y es que la reconciliación, ya sea política o no, es un proceso social, más que eminentemente individual, esto quiere decir, que no existe una reconciliación unilateral. Es necesario que existan al menos dos individuos para reconciliarse entre sí. La reconciliación, es, por tanto, un concepto *relacional*. La diferencia con el ‘perdón’ es que este puede ser un acto unilateral que puede presentarse sin ningún tipo de acción recíproca del beneficiario, ya que el perdón puede tener el estatus de un obsequio. “Una persona puede ser perdonada sin su consentimiento. Es un acto unilateral de una persona hacia otra”. (Nordquist, 2018, p. 39)

La reconciliación en este sentido es un proceso ‘prepolítico’ en tanto reconoce el fracaso de la ‘política’ en el esfuerzo por producir una situación social aceptable, y evitar una destrucción o implosión social. La reconciliación como proceso político promueve ámbitos para restaurar las relaciones individuales y grupales que han sido fracturados por un conflicto político. Tiene por objetivo contribuir a nivel ‘relacional’, ‘informativo’ y ‘reflexivo’ en el proceso político dentro de un proceso de paz. En el nivel ‘relacional’ se restauran las relaciones afectadas por el conflicto político; en el nivel ‘informativo’ se favorece la confesión de la verdad propia en donde se acepta que no hay una única interpretación de un evento. Por último, el nivel ‘reflexivo’ tiene que ver con la autorreflexión y nueva actitud por parte del perpetrador y de todos los implicados en el proceso de reconciliación.

Como definición, se podría afirmar que la reconciliación política “es un proceso social en el que el daño resultante de la violencia política se repara de tal manera, que se establece una confianza básica entre víctimas, perpetradores y la sociedad en general” (Nordquist, 2018, p. 52). El ‘daño’, alude a la consecuencia de injusticias legales y violaciones de la dignidad humana. ‘Reparado’ tiene que ver con los distintos actos y procedimientos que pueden proporcionarse, tales como actos simbólicos, reconocimiento, búsqueda de la verdad, justicia legal, reparación o indemnización material y duelo compartido. Lo más importante de este proceso es que la dignidad humana sea restaurada, para que las víctimas dejen de ser un ‘objeto’ y se conviertan en un ‘sujeto’, “al tomar iniciativas con base en los recursos propios” (Nordquist, 2018, p. 50)

La ‘confianza’, como palabra clave, se refiere a la ‘confianza social’, en otras palabras, “la relación fundamental en una sociedad, sin la cual no habría promesas válidas y seguridad básica en las calles, etc.” (Nordquist, 2018, p. 50) De esta manera, la ‘confianza’ se encuentra en medio del camino entre la ‘confiabilidad’, como compartir información, y la ‘aceptación’, como exigencia en la relación con los demás, independientemente de las diferencias personales.

La reconciliación tiene dos dimensiones a saber, meta y proceso. Como ‘proceso’, alude a componentes políticos, sociales y legales, en la puesta en práctica se incluye el reconocimiento de las víctimas, la reparación, la concreción de la verdad y la justicia. Como ‘meta’, se identifican dos tipos de reconciliación dentro de los conflictos armados prolongados. El primero, se refiere a la reconciliación política *intrageneracional*, esto quiere decir, el proceso que deben de vivir las personas que han sufrido o realizado atrocidades. La reconciliación *intergeneracional*, implica a individuos y grupos que han afrontado memorias y prejuicios, además, que se han desarrollado en comunidades fragmentadas como consecuencia de las divisiones e injusticias del pasado. Aquí es importante hacerse cargo de la historia para que no se convierta en una nueva causa del conflicto.

Según Nordquist (2018) existen cuatro componentes principales en un proceso integral de paz: el acuerdo formal de paz, un proceso de responsabilidad legal individual, la solicitud de perdón por parte del Estado u otros líderes y un mecanismo como comisiones de verdad y reconciliación. Es importante mencionar que estos componentes no necesariamente se dan al mismo tiempo y que ellos respaldan el proceso político de reconciliación, lo cual quiere decir que la reconciliación se incluye en cada una de las partes de este proceso integral de paz, en vez de asumirse como último recurso en caso de fracaso de alguno de estos componentes.

La tabla 1 sintetiza este proceso integral de paz:

Tabla 1

Cuatro componentes en procesos de paz intra estatales

	Nivel político	Nivel individual
Aspecto legal	Acuerdo formal de paz	Responsabilidad de acuerdo con el derecho nacional o internacional.
Aspecto moral	Disculpas de líderes	Tribunales de crímenes de guerra Comisiones de verdad y reconciliación

Nota. Fuente: Nordquist, K.-Å. (2018). La reconciliación como política. el concepto y su práctica.

Es indudable la importancia de establecer una relación entre verdad y reconciliación, en tanto según las comprensiones sobre la verdad también hay unas implicaciones para el proceso de reconciliación. Según (Nordquist, 2018) hay una perspectiva *liberal* y una perspectiva *comunitaria* de la verdad. La visión *liberal* se sustenta en hechos racionales, empíricos, objetivos y lógicos. En la perspectiva *comunitaria*, se da importancia al conocimiento, los valores, las experiencias y las prácticas compartidas en comunidad, la verdad hace parte del ámbito individual, social e incluso existencial. Es importante reconocer que la verdad comunitaria puede asumir contradicciones internas, pues la misma vida se encuentra llena de ellas, tal elemento es problemático para la perspectiva liberal, pero no lo es desde la perspectiva comunitaria.

Los procesos de paz que se sustentan en la perspectiva liberal enfatizan en la dimensión legal, por ejemplo, lo realizado en los tribunales y paneles internacionales. Por su parte, la reconciliación en el nivel grupal o individual asume una perspectiva comunitaria. Nordquist, expresa que cuando una sociedad intenta sanar las heridas de una guerra interna, “es más probable que la verdad comunitaria contribuyera a este propósito en el largo plazo, puesto que en la visión comunitaria elemento relacional es explícito y esencial” para la restauración de la confianza social (Nordquist, 2018, p. 60)

La siguiente tabla sintetiza las perspectiva liberal y comunitaria sobre el concepto de verdad:

Tabla 2

Posibles implicaciones de las perspectiva liberal y comunitaria sobre el concepto de verdad

	Dimensión de verdad	Ejemplo de componente
Perspectiva liberal sobre la verdad	Racional	La ley decide qué es información relevante
	Empírica	Compensación como “reparación”
	Lógica	Igual acto=igual castigo

Perspectiva comunitaria sobre la verdad	Compartida	Toda información relevante es una contribución
	Experimentada	Reparación como satisfacción de las necesidades de las víctimas
	Totalidad	El reconocimiento mutuo es parte del entendimiento

Nota. Fuente: Nordquist, K.-Å. (2018). La reconciliación como política. el concepto y su práctica.

Es interesante la relación que realiza Nordquist (2018) entre el concepto de *seguridad* y *necesidad* como puntos fundamentales de una estructura de paz. Para ello se identifican cuatro dimensiones del concepto de *seguridad*. La *seguridad existencial* cuando una sociedad se encuentra lista para afrontar y responder a estos asuntos entre los ciudadanos. La *seguridad espacial* que proporciona la seguridad física en el corto plazo, seguridad en las calles, y en el largo plazo, confianza en las instituciones responsables de la ley y el orden. La *seguridad identitaria* que comprende el reconocimiento y la aceptación entre enemigos independientemente de la etnia o religión. Por último, la *seguridad e intereses* como confianza en las instituciones que median en la expresión de opiniones.

Tabla 3

<i>Necesidades y proveedores de una estructura de paz</i>			
	Necesidades	Proveedor	Ejemplos de una base de derechos humanos
Seguridad existencial	Interpretación y comprensión de las condiciones fundamentales de vida	Filosofías; Religiones; Sistemas de creencias	Declaración Universal de los Derechos Humanos
Seguridad identitaria	Reconocimiento; Educación; Expresión de identidad	Protección legal; Escuelas; Sociedad multicultural; Autonomía	Derechos de las minorías; Derechos religiosos; No discriminación (derechos colectivos)
Seguridad espacial	Seguridad territorial; Ley y orden; Seguridad ambiental	Sistema estatal: central o descentralizado	Convención contra la tortura
Seguridad de controversias	Expresión de opiniones; Mecanismos de influencia política	Medios; Educación democrática; Estructuras normativas de pluralismo	Derechos de expresión; Libertad de reunión; Libertad de movimiento
Nota. Fuente: Nordquist, K.-Å. (2018). La reconciliación como política. el concepto y su práctica.			

Existen cinco características de la reconciliación política. La primera de ellas es el reconocimiento de la importancia del *encuentro con el "otro"*. Éste encuentro es un acto

social y se opone al individualismo, a lo singular, ya lo uniforme, dimensiones que se oponen a la construcción de comunidad.

La segunda característica tiene que ver con el reconocimiento desde una *dimensión moral*, que implica el reconocimiento como sujetos y objetos morales, aspectos de nuestro papel como seres humanos que interactúan. La tercera característica alude al reconocimiento que hacen las partes de la necesidad de su contraparte para comprender su *propia historia* y experiencia. Lo cual, “tiene consecuencias para nuestro ser cognitivo y emocional” (Nordquist, 2018, p. 63). La cuarta característica es reconocer la necesidad de que la historia no se convierta en una historia *repetida*. “Es probable que quienes estén involucrados en la reconciliación se preocupen por la no repetición de su experiencia, puesto que es perjudicial para las dos partes” (Nordquist, 2018, p. 63). La quinta característica de la reconciliación política es su carácter *público*. En tanto que un acto político genuino no es privado u oculto, antes bien, se inserta en una red de relaciones creadas libremente para el bien común y el bienestar de todos. “Así pues, si la violencia política, la salvación debería ser política y pública” (Nordquist, 2018, p. 63).

La reconciliación como política resulta relevante para esta investigación debido a que ubica aspectos como el encuentro con el otro; la moral; el reconocimiento de la propia experiencia; el carácter público y el emocionar que suscita en el sujeto. Los cuales son oportunidad de reflexión en el encuentro pedagógico entre estudiantes y docentes.

6.2.1.1. ¿En qué momento se logra la reconciliación política?

Cuando los individuos y grupos que antes estaban en conflicto son capaces de relacionarse de manera pacífica y con respeto mutuo, en este caso, sin discursos que fomenten el odio, se ha alcanzado un nivel de mejora dentro de la sociedad. En este caso, es muy posible que alguien deba monitorear estas relaciones. Así pues, un primer criterio de la reconciliación política es el de la aceptación mutua por parte de los grupos en la construcción de sociedad.

El segundo criterio tiene que ver con la reparación. En este espacio se acepta que algunos deben ser reparados, pues no todos han sido víctimas. Lo cual favorece la redistribución de recursos hacia las víctimas y la autopercepción del grupo más fuerte. Como tercer criterio se comprende la necesidad de la no repetición del pasado. En donde se asume que las luchas o guerras realizadas no deben repetirse.

6.2.1.2. La reconciliación como metarrelato

Tanto la reconciliación como la reconciliación política asumen que los bandos se distancian del punto original del conflicto y poco a poco integran las perspectivas del otro, en un proceso de largo aliento. Por ello se comprende que la reconciliación es un proceso de largo plazo en donde se crea un relato sobre sí mismo, esto quiere decir, que se elabora un nuevo relato de las antiguas memoria e historia acontecidas en el pasado, no para rechazarlas o reprimirlas, “sino como una superación del destino en la vida mediante una mirada a nuestra propia existencia desde la distancia” (Nordquist, 2018, p. 176) en este proceso, son necesarios los siguientes apoyos:

Primero, la persona debería tratar de recordar evitando activar la energía emocional que muy posiblemente acompaña varias memorias. Aspecto que precisamente entra en tensión con el propósito de la presente investigación.

El segundo apoyo tiene que ver con el cambio de las condiciones de vida luego del proceso de reconciliación. El tercer apoyo es el cambio en los intereses, pensamientos y acciones de las partes involucradas, pues esto facilita la revaluación y redefinición de las posturas frente al conflicto original, adoptando una visión menos polarizada y más reflexiva que antes

Esto conduce a una perspectiva más transigente y amplia, lo que requiere cierta distancia. Se está desarrollando una nueva historia de vida que le proporciona a su titular un punto de referencia el margen de las memorias hirientes. Al final, se convierte en una historia sobre la vieja historia (Nordquist, 2018, p. 178)

La reconciliación, manejada apropiadamente en un contexto político, es un concepto que apunta al cambio de actitudes y al desarrollo de distintas imágenes mentales del otro. La reconciliación política “puede servir como medio y como meta”, pero no es un escenario de resolución y gestión de conflictos, más bien, se orienta a la reparación de conflictos “por medio de un mecanismo de reconocimiento de la contraparte” (Nordquist, 2018, p. 180)

“... la reconciliación política es una herramienta para un proceso de largo plazo - algunas veces, quizás intergeneracional-. Toma vida propia cuando abandona sus formas iniciales institucionalizadas de comisiones, medidas de reparación y relaciones renovadas exploradas. Por lo tanto, no es el proceso perfecto para ser controlado utilizado por alguien en particular. Siendo así, la reconciliación política tiene una oportunidad para cumplir su expectativa inherente: reparar y sanar” (Nordquist, 2018, p. 181)

Hasta este punto, se ha explorado algunos de los sentidos de la reconciliación como la relación con el otro, la movilización emocional el restablecimiento de las relaciones rotas por un conflicto y el reconocimiento de las historias que han causado dolor, estos se relacionan con el campo educativo de la presente investigación en tanto se busca comprender

en los relatos de los docentes, cuáles son las relaciones que se tejen entre una reflexión sobre la reconciliación y el ambiente afectivo que favorece el profesor en el aula.

6.3. Educación, cuidado y Afectividad

6.3.1. Relaciones de cuidado en el aula y significado de cuidar

Las relaciones de cuidado en el aula son descritas por autores como Chaux, Daza y Vega (2005), ellos parten de la comprensión de Nel Noddings (1992; 2002) quien indica que la función primordial de la escuela es el cuidar y el formar para el cuidado. En este sentido, "...la institución educativa no puede formar para el cuidado si no promueve relaciones en las que los estudiantes cuiden y se sientan cuidados" (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 127) esto quiere decir que el cuidado se constituye como tal dentro de la interacción.

La Filosofía del Cuidar es uno de los puntos de encuentro entre la afectividad y la reconciliación, por ello, es preciso mencionar el trabajo realizado por Comins (2009) en torno a la Ética del Cuidado como educación para la paz. Este trabajo propone algunas relaciones entre el feminismo y la educación para la paz, donde se hace necesario incluir valores como el cuidado, la intersubjetividad, la ternura y la empatía. En esta línea se indican tres objetivos que deberían estar presentes en una educación para la paz: 1. El valor de lo multifactorial y holístico; 2. La educación en el valor de la empatía y 3. Una educación en el valor de la participación política de la sociedad civil. El primer objetivo insiste en la importancia de valorar la diversidad desde el pensamiento "complejo" y así respetar las distintas culturas. El segundo busca partir de una educación para la paz que nazca del propio reconocimiento de la naturaleza vulnerable del ser humano para acercarse al "otro" desde la empatía. Y el tercer objetivo invita a que los ciudadanos de las sociedades democráticas se reconozcan como los protagonistas de la vida política y moral, para superar así la dicotomía entre: justicia-esfera pública y cuidado-esfera privada.

Chaux, Daza y Vega (2005) indican que, desde la ética del cuidado, existen algunas acciones que no tienen nada que ver con la acción de cuidar, algunas son:

- Evitar a otro el esfuerzo por enfrentarse a problemas o situaciones difíciles.
- Renunciar a los propios intereses y necesidades para favorecer los intereses y necesidades de otros.
- Utilizar en toda relación y momento, expresiones de afecto como besos, abrazos, etc.
- Ser indulgente al ignorar y disimular las faltas o injusticias propias o de los demás.
- Ser caritativo brindando bienes o recursos sin haber establecido una relación con quien los recibe.

Dentro de una relación de cuidado se destacan tres aspectos centrales: la expresión de un genuino interés por el bienestar del otro; una comunicación abierta y bidireccional que permita el conocimiento mutuo y la reciprocidad entre el cuidador y el que recibe el cuidado. El primero de ellos, se refiere a que existe una intención por mejorar la situación del otro. El segundo aspecto se relaciona con conocer qué necesita el otro, cuál es su manera de expresión, cómo interpretar sus señales y cuál es el comportamiento adecuado para responder a sus necesidades. Por último, la reciprocidad comprende que tanto el cuidador como el que es cuidado prestan atención y responden a las señales del otro, además de asumir que estos roles pueden cambiarse a lo largo de la relación. Es importante recordar que dentro de las relaciones de cuidado no solo se busca el bienestar del otro sino que se debe estar atento al propio bienestar y negociar los propios intereses y necesidades con los demás (Chaux, Daza y Vega, 2005).

6.3.2. Origen de las relaciones de cuidado

Como seres humanos, necesitamos de otros para poder sobrevivir, tanto física como psicológicamente (Bowlby, 1998 citado por Chaux, Daza & Vega, 2005) Por ello el cuidar y el ser cuidado se convierten en necesidades básicas. La seguridad para poder explorar el mundo y aprender de él, se sustenta en las relaciones de confianza y cuidado, esto quiere decir, que "...otros están atentos y responden a las propias necesidades, deseos e intereses; y a la vez sentirse merecedor de esa atención son elementos centrales en la vida de cualquier individuo" (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 130).

Las relaciones de cuidado también generan confianza en sí mismo y en los demás, ya que viabilizan el que se pueda apreciar cómo se es posible cuidar a otros y cómo los otros son personas confiables cuando cuidan de nosotros. Según Chaux, Daza y Vega (2005) esto contribuye a la construcción de confianza en la sociedad, además del desarrollo de competencias útiles para el comportamiento moral, que se comprende como las acciones intencionales que se sustentan en acciones autónomas que buscan beneficiar, o no hacer daño, al otro o a la comunidad.

La teoría del apego es una de las principales fuentes para comprender las relaciones de cuidado. Según Bowlby (1998) es fundamental el lazo afectivo que se establece en los primeros años de vida entre el niño y su madre o cuidador, este lazo puede tener características de seguridad, de exploración y de protección, a esta interacción entre el niño y el adulto se le da el nombre de vínculo de apego. En el caso de que la madre o el cuidador sean sensitivos, responsivos y cálidos en su respuesta, se establecerá un apego seguro, por el contrario, si el cuidador no es atento, no es oportuno en su respuesta, no sabe interpretar las necesidades del niño y no expresa con claridad su interés, se establecerá un vínculo inseguro (Grossmann y Grossman, 1991 citado por Chaux, Daza & Vega, 2005).

Para el niño, la sensibilidad de la madre o el cuidador se vive como la disposición que ésta tenga en situaciones amenazantes para brindar protección y consuelo. En los primeros años esta disponibilidad se refiere a la proximidad física. Luego, a partir de los tres años, esta disponibilidad se traduce por la representación mental que el niño hace cuando la necesite (Bowlby, 1993; 1997 citado por Chaux, Daza & Vega, 2005).

Es importante agregar que cuando una relación de apego es fuerte, el vínculo afectivo también lo es, y en el momento en que una persona se aleja se presenta un malestar que solamente puede atenuarse con el reencuentro, pues no se puede reemplazar con otro sujeto. Por otra parte, la relación de apego se construye a partir de interacciones continuadas, por ello, es necesaria la distinción entre el apego seguro y las relaciones de cuidado en tanto “Podemos tener relaciones de cuidado con personas con las que apenas estamos interactuando, pero necesitaríamos mucho tiempo para establecer un vínculo de apego seguro” (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 131). Por tanto, en la relaciones de cuidado no es necesario el cariño, pero puede convertirse en una relación de apego si se mantiene en un periodo de tiempo y se establece un vínculo afectivo.

La alusión a la teoría del apego es importante en tanto varias investigaciones (Bowlby, 1989; 1993; 1997, citado por Chaux, Daza & Vega, 2005) muestran que según el tipo de apego establecido en la infancia se caracterizarán las siguientes relaciones de cuidado, por medio de las representaciones mentales o “modelos internos de trabajo” más complejas sobre sí mismo, su figura de apego y el mundo social, los cuales se convierten en guía para establecer nuevas relaciones y maneras de afrontar las situaciones sociales.

El niño que ha sido querido y atendido por un cuidador disponible e interesado construye una representación positiva de sí mismo, se siente merecedor de cariño y atención, confía en sí mismo y en sus habilidades para el logro de metas y el afrontamiento de adversidades (Bowlby, 1993; Feeney & Noller 1996; Mikulincer & Florian, 1998, citados por Chaux, Daza & Vega, 2005). Además de que el niño va construyendo una imagen positiva de los demás como personas confiables, afectuosas, bien intencionadas y disponibles. Lo anterior le permitirá establecer con el tiempo relaciones interpersonales, mantener un balance entre dependencia y autonomía y utilizar adecuadamente el apoyo de los demás (Bartholomew & Horowitz, 1991; Feeney & Noller, 1996, citados por Chaux, Daza & Vega, 2005)

En el caso de que una persona no hubiera establecido un apego seguro en la infancia, no es condición para que las siguientes relaciones estén condenadas al fracaso. Investigaciones como las de Goldberg (2000 citado por Chaux, Daza & Vega, 2005) mostraron que el estilo de apego puede cambiar tanto de seguro a inseguro como a la inversa. Algunos de los mecanismos que produjeron el cambio de apego inseguro a seguro fueron cuando las personas lograron narrar de manera coherente los eventos y sentimientos de su

infancia y valorar las relaciones íntimas. También cuando en se lograron establecer vínculos con personas de apego seguro (Fraley & Shaver, 1998; Feeney, 1998, citado por Chaux, Daza & Vega, 2005). Y cuando se establecen vínculos entre educadores y estudiantes (Howes, 1999)

Si el maestro es una persona que cuida, es decir, que es sensible y responsiva a las necesidades del niño o niña, entre ellos se establecerá una relación de apego seguro. En este caso serían evidentes los beneficios para el estudiante tanto en su desarrollo personal como en sus relaciones con los demás. (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 133)

Se puede decir que las relaciones de cuidado y de apego contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas. Chaux, Daza y Vega (2005) realizan una interesante relación entre las relaciones de apego y algunas de las competencias ciudadanas para la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente (Ministerio De Educación Nacional, 2004).

Las “competencias emocionales” tienen que ver con la habilidad para identificar las emociones propias y las de los demás, así como el responder adecuadamente frente a ellas. Las “competencias cognitivas” tienen que ver con la capacidad para realizar procesos mentales como la toma de perspectiva y la interpretación de intenciones. Por último, las “competencias comunicativas” aluden al uso de habilidades para entablar un diálogo constructivo con los demás.

6.3.3. Responsabilidad del educador y de la institución educativa

La institución educativa puede favorecer escenarios donde los alumnos puedan explorar y enfrentarse a distintos retos a partir de procesos de colaboración y andamiaje tal como lo propone Vygotsky en su concepto de zona de desarrollo próximo. En estos escenarios el papel del docente resulta fundamental en tanto puede responder de manera pronta y efectiva a las necesidades del estudiante, manteniendo un balance entre la cercanía y la exploración del estudiante (Bretherton, 1990 citado por Chaux, Daza & Vega, 2005).

En caso de que el cuidador-docente no haya contado con experiencias personales en torno a un tipo de apego seguro, se proponen tres acciones: primero, es necesario que él mismo se permita reflexionar en torno a las relaciones de cuidado y su importancia en el campo educativo. Segundo, es preciso que el docente revise y evalúe el tipo de relación que establece con sus estudiantes, identificando aspectos positivos, así como los que puede mejorar. Por último, aprovechar las herramientas educativas que otros han desarrollado en torno al cuidado en el aula. Algunas de ellas son (Chaux, Daza & Vega, 2005):

La construcción colectiva de acuerdos y normas. Las cuales permiten regular las relaciones entre estudiantes y docentes, como el uso de la palabra, acuerdos sobre proyectos

o formas de solución de un problema, la escucha mutua, el respeto por las opiniones diversas y la crítica hacia los argumentos y no a las personas.

La prevención del matoneo, el acoso y la intimidación. El matoneo se refiere a las relaciones en las que constantemente y en un periodo prolongado se usa el maltrato, la intimidación o el acoso, y que generalmente se orienta al más débil. Las relaciones de cuidado deberían promover el cuidado en quienes tienen una condición de vulnerabilidad.

Estrategias pedagógicas que favorecen el cuidado. Una de ellas es el aprendizaje cooperativo donde los estudiantes se apoyan mutuamente en su proceso de aprendizaje. En este, los estudiantes aventajados en un determinado conocimiento o tarea, apoyan a quienes tienen dificultades, beneficiándose mutuamente pues los primeros consolidan su conocimiento y los segundos expresan con mayor tranquilidad sus inquietudes. “Este ambiente permite además que las personas se escuchen mejor y se sientan más responsables de lo que les sucede a los demás” (Chaux, Daza & Vega, 2005, p. 140).

La evaluación cuidadosa del desempeño de los estudiantes. Usar la evaluación no como una oportunidad para afectar la autoestima sino como un escenario donde se muestran las oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí es esencial encontrar un balance entre la retroalimentación académica y la relación de cuidado, resaltando tanto lo positivo como lo que podría mejorar.

En síntesis, los autores Noddings (1992); Chaux, Daza y Vega (2005, p.143) plantean la importancia de las relaciones de cuidado y su lugar en el aula. “El reto es aprovechar las múltiples oportunidades que brinda el aula -y la institución educativa en general- para promover relaciones de cuidado y, simultáneamente, darle más significado al aprendizaje”.

6.3.4. El poder del educador en la construcción de ambientes escolares democráticos

Pérez (2014) realiza una pertinente relación entre la educación y la afectividad, dándole a esta última un lugar de protagonismo a la hora de construir ambientes escolares que formen en la convivencia democrática. Pérez (2014) en su obra “El poder transformador de los educadores” indica que la educación tiene dos funciones, que se expresan en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de educación. Por una parte, formar al estudiante de manera integral para que pueda convivir como ciudadano y aportar a la construcción de una sociedad democrática, y además para que se pueda desempeñar como sujeto activo en el mundo del trabajo. De esta manera, la educación cumple un papel central en la transformación cultural, que permita la convivencia social en paz y en armonía, a partir de un modo de vida democrático centrado en la confianza social.

Este aprendizaje de la confianza social y de las relaciones democráticas, si bien requiere de diseños curriculares, también necesita de escenarios dentro de la escuela “que permitan vivir a los educandos en el aquí y el ahora aquellos valores, prácticas e interacciones sociales en las que se les pretende formar” Por ello es vital construir ambientes escolares y culturas institucionales con características democráticas, ya que la confianza, el ejercicio de la ciudadanía y la democracia “...se aprenden fundamentalmente en el convivir respetuoso, incluyente y participativo. Y esta configuración le corresponde transversalmente a la totalidad de docentes y directivos docentes de la institución” (Pérez, 2014, p. 52)

Desde esta perspectiva, se asume que la educación se cimenta en la relaciones que establecen las personas. La educación, según Maturana (2002, citado en Pérez, 2014, p.53) “consiste en un proceso constante de acoplamiento estructural recíproco que resulta de las interacciones cotidianas y que se constituye como la configuración de los sistemas perceptual predisposiciones conductuales que tendencialmente orientan el tipo relación que entretejen los seres humanos”. Por ello, resulta fundamental el establecimiento de ambientes escolares con características democráticas y de confianza, donde el estudiante pueda desarrollar su afectividad, pensamiento y voluntad como ciudadano. Es clave la siguiente afirmación de Pérez (2014) en la cual insiste en la importancia de las interacciones dentro del clima escolar:

El clima escolar y de aula es formativo no tanto por los elementos cognitivos que allí circulan, sino por las interacciones concretas que se manifiestan en los mismos. Ello porque el maestro no sólo enseña lo que sabe, sino que también, y fundamentalmente, enseña lo que es, aunque no sea consciente de ello. (Pérez, 2014, p. 54)

Las relaciones de respeto y aceptación se aprenden en la vida cotidiana, pues en esta interacción se puede aprender y aprehender el emocionar que se basa en lo solidario o en la dominación según la experiencia vivida. Pérez (2014) indica que la cultura democrática no puede ser enseñada a partir de normas, estructuras, principios o enunciados altruistas, sino a partir de la misma vivencia e interacción en la que haya coexistido el respeto, el pluralismo, la inclusión, la aceptación, la colaboración, el acogimiento, la construcción de acuerdos, entre otros.

Es clave el papel del afecto dentro de estas vivencias e interacciones. Perez (2014, 60) alude en la investigación “La cotidianidad escolar y el logro educativo” (Hederich, Ch. Calvo, G. y Lanziano C. Aprender, Enseñar, Convivir. Proyecto Educación Compromiso de Todos. Bogotá. 2008), que como principales conclusiones se indica que:

“El afecto y el buen trato son condición necesaria para el aprendizaje. Sobre la base de esa historia compartida y acumulada, directivas, profesores y estudiantes han logrado crear y mantener magníficas condiciones de convivencia al interior de la institución escolar basadas en el afecto y el reconocimiento mutuos. Es a estas condiciones de relación a las que atribuimos, en primera instancia, los excelentes logros de la institución. Estas condiciones de socialización han afirmado y dado

seguridad a los estudiantes y se han constituido en una base sólida para los aprendizajes académicos.”

En este caso, el afecto no es sinónimo de condescendencia, sino alta exigencia y elevadas expectativas, donde las dificultades no son excusa para los bajos rendimientos, dentro de clima de respeto, calidez y cariño.

Vale la pena mencionar algunas características que según Pérez (2014) integran un clima escolar de calidad, a saber: a. Un liderazgo democrático por parte de los directivos; b. La corresponsabilidad de todos los actores educativos institucionales en la construcción de dicho clima escolar; c. Una comunicación dialógica y efectiva dentro de la institución, que favorezca la capacidad escucha de los directivos y docentes; d. Relaciones respetuosas, cálidas y acogedoras dentro del aula; e. Relaciones respetuosas entre los miembros de la institución en espacios escolares fuera del aula; f. Relaciones participativas de la institución con el entorno escolar; g. Ambientes de aprendizaje, motivadores y cautivantes generados por los docentes; h. Una educación centrada en aprendizajes para ser, vivir, hacer y convivir, no sólo para el campo laboral; i. Reglas observadas y cumplimiento de acuerdos; j. Presencia de un espíritu que busque la excelencia; k. Comprensión de la institución por parte de directivos y docentes, como un centro de investigación pedagógica y de mejora continua de las prácticas educativas.

Pérez (2014) expresa que este clima escolar tiene varios impactos en los agentes involucrados. En los educandos, se puede incrementar la motivación por aprender y su autoconfianza, una mejor actitud del estudiante en el aula, una mejora en los logros escolares, se favorece el aprendizaje de valores y de una cultura democrática, se disminuyen los conflictos entre pares, y se disminuye la deserción. En los docentes, se establece un clima escolar respetuoso, se asumen como diseñadores de ambientes de aprendizaje, se incrementa su sentido de vida como docentes y como pertenecientes a la institución escolar, se recupera, incrementa y consolida su autoridad ante los estudiantes, se presenta una mejor motivación laboral, se disminuye el síndrome de estrés laboral, se desarrolla un aprendizaje de la cultura democrática y se obtienen mayores desarrollos profesionales.

El impacto a nivel institucional puede evidenciarse en la ampliación de su capacidad formativa y su influencia en la transformación de la cultura, la disminución de conflictos internos, la generación de mayor equidad en la distribución de los aprendizajes de los estudiantes y el incremento de su reputación como modelo para la organización social dentro de la comunidad.

Pérez (2014) alude que las principales razones por las cuales los directivos y docentes no construyen estos climas escolares vienen dadas por impedimentos personales como los sistemas de creencias, paradigmas y patrones culturales interiorizados, que orientan la forma de ver el mundo, la disposición y la actuación frente a él. Uno de estos paradigmas se

encuentra relacionado con la relación de poder y control, en el cual se presentan los siguientes supuestos en los docentes:

- a. Se da por sentado que el docente puede enseñar.
- b. Se sabe cuál es el mundo adecuado para los estudiantes.
- c. Se asume que el saber docente es de interés para el estudiante y que el rol del docente es el de impartir conocimientos.
- d. Se construye una relación con el estudiante de manera unidireccional, usando el poder en una relación asimétrica validada por la escuela.
- e. Se asume que el docente debe hablar y que el estudiante es quien debe escuchar.
- f. Se considera que el comportamiento indeseado por parte de los estudiantes se debe a ignorancia o perversidad.
- g. Se cree que la enseñanza es causal, esto quiere decir, que al recibir nueva información se transforma automáticamente las actitudes y comportamientos del alumno.

Pérez (2014) enfatiza en que, si se desean cambiar las prácticas y obtener diferentes resultados, no es posible repetir las mismas acciones. Es necesario transformar el observador que se es. En otras palabras, reconocer que nuestros paradigmas son quienes determinan las propias percepciones, tanto lo que vemos como lo que no somos capaces de ver. Reconocer que estas percepciones determinan nuestras emociones y sentimientos, pues generamos sentido según lo observado y su valoración. Y reconocer que las emociones y sentimientos son quienes determinan nuestras acciones, en tanto cada emoción y sentimiento nos ofrece posibles campos de acción, por ejemplo, no somos capaces de agredir cuando sentimos ternura ni de acariciar cuando sentimos ira. "...nos resulta claro que sólo podemos intervenir en el mundo que somos capaces de observar, y que esa intervención dependerá además de la emocionalidad que se nos genera en el proceso". (Pérez, 2014, p. 68) Como esquema, según Senge (2002) citado por Pérez (2014) la escalera de inferencias como proceso que realiza el observador sigue los siguientes pasos: 1. Observación de hechos; 2. Selección de datos; 3. Realización de interpretaciones; 4. Extracción de conclusiones; 5. Emergencia de emociones y 6. Realización de acciones.

Algunos ejemplos de emociones y su tendencia para pensar, sentir y actuar de cierta manera son (Pérez, 2018):

- El miedo, el temor, el pánico y el pavor disponen a huir, atacar o defender.
- La ira, la cólera y la furia disponen a atacar o defender.
- El amor, la simpatía, la ternura y la compasión orientan comportamientos de protección y de acogida.
- La alegría, la euforia, la felicidad y el éxtasis favorecen el reír y la sensación de bienestar.
- La tristeza, el abatimiento y la congoja orientan a la pasividad.
- El odio, el desdén, la versión y el asco disponen al rechazo.

- La sorpresa y el asombro propician el interés.
- La humillación y la vergüenza favorecen la disposición a agredir y a esconderse.
- El deseo sexual propicia la atracción y la conquista.
- La tranquilidad y la serenidad favorecen la acciones desde la calma y la red reflexibilidad.

Es importante indicar que según un determinado sentimiento o emoción en el cual se encuentre sujeto, aceptará o rechazará los argumentos o ideas que se le plantean, y seguramente los aceptará si cambian estas emociones y sentimientos. Humberto Maturana en su libro “Emociones y Lenguaje en educación y política” (1997, p. 16) dice a este respecto que: “ ... todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción.”

Se ha insistido en que, si se desea realizar un cambio como observador, dicho proceso debería iniciar cuando nos damos cuenta de lo que somos a fin de hacernos cargo de ello y así tomar decisiones para evolucionar. Pérez (2014, p. 65) explica que debido a la influencia de la cultura patriarcal en la cual muchos docentes fueron formados, no se establecen climas escolares de respeto y aceptación y por este motivo es necesario este cambio personal.

Y el hecho es que la inmensa mayoría de los docentes fuimos educados en los paradigmas de la tradición cultural patriarcal, que nos hace ver el mundo y darle sentido a la vida en términos de acumular riqueza material, adquirir poder de dominio sobre los otros para obtener su obediencia, y ser reconocidos como ganadores, como los mejores, los que tienen la razón. Pérez (2014, p. 31)

Estas disposiciones de la cultura patriarcal y su relación con el comportamiento violento, son sintetizadas por Pérez (2018, p.20) ven el siguiente esquema:



Figura 1. Creencias y habilidades del ethos conflictivo y violento.

Fuente: Pérez, T. (2018) Formar en cultura de Paz. Herramientas para el docente. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

Como contrapropuesta a este comportamiento conflictivo y violento desarrollado en la cultura patriarcal, Pérez (2018) propone, a partir de los planteamientos de Amartya Sen y Martha Nussbaum, el despliegue de capacidades humanas de respeto, compasión y cuidado para la construcción de una cultura de paz. Se comprende por capacidades humanas al conjunto de creencias, paradigmas, habilidades y conocimientos de una persona, que le orientan y motivan a asumir actitudes y actuaciones para una relación armoniosa consigo mismo, con los demás y su entorno.

La capacidad humana de respeto se asume como la posibilidad de ver al otro como alguien legítimo, reconociendo sus diferencias y derechos. La capacidad humana de compasión tiene que ver con comprender al otro como un semejante en las dimensiones del pensamiento, emoción, cuerpo y espíritu, a partir de las cuales puedo identificarme con su sufrimiento y felicidad. Por último, la capacidad humana de cuidado alude a la valoración de la vida en todas sus formas, al apoyo que se brinda al sujeto frente a su desarrollo y bienestar y a la protección de los seres vivos y sus ecosistemas.

Frente a las acciones de cambio del observador que somos, a fin de expandir la propia mirada y construir ambientes de aprendizaje más acogedores, participativos y respetuosos, se hace preciso plantear la pregunta de si “¿Un estado interno es algo que nos pasa o es algo que construimos en relación con lo que nos pasa?” Frente a este interrogante, Pérez (2014, p.

69) dice que según la respuesta que se dé, se elige el curso de acción de la propia vida y la forma de elección para vivirla.

Si se elige la primera opción, como estado interno, se asume que lo que me pasa es una respuesta a lo que ocurre fuera de mí. Por ejemplo, me enoja porque “me pasan” cosas incómodas, o me alegro porque “me pasan” cosas alegres. La conclusión frente a esta postura es que el ser humano es víctima del destino y que se es solamente alguien que responde a lo que ocurre fuera de sí.

Por su parte, la segunda opción plantea que “no se es libre de elegir todo lo que acontece, pero sí se es libre de elegir como se vive lo que acontece”, en este caso se crean los estados internos, depende del sujeto la propia reacción ante los eventos externos. En otras palabras, se es coarquitecto del propio destino (Pérez, 2014).

En caso de elegir la segunda opción, es necesario el desarrollo de la capacidad de la auto observación, para estar alerta de lo que nos sucede y podernos hacer cargo de ello. Pérez (2014) propone la transformación del observador que somos a partir del Modelo OSAR planteado por Echeverría (2009), según el acrónimo: Observador, Sistema, Acción y Resultados, el cual habla de los tipos de aprendizajes de los seres humanos y de los esfuerzos requeridos para iniciar procesos de cambios personal desde la actitud.

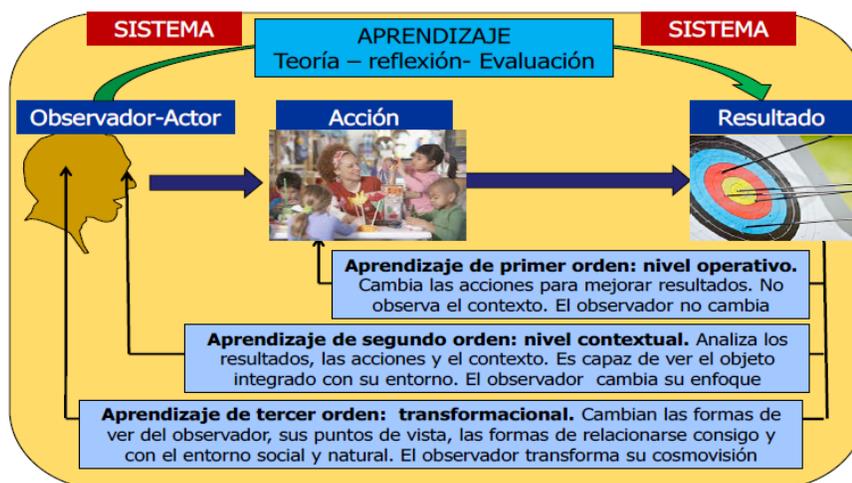


Figura 2. Modelo OSAR: Niveles de los aprendizajes.

Fuente: Pérez, T. (2014). El ambiente escolar, uno de los aspectos clave para la formación en convivencia democrática. *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Editorial Magisterio, segunda edición, pp. 51-78. Material en formato digital.

Este modelo considera que tanto las acciones como los resultados obtenidos merecen ser evaluados. Este es el primer momento o aprendizaje de primer orden. “Somos lo que hacemos, pero también lo que obtenemos con nuestras acciones tanto para nosotros mismos

como para la comunidad en la que nos desenvolvemos” (Pérez, 2014, p.72) El aprendizaje de segundo orden habla de la inclusión en el análisis que hace el observador de aspectos como la relación con el entorno y la participación de otros en los resultados obtenidos, para así ir más allá de la simple acción. El tercer nivel de aprendizaje se da cuando el observador analiza, además de las acciones y su contexto, el por qué hace lo que hace, en otras palabras, de dónde surge su manera de actuar. En este tercer nivel el observador tiene la posibilidad de modificar su carácter y otorgar un sentido distinto a su vida.

Este modelo tiene una importante relación con los ambientes de aprendizaje, ya que es gracias al cambio del propio observador cuando se consolidan los verdaderos aprendizajes en torno a aspectos como la democracia, ciudadanía y cuidado por el otro. Según Pérez (2014, p.70) “...para avanzar hacia la formación integral de ciudadanos corresponsables, es necesario transitar desde las creencias hasta las conductas, pasando por los valores, las actitudes y los comportamientos de los educandos”.

Pérez (2014) expresa que los comportamientos, usualmente, han sido abordados a partir de la instrucción de normas, teorías y entrenamientos. Sin embargo, esta manera no genera cambios efectivos, ya que se dejan de lado a las actitudes, comprendidas como disposiciones para la acción que nacen principalmente por nuestra emocionalidad frente a aspectos más profundos del ser humano como lo son los valores, creencias, modelos mentales y paradigmas.

Es importante hacer algunas distinciones en este caso, las creencias, principios y paradigmas son estructuras del pensamiento que han sido adoptadas a lo largo del aprendizaje y que se ofrecen como filtros para interpretar y darle sentido a la vida. Los valores, son maneras de ser y de actuar que surgen de los paradigmas y creencias, y que en muchas ocasiones operan de manera inconsciente generando disposiciones actitudinales. Enfatiza Pérez (2014) en la importancia de afectar las dimensiones de las creencias y actitudes en profesores y estudiantes para obtener un verdadero cambio en el sujeto y la cultura:

Afectar estas dos dimensiones –creencias y valores- exige ofrecer a los educandos experiencias de vida y oportunidades de reflexión para que se den cuenta y se hagan cargo, derivando de allí comprensiones que hagan posible su desarrollo de consciencia, todo lo cual contribuye a transformar su sentido de la vida y el querer vivirla de una forma específica. Es decir, se ubica en el campo de lo ontológico, afectando el ser y el querer en forma congruente con las nuevas creencias, paradigmas, principios y modelos mentales que se van adoptando (Pérez, 2014, p.75).

Pérez (2014) propone un modelo de competencias docentes para el desarrollo del profesor y la creación de ambientes escolares formadores en convivencia y ciudadanía. En este modelo se incluyen las capacidades de: saber qué enseñar (saber disciplinar), saber cómo hacerlo (saber didáctico), saber hacer (experiencia), querer hacerlo (motivación) y condición ontológica (ser según paradigmas y asignación de sentido de vida).



Figura 3. Ámbitos de las competencias del docente formador en competencias ciudadanas

Fuente: Pérez, T. (2014). El ambiente escolar, uno de los aspectos clave para la formación en convivencia democrática. *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Editorial Magisterio, segunda edición, pp. 51-78. Material en formato digital.

De esta manera, para la construcción de ambientes escolares sustentados en el respeto, inclusión y participación, se hace preciso que el docente desarrolle estas capacidades en los campos presentados a continuación. A fin de facilitar y promover cambios actitudinales en los mismos estudiantes por medio de la convivencia armónica y democrática, lo cual oriente un cambio cultural.

CAMPOS DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES				
CAPACIDAD	Saber qué	Saber cómo	Querer hacer	Ser
DESTREZA	Conocimiento teórico	Habilidades	Actitudes	Paradigmas
ÁMBITO DE TRABAJO	Teoría disciplinar	Experiencia	Motivación y ética	Sentido de la vida
FOCO DE TRABAJO	La razón	Sicomotricidad	Afectividad	Ontología
ACCIÓN EDUCATIVA	Ilustrar	Capacitar	Sensibilizar	Concienciar

Figura 4. Campos de desarrollo de las capacidades de los docentes para la formación transversal en competencias ciudadanas.

Fuente: Pérez, T. (2014). El ambiente escolar, uno de los aspectos clave para la formación en convivencia democrática. *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Editorial Magisterio, segunda edición, pp. 51-78. Material en formato digital.

Otro autor que profundiza en la afectividad es Trujillo (2008) quien propone el concepto de Pedagogía de los afectos, en el libro *“La sujetualidad: un argumento para implicar”*. Sujetualidad alude al protagonismo que recobra el sujeto frente al objeto, en tanto cualquier comprensión que hace el ser humano sobre sí o el mundo no es ‘aséptica de sujeto’.

El concepto de sujeto trabajado por distintos autores presenta las siguientes características. Es alguien que asume un proyecto histórico concreto (Freire, 2007, citado en Trujillo 2008), es el que agencia su propio desarrollo (Sen, 2001, citado en Trujillo 2008) por medio de la autonomía decisoria y el control sobre la propia vida (Dulcey-Ruiz 1997, citado en Trujillo 2008); y quien de forma integral, biopsicosocial y gracias a la voluntad (Vigotsky, 1995, citado en Trujillo 2008) como órgano de la libertad (Remolina, 1998, citado en Trujillo 2008) orienta adecuadamente sus acciones a fin de realizar proyectos personales y colectivos. Sujeto también es quien se autodetermina dentro de las propias determinaciones naturales y sociales, y construye su sentido vital en un proyecto histórico concreto (Trujillo, 2008).

Trujillo (2008) realiza un abordaje hermenéutico y crítico de algunos textos pedagógicos y didácticos con el propósito de comprender cómo ha sido abordada la afectividad en la educación. Indaga las posibilidades de la formación integral al hundir sus raíces en la afectividad. Este texto asume el presupuesto de que es la afectividad y no la razón el núcleo de construcción del sujeto. A partir de este punto se proponen algunos lineamientos para una pedagogía de los afectos:

Al apuntar hacia la conciencia sobre la condicionabilidad de las emociones, sobre la posibilidad de proyección de los sentimientos y la discernibilidad del ánimo, así como al dirigirse hacia la necesidad de diálogo pedagógico respecto de todas las dimensiones del afecto, se abren perspectivas interesantes para pensar las condiciones de posibilidad de una pedagogía de los afectos (Trujillo, 2008. P. 225)

El término “emoción” se ha utilizado en muchas ocasiones para describir a todos los fenómenos afectivos que integran la vida. Sin embargo, estudiosos como Jiménez (1998) lo utilizan como una de las dimensiones de la afectividad, en la cual él distingue tres subdimensiones de la dimensión afectiva de la personalidad a saber: las emociones, los sentimientos y el ánimo o humor. (Trujillo, 2008)

En relación con las emociones, Jiménez (2008) las describe como fenómenos afectivos muy intensos, de corta duración y que dependen de estímulos externos para su ocurrencia. En psicología autores como: Fraisse (1973), Opazo (1980), Eich (2003), Elster (2001) y Evans (2002) aceptan esta definición. Es importante mencionar que desde esta perspectiva las emociones tienen una aparición involuntaria en la cual participan, para su producción, su mantenimiento y su expresión, el sistema nervioso autónomo, el sistema endocrino, las vísceras y el sistema nervioso esquelético que interviene en las respuestas

motoras de aproximación o evitación. Se dice por tanto que las emociones son la dimensión biológica de la afectividad, respondiendo a una comprensión biológica de la afectividad (Trujillo, 2008)

Dentro del ámbito de las emociones, se puede rastrear distintos estudios de la psicología experimental como los de Pavlov y los de Watson, quienes mostraron que se podían establecer relaciones causales entre los elementos del ambiente y las respuestas emocionales, en otras palabras, se muestra que las emociones pueden ser asociadas con estímulos determinados por medio del condicionamiento (Trujillo, 2008).

La segunda subdimensión de la afectividad propuesta por Jiménez (1998) son los sentimientos, ellos se diferencian de las emociones en tanto no son tan intensos, no son resultado únicamente de estímulos externos y son más duraderos en el tiempo. Para su nacimiento requieren de la presencia de otros seres humanos y por ello se les define como la subdimensión psicosocial de la afectividad. La mediación cultural queda enfatizada al recordar lo mencionado por Vigotsky (1995) en tanto indica que los procesos superiores emergen de los procesos psicológicos básicos gracias a la cultura. Por tanto, con relación a la afectividad, los sentimientos nacen de las emociones gracias a la mediación cultural. Hasta acá se puede relacionar tanto los procesos superiores como los procesos afectivos superiores como actos voluntarios, a diferencia de las emociones como involuntarias. De ahí que, cuando las emociones se encausan y se dirigen voluntariamente hacia alguien, hacia una institución, o hacia un proyecto a futuro, se constituirán los sentimientos (Trujillo, 2008)

Dentro de la distinción entre emociones y sentimientos permítase mencionar la analogía con el instinto sexual y la sexualidad humana indicada por Parra (1996, citato por Trujillo, 2008) Donde se hablará de sentimiento cuando participa la voluntad en los afectos y una dirección de los actos, por ejemplo, en el acto sexual:

Unido a la creación de instrumentos, se realiza otro invento de tipo social que nos condenará a la sensibilidad por siempre: la creación del amor. En un instante sabio de la evolución biológica se supera el mero instinto sexual, para darle paso al juego de las pasiones mentales (...) Lo mismo que guardamos el diseño de una herramienta en el bolsillo de la mente, guardamos las formas emocionales de un sentimiento en el bolsillo del corazón.

(...) Desbordamos los límites temporales de la sexualidad animal para perdurar mentalmente al ser deseado en su ausencia. Ser deseado, escogido, para un tiempo escogido, para la no reproducción, para el acercamiento humano (...) En el ser humano, el amor no radica en la sexualidad, pero se sirve de ella secundariamente para ser fortalecido (Parra 1996, p.8-9).

Ahora bien, valdría la pena hacer una alusión al concepto de voluntad, como aquella que participa en la conformación de los sentimientos. La voluntad se comprende como un proceso psicológico por excelencia (Vigotsky, 1995), como órgano de la libertad (Remolina 2002), como característica esencial de la personalidad (Piaget, 1975) y como aquella que participa en una pedagogía de los afectos y ubica a la autonomía como finalidad de la

educación (Kamii 1980 y Trujillo 1990) Esta concepción de voluntad no es racionalista del “pienso luego existo”, sino integral cuyo centro es emotivo, tal como lo expresa San Agustín en el “quiero luego existo”. El “quiero” se convierte en el eje central de la voluntad y desde allí funda su sentido. Así pues, la autonomía, tal como lo presenta Morin (2002, p.72) no se entenderá como sinónimo de independencia “la definición del sujeto supone la autonomía-dependencia del individuo, aunque no se reduce a eso. Significa algo más”. De esta manera se podría dar una de las principales definiciones de la autonomía en este contexto como “aquella capacidad del sujeto para decidir de quiénes y en qué grado depender...” (Trujillo, 2008, p. 169).

La tercera subdimensión de la afectividad es el ánimo, siento el menos intenso de las tres subdimensiones de la afectividad, no depende de forma directa de estímulos externos y se comporta como el más duradero en el tiempo pues nos acompaña a lo largo de la vida convirtiéndose en lo más íntimo de la personalidad. El ánimo tiene la característica de otorgar una vivencia de continuidad en la persona, de identidad y de soporte de la mismidad histórica. A esta subdimensión de la afectividad se le llamará la dimensión psicológico-trascendental de la afectividad (Trujillo, 2008).

Como se ha mencionado, esta investigación parte fundamentalmente por la lectura que se realiza “desde” y “con” los afectos, ya que es nuestra propia afectividad, como dimensión constitutiva del ser humano (Trujillo, 2008), la que nos puede ayudar a comprender la vivencia de otros. Es desde el afecto como nos dejamos interpelar por el “otro” que nos cuenta quién es y qué ha hecho con su vida, con sus historias de dolor, adversidad, esperanza y fortaleza. Sin los afectos, bien podríamos hacer una lectura solamente lógica y racional, y puede estar bien, no obstante, perdemos de vista el núcleo constitutivo del sujeto: la afectividad. Si se acepta que el proceso educativo es una vía para reflexionar y sensibilizar, permítase decir que esta sensibilización, especialmente, se hace gracias y por medio de los afectos. Lo cual no quiere decir que deja por fuera nuestros procesos racionales, lo contrario, puede orientarlos y darles sentido dentro de un proyecto vital, y al hacer este proceso podríamos llamarlo una Pedagogía de los Afectos (Trujillo, 2008), en otras palabras, educar la propia afectividad para que construya un proyecto vital con sentido.

Otro referente teórico clave que se pregunta acerca de las emociones dentro del contexto educativo es el enfoque dado por la Terapia Racional Emotiva en el texto *La inteligencia emocional* de Goleman (1996) en el cual se indica que para alcanzar un adecuado desarrollo de la personalidad se deben considerar cinco aspectos: el autoconocimiento emocional, el autocontrol, el aprovechamiento de las emociones para mejorar la productividad, la empatía para reconocer e interpretar las emociones ajenas y el manejo de las relaciones interpersonales. En este caso, según Trujillo (2008), el sujeto responsable de tal desarrollo es de tipo racional ya que gracias a su razón puede: conocer las emociones propias, controlarlas, encauzarlas, leerlas en los demás y dirigir las.

A diferencia de la propuesta de Goleman, la *Pedagogía de los afectos* enfatiza en que la autonomía es un logro cuando se comprende que es el afecto el “origen de los demás procesos psicológicos y, por tanto, de la razón (...) es la fuente de la cual emergen los pensamientos, y que cuando se reconoce la raigambre emocional de los pensamientos, a éstos les va mejor que cuando actúan por su propia cuenta (...)” (Trujillo, 2008, p. 191)

Como resumen, el planteamiento de Jiménez (1998), distingue tres subdimensiones de la afectividad: las emociones, los sentimientos y el estado de ánimo. Así pues, las emociones como dimensión biológica de la afectividad son “aquellos fenómenos afectivos intensos, de corta duración y cuya ocurrencia depende de estímulos externos” (Jiménez, 1998, citado en Trujillo, 2008, p.165) Los sentimientos, como dimensión psico-social de la afectividad, son menos intensos en relación con las emociones, no obedecen solamente a estímulos externos y son más prolongados en el tiempo. Por último, el estado de ánimo es el menos intenso de estos fenómenos afectivos, no depende directamente de estímulos externos y es el más duradero, pues se encuentra presente a todo lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, Trujillo (2008) expresa que el reto de una pedagogía de los afectos supone cuatro grandes desafíos. El primero se refiere a indagar por una pedagogía de las emociones, el segundo una propuesta pedagógica para los sentimientos, el tercero orientaría una pedagogía del ánimo y, por último, responder a la totalidad integral de la afectividad desde la perspectiva de la complejidad. Es importante mencionar que la afectividad es una sola con tres manifestaciones distintas, lo cual evitaría caer en el error de separar estas manifestaciones efectivas, cuando en realidad cada una de ellas acontecen en un sujeto complejo e integral.

6.3.5. Educación para la paz

Para Martínez (2016) los principales autores que hablan sobre el sentido de la educación para la paz son Galtung y Jacobsen (2000), quienes ubican los siguientes fines en este modelo educativo: a. Favorecer la comprensión en los alumnos en torno a los procesos que llevan a la violencia y el conflicto en ámbitos como el individual y colectivo a fin de tomar conciencia sobre las formas en que dichos conflictos podrían resolverse; b. Promover actitudes que faciliten la resolución constructiva y no violenta del conflicto; c. Acompañar a los alumnos en el desarrollo de habilidades personales y sociales que posibiliten la vida con otros.

En el camino hacia la paz es necesario abordar problemáticas como la pobreza extrema, las escasas oportunidades laborales, el aumento del analfabetismo, la discriminación por motivos de etnia, edad, orientación sexual, género, condición física, lugar económico, social, y todo tipo de violencia estructural y directa que se relacionen con el

abuso de autoridad, esto quiere decir, que es necesario un aparato de política pública que sustente estos derechos mencionados (Cabezudo, 2013 citado en Paz & Díaz, 2019)

La educación para la paz aporta en este camino, el reconocimiento, el respeto de los derechos y la liberación de los seres humanos, con el propósito de garantizar una participación auténtica en todos los procesos de transformación que buscan la creación de sociedades justas y equitativas (Paz & Díaz, 2019). Es así como la educación para la paz es un camino para la formación del ciudadano que se desea en una sociedad como la nuestra (Castillo y Gamboa, 2017 citado en Paz & Díaz, 2019)

Ospina (2010) citado en Paz y Díaz (2019) menciona la importancia de un modelo multidisciplinar dentro de la educación para la paz, con el objetivo de atender a las demandas según las realidades tan complejas de las sociedades de hoy. Dentro de esta educación es clave recordar que la paz no es algo futuro, más bien, es un fenómeno que se construye a partir del desarrollo del pensamiento y actitud tanto personal como colectivo, orientados al reconocimiento y apoderamiento de habilidades teóricas, políticas y culturales para la construcción de comunidades no violentas (Cerdas-Agüero, 2015 citado en Paz & Díaz, 2019)

Según Paz y Díaz (2019) la educación para la paz trasciende el espacio del aula y busca impactar en la transformación de las políticas públicas y de los espacios de participación, buscando construir una nueva concepción de educación que apunte a la liberación social (Castellanos, Parada-Fuquene & Berríos-Rivera, 2016)

En torno al concepto de reconciliación y su relación en el campo educativo, se encuentra el concepto de *Pedagogía para la Paz* que, según Gómez (2014) se comprende *como* un enfoque en el que se va más allá de la transmisión de contenidos, para construir voluntades a favor de la paz y en vía distinta a la utilización de la violencia como medio para la resolución de conflictos. Algunos de los principales elementos de esta pedagogía son: la dignidad, entendida como la visión del ser humano como fin en sí mismo; la formación en valores; la atención a la formación de los niveles cognitivo-afectivo-conductual-espiritual; y la creación de *Sistemas educativos para la paz* en tanto no sólo se ha de promover la pedagogía dentro de la escuela sino en ámbitos como el familiar, social y político.

El modelo educativo presentado por Gómez (2014) y que es acogido por este trabajo de investigación, hace una clara distinción entre lo que significa “educar para” y “educar sobre” la paz, el segundo se ocupa únicamente de comunicar información y el primero insiste en hacer no solo una transmisión de contenidos sino en un replanteamiento experiencial de los propios valores sobre la paz, debido a que “La *paz* es un valor, una emoción, un conocimiento, un sentimiento, un ideal, por ello los contenidos cognitivos se quedan cortos para expresar todo lo que este concepto en si encierra” (Gómez-Arévalo, Amaral, 2014, p.276) Como antecedentes de este modelo educativo se resaltan algunos contenidos

propuestos por (Hicks, 1993, p. 26) en una pedagogía para la paz, a saber: explorar conceptos para la paz; indagar sobre los obstáculos a la paz y las causas de su inexistencia en individuos, instituciones y sociedades; resolver conflictos de forma que conduzcan a un mundo menos violento y más justo; explorar una gama de futuros alternativos diferentes para alcanzar una sociedad mundial más justa y sólida. En sintonía con la apuesta por “educar para la paz” se presenta la metodología socioafectiva concebida por David Wolsk y que tiene las siguientes fases según Jares (2004, p.40-41): vivencia de una experiencia; descripción y análisis de experiencia y contraste-generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida cotidiana.

Al referirnos a una *Paz estable y duradera*, se comprende como una aspiración moral, un bien social, un valor universal y un derecho humano (Arias, 2017) y en esta medida supone unos retos y propósitos para la educación, desde un modelo formativo integral, en el cual se propicie un desarrollo con equidad, respeto por la biodiversidad, promoción de la convivencia pacífica, prevención de la violencia, afrontamiento de los conflictos, el estímulo de la democracia deliberativa, desarrollo de atención humanitaria, cumplimiento de la verdad, la justicia y la reparación con las víctimas, el favorecer la integración social de agresores y dinamizar la reconstrucción del tejido social. (Arias, 2017)

Los principales objetivos de la *Pedagogía para la Paz* se centran en “saber construir una vida mejor en bienestar y respeto hacia uno mismo, los demás y la naturaleza” (Gómez-Arévalo, Amaral, 2014, p.268) por medio del desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para tal fin (Hicks, 1993) También se indican como principales objetivos el logro de la autonomía y autoafirmación (individual y colectiva), tolerancia, solidaridad, afrontamiento no violento de los conflictos (Jares, 2004, p.33-34) según los contextos. Para alcanzar los objetivos anteriormente señalados se destacan algunas acciones educativas para la paz, (Zurbano Díaz, 1998), entre ellas: el cultivo de los valores, aprender a vivir con los demás, facilitar experiencias y vivencias, educar en la resolución de conflictos, desarrollar el pensamiento crítico, combatir la violencia en los medios de comunicación, educar en la tolerancia y la diversidad, educar en el diálogo y la argumentación racional.

Una de las herramientas en la pedagogía para la paz es el uso de narrativas testimoniales como oportunidad para aprender y reflexionar a partir de las voces de quienes han vivido los hechos de eventos como la violencia y la reconciliación, de esta manera se incluyen a continuación algunas comprensiones acerca de la narrativa testimonial.

Las narrativas testimoniales han sido abordadas por autores como Piedad Ortega, en uno de sus trabajos titulados: *Narrativas testimoniales sobre la violencia política*, donde se propone “repensar una ética y una pedagogía a través de las narrativas testimoniales” (Ortega, 2016, p. 233) que permita traer al presente a las víctimas que no han sobrevivido para narrar su experiencia vital. Estos llamados “relatos de ausencia” posibilitan construir un diálogo epistémico-contextual entre la pedagogía, memoria histórica y la historia, y así ayudar a la

formación ético-política de los estudiantes. El “testimonio” se comprende entonces como expresión de la memoria, de la ausencia y de la realidad perdida.

Se podría establecer una relación entre Narrativas Testimoniales y Memoria, Lara (2012) ofrece algunas reflexiones conceptuales acerca de la memoria, enfatiza que es un proceso social y colectivo en el que confluyen esfuerzos por evocar, resignificar y dotar de nuevos significados la experiencia personal y colectiva para anhelar un futuro mejor y más justo. En este orden de ideas se asocian categorías centrales como: ética, política, justicia, narrativa, sociedad moral y sentimientos. La memoria tiene varias funciones como lo son el buscar que la historia no se repita, comprender el pasado de dolor para modificar el orden social y escuchar desde una dimensión moral que dé cabida a la palabra y al silencio complementarios. Desde Adorno se insiste en la tarea ética de memoria al “reorientar el pensamiento y la acción, de tal forma que el pasado no se repita” (Reyes Mate, 2006, p.47) esta llamada *razón negativa* profundiza en la experiencia humana desde los actos de injusticia dejados por el progreso aparentemente “racional”.

La memoria también es un recurso político, que desde Paul Ricouer, aborda acontecimientos reconstruidos por otros, para ser escuchados por “otros”, a fin de tejer una nueva definición de sociedad. Estas acciones de la memoria se ponen en marcha gracias a su dimensión comunicativa pues en cada narración se evoca el “potencial emocional, cognitivo, y de actuación de los sujetos” (Lara, 2012, p. 335), con el propósito de actualizar la realidad y de restaurar dimensiones como la justicia, la reparación y los derechos negados para plantear una nueva y responsable moral. En el trabajo de Lara (2012), se brindan algunas aproximaciones al trabajo pedagógico necesario en los procesos de incorporación a la vida civil de jóvenes desmovilizados en Colombia, para ello se propone una educación desde la alteridad como apuesta desde una política responsable que sea compasiva y sepa escuchar los sufrimientos y silencios que no han sido atendidos de ese *sujeto pasional*, por ello se necesita aprender a reconocer sus sentimientos, deseos, angustias, temores y necesidades para que su testimonio sea atendido con respeto y autenticidad. La memoria busca por tanto ser restauradora de justicia y de una vida digna. Para el trabajo con los desmovilizados, a nivel metodológico se proponen algunas herramientas para activar la memoria colectiva e individual como: taller de narrativas y testimonios de infancia y adolescencia, la cartografía social, los mapas de percepción, el álbum familiar y los portafolios de memoria (Castiblanco, A. En Serna, 2009), así como las herramientas de historia oral, los rituales conmemorativos, las artes verbales-visuales, las artes dramáticas, las fotografías, los videos, las preguntas generadoras, la elaboración de mapas del cuerpo, las líneas de tiempo, las biografías visuales, la elaboración de colchas de imágenes, entre otros. (Sánchez, 2009) Lara subraya que estas estrategias tendrán el propósito de generar una afectación del pensamiento y la acción tanto de los jóvenes desmovilizados como de quien recibe estas narraciones.

Ortega (2016) centra su atención en la importancia de recuperar el “testimonio” como expresión de la memoria, de la ausencia y de la realidad perdida. Gracias a él se puede recobrar gran parte de la historia y de las subjetividades, por ello es necesario un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia dentro del contexto de una Cátedra de la Paz en la escuela y en distintos espacios comunitarios. Se señalan algunos ámbitos tales como la escuela, la universidad, el barrio, el sindicato, la calle, como lugares de memoria dentro de los cuales se pueden socializar experiencias biográficas para “reconocer el lugar de las víctimas y otorgarles visibilidad a las narrativas testimoniales” (Ortega, 2016, p.235) Sin embargo, se evidencia que tales relatos han estado ausentes en los textos escolares, en los programas académicos, en los currículos y en las leyes de educación. En este sentido, la lectura de estas narrativas posibilitará una “puesta en público” de los relatos que en muchas ocasiones no se han visibilizado, y así “quebrar la indiferencia social y reconocer que la condena moral al drama vivido por estas poblaciones en la ciudad y en el país, debe preceder a cualquier reivindicación política” (Blair, 2008, p.113).

Fernando Bárcena relacionará la pedagogía y la memoria indicando que: “Pedagogía de la memoria no es solo un modo de concebir la educación, sino también unos modos específicos de actuación y de acción pedagógica que se enmarcan en un proyecto educativo ¿Cuál sería ese proyecto? Es aquí donde un nuevo pensamiento educativo que se refiera al otro en su alteridad y que sea sensible al pasado reciente pasa por la lectura y a través de ella pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, pasa, en fin, por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética” (Citado en: Piedad, 2016)

(Ortega, 2016) presenta una bibliografía de literatura testimonial con variados registros (biografías, autobiografías, relatos, novela-testimonio, crónicas, entrevistas y ensayos) a saber: Alfredo Molano, *Ahí les dejo esos fierros, Los años del tropel*; Arturo Alape, *El cadáver insepulto, Sangre ajena, Conversaciones con la ausencia y otros relatos*; Patricia Nieto, *Los escogidos, Jamás olvidaré tu nombre*; Darío Villamizar, *Jaime Bateman. Biografía de un revolucionario*; Vera Grave, *Del silencio de mi cello, Razones de vida*; Fernando González, *Vivir sin los otros*; Francisco Montaña, *El gato y madeja perdida, No comas renacuajos*; Leonor Esguerra, *La búsqueda*; Evelio Rosero, *Los ejércitos*; Mary Daza Orozco, *Los muertos no se cuentan así*; Héctor Abad Faciolince, *El olvido que seremos*; Adolfo León Atehortúa, *El poder y la sangre. La historia de Trujillo, Valle*; Germán Álvarez Gardeazabal, *Cóndores no entierran todos los días*; José Eustasio Rivera, *La vorágine*; León Valencia, *Mis años de guerra*; Patricia Lara, *Siembra vientos y recoge tempestades*; Miguel Ángel Beltrán, *La vorágine del conflicto colombiano*; María Jimena Duzán, *El viaje al infierno*; Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*; Alba Lucía Ángel, *Estaba la pájara pinta sentada en su verde limón*; Javier Giraldo S.J., *Fusil y toga, Toga y fusil, Carta al comandante de Policía de Urabá*; Yezid Campos, *El baile rojo. Relatos contados del genocidio de la Unión Patriótica*; Olga Behar, *Noches de humo*.

A partir de los anteriores registros, como ruta de formación, se proponen algunas orientaciones y estrategias metodológicas para el abordaje y problematización de los textos: espacios interactivos, cancioneros, costureros de la memoria, colchas de retazos, talleres de memoria(s), cine foros, cartografías corporales de memoria(s), tejidos de memorias intergeneracionales, foto-lenguajes, mural de situaciones y galerías de la memoria. La matriz analítica para el abordaje literario podría tener los siguientes elementos: elaboraciones cartográficas sobre la violencia política en el país, configuraciones subjetivas de los personales, tensiones ético-políticas a las que se enfrentan los personajes en los relatos, recreaciones de los relatos a modo de experiencias propias y la continuación de la escritura sobre las trayectorias de los personajes a modo de *continuum*. El texto concluye enfatizando en que la lectura de estas narrativas posibilitará una “puesta en público” de los relatos que en muchas ocasiones no se han visibilizado, y así “quebrar la indiferencia social y reconocer que la condena moral al drama vivido por estas poblaciones en la ciudad y en el país, debe preceder a cualquier reivindicación política” (Blair, 2008, p.113) de ahí la necesidad de esta apuesta pedagógica.

6.4. Experiencia pedagógica

Uno de los autores que ha abordado el concepto de experiencia ha sido Larrosa (2006) en su texto “Sobre la experiencia”, aquí Larrosa tiene por objetivo “pensar *la* experiencia y *desde* la experiencia”, además de ubicar “las posibilidades de un pensamiento de la educación *a partir* de la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 43).

La experiencia es abordada a partir de tres principios a saber: a. Exterioridad, alteridad y alienación; b. Reflexividad, subjetividad y transformación y c. Pasaje, pasión. Con relación al primer principio, exterioridad, alteridad y alienación, Larrosa expone que la experiencia es “eso que me pasa”, no lo que pasa de manera externa. La palabra *eso* tiene que ver con el acontecimiento con el cual inicia la experiencia, ese acontecimiento es *algo* que no depende ni del saber, ni del poder, ni de la propia voluntad del sujeto de la experiencia, de hecho, la raíz, *ex* de exterioridad, alude a que la experiencia es originada por algo que es externo al observador. La alteridad significa que “eso que me pasa” es algo distinto al propio yo. Y la alienación apunta a que “lo que me pasa” es ajeno a mí, no es mío, no ha sido apropiado por mis palabras, ideas, sentimientos o voluntad.

El segundo principio -reflexividad, subjetividad, transformación- centra su atención en la palabra *me* de “eso que me pasa”. La experiencia entonces es algo que *me* pasa a mí, que acontece en *mí*, el sujeto es el mismo lugar en el cual ocurre la experiencia. Como reflexibilidad, el *me* es un pronombre reflexivo que alude a la experiencia como movimiento de ida y vuelta, a partir del cual salgo de mí mismo para encontrarme con el acontecimiento, y en esa salida o exterioridad me veo afectado en lo que siento, pienso y quiero. La subjetividad tiene que ver con que la experiencia acontece en el sujeto y por ello es subjetiva, propia y singular, pero para que exista esta afectación, el sujeto debe permitir que algo le

pase a su pensamiento, afecto y acción. Y en la transformación, el sujeto permite que dicha experiencia lo transforme pues él mismo se ha permitido quedar expuesto ante ella, en palabras de Larrosa (2006, p. 46) “De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto que la experiencia”.

El tercer principio -pasaje, pasión- asume que el sujeto vive algo como acontecimiento que viene a él, que le ad/viene, el *pasa* de la experiencia como “eso que me pasa”, es central en tanto es un aspecto que tiene la característica de incertidumbre y de huella en el sujeto que la vive. En este sentido, el sujeto de la experiencia no es “...en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional”. (Larrosa, 2006, p.47) La experiencia, por tanto, será algo que se padece como afectación.

Larrosa presenta el ejercicio de la lectura como un escenario en donde la experiencia del sujeto puede acontecer, si éste se pone en juego a sí mismo en lo que lee, propone una relación entre el texto y su propia subjetividad, y sale al encuentro del texto por medio de la reflexión. Lo anterior, daría por resultado la transformación del mismo sujeto que permitió que el texto le dijera algo, y no solamente haberlo leído para comprender lo que decían sus líneas.

Como propuesta en el ámbito educativo, Larrosa (2006, p. 48) propone una alfabetización que enseñe no a leer desde la comprensión, sino desde la experiencia, en esta alfabetización se formarían a “...lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo.”

En síntesis, la experiencia como “eso que me pasa” vendría a significar: primero, que es una relación con algo que no soy yo, como principio de alteridad, exterioridad, ajenidad. Segundo, que la experiencia es una relación en la que algo ocurre en mí como oportunidad de reflexión, transformación e implicación en lo que soy. Tercero, que la experiencia es una relación en la que yo y lo otro somos afectados. Y cuarto, que dentro de la experiencia convergen el lenguaje, el pensamiento y especialmente la experiencia sensible, en donde se ponen en juego las emociones y los sentimientos.

La pedagogía según el DRAE es la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”, y en su etimología proviene del griego “paidos” que significa niño y “ago” guía. En la antigua Grecia la pedagogía, como actividad subvalorada y doméstica, que se refería a la labor de algunos esclavos encargados de guiar, cuidar, vigilar, llevar, traer y estimular la memorización de alguna información en los niños (Ocaña, 2017). Vale aclarar que el uso moderno del término pedagogía difiere del uso dado en la antigua Grecia.

Según Ocaña (2017) en su análisis sobre la génesis y evolución del concepto de pedagogía, se pueden destacar cinco tendencias principales: a. la pedagogía como ciencia de la educación; b. la pedagogía como una de las ciencias de la educación; c. la pedagogía como saber pedagógico; d. la pedagogía como arte de enseñar (didáctica) y e. la pedagogía como reflexión sobre la educación. En este punto, más que exponer estas cinco tendencias, interesa

subrayar que la pedagogía debería ser considerada como una configuración conceptual comprensiva que depende de los criterios que cada comunidad internacional tenga sobre el saber pedagógico.

La presente investigación parte de la definición dada por Quintar (2008, p. 23) a saber:

“La pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuro inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios”.

Debido a que en este trabajo investigativo el lente de análisis se ubica en la relación entre afectividad y reconciliación dentro de las experiencias pedagógicas de profesores universitarios, la comprensión de pedagogía reúne elementos tales como: educación, enseñanza, guía, construcción de realidad, recuperación de la experiencia y la cultura, espacio de resignificación de la memoria y el olvido, comprensión del presente, horizontes de futuro y articulación de sentidos viales. Con el propósito de complejizar la lectura de dichas experiencias pedagógicas de los docentes.

Desde los modelos pedagógicos, como aquellos esfuerzos orientados a aterrizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en una comunidad educativa, se han elegido los propuestos por Not (1992, citado por Trujillo, 2008) ya que uno de ellos es el mencionado como apuesta educativa en la Universidad Javeriana. Los tres modelos son: formación en primera, segunda y tercera persona. En la formación en tercera persona, el estudiante se asemeja a un objeto, el cual se va formando por medio de las acciones ejercidas sobre él. Así, el educador es el centro de las iniciativas y de gestión por las cuales es formado el alumno. Se denomina formación en tercera persona ya que se objetiva al estudiante al tratarlo como objeto, según los fines establecidos.

Según Trujillo (2008) en este tipo de educación de carácter heterónomo, la afectividad es considerada como perjudicial para el logro educativo en tanto, su inclusión, haría que los estudiantes no sigan los cánones establecidos por el profesor además de no cumplir con las expectativas de obediencia que de ellos se tiene. Not (1992) expresa que la virtud de este tipo de enfoque educativo es el de poder transmitir la experiencia ancestral, ubicando al docente con toda la responsabilidad del conocimiento que deberá transmitirse magistralmente al estudiante.

Por su parte, el modelo de formación en primera persona considera que el alumno ya trae consigo los medios para su propia formación. La educación consiste en movilizar la dinámica interna del alumno gracias al intercambio con el medio ambiente. El alumno es considerado un sujeto ya que posee un yo en el que se gestan las iniciativas por medio de las cuales se forma. En el modelo de primera persona se usa el método endoformativo, el cual, inicia desde el interior del alumno respetando su propia experiencia. Por ello, también se

asignan los nombres de “naturalista” y “experimental” a este modelo (Not, 1992, citado por Trujillo, 2008).

En cuanto a la dimensión afectiva, Neil (1963 citado por Trujillo, 2008), indica que el modelo de formación en primera persona respeta el afecto al considerarlo como centro de la formación. Además, opta por una motivación de carácter intrínseco en contra de la motivación extrínseca del modelo tradicional.

El último modelo pedagógico llamado educación dialogante o formación en segunda persona, es el asumido por la Universidad Javeriana (Prieto, en Cabra, 2016, p.14). Según Not (2002) este modelo surge como solución a la tensión que se originada entre la formación en tercera persona y la formación en primera persona. Aquí se asume de manera comunitaria el proceso educativo y se favorece el diálogo entre estudiantes y profesores como método por excelencia. El conocimiento es construido en comunidad gracias al papel activo del estudiante y al rol de mediación que puede cumplir, por ejemplo, el docente. Se podría decir que, en este modelo, el afecto, es importante ya que es el insumo a partir del cual se puede gestar un “diálogo” cálido, respetuoso y que motiva la exigencia, entre docentes y estudiantes.

En síntesis, el concepto de pedagogía se comprende como la reflexión sistemática de los procesos teóricos y metodológicos que orientan una práctica educativa y/o formativa. Por otra parte, la alusión a pedagogía de los afectos hace énfasis en orientar los afectos según un proyecto vital con sentido. Ambas apuestas son integradas en el presente trabajo.

6.4.1. El relato como dispositivo de memoria

Permítase recordar que la presente investigación tuvo por objetivo comprender las relaciones entre la reconciliación y la afectividad en la experiencia pedagógica de profesores universitarios. En este sentido, el relato de vida fue el dispositivo mediante el cual se buscó indagar en dichas experiencias.

Algunos trabajos indagan el componente metodológico de la reconstrucción de la memoria en el ámbito educativo y son pertinentes, en tanto se resalta la necesidad de dicha reconstrucción para favorecer procesos auto reflexivos que enriquezcan el acto pedagógico. El documento de Jelin & Lorenz (2004, p.9) presenta un interesante ejemplo en torno al ejercicio de reconstrucción de la memoria en el ámbito educativo. En tanto apunta a “marcar dilemas más que a proponer soluciones...” de un pasado represivo que ha orientado las prácticas educativas. Aquí se indica que los docentes se encuentran entre tres puntos de tensión que caracterizan su ejercicio a saber: enseñar, moralizar y fortalecer el sentimiento nacional, esta tensión es la que precisamente propone el que la enseñanza se oriente en la enseñanza crítica de la historia misma, para que los estudiantes puedan elaborar por sí mismos sus conclusiones tal como lo expresa la *Loa* de Brecht que invita, *¡Compruébalo tú mismo! Lo que no sabes por ti, no lo sabes.*

Por su parte, Suárez (2004) en su texto: *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*, realiza una reflexión en torno a la importancia de rescatar desde la narrativa lo *que les sucede* a docentes y estudiantes como oportunidad para aprender de lo que hacen, piensan y sienten las personas que habitan la escuela, en este caso puntual, de los docentes. Estos materiales se convierten en documentos invaluableles pues enseñan a “interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos/as hacen diariamente en las escuelas” (Suárez, 2004, p. 13)

A partir de los trabajos descritos, se puede destacar la importancia de la memoria y de la narrativa como oportunidad para *comprender, aprender y desaprender de la experiencia de otros*. Se puede resaltar tales apuestas por incentivar la elaboración de narrativas docentes (Suárez, 2004) donde se cuente cuáles son las reflexiones, ejercicios y afectos vinculados en su práctica, a fin de indagar aquella *sabiduría* con la que el docente se acerca a sus alumnos y les invita a reflexionar no sólo a nivel teórico sino personal en torno a temáticas como la *reconciliación*, y de qué forma *toca* sus afectos y moviliza procesos de pensamiento y discernimiento. En este sentido es pertinente recordar la importancia de los afectos dentro de ámbitos como la memoria y el conflicto armado vivido en Colombia: “El reconocimiento de las bases comunes de las emociones y las experiencias transforma la manera como los individuos ven, le dan nuevos significados a sus vivencias, establecen nuevas conexiones entre el pasado y el presente, y facilitan su posicionamiento como testigos sobrevivientes. Les permite situar su propia historia en un marco amplio de sufrimiento colectivo y construir una relación diferente con el pasado” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009, p.53)

Este apartado en torno a la experiencia resulta clave dentro del tejido teórico que tiene por propósito comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad, pues aclara desde dónde se leen las experiencias de los profesores universitarios. Entendidas a partir de los principios de: -exterioridad, alteridad, alienación-, -reflexividad, subjetividad, transformación- y -pasaje, pasión-.

6.4.2. Universidad y contexto de violencia

Tal como menciona Osorio González (2016), citado en Paz y Díaz (2019) la violencia afecta al ámbito social y a la educación, en tanto quienes asisten a una comunidad de educación superior, en su mayoría, también hacen parte de la población de un país que sufre dichos hechos violentos. Debido a lo anterior, la universidad está llamada a adoptar un lugar protagónico en el cual evidencie y trate las causas estructurales y culturales de dicha violencia. Dentro de la práctica pedagógica, el docente universitario está llamado a cumplir un rol de mediador en el que evite la reproducción del maltrato, exclusión, segregación y marginación además de promover espacios donde el estudiante sea escuchado (Paz & Díaz, 2019).

Martínez (2016) indica que la educación para la paz no debería centrarse únicamente en la resolución de conflictos sino además en favorecer la adquisición de valores los cuales ayuden al desarrollo de la personalidad de la erradicación de la violencia dentro de la sociedad y en el aula. Para este propósito es necesario un compromiso del profesorado con este tipo de educación que apunte a formar un tipo de alumnado que se implique con el cambio social (Bajaj, 2008a; Galtung & Udayakumar, 2013; Harris & Morrison, 2003; Page, 2008 citado en Martínez, 2016).

Es interesante el rastreo que Martínez (2016) realiza en torno al sentido del conflicto dentro del educación para la paz, pues éste se comprende como una oportunidad de aprendizaje y de negociación en el ámbito individual y social (Johnson & Johnson, 2005; Danesh, 2006; Kester, 2012; Kruger, 2012; Salomon y Cairns, 2010a citado en Martínez 2016). Tal y como señalan Salomon y Cairns (2010b citado en Martínez 2016, p.86)

The various definitions and conceptions, [...], share in common the idea that peace education is to negotiate violence and conflict and to promote a culture of peace to counter a culture of war. Underlying this common denominator is the assumption that peace education, although it is to serve other goals, such as human rights and democracy, is primarily an educational process operating within the context of war, threat, violence, and conflict that addresses attitudes, beliefs, attributions, skills and behaviors. (p. 5).

Vila Merino (2012) menciona que dentro de la comunidad universitaria existen conceptos clave con el propósito de crear redes de apoyo entre estudiantes y profesores tales como: el diálogo, la reflexión crítica y la cooperación.

En el sistema universitario el profesor es un factor clave, el cual debe poseer competencias metodológicas y afectivas, en tanto el proceso de enseñanza es un ejercicio profesional que demanda amor, creatividad, rigurosidad científica y la actitud de lucha por la libertad (Freire, 1993 citado en Paz y Díaz, 2019) Según Hernández-Hernández (2016) citado en Paz y Díaz (2019) el docente tiene diversas estrategias pedagógicas para apoyar conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos. Algunas de ellas son: la convivencia, la esperanza, la paz, la indignación, la memoria el empotramiento de los sectores marginados y el amor. Con relación a esta última, se la considera la mediación pedagógica en los estudiantes a fin de promover la empatía y la cohesión en la transformación de unos a otros.

7. Diseño Metodológico:

7.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación fue el histórico-hermenéutico, que desde los paradigmas en las ciencias sociales (Vasco, 1999) pretende ubicar y orientar la praxis del sujeto. Dicho enfoque se seleccionó para este trabajo ya que precisamente se buscó

comprender las experiencias pedagógicas de docentes universitarios con relación al abordaje que hacen en sus aulas sobre la reconciliación y su relación con la afectividad, por medio de relatos de vida. Este enfoque se relaciona a nivel epistemológico con la apuesta biográfico-narrativa pues se reflexiona en torno a la relación entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de maestros universitarios de distintas disciplinas. Este enfoque epistemológico recaptura un *todo con sentido* (Vasco, 1999) ya que, el propósito no es el separar sino el mostrar las delicadas relaciones que se pueden encontrar entre las categorías mencionadas, a su vez, no se busca predecir o controlar mediante la relación entre la reconciliación y la afectividad, ni mucho menos establecer un modelo de ser humano, más bien comprender desde el interés de ubicación y orientación, un sujeto histórico que puede ser interpretado a la luz de categorías como afectividad, pedagogía y reconciliación.

En esta línea se hace preciso comprender al sujeto desde el *Homo Complexus* según Morin (1996), ya que para esta investigación se dio la oportunidad de reflexionar en torno a la dinámica compleja y holística de las relaciones entre los afectos, la pedagogía y los procesos de reconciliación. Tales aspectos cobraron sentido en las mencionadas experiencias de docentes universitarios ya que es el mismo sujeto quien se narra según unas coordenadas históricas, unos razonamientos y unos afectos que colorean su perspectiva acerca de la vida y de su ejercicio profesional. Por tanto, el paradigma de la complejidad se acerca con respeto y prudencia a la hora de hablar acerca de eso que llamamos lo “humano”, a las experiencias de docentes universitarios y al contexto colombiano de posacuerdo.

Si bien el enfoque seleccionado para este trabajo se orientó desde el carácter biográfico-narrativo, es necesario explicitar que la biografía parte de la concepción del ser humano como sujeto, esto quiere decir, de alguien que se encuentra inmerso en una historia, y en contextos específicos, pero que hace parte de ellos de una manera especial, pues es capaz de implicarse en el mundo y verlo a partir de su singularidad histórica e interpretar todo lo que le rodea precisamente gracias a ella y a su multidimensionalidad biológica, psicológica y social (Trujillo, 2008). La narrativa, en este caso, cuestiona los modos tradicionales de investigar y busca de ella “...algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (“en el sentido de interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de los relatos que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p.3). La narrativa también reconstruye las experiencias, y por medio de un proceso reflexivo, se ofrece significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995, citado en Bolívar, 2002)

Permítase insistir en que:

...un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el

discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2002, p.4)

7.2. Nivel de la investigación

Esta es una investigación cualitativa que se inscribió en el análisis biográfico-narrativo, y por tanto, aspira a la comprensión. Vale la pena enfatizar que, al asumir la comprensión como nivel de investigación, se admite que tanto las expresiones como acciones humanas contienen “un componente significativo que es reconocido por el sujeto que realiza la interpretación” (Blanco, 2011, p. 149) y que a la vez la realidad es estructurada según modelos que crean los mismos sujetos. De esta manera García (2002, citado por Blanco, 2011) dirá que la comprensión no es únicamente reflejar sino un ejercicio de construcción desde una determinada realidad cultural, en este caso, comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos que han dedicado parte de su labor a enseñar sobre la paz y la reconciliación. La hermenéutica da una gran importancia al lenguaje como el vehículo mediante el cual entramos en la tradición. Por eso, las experiencias de docentes universitarios son un vehículo para comprender su ejercicio pedagógico y la relación entre la afectividad y la reconciliación. En esta línea, el lenguaje y el pensamiento son mutuamente influyentes y han de ser vistos de esta forma en el ejercicio hermenéutico (Cassirer, 1983 citado por Blanco, 2011).

7.3. Diseño metodológico de la investigación

El método para esta investigación fue el relato de vida como forma de investigación. En este caso, dicho método introduce una “fisura” entre lo que llamamos la experiencia vivida y cómo se le representa en el discurso investigativo, lo cual es pertinente para esta investigación ya que su principal interés fue el comprender las relaciones entre la afectividad y la reconciliación en las experiencias de docentes universitarios. Así, la narrativa biográfica que se hace patente en la historia de vida permite que emerja “...con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas), que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en ciencias sociales” (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000, citado en Bolívar, 2002, p. 5)

El relato de vida como método capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos tales como: las motivaciones, los sentimientos, los deseos, los propósitos, entre otros, que difícilmente pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como se realiza en el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2002) Permítase hacer una precisión en torno al significado de los relatos de vida, García (1997, p.47) los define como: “...una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto” y su objetivo no es necesariamente la elaboración de una historia de vida, la cual corresponde a la vida tal y como la persona que la ha vivido la narra

a un investigador, sino “...como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo” Pujadas (1992, p.62 citado en García 1997, p.47) dirá que:

“Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico”.

7.4. Población

Esta investigación trabajó con 8 sujetos, 4 de género masculino y 4 de género femenino. La selección de los participantes fue de carácter intencional, ya que, se buscó que las personas cumplieran con las características propias de esta investigación y de las categorías escogidas, en este caso el haber incorporado los temas de reconciliación y afectividad en su práctica pedagógica. Los profesores convocados eran conocidos por la tutora de esta investigación y por el investigador, de manera que los criterios anteriormente mencionados como: reconciliación, afectividad y pedagogía universitaria se aplicaron en su selección. Es importante mencionar que al inicio de la investigación la lista era de 12 docentes, pero por dificultades a la hora de consolidar el momento de la entrevista como, coincidencia de horarios y confirmación de participación, se trabajó finalmente con 8 docentes.

Con el fin de conocer distintas experiencias docentes en el ámbito universitario javeriano, se buscó que los docentes fueran de distintas facultades, de esta manera, se logró reunir la experiencia de 8 docentes universitarios de las siguientes facultades: tres profesores de la Facultad de Educación, 3 profesores de la Facultad de Psicología, un profesor de la Facultad de Estudios Ambientales y Rurales y un profesor de la Facultad de Teología.

A continuación, se presenta una tabla correspondiente a los participantes de esta investigación y el estado de las entrevistas y transcripciones:

Fecha de realización	Entrevistado (Uso de abreviatura)	Facultad	Tiempo de duración entrevistas
25-02-2019	(LL)	Educación	49:40
25-02-2019	(ST)	Psicología	35:37
13-03-2019	(CM)	Psicología	1:11:33

15-03-2019	(JF)	Estudios ambientales y rurales	1:14:22
21-03-2019	(ME)	Psicología	1:05:00
3-04-2019	(RD)	Educación	1:18:58
4-04-2019	(JM)	Teología	1:03:59
10-04-2019	(RA)	Educación	1:20:31

Caracterización de los docentes en torno a su experiencia y trabajo en torno a la reconciliación y tiempo en la universidad:

Docente	Tiempo en la Universidad	Experiencia en torno al abordaje de la reconciliación
LL	15 años	<p>En pre-grado: Seminario de Problemas Ético-Pedagógicos orientado hacia la Educación para la Paz</p> <p>En estos 3 seminarios de énfasis en formación ciudadana y educación para la paz: Seminario de Énfasis I: Formación en Educación política: Niñez y conflicto armado Seminario de Énfasis II: Afectividad y ciudadanía Seminario de Énfasis III: Formación ciudadana en Educación Inicial</p> <p>En posgrado: Seminario de Fundamentos Conceptuales: Educación para la paz y la reconciliación en las últimas 6 cohortes Seminario electivo: Educación para la paz</p> <p>En Educación Continua: Miembro del equipo Peace Education de la Universidad a través del cual he participado en tres cursos de Educación para la Paz en Piendamó (2017), Universidad Javeriana con profesionales de la ACR (2016) y con un grupo de docentes (2018). La temática de los módulos ha sido el manejo de emociones en la vida personal y familiar para una cultura de paz.</p> <p>Fundación Universitaria Navarra. Diplomado Docencia Universitaria. (2016). Módulo: Educación para la Paz.</p>

		<p>Diplomado Liderando por la paz. Fundación PLAN-Gobierno Canadiense-Universidad Javeriana. (2017-2018). Diseño de los módulos e implementación. Actualmente en curso. Temáticas en el módulo: Rutas de atención y protocolos para el contexto escolar; educación para la paz, cultura de paz y pedagogías para la paz; escuela como territorio de paz.</p> <p>Diplomado Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (marzo 2019). Modulo: Prácticas para una cultura de paz.</p> <p>En la Universidad: Miembro del PPU Reconciliación y Paz de la Universidad. Participan las Facultades de Educación, Derecho, Filosofía, Psicología, Educación, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas, Arquitectura y Diseño, Ciencias Básicas, Comunicación, Estudios ambientales y rurales, Economía, Odontología, Artes, junto con la Vicerrectoría del Medio.</p>
(ST)	33 años	<p>Profesor de asignaturas: Psicología Educativa. Teorías del Desarrollo. Desarrollo y Procesos Socio Morales. Coordinador Énfasis en Inclusión Narrativa.</p>
(CM)	19 años	<p>Psicóloga Clínica. Trabajó con víctimas de violaciones a derechos humanos en el marco de la Guerra. Apoyo como psicóloga en las Comisiones de la Verdad.</p>
(JF)	28 años	<p>Profesor de la asignatura Construcción de Paz Territorial y Conflicto Professor de la asignatura Desplazamiento y Paz.</p>
(ME)	9 años	<p>Coordinadora práctica subjetividades contemporáneas. Coordinadora énfasis violencia sociopolitical. Coordinadora práctica social. Dos asignaturas del componente metodológico de la maestría de abordajes psicosociales para la construcción de culturas de paz. Seminario de doctorado línea abordajes psicilosicisles para la construcción de culturas de paz en el doctorado en psicología.</p>
(RD)	22 años	<p>Profesor de la maestría en psicología comunitaria. Profesor asignaturas teorías del desarrollo humano. Profesor de la especialización en Ética y pedagogía de los valores. Profesor de la línea de maestría en educación política y proyección comunitaria.</p>
(JM)	20 años	<p>Profesor de asignaturas: Cultura y educación ético-política. Teología y Sociedad. Diplomado de Gestores para la Construcción de Paz.</p>
(RA)	20 años	<p>Profesora de asignaturas: Conflictos derechos y ciudadanía.</p>

		Convivencia, normatividad y justicia en equidad. Educación y pedagogías de paz.
--	--	--

7.5. Técnicas de recolección de información y su relevancia para la investigación.

El diseño metodológico de corte biográfico-narrativo se representó mediante los relatos de vida realizados por los sujetos, de esta manera, se trabajó con una guía de conversación sintetizada en una entrevista semiestructurada como instrumento para explorar las categorías de análisis: reconciliación, afectividad y pedagogía universitaria. La relevancia de la entrevista narrativa como técnica de recolección de información radica en que orienta y ofrece pautas para el diálogo entre el autor y el investigador, por ello, cada pregunta, en general, es abierta y permite que el docente pueda ahondar del tema del cual se habla (Bonilla, 1995) antes de la realización de la entrevista se informó acerca del manejo confidencial de la información y se firmó el consentimiento informado (Anexo 11.1).

La entrevista no realizó señalamientos ni juicios frente a la misma información suministrada por los docentes, en este caso, la entrevista buscó ahondar en la experiencia pedagógica de los docentes a fin de ofrecer un marco más completo y profundo de las experiencias docentes, bien señala Maurois “el biógrafo se mantendrá a distancia de la moral y de cualquier juicio prematuro, so pena de sustituir el enfoque estético por el ético, enfoque que no ha de ser el suyo” (Dosse, 2007, p. 59). Esta entrevista tuvo un carácter investigativo ya que pretendió comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógica de profesores universitarios javerianos de distintas disciplinas que han dedicado parte de su labor a enseñar sobre la paz y la reconciliación.

El investigador del presente trabajo se implicó dentro de los relatos de los docentes en tanto se permitió indagar, profundizar y problematizar los aspectos en torno a la experiencia pedagógica, la reconciliación y la afectividad en los docentes universitarios javerianos.

7.6. Instrumento

Permítase recordar que este trabajo tuvo por objetivo generar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas en torno a la reconciliación que se realizan en la Universidad Javeriana, en línea con la Mega que expresa: “Asegurar actividades académicas con impacto en la dinámica de reconciliación del país y con carácter innovador” (Acuerdo 623). Tal reflexión buscó indagar y comprender las relaciones entre los procesos de reconciliación y la afectividad en el contexto social y político por el cual atraviesa nuestro país, sin embargo, esta reflexión se centró en la experiencia pedagógica de profesores universitarios javerianos de distintas disciplinas tales como: Teología, Educación, Psicología, Estudios Ambientales y Rurales,

Ciencias Sociales y Ciencias Políticas, que han dedicado parte de su labor a enseñar sobre la reconciliación y la paz.

La validez de esta guía de conversación se llevó a cabo por dos expertos, uno de la Facultad de Educación y otro de la Facultad de Psicología. Cabe aclarar que esta guía se utilizó de manera flexible respondiendo a las contingencias de la conversación.

La guía de conversación utilizada fue la siguiente:

N°	Categorías/Subcategorías	Ítem
1	Categoría: Pedagogía Universitaria Javeriana	En torno a su experiencia como docente, ¿cómo llega usted a la universidad a enseñar acerca de la reconciliación?
2	Subcategoría: Visión Universidad Javeriana	¿Cuál es la comprensión que usted tiene sobre la práctica pedagógica universitaria?
3	Subcategoría: Carácter dialogante de la pedagogía javeriana	Dentro de su experiencia pedagógica sobre la reconciliación ¿cuál considera que es el rol del estudiante y del docente dentro de la enseñanza?
4	Subcategoría: Megas y su relación con la reconciliación	¿De qué forma considera que su labor pedagógica impacta en la dinámica de la reconciliación del país?
5	Categoría: Reconciliación	¿Cuál es su comprensión acerca de la reconciliación y cómo esta comprensión impacta su labor pedagógica?
6	Subcategoría: Distinción entre reconciliación y perdón	¿Cuál, es su perspectiva sobre la reconciliación y el perdón y cómo lo trabaja con sus estudiantes?
7	Subcategorías: Niveles e iniciativas en la reconciliación	En su práctica pedagógica ¿cómo trabaja a nivel metodológico la reconciliación?
8	Subcategoría: Egoísmo en las relaciones humanas	En su práctica pedagógica ¿De qué manera se reflexiona con los estudiantes afectos como el odio y el amor, como realidades que integran los procesos de reconciliación?
	Categoría: Afectividad	

9	Subcategoría: emociones	¿Cómo se siente al enseñar en torno a la reconciliación?
10	Subcategoría: sentimientos	En su práctica pedagógica, ¿Qué tipo de afectos cree que viven sus estudiantes al abordar la reconciliación?
11	Subcategoría: ánimo	¿Qué cree que le pasa a usted y a sus estudiantes luego de haber reflexionado en torno a la reconciliación?
12	Subcategorías: sujeto	¿Cuál es el tipo de sujeto que usted pretende formar en su práctica pedagógica en torno a la reconciliación?
13	Subcategoría: Proyecto de vida y sentido vital	¿Qué tipo de prácticas pedagógicas en torno a la reconciliación favorecen la reflexión sobre los proyectos de vida y sentido de vida en los estudiantes?
	<p>a. ¿Cómo se sintió en la entrevista?</p> <p>b. ¿Qué opina de la entrevista realizada?</p> <p>c. ¿Qué opina de las preguntas realizadas?</p> <p>d. ¿Considera que la entrevista permite indagar sobre la relación entre la reconciliación y la afectividad?</p> <p>e. ¿Qué sugerencias o recomendaciones le haría a esta entrevista?</p>	

7.7. Modelo analítico de datos

La información fue organizada a partir de las transcripciones de los relatos y su análisis fue carácter interpretativo por medio de notas realizadas por el investigador a medida que se realizaba el ejercicio de transcripción.

La comprensión, análisis e interpretación de los datos se enmarcó en un análisis narrativo-categorial, en este sentido, Bolívar (2002, p.17) expresa que al practicar la investigación narrativa se requiere de una *visión binocular*, o doble descripción, esto quiere decir que por una parte, "... se necesita un relato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante"

A partir de esta comprensión de *visión binocular*, o modelo Etic-Emic, el modelo analítico de datos se compone por dos niveles a saber: intrasujeto e intersujeto. En el nivel intrasujeto se analizaron las entrevistas de cada sujeto desde una codificación guiada por datos o inductiva (Gibs, 2012), que favoreció la emergencia de datos en las entrevistas según las tres unidades de análisis como lo son: la afectividad, la reconciliación y la experiencia pedagógica. Y, en el segundo nivel transversal reflexivo, se identificaron, organizaron y jerarquizaron las categorías emergentes según convergencias y divergencias entre los

participantes, objetivos planteados en la investigación, estudios similares y sus tensiones con la teoría.

Se trabajó con una codificación por párrafos apoyada con el programa NVIVO (Anexo 11.2, ejemplo de matriz de análisis sobre afectividad arrojada por el programa), donde se realizaron los siguientes pasos: a. una lectura inicial donde se codificó por párrafos según un proceso inductivo de análisis; b. se refinaron los códigos iniciales y se verificaron su precisión en la misma transcripción y en la de los otros participantes para luego organizarlos jerárquicamente; c. Se reformularon los códigos de manera más analítica y teórica con relación a las ideas desarrolladas; d. Se establecieron relaciones y comparaciones entre los códigos de permitan nuevas explicaciones teóricas o de los datos.

7.8. Procedimiento para el Análisis de la información

Por análisis de la información se comprende como un proceso permanente de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones, con el propósito de extraer significados relevantes (Gil, 1994) relacionados con el tema de la presente investigación, a saber, las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos.

Dentro de la *reducción* de datos, como se ha mencionado anteriormente, se partió por una codificación guiada por datos o inductiva, a partir de párrafos, que indagó de descripciones y/o temáticas para luego volverlos interpretativos. Esta se organizó por situaciones, contextos, actividades, relaciones, afectos, comprensiones, entre otros relacionados con la reconciliación, la afectividad y la experiencia docente. Este primer momento de reducción de datos buscó: codificar, categorizar y agrupar. En la disposición de datos se recurrió al uso de codificación con el programa NVIVO cuya función analítica presentó los datos de una manera organizada para efectuar el análisis narrativo intrasujeto e intersujeto.

Recordemos que para el análisis se tuvieron previstos dos momentos, en el nivel intrasujeto se analizan las entrevistas de cada sujeto desde una codificación guiada por datos o inductiva (Gibs, 2012), que favoreció la emergencia de datos en las entrevistas según las tres unidades de análisis como lo son: la afectividad, la reconciliación y la experiencia pedagógica. Y, en el segundo nivel transversal reflexivo, se identificaron, organizaron y jerarquizaron las categorías emergentes según convergencias y divergencias entre los participantes, objetivos planteados en la investigación, estudios similares y sus tensiones con la teoría. Por último, se ofrecen algunas conclusiones que reúnen las generalidades del análisis intersujeto transversal, las limitaciones del trabajo investigativo y algunas líneas de investigación que pueden quedar propuestas.

Luego de la realización de las entrevistas se entregaron las transcripciones a los participantes del estudio. También se entregará el informe de investigación final a los participantes luego de realizar los ajustes correspondientes.

8. Resultados

Como se mencionó anteriormente, los resultados se encuentran estructurados en dos momentos: nivel inductivo intrasujeto y nivel transversal reflexivo. En el nivel intrasujeto se analizaron las entrevistas de cada sujeto desde una codificación guiada por datos o inductiva (Gibs, 2012), que favoreció la emergencia de datos en las entrevistas según las tres unidades de análisis como lo son: la afectividad, la reconciliación y la experiencia pedagógica. Y, en el segundo nivel transversal reflexivo, se identificaron, organizaron y jerarquizaron las categorías emergentes según convergencias y divergencias entre los participantes, objetivos planteados en la investigación, estudios similares y sus tensiones con la teoría.

8.1. Análisis inductivo intrasujeto

8.1.1. Profesora (LL)

Facultad de Educación

Es importante reconocer que esta primera conversación estuvo enmarcada al inicio por un cierto grado de preocupación al saber que se estaba haciendo el primer fogueo del guion de conversación planteado. A medida que fue transcurriendo la conversación la profesora realizó un buen recibimiento de cada temática y pregunta, compartiendo de forma generosa su experiencia como docente, con el PPU y con los proyectos en torno a la reconciliación y la paz como apuesta universitaria. Destaco de forma importante que la docente valoró este encuentro entre su experiencia y la presente investigación como un posible aporte a la paz y la reconciliación, en esta medida mis sentimientos se orientaron a encontrar sentido y valor a la propia investigación, lo cual aportó a que la conversación tuviera un ingrediente afectivo de motivación entorno a estos ámbitos de reflexión.

(LL): Que chévere tener este espacio para compartir los conocimientos y la experiencia adelantada, sobre todo la experiencia ganada con el PPU de paz y reconciliación, que ha sido un trabajo interdisciplinar, y ponernos de acuerdo en esos diálogos improbables como los que menciona Lederach, Esos son los diálogos más productivos, a los que mejor camino se llegan, y a los que debemos apostar porque son los que más nos van a aportar en esa construcción de paz LL.

La docente menciona que la práctica pedagógica la comprende como una puesta en escena, en donde el propósito principal es el “afectar” al estudiante, esto quiere decir, que

salga del aula pensando diferente, sintiendo diferente y desaprendiendo una cultura de violencia en la cual nos encontramos inmersos.

(LL): Para mí la práctica pedagógica es como, es una puesta en escena, yo voy con esa metáfora. Para mí es una puesta en escena donde yo llevo a mi clase, con mis estudiantes, con una temática preparada y unos objetivos para mi clase y luego allí a ese espacio pensando en cómo puedo desarrollar de la mejor manera lo que yo preparé previamente para esa clase. Entonces, es pensando, bueno mi discurso por dónde va a ir, cómo voy a promover la participación de los estudiantes, cómo de pronto voy a proponer espacios de análisis, de diálogo, de debate. Es una puesta en escena, cada uno tiene su impronta...

La docente señala que el estudiante está invitado a cuestionar sus propias prácticas de violencia que realiza en lo cotidiano como lo puede ser, la familia, la escuela, la universidad, la relación de pareja, la relación de amistad, entre otros.

(LL): Lo que uno espera del estudiante en primer lugar es moverlo, o sea afectarlo, generarle afectaciones, tocarlo, que sí entró de una manera al salón de clases, que salga de otra, pensando diferente. Y sensibilizarlo frente al tema de la paz y de la reconciliación y sensibilizarlo frente a esa necesidad de desaprender tanta cultura de violencia en la que hemos estado inmersos y cambiar el chip y empezar a repensarnos desde lo que es la cultura de paz. A mí lo que me interesa es eso, generar esa reflexión.

Aquí existe una importante relación entre los procesos de reflexión a nivel afectivo y cognitivo que puede vivir el estudiante y las oportunidades que encuentre en el aula para poder hacer dicha relación. Tal es el caso de los ejercicios de reflexión que hace la docente sobre las rabias guardadas que se cargan a lo largo de la vida y que tienen que ver muy seguramente con historias personales de violencia que muchos padres han vivido, y que en su mayoría se replican en la propia educación y educación de los hijos. Esta relación es importante y su ejemplo metodológico invita al estudiante a dejarse afectar por los contenidos propuestos en un programa académico y que además de esta afectación puede reflexionar en su propio papel como ciudadano.

(LL): Casi siempre yo procuro en esas clases y sobre todo en los diplomados, trabajar mucho esa esfera emocional y afectiva de las personas, y me gusta hacer sesiones de sensibilización y acudo mucho a la meditación, hacemos meditación poniendo de fondo musical los cuencos tibetanos, y trabajamos mucho el perdón hacia los padres, las rabias que uno tiene guardadas, y tratar de comprender que los padres también fueron niños, que los padres nuestros también tuvieron problemas, tuvieron dificultades, que así como yo los he vivido ellos también, y que es el momento de perdonar, que yo no puedo seguir adelante cargando rabias, cargando deseos de venganza, cargando frialdad frente a esas personas que yo siento que me hicieron daño. (...) Y reconocerlo, si yo no estoy en paz conmigo mismo yo no puedo reflejar

paz ni promover una cultura de paz. Primero conmigo mismo, con mis cercanos y luego vayamos a nuestro entorno laboral que también son escenarios de guerra y de violencia.

En torno al concepto de reconciliación, la docente refiere la obra “La reconciliación como política”, texto en el cual se la asume como construcción social que realizan las personas según sus contextos, necesidades y apuestas. Esta concepción va en concordancia con la perspectiva socioconstruccionista de la docente en la que el conocimiento se construye ‘en la relación con el otro’.

(LL): “...para el construccionismo el conocimiento no está aquí, no es algo individual, sino que el conocimiento lo construimos en la relación con el otro, y aquí es clave lo que estábamos haciendo, que el diálogo con las personas, el lenguaje que utilizo, las pautas de relación, o sea, el conocimiento está es ahí, en lo que hacemos y decimos nosotros. No lo que yo tengo aquí en la cabeza. Y en esta línea de construcción social del conocimiento, está concebida la reconciliación como política, que es una construcción social de las personas, en la cual se van desaprendiendo las prácticas de violencia y vamos aprendiendo nuevas formas de relacionarnos y de reconciliarnos con los otros, y en ese enfoque de reconciliación como política no es necesario el perdón. Como hay otros que dicen que primero tiene que haber perdón... no, aquí puede haber reconciliación sin que nos hayamos perdonado, no es necesaria esa ruta. Pero es más una construcción social de las personas”.

La docente da importancia a los afectos que pueden vivir los estudiantes al reflexionar en torno a temas como la paz y reconciliación, ella indica que una educación para la paz debería despertar comprensiones sobre las apuestas que han tenido los sujetos que han vivido y que han sido protagonistas del conflicto armado, sectores como la guerrilla, los paramilitares o las mismas fuerzas militares, en ese sentido, la docente expresa que no se interesa en que el estudiante focalice su odio en alguno de estos protagonistas sino en que reflexione en que este sujeto ha tenido unas apuestas, algunas erróneas, otras más adecuadas, y que dichas apuestas también han sido resultado de su desarrollo personal, de las oportunidades, de los sufrimientos, de sus decisiones, entre otros.

(LL): (...) entonces qué nos va a diferenciar a nosotros, ese es ese sello ignaciano, es el sello puesto en la persona, en el magis, en el acompañamiento, la pausa ignaciana, todo lo que nos caracteriza desde la pedagogía ignaciana. Está muy centrado en parte del sujeto, el yo, el otro y los otros. Vamos a trabajar en tres niveles. Pero primero trabajamos el yo, mis luces y mis sombras, o mis dificultades para reconciliarme con el otro. Vamos a trabajar desde ese yo también con la resiliencia, mis capacidades para la reconciliación, vamos a transpolar lo del yo a los otros como la comunidad y la idea es que eso se proyecte al más allá que yo no conozco, a esos otros que yo no

conozco que me tienen que importar, que ese ya es el colectivo del territorio, pues conmigo, con los míos, mi vecino, los que conozco ¿y los que no conozco del territorio? Esa es la apuesta, ahí tenemos que centrarlos porque ahí está la verdadera alteridad, preocuparme por ese otro que yo no conozco que está lejos de mí. Y también desde ahí es irlos, ir trabajando con ellos lo emocional y lo afectivo para llegar al producto final que es que ellos aprendan a construir mapas para la paz y la reconciliación, mapas de reconciliación.

(LL): (...) Entonces cuando yo hablo de ese sujeto con sus búsquedas, si pensó que su lugar era allá en el grupo armado, después se dio cuenta que no era allá, y tiene todo el derecho de querer estar acá, y acá también tenemos el deber de acogerlos, a ver si aquí encuentra un lugar en la sociedad y de pronto si sea ese acá aunque este acá tampoco sea la panacea, porque allí también hay muchas injusticias, muchas violencias, pero se trata es de eso, de mirar un sujeto con unas búsquedas.

Desde las emociones políticas la docente menciona la importancia del desarrollo moral en el sujeto y cómo dicho desarrollo puede influir en los procesos de convivencia. Se podría decir en este caso, que los sentimientos como la indignación, la vergüenza, la culpa también son necesarios a la hora del desarrollo individual y colectivo, ya que dichos sentimientos le permiten al sujeto no solamente pensar en sí mismo sino en los demás, punto central a la hora de considerarnos una comunidad humana.

(LL): Pues más que afectos, yo diría que son emociones políticas las que uno toca ahí, para mí son más emociones políticas. Por ejemplo, uno ve cuando son casos, sobre el conflicto, la violencia, yo puedo ver la indignación de los estudiantes, puedo ver la rabia, nunca he visto asco, ni odio, no... más que todo indignación y como compasión. Compasión desde las éticas del cuidado, esas dos. Pero sobre todo la indignación, eso me parece valioso.

Según indica la docente, existe una afectación en los estudiantes que se observa al querer seguir profundizando e investigando sobre temas como la paz y la reconciliación. Este es el resultado del interés por parte de la docente en que sus estudiantes tengan un compromiso en la construcción de país.

(LL): ...yo sigo también en mis búsquedas, sigo estudiando, sigo leyendo y sigo conociendo experiencias, pero para mí ha sido muy gratificante ver que mis estudiantes, sobre todo las chicas de pregrado, quedan tan afectadas que ellas vienen formándose en unos énfasis, también como en la maestría lo tenemos en pregrado, y muchas terminan cambiándose de énfasis y terminan conmigo, “ay profe, sabe que yo ya no quiero hacer mi trabajo de grado sobre la dirección de jardines, o ya no quiero hacer mi trabajo sobre cognición, o sobre desarrollo de la atención, o sobre esos otros... yo quiero hacer mi trabajo con usted, quiero hacer mi trabajo de grado sobre la paz, o sobre la reconciliación... sobre la dignidad... lo que sea pero quiero cambiar de lugar”.

La docente expresa que dentro de la enseñanza sobre la paz y la reconciliación, pretende formar un sujeto con las siguientes características: ético, pensamiento crítico, comprometido con la construcción de país y de ciudadanía y corresponsable con su lugar de origen, en sus palabras:

(LL): ...los estudiantes de pregrado, yo les digo además de graduarse, a futuro tener un buen trabajo, de ganar bien, pero ustedes tienen que mirar más allá de eso, a ustedes no los formamos solamente para eso, para trabajar y lucrarse, y el resto del país ¿qué? ¿cayéndose?, ustedes tienen un compromiso con sus lugares de origen, ustedes tienen que volver a sus lugares de origen, allá están necesitando muchas maestras de la infancia, hay mucho niño víctima en el país. Ustedes tienen mucho que aportar para la reconstrucción del país, no es aquí, es allá.

El sentido de vida y los proyectos de vida son lugares de reflexión dentro del abordaje en torno a la reconciliación, en tanto los estudiantes asumen que lo visto en la asignatura tiene que ver con su propia vida e inquietud como ciudadanos.

C. Indirectamente usted aborda la última pregunta. ¿Qué tipo de prácticas pedagógicas en torno a la reconciliación favorecen la reflexión de proyectos de vida, de sentido de vida en los estudiantes?

(LL). Es que prácticamente esas asignaturas que yo tengo, y ellas lo escriben en la evaluación, “que la profesora ha hecho”, “esto que aprendí en esta clase me sirve para la vida, la profesora lo insiste, la profesora lo recalca” porque esas asignaturas son para la vida, para ellas como personas y como maestras o maestros, y para aportarle al país.

El sentimiento de preocupación con el cual inició esta conversación se transformó al final de esta en un sentimiento de gratitud por el tiempo brindado por parte de la docente y por la retroalimentación que ofreció en torno a este guion. Algunos de sus comentarios fueron que la conversación había sido bien llevada, los temas habían sido claros y bien abordados y que dicha conversación había sido amena a la hora de volver sobre temas sobre la paz y la reconciliación.

8.1.2. Profesor (ST)

Facultad de Psicología

El docente el cual inicia su experiencia como profesor en la Universidad Javeriana desde la facultad de teología, abordando temas de reconciliación desde el ámbito sacramental y luego con el paso de los años, se inscribe en la facultad de psicología donde problematiza

temas como la guerra y proyectos de paz en el país desde ámbitos como el desarrollo psicológico.

Yo llegué a la Javeriana como profesor hace 32 años, llegué como profesor a la facultad de Teología, invitado a dictar unos cursos de psicología educativa y de psicología evolutiva, estos eran cursos que se dictaban por las noches particularmente a religiosas aunque también a estudiantes para sacerdotes, de manera que dijéramos que desde que empecé, pude sentirme atravesado por la pregunta muy católica de la reconciliación muy de como sacramento eran las preguntas que me hacían los estudiantes de los casos que atendían y de cómo los veía yo desde la psicología, pero más bien rápido tuve que confrontar la realidad de la guerra y de los proyectos de paz que hay en nuestro país.

El docente menciona que gran parte de su sentido de vida se realiza en la labor de educar como servicio que se presta a otros.

(CS): Bien profesor, muchas gracias. A partir de ese recorrido que usted nos narra, ¿Cuál es su comprensión acerca de la practica pedagógica universitaria, para usted qué sentido tiene ser profesor, hacer una práctica pedagógica universitaria?

(ST): Para mí, es el sentido último de mi existencia, yo siempre he pensado que mi vida tiene sentido cuando sirvo a otras personas y hay muchas maneras de realizar ese sentido, pero la que yo he encontrado y la que me satisface plenamente es la de enseñar. Y haciendo eso considero que doy pasos hacia la realización de mi sentido.

A nivel metodológico el docente enuncia algunas estrategias utilizadas para abordar la reflexión acerca de la reconciliación con sus estudiantes, algunas son: lectura de documentos como *Testigo de excepción* del jesuíta Javier Giraldo Moreno; documentales como *Hasta la última piedra*, *Carta a una sombra e Impunity*; el desarrollo moral a partir de autores como Piaget, Kohlberg, Constance Kami, Carol Gilligan y Leonardo Boff.

A propósito de la labor pedagógica el docente alude al paradigma pedagógico ignaciano, donde una de las tareas del profesor se enmarca en el “importunar al estudiante”, esto quiere decir, hacer ver distintas perspectivas al estudiante a fin de fomentar un espíritu crítico y problematizador lo cual permita que el estudiante no se conforme con lo que ve, escucha y recibe de la cultura en la cual está inmerso.

San Ignacio diría que a los estudiantes hay que importunarlos, yo soy amigo de importunarlos, de conmovellos, de hacerlos ver cosas que ellos no sospechan, de cuestionar sus paradigmas a veces anquilosados, a veces muy rígidos y de hacerles ver otras perspectivas y por supuesto todo esto se va acompañando por una reflexión de la búsqueda de la verdad, de la búsqueda de la justicia, de la búsqueda de la reparación y de la garantía de la no repetición, esos son como los cuatro pasos mínimos de la búsqueda de los Derechos Humanos.

Con relación a los procesos de reconciliación el docente indica que existen cuatro elementos fundamentales para su realización, a saber, la búsqueda de la verdad, la búsqueda de justicia, la búsqueda de la reparación y la garantía de la no repetición.

Retomando algunos elementos del paradigma pedagógico ignaciano, el docente indica que en el ejercicio pedagógico bien vale la pena recordar, tal como lo habla San Ignacio, la importancia de vivir una experiencia significativa en un contexto luego reflexionarla y discernirla para decidir y actuar, por último, evaluar esa misma acción según la experiencia y el contexto abordado.

(CS): Profesor (ST) me llama la atención la palabra que usted utiliza de importunar al estudiante, hay que agregar algo, o en la siguiente pregunta lo puede hacer, sino podemos continuar. En ese sentido de importunar, ¿De qué forma considera que su labor pedagógica impacta en la dinámica de reconciliación del país, allí en ese grupo de estudiantes? De qué forma se considera que impacta.

SG: Mira Carlos Gustavo, uno interioriza y yo creo que uno interioriza las dinámicas básicas que lo han acompañado de ahí en adelante toda la vida, San Ignacio propone lo que se ha considerado el paradigma pedagógico Ignaciano, en el paradigma pedagógico Ignaciano uno tiene que vivir una experiencia significativa en un contexto, luego reflexiona acerca de esa experiencia y ese contexto, discierne, decide y actúa, y luego de actuar evalúa cómo fue esa acción. Yo creo que particularmente los estudiantes quizás de una manera más implícita que explícita porque de esto no hablo con ellos, están viviendo una experiencia con los textos, con los videos, con las conversaciones en clase, con los ejemplos que ellos traen allí, viven una experiencia significativa que reflexionamos y como fruto de esa reflexión de ese discernimiento tomamos decisiones de cómo actuar y luego evaluamos.

Para el docente el uso en clase de las sanciones por reciprocidad es una oportunidad para el desarrollo de la autonomía en el estudiante y en formar el respeto por el otro. Menciona algunas experiencias en donde por medio de su uso interroga al estudiante acerca de su empatía y cuidado.

Pero si por el contrario yo encuentro más bien como cinismo, el propósito de seguir haciendo lo mismo, de no valorar suficientemente al otro, yo puedo incluso pedir el favor por ejemplo a un estudiante “dame tu celular y yo te lo guardo hasta el final la clase, al final te acercas y te lo devuelvo”, esa es una sanción por reciprocidad según dice Constance Kami y yo estoy de acuerdo con eso, retirar al niño del objeto del cual abusó que es formativo y lo hago y muchas veces las estudiantes “que pena profesor” y me lo entregan pero otras veces se cogen de ese celular como si se les fuera a ir la vida en eso y no lo quieren soltar y yo no sigo la clase sino hasta cuando me dé el celular y yo lo pongo encima del escritorio.

Cuando se indaga acerca de su comprensión acerca de la afectividad y de sentimientos como el amor y el odio, el docente realiza una distinción entre emociones y sentimientos. Las

emociones corresponden a una dimensión biológica de la afectividad, ellos son intensos y de corta duración. Por su parte, los sentimientos se refieren a la dimensión psicosocial de la afectividad y se caracterizan por ser menos intensos que las emociones pero más duraderos que ellas.

(CS): En su relato han emergido algunos afectos, actitudes de los estudiantes, también ejercicio afectivo de su parte. ¿De qué manera ha reflexionado o de pronto no, con sus estudiantes afectos como el odio y el amor como realidades que integran los procesos de reconciliación? Esos dos afectos odio y amor.

(ST): Pues eh... tú estás hablando de sentimientos no de emociones y eso es importante distinguirlo, los sentimientos son prolongados y no son tan intensos como las emociones y no se debe tan directamente a estímulos externos; las emociones en cambio sí son intensas, son breves y se deben a estímulos externos. Yo les hago reflexiones en torno a ¿cómo puede ser que una emoción se vuelva sentimiento? Entonces me aproximo a sus realidades ¿no? y les pongo casos tomados de la vida real, de conversaciones con jóvenes:

- ¿Cómo te fue en la fiesta ayer? No muy chévere, muy chévere.

-Y que pasó con ese muchacho con el que estabas. No me lo rumbié.

- Y ¿cómo se llama? Uhh no sé.

- Y el teléfono ¿te lo dio? ¿Quedaron de hablarse? Uhhh no sé.

Y entonces empezamos a ver qué tipos de afectos hubo ahí, y encontramos que hubo emociones básicamente y un joven piensa y eso se lo reafirman los medios de comunicación a cada rato que lo que es intenso es deseable. Pero cuando empieza a emerger de las emociones una relación perdurable, una relación entrañable, una relación bonita con una persona, podría ser la pareja o el parejo, empiezan a distinguir eso que sienten que es tan profundo, que es tan hondo de aquello que estaban buscando que es tan efímero que son las emociones. Entonces hacemos esa distinción, uno puede amar y el amor generalmente es a largo plazo a larguísimo plazo, el amor es incondicional, es para toda la vida. Uno puede odiar y el odio también es a bastante largo plazo (risas) ¿cierto? Sí, es un resentimiento que se ha venido cultivando y pues bueno qué importante es saber identificar esos sentimientos, que tan importante es distinguirlos de las emociones, que importante hacer el *discernimiento de espíritus* como dice San Ignacio

Al describir el sentido de su práctica pedagógica, el docente evoca algunos ejercicios espirituales vividos y alude a la recomendación hecha por San Ignacio de hacer el discernimiento de las mociones-movimientos del espíritu, según él,

...la palabra emoción viene de moción... Lo que nosotros sentimos que se mueve en nuestro interior" por ello el discernimiento es "no dejarse llevar inmediatamente por aquello que a uno lo mueve, no, emovere, es aquello que a uno lo mueve, no dejarse llevar inmediatamente sino dar un tiempito, ser capaz de aplazar la satisfacción de una necesidad, para que en ese tiempo, yo sea capaz de distinguir, de discernir, qué

es lo bueno, qué es lo malo para el otro y para mí, ese darse un tiempito es fundamental.

El tipo de sujeto que busca formar en su práctica pedagógica tiene que ver con la comprensión que tiene del concepto ‘sujeto’, en ella, expresa que ‘sujeto’ según Pablo Freire es quien tiene un proyecto histórico concreto y quien tiene claridad frente a su ‘orientación temporal de la personalidad’ dada por el sentido de vida, los proyecto de vida y planes de vida. Por este motivo el docente indica que es necesario

...mirar si todos los seres humanos tiene un proyecto histórico o no, o sea no todos los seres humanos somos sujetos, algunos somos sujetos otros no lo somos, qué es eso que hace la diferencia, el hecho de tener un proyecto histórico concreto.

8.1.3. Profesora (CM)

Facultad de Psicología

A lo largo de la conversación, la docente recalca la importancia de llevar a la academia, temas de la vida real como el trabajo con víctimas en temas de Derechos humanos, pues según ella, estos son marcos de comprensión que permiten realizar un adecuado acompañamiento en los estudiantes, a fin de fortalecer el ámbito conceptual por medio de la reflexión de las problemáticas reales. Tal es el caso, por ejemplo, de favorecer espacios donde los estudiantes se cuestionen sobre conceptos que *“no siempre ayudan a la transformación o que reproducen o relaciones de poder, o relaciones de discriminación en las familias, de los grupos, en las comunidades...”*

Alude al campo de la psicología cuando ejemplifica que en la perspectiva clínica en muchas ocasiones las categorías que se usan apuntan a la patología pero no ofrecen un marco de comprensión para las

“afectaciones que la gente sufre en la guerra, pues no sirve en el sentido de que política y éticamente formula unas preguntas muy gruesas en relación con cómo es que entendemos como enfermos personas que sufren situaciones asociadas a la desigualdad, a la inequidad, etc”.

La docente considera que la reconciliación no debe ser un proceso que se deba “exigir” por parte de ciertos sectores de poder, en otras palabras, no debería convertirse en un *“lugar de deber ser, de la gente, de las víctimas, de la sociedad civil”* pues precisamente el conflicto ha sido resultado de algunos actores y no de toda la sociedad, en palabras de la docente:

...la reconciliación tiene niveles de responsabilidad diferentes, esta guerra la han hecho unos sectores económicos y políticos y armados en el país, el mandato general de reconciliación es que esto nos toca a todos, pero uno dice, un momento, claro que todos tenemos que aportar, pero si a nosotros nos hubieran preguntado si queríamos

la guerra hubiéramos dicho que no, este nivel de las responsabilidades hay que diferenciarlo.

Es así como, según la docente, antes de volver “a establecer lazos”, la reconciliación podría iniciar desde el “*saber de dónde pertenezco y con quién he de volver a establecer los lazos*”, además de reflexionar en la verdad, la justicia, la reparación, y la memoria. Pues “*tenemos generaciones que no sabemos cómo era vivir conciliados, sino que toca es construirlos nuevamente, esos pactos para estar juntos...*”

Por otra parte, fue central el escuchar una afirmación potente en torno a la labor pedagógica de la docente en el aula, relacionada con “*evidenciar que en Colombia ha habido guerra*”, según ella, algunos sectores políticos han intentado invisibilizar esta realidad, expresando que en Colombia no ha habido guerra, lo cual podría negar la profundidad del problema social que nos ha acompañado durante tantos años. Con relación a lo anterior, la docente expresa que en la práctica ha encontrado una “*falta de conciencia de ciudadanos que tenemos los colombianos y las colombianas, creo que nosotros no hemos sido formados en la idea de que somos sujetos de derechos...*” aludiendo a la salud, el trabajo, la educación, entre otros. Y debido a esta falta de conciencia normalizamos el hecho de tener las posibilidades económicas de pagar un derecho como la educación, cuando en realidad gran parte de la población tal vez no cuenta con los recursos suficientes.

La docente ubica ciertos dispositivos políticos que normalizan o minimizan la violencia como estrategias para “romper” el tejido social. En sus palabras,

...cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo...

La afectividad también la ubica como un mecanismo de dominación en tanto existen “*mandatos de felicidad para evitar que la gente se pregunte por su realidad*” y asuma una postura más crítica frente a las condiciones de inequidad e injusticia en las que vive.

Dentro de su experiencia pedagógica la docente trabaja a partir de la movilización afectiva con sus estudiantes, en tanto interroga “*cómo se han visto tocados, afectados por el conflicto*”, lo cual enfatiza el propósito de este trabajo en tanto busca comprender algunas relaciones entre la afectividad y la experiencia pedagógica del docente. Ella indica que, “*las emociones no son buenas ni malas sino una función protectora, en este caso, de eventos que atentan contra la dignidad*” y aquí ofrece una interesante perspectiva en torno a la vivencia afectiva donde la rabia, el odio, la impotencia, el miedo, el asco, la repulsión, entre otros, deberían ser lugares por donde las personas puedan transitar a fin de tramitar dichos afectos

y no dejarse manipular por mandatos de felicidad sin ninguna elaboración como: *“escuchemos, pero no te afectes” ¡Hay que llorar!, creo que nos hace falta llorar juntos”*

Otro de los mecanismos de “guerra psicológica” mencionado por la docente es el discurso donde la “polarización” impide ver matices dentro del discurso social y político, dentro de la práctica pedagógica la docente usa este ejercicio para mostrar dicho fenómeno:

...y cuando les pregunto si hay una polarización quiere decir que hay dos polos, o bandos opuestos ¿cuáles son? Y en todas partes me dicen: “ un polo se llama Uribe y el otro...” y ¿cómo se llama? el otro casi nunca tiene un nombre, y tiene muchos nombres en vez de tener uno, como en el primero Uribe que representa la seguridad, el uso de los militares, las posturas más de derecha, etcétera. Y en el otro no hay una palabra que lo defina, pero ¿cómo se llama el otro Polo? “No, pues se llama Petro, en tiempos de elecciones se llamaba Petro, pero también es comunismo, ¿guerrillero?” Bueno, “y si se llama eso ustedes se sienten cómodos con que se les llame a sí”, “no, no, nosotros tampoco somos de ahí, no somos de acá, pero de este, ni guerrilleros...” entonces “¿cómo hacen ustedes para saber que no están en ese polo pero en el otro no caben?” entonces eso es súper fuerte porque esas son las peleas en las familias, familias que se dejan de hablar por ésta razón. Ha sido muy interesante ver que, en ese polo, este país se ha organizado políticamente en función de ser uribista o no uribista, y en todo caso el definirse desde la oposición a otro, es darle un lugar de poder que se mantiene, desde empezar para crear condiciones para la conversación, quién dijo que la oposición a Uribe era la guerrilla ¿eso de dónde sale? Cómo hay unos discursos también que son parte de la guerra psicológica, cómo nos venden unos discursos donde tenemos que sentir que hay que caber en uno de los dos, y cómo vemos a los otros.

Dentro de la experiencia pedagógica, cuando la docente expresa que los mismos estudiantes luego de un tiempo de reflexión sobre las problemáticas propuestas, le piden *“no más realidad”*, que se convierte en un reconocimiento en torno a la apertura que supone la clase y los contenidos que se abordan como oportunidades para conocer esa “realidad” que tal vez los estudiantes no habían abordado a profundidad. Como sueño, la docente habla de una Comisión de la Verdad dentro de las universidades donde se dé la oportunidad de narrar el dolor y sufrimiento que ha generado el conflicto en el país, con el propósito de romper la lógica de las categorías de víctimas directas e indirectas.

Por último, se enfatiza en un aspecto con el cual finaliza esta conversación, referido a la “necesidad de escucha” que nos falta como sociedad. Como humanidad, como sociedad, como colombianos, como seres en relación necesitamos ser reconocidos, aspecto que la docente indica de la siguiente manera:

Estuve en el equipo psicosocial de la comisión diseñando justo esa estrategia de prevención de la revictimización para la participación y de pensar cómo construir que la participación de las personas en la Comisión de la Verdad tuviera un efecto

reparador en sus vidas, desde la construcción de sentido de pasar por ese mecanismo ahí tuve la oportunidad de hablar con personas de distintos sectores que de otro modo difícilmente hubiera podido conocer, y fue muy interesante para mí, porque vi una cosa que me llamó la atención y es que todos los sectores, con quien pude conversar se describían como altamente afectados por la guerra pero especialmente como altísimamente excluidos por la sociedad y el estado” Es así que la docente ubica “el oír, el escuchar” como una dimensión espiritual, necesaria dentro de una comunidad para el establecimiento y restablecimiento de lazos.

8.1.4. Profesor: (JF)

Facultad de Estudios Ambientales y Rurales

A lo largo de la conversación hubo un tema transversal que aborda el docente aludiendo a que gran parte de su labor investigativa y docente ha estado enfocada a reflexionar sobre el mundo rural y su relación con el conflicto armado en Colombia. Cuando el docente habla del conflicto y su importante raíz en el mundo rural, lo hace indicando que poco a poco la sociedad colombiana ha tomado conciencia de este hecho, lo cual es positivo para la memoria colectiva.

Como investigador me sorprendió su trabajo investigativo, algunos de estos acercamientos fueron: la comprensión de la estructura organizacional de las FARC por medio de entrevistas a profundidad a líderes en el Caguán y los cultivos ilícitos en el Caquetá con relación al ordenamiento territorial. A partir de estas y otras investigaciones el docente y otros colegas plantearon un curso de problemas rurales para la Maestría de Desarrollo rural, donde se enfatiza en el *"papel de lo rural frente al conflicto armado"*, en otras palabras, las relaciones entre la guerra y la problemática rural, en palabras del docente *"porque considerábamos que el principal problema rural de Colombia era la guerra y la principal causa de la guerra eran los problemas rurales"*. De esta manera, se plantea un importante tema investigativo que impacta enriquece la práctica pedagógica.

Al principio el docente aclaró que en sus cátedras no abordaba directamente la reconciliación, pero sí los temas enmarcados por la preocupación rural y territorial de la paz. El docente expresó que gran parte de sus esfuerzos se han focalizado en mostrar a los estudiantes los siguientes aspectos: en qué consiste la guerra en Colombia, cómo la guerra reconfigura los territorios y *"cómo las comunidades rurales indígenas afro y campesinas se organizan, reaccionan y desarrollan acciones colectivas para defenderse"*, en este último aspecto una categoría central es el "despojo" como acción que reconfigura lo territorial y es causada por la guerra, así pues, el despojo se trabaja en niveles como lo territorial, lo ambiental y lo cultural. Así pues, lanzó una sutil relación entre la “esperanza” y la “reconciliación” que me moviliza a valorar la labor que se gesta en las propias comunidades en torno a estos temas, en sus palabras indicó que:

...entonces si usted me pregunta por dónde trabajo la esperanza si esto tiene que ver con la Reconciliación, la trabajo desde lo que está haciendo la gente desde abajo, qué es lo que la gente, cómo se mueve, cómo hace, cómo se articula, cómo se relaciona con la academia, con la ONG, con la Cooperación Internacional, cómo protesta, qué estrategias tiene, qué gana con eso que pierde con eso, cómo se reconfigura.

El docente hace una importante aclaración de cómo se ha visto al campesino y la influencia de esta visión en para nuestro contexto colombiano, pareciera entonces que el mundo campesino tiene una imagen:

Estigmatizadora, negativa de que el mundo campesino es el mundo del atraso, el mundo de la ignorancia, el mundo de la pobreza. Que es una ignorancia enorme porque si uno mapea el planeta, se entiende que las dinámicas del mundo campesino han cambiado también en muchos sentidos y están también en la vanguardia de propuestas tecnológicas, agroecológicas, de propuestas ambientales súper interesantes, de formas de producir, de formas de transformar la economía, por lo menos la economía alimentaria.

El concepto de “descampesinización” es central en su experiencia investigativa y pedagógica, en tanto es el lugar de interés por parte del docente,

Eso es lo que yo estoy trabajando en este momento, digamos mostrarles a mis estudiantes a partir de mis investigaciones y mis inquietudes, cuál es ese proceso de descampesinización en Colombia que bueno que no es sólo colombiano, la descampesinización es un fenómeno mundial, solo que en Colombia se acelera con la guerra de una manera muy impresionante y la guerra se usa para descampesinizar.

Este lugar de interés es relevante en tanto él mismo como profesor considera que se establece una conexión vital con el estudiante ya que habla desde un lugar de autoridad por la experiencia vivida como investigador de dicho fenómeno, así pues menciona,

...creo que eso puede hacer más efectivo en términos pedagógicos tener un profesor que le está hablando de lo que siente, de lo que vive, de lo que cree, pero fundamentando en su trabajo como investigador, en su trabajo de campo, y también en sus preocupaciones vitales, estoy hablando de mis preocupaciones vitales.

Frente a su labor pedagógica el docente comenta que su acción no solamente tiene que ver con ser profesor universitario sino que además es “estudiante de las comunidades rurales” con las cuales trabaja, aquí se asume un doble rol, como profesor y estudiante, *“nosotros aportamos nuestro conocimiento a esas comunidades y esas comunidades también nos enseñan un montón, entonces yo también tengo una labor digamos docente fuera del muro universitario”*, tal es el caso, por ejemplo del impacto en organizaciones como el Dane donde se realiza un impacto en lo referente a su campo investigativo,

El impacto del académico es indirecto, a veces es más directo, por ejemplo, ahora estoy en una comisión que se creó para la conceptualización del campesinado en aras de que el Dane cuente al campesino en sus encuestas y en sus censos...”

Como investigador me llamó la atención la descripción que realiza de algunas preguntas que realiza al estudiante frente a la relación entre teoría y práctica, a sus estudiantes les dice:

...esta es la teoría, estas son las categorías fundamentales, estos son los debates, ahora usted vaya al campo, escoja una acción colectiva que a usted le parezca interesante y vea la diferencia entre como usted la hubiera analizado hoy y cómo la puede analizar cuatro meses después cuando tiene digamos estos insumos conceptuales, críticos, analíticos, que le permite sofisticar mucho más, el por qué pasó lo que pasó, cuál fue ese proceso, cómo nació, cómo se desarrolló y todas las variables que hay ahí metido, si me explico, tiene un carácter casi que de taller, en el sentido de los conceptos ¿para qué?, los conceptos ¿para qué?, para entender mejor, para tener mayor complejidad, para tener mayor capacidad de relación, para tener mayor capacidad de comprensión, para entender los elementos coyunturales y estructurales que hay detrás de la acción, para entender la forma como los actores juegan, piensan, se transforman...

En torno a los elementos metodológicos en su práctica pedagógica se mencionan algunos que dan pistas de cómo se vincula la afectividad dentro de la reflexión en torno a temas como el conflicto, la paz y la reconciliación. Uno de ellos es la crónica donde cuestiona al estudiante y le invita a hablar desde su propia experiencia, en sus palabras el docente narra que la crónica le permite preguntar:

¿cómo lo toca la guerra?, y les decimos no use bibliografía, no use conceptos ni categorías, aquí se van a jugar por la crónica, por el testimonio personal, y no se imagina como ese ejercicio es de interesante y de complementario de alguna manera, a todo lo que le acabo de hablar de por qué las categorías, los conceptos, las teorías, porque ahí si sale el estudiante, digamos, en su alma más fuerte, entonces cómo le dolió cuando le secuestraron al papá, cómo le dolió cuando atentaron no sé dónde, cuando fueron perseguidos por no sé cómo, cuando su familiar no sé cuántas, unas crónicas fantásticas, en donde cuando el estudiante las expone, no las exponen, las comentan en clase, porque como tiene tantos elementos digamos muy personales...

Otros recursos usados son las entrevistas a familiares y el uso de algunos documentales y películas donde se ponen en juego los afectos y se implican personalmente los estudiantes al narrarse frente a un hecho como el conflicto. En este punto el docente comprende que el acto pedagógico es una “puesta en escena” donde se presenta el desafío de *“cómo voy a mandar el mensaje, de cómo los voy a interesar en lo que yo estoy diciendo, cómo los voy a seducir de alguna manera, con respecto a lo que yo quiero que piensen, que estudien, que se inquieten...”* para lo cual también es indispensable la presencia de debate y de participación por parte del estudiante,

...entonces obviamente el debate es gigantesco entonces si uno no tiene interlocutor, si el estudiante agacha la cabeza solo porque yo soy el profesor, o porque yo pienso de una manera distinta, es terrible... Entonces, si no hay diálogo, no hay debate, si no hay preguntas, es terrible.

Dentro de esta puesta en escena también se alude al uso del humor como movilizador de pensamiento, de afectos y de reflexión en torno a los temas desarrollados dentro de la “puesta en escena” pues *“usted tiene que saber enviar un mensaje, es un ejercicio histriónico en el sentido teatral, no en el sentido de la mentira sino en el sentido de la representación, de la seducción de un público”*.

Algunos afectos que el docente reconoce en esta experiencia pedagógica vienen dados por la retroalimentación que sus estudiantes hacen a su labor, en general, ha sido un profesor muy bien evaluado y reconocido en la conexión que hace entre teoría, investigación y docencia, en sus palabras expresa:

“en la medida en que lo veo en sus trabajos finales, una transformación frente a lo que de pronto, hacían, pensaban, analizaban al principio; en general, yo soy un profesor bien evaluado, si miramos incluso la formalidad que la evaluación que hace la Universidad yo me siento contento porque normalmente soy muy bien evaluado, rara vez ha pasado que alguna cosa, pero en veinte pico de años mis evaluaciones son buenas, entonces si se quiere por el lado formal tengo la satisfacción de ver... El estudiante, veo en las evaluaciones que aprecian mucho esto de: academia- mundo real, como de academia-campo, como de academia-el profesor habla de lo que hace no sólo de lo que sabe, que el profesor habla de sus trabajos de investigación, que el profesor ha salido a campo que el profesor ha escrito sobre lo que está hablando”

Este docente comenta que su propósito formativo viene dado en formar sujetos con capacidad crítica como ciudadano, con capacidad de posicionarse y especialmente sensible al contexto y a las problemáticas sociales como la desigualdad, es así que expresa:

Sí, esa es una buena pregunta, por todo lo que he dicho se deduce que un elemento central es que sea una persona con capacidad crítica, eso es muy elemental, pero una persona sensible eso también me interesa que sea una persona sensible a los problemas que no son inventados por mí, si somos uno de los países más desiguales del mundo, si somos uno de los países con más concentración de ingresos, si somos uno de los países con mayor número de desplazados en el mundo, si somos uno de los países con mayor informalidad, si somos uno de los países profundamente machista, si somos un país que ha dejado de lado su mundo rural y campesino, todos esos problemas no se los inventó el profesor Ferro, son cosas que están súper estudiadas, demostradas. Si usted no es sensible a eso, si usted no es sensible a lo que es empíricamente claro, pasó y sigue pasando una guerra terrible con una cantidad de consecuencias, somos una sociedad muy desigual”, a su vez un estudiante que “se manifieste, que si quiere protestar pues que proteste, que si quiere escribir una cosa

que piensa pues que lo haga, que tenga elementos para ser crítico, pero también para posicionarse y actuar desde esa formación.

En torno al desarrollo de esta conversación, el investigador se sintió confortado cuando el docente (JF) expresa que se había sentido interesado en los temas y que valoraba que se investigara la labor y su experiencia como profesor, en tanto se intenta indagar por *“las vivencias, los sentimientos, la cotidianidad”* que caracterizan la labor del ser profesor, en sus palabras se resaltó que: “Yo creo que hemos hablado y me he extendido más de la cuenta. Interesante que siempre el investigador sea investigado, esa parte me parece interesante, como uno también sentir que lo que hace es objeto de investigación, en el sentido de, cómo los profesores de esta Universidad manejan los temas de paz, sus pedagogías, sus relaciones con sus estudiantes, su trabajo... Me parece muy interesante lo que estás haciendo (...) porque es en concreto que están haciendo (...) uno siente que uno no, como que no da para ser objeto de estudio porque uno siempre está pensando en tremendas cosas, por lo menos de lo que te he contado, y que uno sea objeto de estudio, eso me parece bonito, muy importante ser entrevistado y también pues que le permite a uno decir: bueno, sí (...) “en los vínculos con la sociedad, es en concreto cómo se da, no en los números o en las estadísticas de cuántos proyectos de paz tienen la Universidad sino las vivencias, lo que tú estás recogiendo, las vivencias, los sentimientos, la cotidianidad, eso me parece súper.”

8.1.5. Profesora (ME)

Facultad de Psicología

En el diálogo establecido con la docente (ME) así como en la mayoría de las demás narraciones, se expresa que la práctica pedagógica se enraíza en esa experiencia personal y en las experiencias de la labor investigativa del docente,

...yo creo que he ido construyendo ese camino en términos de que yo no concibo las prácticas pedagógicas, o las categorías que uno desarrolla, o sobre las cuales uno reflexiona con los estudiantes independientemente de su posición de sujeto investigador y de eso que lo mueve y lo ha llamado...

En torno a la comprensión sobre la reconciliación la docente recalca que esta no es una categoría eminentemente académica y nueva, sino que hace parte del tejido social e histórico de las comunidades, en este sentido, encuentro relación con los diálogos sostenidos con los docentes en los cuales se alude a esta comprensión. Noto que la docente hace una reflexión aterrizada en torno a las pretensiones de la teoría y de la academia cuando se pretende ubicar un ámbito como la reconciliación desde categoría desde la cual se lee a las comunidades, en palabras de la docente,

... yo no creo que la reconciliación sea una categoría de moda que emerge en el marco de un momento histórico coyuntural, de unos acuerdos de paz con las FARC, por

ejemplo en este sentido, estoy hablando de nuestra historia contemporánea, creo que los procesos de reconciliación, y aquí también hay un lugar muy muy claro en el que yo estoy parada, y es creo que los procesos de reconciliación se han venido surtiendo desde abajo en las comunidades y en los colectivos en paralelo a cómo se ha tejido ese lugar de la guerra y del conflicto...

De esta manera, el abordaje dado con los estudiantes se ubica en comprender los procesos de negociación dados dentro de las comunidades, así, se esfuerza en aterrizar los conceptos asociados a la reconciliación en la vida de las personas reales que han vivido el conflicto en el contexto colombiano,

...si yo pienso que la reconciliación, esas dinámicas de la reconciliación, esas dinámicas de resolución de conflictos y no de quitar el conflicto sino de negociar el conflicto, de poderlo reflexionar, etcétera se ha dado históricamente en nuestras comunidades, pues igual lo pienso para nuestros estudiantes, para nosotros mismos, etcétera, en términos de la vida cotidiana, y creo que eso es un lugar fundamental en términos pedagógicos, y es cómo hago yo para bajar del ámbito teórico, del ámbito de la reflexión de la categoría, bajar esa reflexión de esa categoría a la vivencia cotidiana de nosotros mismos como estudiantes, como profesores, como seres humanos...

La reconciliación vista de esta manera muestra que se vive en la cotidianidad y en las relaciones íntimas, y a partir de esta reflexión sobre la cotidianidad, la docente invita a que el estudiante se posicione sobre el conflicto colombiano a fin de que no se sienta ajeno a dicha realidad,

Yo creo que la reconciliación, esos procesos de reconciliación, los vivimos cotidianamente todos en nuestras relaciones más íntimas, más personales, si, y no es una categoría que ahora nos cayó, entonces hay que trabajarla, y te pongo ejemplos normales y corrientes, cómo reflexiono yo por ejemplo en términos de cómo generar procesos de reconciliación en comunidades que han estado tan fragmentadas y tan divididas, digo en este caso por ejemplo en la zona de transición de las FARC en los procesos de desmovilización en esas comunidades, donde están esas zonas inscritas, claro hablarle a los estudiantes, allá no tanto como si los que se tienen que reconciliar son ellos, con los que tenemos que aplicar los procesos de reconciliaciones en con ellos y con esos tan raros y extraños que eran los exguerrilleros farianos, con los exparamilitares, etcétera, con una comunidad que supuestamente está libre de tacha, yo lo que hago clarísimamente es tratar de bajar esa dinámica a la vida cotidiana en términos de poder generar procesos de reflexión donde el estudiante se pueda posicionar como un sujeto de la reconciliación también...

Así, el impacto que esta docente considera tener en las dinámicas de reconciliación en el país, tiene que ver con la reflexión que hace dentro de su práctica pedagógica al mostrar que reconciliación es

...conciliar nuestras posiciones para saber que usted y yo podemos ocupar el mismo espacio y tenemos sobre todo derecho a los mismos derechos, yo creo que lo tenemos que trabajar en todos los niveles, estratos socioeconómicos, lugares de posición del género, de las generaciones etc, entonces que si impacta la vida, en la reconciliación en este país, sí creo que si 30 estudiantes que estén en mi seminario, 10 estudiantes que estén en mi seminario logramos reflexionar y configurar una conciencia en términos de esa flexibilidad, de mi papel así sea estudiante de la Javeriana, de estrato socioeconómico seis, no importa, en ese proceso de flexibilidad, logramos empezar a pillar que los procesos de reconciliación nos corresponden a todos en el marco de las vidas cotidianas de todos, sí claro que estamos impactando...

A partir de su experiencia como estudiante, la docente comprende la relación pedagógica no como una relación en la cual prima el poder del maestro sobre el estudiante, donde el primero da conceptos para luego ser repetidos por parte del estudiante, la docente usa una interesante palabra como lo es “vomitar” para referirse a la acción del docente en este sentido:

Y en ese sentido tuve unos maestros y unas maestras que me enseñaron, que me mostraron, y que me reflexionaban sobre varios puntos, uno la configuración de la relación pedagógica no es un sujeto de poder llamado el profesor que viene y perdóneme la expresión: “vomita” tales conceptos y el otro recibe los conceptos y pues ahí en ese marco se defiende como puede para dar cuenta de tales conceptos que yo le enseñé.

Continúa describiendo la comprensión de la práctica pedagógica a partir del “enamoramiento” que se puede tejer dentro del aprendizaje,

Tenía un profesor en ese sentido que para mí fue, ha sido, y es inspiración. Él nos decía siempre: “uno no aprende sino de quien se enamora”, y cuando uno no aprende sino de quien se enamora pues entonces eso lo pone a uno como profe como profa (...) si uno entra construyéndose en términos pedagógicos en que uno no aprende sino de quien se enamora pues mi labor es enamorar, y para yo enamorar, tengo que lograr que conectemos en este discurso de la reflexividad sobre la categoría que estamos tratando reflexionar, en la vida cotidiana y en los zapatos de ese otro que yo tengo enfrente.

Es clara la apuesta que la docente ha tenido en su formación y en su labor investigativa cuando alude a que su lugar de interés se encuentra en comprender cómo se configuran los sujetos, cómo hacen alianzas, cómo conflictúan, cómo se aman, cómo se reconcilian, cómo se construyen y reconfiguran identidades dentro de la vida cotidiana y juvenil, en sus palabras:

...lo que sí ha marcado mi vida términos de investigación y de propuestas de cómo meterle muela a este contexto tan brutal que tenemos en Colombia ha sido más una

reflexión sobre esos procesos de cómo tejemos identidades, como nos posicionados desde la vida cotidiana normal común y corriente, esa que transcurre en las calles, esa que transcurre en los campos en Colombia etcétera etcétera y en ese sentido es cómo evidencio históricamente que esos procesos de reconciliación nacional ya se han dado.” (...) “cuál es mi línea? pues era básicamente comprender qué es eso, cómo nos figuramos como sujetos, y en ese sentido cómo nos relacionamos, cómo hacemos alianzas, cómo peleamos, cómo nos reconciliamos, cómo nos amamos, cómo nos, en términos de la configuración social...

Con relación a lo anterior, la docente realiza una importante crítica a algunas visiones académicas que se adscriben a visiones “monolíticas” de la identidad y si se permite incluir, del desarrollo, tal visión no permite comprender al sujeto como alguien flexible y móvil en su subjetividad, la docente dice que:

A veces parece como prevalecer un lugar de estas identidades monolíticas, de esto estábamos ahora debatiendo en el seminario línea del doctorado, y es las identidades monolíticas, entonces yo soy ex FARC y las FARC me marcaron un lugar de mi vida muy fuerte en términos de configuración institucional... pues yo ahí me quedé inscrito para siempre y por siempre y de ahí yo no me puedo mover, porque nosotros somos desde que nacemos hasta que nos morimos una esencia monolítica pues no, resulta que lo que la vida nos muestra, lo que las investigaciones me han mostrado, las conversaciones con múltiples seres que habitamos este mundo, es que las identidades y las subjetividades se reconfiguran constantemente, somos sujetos móviles, no cerrados monolíticos, que si en términos de que nosotros en algún momento tuvimos lugares y posiciones distintas no podamos llegar a reconfigurar esa relación, de ahí que sostengo por ejemplo, que el sujeto no es un individuo o una psiquis que tenemos que buscar para encontrar esa identidad que tenga un lugar sistemático de evolución en la vida, no, somos sujetos en relación y es a la relación donde yo voy claramente, y ha sido ahí todo mi lugar de la docencia, en la discusión claramente de esa posición.

Al indagar en torno a su comprensión acerca del perdón, la docente expresa que dicho concepto desde su perspectiva, ha estado muy vinculado a un ejercicio del poder, en sus palabras:

me parece que tenemos que desanclar la categoría de perdón de un discurso muy muy vinculado, por lo menos en América Latina, a un discurso religioso donde hay una jerarquía en términos de quién tiene el poder de perdonar a quien, pero que no se configurado en términos de una relación sino de un ejercicio el poder, de que yo soy intachable moralmente y en ese sentido te puedo perdonar, es como una grandeza del sujeto, y así lo plantearían si llegase a hablar del perdón, porque lo que creo realmente, y esto también lo he debatido por los estudiantes, lo que creo realmente es que deberíamos empezar por perdonarnos a nosotros mismos, y a nosotros mismos en términos de la reflexividad y de la conciencia sobre esos momentos en los que

hemos discriminado, hemos violentado, hemos violentado de todas las maneras posibles las relaciones cotidianas e íntimas que tenemos...

Sin embargo, también se indica que el perdón podría ser una importante oportunidad para “perdonarse así mismo” como ejercicio reflexivo cuando se ha discriminado, violentado en las relaciones cotidianas dentro de la familia, de las relaciones afectivas, en la academia y entre estudiantes.

...lo que creo realmente es que deberíamos empezar por perdonarnos a nosotros mismos, y a nosotros mismos en términos de la reflexividad y de la conciencia sobre esos momentos en los que hemos discriminado, hemos violentado, hemos violentado de todas las maneras posibles las relaciones cotidianas e íntimas que tenemos, ese es un lugar que se creó también reflexionó mucho con los estudiantes, porque siempre estamos mirando lo que a otros les corresponde hacer lo que los otros han hecho, cuando uno reflexiona sobre la manera como uno actúa en la vida cotidiana con los hermanos, con el Papá y con la mamá, con los amigos, etcétera, las relaciones que construimos en el marco de un lugar tan cerrado y privilegiado como la Pontificia Universidad Javeriana, donde cuando uno camina por acá se da cuenta de estos lugares de la violencia y la agresión que se ejercen entre los propios estudiantes, entre nosotros los profesores con los estudiantes, los estudiantes con nosotros...

Al dialogar sobre afectos como el amor y el odio dentro de la reflexión pedagógica que la docente hace dentro de sus cátedras, indica que estos dos afectos pueden considerarse como “construcciones sociales e históricas” y que dentro del abordaje con los estudiantes se hace una reflexión sobre dicha construcción y sobre su carácter no estático sino dinámico a lo largo del tiempo y de las relaciones que se construyen.

Una de las cosas que siempre han marcado mi lugar de comprensión de esos dos sentimientos, y es que de entrada, entro afirmando que el amor y el odio por ejemplo en este caso, parándonos en esos dos, son construcciones sociales e históricas, no siempre odiamos a los mismos, no siempre odiamos de la misma manera y por los mismos motivos, y no siempre amamos a los mismos y a las mismas, ni por las mismas maneras, ni por los mismos motivos, que quiero decir con esto, esto es una construcción social que entre todos hemos ido alimentando...

Resulta clave también notar que la docente expresa que dentro de esta reflexión pedagógica con sus estudiantes evidencia que ellos mismos son sujetos de estos mismos afectos,

en ese sentido, volver al ámbito de la vida cotidiana y de la experiencia creo que allí hay otro lugar, y es saber que los estudiantes son sujetos experienciales de esos mismos dos afectos: del amor o del odio, ponerlos a ellos a reflexionar en términos de que el amor y el odio no son mandatos sociales, no son mandatos culturales, no son mandatos materiales, son construcciones que se dan en los procesos de relación

y de relacionamiento, nos pone entonces en ese lugar de la esperanza de saber que yo a ti hoy te puedo odiar con toda mi alma pero tengo la gran capacidad de mañana no odiarte, de que este lugar nos lleva a la transformación de este mismo sentimiento...

En este punto de la narración la docente realiza un potente comentario en torno a la importancia de recurrir a la narrativa como forma para comprender con mayor profundidad el sentido de nuestro conflicto armado y de las formas en que las comunidades se han reconciliado a fin de llevar a la academia esta reflexión sobre la realidad,

...y creo que ese es un lugar muy claro y muy distinto a como se ubican otros discursos, otras narrativas que también históricamente se han construido en este país en el marco de la polarización, si yo te odio a ti y te tengo que odiar para toda la vida, ¿como sea! ¿me entiendes? y cuando uno va la vida cotidiana de las personas en los procesos de investigación en este país, se da cuenta que una misma mamá parió a un paramilitar, a un guerrillero de las FARC y a un militar, en ese sentido pongo la reflexión en mis estudiantes, y es entonces ¿a cuál odio?, ¿a cuál amo?, ¿cómo configuro eso?, es una construcción social y en ese sentido tenemos que pillar primero la complejidad de lo que es la vida los seres humanos en la vida real, normal cotidiana de nuestras comunidades y como ahí se negocian y se reconcilian posiciones siempre, y ellos lo han hecho, no somos nosotros quienes para ir ahora a decirles cómo se tienen que reconciliar, ¿me estoy explicando? y en ese sentido creo que tenemos que complejizar un poco la vida y la comprensión sobre la vida misma para que podamos complejizar esas herramientas, esas estrategias que queremos ir a mostrar en las comunidades y esto también nos pone en otro punto, que creo que también es muy importante en términos de la reconciliación, el perdón de lo que significa el amor y el odio, en términos de estas relaciones y es que creo que desde la academia, desde la universidad, desde la investigación, supuestamente científica, tenemos que romper los paradigmas de esa supuesta científicidad y poner en el marco de la discusión la valencia de las epistemes y de la fuerza de las narrativas, siempre la fuerza de la narrativa la hemos puesto en la episteme, en “nosotros somos los que sabemos, los que nos la hemos pensado”, etcétera y todo este saber ancestral, vital y experiencial de las comunidades lo estamos perdiendo de vista, por más que digamos que somos transdisciplinarios, interdisciplinarios...en el momento del reconocimiento de esa narrativa de cómo ellos se han jugado la vida en el marco de los territorios, en la vida cotidiana y se han reconciliado y se han perdonado y han recuperado relaciones que estaban rotas y perdidas y en ese sentido se han organizado, los estamos perdiendo de vista, con criminal frecuencia y creo que ahí hay un lugar de saber poder, al cual nosotros los académicos no nos hemos podido desembarazar, porque eso nos da un lugar en el mundo, ¡y no sé qué lugar Carlos!, porque además todos estamos detrás de un “...” (palabra que se pide no colocar) punto de Colciencias, del ascenso y en ese marco, en esa lógica, que era un poco como empecé la entrevista, perdemos de vista que ese saber, ese otro saber que se configura en el marco de la vida cotidiana en nuestras comunidades dependiendo de los territorios y los contextos situados donde eso se dé, y donde se ha dado, es infinitamente más

potente que lo que yo pueda ir a enseñarles, de qué es y cómo nos tenemos que reconciliar.

La docente reconoce que se siente “reivindicada” cuando el estudiante agradece por el proceso llevado a cabo, y este agradecimiento ayuda a que se encuentre sentido en medio de los momentos de dificultad, de cansancio y de ingratitud por los cuales transita el docente en su labor.

(...) Me da risa... me da mucha felicidad, mucha felicidad cuando en esta relación de la docencia algún estudiante me abraza y me dice “que gracias”, yo siempre los miro y les digo que: “¿gracias de qué, yo soy sólo una partecita de eso que se configuró allí, de eso que se construyó allí, de esa relación” pero me siento muy muy feliz, me siento reivindicada todos esos lugares tan dolorosos por los he a veces pasamos los docentes, porque es una... creo que es uno de los... me acordé de un dicho de mi mamá, es como un lugar desagradecido...

(CS). ¿Ingrato?

(ME). Ingrato... exacto, ingrato y desagradecido, se hace carne en términos del sentido de la docencia y de ser maestro, cuando alguno de los estudiantes se devuelve y te agradece haberlo puesto en el lugar de la reflexión.

Esta labor docente encuentra sentido en su propia labor cuando se reconoce que tanto el estudiante como el docente viven, en muchas ocasiones, un sentimiento de amor dentro del ejercicio reflexivo que apunta a la convicción un mundo mejor, en sus palabras,

... a veces en el desgaste de la competencia en el sistema, los docentes perdemos, y es vuelvo a lo mismo, uno no aprende sino de quien se enamora, y pues para que se enamoren de ese lugar del aprendizaje, de la reflexión sobre todo porque está atravesado por un profundo amor, por una profunda convicción de que es posible un mundo distinto, está atravesado clarísimamente por un sentimiento de compasión y de respeto con el otro.

Como recurso metodológico la docente habla de la importancia de la “escucha activa” como forma de configuración de la relación pedagógica, en este sentido, los aprendizajes ganados con un grupo de alumnos son oportunidad para ser transmitidos a futuros grupos de alumnos,

creo que lo que sí nos pasa es que nos transformamos todos. Y en el marco de mi experiencia docente lo puedo decir con énfasis, para mí el discursito, que en muchas veces se nos convierte en discursos vacíos cuando lo vamos a llevar a la realidad del aula, de la experiencia universitaria en ese caso porque soy docente universitaria, es que yo aprendo de ti tú aprender de mí, creo que ese es un discurso que se nos ha vaciado, en el caso mío, creo que sí, la misma conexión y creo que hay un lugar que quiero destacar y es el de la escucha activa de los dos, de los dos componentes de

esta relación si podemos hablar como del docente y de los estudiantes. Cuando tú entras a esa aula y entras abierto realmente y estar abierto es haber desarrollado una capacidad de escucha activa del otro, todos aprendemos ellos y yo, y los aprendizajes míos pues se vuelcan clarísimamente en los siguientes estudiantes y en los procesos de comprensión que tengo de las categorías donde estoy moviéndome.

El tipo de sujeto que la docente intenta formar contiene algunos de los siguientes elementos: capacidad de reflexión, crítico, con esperanza y actitud de cambio.

Un sujeto reflexivo, un sujeto crítico, pero crítico no en términos de critiquemos todo, porque es algo que también nos empieza a suceder, que creemos que ser crítico es criticar todo y estar inconforme con todo. No, es el crítico en términos de un sujeto que no trague entero, que pueda reflexionar sobre su misma posición y sobre la posición de los otros seres humanos y de las relaciones que estamos construyendo para transformar. Creo que también un sujeto esperanzado, con esperanza porque creo que el mundo, o el momento de mundo que nos está tocando vivir nos exige, y eso trato de hacerlo con mis estudiantes, nos exige mayor complejidad, no tragar entero no, y si yo no trago entero y si yo creo clarísimamente que somos sujetos móviles, que tenemos posibilidad de cambio, eso me lleva necesariamente a plantear que estoy configurando con ellos una relación de sujetos con esperanza...

La docente recalca la importante relación entre la academia y la formación de proyectos de vida y sentido vital en los estudiantes. Esta relación se comprende como una responsabilidad por parte del docente y de la universidad que están llamados a ayudar a tejer una relación entre lo académico y el sentido vital.

... yo no creo que los proyectos de vida y los sentidos de vida de los estudiantes vayan en paralelo a una formación académica. Creo que nosotros tenemos una gran responsabilidad en poder comprender a los estudiantes en términos de que ellos no son cositas que van caminando por ahí, ávidos de que yo les deposite algo, algún concepto con el cual salir a batallarse la vida cotidiana, yo creo que la Universidad es el espacio por excelencia configurador del sentido de vida y de los proyectos de vida de los estudiantes, entonces creo que allí hay una trampa en términos de creer nosotros que nosotros solamente somos los depositarios, y en se sentido los transmisores de un saber científico, como si el saber científico o el saber fuera independiente del sentido de vida del sujeto humano sobre lo que hace, lo que sueña, y cómo construye esas condiciones de posibilidad hacia adelante de ser...

La docente concluye el diálogo insistiendo que la labor docente en buena medida debe estar atravesada por la “pasión” con la cual el docente ha transitado sus lugares de interés, *“la pasión de saber que el ejercicio docente y el ejercicio pedagógico sólo puede estar atravesado por el amor de nuestra propia experiencia a esos temas en los que nos hemos configurado siempre...”* Además de agradecer por el diálogo que permitió narrar aspectos que configuran la docencia, tales como las alegrías, lo ingrato y las experiencias cotidianas

que dan sentido al que hacer como profesora y que complejizan de forma positiva un acercamiento investigativo a la práctica pedagógica.

El siguiente fragmento de la conversación muestra un énfasis que realizó el investigador en torno a la importancia de la narración como punto de encuentro entre los sujetos, tal y como la profesora lo insistió en buena parte de su relato.

“(CS). Intencionalmente voy a hacer un comentario sabiendo que estoy grabando, en la interrupción que tuvimos ahora con los dos profesores que se acercaron. Uno de ellos decía: “ustedes dos son o parecen polos opuestos, la profesora X tiene una forma de ser X y Carlos tiene una forma de ser X, y me llama la atención que usted, en lo último que dijo, dice: “sabernos distintos” fíjese que a partir de la entrevista yo me ubico de una forma distinta frente a conocerla a usted y también muy seguramente nos permitimos conocernos de formas distintas, y no me quedo con el modelo identitario rígido de pensar que la profesora es así... esta entrevista me permitió saber que usted además de sus cualidades o formas de ser tiene una narración que la presenta de una forma aún más compleja. No sé si soy claro.

Docente. Sí, totalmente de acuerdo, y creo que ese es el lugar no solamente en términos metodológicos para investigación sino en términos, y que creo que es un lugar privilegiado también en estos espacios pedagógicos y de docencia, es...el volvamos a la narrativa, volvamos a ese exploremos y dejemos “nos” explorar por el otro, es la única forma que tenemos para reventar estos imaginarios que se quedan instalados, absolutamente “esclerotizantes” y absolutamente rígidos de: “La profesora es así” y a mí nunca nadie viene y me pregunta: “oiga, y usted qué opina...” no, no... “sólo la profesora está loca...” ¿sí? esos son imaginarios, que además a mí me han pasado seguido toda mi vida, por eso los hablé clarísimamente y, “La profesora está loca... cómo es de chistosa... como... (...)” pero ¡venga, pregúnteme...!, ¡hable conmigo que también soy otras cosas! y eso mismo nos pasa con los estudiantes. Y cuando hablando de escucha activa, no estoy hablando solamente de oír lo que el otro dice, estoy hablando de leer cómo se sienta en clase, cómo escribe... yo por ejemplo califico ortografía, el cuidado del texto y bajo décimas y duras, porque yo les digo “si usted no cuida de esto... (tomando una hoja de papel) que es su hijo, lo que usted produjo desde adentro, ¿qué vamos a pensar de que hará con las comunidades?” por ejemplo, y yo creo que ahí tenemos muchas cosas que aprender todos.”

8.1.6. Profesor: (RD)

Facultad de Educación

Es importante recordar que inicie esta conversación expresando mi nerviosismo al hablar con una persona que tiene un cargo administrativo en la maestría en educación. Sin embargo, el profesor me animó a realizar este diálogo de una manera amable y me invito a tener confianza en la realización de dicha tarea.

El docente narra que su experiencia como profesor universitario en la Javeriana inicia trabajando en un módulo sobre teorías del desarrollo humano, allí trabajaba la dimensión ético política y el tema de formación ciudadana. Luego, a partir del interés en la Secretaría de educación por el tema de educación para la Ciudadanía focaliza su atención en la “Ética y pedagogía de los valores”, allí se tenían distintas entradas de interés como: “...repensar la dimensión psicológica, antropológica, pedagógica, política, jurídica, del abordaje de las dimensiones valorativas...”.

Gracias a este interés inicial el docente, junto con otros colegas, ven la posibilidad de incorporar este interés de educación para la Ciudadanía y la convivencia dentro de la Maestría en Educación, y como resultado de este interés nace la línea de investigación en “educación para el conocimiento social y político”, en palabras del docente “*Ahí la pregunta era ¿cómo formamos para que los estudiantes puedan desarrollar esa perspectiva social y política? Y ese conocimiento de las instituciones, de las dinámicas sociales, de las dinámicas jurídicas, ahí estaba la preocupación.*” Actualmente se encuentran vigentes dos líneas dentro de esta pregunta de investigación, una sobre la educación para la convivencia escolar y social y más recientemente sobre el tema de educación para la paz donde se vincula el tema de la reconciliación; la otra línea de investigación corresponde a educación política y proyección comunitaria.

El docente enfatiza que su labor principalmente se ha orientado al trabajo en programas de formación posgradual, los cuales centran sus objetivos en “*favorecer las capacidades y las competencias investigativas de quien se vincula a un programa...*” Así, es importante partir del hecho de que estos programas giran alrededor de unas líneas de investigación que escoge el estudiante, lo cual va a caracterizar la práctica pedagógica. El docente expresa que esta práctica pedagógica se encuentra caracterizada por una trayectoria académica con la cual llegan los estudiantes y unos intereses que también hacen necesario el intercambio de conocimientos y experiencias con el docente que acompaña el programa posgradual, a su vez, este encuentro tiene un enfoque de mayor autonomía y regulación por parte del estudiante,

El estudiante va poniendo sus propios ritmos, sus propios procesos de regulación y eso va marcando también unas relaciones pedagógicas distintas, uno, por supuesto, se vuelve un par, un par con el estudiante, es un referente el estudiante también lo consulta a uno cómo ha ido construyendo una trayectoria, pero hay un reconocimiento mutuo en ese choque educativo.

Otros componentes que median en esta práctica pedagógica tienen que ver con la lectura, apropiación teórica, argumentación, escritura y la relación de diálogo que se debería establecer entre profesor y estudiante desde los mutuos intereses y lecturas de un determinado problema.

El docente hace un interesante énfasis en este último componente referido a la relación entre profesor y estudiante. Él menciona que dicha relación implica unos “...*principios y unas actitudes pedagógicas importantes...*” tales como el reconocimiento del otro como persona valiosa y poseedora de ideas y conocimientos lo cual puede llevar al reconocimiento mutuo y a que el docente pueda aprender de sus propios estudiantes,

...uno también como docente tiene la oportunidad de aprender de estas personas, he tenido mis estudiantes valiosos que han tenido unas experiencias muy interesantes, distantes a las que yo he tenido, en los trabajos de campo, en los sectores rurales, en los sectores marginados, en comunidades que viven situaciones de conflictividad y marginalidad muy extremas, difíciles, y ahí uno valora inmensamente esa experiencia que traen personas que tienen una vinculación en el trabajo comunitario muy grande, porque a veces los académicos tenemos alguna vinculación gremial o con algún movimiento social, pero nuestro trabajo académico es un trabajo que se hace acá en la Universidad, entonces yo valoro inmensamente ese tipo de experiencias, de personas que llegan con unas experiencias sociales, comunitarias, políticas y por supuesto, pedagógicas muy grandes en ese contexto.

En torno a la comprensión sobre la reconciliación, el docente distingue entre la reconciliación como objeto de conocimiento desde el fenómeno social y político y la reconciliación como experiencia social. Como objeto de conocimiento se mencionan los trabajos del CINEP donde existen según el docente “*implicaciones metodológicas, jurídicas, psicológicas, antropológicas, comunicacionales, afectivas, como tú llamabas la atención, son múltiples las aristas y las dimensiones que implica el concepto de reconciliación...*” En este ámbito también se presentan algunas discusiones como: si la educación para la paz puede o no pasar por la reconciliación o si la reconciliación necesita o no del perdón. También se elaboran reflexiones acerca de la reconciliación como reconocimiento, reconfiguración de derechos vulnerados por la violencia, relación con la justicia restaurativa, implicaciones en el apoyo psicosocial y su relación con la dimensión socio afectiva, en este caso, el docente dice que:

...me parece que también debe haber una reconciliación socio afectiva, que tiene que transitar de la desconfianza a la confianza, del desconocimiento al reconocimiento; pienso que esas son las emociones que también se han afectado y se han roto, del miedo a la confianza, cómo pasamos del miedo a la confianza, porque estas relaciones que se han afectado producto de la violencia, se han roto precisamente, se ha roto la capacidad diálogo, se ha roto la capacidad de acción porque se han instaurado unos repertorios emocionales muy fuertes, digamos, el miedo es un repertorio emocional que se gesta para inmovilizarlo a usted, y transitar del miedo a la confianza es un trabajo muy potente, ahí el trabajo psicosocial es muy importante, porque son ejercicios de reconciliación...

Y la tarea de “*volver del silencio a la palabra*” por medio de la recuperación de la confianza en la narración del que ha sido afectado,

...también es un trabajo de reconciliación complejo, y es, cómo las personas vuelven a tomar confianza de su propio relato, de su propia experiencia, digamos que, el relato, la narrativa, hace que el sujeto vuelva a narrarse a sí mismo y a narrar su experiencia, me parece que ahí hay un trabajo también de reconciliación muy fuerte en términos de, cómo yo vuelvo a tomar confianza en que yo soy un sujeto de palabra y que estoy en el legítimo derecho de poder narrarme.

En términos pedagógicos el docente ofrece una interesante reflexión en torno al manejo dado a la reflexión sobre la reconciliación con sus estudiantes, donde “*uno está en un ejercicio de reconciliación permanente...*” Ya que la reconciliación es un proceso en el que existe una reconfiguración y reconstrucción de la relación con el otro, relación,

...que se ha visto afectada por una serie de situaciones conflictivas, mal llevadas, especialmente si son de violencia, que han dañado de alguna manera a otro, y ese daño se manifiesta en un daño del vínculo y de la relación con las otras personas...

El “*hecho violento*” genera una serie de daños que el docente enuncia en dos momentos a saber, “*uno, opera restringiendo y negando la voz del otro, y opera, restringiendo la acción del otro.*”

En su experiencia pedagógica, el docente narra su cercanía con la perspectiva de Hannah Arendt sobre la violencia en la cual se comprende la violencia como la negación política referida a “*...la restricción de la palabra y de la capacidad de acción del otro...*” estos dos hechos, según el docente, dan como resultado una “negación epistémica” ya que,

...cuando yo silencio al otro y restrinjo su capacidad de acción, estoy restringiendo su capacidad de pensar, su capacidad de poder construir conocimiento, y, por lo tanto, si yo lo niego epistémicamente como un sujeto capaz de generar conocimiento y demás, esa negación-exclusión epistémica me permitiría excluir social y políticamente.

En esta misma línea el docente señala una tesis planteada por Boaventura de Sousa Santos, en la cual se analiza “*...cómo las prácticas de violencia han generado injusticia epistémica...*”, donde la negación del otro es sistemática y donde opera una injusticia cognitiva, una negación jurídica y una vulneración política, ya que “*... a ese otro le estoy atribuyendo una presunción de ignorancia, y esa presunción de ignorancia me da argumentos para yo poderlo someter, para poderlo colonizar desde el punto de vista del saber, del poder...*”.

El docente realiza una relación con la práctica educativa la cual, en algunos casos, podría tener algunos de estos elementos mencionados en el hecho violento, es decir,

“...*existen prácticas educativas que pueden ser violentas...*” Al negar la capacidad epistémica del estudiante, en sus palabras:

...el profesor es el único que sabe, el otro es un inexperto y por lo tanto pues yo tengo que educarlo, tengo que incorporarlo, ahí ya puede haber una negación muy fuerte, y que va marcando las formas de relación, de relacionamiento que tú estableces con tu alumno, formas muy autoritarias, muy impositivas, solamente se cuentan los cánones académicos que define el profesor...

Lo contrario a esta práctica de negación epistémica sería una experiencia de reconocimiento al otro donde el encuentro educativo se convierte en,

“escenario de reconciliación” (...) “Pero tú también puedes hacer de una práctica universitaria, una experiencia de reconocimiento con el otro, yo siento desde la perspectiva de la pedagogía crítica, si tú trabajas, a Freire, a Cano (Dificultad en el audio), uno podría decir que, el hecho educativo es un escenario de reconciliación de experiencias, de saberes... el hecho educativo es un diálogo de saberes, un ejercicio de reconocimiento del otro, que nadie enseña a nadie sino que entre los dos aprendemos...”

La reconciliación dentro del hecho educativo tiene que ver entonces con: saberes, el ejercicio de la palabra y emociones movilizadas en los procesos de formación, en torno a estos últimos el docente ofrece el siguiente ejemplo:

...porque hay momentos en los procesos de formación donde se hace presente el reconocimiento de la confianza del otro, la confianza es un movilizador muy importante, "confío en usted", y hay una actitud distinta. Hay también empatía, simpatías un poco entre el profesor y el estudiante, ahí hay cosas importantes, los procesos de formación a veces son difíciles que requieren a veces una actitud de apertura, de apoyo, de compasión, de entendimiento, entre los implicados en el acto educativo.

El docente expresa que el impacto que considera tener en las dinámicas de reconciliación del país viene dado por el acompañamiento a docentes que trabajan temas como la convivencia escolar y social, la educación para la paz, la reconciliación y la reparación de relaciones debido a distintos conflictos. A su vez, este impacto cobra mayor sentido en tanto son los educadores los que, desde su perspectiva, guardan mayor compromiso con el país, en sus palabras: “*Yo siento que de los pocos sectores y gremios que yo siento que aún mantienen un alto compromiso con su oficio, un alto compromiso con el país es el sector de los educadores...*” El docente parte de una comprensión en donde las sociedades son injustas y precisamente por este hecho injusto la labor educativa debe problematizar y desnaturalizar dichos actos injustos y violentos,

...lo que tenemos que hacer es tratar de identificar estas prácticas de injusticia y esas prácticas de violencia que están muchas veces naturalizadas en nuestras prácticas cotidianas, en nuestros imaginarios colectivos, en nuestro sistema de creencias, en las culturas mismas; y lo que tenemos que tratar de hacer es ver cómo las personas que sufren esas expresiones de injusticia y de violencia, empiecen a desnaturalizarse, empiecen de alguna manera a cuestionarse esa práctica tan naturalizada, ver que es un hecho injusto, y en la medida en que van entendiendo y comprendiendo que es un hecho injusto van empezando a sentirse incómodos y van empezando a tener ciertos deseos de compartir ese hecho injusto con otros, y compartir ese hecho injusto con otros les va a permitir empezar a recuperar su capacidad de indignación moral que ha sido arrebatada por ese hecho naturalizado, y en tanto yo me siento ofendido, indignado y ese sentimiento de indignación empieza a ser compartido con otros más de mi comunidad, de mi sector, empiezan a emerger ciertos deseos por querernos organizar, por empezar a emprender algunas acciones colectivas de denuncia...

Otra acción que impacta en las dinámicas de reconciliación del país se centra en la organización de la Maestría en educación en la modalidad virtual a fin de impactar en una mayor población, en ese sentido,

...esa es la tarea que estamos realizando, vemos que estamos necesitando llegar a más regiones, la maestría en educación presencial, de la cual tú formas parte, interesante, llegamos a grupos muy pequeños, y cada día la dificultad por el tiempo, por las cercanías, los desplazamientos, nos está restando muchísimo la posibilidad de que otras personas accedan a programas posgraduales...

Dicho interés además se enriquece por la variedad de experiencias de docentes que trabajan en educación para la paz y reconciliación en regiones alejadas, las cuales podrían nutrirse de los referentes teóricos ofrecidos por la universidad y a su vez, la reflexión académica se vería alimentada por dichas experiencias que aportan a la línea de investigación de la maestría,

...son experiencias algunas muy vinculadas con las instituciones educativas escolares con las escuelas rurales, pero otras son experiencias que se gestan, que se arman desde organizaciones sociales y comunitarias, ahí están haciendo un trabajo muy fuerte, muy interesante, en línea del trabajo con la memoria, de la reconstrucción de la memoria, etcétera...

Se podría decir que para el docente el ejercicio de la política también es un hecho que impacta en las dinámicas de reconciliación, en tanto la política permite,

... el derecho a la palabra, a la denuncia, a la protesta y a la propuesta” (...) “...lo que tenemos que hacer es más política, para retomar a Hannah Arendt, la negación de la política es la violencia, por qué, porque la violencia es muda, es decir, silencia al otro y disminuye su capacidad de acción. Si queremos contrarrestar la violencia

tenemos que hacer más política, y más política qué es, abrir mayores escenarios para que las personas puedan ejercer su derecho a la palabra, a la denuncia, a la protesta, a la propuesta; pero también tiene que ver con volver a restaurar la capacidad de acción de los sujetos. Claro, cuando usted, cuando los sujetos se vuelven a empoderar, a reconstruir el poder de su palabra y su capacidad de acción pues se vuelve un sujeto político, un ciudadano activo, eso mueve las cosas.

En torno al abordaje metodológico frente a la reflexión sobre temas como la reconciliación, el docente realiza con sus estudiantes la construcción de una autobiografía en la cual se interrogan sobre aspectos como sus trayectorias académicas y profesionales,

...esa es una experiencia bien bonita que yo acostumbro hacer, a veces, iniciando los seminarios y, y las personas cuando se van a presentar, se van a contar... no lo hago a veces el primer día, sino lo hago como la segunda sesión donde las personas han logrado construir un pequeño relato de ellos mismos, pero en relación fundamentalmente con su papel como educadores, y lo que hacemos es que lo compartan...

Este ejercicio le resulta potente en tanto viabiliza la emergencia de trayectorias vitales, apuestas personales, dificultades y afectos que matizan dichas narraciones. Aquí se puede reconocer una importante vinculación con el componente afectivo y narrativo dentro de la reflexión sobre la reconciliación, en tanto,

Ahí empieza a generarse una experiencia bien interesante, para que ese otro sea reconocido, ahí estás reconociendo el relato que ese otro hace de sí mismo, pero también estás reconociendo esa otra trayectoria que el otro trae, y nos va a aportar, esa digamos para mí es un ejercicio muy fuerte de reconocimiento y yo diría también, de reconciliación.

Otro abordaje metodológico realizado con los estudiantes de la maestría es la identificación de un problema distinto al propio, lo cual permite que los estudiantes cambien de foco y de perspectiva dentro de la reflexión pedagógica,

...que las personas identifiquen una experiencia o un caso, una experiencia educativa o un proyecto social que les permita a ellos poderse poner en un lugar distinto, reconocer otras latitudes (...) Para sacarlo un poco de su lugar y que entre a conocer, de alguna manera, esa preocupación que él tiene, que la hace desde una perspectiva muy académica, muy formal, muy escolarizada... Que también hay experiencias educativas, no escolarizadas, que también están trabajando un poco esos temas y esos problemas. Simplemente para moverlo y que tenga un concepto de lo educativo más amplio, a veces en la educación, hemos restringido mucho los procesos instituidos, escolarizados y formales pero la educación es un espacio, la educación se sigue moviendo en otros espacios no formales, no escolares que son muy potentes y que yo siento que desde allí se están construyendo cosas desde otro lugar.

Al finalizar el periodo académico el docente recoge estas experiencias y relatos realizados por parte de los estudiantes y les hace la pregunta “¿y qué pasó con usted?” con el propósito de evidenciar los lugares en los cuales se movía y a los que se ha permitido transitar gracias al proceso investigativo, según el docente esto implica una “reconciliación” consigo mismo y con otros gracias a la escucha de distintas experiencias personales y profesionales, en sus palabras,

ahí yo me doy cuenta si la persona se movió, si hubo una experiencia que lo tocó, si fue significativa, qué es lo que más destaca, y lo que más destacan es la construcción del conocimiento con los otros colegas, con los otros compañeros, profesores, unos más otros menos. Si conocieron experiencias de vida y experiencias muy distintas en sus compañeros, y muchos de ellos se vinculan, salen de aquí muy vinculados, y eso nos interesa fortalecer las redes de maestros qué trabajos se realizan en las ciencias sociales, profesores que trabajan en educación ciudadana, porque este es un trabajo que hay que hacer en equipo, no es un trabajo solitario. Eso es lo que implica una reconciliación consigo mismo, pero también una reconciliación que pasa por el reconocimiento de que hay otros que hacen una labor muy interesante y valiosa.

Con respecto a la relación entre afectividad y reflexión sobre la reconciliación el docente explicita que realiza un trabajo teórico a partir de las emociones y sentimientos presentes en el ámbito de la educación ciudadana y de la educación política, por medio de preguntas fundamentales como: “¿cómo los repertorios emocionales están presentes para que emerja la acción colectiva entre los sujetos?”, dicho cuestionamiento se trabaja a partir de teorías de la psicología social y de autores como William Gamson y Melucci. Otra pregunta central en este abordaje es “¿cómo el miedo inmoviliza?” a fin de problematizar el proceso de acción colectiva que transita por sentimientos como la indignación y la confianza. Otros autores mencionados en torno al papel de las emociones en el comportamiento colectivo, social y político son: Julie Massal con el texto *Revueltas, insurrecciones y protestas*, especialmente el capítulo *El estudio de las emociones en el estudio de la movilización social, algunas pistas de reflexión sobre las revueltas (...) a la luz de los enfoques emocionales*; Martha Nussbaum con el texto *Emociones políticas*; Victoria Camps con el trabajo que alude a emociones y sentimientos políticos. Todo este repertorio es un tema fuertemente relacionado en la educación para la paz.

La relación entre afectividad y reflexión sobre la reconciliación también cuenta con un componente pedagógico en el trabajo con los estudiantes, por medio de la lectura y escritura, esto se refiere a que el docente al socializar los trabajos y reseñas entre los estudiantes, favorece la emergencia de afectos tales como el temor a presentar el trabajo en público y el goce,

...la gente llega un poquito temerosa pero poco a poco vamos construyendo entre todos ese clima de aula, ese clima de aula es partir de entrada de que no existe un

conocimiento único, un conocimiento completo, que lo que yo voy a llevar a ahí es una entrada mediada por unos autores...

A partir de lo cual se busca construir reconocimiento y confianza entre los participantes, sin embargo se reconoce que no siempre es fácil la tarea de colocar a los mismos estudiantes en la labor de evaluar los trabajos de sus pares, tal es el caso donde el docente les dice:

...ustedes ¿qué opinan del argumento que utilizó la compañera?" Esa es una cuestión difícil, porque poner tú a un compañero, a un par, a que ese par emita un juicio sobre eso, es duro, a veces el compañero no quiere hacerlo, porque sabe que el otro se va resentir, pero construir una comunidad de aprendizaje que es la introducción que uno tiene que empezar a hacer cuando inicia un seminario...

Luego viene el proceso de retroalimentación por parte del docente en torno a la construcción conceptual y argumentativa y allí también es necesario el manejo afectivo para saber realizar las observaciones correspondientes, en sus palabras,

Ahí se le da duro, pero que no sea dañino, cómo tener el tino para decirle: "soy duro aquí porque tengo que ser, porque no puedo dejar pasar", pero que él no se sienta que lo estoy dañando a él, que lo estoy negando, eso no es fácil, muchas veces la persona se resiente o se ofende, mira "hice un esfuerzo y usted me está poniendo 2.1" yo digo "mira, vuelve a reconstruir un poco este argumento, yo te invito que vuelvas a..." y se lo devuelvo. Pongo una nota inicial, ¿quieres mejorar tu nota? Me lo recuerdas cuando lo entregues, si no pues se quedó así.

Tal ejercicio ha sido reconocido al final del proceso por parte de los estudiantes cuando resaltan que el docente sí hizo un proceso evaluativo, de retroalimentación y de seguimiento.

Una reflexión que realiza el docente en torno a la relación pedagógica establecida con sus estudiantes, viene dada por el amor como una esfera del reconocimiento, según él, dentro de sus asignaturas intenta reconocer a sus estudiantes, y al reconocerlos también está implicando sus afectos, en sus palabras,

Axel Honneth plantea que una esfera del reconocimiento es el amor, Honneth habla de tres tipos de reconocimiento: reconocimiento social, el reconocimiento jurídico y el reconocimiento afectivo. Ese reconocimiento, en el reconocimiento que yo hago con mis estudiantes, que está mediado por la academia, yo creo que ahí hay también un reconocimiento de lo afectivo, sin necesidad de que yo lo haya pensado como esa emoción del amor, pero si hay un reconocimiento afectivo, cuando tú reconoces al otro estás en ese trabajo.

El docente comparte sus afectos en torno a cómo se siente en su labor como docente, si bien actualmente desempeña un cargo administrativo, expresa que ser profesor lo llena

de muchas satisfacciones, resalta que se encuentra a gusto dentro de la comunidad javeriana donde ha encontrado un buen clima laboral y donde se establecen buenas relaciones institucionales,

Me siento a gusto, tengo confianza, tengo reconocimiento, y bueno, hay muchas exigencias, pero los retos hay que asumirlos, pienso que esto son ciclos también. Nos tocó en este momento prestar este servicio y yo creo que la Javeriana me ha dado todo y también ha sido una vinculación muy fuerte con la universidad. Me siento muy a gusto con la Javeriana, yo he trabajado con otras universidades, pero con la que más me siento gusto es con la Javeriana, por sus modos de proceder, por su trato, por sus relaciones, por su marco normativo, por sus formas de relacionamiento que se establece, con eso me siento muy a gusto (...) Para mí a ahí está el apasionamiento, yo te diría, en el tema hay un poco de las emociones, es un poco como de la pasión con que tú haces tu trabajo y tu oficio...

Luego de la finalización de un seminario o periodo académico, el docente realiza un ejercicio evaluativo de su labor, contenidos, metodologías y lecturas. Especialmente reconoce que en buena medida es “afectado” por los ejemplos de apasionamiento y de compromiso que muchos estudiantes tienen en sus labores docentes,

a nivel personal el hecho de haber conocido personas ya te marcan, se reafirman mucho los sentimientos de confianza con los jóvenes, a veces uno vive muy pesimista con la lectura que hacemos de los jóvenes, que son muy apáticos, y yo realmente no encuentro eso, uno conoce gente comprometida, apostándole a sus cosas, tratando de hacer cosas bien, apasionado y apasionadas, uno encuentra gente que tiene unos apasionamientos muy gratos. Entonces para mí encontrarme con personas apasionadas con lo que hacen eso es a mí lo que más me gusta, es otro que yo me llevo....

El docente expresa que con relación al impacto en el sentido de vida y proyectos de vida en los estudiantes, ha notado que gran parte de los profesores asumen toda la responsabilidad en términos de la construcción de país, en este sentido, él los invita a que reflexionen en que la “construcción de país” es una responsabilidad compartida por muchos sectores y no solo el educativo,

“los maestros nos damos muy duro con nosotros mismos, especialmente los que trabajan en las instituciones educativas escolares, porque hacen un trabajo fuerte, pero a veces el país está cada vez más complejo en términos de convivencia, en términos de justicia... Entonces, a veces el bajón es duro, a veces se cae en ciertos pesimismo y se cargan mucho los maestros, como si tuvieran la responsabilidad total de todo, y eso no es cierto, aquí hay una responsabilidad compartida de muchos actores que construimos país...

El aporte por tanto que ofrece la maestría es el “*de reconfigurar el sentido de pertenencia y el rol que ellos traen.*” Y en esta medida la construcción de sujeto dentro de la labor pedagógica se orienta a reflexionar sobre los procesos de humanización como un ámbito en el cual debe asumirse la contradicción, la vulnerabilidad y la limitación propia de los seres humanos, en palabras del docente al referirse a sus estudiantes,

...a usted quién le enseñó que esto iba hacer un ideal perfecto" la realidad y los procesos de humanización son procesos totalmente complejos, los procesos de humanización pasan por las expresiones de lo humano que somos nosotros, ahí hay una cantidad de contradicciones y de negaciones muy profundas, y nosotros lo que tenemos que tratar de hacer es de develar esas contradicciones, de que se visibilicen, ese es el trabajo que hace el cine, el trabajo que hace la literatura, que hace la poesía... Pero no es imaginarnos un país ideal, una sociedad ideal... y que nosotros tenemos un poder total, eso no es cierto, somos personas contingentes, con limitaciones, yo siento que eso, el poder reconocernos en nuestra capacidad de contingencia, de nuestra vulnerabilidad, como personas y como profesionales en nuestro ejercicio es lo que yo creo, toca los sentidos de vida de las personas, de los docentes.

La narración del docente culmina con la observación por parte del maestro en torno a que la conversación fue bien llevada y con el deseo de que la investigación siga un buen curso y sea compartida con él, así como su posible participación en la sustentación del trabajo de grado. Aspecto que generó agradecimiento por parte del investigador. El docente realiza una observación en torno al interés del presente trabajo en el cual señala la reconciliación como experiencia dentro de un ejercicio de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones dentro de la relación pedagógica, esto permitió seguir hilando al investigador con detalle los objetivos investigativos.

No, me parece está muy bien, muy fluidas también. Creo que tienes los derroteros bien marcados para indagar un poco esto de la reconciliación que no es tan fácil, vinculado a la práctica pedagógica universitaria con quienes trabajamos estos temas. Y noto que te interesa mucho más es vincular como la reconciliación como experiencia es un ejercicio en la reconstrucción de confianzas, de palabras y de acciones pasan por las relaciones pedagógicas, que es lo que yo creo tú estás indagando.

8.1.7. Profesor (JM)

Facultad de Teología

En torno a su experiencia docente el profesor comenta que cumple 20 años de trabajo en la Facultad de Teología la cual tuvo cambios en el enfoque dentro de la universidad, uno de ellos fue cuando se hizo una apuesta por una teología aplicada que acogiera los distintos intereses de las disciplinas académicas,

...hicimos una apuesta por una teología pública, una teología aplicada, una teología interdisciplinaria y una teología contextual (...) este otro planteamiento para explicarlo muy sencillamente es preguntarnos por los problemas que preocupan a las disciplinas y hacer de esos problemas una lectura teológica, entonces qué sé yo, a los médicos, a los enfermeros les preocupa el tema de la vida, de la muerte, de la enfermedad, del sufrimiento, entonces los cursos de esas facultades pues tienen que ver con una teología de la vida, una teología de la muerte, una teología del cuidado....

El tema de diálogo de la investigación sobre reconciliación es destacado por parte del maestro, debido a que precisamente hace parte de los intereses de la teología contextual y la teología pública,

...la teología pública, como su nombre lo dice va y mira el escenario de lo público para mirar que hay allí y pueda ser leído teológicamente. Un problema es la reconciliación y la paz, otro problema es la justicia, otro problema es el tema del arte de lo estético, y así sucesivamente...

El docente recalca que la teología sí tiene mucho que decir en tiempos de posmodernidad o de modernidad tardía por ello la importancia de este tipo de enfoque teológico que mira al contexto, en sus palabras, *“tenemos que llegar de otra manera para que la teología hagan su aporte como las otras disciplinas frente a eso que tiene que ver con lo humano, con la realidad misma del mundo de la vida”*.

El docente plantea inicialmente que la reconciliación y otras categorías como el perdón, la misericordia, el amor, la justicia, la verdad, la fe y la esperanza han sido de gran importancia dentro del discurso de la teología moral, de la antropología teológica y de la escatología, sin embargo, reconoce la importancia de comprender los desarrollos en otras disciplinas para ampliar la visión de cada una de estas categorías según los problemas abordados, *“yo necesito otros elementos, sean elementos discursivos, sean elementos simbólicos, analógicos, prolépticos, poéticos, metafóricos... Para precisamente poder significar la elaboración teológica”*. El docente también reconoce un interés por la reflexión educativa en tanto se ha interesado por comprender procesos como la pedagogía del perdón, la pedagogía de la paz y la pedagogía de la reconciliación, *“porque eso forma parte del gran mundo de la educación en valores, que a su vez se cruza con una educación para la nueva ciudadanía, que tiene que ver incluso con lo ético...”*

Para el docente, su concepción sobre reconciliación se cimenta en el autor Raimon Panikkar quien propone que la reconciliación se refiere al restablecimiento de la armonía cosmoteándrica de la realidad, la cual tiene tres dimensiones: una cósmica o material, otra humana en la cual se comprende la conciencia y una dimensión divina, trascendental o sagrada. Así, cada dimensión tiene un actor, en su orden: la naturaleza, el ser humano y Dios. Por ello la reconciliación consiste en el restablecimiento de las relaciones entre estas dimensiones, en palabras del docente,

Lo que ha venido pasando es una fractura en esas relaciones, una fractura del ser humano con la naturaleza, del ser humano consigo mismo, con los otros, del ser humano con Dios. Cuando yo hablo de reconciliación, hablo de restablecer esas relaciones porque si no se restablece la relación pues ese ser humano en términos muy filosóficos no podrá llevar a cabo este proceso que llamamos de personalización, porque qué es ser persona, ser persona es precisamente tejer las relaciones básicas que me permiten crecer, crecer gracias a la relación, pero también desde dentro.

Un aspecto relacionado con la reconciliación es el “otro”, en este sentido el docente indica que según Panikkar el “otro” puede ser considerado como un *alter*, *alius* y *aliut*. El *alter* se refiere al otro como un próximo, como otro yo y cuando hace parte de mí. El otro como *alius* se refiere al otro como un extraño, un extranjero, un sospechoso y le guardo temor. Y el otro como *aliut* alude al otro como cosa y instrumento que me sirve.

Eso es lo que está pasando precisamente, por qué hoy por hoy, los viejos para la sociedad son un estorbo, porque ya no producen y ya no me sirves, sale del sistema de mercado del sistema de producción, son un encarte realmente; o por qué me cuido del otro por qué temo del otro, por qué hay una desconfianza de ese alguien que se me acerca aunque sea a pedirme la hora, o porque me va a robar o quién sabe qué me va a hacer, posiblemente no me va a hacer nada.

Debido a lo anterior, es necesario un proceso de reconciliación con ese otro al cual considero enemigo y diferente, en este sentido, la reconciliación no es un asunto únicamente de actores como la guerrilla, paramilitares y fuerzas armadas, “...*que incluso es una cosa muy interesante a veces uno habla con ellos y están más dispuestos que uno a aceptar precisamente ese otro...*”

Con relación a la práctica docente, el maestro se remite a la palabra *praxis*, no solo como una actividad sino como una acción humana llena de sentido, en este caso, si la práctica docente,

... está llena de sentido quiere decir que no solamente la mueve un sentido, un propósito, sino que también busca un sentido. Qué es lo que yo hago diariamente con los chicos que de alguna manera les permita hallar significados en eso que ellos quieren ser y hacer, no solamente profesionalmente sino en lo humano...

En torno al rol del estudiante y del docente en la relación pedagógica, el profesor expresa que el estudiante es el principal responsable de su formación, tal como lo indica el proyecto educativo javeriano. Por su parte, el docente es aquel que inquieta, cuida, acompaña y problematiza el proceso formativo, en sus palabras,

...lo que yo hago es problematizar, inquietar, motivar o acompañar muy en línea de la pedagogía jesuita, lo que hago es una cura personal, un cuidado, un acompañamiento personal para que ese chico logre el propósito que conjuntamente

queremos. De pronto, no dejarlo que se contente con lo simple, con lo fácil; puedes ir un poco más allá, se trata de eso, inquietarlo precisamente para que él pueda potencializar todas sus capacidades no solamente una capacidad cognitiva o memorística o profesionalizando, sino que él pueda ver la realidad en toda su complejidad.

El docente considera que gran parte de su impacto formativo en las dinámicas de reconciliación del país viene dado por acercar al estudiante a realidades que hablan acerca del conflicto, la reconciliación y la paz. Tal es el caso de las apuestas metodológicas que realiza como las visitas al Centro de memoria paz y reconciliación con sus estudiantes donde se evidencia que muchos de ellos desconocen este sector de la ciudad y de los símbolos presentes en este Centro en torno a nuestro conflicto armado,

...nuestros chicos creen que Bogotá se acaba en la calle 32, hay el imaginario de que esa zona es peligrosa, pasar de la 19 para allá es muy peligroso, decirles, no, es seguro, pueden coger el K 86, se bajan el semáforo del Centro de memoria, vayan, proponerles la guía y hacer un taller después de la visita para darse cuenta, por ejemplo, de lo simbólico.

Uno de los objetos que es oportunidad de reflexión es la presencia de probetas con tierra proveniente de distintos territorios donde se ha vivido la violencia, lo cual es tema de investigación por parte de los estudiantes quienes pueden llegar a la comprensión de que *“que esa tierra está manchada de muerte y puede servir, o en sí misma la tierra es símbolo de vida, pero en ese caso está manchada de muerte, de sangre...”* Otra oportunidad dada fue la exposición de tejedoras de Mapiripán, a partir de la cual se usaron los telares para narrar la historia ocurrida en territorios como: Mapiripán, Trujillo, San Carlos, Montes de María, entre otros. También se usan algunas narrativas de los informes del *Basta ya*, en torno a comunidades víctimas y desplazadas, hechos terribles realizados por los paramilitares, los guerrilleros y los militares. Todos estos ejemplos de abordajes en torno a la Reconciliación posibilitan, según el docente, el que el estudiante tome conciencia y salga de su “campana de cristal”, en sus palabras,

...una de las cosas que ayuda a la reconciliación es la toma de conciencia, si yo no rompo la campana de cristal en la cual están los chicos, que en la mayoría de casos lo han tenido todo, han sido privilegiados, a lo mejor está el chico que se siente tocado porque su tío lo secuestraron, o a mi papá, pero en general viven bastante bien; romperles eso para que sepan lo que significa...

Algunas de las investigaciones mencionadas y que favorecieron la toma de conciencia en los estudiantes, fue la investigación en mujeres que viven con VIH y su lectura en torno al texto de Jueces capítulo 19,

...trata de un levita que tenía una concubina, la concubina lo deja y él va a recuperar a su concubina, pero después de que la recupera es asediado por unos maleantes y él no tiene ningún inconveniente de darle la concubina para que hagan los maleantes lo que ellos quieran, por supuesto la ultrajaron, la violaron y él para completar coge a la concubina y la descuartiza en 12 pedazos y la envía a las diferentes regiones de Israel.

Este texto leído con las mujeres que viven con VIH, movilizó sus propios relatos de vida, en los cuales se narraron las propias injusticias vividas. Tal proceso investigativo conllevó a que dichas mujer trabajaran por una política pública equitativa y justa en común apoyo con distintas organizaciones,

Mujeres de a pie, mujeres que cuando se enteran en un primer momento de su diagnóstico tiene que retirarse, tienen que dejar a su pareja porque la mayoría de los casos fue su propia pareja, a la que consideraban fiel, quienes infectó con el virus, pero son madres, amas de casa ¿y qué tienen que hacer? Aprender algo para poder ganar algo, tener algún ingreso y moverse. Toda esa dinámica que tiene que ver con lo laboral, la formación en derechos, el acompañamiento de pares de otras mujeres que acaban de ser diagnosticadas y tiene la crisis, es una cosa muy bella, porque es empoderar al sujeto, si eso no tiene que ver con la reconciliación, con una mujer que tenía una minusvalía, una baja estima de sí misma y creer a partir de ese momento, que puede hacer cosas grandes, no encerrarse, llorar y a volverse nada en su casa y seguir dejando que el marido le dé en la mula, yo digo, ahí hay otra forma de hacer país.

Según el docente este es el reto y tarea de una teología pública que se pregunta por los marginados y los empobrecidos, en otras palabras, los problemas de lo humano, que desde la IAP (investigación acción participativa) y según Freire, favorece que el sujeto haga el proceso de concienciación, reconocimiento y reelaboración de su historia.

La comprensión del perdón por parte del docente se cimenta en que es algo que el sujeto hace consigo mismo ya que el principal beneficiario del perdón es el mismo sujeto, *“Un sujeto que perdona el primer beneficiado es él mismo, y en todo sentido, tanto en la parte física, como en la parte psíquica, como en la parte espiritual”* Otras características importantes son que el perdón es gratuito, esto quiere decir, que no se puede exigir, es alimentado por un motivo que puede ser religioso-espiritual y es dado por un proceso vivido a partir del cual es necesario otorgarlo, *“...tú no lo puedes exigir, sencillamente lo das gracias a un proceso vivido, casi que hay una necesidad de conceder ese perdón, por eso es gratuito”*.

Por su parte, en la reconciliación se presenta un *“...sujeto volcado hacia afuera o hacia adentro”* y allí se hace necesaria una mediación ya sea espiritual, psicológica, política, entre otras, a fin de reestablecer los vínculos de las partes afectadas, un mediador *“...que*

permita que fluyan esas creencias y esos prejuicios, esos sentimientos que hay respecto al otro, poder de alguna manera trabajar sobre lo irracional que puedan tener esos sentimientos o esos prejuicios". Este restablecimiento de relaciones se refiere a otro, a un sujeto individual, un sujeto colectivo, grupo, comunidad, organización, partido, naturaleza, Dios; estos dos últimos son complejos pues, aún desde la mentalidad occidental, no los hemos considerado como sujetos.

El docente aclara que, desde esta perspectiva, podría haber reconciliación y restablecimiento de la relación sin la presencia del perdón, ya que este último puede ser guardado por la persona. Sin embargo, en ambos casos, tanto en el perdón como en la reconciliación se hace necesaria la presencia de la memoria como oportunidad de aprendizaje de lo ocurrido, en palabras del docente,

Si yo hago y dejo memoria de lo acontecido uno, estoy garantizando que eso que pasó y que de alguna manera generó conflicto o fractura en la relación, en esa armonía, pues no debería volver a pasar. No solamente para los que estuvieron implicados sino para los que vienen a continuación, piensa tu por qué existen los museos de la memoria, por qué ha habido este empeño por los museos de la memoria sobre el holocausto judío, y por qué eso, por qué se empeñan en el museo del holocausto en Nueva York cada elemento, las historias contadas. No se trata solamente para que la gente se sensibilice, también lo logra, una persona que va al museo o al Centro de memoria, paz y reconciliación, sale tocado.

En torno a los afectos y al manejo que el docente les da en su clase dentro de la reflexión sobre la reconciliación, recalca que somos seres tanto racionales como socioafectivos, y lo cosmoteándrico se revela precisamente a través del cuerpo, del alma y del espíritu. El docente expresa que en el alma se encuentra la psiquis en la que *"...no es solamente cognición, razonamiento, ejercicios intelectuales, también están los afectos y si están los afectos entonces tengo que pensar, por un lado, las emociones y los sentimientos"*. Según el docente esta parte se ha olvidado y no se ha prestado atención a la formación de los sentimientos y de las emociones, lo cual impide *"alcanzar la grandeza de lo humano"*. El profesor alude a Adam Smith y su libro *"La teoría de los sentimientos morales"*, en el cual se indica que precisamente *"... la grandeza moral o la estatura moral de un ser humano está en la capacidad de revelar, de manifestar uno sentimientos como: la indignación, usted tiene que cultivar la indignación; la vergüenza"*.

Lo cual habla precisamente de lo complejo en términos de relaciones sociales cuando un ser humano no es capaz de sentir sentimientos como la vergüenza, remordimiento e indignación, en sus palabras

...si yo cometo un acto en contra del otro, y por lo tanto, inmoral y no siento nada, no siento vergüenza, tú ves lo que pasa nuestro país con qué facilidad nos colamos en la fila, con qué facilidad sacamos la basura al parque y contaminamos el parque,

con qué facilidad grafiteamos la pared del vecino, con qué facilidad le robamos el celular y hasta lo chuzamos, etc. con una facilidad enorme y no sentimos vergüenza, no hay remordimiento, no hay pena... Como que todo vale, o indignación, veo eso que está pasando, soy testigo, o soy víctima de eso y no me indigna. Veo que lo están atacando y salgo corriendo o están talando esos árboles y nada, tengo que indignarme.

La posibilidad de sentir indignación, remordimiento o vergüenza permite que la persona se plantee la posibilidad de hacer un cambio de comportamiento o de ayudar para que la acción de la cual es testigo no ocurra más. El docente comenta que muchas de las preguntas que realiza a sus estudiantes luego de una visita al Centro de memoria, tienen por objetivo indagar sus propias movilizaciones afectivas según una problemática analizada,

...me interesa mucho la pregunta de ¿y qué sintió escuchando a ese relato, a esta viejita que vio morir a su esposo descuartizado por la motosierra?, ¿qué sintió de ver el tapiz de las tejedoras donde está ahí el paraco disparando a toda la familia?, ¿qué siente usted?, ¿qué sintió al ver que esa tierra que está en esa probeta está manchada de sangre? Y después sí vamos al significado, qué piensa usted, qué debemos hacer, etc. como trabajando esos componentes tanto racionales como afectivos. Si no, la cosa se nos queda muy "racionaloide", muy "intelectualoide", ¿cuál será la palabra?, ideas que van y que te la repiten...

El docente alude al autor Louis Rathes quien indica que los valores son aquellos principios que se escogen libre y sinceramente los cuales sirven para orientar la conducta. El docente establece una relación entre reconciliación y valores en tanto es necesario llegar a las distintas dimensiones del ser humano como lo son la razón, la afectividad y la voluntad para favorecer un determinado cambio, en sus palabras:

...si nosotros no logramos llegar a la cabeza, al corazón y a las manos pues la formación está como mocha, la reconciliación si es un valor, pues tendría que estar: en la cabeza, es decir, yo tengo que saber por qué es importante, yo tengo que apreciarla, sentirlo necesariamente, quererlo; y, llevarlo a las manos, al comportamiento porque todos los días tenemos situaciones en donde podemos reconciliarnos con, o por lo menos favorecer una situación para evitar la fractura, qué estás haciendo frente a eso, empieza por casa, familia, ¿qué es esta pelea constante que tienes con tu mamá a propósito de tal cosa? Revísalo porque muy bonito el discurso en clase, pero en la casa entonces todo el tiempo estás atormentando al otro o a la otra.

El docente narra que se siente feliz como docente de la Javeriana ya en sus 20 años de labor. Sin embargo también reconoce sentimientos encontrados en tanto también siente preocupación y desconcierto al querer lograr un mayor impacto en la vida de los jóvenes y en sacarlos de esa "campana de cristal" que en muchas ocasiones les impide ver las exigencias de la realidad,

...romper esa campana de cristal es muy difícil porque tú crees que has tocado los chicos y nada, al rato los vez otra vez preocupados por el último celular que salió, porque toca ir a comprar los tenis de marca, otra vez encerrados en su campañita de cristal y en ese micromundo donde lo que está pasando no les dice mayor cosa. Entonces, tendría que recuperar lo que ya dije, hay un sentimiento de esperanza, pero también a ratos de desesperanza...

Luego de un semestre o cátedra realizada el docente realiza una evaluación de su práctica docente por medio de distintas preguntas a los estudiantes en torno a la pertinencia e impacto de actividades, lecturas teológicas y lecturas interdisciplinarias, lo cual permite hacer ajustes para el siguiente semestre. El docente está convencido del aporte que se realiza en la formación integral de los estudiantes más aún desde las ciencias humanas, y narra con especial afecto lo sucedido hace poco con un estudiante que se acerca, luego de reflexionar en clase sobre el sentido existencia, y realiza la siguiente pregunta: *"y ¿cómo hace uno para hallar el sentido existencial?, yo creo que lo perdí"*, el docente comenta que se interesa en hacer un acompañamiento cercano cuando algún estudiante se acerca a partir de lo discutido en clase, en sus palabras,

...venga tomémonos un café, y hablemos, pues eso tiene que ver con lo humano, y si otro chico en una ocasión anterior, me dice es que le quiero comentar lo que me pasó con mi mamá, venga y sentémonos, yo puedo hacerla fácil y es, ve a asesoría psicológica, pide una cita con el psicólogo de tu eps, pero si un chico rompió el temor, porque los chicos son temerosos, uno cree que es fácil que un chico le diga a uno, venga profe que le quiero... y yo no puedo, y si en ese momento estoy ocupado le digo saquemos un ratito y hablamos, y yo creo que eso salva el curso, o sea que, de 33, uno haga esa pregunta, que vaya más allá del concepto y que tiene que ver con su propia vida, entonces yo digo valió la pena, aquí hay algo que yo no puedo dejar escapar y si puedo hacer algo hay que hacerlo.

En cuanto a la diversidad de estudiantes, el docente reconoce que existen estudiantes que buscan, dentro de las asignaturas, elevar el promedio o que aparentemente no se dejan afectar por los contenidos, otros por su parte, asumen un rol protagónico y permiten una delicada relación entre los contenidos vistos y la reflexión personal,

...hay otros que creo no son la mayoría, son una minoría, que están en la jugada, que están tratando de pillar para dónde es qué va esto, llevarlo a su propia vida, de dejarse tocar, de ir más allá de la tarea y de crecer como persona, y realmente uno los ve, hay un cambio hay y eso también es satisfactorio. Los chicos de ahora son muy tímidos, lograr que un chico al final, algunos son invisibles, y que al principio uno los obliga a participar y que después se atreven a levantar la mano ahí hay un cambio que vale la pena. Hay de todo, uno es realista y el hecho de que haya esa pequeña minoría que al final se sienten tocados, que se sienten contribuidos en su formación hace que haya valido la pena este curso.

En torno a la reflexión con los estudiantes en torno al proyecto de vida y sentido de vida dentro de la relación pedagógica, el docente comenta una potente experiencia personal que lo lleva a acercarse a la logoterapia de Víctor Frank y así propone un acercamiento llamado logopedagogía, leamos lo comentado por el docente,

...la logoterapia es ayudarlo a un sujeto a encontrar el sentido de su vida. Por algo que me sucede por allá en el año 92, 91 trabajando en la Guajira donde una chica, mejor ICFES, de ese año, a los 15 días se quita la vida. Eso me impacta, porque además era su director de curso, a mí me golpeó muchísimo, pero cómo es posible, cómo es posible que un chico pase 11 años de su vida en un colegio y que no encuentre los elementos necesarios para configurar su vida, para proyectar su vida, para encontrar sentido a su vida, para luchar incluso aunque tenga circunstancias adversas. Comencé y me encontré por el camino a Víctor Frank a los dos años exactamente, y realmente me impactó muchísimo, pues la obra más conocida de él que es "El hombre en busca de sentido", pero igual otros como "El hombre en busca del sentido último", "El vacío existencial", todo eso me permitió, si tú te metes al Google y buscas logopedagogía de Meza te arroja un par de artículos sobre ese tema, entonces estoy convencido que una de las cosas que debe hacer la escuela, en el sentido amplio de la palabra, y eso incluye la Universidad, es ayudarlo al chico a trazar su proyecto de vida, pero el proyecto de vida es una mediación, un dinamismo, es un pretexto, porque lo que realmente importa es que él encuentre el sentido de su vida. Eso que realmente lo apasione, por lo cual vibre, eso que realmente le permita proyectarse y expandirse en esas relaciones que ya hablé: la relación con el otro, con los otros, con el mundo, con Dios etcétera, cómo considera él eso, eso que le permita incluso romper ese reduccionismo que es muy nuestro, de esta época capitalista, neoliberal, y es, que vales por lo que tienes y que lo principal es tu trabajo; la vida es mucho más que el trabajo, el proyecto de vida es mucho más que una profesión, tiene que ver con otro mundo de decisiones. Tenemos que colaborarles a los chicos a que precisamente revisen su proyecto de vida, lo configuren si no lo ha hecho, lo revise, luche por él, etcétera. Entonces sin duda alguna, una cosa que yo hago es que ningún tema, o procuro, que ningún tema por más teológico que sea se quede allá, sino es, eso cómo lo llevas a tu propia vida, cómo lo llevas.

Otro ejemplo en torno al acercamiento a sentidos vitales viene dado cuando se trabaja en torno a la teología del cuidado. A partir de la cual se pueden cuestionar algunos comportamientos cotidianos de los jóvenes en torno a la alimentación y el cuidado de los demás,

...¿y eso cómo lo llevas a tu propia vida?, ¿cómo cuidas de ti mismo?, ¿cómo cuidas de los otros que te quieren? o ¿de los que no te quieren? también, ¿cómo cuidas de tu trabajo?, eso ¿cómo lo convertimos precisamente en pautas de conducta, principios de vida? no sé, para que no sea una cosa de allá que dicen los teóricos en algo muy bonito, si no acá, eso es. Y eso a veces no les gusta, cuando les pregunté ¿cómo cuidas de ti mismo cuando pasas todo el día sin comer nada y enredas el almuerzo con un

sándwich? como hacen muchos chinos ahora, eso es muy irresponsable con respecto a ti mismo. Pero te escuchan, eso es lo interesante, y uno debe tener cierto tacto porque al final uno resulta como el cura regañando, o el papá, no, la idea es qué pregunta puedo hacer y de qué manera para que el chico quede y haya un cambio.

Para el docente, su práctica pedagógica busca formar un sujeto con las siguientes características: consciente de las implicaciones de sus acciones en la historia, consciente de su realidad, consciente de sí mismo, relacional, trascendente, capaz de construir un concepto, una estima, una autonomía y libertad en sí, “...un sujeto que sea capaz de ver un poco más allá, a eso le llamamos sujeto trascendente que no se quede solamente con lo material, la preocupación del día a día, lo banal, lo superfluo, la tecnología, enfrascadito ahí...”

Finalmente, el profesor agradece la entrevista y expresa que muchas preguntas planteadas en la investigación lo retaron y le invitan a seguir elaborando aspectos que habían caído en el olvido y que son necesarias para seguir reflexionando, “agradecerte la entrevista, que esas preguntas, no creas, algunas me retan precisamente a elaborar cosas que a lo mejor tenía ahí un poco en el olvido, toca rescatarlas para poder seguir pensando”.

8.1.8. Profesora (RA)

Facultad de Educación

En el abordaje metodológico en torno a la reconciliación la docente indica que además de favorecer la comprensión en los estudiantes de conceptos, teorías y enfoques, busca que los alumnos comprendan “... las relaciones entre conflictos, violencias y pases...” por medio de interrogantes en torno a qué, por qué y cómo han pasado dichos eventos. A su vez, la docente dice llevar a que los estudiantes entiendan, a partir de esta triada de análisis, que cuando las injusticias no son tramitadas adecuadamente se genera dolor y sufrimiento, “

... Todo eso que pasa genera dolor y sufrimiento, qué quiere decir, que yo estoy llevando a los estudiantes a entender tres cosas que suceden en ese proceso que existe un conjunto de injusticias en las relaciones entre los seres humanos, que al no ser tramitadas adecuadamente, por la vía del abordaje de los conflictos, de la participación política, de las políticas públicas generan dolor y sufrimiento en las personas.

La docente señala que en esta reflexión emergen emociones y desde la filosofía moral y política se realiza una clasificación pertinente. Strawson ubica las emociones en tres campos: a. Lo que siento cuando alguien me hace algo; b. Lo que siento cuando hago algo a otra persona y c. Lo que siento cuando veo que alguien hace algo injusto a otro. La docente dice que el estudiante reflexiona y siente, sobre todo, desde lo que ve que le han hecho a otros en situaciones de conflicto y violencia, pero también existen estudiantes que no se dejan afectar por estos temas, tal vez porque no se asumen como ciudadanos de paz. En uno u otro caso, la docente comenta que la tarea de la educación es “interpelar” a ese sujeto: “La idea es

esa, interpelar a ese sujeto como protagonista de tal manera que en los pequeños y cotidianos sucesos de su vida sea constructor de paz, y participe en la construcción de la paz”.

Algunas de las rutas metodológicas son las lecturas del resumen del “Basta Ya”; documentales sobre el origen del conflicto armado, los daños psicológicos, el sufrimiento y las afectaciones a la población. El “emocionar” aquí tiene dos momentos, el primero habla de las emociones naturales originadas por los eventos de la cotidianidad y el segundo cuando se abordan eventos desde la emoción “moral”, es decir, cuando mi reacción compromete mis valores morales o cuando sufro o alguien sufre una injusticia, es el caso por ejemplo de la indignación como emoción moral. Strawson nombra otras emociones morales tales como la rabia, la venganza, el resentimiento, el odio, cuando el sujeto se ubica desde una carga valorativa de lo que cree que está bien o mal.

El proceso de reconciliación se da cuando precisamente esas emociones son tramitadas y orientadas *“Cuando yo puedo elaborar, comprender, soltar, sanar muchas emociones...”* y así comprender las variables y la naturaleza de los conflictos, las guerras y las paces para que el estudiante pueda proyectarse como ciudadano y asumir un papel directo o indirecto en la construcción de la paz. La docente recalca que en una educación para la paz donde se busque tramitar y orientar las emociones no se puede pensar que con el castigo, cárcel o cadena perpetua hacia los culpables se sanarán las emociones como la rabia, en sus palabras: *“porque la idea es que para que tú sanes tu rabia infinita, sientas que metieron cadena perpetua al responsable de... Y la gente cree que así sana su rabia y a veces eso no es tan real”.*

La educación para la paz y el tramite de las emociones tiene que ver, por tanto, con comprender las condiciones que llevaron a ese perpetrador a cometer dichas acciones y su impacto a nivel personal y social de sus acciones, por ejemplo: las condiciones de inequidad, la dificultad social para construir un proyecto de vida, las injusticias sufridas, el abuso sexual sufrido. La docente comenta que la meta pedagógica de la clase debería facilitar,

...al estudiante conocer y construir esa memoria, comprender esa verdad y sobre todo, elaborar el mundo emocional que se articula entre lo moral y lo político de lo que le ha pasado a la sociedad colombiana para reconciliarse con la vida, con la sociedad y con el estado; sentirse protagonista para ayudar a transformar ese estado de cosas desde pequeños detalles, hasta cuestiones más políticas y de movilización o de agencia en diferentes distancias.

En torno a su experiencia como docente y de su inicio profesional, la docente inició como trabajadora social acompañando realidades como la pobreza, la vulnerabilidad social en contextos de familias y niños de la calle. En su formación también recibió el aporte de distintos enfoques psicoterapéuticos para acompañar dichos problemas psicosociales. Esta experiencia le llevó a pensar en la importancia de impactar a grupos, por ello decide

vincularse a la universidad como docente.

En la universidad mantuvo dos intereses, por una parte, siguió vinculada al trabajo público y privado, y en lo académico orientaba procesos en convivencia, participación social, desarrollo infantil, integración familiar, prevención de violencia, prevención del consumo de sustancias y manejo de conflictos. Se especializó en planeación participativa y en investigación social. Hizo una maestría en desarrollo social y educativo y se doctoró en sociología jurídica e instituciones políticas.

La docente comienza a enseñar sobre paz en la Javeriana a principios de los años 90. Para llegar allí reunió la experiencia como consultora y asesora en la pastoral social por cuatro años y en el trabajo con la arquidiócesis en torno al desplazamiento forzado. La docente recalca el trabajo de varios consagrados y consagradas que mostraban un alto grado de compromiso con esta población. Esta experiencia le permitió enriquecer sus clases universitarias en torno al desplazamiento, los correlatos de sufrimiento y las alternativas para la reintegración social.

Posteriormente, es llamada por el ministerio de justicia en donde ayudó a fortalecer dos experiencias en torno al manejo de conflictos: la conciliación en equidad y los jueces de paz. Aquí la docente comprendió mejor la concepción de la justicia en equidad y la importancia de la acción de los jueces de paz y de los conciliadores en los contextos donde las personas no tienen acceso a jueces o abogados.

La práctica pedagógica universitaria es comprendida por la docente desde dos posibilidades de abordaje. Por una parte, se puede ser profesor universitario hablando desde las teorías y enfoques, por otra, se puede ser docente manteniendo una estrecha relación con la realidad y territorios. La docente se inclina más por la segunda, recalcando que,

...puede haber un profesor que te domine la historia, el contenido, el enfoque, el autor; y me parece que todo profesor debe garantizar eso, pero cuando se trata de poner en relación ese conocimiento con la realidad y con la práctica profesional, es necesario que el profesor articule el contexto, comprensión de la realidad y teoría para poder hacer una pedagogía que realmente permita construir conocimientos, comprensiones, cambios de actitudes y transformación social...

Esta relación del docente con la realidad y con la reflexión académica tiene una clara relación con los afectos, en tanto es necesario que el mismo docente sepa transmitir sus propias emociones y que evidencie la manera en que ha tramitado, por ejemplo, la indignación a fin de no contagiar a los propios estudiantes de afectos que no han sido elaborados como por ejemplo el resentimiento. En palabras de la docente se dice que:

Lo que yo tendría que preguntarme si yo siento resentimiento cuando estoy transmitiendo eso, si estoy contagiando a mí estudiante de resentimiento, porque me parece que eso puede suceder en la clase, tener un profesor que no ha tramitado adecuadamente su emoción moral y política frente a ciertos sucesos, y contagia a sus

estudiantes, posiblemente, de resentimiento. Yo creo que un profesor a lo máximo que puede aspirar es a lograr generar indignación moral y agencia política en los estudiantes y por el contrario, que esa agencia dé salidas para que realmente no se almacene ni resentimiento, ni venganza.

En la educación para la paz, la docente asume al estudiante como un sujeto activo y autónomo en la construcción de su conocimiento. Y es por ello que, en el aula se reconoce su experiencia y sus puntos de vista para hacer una “negociación cultural”. Esta “negociación cultural” se refiere al diálogo entre: los conocimientos, conceptos y problemas dados por el docente; el mundo emocional interpelado por dichos contenidos y las herramientas para tramitar ese mismo mundo emocional. En palabras de la docente:

...yo como educador lo que hago es facilitar el acercamiento del estudiante al conocimiento y comprensión de un conjunto de situaciones, también el facilitar que el estudiante interpele su mundo emocional frente a eso, pero también, que adquiera herramientas para tramitarlas de una manera democrática y reconciliada con la vida, pero hasta donde el estudiante pueda agenciarlo, no que yo se lo transmita, lo condicione o se lo exija, yo no puedo exigirle al estudiante, "tiene que reconciliarse con el Estado" no le puedo exigir eso, no le puedo transmitir ni exigir eso, lo que le puedo es facilitar un proceso de conocimiento, comprensión y reflexión que le permita a él asumir posturas más conciliadas con esa conflictividad que está analizando.

En la comprensión sobre reconciliación, la profesora considera que este proceso no es posible de llevar a cabo “...si las personas no comprenden el estado de cosas que ha llevado a la violencia, el dolor y el sufrimiento...”. Y para ello, se hace preciso una “*elaboración de sus formas de ver, pensar y sentir frente a situaciones que le han generado inconformidad, rabia y la educación ayuda a hacer eso*”. Por ello dentro del aula una de las principales tareas es permitir el reconocimiento de emociones y generar procesos que permitan comprensiones sobre las propias vivencias, lo social y lo político, ya que:

...todos los colombianos somos víctimas indirectas de esta violencia, todos de una u otra manera albergamos una emoción latente o directa de indignación o de rabia con todo lo que pasa, qué es lo que hace la educación, facilitar un espacio para que esto salga a flote, para comprender, para entender, para re significar, para transformar; le da la oportunidad al estudiante de que elaboren sus propias vivencias, se cualifique para ayudar a elaborar esos procesos en su contexto familiar y comunitario, entonces el solo hecho de que el estudiante comprenda, elabore y procese todo esto ya es una contribución al proceso de reconciliación, porque eso que el estudiante vive, siente y aprende ahí se lo lleva para siempre en sus vivencias familiares, como padre de familia, como profesional si eso hiciéramos con todos los ciudadanos en Colombia, si realmente garantizáramos una educación para la reconciliación a todos los niveles, pero no con el contra adoctrinamiento, no para seguir sembrando rabia y odio, sino

realmente para hacer las paces, pero no alcahueteando injusticias, pero tampoco cayendo en el espectro de lo punitivo, realmente nosotros haríamos un trabajo real.

La docente distingue entre la reconciliación y la paz, indicando que este último es un concepto más complejo y amplio, pues se refiere a un “valor universal” y “derecho síntesis de todos los derechos”, cuando se garantizan los derechos de manera integral. En la paz, es necesario que las personas “...aprendan a ser justas, aprendan a ser solidarias, aprendan a abordar democráticamente los conflictos, pasa porque los estados garanticen justicia social...”.

La reconciliación por su parte, es una dimensión que permite llegar a la paz cuando se reconoce el quiebre de una relación debido a un hecho injusto que genera dolor y sufrimiento,

...se dice que hay algo que se rompió en la relación entre un sujeto y un sujeto o entre un conjunto de sujetos y un sujeto, un conjunto de sujetos e instituciones, hay algunos hechos que generaron una ruptura en la relación, en la interacción y esa ruptura generalmente viene precedida por una injusticia, por una vulneración de derechos que ha generado un dolor, sufrimiento y donde están presentes un conjunto de emociones y sentimientos que van generando un tejido emocional entonces, reconciliar aparece ante este estado de cosas...

El perdón se relaciona con la reconciliación en tanto puede darse según dos enfoques: un perdón condicionado y otro no condicionado. El perdón condicionado alude a que para su realización debe presentarse verdad, justicia y reparación. El perdón no condicionado es una decisión en la cual predomina una vivencia espiritual o psicosocial que lleva a que el sujeto lo otorgue como sanación propia. Sin embargo, es fundamental que tanto en uno como en otro enfoque se garantice la tramitación emocional en el sujeto, “...es necesario que el mundo emocional de verdad se garantice allí en los sujetos, porque eso sí te permite garantizar la paz como un estado de relacionamiento duradero...”.

La reconciliación se sustenta en actos de justicia y de cuidado en las relaciones humanas, de lo contrario no será una reconciliación sostenible.

La reconciliación tiene que generarse a partir de la comprensión y de actos reales que apunten a la justicia y a las relaciones humanas, pueda que yo me reconcilie contigo, y espero que tú no me agregas, pero si tú me agredes, igual voy a sentir rabia, puede haber una reconciliación transitoria no sostenible, para que la reconciliación sea sostenible necesitamos entender que hay otros ingredientes que hay que garantizar.

Algunas de las estrategias metodológicas para el abordaje de la reconciliación parten de no reducir la educación para la paz únicamente al conflicto armado y a los acuerdos de paz. La docente indica que es necesario trabajar inicialmente la naturaleza y dinámica de los conflictos, las maneras cotidianas de injusticia social y sus consecuencias en el ser humano, las expresiones cotidianas de la violencia social y algunos problemas internacionales como las migraciones,

...para que la gente no reduzca el tema de la paz solamente a la guerrilla y al gobierno, porque es en lo que caímos ahora, y eso ha destruido la idea de hacer una educación para la paz, se volvió un problema entre políticos, se le quitó el poder a ese conocimiento para formar ciudadanos y se vuelve una pelea entre políticos, grupos políticos y no se puede reducir...

Así como el evidenciar que nuestro conflicto se sustenta en la posesión de la tierra y de los recursos.

La docente expresa que en su ejercicio profesional siente diferentes emociones como la indignación y preocupación, como por ejemplo, el futuro de muchos disidentes, la pelea de las objeciones, la minga indígena, el incumplimiento para con la guerrilla, entre otros. Que por medio del trabajo académico se intenta tramitar dichas emociones a fin de no caer en la desesperanza,

...a través del trabajo académico, investigativo y organizativo ayudar a tramitar para uno también darle salida al mundo emocional, a sus propias emociones, porque si tú te indignas y te preocupas y te quedas sin hacer nada, te revientas, entonces mejor no te indignes, pero tratas de hacer algo para que eso tenga una salida, entonces claro uno siente que está haciendo algo por algún lado...

El sujeto que pretende formar en su práctica pedagógica es ante todo un ser humano, luego un ciudadano y luego un profesional.

No creo en ningún acto de formación que no toque al ciudadano que hay detrás de un estudiante, entonces, lo primero es contribuir a la formación de su ciudadanía, lo segundo es garantizar su formación profesional en el campo disciplinar específico en el que uno está aportando un tipo de conocimiento, no se trata de formar héroes, ni mártires, ni guerreros, per se, pero sí formar personas que sientan que son protagonistas de lo que está viviendo, y que de alguna manera pueden contribuir a que el mundo sea mejor, y en ese sentido, pueden contribuir a que haya menos injusticia, menos violencia y por tanto, que la paz sea posible en esos contextos de su vivencia, su participación ciudadana y de su ejercicio profesional. Yo creo que es integral, la cosa no es mirar al estudiante como un depositario de conocimiento sobre una materia sino que estoy formando a ese ser humano, estoy contribuyendo a completar esa formación y que tampoco se termina ahí en el aula.

La práctica pedagógica en torno a la reconciliación busca que los estudiantes comprendan que tanto el sentido vital como los proyectos de vida no son construcciones individuales, sino que se encuentran ligados a otros seres humanos. Lo cual busca contrarrestar de alguna manera la corriente individualista del enfoque neoliberal “...que yo también me sienta responsable de ese bien común, y no solamente competir, acumular, pero si

también a pensar que mi proyecto de vida, mi proyecto profesional tiene también que ver con los otros... ”.

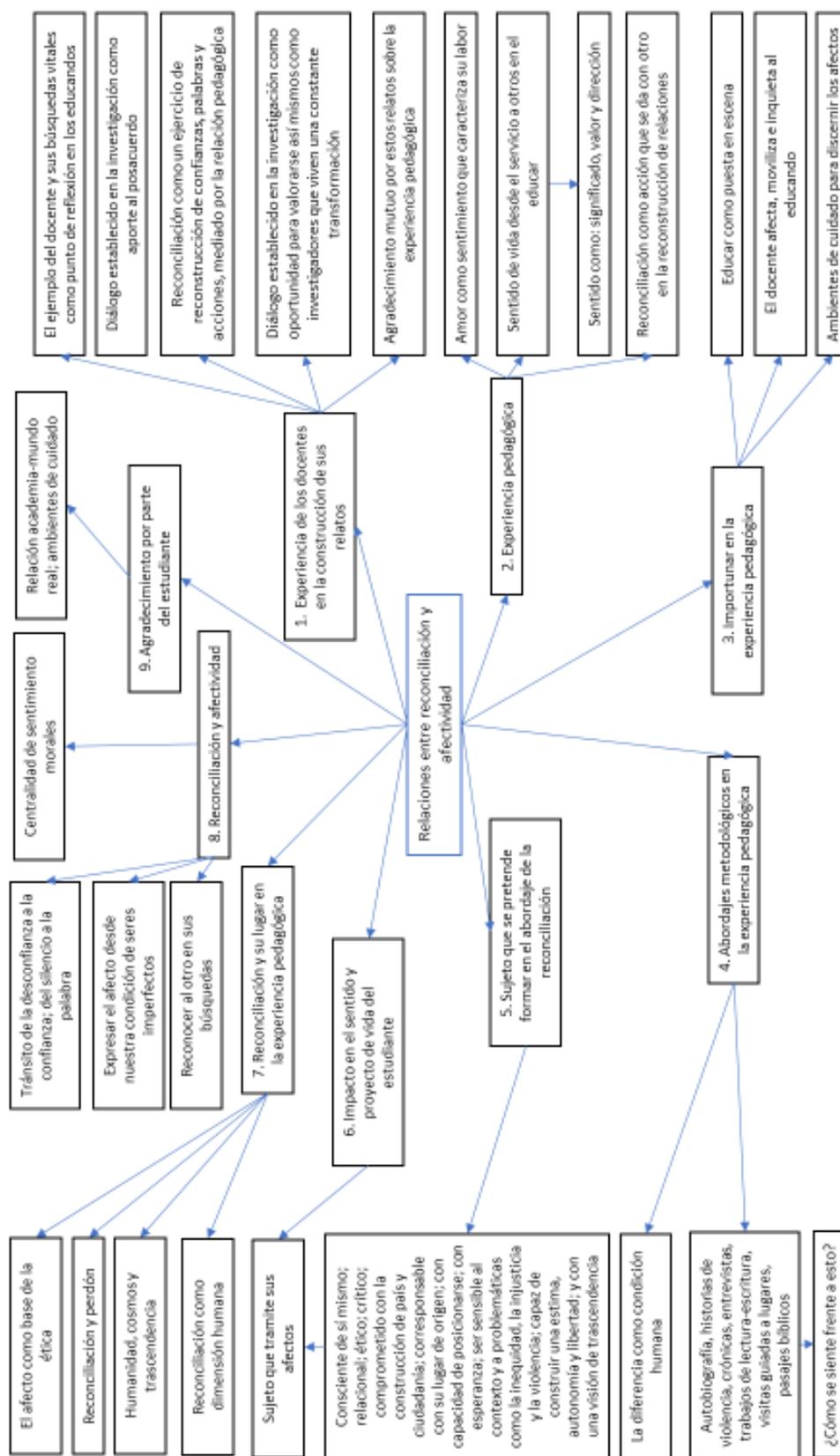
Al finalizar la entrevista la docente agradece y habla de lo importante que sería preguntarles a los estudiantes sobre este mismo tema de la reconciliación y su sentir luego de haber transitado por un proceso académico, a fin de indagar, además del ámbito docente, el espacio que viven los estudiantes frente a un tema tan rico y complejo como lo es la reconciliación. Pues precisamente la docente valora estas preguntas a propósito de una investigación de doctorado que tiene que revisar y que tiene que ver sobre reconciliación en jóvenes.

No, a mí me parece que, yo ¿qué le haría a esta investigación? A lo mejor no es tu pretensión, pero por ejemplo, a mí me gustaría, ¿tú le estás preguntando sólo a los profesores?, que esta investigación pudiera coger a un grupo de estudiantes y hacer un grupo focal y decirles ¿qué emociones se despiertan en ustedes cuando están trabajando esos temas? Para tener el punto sin salirte del eje temático, cuando ustedes están mirando memoria, conflicto ¿qué sienten? Y ¿qué pasa desde cuando comienza la clase a cuando termina?, ¿Al final qué sienten?, ¿qué terminan sintiendo?, ¿Por qué? Porque es muy diferente la emocionalidad, lo que hace el profesor, lo que percibe el profesor, supone el profesor, siente el profesor haciendo su trabajo. Tú estás mirando lo pedagógico y lo pedagógico no se puede ver solamente en función de un sólo actor del acto educativo, lo pedagógico involucra la relación entre los sujetos que construyen conocimiento en torno a algo, y, uno puede decir yo siento rabia, siento indignación, siento alegría frente a tal cosa, me indigno con tal cosa, yo todo eso te lo puedo decir que es lo que uno va viviendo, ¿y el estudiante?...

8.2. Análisis intersujeto transversal reflexivo.

Este análisis intersujeto tuvo un carácter reflexivo y se estructura en nueve puntos donde se relaciona la reconciliación y afectividad, lo cual se planteó como objetivo del presente trabajo investigativo: 1. La experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos; 2. La experiencia pedagógica; 3. El importunar en la experiencia pedagógica; 4. Los abordajes metodológicos en torno a la reconciliación; 5. El sujeto a formar en la reconciliación; 6. Los impactos de la reconciliaicón en el sentido y proyectos de vida de los estudiantes; 7. La reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica; 8. La reconciliación y la afectividad y 9. El agradecimiento por parte del estudiante.

Para este apartado se utilizó el siguiente diagrama diagrama de análisis:



8.2.1. Experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos

Los relatos de los docentes permitieron descubrir un apasionante encuentro entre su experiencia pedagógica; sus preguntas vitales; la formación académica recibida tanto en el pregrado y posgrado; la influencia de las líneas investigativas a las cuales han pertenecido; el contexto de los acuerdos de paz; en algunos casos las megas universitarias y las vicisitudes propias de la experiencia personal. Todo lo anterior da como resultado el interés profesional por reflexionar y educar en torno a temas como la paz y la reconciliación.

Las experiencias de los docentes son las que dotan de ‘sentido’ a lugares de reflexión como la reconciliación, bien dirá Guix (2008):

...la experiencia antecede al sentido. No es la mente la que dará con la respuesta sobre el sentido de la vida, sino que en la propia existencia, se darán aquellas experiencias en las que encontramos dicho sentido. Por ello es tan importante la vida sentida. (Guix. 2008, p.74)

Esto lleva a pensar que gran parte de las apuestas que pueden hacer los docentes están impregnadas por sus expectativas, historias personales, anhelos, frustraciones, líneas de investigación, entre otros elementos. Lo cual no debería ser olvidado a la hora de comprender su labor, es necesario considerar que cada vez que un profesor menciona este ámbito personal en la clase, en su mayoría, genera impactos cognitivos y afectivos en los propios estudiantes que muy posiblemente también están ávidos de escuchar experiencias afectivas y comprensiones teóricas del docente sobre la paz y la reconciliación, lo cual el profesor puede ayudar a tejer y a visibilizar.

Se podría decir que el profesor por medio de su propio ejemplo, en el que da cuenta de sus opciones, oportunidades, dificultades y respuestas a preguntas vitales, muestra que en cierta medida ha elegido un determinado proyecto de vida. Esto puede ser fundamental a la hora de acompañar la formación y las capacidades en el estudiante, el cual precisamente se encuentra en búsquedas constantes frente a su propia existencia y frente a su profesión. De ahí que el docente universitario puede tener una incidencia grande a la hora de favorecer la reflexión libre, crítica y formativa de las capacidades del educando, Nussbaum y Sen (1996) dirán con respecto a la capacidad que:

La vida que lleva una persona [es] como una combinación de varios quehaceres y seres, a los que genéricamente se les puede llamar funcionamientos. Estos varían desde aspectos tan elementales como el estar bien nutrido y libre de enfermedades, hasta quehaceres y seres más complejos como el respeto propio, la preservación de la dignidad, tomar parte en la vida de la comunidad, y otros (...) La capacidad de una persona se refiere a las combinaciones alternativas de funcionamientos, entre cada uno de los cuales (esto es, de combinaciones) una persona puede elegir la que tendrá. En este sentido, la capacidad de una persona corresponde a la libertad que tiene para

llevar una determinada clase de vida (Nussbaum y Sen, 1996, p. 17- 18, citado por Amilburu, M., Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez., 2017).

Los docentes en sus relatos convergen en que el diálogo establecido para la presente investigación puede ser un aporte para la reflexión en torno a la reconciliación y la afectividad dentro de la relación pedagógica. Los docentes reconocen que la reflexión en torno a la reconciliación es compleja por el mismo contexto del posacuerdo colombiano y por las expectativas sociales del mismo. Sin embargo, tal como lo expresaba una docente, estos ‘diálogos improbables’ (LL) planteados por Lederach, son los que precisamente pueden motivar el sentido de lo educativo y su incidencia en el contexto político.

Como investigador me resultó llamativa la forma como un docente leyó el propósito de esta investigación, pues lo ubicó en comprender la reconciliación como un ejercicio de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones, mediado por la relación pedagógica (RD). Esto en buena medida resumió uno de los principales intereses por los cuales se planteó este trabajo, y era el de preguntar a los docentes si para ellos en su experiencia pedagógica, era pertinente aterrizar el concepto de reconciliación en la misma vivencia afectiva del aula. Y esta perspectiva en gran parte responde a este interés, al escuchar que muchos docentes asumen su enseñanza como una oportunidad para reconstruir la confianza, la palabra y la acción en su relación con el educando, y digo ‘reconstruir’ porque se incluyen experiencias afectivas como el miedo, la rabia y la indignación que acontecen no solo por la reflexión de temas como el conflicto sino cuando se presentan situaciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje como el ‘error’, el ‘fracaso’, la dificultad en la ‘comprensión’ de un concepto o la ‘interacción’ con el docente. Así lo expresa McArthur (2019, p. 169) cuando dice que:

“...los estudiantes solo pueden desarrollar verdaderamente su potencial si son capaces de sobrellevar el fracaso en algún nivel, ya sea por bajo rendimiento, cometiendo errores o entendiendo mal las expectativas. Debe hacer cierta capacidad de resiliencia para proyectar hacia adelante para mejorar el rendimiento y conseguir una mayor comprensión de algo”.

La ‘reconciliación’ en este punto viene dada cuando el alumno luego de ser acompañado en un ambiente de cuidado por parte del docente (Chaux, Daza y Vega, 2005) en sus dificultades vividas en el proceso de aprendizaje, puede reconciliarse consigo mismo, con el conocimiento y con el docente, pues la relación pedagógica vista de esta manera debería ayudar “...a los estudiantes a reconocer su propio valor y los rasgos y habilidades que tienen para contribuir a la sociedad” (McArthur, 2019, p. 182).

Como investigador me quedo con un profundo sentido de agradecimiento con los docentes entrevistados, ya que sentí que brindaron su tiempo y disposición de manera generosa. No se limitaron a contestar lo que la pregunta decía, sino que fueron más allá compartiendo precisamente sus afectos, historias y reflexiones.

Varios docentes expresaron que la narración de sus experiencias les permitió retar sus propias comprensiones en torno a su experiencia pedagógica y les dejó la invitación a seguir elaborando aspectos tal vez olvidados. Por ello, agradecieron este tipo de espacios para contar parte de su experiencia pedagógica en torno al abordaje de la reconciliación, permítase mencionar una de estas afirmaciones, “agradecerte la entrevista, que esas preguntas, no creas, algunas me retan precisamente a elaborar cosas que a lo mejor tenía ahí un poco en el olvido, toca rescatarlas para poder seguir pensando” (JM).

Otros, por ejemplo, expresaron que esta oportunidad para ‘narrarse’ les permitió reflexionar en torno a la importancia de valorar el propio conocimiento y experiencia ganada en el ámbito educativo, pues en muchas ocasiones pareciera que se olvida ‘investigar al investigador’. Muchos de estos docentes resaltaron que tienen muchas cosas para decir sobre sus propios afectos y vivencias pero que en ocasiones no se ‘creen’ a sí mismos como lugares valiosos para ser investigados, por ello resulta:

“bonito que el investigador sea investigado (...) “en los vínculos con la sociedad, es en concreto cómo se da, no en los números o en las estadísticas de cuántos proyectos de paz tienen la Universidad sino las vivencias, lo que tú estás recogiendo, las vivencias, los sentimientos, la cotidianidad, eso me parece súper.” (JF).

Esta actitud con la cual los docentes asumieron la presente investigación y la narración de sus experiencias pedagógicas en torno al abordaje de la reconciliación y las posibles relaciones con la afectividad permitió valorar el sentido que tiene el hablar sobre aspectos de la propia experiencia tales como las alegrías, las satisfacciones, la pasión, lo ingrato y el sentido de ser profesor. Así como comenta Larrosa (2006) sobre la ‘experiencia’ como una relación entre algo que viene a mí y mi proceso de elaboración de dicho evento, lo cual debería dar como resultado una oportunidad de transformación de mi propio ser.

...cuando se trata de poner en relación ese conocimiento con la realidad y con la práctica profesional, es necesario que el profesor articule el contexto, comprensión de la realidad y teoría para poder hacer una pedagogía que realmente permita construir conocimientos, comprensiones, cambios de actitudes y transformación social...” (RA).

Es esta ‘experiencia’ vital y la oportunidad de su relato, lo que teje en buena medida los significados de la práctica pedagógica y lo que puede dejar algunas preguntas y puntos de reflexión para los mismos educadores que quieren y se han comprometido con su labor.

8.2.2. Experiencia pedagógica

Para el lector de este análisis narrativo, es importante prevenirlo en torno a un tema que aparece de manera recurrente en los relatos, y es el sentimiento de amor con que los

docentes describen que asumen su labor. Y prevenir se refiere a dejarse sorprender por el valor que tiene este sentimiento como forma de relación en el acto pedagógico. Ellos mismos, los docentes, reconocen que aún en medio de ese amor por su oficio, no niegan que se presentan dificultades y desafíos.

Axel Honneth plantea que una esfera del reconocimiento es el amor, Honneth habla de tres tipos de reconocimiento: reconocimiento social, el reconocimiento jurídico y el reconocimiento afectivo. Ese reconocimiento, en el reconocimiento que yo hago con mis estudiantes, que está mediado por la academia, yo creo que ahí hay también un reconocimiento de lo afectivo, sin necesidad de que yo lo haya pensado como esa emoción del amor, pero si hay un reconocimiento afectivo, cuando tú reconoces al otro estás en ese trabajo (RD).

A propósito de este diálogo entre el amor y las dificultades de la experiencia pedagógica narrada por los docentes, se podría decir que dicha experiencia no es algo que se pueda controlar, pues muchos de los aprendizajes de los docentes vienen dados por eso que no dependió ni de su saber, ni de su poder, ni de su propia voluntad, tal como lo refiere Larrosa (2006) en torno al sentido de la experiencia. Es así que, muchos docentes reconocen que poco a poco fueron descubriendo el sentido pedagógico de una categoría como lo es la reconciliación a partir de la cual hablan con los estudiantes en este contexto de posacuerdo.

Gran parte de lo que sostiene esta acción desde el ‘amor’ se encuentra en el servir a otros como sentido de vida que los orienta en su labor educativa. Ladrière (2003) dice que precisamente esto que llamamos ‘sentido’ viene dado por el ‘significado’, el ‘valor’ y la ‘dirección’ que le damos a la propia vida. En este caso, los docentes encuentran que gran parte de su sentido vital, tiene ‘valor’ porque en la acción de educar existe un compromiso en la transformación del sujeto y de la sociedad, tiene ‘dirección’ en tanto la praxis educativa es una acción significativa del ámbito académico que debe reflexionar sobre el ‘mundo de la vida’ y tiene ‘significado’ porque el mismo docente se implica con su pensamiento, afecto y voluntad en lo que investiga, y por ende, en lo que habla.

(CS): Bien profesor, muchas gracias. A partir de ese recorrido que usted nos narra, ¿Cuál es su comprensión acerca de la practica pedagógica universitaria, para usted qué sentido tiene ser profesor, hacer una práctica pedagógica universitaria?

(ST): Para mí, es el sentido último de mi existencia, yo siempre he pensado que mi vida tiene sentido cuando sirvo a otras personas y hay muchas maneras de realizar ese sentido, pero la que yo he encontrado y la que me satisface plenamente es la de enseñar. Y haciendo eso considero que doy pasos hacia la realización de mi sentido. (ST).

(JF): ...creo que eso puede hacer más efectivo en términos pedagógicos tener un profesor que le está hablando de lo que siente, de lo que vive, de lo que cree, pero fundamentando en su trabajo como investigador, en su trabajo de campo, y también en sus preocupaciones vitales, estoy hablando de mis preocupaciones vitales (JF).

Frente a esta última dimensión del sentido propuesta por Ladrière (2003) referida al ‘significado’ como la implicación afectiva, cognitiva y volitiva vista en los relatos de los docentes, permítase aludir a una experiencia investigativa en torno a la “descampesinización” en Colombia mencionada por el profesor (JF). Aquí se habló del mundo rural y su relación con el conflicto armado, además de cómo las comunidades se ha organizado, reaccionado y desarrollado acciones colectivas en contra de la guerra.

En este relato, el docente cuestionó el paradigma negativo que se tiene del mundo campesino como un mundo del atraso, la ignorancia y la pobreza. Esta reflexión sobre el proceso de “descampesinización” en Colombia permitió que el docente relatara la importancia de articular el mundo de la academia y el ‘mundo de la vida’, enfatizando la importancia de que el docente, desde sus búsquedas vitales, busque ser coherente con lo que vive, siente y cree para fundamentar sus investigaciones.

Permítase decir que este relato como muchos otros impactaron mi labor como docente e investigador en tanto me hace recordar que, así como tengo raíces campesinas, la gran mayoría de colombianos también las tienen. Mis abuelos paternos como maternos fueron personas del campo y desde niño mis padres me inculcaron el cariño por el campesino, en vacaciones visité distintos lugares rurales donde jugué con otros niños y aprendí muchas de las labores a las cuales se dedicaban los campesinos. Por ello, cuando el docente habló del conflicto y su relación con el mundo rural, lo tomé como una invitación a recordar nuestra historia como colombianos y a no pensar que el mundo rural se encuentra alejado de nuestra ‘piel’ y de nuestra vida en ciudad. El docente habla que poco a poco la sociedad colombiana ha tomado conciencia de este hecho lo cual es fundamental para la nuestra memoria colectiva.

Todos los docentes decían que la ‘reconciliación’ es una acción que se vive con ‘otro’ y una herramienta para la ‘reconstrucción’ de relaciones, así como lo afirma Nordquist (2018), así podríamos decir, que nuestra historia y el mundo campesino es una de esas relaciones que se han fracturado, y que reclama una ‘reconciliación’.

Según lo anterior, las búsquedas vitales del docente son las que viabilizan la coherencia entre lo que él vive, siente y cree como educador e investigador. Esto tiene sintonía con el sentido de la experiencia dado por Larrosa (2006) en la cual el sujeto sale de sí mismo para encontrarse con el acontecimiento y es en ese encuentro reflexivo cuando se ve afectado en lo que siente, piensa y desea, “De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto que la experiencia” (Larrosa, 2006, p. 46). El docente que investiga está llamado a dejarse interpelar por esa realidad investigada que a su vez lo transforma como sujeto de la experiencia, y desde allí puede mostrar al educando su proceso de afectación.

8.2.3. El importunar en la experiencia pedagógica

Para los docentes el educar es una puesta en ‘escena’ desde el asumir responsablemente un rol de formación, en el cual el profesor busca ‘afectar’ al estudiante para que salga pensando y sintiendo diferente. ‘Afectar’ para los docentes se relaciona con movilizar, inquietar y especialmente con ‘importunar’.

Esta palabra, ‘importunar’, ha sido trabajada desde el paradigma pedagógico ignaciano, y tiene que ver con fomentar, desde el ambiente de cuidado (Chaux, Daza y Vega, 2005), un espíritu crítico y problematizador para que el estudiante no se conforme con lo que ve, escucha y recibe de la cultura en la que está inmerso. Desde esta perspectiva, el profesor tiene la invitación a arriesgarse dentro del aula y proponer lecturas, reflexiones y actividades que confronten al alumno y le permitan ir un poco más allá del sentido común y de las modas imperantes.

San Ignacio diría que a los estudiantes hay que importunarlos, yo soy amigo de importunarlos, de conmoverlos, de hacerlos ver cosas que ellos no sospechan, de cuestionar sus paradigmas a veces anquilosados, a veces muy rígidos y de hacerles ver otras perspectivas y por supuesto todo esto se va acompañando por una reflexión de la búsqueda de la verdad, de la búsqueda de la justicia, de la búsqueda de la reparación y de la garantía de la no repetición, esos son como los cuatro pasos mínimos de la búsqueda de los Derechos Humanos (ST).

En el paradigma pedagógico ignaciano se propone vivir una experiencia significativa en un contexto, reflexionarla, discernirla para decidir y actuar, y, por último, evaluar esa misma acción según la experiencia y el contexto abordado. La experiencia pedagógica vivida entre profesores y alumnos se convierte en una oportunidad para poner en acto estos cuatro momentos. Cada temática abordada en una asignatura puede ser aterrizada en alguna problemática de la realidad, el desafío para el docente está en proponer escenarios de reflexión y discernimiento de estas realidades y/o problemas para considerar qué acciones se pueden proponer desde el propósito formativo y favorecer una constante evaluación de las mismas acciones a fin de que el estudiante comprenda que sus acciones tienen implicaciones en la realidad personal, social, familiar, política y ciudadana.

En este ejercicio de discernimiento, no solo se encuentra la dimensión del pensamiento, sino además de los afectos. En el paradigma pedagógico ignaciano también se propone el discernimiento de las mociones del espíritu, y como ejercicio espiritual, es una herramienta que algunos docentes aluden como horizonte de reflexión en el aula de clase. Esta se refiere a “... no dejarse llevar inmediatamente por aquello que a uno lo mueve...” (ST). Aquí el tiempo que me doy para pensar y sentir la propia vida es esencial en el proceso pedagógico, no solo para el estudiante sino para el profesor.

...yo he hecho ejercicios espirituales algunas veces a lo largo de mi vida, San Ignacio recomienda hacer el discernimiento de las mociones del espíritu, las mociones, los

movimiento del Espíritu y la palabra emoción viene de moción eso si con toda severidad, lo que nosotros sentimos que se mueve en nuestro interior y hacer discernimiento es no dejarse llevar inmediatamente por aquello que a uno lo mueve, no, *emovere* es aquello que a uno lo mueve, no dejarse llevar inmediatamente sino dar un tiempito, ser capaz de aplazar la satisfacción de una necesidad, para que en ese tiempo, yo sea capaz de distinguir, de discernir, qué es lo bueno, qué es lo malo para el otro y para mí, ese darse un tiempo es fundamental (ST).

Esto me hace pensar como investigador, que parte del ejercicio reconciliación consiste en un ejercicio personal de vencerse a sí mismo, esto quiere decir, vencer los propios afectos o por lo menos discernirlos, a fin de pensar en un proyecto personal y colectivo amplio. Vencerse a sí mismo se refiere a poner en la balanza los odios, las venganzas y notar que tal vez están movidos por nuestros deseos más egoístas lo cual impide y/o dificulta el desarrollo comunitario. A este respecto Freire (1970, citado por Paz & Díaz, 2019) dirá que precisamente para la transformación de los conflictos se hace necesaria la participación social crítica y consciente desde un acto solidario y amoroso.

Los docentes expresaron que una de las principales tareas en el abordaje sobre la reconciliación con los estudiantes, es que ellos puedan ‘desaprender’ una cultura de violencia desde los lugares cotidianos en los que viven, como por ejemplo en la familia, la universidad, las relaciones de pareja, entre otros. Esto también se considera como una labor de ‘importunar’ al estudiante debido a que ese ‘desaprender’ apunta al cambio de paradigmas, sistemas de creencias, y patrones culturales interiorizados (Pérez, 2014), que en muchas ocasiones se encuentran arraigados de manera inconsciente.

¿Cuál es el rol del estudiante? Lo que uno espera del estudiante en primer lugar es moverlo, o sea afectarlo, generarle afectaciones, tocarlo, que si entró de una manera al salón de clases, que salga de otra, pensando diferente. Y sensibilizarlo frente al tema de la paz y de la reconciliación y sensibilizarlo frente a esa necesidad de desaprender tanta cultura de violencia en la que hemos estado inmersos y cambiar el chip y empezar a repensarnos desde lo que es la cultura de paz. A mí lo que me interesa es eso, generar esa reflexión (LL).

El ‘importunar’, según la experiencia pedagógica narrada por los docentes, no se da solamente por la acción del educador sino también y especialmente por la voluntad y libertad con que el estudiante se deje movilizar. En este punto, la puesta en ‘escena’ pedagógica no recae únicamente en la responsabilidad docente, pues como bien lo expresa la educación dialogante o formación en segunda persona (Not, 2002) asumida en la Universidad Javeriana, es una responsabilidad compartida entre profesores y alumnos.

[Sobre el rol del estudiante] Es un rol protagónico y en eso estoy de acuerdo con el proyecto educativo javeriano, el estudiante es el principal actor de su propia formación, es el principal responsable de su propia formación, en ese caso, ¿cuál es

nuestro rol? Es la mediación, lo que yo hago es problematizar, inquietar, motivar o acompañar muy en línea de la pedagogía jesuita, lo que hago es una cura personal, un cuidado, un acompañamiento personal para que ese chico logre el propósito que conjuntamente queremos. De pronto, no dejarlo que se contente con lo simple, con lo fácil; puedes ir un poco más allá, se trata de eso, inquietarlo precisamente para que él pueda potencializar todas sus capacidades no solamente una capacidad cognitiva o memorística o profesionalizando, sino que él pueda ver la realidad en toda su complejidad (JM).

8.2.4. Abordajes metodológicos sobre la reconciliación en la experiencia pedagógica

Los docentes concuerdan con que la reconciliación no es un tema que competa solamente a al conflicto armado y a los acuerdos de paz, ya que la reconciliación atraviesa nuestro propio devenir como sujetos que viven en comunidad, por ello en el abordaje metodológico en torno a la reconciliación se muestra a los estudiantes la naturaleza de los conflictos en la vida cotidiana y los afectos que resultan de dichos conflictos, violencias, paces y reconciliación.

Las estrategias y fines metodológicos utilizados por los docentes concuerdan en que es necesario movilizar afectivamente al estudiante a fin de que comprenda la importancia de ‘tramitar’ sus propios afectos en torno a temas relacionados con la reconciliación. Pues de no hacerlo, se caería en el mismo círculo de violencia que hemos sufrido y dolido como sociedad.

Entonces, mi clase tiene que apuntar a ayudar a generar conocimientos y comprensiones que les faciliten eso a los estudiantes, en primer lugar, tramitar la propia emocionalidad que les genera enfrentarse a identificar la naturaleza de los conflictos, las violencias y la paz en su país y en el mundo. Una vez lo pueda tramitar, puedan realmente proyectarse como ciudadanos que pueden asumir un papel directo o indirecto en la construcción de la paz (RA).

Aquí se hace preciso traer la voz de Pérez (2018) quien hace una pertinente distinción entre ‘diferencia’ y ‘conflicto’. Él ubica la ‘diferencia’ como un elemento que constituye la naturaleza humana y el ‘conflicto’ como una forma de resolver dichas diferencias pero que no hace parte de una condición inherente al convivir humano, pues dichas diferencias pueden tener otra forma de resolución como lo es el acuerdo.

Esta distinción es útil en el ámbito pedagógico en tanto el estudiante puede acercarse a comprender con mayor claridad que no somos “violentos por naturaleza” sino que la cultura hace que adoptemos unas estrategias violentas para resolver dichas diferencias. En otras palabras, nuestra naturaleza humana no nos obliga a ser violentos (Sanmartín, 2000).

Algunas de las metodologías utilizadas por los docentes a partir de las cuales se invita al estudiante a ‘tramitar’ sus propios afectos, en el abordaje del tema de la reconciliación son:

- a. Elaboración de una autobiografía. En la que se reconstruyen las trayectorias académicas y profesionales para el mutuo reconocimiento y flexibilización de la propia perspectiva.
- b. Las historias de violencia. Donde se realizan ejercicios reflexivos para el reconocimiento de las rabias guardadas.
- c. Construcción de crónicas. En las que se narran los propios procesos de conflicto y reconciliación.
- d. Entrevistas. A familiares y amigos cercanos que han vivido procesos de violencia, paz y reconciliación.
- e. Socialización de los trabajos de lectura y escritura. A partir de los cuales los estudiantes comentan sus elaboraciones a los demás compañeros y el docente favorece, desde la exigencia sin daño, la coevaluación, la retroalimentación y el seguimiento al trabajo.
- f. Visitas guiadas a lugares emblemáticos sobre paz y reconciliación. En los que se reconocen sectores de la ciudad y de lugares como el Centro de memoria, paz y reconciliación, donde se analizan símbolos como la tierra guarda en probetas que ha sido depositaria de la sangre en diferentes territorios nacionales.
- g. Símbolos artísticos. A partir de los cuales se analizan las narrativas de violencia, como la exposición de tejedoras de Mapiripán cuyos telares son oportunidad de narrar la historia ocurrida en Mapiripán, Trujillo, San Carlos, Montes de María, entre otros.
- h. Informes escritos. Análisis de las narrativas construidas en los informes del *Basta Ya*.
- i. Pasajes bíblicos. En los que se invita a un proceso de concienciación, reconocimiento y reelaboración de la historia por parte del sujeto, por ejemplo, el texto de Jueces 19.

Todos estos recursos tienen como finalidad el “romper la campana de cristal” (JM) en que pueden vivir muchos estudiantes que no han vivido de cerca el conflicto armado, y llevarlos a que aborden los problemas de lo humano como lo es su propia vida, los marginados y empobrecidos. No obstante, para esta finalidad se requiere que el docente indague los afectos por los que transita el mismo educando al exponerse a tales actividades y símbolos.

Preguntas como ‘¿usted qué sintió?’, ‘¿cómo se siente frente a esto?’ movilizan la relación entre afectividad y reconciliación. Algunos docentes también realizan preguntas en torno a los afectos sustentados en autores y elaboraciones teóricas, lo cual favorece la ‘tramitación’ del propio paradigma afectivo en el estudiante, por ejemplo, “¿Cómo los repertorios emocionales están presentes para que emerja la acción colectiva entre los sujetos?; “¿Cómo el miedo inmoviliza?” (RD). A partir de las elaboraciones de William Gamson y Merlucci; Julie Massal con el texto *Revueeltas, insurrecciones y protestas*, capítulo: El estudio de las emociones en el estudio de la movilización social, algunas pistas de reflexión sobre las revueltas (...) a la luz de los enfoques emocionales; Martha Nussbaum con el texto *Emociones políticas*; Victoria Camps con el trabajo que alude a emociones y sentimientos políticos; Javier Giraldo Moreno S.J. con el texto *Testigo de excepción*; el

desarrollo moral según autores como Piaget, Kohlberg, Constance Kami, Carol Gilligan y Leonardo Boff; y documentales como *Hasta la última piedra*, *Carta a una sombra* e *Impunity*.

...por supuesto que el momento evolutivo que viven los estudiantes hace que su postura frente a los distintos temas que se tratan en la clase sean muy diferentes, con los de primeros semestres pues podemos hacer un poco la *composición de lugar* diría San Ignacio, uno se ubica en el lugar en que ellos están, procura sentir con sus entrañas lo que ellos sienten y descubre que tienen una percepción de la realidad bastante distorsionada por los medios de comunicación, si no distorsionada por los menos sí muy limitada, conocen muy poco acerca de nuestra realidad particularmente de nuestra realidad social... (ST).

Se podría decir que dichos recursos metodológicos cuestionan las creencias y actitudes en los sujetos del acto educativo apuntando a un cambio cultural. Bien indica Pérez (2014):

Afectar estas dos dimensiones –creencias y valores- exige ofrecer a los educandos experiencias de vida y oportunidades de reflexión para que se den cuenta y se hagan cargo, derivando de allí comprensiones que hagan posible su desarrollo de consciencia, todo lo cual contribuye a transformar su sentido de la vida y el querer vivirla de una forma específica. Es decir, se ubica en el campo de lo ontológico, afectando el ser y el querer en forma congruente con las nuevas creencias, paradigmas, principios y modelos mentales que se van adoptando. (Pérez, 2014, p.75).

El docente como uno de los sujetos del acto educativo también vive momentos de aprendizajes y cambios de paradigmas. Y esto resulta muy interesante en los relatos de los docentes, que trabajan en programas de formación posgradual, cuando reconocen que también se permiten aprender de sus estudiantes y de los lugares de reflexión en los cuales caminan mutuamente en el encuentro investigativo, pues aquí se recuperan los intereses de los estudiantes, sus recorridos vitales y se trabaja a partir de su autonomía y regulación. El reconocimiento es mutuo, en tanto docente y alumno se convierten en pares al compartir su trayectoria profesional, intereses y lecturas frente a un determinado problema.

“...uno también como docente tiene la oportunidad de aprender de estas personas, he tenido mis estudiantes valiosos que han tenido unas experiencias muy interesantes, distantes a las que yo he tenido, en los trabajos de campo, en los sectores rurales, en los sectores marginados, en comunidades que viven situaciones de conflictividad y marginalidad muy extremas, difíciles, y ahí uno valora inmensamente esa experiencia que traen personas que tienen una vinculación en el trabajo comunitario muy grande, porque a veces los académicos tenemos alguna vinculación gremial o con algún movimiento social, pero nuestro trabajo académico es un trabajo que se hace acá en la Universidad, entonces yo valoro inmensamente ese tipo de experiencias, de

personas que llegan con unas experiencias sociales, comunitarias, políticas y por supuesto, pedagógicas muy grandes en ese contexto” (RD).

...entonces qué nos va a diferenciar a nosotros, ese es ese sello ignaciano, es el sello puesto en la persona, en el magis, en el acompañamiento, la pausa ignaciana, todo lo que nos caracteriza desde la pedagogía ignaciana. Está muy centrado en parte del sujeto, el yo, el otro y los otros. Vamos a trabajar en tres niveles. Pero primero trabajamos el yo, mis luces y mis sombras, o mis dificultades para reconciliarme con el otro. Vamos a trabajar desde ese yo también con la resiliencia, mis capacidades para la reconciliación, vamos a transpolar lo del yo a los otros como la comunidad y la idea es que eso se proyecte al más allá que yo no conozco, a esos otros que yo no conozco que me tienen que importar, que ese ya es el colectivo del territorio, pues conmigo, con los míos, mi vecino, los que conozco ¿y los que no conozco del territorio? Esa es la apuesta, ahí tenemos que centrarlos porque ahí está la verdadera alteridad, preocuparme por ese otro que yo no conozco que está lejos de mí. Y también desde ahí es irlos, ir trabajando con ellos lo emocional y lo afectivo para llegar al producto final que es que ellos aprendan a construir mapas para la paz y la reconciliación, mapas de reconciliación (LL).

Las herramientas metodológicas anteriormente enunciadas, tienen relación con lo planteado por Comins (2009) en torno a la Ética del Cuidado como educación para la paz. Ya que éstas apuntan a formar en el estudiante tres dimensiones: 1. El valor de lo multifactorial y holístico, comprendido como fomentar el respeto por la diversidad y las distintas culturas. 2. La educación en el valor de la empatía, entendida como asumir que todos somos vulnerables e imperfectos y desde allí poder asumir una lectura empática de sí mismo y del otro. Y 3. Una educación en el valor de la participación política de la sociedad civil, en la cual se supere la dicotomía existente entre la justicia como esfera pública y el cuidado como una esfera privada, esto quiere decir, que los actos que se hagan desde el individuo afectan a la condición ciudadana así como las acciones que desde lo público se ejerzan son condiciones que afectan al sujeto particular.

8.2.5. El sujeto a formar en la reconciliación

Según los relatos de los docentes, el sujeto que pretenden formar en su práctica pedagógica, debería tener las siguientes características: consciente de sí mismo; relacional; ético; crítico; comprometido con la construcción de país y ciudadanía; corresponsable con su lugar de origen; con capacidad de posicionarse; con esperanza; ser sensible al contexto y a problemáticas como la inequidad, la injusticia y la violencia; capaz de construir una estima, autonomía y libertad; y con una visión de trascendencia. Con estas características podríamos decir que sujeto, del latín *Sui*: el que, *Iectum*: lanzar, es quien “se lanza a sí mismo, a la aventura de perseguir sus propios fines, gracias a que sabe que cuenta con el respaldo de lo más profundo de sus motivaciones” (Trujillo, 2008, p. 198).

...personas que puedan saber del país en el que viven, por lo menos con una postura informada, que sea su decisión pero que sea informada, que le apuesten a la transformación social, es decir, creo que no es posible pensar que el mundo está bien. Me imagino personas que le apuesten a esto, que toca hacerlo distinto, que hay cosas que no están nada bien. Como en la posibilidad de verse a sí mismos como promotores de cambio, desde donde estén, ni siquiera en el trabajo en conflicto armado, no tiene que estar ahí, desde cualquier lugar, no sé, si no tiene una clave de análisis en términos de relaciones de poder, uno puede trabajar en un contexto educativo y ver prácticas educativas que reproducen lógicas de la guerra, entonces ver más allá de la guerra sino las dinámicas políticas de cómo esas políticas de la guerra se traducen en políticas en las familias, políticas en las instituciones (CM).

Sí, esa es una buena pregunta, por todo lo que he dicho se deduce que un elemento central es que sea una persona con capacidad crítica, eso es muy elemental, pero una persona sensible eso también me interesa que sea una persona sensible a los problemas que no son inventados por mí, si somos uno de los países más desiguales del mundo, si somos uno de los países con más concentración de ingresos, si somos uno de los países con mayor número de desplazados en el mundo, si somos uno de los países con mayor informalidad, si somos uno de los países profundamente machista, si somos un país que ha dejado de lado su mundo rural y campesino, todos esos problemas no se los inventó el profesor, son cosas que están súper estudiadas, demostradas. Si usted no es sensible a eso, si usted no es sensible a lo que es empíricamente claro, pasó y sigue pasando una guerra terrible con una cantidad de consecuencias, somos una sociedad muy desigual.

Un estudiante crítico, un estudiante sensible a todas esas problemáticas tremendas que tenemos y un estudiante que esa sensibilidad lo lleve a posicionarse no solamente crítico desde el punto de vista académico sino también crítico desde el punto de vista como ciudadano. Que se manifieste, que si quiere protestar pues que proteste, que si quiere escribir una cosa que piensa pues que lo haga, que tenga elementos para ser crítico, pero también para posicionarse y actuar desde esa formación (JF).

Los docentes centran estas características en tres ámbitos en los cuales el estudiante está invitado a desarrollarse y a vivir su formación integral: su propia humanidad, su condición de ciudadano y su dimensión profesional. Todos los docentes aluden a que la educación debería favorecer el desarrollo de estos tres ámbitos, bien lo señala el relato de una de estas docentes cuando afirma que:

No creo en ningún acto de formación que no toque al ciudadano que hay detrás de un estudiante, entonces, lo primero es contribuir a la formación de su ciudadanía, lo segundo es garantizar su formación profesional en el campo disciplinar específico en el que uno está aportando un tipo de conocimiento... (RA).

Pero eso es lo que yo quiero, que todos desde su lugar, por ejemplo, los estudiantes de pregrado, yo les digo además de graduarse, a futuro tener un buen trabajo, de ganar bien, pero ustedes tienen que mirar más allá de eso, a ustedes no los formamos solamente para eso, para trabajar y lucrarse, y el resto del país ¿qué? ¿cayéndose?, ustedes tienen un compromiso con sus lugares de origen, ustedes tienen que volver a sus lugares de origen, allá están necesitando muchas maestras de la infancia, hay mucho niño víctima en el país. Ustedes tienen mucho que aportar para la reconstrucción del país, no es aquí, es allá. Ustedes tienen que estar allá en su patria chica, estar en los llanos, en el Putumayo, en Santa Marta, su lugar, su compromiso político como maestras es ese. Más allá de querer tener un buen puesto y ganar bien, ustedes tienen que mirar por el compromiso con el país y con la formación de ciudadanos (LL).

El primer ámbito de desarrollo mencionado, el de la propia humanidad, se refiere a que el estudiante que vive un proceso reflexivo en torno a temas como la reconciliación y la paz, indudablemente es atravesado por su condición de ser humano que piensa, siente y actúa según los paradigmas que ha aprendido, y que se reflejan en las relaciones de respeto, y autocuidado que tiene consigo mismo.

Según los docentes, muchos estudiantes reflexionan en torno a la reconciliación que pueden vivir en sus propias vidas, desde el autoperdón, el reconocimiento de las rabias que han guardado, las historias de dolor que han vivido con sus familiares, amigos y parejas sentimentales y hasta con la trascendencia.

Casi siempre yo procuro en esas clases y sobre todo en los diplomados, trabajar mucho esa esfera emocional y afectiva de las personas, y me gusta hacer sesiones de sensibilización y acudo mucho a la meditación, hacemos meditación poniendo de fondo musical los cuentos tibetanos, y trabajamos mucho el perdón hacia los padres, las rabias que uno tiene guardadas, y tratar de comprender que los padres también fueron niños, que los padres nuestros también tuvieron problemas, tuvieron dificultades, que así como yo los he vivido ellos también y que es el momento de perdonar, que yo no puedo seguir adelante cargando rabias, cargando deseos de venganza, cargando frialdad frente a esas personas que yo siento que me hicieron daño. Hacer comprender que nuestros padres no nos hirieron porque sí, “vamos a hacerle esto” con toda la intención, no. Todos cargamos nuestros problemas, es más, como padres hoy día, y que de pronto hasta con las mejores intenciones terminamos lesionando y haciéndole daño a nuestros hijos, si sirve eso. Entonces a mí me gusta mucho trabajar ese yo, como esa sanación interior. Y reconocerlo, si yo no estoy en paz conmigo mismo yo no puedo reflejar paz ni promover una cultura de paz. Primero conmigo mismo, con mis cercanos y luego vayamos a nuestro entorno laboral que también son escenarios de guerra y de violencia (LL).

De esta manera, muchos docentes asumen con esperanza que su labor educativa pueda hacer del estudiante un sujeto más reconciliado consigo mismo, con los demás y con la

trascendencia. Para ello, consideran necesario que el estudiante se forme para ser más consciente de las implicaciones de sus acciones en la historia no solamente a nivel individual sino comunitaria.

La trascendencia, desde los relatos de los docentes, no se refiere únicamente al ámbito de la creencia en un ser superior, sino en la posibilidad de salir de sí mismo para el encuentro con el otro, desde la generosidad y la posibilidad de reconciliar perspectivas. Además de poder ver más allá de lo que dictan las modas imperantes, bien expresa el relato del profesor JM cuando dice:

“...un sujeto que sea capaz de ver un poco más allá, a eso le llamamos sujeto trascendente que no se quede solamente con lo material, la preocupación del día a día, lo banal, lo superfluo, la tecnología, enfrascadito ahí...” (JM).

Hasta este momento parecería que la responsabilidad de la formación de este tipo de sujeto descrito recae únicamente en el docente, sin embargo podemos recordar que los docentes asumen el acto pedagógico como un diálogo entre profesor y alumno en el cual ambos tienen la tarea de desarrollar las características anteriormente mencionadas. El docente el favorecer los escenarios reflexivos que favorezcan la formación de un sujeto comprometido consigo mismo, como ciudadano y como profesional. Y el alumno por su parte, el permitirse vivir estos espacios desde la autonomía en la que teje tanto los contenidos vistos, el contexto social y su lectura crítica.

Sobre la comprensión del concepto de sujeto emergió una interesante perspectiva que plantea que sujeto es quien posee y construye un proyecto histórico concreto, desde la claridad del propio sentido de vida, proyecto de vida y planes de vida:

Pablo Freire dice que sujeto es quien tiene un proyecto histórico concreto. Hay que mirar si todos los seres humanos tiene un proyecto histórico o no, o sea no todos los seres humanos somos sujetos, algunos somos sujetos otros no lo somos, qué es eso que hace la diferencia, el hecho de tener un proyecto histórico concreto y dicho en palabras más como de nuestro momento histórico, cuando una persona no tiene claridad al respecto en lo referente a su orientación temporal de la personalidad, cuando no tiene claridad respecto a su sentido de vida, de su proyecto de vida o de sus planes de vida, esa persona no tiene un proyecto histórico concreto. Entonces resulta que hay personas que tienen un sentido de vida muy profundizado pero nunca lo han puesto sobre la mesa, ellos saben que viven para algo pero todavía no saben para qué, es importante saber para qué vive uno, y una vez que uno sabe para qué vive es importante concretarlo en el mediano plazo... (ST).

En un principio esta comprensión de sujeto como aquel que tiene “claridad de su orientación temporal de la personalidad”, puede resultar problemático a la hora de comprender el desarrollo moral y el desarrollo de la autonomía en cada ser humano pues no sobra recordar que en buena medida somos producto de las oportunidades que el contexto ofrezca, y reflexionando sobre todo en nuestra población colombiana, en nuestra población

campesina, en la población que ha sido olvidada por el Estado, en la población que ha tenido dificultad a la hora de acceder a derechos como la educación, la salud, la vivienda, entre otros. Con esto se desea insistir en que si bien somos responsables en buena medida de nuestra propia realización personal, existe una importante influencia del contexto para nuestra misma constitución como sujetos por tanto, nos atreveríamos a decir desde las entrañas, que gran parte de las dificultades como comunidad humana surgen de nuestro egoísmo y de nuestra dificultad por aprender a compartir, tal vez esta sea una de las principales tareas como sociedad, el aprender a vencer nuestro egoísmo y encontrar sentido en el hecho de compartir nuestros talentos y recursos a fin de construir una mejor comunidad humana.

Este docente alude al autor Jean Ladrière a fin de aclarar el concepto de sentido. De este autor precisamente hemos dicho que comprende el sentido desde el valor que se le asigna a algo, el significado que tiene para la persona y la dirección en la cual es orientada. El sentido, visto de esta manera, hace que el sujeto pueda construir este llamado proyecto histórico concreto, cuando le asigna valor, significado y dirección. Hasta acá se podría pensar que es un proyecto histórico individual, pero no es así, este proyecto histórico se incarta en una vida comunitaria, en unos proyectos colectivos como lo pueden ser la vida universitaria y el proyecto de nación.

Por ejemplo, se instala sobre proyectos como la Javeriana, cuál es la misión de la universidad, para dónde vamos todos juntos y ese proyecto le da cierta sinergia al proyecto personal. Pero tenemos que ser capaces de formular un proyecto de nación porque ese sí que está descuadrado... (ST).

Esta última aclaración que hace el docente es clave a la hora de insertar el sentido vital y el proyecto de vida del sujeto en el ámbito comunitario. Los docentes indican que este sujeto que pretenden formar en su práctica pedagógica no puede quedarse aferrado a su interés individual sino que están llamados a participar de manera activa como ciudadanos y profesionales en la construcción de nación.

Estas características dadas por los docentes en torno al tipo de sujeto que intentan formar en su práctica pedagógica, se relacionan con el concepto de sujeto dado por autores como, Freire (2007, citado por Trujillo 2008) quien comprende al sujeto como aquel que desarrolla un proyecto histórico concreto. En los relatos de los docentes se nota que si bien el profesor tiene una labor de importunar, el educando también asume desde la libertad la construcción de su propio proyecto de vida, lo cual enfatiza la relación “dialogante” (Not, 1992) planteada en la Universidad Javeriana,

En esta misma línea, Sen (2001, citado por Trujillo 2008) dirá que sujeto es quien agencia su propio desarrollo gracias a su autonomía decisoria y el control sobre la propia vida (Dulcey-Ruiz 1997, citado por Trujillo 2008) La relación pedagógica, intenta desde lo mencionado en los relatos de los docentes, acercar al estudiante a momentos de

discernimiento sobre sí mismo, sobre sus pensamiento, afectos y acciones, lo cual podría brindarle cierto control y autonomía de decisión sobre la propia existencia.

Sujeto también es quien de manera integral, biopsicosocial y gracias a la voluntad (Vigotsky, 1995, citado por Trujillo 2008) como órgano de la libertad (Remolina, 1998, citado por Trujillo, 2008) orienta de manera adecuada sus acciones con el fin de realizar proyectos personales y colectivos. En este aspecto, los relatos de los docentes hacen un especial énfasis, pues el educando está llamado a comprender su desarrollo no solo desde la individualidad sino ante todo, en la pertenencia a una comunidad en la cual acontecen procesos como la reconciliación, y donde él es protagonista desde las acciones que hace por reconciliarse consigo mismo, con los demás, con el entorno y con la trascendencia.

Por último, sujeto es quien se autodetermina dentro de las propias determinaciones naturales y sociales, y construye su sentido vital en un proyecto histórico concreto (Trujillo, 2008). En la experiencia pedagógica de los docentes investigados, se muestra la complejidad de su labor en tanto la labor de importunar en muchas ocasiones supone inquietar al educando que tal vez se ha acostumbrado a leer la realidad desde su comodidad, y esta acción en muchos casos hace que en principio el estudiante asuma con molestia este ejercicio docente, sin embargo, el tiempo y la reflexión crítica sobre la realidad hará que el educando reconozca sus propias determinaciones naturales y sociales a partir de las cuales puede ejercer su libertad para comprenderlas y realizar un proyecto de vida con sentido.

8.2.6. Impactos de la reconciliación en el sentido y proyectos de vida de los estudiantes

Como se ha mencionado, el sujeto que pretende formar los docentes que abordan la reflexión en torno a la reconciliación, es un sujeto inserto en la vida comunitaria. Desde allí se hace preciso reflexionar en torno a aspectos como el sentido de vida y el proyecto vital, ya que en los relatos de los docentes aparece de manera clara que las reflexiones en torno a la reconciliación pueden impactar en la comprensión que el mismo estudiante pueda tener acerca del sentido que otorga a su vida y a los proyectos que construye alimentado por ese sentido (Trujillo, 2008) es decir, que la reconciliación es un tema tanto de la vida personal como del espacio comunitario y político. Así los docentes expresaron que en su práctica pedagógica el estudiante está llamado a considerar:

“...que yo también me sienta responsable de ese bien común, y no solamente competir, acumular, pero si también a pensar que mi proyecto de vida, mi proyecto profesional tiene también que ver con los otros...” (RA).

La labor docente universitaria no se circunscribe a ofrecer contenidos teóricos que aparentemente se encuentran en desconexión del sentido vital y de los proyectos de vida en el educando, pues de considerarlo de esta manera, de manera independientes, el docente caería en la trampa de considerar que su labor pedagógica solamente se refiere a la

“transmisión” de contenidos sin ninguna relación con el componente vital en el educando, como lo puede ser su desarrollo personal, profesional y ético. El sentido de vida y los proyectos de vida han de ser oportunidades para hablar tanto del desarrollo individual como de la construcción y pertenencia a una comunidad (Guix, 2008). Bien lo indican los relatos de los siguientes docentes a este respecto:

...yo creo que la Universidad es el espacio por excelencia configurador del sentido de vida y de los proyectos de vida de los estudiantes, entonces creo que allí hay una trampa en términos de creer nosotros que nosotros solamente somos los depositarios, y en se sentido los transmisores de un saber científico, como si el saber científico o el saber fuera independiente del sentido de vida del sujeto humano sobre lo que hace, lo que sueña, y cómo construye esas condiciones de posibilidad hacia adelante de ser... (ME).

Según Trujillo (2008, p. 189) el proyecto es la brújula, carta de navegación o camino “que se está caminando mientras se decide si virar o seguir por él”. *Pro* significa adelante y *Iectum* significa lanzar, así “proyecto significa enviar hacia adelante, al futuro, los sueños que queremos lograr”. La reconciliación como oportunidad de reflexión de aquellos lazos que fueron rotos y que pueden ser restaurados, puede enriquecer los propios sueños del estudiante que se encuentra en construcción de su propio proyecto vital.

La experiencia del docente es clave en el interés por animar desde la academia el sentido vital y los proyectos de vida en los estudiantes. Este es el caso de un docente que a raíz del suicidio de uno de sus estudiantes en un colegio, se permite reflexionar en torno al papel del docente y la escuela como lugares donde también se puede “configurar el sentido de vida”, que según autores como Víctor Frankl (2004), puede desarrollarse a partir de cuatro caminos: obrar responsablemente en la vida, superar un destino adverso y el amor.

Esta experiencia del suicidio de este estudiante se incscribe en problematizar que no solamente el “éxito” académico es un indicador del desarrollo en un estudiante, pues precisamente este alumno era uno de los aventajados en este aspecto, permítase presentar esta potente narración:

(JM). Mira, te voy a contar algo, desde hace algún tiempo he venido trabajando en una idea que se llama logo pedagogía, el término de dónde viene, viene de leer a Víctor Frank, él acuña no solamente el término sino toda la escuela que él llamó logoterapia, y básicamente qué es lo que él establece ahí, la logoterapia es ayudarlo a un sujeto a encontrar el sentido de su vida. Por algo que me sucede por allá en el año 92, 91 trabajando en la Guajira donde una chica, mejor ICFES de ese año, a los 15 días se quita la vida. Eso me impacta, porque además era su director de curso, a mí me golpeó muchísimo, pero cómo es posible, cómo es posible que un chico pase 11 años de su vida en un colegio y que no encuentre los elementos necesarios para configurar su vida, para proyectar su vida, para encontrar sentido a su vida, para luchar incluso aunque tenga circunstancias adversas. Comencé y me encontré por el camino a Víctor Frank a los dos años exactamente, y realmente me impactó

muchísimo, pues la obra más conocida de él que es "El hombre en busca de sentido", pero igual otros como "El hombre en busca del sentido último", "El vacío existencial" (...) Tenemos que colaborarles a los chicos a que precisamente revisen su proyecto de vida, lo configuren si no lo ha hecho, lo revise, luche por él, etcétera. Entonces sin duda alguna, una cosa que yo hago es que ningún tema, o procuro, que ningún tema por más teológico que sea se quede allá, sino es, eso cómo lo llevas a tu propia vida, cómo lo llevas. La otra semana, por ejemplo, vamos a mirar el tema de teología del cuidado, pero es que el cuidado es una categoría que ha sido trabajada en la filosofía del cuidado, psicología del cuidado, pero es ¿y eso cómo lo llevas a tu propia vida?, ¿cómo cuidas de ti mismo?, ¿cómo cuidas de los otros que te quieren? o ¿de los que no te quieren? también, ¿cómo cuidas de tu trabajo?, eso ¿cómo lo convertimos precisamente en pautas de conducta, principios de vida? no sé, para que no sea una cosa de allá que dicen los teóricos en algo muy bonito, si no acá, eso es. Y eso a veces no les gusta, cuando les preguntó ¿cómo cuidas de ti mismo cuando pasas todo el día sin comer nada y enredas el almuerzo con un sándwich? como hacen muchos chinos ahora, eso es muy irresponsable con respecto a ti mismo (JM).

Es pertinente el último apartado de este relato donde se ejemplifica que el autocuidado en la alimentación, en el ejercicio laboral y en la relación con los demás, entre otros, como aspectos de la vida cotidiana, son esenciales en el desarrollo y puesta en marcha de los proyectos de vida y del sentido vital. La academia también puede ser un escenario de reflexión en torno a estos aspectos, tal es el caso de la reconciliación como lente desde donde se pueden leer estos espacios mencionados, como lo son el propio cuidado y el cuidado del otro, más aún cuando por algún motivo estas relaciones se han roto, por ejemplo cuando no existe la conciencia de cuidar del propio cuerpo o se olvida la importancia de cuidar de quienes están a nuestro lado por medio de relaciones afectuosas y seguras.

Las reflexiones de los docentes a partir de su experiencia pedagógica en torno a la construcción de sentidos de vida y proyectos de vida en los estudiantes, también permiten vislumbrar que no solamente el docente es el encargado de tal labor, ya que también se podría caer en una autoexigencia insostenible por parte del docente que no ayudaría a su propio bienestar. El sentido de vida y el proyecto de vida en el educando también es un asunto de distintos sectores sociales como la familia, la política y la economía, aspecto que matiza la responsabilidad del docente y su autocuidado, en tanto él mismo es objeto de construcción de su propio sentido vital y proyecto vital desde su rol como educador. Así lo expresa, por ejemplo este docente cuando dice que:

...los maestros nos damos muy duro con nosotros mismos, especialmente los que trabajan en las instituciones educativas escolares, porque hacen un trabajo fuerte, pero a veces el país está cada vez más complejo en términos de convivencia, en términos de justicia... Entonces, a veces el bajón es duro, a veces se cae en ciertos pesimismo y se cargan mucho los maestros, como si tuvieran la responsabilidad total de todo, y eso no es cierto, aquí hay una responsabilidad compartida de muchos actores que construimos país... (RD).

Según lo presentado hasta el momento, permítase distinguir entre sentido de vida y proyecto de vida, en tanto:

“El Sentido de Vida requiere de proyectos para ponerse en marcha, y a este nivel, pienso que sin voluntad, sin discernimiento, sin decisión libre y responsable, sin compromiso voluntarios, sin obras, no puede plasmarse la orientación de la vida hacia el sentido encontrado. El Sentido se descubre, el proyecto se construye, se inventa, se realiza” (Trujillo, 2007, 3).

La reconciliación como objeto de reflexión en el aula universitaria favorece que el sujeto pueda restablecer de manera libre las relaciones fracturadas por el conflicto, consigo mismo, con los demás, con el entorno y con la trascendencia, relaciones que tal vez podrían ayudar en la construcción de su propio sentido vital, pues como ya se ha mencionado, éste se descubre en la relación con otro. Quintar (2008p, 29) dirá en torno a la palabra sentido que:

Efectivamente, hay una relación entre dirección y lo que el sujeto emocionado desea. La palabra *sentido* la vamos a analizar serapándola dos partes indicativas: *sent* e *ido*. El *ido* de la palabra *sentido*, hace referencia a la referencia de moverse hacia, implica movimiento con dirección. Pero lo interesante de este concepto es que la dirección está dada por el *sent-* de sentir, por la afectación que toca al sujeto. El sentido no necesariamente tiene que ser prístino, normal, razonable, por ejemplo, puede tener sentido matar.

8.2.7. Reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica

Sobre el concepto de reconciliación los docentes la comprenden como el reestablecimiento de las relaciones fracturadas por algún conflicto. En términos generales, estas relaciones se ubican en distintos niveles como los referidos por el docente (JM): con el cosmos, con la humanidad y con la trascendencia. Los docentes en sus relatos hablan de estos desde sus distintos focos investigativos y profesionales, algunos se refieren a los tres y otros a algunos de ellos. Sin embargo, todos los docentes aluden a esta comprensión sobre la reconciliación y a estos tres lugares de incidencia: el cosmos, la humanidad y la trascendencia.

Desde Panikkar, diría que reconciliación es restablecer la armonía cosmoteándrica de la realidad.

Eso qué significa, que la realidad tiene tres dimensiones: hay una dimensión material, cósmica, una dimensión propiamente humana que tiene que ver con la conciencia y hay una dimensión divina, trascendental, sagrada si se quiere. Todo lo que forma parte de la realidad participan de esas tres dimensiones, pero a su vez esas tres

dimensiones sugieren tres actores, cuáles serían esos tres actores: Dios, en categorías muy nuestras occidentales, cristianas: el ser humano y la naturaleza. Lo que ha venido pasando es una fractura en esas relaciones, una fractura del ser humano con la naturaleza, del ser humano consigo mismo, con los otros, del ser humano con Dios (JM).

En torno a la reconciliación con la misma humanidad se comenta que para su logro es importante la búsqueda de la verdad, de la justicia, de la reparación y la garantía de la no repetición. Según los docentes, estas acciones deben ser compartidas por todos los sectores de la sociedad y no solo por el individuo, llamado campesino, ama de casa, ciudadano, estudiante, profesor, guerrillero, militar o político. Si bien todos los sectores sociales comparten esta responsabilidad, es necesario diferenciar que algunos de ellos como los económicos y políticos son los que influyen de manera más amplia y determinante en su realización.

Esta perspectiva resulta interesante en tanto invita a leer con mayor delicadeza el sentido del llamado a la reconciliación que han propuesto algunos sectores políticos y/o económicos de nuestro país, pues en muchas ocasiones lo hacen desde sus lugares de interés como lo pueden ser el perpetuar su control y sus estructuras inequitarivas y no con la intención del desarrollo social. Por esto, nos podríamos atrever a decir que la violencia en Colombia en gran medida ha sido resultado de la acumulación desproporcionada de recursos y bienes económicos por parte de unos pocos.

La “reconciliación como política” (Nordquist, 2018) parte del supuesto de que el conocimiento es algo que el individuo construye en la relación con el otro, así como la reconciliación necesita de la presencia de ese otro para realizarse, para desaprender las prácticas de violencia y aprender nuevas formas de relación. Bien ilustra la profesora (LL) frente a la “Reconciliación como política”.

La “*Reconciliación como política*”, (...) la traducción la hizo Pedro Valenzuela (...) me gustó mucho porque ese enfoque va muy de la mano con la perspectiva socioconstruccionista en la que yo me muevo. Que yo hablo en cada clase, para el construccionismo el conocimiento no está aquí, no es algo individual, sino que el conocimiento lo construimos en la relación con el otro, y aquí es clave lo que estábamos haciendo, que el diálogo con las personas, el lenguaje que utilizo, las pautas de relación, o sea, el conocimiento está es ahí, en lo que hacemos y decimos nosotros. No lo que yo tengo aquí en la cabeza. Y en esta línea, de construcción social del conocimiento, está concebida la reconciliación como política, que es una construcción social de las personas, en la cual se van desaprendiendo las prácticas de violencia y vamos aprendiendo nuevas formas de relacionarnos y de reconciliarnos con los otros, y en ese enfoque de reconciliación como política no es necesario el perdón. Como hay otros que dicen que primero tiene que haber perdón... no, aquí puede haber reconciliación sin que nos hayamos perdonado, no es necesaria esa ruta. Pero es más una construcción social de las personas (LL).

Esta visión de los docentes coincide con la comprensión de la reconciliación como herramienta para la *reconstrucción de relaciones*, por esto se ubica en el contexto *político* y no sólo en un marco privado, dirá Nordquist (2018, p. 39) “Es esta capacidad estructural de construcción de relaciones lo que hace relevante y útil el concepto de ‘reconciliación’ en el discurso y la práctica política. Esta es la base para el significado teórico de ‘reconciliación política’” es importante enfatizar que la reconciliación, ya sea política o no, es un proceso social, más que eminentemente individual, sin embargo, en los relatos de los docentes esta dimensión individual de la reconciliación también es valorada.

De esta manera, la “reconciliación como política” viene a jugar un papel esencial en tanto algunos docentes la asumen como lugar de comprensión de los procesos reconciliatorios gestados en las propias comunidades según su contexto y sus necesidades. Pues como ya dijimos, el concepto de reconciliación tiene que ver con las relaciones que se tejen con el otro por ello no es un concepto inventado en nuestra época ni por la academia, éste ha sido vivido desde que somos comunidad humana.

En ese sentido no es que yo llegue a la categoría de reconciliación y creo que ahí tengo también una unas críticas al lugar de... “ahora entonces como firmamos un acuerdo de paz con las FARC entonces hablamos de reconciliación, de perdón, de cómo reconfigurar estos tejidos sociales rotos, que la guerra y un proceso histórico de guerra y conflicto armado, del conflicto social en Colombia nos ha configurado”. Creo que ahí también hay que criticar esa emergencia de las modas un poco de lo que significan las categorías analíticas. Ahora entonces, ¡ah bueno! hay que pensar sobre “la reconciliación” creo que históricamente, y voy a hablar primero de la categoría para luego pasar a hablar un poco de las estrategias pedagógicas y de esto, y es: yo no creo que la reconciliación sea una categoría de moda que emerge en el marco de un momento histórico coyuntural, de unos acuerdos de paz con las FARC, por ejemplo en este sentido, estoy hablando de nuestra historia contemporánea, creo que los procesos de reconciliación, y aquí también hay un lugar muy muy claro en el que yo estoy parada, y es creo que los procesos de reconciliación se han venido surtiendo desde abajo en las comunidades y en los colectivos en paralelo a cómo se ha tejido ese lugar de la guerra y del conflicto, si no, no estaríamos tú y yo aquí conversando, entonces creo que ese es un primer lugar. La categoría como categoría reconciliación, claro emerge en este momento en términos de mis análisis, pero yo creo que ha sido una categoría que en términos de la vida real y cotidiana de nuestras poblaciones y de nuestros territorios, ha sido siempre un lugar de tejido de las propias comunidades, lo que pasa es que entonces ahora los académicos la destacamos y la circunscribimos como categoría analítica... (ME).

La reconciliación como proceso gestado dentro de las mismas comunidades ofrece un horizonte esperanzador para los mismos docentes que se han acercado a investigar su desarrollo en distintos contextos de nuestro país, como el rural. La reconciliación como política“ es un proceso social en el que el daño resultante de la violencia política se repara de tal manera, que se establece una confianza básica entre víctimas, perpetradores y la sociedad

en general” (Nordquist, 2018, p. 52). Por esto, es valioso el que muchos docentes relacionen la reconciliación con la esperanza en tanto se evidencia lo que la gente “hace desde abajo”, bien lo comenta el profesor (JF) cuando expresa que:

“...entonces si usted me pregunta por dónde trabajo la esperanza si esto tiene que ver con la Reconciliación, la trabajo desde lo que está haciendo la gente desde abajo, qué es lo que la gente, cómo se mueve, cómo hace, cómo se articula, cómo se relaciona con la academia, con la ONG, con la Cooperación Internacional, cómo protesta, qué estrategias tiene, qué gana con eso que pierde con eso, cómo se reconfigura” (JF).

...es una construcción social y en ese sentido tenemos que pillar primero la complejidad de lo que es la vida los seres humanos en la vida real, normal cotidiana de nuestras comunidades y como ahí se negocian y se reconcilian posiciones siempre, y ellos lo han hecho, no somos nosotros quienes para ir ahora a decirles cómo se tienen que reconciliar, ¿me estoy explicando? y en ese sentido creo que tenemos que complejizar un poco la vida y la comprensión sobre la vida misma para que podamos complejizar esas herramientas, esas estrategias que queremos ir a mostrar en las comunidades y esto también nos pone en otro punto, que creo que también es muy importante en términos de la reconciliación, el perdón de lo que significa el amor y el odio, en términos de estas relaciones y es que creo que desde la academia, desde la universidad, desde la investigación, supuestamente científica, tenemos que romper los paradigmas de esa supuesta científicidad y poner en el marco de la discusión la valencia de las epistemes y de la fuerza de las narrativas, siempre la fuerza de la narrativa la hemos puesto en la episteme, en “nosotros somos los que sabemos, los que nos la hemos pensado”, etcétera y todo este saber ancestral, vital y experiencial de las comunidades lo estamos perdiendo de vista, por más que digamos que somos transdisciplinarios, interdisciplinarios...en el momento del reconocimiento de esa narrativa de cómo ellos se han jugado la vida en el marco de los territorios, en la vida cotidiana y se han reconciliado y se han perdonado y han recuperado relaciones que estaban rotas y perdidas y en ese sentido se han organizado, los estamos perdiendo de vista, con criminal frecuencia y creo que ahí hay un lugar de saber poder, al cual nosotros los académicos no nos hemos podido desembarazar, porque eso nos da un lugar en el mundo, ¡y no sé qué lugar Carlos!... (ME).

Como en otras conversaciones con los docentes, esta lectura de las acciones de las comunidades de base en torno a procesos como la reconciliación, se convierte en una valiosa invitación a no olvidar la importancia de acercarse con respeto y una actitud de aprendizaje por parte del investigador, a los logros en torno a la reconciliación que se han tejido en poblaciones que han vivido de cerca el conflicto armado. Esto recuerda al investigador, llámese docente o estudiante, a ser un poco más humilde y menos pretencioso con su propio saber, en tanto nuestras comunidades campesinas, rurales, de víctimas y de perpetradores, pueden enseñarnos desde su propio saber y experiencia, iniciativas que hablan sobre reconciliación.

Para los docentes el sujeto de la reconciliación es alguien que negocia el conflicto y no intenta eliminarlo, ya que como lo menciona Pérez, los seres humanos siempre estarán con la tarea de negociar sus diferencias pues el intentar eliminarlas iría en contravía de la misma condición humana. Para esto, es necesario que el sujeto se asuma como alguien en constante construcción y movimiento, pues su identidad es cerrada ni de carácter “monolítica”, tal como lo menciona la docente al decir que:

Las asignaturas en las que he estado involucrada pues son las que tienen que ver con ese lugar de la investigación y de mis preguntas vitales en términos de quiénes somos, cómo no reconfigurarnos, cómo nos podemos adscribir identitariamente a un lugar, al otro y ahí está, por ejemplo, una de las discusiones núcleo sobre la reconciliación. A veces parece como prevalecer un lugar de estas identidades monolíticas, de esto estábamos ahora debatiendo en el seminario línea del doctorado, y es las identidades monolíticas, entonces yo soy ex FARC y las FARC me marcaron un lugar de mi vida muy fuerte en términos de configuración institucional... pues yo ahí me quedé inscrito para siempre y por siempre y de ahí yo no me puedo mover, porque nosotros somos desde que nacemos hasta que nos morimos una esencia monolítica pues no, resulta que lo que la vida nos muestra, lo que las investigaciones me han mostrado, las conversaciones con múltiples seres que habitamos este mundo, es que las identidades y las subjetividades se reconfiguran constantemente, somos sujetos móviles, no cerrados monolíticos, (...) de ahí que sostengo por ejemplo, que el sujeto no es un individuo o una psiquis que tenemos que buscar para encontrar esa identidad que tenga un lugar sistemático de evolución en la vida, no, somos sujetos en relación y es a la relación donde yo voy claramente, y ha sido ahí todo mi lugar de la docencia, en la discusión claramente de esa posición (ME).

Hasta este momento hemos subrayado que la reconciliación se da en la relación con el otro, sin embargo, es preciso distinguir que ese otro puede ser comprendido desde tres lugares como: alter, alius y aliut. Alter considerado como próximo; alius como extraño y aliut como objeto que instrumentalizo. En este sentido, la reconciliación para los docentes no es una tarea que solamente se deba realizar entre actores como las fuerzas armadas, la guerrilla o los paramilitares, sino que es una acción cotidiana que debería darse precisamente con ese otro que es diferente a mí. No obstante, la reconciliación con ese otro debería partir de considerarlo como alter, como alguien que es semejante a mí en medio de las diferencias que nos caracterizan.

Dice el mismo Panikkar: cuando yo hablo del otro puedo considerarlo, en palabras latinas, como un alter, como un alius, o como un aliut. Cuándo es un alter, cuando el otro forma parte de mí, es un próximo, es un otro como yo; cuándo es un alius cuando es un extraño, un extranjero, sospecho de él, temo de él; y cuándo es un aliut, cuando lo considero como una cosa, o lo instrumentalizo, yo te valoro en la medida en que me sirves, en que produces para mí. Eso es lo que está pasando precisamente, por qué hoy por hoy, los viejos para la sociedad son un estorbo, porque ya no producen y ya

no me sirves, sale del sistema de mercado del sistema de producción, son un encarte realmente; o por qué me cuido del otro por qué temo del otro, por qué hay una desconfianza de ese alguien que se me acerca aunque sea a pedirme la hora, o porque me va a robar o quién sabe qué me va a hacer, posiblemente no me va a hacer nada. Tengo que reconciliarme con el otro, con ese otro a quien he considerado enemigo porque piensa diferente... (JM).

La docente (CM) hizo una importante observación en torno al proceso de reconciliación con ese otro, cuando indicó que muchas generaciones de colombianos no han sabido lo que significa vivir conciliados. Esta observación es compleja y al mismo tiempo preocupante pues nos lleva a pensar que nuestro conflicto ha sido una cuna en la cual hemos nacido muchos colombianos que tal vez asumimos como normal el que por tantos años nos estemos asesinando unos a otros, y que no hallamos vivido o no seamos merecedores de un modelo de equidad, justicia y bienestar social. Por ello, antes de hablar de reconciliación se hace preciso saber cuál es el lugar al cual pertenezco como colombiano y cual es ese otro con el cual inicio un proceso de reconciliación, la docente (CM) comenta a este respecto que:

Entonces para llegar al tema de la reconciliación parece que toca mirar mucho antes de llegar a ese lugar que a mí me parece ideal de la reconciliación, como esta idea de si hay lazos, cómo volverlos a conectar, pero es que si yo no tengo conciencia de dónde pertenezco, con quién me voy a volver a conectar. Pero además en un contexto de guerra vigente, con qué nos volvemos a conectar si es que la guerra sigue ahí, entonces creo que antes de pensar en Reconciliación, me parece que pensar en la verdad, en la justicia, en la reparación, en la memoria y en esos procesos de transición como el que está el país, más adelante veremos si nos reconciamos o no, puede ser que no lo hagamos, pero que encontremos una manera de vivir juntos sin matarnos. Creo que hay que dar todavía ese paso anterior.

(CS). en ese paso que usted menciona, en esos pequeños indicios acerca de ese concepto de reconciliación que usted maneja con los estudiantes, o esos pasos anteriores para llegar allá, cuál es la comprensión que tiene acerca de la reconciliación y cómo su comprensión impacta la labor pedagógica que usted realiza.

(CM). Mi idea de reconciliación, creo que tengo dos ideas, la una es que el concepto de reconciliación es muy traído del ámbito religioso cristiano, de animarnos, darnos y perdonarnos y construir otra vez lazos que nos unen; otros por ejemplo Carlos Berenstein habla de la reconciliación como el proceso que viven en sociedades fracturadas por la violencia y volver a ser los pactos para la convivencia, pero hay contextos como el nuestro en el que no es volver a ser sino hacerlos, porque tenemos una guerra muy larga, tenemos generaciones que no sabemos cómo era vivir conciliados, sino que toca es construirlos nuevamente, esos pactos para estar juntos, el dejar atrás el pasado que hizo daño y hacer nuevos pactos para la convivencia (CM).

Al indagar sobre la comprensión de reconciliación en los docentes fue inevitable que se realizara la alusión al perdón, para los docentes, estos conceptos se encuentran relacionados. El perdón se comprende como una acción sanadora que la persona hace consigo misma y por ello es su principal beneficiaria. En este caso, puede haber reconciliación y restablecimiento de dicha relación sin la presencia del perdón, ya que este puede ser guardado por la persona. Sin embargo, en ambos casos, tanto en el perdón como en la reconciliación se hace necesaria la presencia de la memoria a fin de recordar lo sucedido, aprender del pasado y evitar su repetición.

Nordquist (2018) dirá que la reconciliación es un concepto relacional y su diferencia con el perdón es que este puede ser un acto unilateral que puede presentarse sin ningún tipo de acción recíproca del beneficiario, “Una persona puede ser perdonada sin su consentimiento. Es un acto unilateral de una persona hacia otra”. (Nordquist, 2018, p. 39)

Visto de esta manera el perdón no es un acto de poder hacia el otro o que se pueda exigir, mas bien, es un acto de gratuito y de generosidad que hace la persona consigo misma al sufrir un acto de violencia. Por ejemplo en la acción de perdonarse a sí mismo, en las relaciones familiares, en las relaciones afectivas, etc. El perdón es en gran medida una decisión que hace la persona para sanar sus pensamientos, afectos y acciones.

“lo que creo realmente es que deberíamos empezar por perdonarnos a nosotros mismos, y a nosotros mismos en términos de la reflexividad y de la conciencia sobre esos momentos en los que hemos discriminado, hemos violentado, hemos violentado de todas las maneras posibles las relaciones cotidianas e íntimas que tenemos...” (ME).

Según algunos docentes, el perdón puede tener dos formas, el perdón condicionado y el perdón no condicionado. El condicionado tiene que ver con que para su realización deben presentarse aspectos como la verdad, la justicia y la reparación, por su parte, el no condicionado emerge de una decisión motivada por una vivencia ya sea espiritual y/o psicosocial que favorece la propia sanación.

...hay un enfoque del perdón que puede ser condicionado o no condicionado, condicionado cuando la gente dice que para perdonar tiene que haber verdad, justicia y reparación, pero hay otros que dicen, no necesariamente, yo perdono y no hubo verdad, no hubo memoria, no me repararon, simplemente mi vivencia espiritual o psicosocial llegó un momento en que solté eso, no fue condicionado (RA).

Como investigador me atrevería a expresar mi acuerdo con varios relatos de los docentes, donde expresan que tanto para el perdón o reconciliación de carácter condicionado o no condicionado, se necesita de mediación ya sea espiritual, psicológica o política a fin de reestablecer los vínculos entre las partes afectadas, un mediador que:

...permita que fluyan esas creencias y esos prejuicios, esos sentimientos que hay respecto al otro, poder de alguna manera trabajar sobre lo irracional que puedan tener esos sentimientos o esos prejuicios (JM).

Si se lee detenidamente el anterior relato, existe una dimensión central en el abordaje de la reconciliación y es la afectividad como lugar desde donde se estructuran muchas de las ideas, valores y paradigmas frente a la realidad, a nosotros mismos y al otro. Tal y como Pérez (2014) desarrolla en su texto *El poder transformador de los educadores*, donde se recalca la centralidad de la afectividad como aquella desde la cual se leen los acontecimientos:

En la mirada que aquí mantenemos, concebimos que la ética se constituye en la preocupación por el bienestar del otro en términos de justicia, responsabilidad y de cuidado (Maturana, 1997, Boff, 2001), y adquiere su forma cuando aceptamos la legitimidad del otro como un ser con el cual configuramos un mundo social. Como preocupación, como interés por el bienestar del otro, como compasión solidaria en el dolor o la necesidad del otro, como alegría gratificante por el logro del bien común, la ética no tiene ningún fundamento racional argumentativo, sino emocional, es algo que simplemente nos ocurre sin que podamos controlar su ocurrencia. Es por ello que los discursos éticos no convencen sino a los previamente convencidos. (Pérez, 2014, p. 47)

Desde esta perspectiva, la reconciliación se considera como un camino para alcanzar la paz, en el cual se hace necesario reconocer la ruptura de una relación por un hecho injusto que ha generado dolor y sufrimiento. El logro de la paz no es un lujo de algunas sociedades, es un valor universal y síntesis de todos los derechos al cual cada ser humano debería tener acceso.

...me parece que no es gratuito que políticamente ahora este gobierno prefiera hablar de reconciliación y no de paz, le parece más propositivo hablar de reconciliación y no de paz, y eso no es gratuito. Porque la paz es un concepto más complejo, más amplio, la paz es un valor universal y es un derecho síntesis, y resulta que, la paz es el derecho síntesis de todos los derechos, eso pasaría porque una sociedad realmente garantice los derechos integralmente, es la máxima aspiración que ha tenido la humanidad de vida buena y buen vivir, eso pasa porque las personas aprendan a ser justas, aprendan a ser solidarias, aprendan a abordar democráticamente los conflictos, pasa porque los estados garanticen justicia social, entonces, la paz es la máxima aspiración ético política de una sociedad... (RA).

Este recorrido por los relatos de los docentes nos permite reafirmar lo indicado por Nordquist (2018) quien expresa que la reconciliación se da en el marco de un metarrelato donde se construye una nueva narración sobre sí mismo y de las antiguas historias y memorias, no con el fin de reprimirlas o rechazarlas “sino como una superación del destino en la vida mediante una mirada a nuestra propia existencia desde la distancia” (Nordquist,

2018, p. 176) Sin embargo a diferencia de lo planteado por el autor, es necesario que los afectos sean reconocidos para así darles trámite desde la conciencia del dolor que generó.

8.2.8. Reconciliación y afectividad

La Reconciliación es un objeto de conocimiento desde múltiples implicaciones metodológicas, psicológicas, antropológicas, jurídicas, comunicacionales, afectivas. Frente a esta última implicación, la afectiva, la reconciliación cobra importancia en el reconocimiento y la reconfiguración de los derechos vulnerados, la justicia restaurativa y el apoyo psicosocial. La afectividad, como componente constitutivo del ser humano, es aquella que nos permite transitar de la desconfianza a la confianza, del desconocimiento al reconocimiento, del miedo a la confianza, del silencio a la palabra, por medio de herramientas fundamentales como la narración en la que surgen diferentes clases de emociones y sentimientos que interpelan la vida y los mismos afectos. El relato del docente (RD) es clave para orientar esta reflexión que tiene por objetivo establecer algunas relaciones entre la reconciliación y la afectividad:

“...también es un trabajo de reconciliación complejo, y es, cómo las personas vuelven a tomar confianza de su propio relato, de su propia experiencia, digamos que, el relato, la narrativa, hace que el sujeto vuelva a narrarse a sí mismo y a narrar su experiencia, me parece que ahí hay un trabajo también de reconciliación muy fuerte en términos de, cómo yo vuelvo a tomar confianza en que yo soy un sujeto de palabra y que estoy en el legítimo derecho de poder narrarme” (RD).

Partamos entonces del énfasis que da este trabajo investigativo a la dimensión de la afectividad como núcleo constitutivo del sujeto, donde es el afecto el que posibilita el desarrollo de la personalidad desde el bebé hasta el adulto mayor, así lo indica Spitz (1969, p. 65 citado por Trujillo (2008, p.181)

La organizadora psíquica de los primeros meses de vida del niño (...) Desde el comienzo de la vida es la madre, la compañera humana del niño, la que media en toda percepción, en toda acción, en toda intuición, en todo conocimiento (...) Sólo una relación recíproca entre el bebé y su madre puede activar los mecanismos innatos: intercambios o circuitos de conducta en que el afecto juega un papel esencial.

Para los docentes, la vivencia académica está llamada a hacer brotar diferentes afectos en el marco de la reconciliación ya que es en las aulas de clase donde se estudian diferentes factores sobre el comportamiento humano. Gracias a esto, en muchas ocasiones ha surgido en los estudiantes un espíritu crítico que los lleva a tener una visión distinta de la realidad, en este sentido, los docentes son un instrumento para romper paradigmas y abrir la mente a

nuevas realidades que en ocasiones han sido desdibujadas por el ambiente de confort en el cual vivimos y que no nos permite ver contextos de comunidades que no han tenido la misma suerte.

El docente puede evidenciar que en Colombia ha habido guerra, como un primer paso para acompañar al estudiante en este proceso en torno a la reconciliación. A fin de no invisibilizar esta realidad y de hacer más profundo el problema social por esa falta de conciencia y solidaridad, que hace que normalicemos realidades como la injusticia o la falta de atención en los derechos primarios como la salud, educación, vivienda, trabajo, entre otros.

...yo he encontrado en la práctica, es la falta de conciencia de ciudadanos que tenemos los colombianos y las colombianas, creo que nosotros no hemos sido formados en la idea de que somos sujetos de derechos, eso significa una responsabilidad, primero en asumir que somos sujetos de derechos, efectivamente tenemos derecho a la Salud, a la educación, al trabajo y que eso no se da porque tengamos una condición económica más privilegiada en comparación con la mayoría de la gente, es decir estamos en una universidad privada y tenemos unos niveles de educación muy positivos en nuestra falta de conciencia de derechos asumimos que tenemos con qué pagarla, y ese no es el orden de las cosas (CM).

(...) cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo...” (CM).

Es aquí donde la labor del docente cobra mayor importancia y su experiencia pedagógica aporta para que el estudiante viva una experiencia que le reafirme o modifique su pensar para aportar en la formación de una mejor sociedad, tal como lo afirma Pérez según los fines de la educación propuestos en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia y la Ley general de educación: “La educación debe formar al estudiante de manera integral para que sea capaz de convivir como ciudadano y aportar a la construcción de una sociedad democrática, y también para que pueda desempeñarse como sujeto activo en el mundo del trabajo” (Pérez, 2014, p. 51).

Esta transformación del pensamiento en una sociedad donde se ha vendido la “felicidad como mandato” (CM); que quien no es feliz o quien no muestra que es feliz no está bien; donde el sufrimiento no tiene cabida y se le debe hacer el quite; una sociedad donde al mostrar tus sentimientos o emociones como la rabia, el odio, la indignación, la frustración se ha convertido en un tabú porque no refleja lo que deberíamos ser; es urgente para que el

estudiante reflexione sobre las diferentes problemáticas sociales que generan injusticia e inequidad.

Las emociones no son ni buenas ni malas sino una función protectora. La felicidad como mandato también puede manipular al sujeto en tanto le pide que dentro del conflicto social no se deje afectar. “escuchemos, pero no te afectes” ¡Hay que llorar!, creo que nos hace falta llorar juntos (CM).

Tener la tranquilidad de expresar el afecto y de saber que todos nos equivocamos porque somos seres humanos y forma parte de nuestra esencia, pero que, aunque me equivoque tengo la opción de resarcir, forma parte de educar para la paz. En otras palabras, la educación para la paz o la reconciliación debería despertar nuestras comprensiones sobre las apuestas que han tenido los sujetos en el conflicto armado, así como las condiciones que llevaron al perpetrador a realizar acciones de violencia, no para justificarlo sino para comprender nuestra misma acción como sujetos.

Entonces, mi clase tiene que apuntar a ayudar a generar conocimientos y comprensiones que les faciliten eso a los estudiantes, en primer lugar, tramitar la propia emocionalidad que les genera enfrentarse a identificar la naturaleza de los conflictos, las violencias y la paz en su país y en el mundo. Una vez lo pueda tramitar, puedan realmente proyectarse como ciudadanos que pueden asumir un papel directo o indirecto en la construcción de la paz. Esa emoción, no es "como a mí no me mataron, ni me secuestraron a nadie", "yo entiendo que el otro quiera que al otro lo metan 100 años en la cárcel, porque qué rabia", no, precisamente la educación para la paz es que él pueda entender que ese perpetrador, por ejemplo, que fue la guerrilla, no tuvo condiciones de igualdad en el campo para construir su proyecto de vida, hubo injusticias previas con él, fue enganchado por seducción o a las malas, y ese fue el único mundo que él tuvo posible, que a su vez también, fue víctima, fue usado sexualmente, también fue esclavizado durante mucho tiempo y eso es un nivel de injusticia del que muy posiblemente él no fue consciente, pero él experimentó también la injusticia siendo niño (RA).

...lo que yo trato es de despertar comprensiones cuando hablo sobre el grupo armado, en particular las FARC, yo trato de despertar comprensiones sobre esas apuestas de esas personas en sus búsquedas pues fueron a parar allá, y ahora en sus búsquedas van a parar acá, ese sujeto con sus búsquedas personales y políticas. Que es lo que uno dice, hay que respetar eso también, que se pasaron de la raya, sí, pero yo estoy mirando es un sujeto, con unas búsquedas puede que cuando lleguen a la sociedad civil digan “aquí tampoco es”, “no me hallo” pero eso es respetable, y son búsquedas políticas, son búsquedas sociales, son búsquedas económicas, son búsquedas de reconocimiento, búsquedas afectivas, es el sujeto lo que está de por medio. Entonces cuando yo hablo de ese sujeto con sus búsquedas, si pensó que su lugar era allá en el grupo armado, después se dio cuenta que no era allá, y tiene todo el derecho de querer estar acá, y acá también tenemos el deber de acogerlos, a ver si aquí encuentra un

lugar en la sociedad y de pronto si sea ese acá aunque este acá tampoco sea la panacea, porque allí también hay muchas injusticias, muchas violencias, pero se trata es de eso, de mirar un sujeto con unas búsquedas. Cuando yo hablo de ese sujeto yo creo que la gente, como no me lo había pensado, entonces como que cambia un poco esa actitud, cambia la actitud yo creo, de rechazo hacia “esos guerrilleros” “esos narcoguerrilleros”, eso le tienen tantos nombres, “terroristas” no, la gente ha sido respetuosa esta vez, porque ha decidido pensar en el sujeto, no en el grupo armado, sino en el sujeto (LL).

Según los docentes, cuando empiezo a ver al otro como alguien igual a mí que por diferentes circunstancias tomó o fue obligado a tomar decisiones poco acertadas, me acerca más a su comprensión. Lo cual sólo es posible cuando escucho activamente al otro, cuando dejo las posturas, cuando aparto los juicios para comprender y abrir mi mente a otras formas de ver el mundo, cuando logro entender que no siempre buscar la venganza o el castigo me permite tranquilizar el corazón y mitigar los sentimientos de rencor. Con esto se quiere decir que dentro de la reflexión sobre la reconciliación es necesario que el estudiante pueda tramitar sus propias emociones de rabia o indignación a fin de comprender que “el castigo” a los culpables no soluciona toda su indignación, “...porque la idea es que para que tú sanes tu rabia infinita, sientas que metieron cadena perpetua al responsable de... Y la gente cree que así sana su rabia y a veces eso no es tan real” (RA).

Lo anterior coincide con lo sugerido por Pérez (1999 citado por Trujillo, 2008) quien subraya que las normas no tienen su raíz en la lógica sino en la afectividad ya que nos permite preocuparnos por los demás y sentir con ellos. Mesa (2005, p. 28 citado por Trujillo, 2008, p. 224) también ubica a los sentimientos como núcleo de la ética del cuidado “(...) el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros. Esta es la base emocional que funda toda consideración moral”.

El valor de escuchar, de ver cómo la gente, las víctimas y perpetradores, se sienten altísimamente excluidos por la sociedad y el estado, se convierte en una actitud profundamente afectiva en la búsqueda de la reconciliación. Lo cual me hace pensar también como teólogo en esa dimensión trascendente que nos invita a “salir de nuestros egoísmos” para poder tejer un encuentro significativo con el otro. Y donde ese proceso de escucha no quede solamente en las víctimas de la violencia, sino que se traslade a la vida cotidiana del estudiante donde pueda reflexionar sobre sus actuaciones en situaciones de conflicto.

...estuve en el periodo de alistamiento de la comisión, tiempo de preparación que dio la corte constitucional para que la comisión se creara como entidad y diseñara sus herramientas y protocolos (...) ahí tuve la oportunidad de hablar con personas de distintos sectores que de otro modo difícilmente hubiera podido conocer, y fue muy interesante para mí, porque vi una cosa que me llamó la atención y es que todos los sectores, con quien pude conversar se describían como altamente afectados por la

guerra pero especialmente como altísimamente excluidos por la sociedad y el estado. Si uno hablaba con las víctimas de las FARC ellos se sienten los más excluidos, las víctimas de los militares más excluidos que todos los demás, los de los crímenes de estado aún más, me llamó mucho la atención porque nunca lo había visto así, pero habla de esta necesidad de reconocimiento social que tiene la gente y cuando las marchas en el país es una necesidad de reconocimiento... (CM).

“En la reflexión sobre reconciliación y afectividad se puede tejer una relación entre ellas en tanto desde la filosofía moral y política, según Strawson, las emociones se ubican en tres escenarios: a. Lo que siento cuando alguien me hace algo; b. Lo que siento cuando hago algo a otra persona y c. Lo que siento cuando veo que alguien hace algo injusto a otro. La tarea del docente es ‘interpelar’ al estudiante en torno a sus actos cotidianos de paz, violencia y reconciliación” (RA).

Estas oportunidades para interpelar al estudiante le permiten reconocer que la reconciliación no es un proceso ajeno, sino que se da todos los días en el diario vivir donde se evidencia el afecto. No obstante, en la academia también pueden presentarse prácticas educativas violentas que niegan la capacidad “epistémica del estudiante” (RD) que desde Boaventura de Sousa Santos, según este docente, se da cuando “... a ese otro le estoy atribuyendo una presunción de ignorancia, y esa presunción de ignorancia me da argumentos para yo poderlo someter, para poderlo colonizar desde el punto de vista del saber, del poder...”. Así mismo, para este docente, Hannah Arendt dirá que la violencia se comprende como esa negación política donde se presenta “...la restricción de la palabra y de la capacidad de acción del otro...” (RD).

Por esto, el escenario de reconciliación en la práctica educativa es precisamente una experiencia de reconocimiento mutuo entre estudiante y profesor.

“Pero tú también puedes hacer de una práctica universitaria, una experiencia de reconocimiento con el otro, yo siento desde la perspectiva de la pedagogía crítica, si tú trabajas, a Freire, a Cano, uno podría decir que, el hecho educativo es un escenario de reconciliación de experiencias, de saberes... el hecho educativo es un diálogo de saberes, un ejercicio de reconocimiento del otro, que nadie enseña a nadie sino que entre los dos aprendemos...” (RD).

En la reflexión con los estudiantes, la reconciliación es un ejercicio permanente, ya que el “hecho violento” (...) “uno, opera restringiendo y negando la voz del otro, y opera, restringiendo la acción del otro” (RD). Esta visión, como investigador, me llama la atención en tanto se presenta la consecuencia del hecho violento de una forma sencilla pero muy profunda a la hora de hacer una reflexión en el aula de clase con los estudiantes, ya que el hecho violento no sólo puede ser visto desde los contextos alejados de violencia armada que puede tener nuestro país sino en las actitudes cotidianas al negar la voz y la acción del otro.

El hacer ver al estudiante esta realidad posibilita la apertura a nuevas realidades. Al ver que la violencia no es ajena a él, ya que en todas partes puede encontrar hechos violentos, no sólo referidos a la violencia física, sino de otro tipo como la psicológica, la afectiva, por indiferencia, por abandono, entre otros, y que han sido desvirtuados por la sociedad. Aquí el estudiante está invitado a comprender que cuando se niega la voz y la acción del otro por creer que sus ideas son vagas, por su falta de conocimiento, su lugar de origen, su nivel económico, afinidad política o religiosa o simplemente por ser distinto; está ejerciendo un poder violento sobre el otro. Por todo esto, la labor del docente cobra sentido, pues genera espacios que contribuyen al debate como “acción epistémica” y de reconocimiento de ese otro, esto podría ayudar al estudiante a sentirse parte activa y transformadora de su realidad.

Para los docentes el ser humano es tanto racional como socioafectivo, relatos como el del profesor (JM) indican que desde lo cosmoteándrico es necesario darle el lugar de importancia a las emociones y sentimientos, ya que en ocasiones se olvida la importancia de su formación, lo cual impide “alcanzar la grandeza de lo humano”. El profesor alude a Adam Smith y su libro “La teoría de los sentimientos morales”, en el cual se indica que precisamente “... la grandeza moral o la estatura moral de un ser humano está en la capacidad de revelar, de manifestar uno sentimientos como: la indignación, usted tiene que cultivar la indignación; la vergüenza” (JM).

La reconciliación necesita precisamente de la vivencia individual y grupal de sentimientos morales como la indignación, el remordimiento y la vergüenza para su realización, pues de lo contrario no se podría reconocer la implicación afectiva en el quiebre de una relación y la necesidad de restaurarla. Gracias a estos sentimientos, a esta dimensión afectiva, es que podemos reconocer el daño hecho, empatizar con la afectación que hicimos en otro, cambiar el propio comportamiento y evitar la repetición que ha causado daño.

La dimensión afectiva también nos permite elegir distintos valores, principios y creencias frente a la realidad. Cada norma ética en buena medida se sustenta en valores como la confianza de que el otro asumirá un comportamiento adecuado y por ello nos sentimos afectivamente bien al considerar que los acuerdos a los cuales llega una comunidad protegerán a sus miembros. En suma, la afectividad es aquella que nos cohesiona como comunidad, la que nos permite tejer lazos desde el amor y reconocer que algo ha fallado cuando sentimos culpa, vergüenza y remordimiento.

...si nosotros no logramos llegar a la cabeza, al corazón y a las manos pues la formación está como mocha, la reconciliación si es un valor, pues tendría que estar: en la cabeza, es decir, yo tengo que saber por qué es importante, yo tengo que apreciarla, sentirlo necesariamente, quererlo; y, llevarlo a las manos, al comportamiento porque todos los días tenemos situaciones en donde podemos reconciliarnos con, o por lo menos favorecer una situación para evitar la fractura, qué

estás haciendo frente a eso, empieza por casa, familia, ¿qué es esta pelea constante que tienes con tu mamá a propósito de tal cosa? Revísalo porque muy bonito el discurso en clase, pero en la casa entonces todo el tiempo estás atormentando al otro o a la otra (JM).

Aquí, el docente alude al autor Louis Rathes quien indica que los valores son aquellos principios que se escogen libre y sinceramente los cuales sirven para orientar la conducta. De esta manera, se establece una relación entre reconciliación y valores en tanto es necesario que desde la educación se llegue a las distintas dimensiones del ser humano como lo son la razón, la afectividad y la voluntad para favorecer un determinado cambio personal y comunitario.

Este abordaje de la educación para la paz desde el ámbito educativo, apunta al ser humano integral y coincide con propuestas como las de Galtung y Jacobsen (2000 citado por Martínez, 2016) que ubican ciertos fines en esta apuesta educativa: a. Favorecer la comprensión en los alumnos en torno a los procesos que llevan a la violencia y el conflicto en ámbitos como el individual y colectivo a fin de tomar conciencia sobre las formas en que dichos conflictos podrían resolverse; b. Promover actitudes que faciliten la resolución constructiva y no violenta del conflicto; y c. Acompañar a los alumnos en el desarrollo de habilidades personales y sociales que posibiliten la vida con otros.

El docente también es sujeto de un emocioar dentro de la reflexión en torno a la reconciliación o a temas como la paz, el perdón y el conflicto. El docente cuando favorece la relación entre el mundo académico y la lectura de la realidad no deja de lado su propio sentir en torno a estas dimensiones, es decir, el docente problematiza desde su experiencia, el discurso y lectura crítica dejando ver sus propios afectos en torno a lo que enseña. De ahí que resulta importante que el educador se pregunte por esos afectos que transmite a su educando, pues indudablemente este último aprenderá sobre todo del sentir que el docente comunica aún sin palabras.

Lo que yo tendría que preguntarme si yo siento resentimiento cuando estoy transmitiendo eso, si estoy contagiando a mí estudiante de resentimiento, porque me parece que eso puede suceder en la clase, tener un profesor que no ha tramitado adecuadamente su emoción moral y política frente a ciertos sucesos, y contagia a sus estudiantes, posiblemente, de resentimiento. Yo creo que un profesor a lo máximo que puede aspirar es a lograr generar indignación moral y agencia política en los estudiantes y por el contrario, que esa agencia dé salidas para que realmente no se almacene ni resentimiento, ni venganza (RA).

Si bien los docentes de la presente investigación mencionan su profunda alegría, realización personal como educadores y acogida en la universidad Javeriana, también reconocen que su labor transita entre la esperanza y en ocasiones en la desesperanza que supone el mismo ejercicio de la formación. Ese desconcierto de saber si se ha afectado,

aunque sea un poco los paradigmas, afectos, sentido vital y proyectos vitales de sus educandos. Se podría decir que esta reflexión hecha por los docentes es honesta pues no intentan disimular lo complejo de su labor, antes bien, buscan cuestionar su mismo que hacer a favor de la relación pedagógica estudiante-profesor:

...romper esa campana de cristal es muy difícil porque tú crees que has tocado los chicos y nada, al rato los vez otra vez preocupados por el último celular que salió, porque toca ir a comprar los tenis de marca, otra vez encerrados en su campañita de cristal y en ese micromundo donde lo que está pasando no les dice mayor cosa. Entonces, tendría que recuperar lo que ya dije, hay un sentimiento de esperanza, pero también a ratos de desesperanza... (JM).

Estos relatos apuntan directamente a apuestas como las de Paz y Díaz (2019) en las que se afirma que una educación para la paz puede trascender el espacio del aula y así buscar impactar en la transformación social y construir una nueva concepción de educación que apunte a la liberación social (Castellanos, Parada-Fuquene y Berríos-Rivera, 2016).

8.2.9. Actitud de agradecimiento por parte de los estudiantes y afectividad

“...uno no aprende sino de quien se enamora...” (ME).

En las narrativas docentes aparece que la labor de enseñar es algo que deja profundas alegrías y satisfacciones vitales, pero también sabores de cansancio y desconcierto. En medio de esta tensión, aparece el ‘agradecimiento’ como un bálsamo que reconforta la labor del ser docente y otorga sentido a sus complejidades. Este ‘agradecimiento’ por parte de los estudiantes y egresados nace cuando se han favorecido espacios de reflexión en los cuales el docente ayuda a mostrar que es posible un ‘mundo distinto’, a partir de sentimientos como la compasión, el respeto y el cuidado que se viven dentro del aula.

El ‘agradecimiento’ que expresa un estudiante, luego de haber vivido un proceso reflexivo en torno a la reconciliación se convierte en una gran oportunidad de reconocimiento no sólo profesional sino afectivo hacia el docente. Este ‘agradecimiento’ se centra especialmente cuando el profesor ha relacionado el mundo de la academia y el ‘mundo real’, como puede ser el ámbito campesino, las poblaciones vulnerables y todas las investigaciones que tengan que ver con el restablecimiento de las relaciones fracturadas. Bien lo expresa el docente (JF) cuando menciona que los estudiantes en sus evaluaciones *“...aprecian mucho esto de: academia-mundo real, como de academia-campo, como de academia-el profesor habla de lo que hace no sólo de lo que sabe...”*. Es aquí donde el estudiante siente de forma cercana que los contenidos y las reflexiones son pertinentes para su vida personal y profesional aun cuando sus propias opiniones hayan estado o no de acuerdo con algunas perspectivas vistas en la reflexión académica.

Este ambiente de cuidado referido por los docentes en sus narraciones al relacionar el mundo académico y el ‘mundo real’ así como mostrar que es posible un mundo distinto gracias a la vivencia de la compasión, el respeto y el cuidado dentro del aula, converge con lo propuesto por Chau, Daza y Vega (2005) quienes enfatizan que difícilmente una relación educativa puede formar para el cuidado si no construye relaciones en las cuales los estudiantes cuiden y se sientan cuidados. El relato de la profesora (ME) habla de este tipo de relación construida:

...me da mucha felicidad, mucha felicidad cuando en esta relación de la docencia algún estudiante me abraza y me dice “¡que gracias!”, yo siempre los miro y les digo que: “¿gracias de qué, yo soy sólo una partecita de eso que se configuró allí, de eso que se construyó allí, de esa relación... (ME).

Estas características afectivas en una relación pedagógica hablan de lo esencial que resulta para un estudiante el notar que su propio docente cree y vive el ‘cuidado’ en su propio ejercicio profesional, más aún cuando se abordan temas como la reconciliación. Y en gran medida es ese ‘agradecimiento’ afectuoso que hace el mismo educando el que otorga sentido a la compleja labor de ser profesor universitario, en especial cuando se cree que el alumno no está siendo interpelado en su forma de comprender el mundo. Así lo expresa el profesor (RD) cuando alude a que se siente reconfortado cuando nota a ‘estudiantes apasionados’ en su labor:

...se reafirman mucho los sentimientos de confianza con los jóvenes, a veces uno vive muy pesimista con la lectura que hacemos de los jóvenes, que son muy apáticos, y yo realmente no encuentro eso, uno conoce gente comprometida, apostándole a sus cosas, tratando de hacer cosas bien, apasionado y apasionadas, uno encuentra gente que tiene unos apasionamientos muy gratos... (RD).

Según Chau, Daza y Vega (2005) las relaciones de cuidado no evitan que el otro se enfrente a los problemas o que se tenga que renunciar a los propios intereses para favorecer siempre las necesidades de los demás o que siempre se tengan que utilizar gestos como besos y abrazos o ser indulgente para disimular las fallas del otro. Ya que se podría interpretar que para que exista una relación de cuidado en el ámbito académico es preciso que el docente reciba ‘abrazos’, reduciendo el sentido profundo de lo que expresaba la profesora (ME). Es preciso retomar la frase inicial de este apartado sobre el ‘agradecimiento’ donde irrumpe de forma llamativa la palabra ‘enamoramiento’ pues en ella se podrían hallar actitudes y afectos como la admiración, el respeto y el cariño que un estudiante puede sentir por su docente el cual ha construido una relación pedagógica sobre la base de la compasión y el respeto.

...uno no aprende sino de quien se enamora, y pues para que se enamoren de ese lugar del aprendizaje, de la reflexión sobre todo porque está atravesado por un profundo amor, por una profunda convicción de que es posible un mundo distinto,

está atravesado clarísimamente por un sentimiento de compasión y de respeto con el otro... (ME).

En estas narraciones de profesores universitarios el ‘agradecimiento’ de los estudiantes y egresados nace por ambientes de cuidado, compasión, respeto y amor, que han sustentado la reflexión teórica, investigativa y propositiva de conceptos como la reconciliación. Este ‘agradecimiento’ expresado por los estudiantes es oportunidad de alegría y profunda satisfacción para el docente pues en ese ‘agradecimiento’ puede seguir tejiendo su sentido vital como educador y su apuesta por un mundo mejor.

9. Conclusiones

La reflexión sobre el análisis de los relatos se estructuró en nueve puntos que funcionaron como bisagras para analizar las relaciones entre la reconciliación y la afectividad, y que a su vez permitieron formular estas conclusiones del trabajo con base en los objetivos específicos que lo orientaron. Respecto al primer objetivo específico: identificar en los docentes universitarios las concepciones en torno a la reconciliación y sus implicaciones en la práctica pedagógica, se puede concluir que la reconciliación es un proceso de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones mediado por la relación pedagógica. Los tres puntos en los cuales se puede leer esta conclusión son: los abordajes metodológicos en torno a la reconciliación, el sujeto a formar en la reconciliación y los impactos de la reconciliación en el sentido y proyectos de vida de los estudiantes.

Con relación al segundo objetivo: caracterizar en los docentes universitarios las concepciones en torno a la práctica pedagógica, se concluye que los docentes comprenden la práctica pedagógica como una labor en la que se favorecen ambientes de cuidado para movilizar, afectar e inquietar al educando. Los tres puntos en los cuales se puede abordar esta conclusión son: la experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos, la experiencia pedagógica, y la reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica.

Los ambientes de cuidado que movilizan, afectan e inquietan al estudiante tienen, además, la intención ser oportunidades para que el educando tramite sus propios afectos y transite de la desconfianza a la confianza, del silencio a la palabra y de la negación al reconocimiento del otro, lo cual responde al tercer objetivo específico: reconocer cómo se manifiesta la afectividad en las experiencias pedagógicas de los maestros universitarios en torno a la reconciliación. Los tres puntos donde se puede profundizar en esta conclusión son: el importunar en la experiencia pedagógica, la reconciliación y la afectividad y el agradecimiento por parte del estudiante.

Pérmítase dar a continuación una síntesis de los nueve puntos mencionados: 1. La experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos; 2. La experiencia pedagógica; 3. El importunar en la experiencia pedagógica; 4. Los abordajes metodológicos en torno a la reconciliación; 5. El sujeto a formar en la reconciliación; 6. Impactos de la reconciliación en el sentido y proyectos de vida de los estudiantes; 7. La reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica; 8. La reconciliación y la afectividad y 9. El agradecimiento por parte del estudiante.

Sobre la experiencia de los docentes en la construcción de sus relatos, se destaca la importancia dada por el estudiante al ejemplo que da el docente como investigador y como aquel que hace una serie de búsquedas vitales. Los docentes reconocen que esto permite hacer una conexión afectiva con el alumno desde donde se reflexiona en torno a la reconciliación como un ejercicio de reconstrucción de confianzas, palabras y acciones, mediado por la relación pedagógica. Por otra parte, la oportunidad que brindó la presente investigación para acoger los relatos de los docentes, fue bien recibida por ellos, ya que se reconocen como sujetos en los que acontecen valiosas experiencias para ser compartidas.

La experiencia pedagógica fue caracterizada por el sentimiento de amor desde el cual asumen su labor y los desafíos propios de ésta. Los docentes reconocen que gran parte de su sentido vital se encarna en el encuentro educativo al poder servir a otros por medio de la formación, en este caso, la reflexión sobre la reconciliación en el aula permite comprender que la reconciliación es una acción que se da con otro para la reconstrucción de las relaciones que han sido afectadas.

El importunar en la experiencia pedagógica tiene que ver con comprender la acción de educar como una puesta en escena en donde el docente está llamado a afectar, movilizar e inquietar al educando, sobre la base de ambientes de cuidado que permitan el discernir y tramitar los propios afectos en torno a la reflexión que pueda suscitar el abordaje de la reconciliación. Esta labor de importunar tiene que ver con el Proyecto Pedagógico Ignaciano, lo cual habla del conocimiento que tienen de él los docentes participantes de esta investigación.

Los abordajes metodológicos sobre la reconciliación en la experiencia pedagógica, mostraron que en su gran mayoría buscan acercar al estudiante a la comprensión de que la diferencia es parte de nuestra condición humana, por tanto, se requiere de una lectura que parta desde la afectividad para negociar las diferencias desde actitudes como la confianza. Algunas estrategias mencionadas fueron: elaboración de autobiografías, reconstrucción de historias de violencia, crónicas, entrevistas a familiares y amigos sobre la vivencia de la violencia, trabajos de lectura-escritura, visitas guiadas a lugares emblemáticos, pasajes bíblicos y uso de autores que problematizan el abordaje del conflicto, la reconciliación, el desarrollo moral y la negociación de las diferencias. Todas estas estrategias, presentadas con

mayor detalle en el apartado de análisis de los relatos, se acompañan por preguntas hechas en el aula que apunten no solo a la dimensión racional sino ante todo a la dimensión afectiva.

Según los relatos de los docentes, el sujeto que pretenden formar en el abordaje de la reconciliación cuenta con algunas características como: ser consciente de sí mismo; relacional; ético; crítico; comprometido con la construcción de país y ciudadanía; corresponsable con su lugar de origen; con capacidad de posicionarse; con esperanza; ser sensible al contexto y a problemáticas como la inequidad, la injusticia y la violencia; capaz de construir una estima, autonomía y libertad; y con una visión de trascendencia. Dentro del abordaje de la reconciliación se enfatiza que tales características deben estar atravesadas por un constante trámite de los propios afectos, pues desde ellos se realiza la construcción como individuo y como ciudadano.

El anterior punto se relaciona con el impacto de la reconciliación en el sentido y proyecto de vida en el estudiante que relatan los docentes en su experiencia pedagógica, ya que el punto donde convergen tanto los sentidos vitales como los proyectos de vida es en la dimensión afectiva desde donde se construyen ámbitos como la ética, en tanto las normas y los paradigmas en gran medida se elaboran a partir del cómo me siento frente a mí mismo y al otro según un determinado comportamiento.

La reconciliación y su lugar en la experiencia pedagógica precisamente es relatado por los docentes como una oportunidad para recordar que el afecto es la base de la ética, de la reconciliación y de muchos procesos comunitarios como el perdón. Para muchos docentes, la reconciliación y el deseo afectivo por restablecer las relaciones afectadas por un conflicto se encarna en tres dimensiones: la humanidad, el cosmos y la trascendencia. Vale la pena enfatizar que en los relatos aparece que la reconciliación no es una categoría nueva del mundo académico o del momento de posacuerdo en un conflicto, ésta es una dimensión que desde siempre ha acompañado al ser humano como ser relacional.

En la experiencia pedagógica relatada por los docentes, la reconciliación y el mundo de lo afectivo se encuentran cuando se reflexiona con los educandos sobre los procesos de tránsito como: de la desconfianza a la confianza, del silencio a la palabra y de la negación al reconocimiento del otro. En estos procesos de tránsito es fundamental que el docente pueda favorecer la expresión del afecto por parte del alumno cuando se reconoce como un ser imperfecto que comete errores y que ha hecho apuestas vitales que tal vez no han sido las más adecuadas para su proyecto de vida. En esta expresión afectiva se resalta la importancia de comprender que muchos sentimientos morales como la vergüenza, la culpa y la indignación son necesarios para la construcción de un tejido humano que se respete entre sí.

El último aspecto en el que se relaciona la reconciliación y la afectividad dentro de los relatos de los docentes es el agradecimiento por parte de los alumnos frente al docente,

agradecimiento que se da cuando el profesor ha realizado una relación entre el mundo de la academia-conceptual-teórico con el mundo real-de la vida, esto es valorado y bien evaluado por el educando, más aún cuando dicha relación se ha dado desde un ambiente de cuidado en el que se han vivido, compartido y reflexionado las implicaciones afectivas de un proceso como la reconciliación.

Como investigador me ha llamado la atención el reflexionar en torno al contexto de posacuerdo y la incidencia que podría tener el ámbito universitario para acompañar procesos de reflexión sobre nuestra historia de conflicto y ahora de posacuerdo. Puntualmente se quiso enfatizar en el ámbito de la reconciliación, en tanto es un espacio donde podemos pensar como sociedad no con el propósito de negar los conflictos vividos durante muchas décadas, sino volver sobre ellos, repensarlos, significarlos y darles un sentido de aprendizaje como sociedad. La reconciliación, como su nombre lo indica, busca volver a reestablecer los lazos que se hayan roto por diversas circunstancias, como lo son: la inequidad, la injusticia, la violencia, el egoísmo, entre otros.

El contexto universitario de este trabajo tiene una particularidad especial, y es que se enmarca en una de las Megas que la universidad Javeriana ha propuesto en su Misión, a saber: “asegurar actividades académicas con impacto en la dinámica de reconciliación del país y con carácter innovador” (Pontificia Universidad Javeriana. Acuerdo N°623 del 17 de diciembre de 2015) en este sentido, este trabajo alude a la pedagogía del docente como un:

“Espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuro inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios” (Quintar, 2008, p. 23).

Por su parte, la relación entre los sujetos profesor-alumno dentro de esta práctica educativa universitaria tuvo como énfasis el carácter dialogante de dicho proceso pedagógico, bien lo indica el Proyecto Educativo de la Universidad Javeriana (Prieto en Cabra, 2016, p.14) Este proceso educativo de carácter dialogante significa que la responsabilidad del aprendizaje se comparte entre profesores y alumnos (Not, L. 1992), punto fundamental a la hora de pensar el sentido de la universidad como aquella que favorece actividades académicas con impacto en la dinámica de la reconciliación del país, en tanto dicha dinámica de reconciliación no puede centrarse en la labor del docente como el único que “sabe” o que “domina” los contenidos acerca de la reconciliación. Los sujetos implicados como lo son estudiantes y profesores han vivido experiencias de reconciliación en sus propios núcleos familiares y en sus historias de vida, lo cual puede convertirse en un insumo maravilloso a la hora de “aterrizar” en la propia vida eso a lo cual denominamos *reconciliación*. El carácter dialogante de esta pedagogía universitaria Javeriana, es

imprescindible a la hora de compartir las historias en torno a lo vivido sobre los hechos de reconciliación, y hacia esa dirección se orienta este trabajo entorno a la reconciliación y la afectividad.

La categoría afectividad es relevante ya que como teólogo y psicólogo parto del supuesto que que ante todo somos seres emocionales que pensamos y no al revés:

“Es cierto que los humanos somos seres racionales, pero antes que todo somos seres que sentimos. Es más, somos seres emocionales que pensamos, y no al revés. Esto es completamente evidente en el transcurrir de la cotidianidad: según el estado de ánimo o la emoción en la que nos encontremos, aceptamos unos argumentos u otros; vale decir, razonamos de manera distinta según sea la emoción en la que nos hallemos” (Pérez, 2005, p. 1 citado en Trujillo, 2008, p. 175)

En los relatos de los docentes se muestra que el abordaje de la reconciliación no puede ser apropiado solamente teóricamente o conceptualmente, sin antes reconocer *afectivamente* y *biográficamente* que tal vez hemos sido sujetos que han sido reconciliados o que tal vez hemos vivido dificultades a la hora de reconciliarnos con otros, con el mundo, consigo mismo o con la trascendencia. Desde este punto, la formación universitaria según los docentes, busca “...sujetos que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo de saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad” (Quintar, 2008, p.54, citado en Betancourt, 2013, p. 64). Aspecto que se encuentra relacionado con el objetivo general de esta investigación en torno a: comprender las relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad.

A partir de las experiencias de los docentes universitarios, permítase sugerir con profunda humildad, algunas líneas para el abordaje en torno a la reconciliación en el ámbito universitario. Tales líneas se ubican dentro de una hermenéutica-narrativa que favorezca la emergencia de relatos por parte de los actores implicados, en este caso profesores y alumnos. Esta hermenéutica-narrativa “permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas” (Bolívar, 2002, p. 6) esta propuesta se compone de los siguientes momentos a saber:

- a. Reconocer y reconstruir la propia memoria.
- b. Tramitar la propia afectividad frente a los procesos de reconciliación.
- c. Enfrentar la naturaleza de los conflictos y de la reconciliación.
- d. Articular la afectividad dentro de lo político.
- e. Proyectarse como ciudadanos.
- f. Sentirse protagonistas para transformar.

El primer momento tiene que ver con la invitación a realizar una autobiografía en torno a un momento en el que se haya vivido o dificultado un proceso de reconciliación. Aquí, pedagógicamente se abre la posibilidad a que emerja un relato vital desde donde se lea la vida y la comprensión acerca de la reconciliación. En este sentido, no se parte de un concepto teórico por parte del profesor, sino que se deja abierta la puerta para que los estudiantes se narren desde sus propias comprensiones. Se enfatiza por tanto, en que los estudiantes se reconozcan no como una tabula rasa, sino, tal como lo menciona Ríos & Surge (2016, p.4)

“...como sujetos activos en la producción de conocimiento (y comprendan que, lejos de ser observadores ingenuos o tabulas rasas sobre las cuales se impregna la realidad, son activos constructores de conocimientos) y, asimismo, como actores que son parte de esa relación paradójica y compleja con los fenómenos del mundo social”.

Un segundo momento corresponde a dejar emerger las distintas emocionalidades con relación al ejercicio biográfico-narrativo anterior, lo cual acompañará tanto el profesor, como la red de apoyo que pueda tejerse como grupo. Aquí el propósito es poder *escuchar* con interés, no el de juzgar, a fin de permitir que los relatos en torno a la reconciliación emerjan. En tercer lugar se encuentra el reflexionar en torno a estas emocionalidades que resultan de los conflictos humanos y de los momentos de reconciliación, es importante notar que no se busca ocultar o tapar el sentido del conflicto, sino más bien el mostrar que la vida precisamente es motivada por los cambios, las pérdidas, las ganancias, las adversidades, el sufrimiento, entre otros, y que una de las tareas más complejas para el desarrollo humano es comprender qué sentido tiene para generar procesos de humanización y de madurez. Un cuarto momento se refiere a articular lo emocional dentro de un campo amplio como lo es lo político, pues como sujetos biopsicosociales, estamos invitados a pensar no sólo en nuestra individualidad sino en las implicaciones que como sujetos tenemos en la vida social y política. Aquí, tal vez puede resultar útil en insistir en que una de las formas para trabajar nuestro egoísmo es el de pensar y sentir “con otros”. Tal momento se conecta con el quinto punto donde se reflexiona en torno a la concepción de ciudadano, o sea, como un sujeto responsable por sí mismo y por otros dentro de una comunidad de relación. Por último, este ejercicio narrativo podría conjugarse en la invitación a sentirse protagonista para generar procesos de transformación, en distintos ámbitos como lo son: la familia, las relaciones de amistad, la relación de pareja, la vida académica, la vida social, la vida política, entre otros.

La anterior propuesta emerge de una de las limitantes de este trabajo investigativo y es el que no se contó con el relato del estudiante como actor esencial en la relación pedagógica. Sin embargo, es necesario decir que al iniciar la estructuración de este trabajo de maestría se trabajó con veinte estudiantes de pregrado en psicología de la universidad Javeriana, en torno a un ejercicio que planteaba escribir *un relato biográfico en donde se hubiera vivido un proceso de reconciliación o donde este no hubiera sido posible*. Por

motivos académicos y de tiempo no fue posible incluir esta actividad dentro del programa de la asignatura. Aquí podría emerger una pregunta de investigación en la que se indaga por la relación entre la reconciliación y la afectividad en los relatos de estudiantes universitarios javerianos.

Por último, quisiera dejar abierta la discusión en torno a nuestra responsabilidad como docentes e institución educativa universitaria, en la recuperación de la competencia ética, en este caso de la reflexión en torno a la reconciliación necesaria como sociedad, en la que podamos hablar sobre condiciones como la inequidad y el egoísmo que en gran medida alimenta nuestro conflicto. ¿Por qué en ocasiones olvidamos a nuestra dimensión afectiva desde la cual podemos tejer lazos de respeto, reconocimiento y amor?

Ello implica que la universidad que quiera plantearse a sí misma como socialmente responsable, debe transitar por un cuestionamiento epistemológico de lo que se enseña; qué visión del mundo promueve en sus aulas, qué tipo de ciencia se vende a los estudiantes, ya no tanto el ¿cómo enseñamos?, sino más bien, ¿para qué enseñamos lo que enseñamos? (Gasca y Olvera, 2011, 49, citado en Amilburu, Ruiz, & García, 2017, p.10)

10. Referencias bibliográficas

Akande, OD (2018). Percepciones de los docentes sobre la educación para la paz en Nigeria: un estudio de las escuelas secundarias Ilorin-South. *Antropólogos orientales*, 18 (2), 255–272. Recuperado de <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=134457876&lang=es&site=eds-live>

Allen, T., & Custer, D. (n.d.). Racial Reconciliation and Inclusive Excellence at Church-Related Colleges and Universities. *Christian Higher Education*, 17(1–2), 81–96. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/15363759.2018.1404818>

Amilburu, M., Ruiz, M. y García, J. (2017) La formación en capacidades en la educación Superior: la responsabilidad social en la Universidad. En: Ibañez-Martin, J.A. y Fuentes, L. (Eds) *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Dykinson Editors. (pp., 175-188). https://www.researchgate.net/publication/317084061_LA_FORMACION_EN_CAPACIDADES_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_LA_RESPONSABILIDAD_SOCIAL_EN_LA_UNIVERSIDAD.

Arias, A., & Carrera, P.(2016) Pedagogía crítica y construcción de paz en la educación superior. *Revista Hojas y Hablas*, N°13, 2016, 155-168. <https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=6628771>

Arias, R. (2017) Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia. Pgs: 243- 262 En: Ortega, Piedad (Ed.) *Bitácora para la Catedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ávila, R. (2007). *La formación de subjetividades*. Ediciones Antropos. Cap. 1 y 2.

Barrera, D., & Villa, J. (2018). Barreras psicosociales para la paz y la reconciliación. *El Ágora USB*, 18(2), 459–478. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.21500/16578031.3828>.

Bissell, A., & Korteweg, L. (2016). Digital Narratives as a Means of Shifting Settler-Teacher Horizons toward Reconciliation. *Canadian Journal of Education*, 39(3). Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1114123&lang=es&site=eds-live>

Blanco, E. (2011) Tesis Doctoral, La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural: el caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile.

Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid.

Bloomfield, D., Fernández N., C. H., & Angulo, A. S. J. (2015). *Reconciliación. perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión*. Bogotá Centro de investigación y Educación Popular Programa por la Paz (CINEP/PPP), 2015. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.904385&lang=es&site=eds-live>.

Bohórquez, C., & Morena, M. (2015) Reconciliación, una necesaria apuesta desde la educación superior: experiencias pedagógicas en el aula. *Mediaciones*. Vol. 11. N°15, 2015, 110-124.

Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 02 de 02 de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bonilla, E., Rodríguez, P., (1995) *Más allá del dilema de los métodos*: Universidad de los Andes. CEDE

Bronfenbrenner, U. (1987) *Ecología del Desarrollo Humano*. España: Paidós.

Cabra, F. (2016). *Pensamiento educativo en la universidad. vida y testimonio de maestros*. Bogotá Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2016. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.899993&lang=es&site=eds-live>.

Calderon, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>.

Castellanos, M., Parada, N., y Berrios, S. (2016). Educación para la paz desde el contexto universitario. *Cuadernos de Investigación Estudiantil en Psicología*, 3(1), 59-73. Recuperado de <http://www.unisanitas.edu.co/publicaciones/index.php/cipsico/article/view/77>.

Castrillón, L., Fiallo, V. R., Knudsen, M., López, W., Correa, A., & Castañeda, J. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista De Estudios Sociales*, (63), 84-98. doi:10.7440/res63.2018.07

Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lng=en&tlng=es.

Chaux, E., Daza, B., & Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En: *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Comins, I. (2009). Ética del cuidado como educación para la paz. Pp.179-268. Comins, I. (2009). En: *Filosofía del cuidar*. Barcelona: Icaria.

Cromwell, A. (2019). How peace education motivates youth peacebuilding: Examples from Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 66, 62–69. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>

Culp, J. (2017). Against all odds: Peace education in times of crisis. *Educational Philosophy & Theory*, 49(10), 1029–1037. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/00131857.2016.1274954>

Del Pozo, F. J., Jiménez, F., & Barrientos, A. (2018). Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32–51. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.14482/zp.29.0004>

Duncan, R., & Cardozo, M. L. (n.d.). Reclaiming reconciliation through community education for the Muslims and Tamils of post-war Jaffna, Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, 12(1), 76–94. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1177/1745499917696425>

Frankl, V. (2004) *El hombre en busca de sentido*, 2 edición, Barcelona: Herder Editorial.

Freire, P. (1968). *Educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Icirá.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Galtung, J (2003) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend – Quimera.

García, A. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Universidad de Salamanca.

García, M. (2002). *La educación, actividad interpretativa: hermenéutica y filosofía de la educación*. Madrid, España: Dykinson.

Gibs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata. Capítulo 4: Codificación temática y categorización.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona.

Gómez, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. pp 257-289. En: *Revista Ra Ximhai*. EDICIÓN DE PAZ.

Gomez, A. (2017). Peace Process Pedagogy: Lessons from the No-Vote Victory in the Colombian Peace Referendum. *Comparative Education*, 53(3), 462–482. Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1153059&lang=es&site=eds-live>

Guix, X. (2008) *El sentido de la vida o la vida sentida. Una nueva conciencia para tiempos de incertidumbre*. Bogotá, Colombia: Norma.

Hernandez, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y paz. *Ra Ximhai*, 12(3), 261-269.

Herrera, J. & Bayona, H. (2018). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Universidad de Los Andes, Facultad de Educación. Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.921554&lang=es&site=eds-live>

Hurtado, A., Talavera, M. & Roca, L. Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado. *Innovación educativa*. Vol. 19, N°79, 2019, 123-144. <https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=6888314>

Jelin, E. & Lorenz, G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad en Jelin, Elisabeth.; Lorenz, Guillermo. (compiladores) *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. P. 1-11.

Jiménez, C. (1998) *Dinamismos de Madurez Psicológica*. Indoamerican Press. Bogotá.

Kennedy, J., Thomas, L., Percy, A., Dean, B., Delahunty, J., Harden-Thew, K., & de Laat, M. (2019). An Aboriginal “Way” towards Curriculum Reconciliation. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 148–162. Retrieved from <https://search->

[ebscohost-
com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1211571&lang=es
&site=eds-live](https://search-eds-cohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1211571&lang=es&site=eds-live)

Kennedy, J., Thomas, L., Percy, A., Dean, B., Delahunty, J., Harden-Thew, K., y de Laat, M. (2019). Un "camino" aborigen hacia la reconciliación curricular. *Revista Internacional de Desarrollo Académico*, 24 (2), 148–162. Recuperado de <https://search-eds-cohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1211571&lang=es&site=eds-live>

Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). Recuperado el 28 de octubre del 2016, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153>.

Ladriere, J. (2003) Prefacio en Gómez-Müller, 2003. *Ética, Coexistencia y Sentido*. 1ª ed. Bogotá: CEJA.

Lara, L. (2012). La memoria y su potencial educativo en los procesos de reintegración a la vida civil. Pp. 328-343. En: *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Bogotá, Universidad Distrital- IPAZUD, Centro de Memoria Paz y Reconciliación.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.

Lauritzen, S. M. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77–83. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001>

Martínez Lirola, M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 83–101. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.6018/j/263821>

Maturana, H. & Tironi B. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones. Retrieved from <https://search-eds-cohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.363317&lang=es&site=eds-live>

McArthur, J. (2019) *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea. Madrid España.

McKechnie, J. (2015). Education as Reconciliation: Resorting Inuit Nunangat. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 56–67. Retrieved from <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1157557&lang=es&site=eds-live>

Molina, L. (2016) La dimensión social del perdón y la posibilidad de reinterpretarlo como un proceso de reconciliación con el daño. *Revista Estudios De Filosofía*, (54), 151-176. doi:10.17533/udea.ef.n54a09

Morin, E. (1996) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa S.A. España.

Nordquist, K.-Å. (2018). *La reconciliación como política. el concepto y su práctica*. Retrieved from <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.922157&lang=es&site=eds-live>.

Not, (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia Una educación en Segunda Persona*. Barcelona. Editorial Herder.

Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Rev. hist.edu.latinoam* - Vol. 19 No. 29, julio - diciembre 2017 - ISSN: 0122-7238 - pp. 165 – 195. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf>.

Ortega, P. (2016). Narrativas testimoniales sobre la violencia política. En: *Bitácora para la cátedra de la paz: formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ortiz, I. (2017). *Jóvenes rurales, ideología del conflicto y reconciliación en los montes de María*, Colombia. 11(2), 159-196.

Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: danos y desafíos. *Hallazgos*, 13(26),179-191. doi: 10.15332/s1794-3841.2016.0026.07.

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 11(1), 93-125.

Paz, E., y Díaz, W. (2019) Educación para la paz: una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa*. Vol. 19. N° 79, 2019,171-195.

Pérez, T. (2014). El ambiente escolar, uno de los aspectos clave para la formación en convivencia democrática. *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Editorial Magisterio, segunda edición, pp. 51-78. Material en formato digital.

Pérez, T. (2018). *Formar en cultura de paz. Herramientas para el docente*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Programa *Seminario de Fundamentos Conceptuales* (2018, primer semestre) Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación.

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Colombia: Instituto de Pensamiento y Cultura de América. Latina, IPECAL.

Ramos, E. (2015). Paz transformadora (y participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva socioprásica. Tegucigalpa, Honduras: IUDPAS-Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Ríos, N. & Surge, I. (2016). La construcción metodológica de un dispositivo de enseñanza de metodología de la investigación social: la simulación. Análisis de dos experiencias de formación. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8561/ev.8561.pdf

Sanmartín, J. (2000) El agresivo nace. El violento se hace En *La violencia y sus claves*; Barcelona: Editorial Ariel. Págs. 11-25.

Silva, C. & García, D. (2011) *Algunas de las mutuas implicaciones entre la afectividad y la orientación temporal de la personalidad en el relato biográfico de dos adultos mayores que viven la transición de la institucionalización*. Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Grado. Facultad de Psicología. Título obtenido Profesional en Psicología. Bogotá.

Smith, D. (2017). Reconciliation and the Academy: Experience at a Small Institution in Northern Manitoba. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (183), 61–81. Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1151606&lang=es&site=eds-live>

Sterzuk, A. (1), & Fayant, R. (2). (n.d.). Towards reconciliation through language planning for Indigenous languages in Canadian universities. *Current Issues in Language*

Planning, 17(3-4), 332-350. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.1080/14664208.2016.1201239>

Suárez, D. (2004). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; OEA. P.p. 7-18.

Trujillo, S. (2008) *La sujetualidad un argumento para implicar. Propuesta para una pedagogía de los afectos*. Colección Saber, Sujeto y Sociedad. Bogotá. Editorial Javeriana.

Vargas, A. (2017) La construcción de escenarios para la paz: la paz como exigencia ética. *Boletín Redipe*, Vol. 6, N°10, 2017, 42-48. <https://dialnet-unirioja-es.ezproxy.javeriana.edu.co/servlet/articulo?codigo=6259870>

Vasco, C. (1999) Paradigmas en ciencias sociales. Comprender las diferentes miradas paradigmáticas en las ciencias sociales y en la psicología. En *Tres estilos de trabajo en ciencias sociales*. Documentos ocasionales 54.

Vila Merino, E. (2012). Ciudadanía, equidad e innovación: reflexiones sobre la política de responsabilidad social de las universidades. *Innovación Educativa*, 12(59), pp 61-85. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1665-267320120002&lng=es&nrm=iso

11. Anexos

11.1. Consentimientos informados

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
 Facultad de Educación
 Maestría en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Trabajo de Grado: Relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos de distintas disciplinas que han dedicado parte de su labor a enseñar sobre la paz y la reconciliación

Yo _____ identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ acepto participar libre y voluntariamente en el estudio sobre las Relaciones que se configuran entre la reconciliación y la afectividad presentes en las experiencias pedagógicas de profesores universitarios javerianos de distintas disciplinas que han dedicado parte de su labor a enseñar sobre la paz y la reconciliación.

Conozco que esta es una investigación desde la narrativa, por tanto, responderé a unas preguntas cuyo contenido servirá para los fines y objetivos de este trabajo de tesis.

Acepto que la información que entregaré sea sometida a procedimientos de análisis cualitativo según lo especifica el Proyecto de Grado que fue presentado el alumno Carlos Gustavo Silva Virgüez y aprobado por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Pido que mis datos sociodemográficos sean confidenciales, que no sea alterado el contenido de mi relato y que, en caso necesario mi nombre sea cambiado por un pseudónimo y/o código.

Firma: _____

CC: _____

Fecha: _____

11.2. Matriz textualidad interna programa Nvivo

17/10/2019 09:33 p. m.

Resumen de codificación por nodo

Proyecto de Grado Maestría en Educación

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodo

Nodos\Afectividad\Actitud de agradecimiento por parte de los estudiantes

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

No 0,0312 1

1 CG 24/06/2019 06:59 p.
m

yo creo que no soy tampoco muy ambicioso sobre lo que les debe suceder pero sí creo que en la medida en que se sacuden un poquito, en la medida en que lo veo en sus trabajos finales, una transformación frente a lo que de pronto, hacían, pensaban, analizaban al principio; en general, yo soy un profesor bien evaluado, si miramos incluso la formalidad que la evaluación que hace la Universidad yo me siento contento porque normalmente soy muy bien evaluado, rara vez ha pasado que alguna cosa, pero en veinte pico de años mis evaluaciones son buenas, entonces si se quiere por el lado formal tengo la satisfacción de ver... El estudiante, veo en las evaluaciones que aprecian mucho esto de: academia- mundo real, como de academia-campo, como de academia-el profesor habla de lo que hace no sólo de lo que sabe, que el profesor habla de sus trabajos de investigación, que el profesor ha salido a campo que el profesor ha escrito sobre lo que está hablando. Ellos sienten como cierta coherencia en distintos ámbitos, que escribió sobre eso o está hablando sobre algo en una zona en la que estuvo, conoció y permaneció un tiempo. Yo siento eso del estudiante, algunas preguntas que se hacen en la evaluación me lo valoran mucho los estudiantes, y como la pertinencia es otra cosa que me gusta cuando sale en la evaluación bien calificada, la pertinencia social de lo que yo estoy diciendo, "esto que dice el profesor", independientemente de si están de acuerdo o no con mi exposición, sienten la pertinencia. Si yo siento que un estudiante, que esté o no de acuerdo conmigo, valora que yo le estoy planteando cosas que él siente que son muy pertinentes para su vida, para su profesión, para lo que sea; eso de la pertinencia generalmente me sale bien evaluado y eso me satisface.

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista(ME)21 marzo 2019

No 0,0596 3

1 CG 8/07/2019 01:06 p.
m.

Me da risa... me da mucha felicidad, mucha felicidad cuando en esta relación de la docencia algún estudiante me abraza y me dice “que gracias”, yo siempre los miro y les digo que: “¿gracias de qué, yo soy sólo una partecita de eso que se configuró allí, de eso que se construyó allí, de esa relación” pero me siento muy muy muy feliz, me siento reivindicada todos esos lugares tan dolorosos por los he a veces pasamos los docentes, porque es una... creo que es uno de los... me acordé de un dicho de mi mamá, es como un lugar desagradecido...

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 1 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

2 CG 8/07/2019 10:15 a. m.

Ingrato... exacto, ingrato y desagradecido, se hace carne en términos del sentido de la docencia y de ser maestro, cuando alguno de los estudiantes se devuelve y te agradece haberlo puesto en el lugar de la reflexión. No haberle enseñado el concepto, como les digo yo a mis estudiantes, y ahí hay una cosa que es muy loca, yo siempre entro a los seminarios la primera vez y les digo, “la bibliografía está ahí, si ustedes quieren leer, si no, no lean, los que se pierden la no lectura son ustedes, yo ya me lo leí, y yo no voy a hablar de los autores, yo voy a hablar de la comprensión del concepto del autor en el marco de esta discusión, pues lean si quieren, yo les aconsejo que lean”, eso se construye ahí, en el proceso de la lectura, pero yo no tengo porque venir a un seminario, “y fulanito dijo que, tiriri, tiriri” ahí está... lean, que para eso escribimos nosotros, para eso nos hemos tomado la molestia de que Foucault haya escrito, Marx haya escrito, (ME) haya escrito, fulanito haya escrito, esos somos nosotros, ahí están nuestras ideas, “lean para que nosotros podamos discutir y agarrar esas ideas y ponerlas a circular en términos de esta reflexión. En ese sentido creo que por eso ahí planteo que la docencia separada de la investigación real, situada con las personas de a pie, y cuando digo de a pie, estoy hablando de todos y de todas, no puede ser... la docencia montada en el concepto, en la teoría, sin procesos de reflexividad, con los estudiantes, no, no tiene sentido.

3 CG 8/07/2019 01:10 p. m.

uno de profundo amor, que yo creo que ese es un lugar también, a veces en el desgaste de la competencia en el sistema, los docentes perdemos, y es vuelvo a lo mismo, uno no aprende sino de quien se enamora, y pues para que se enamoren de ese lugar del aprendizaje, de la reflexión sobre todo porque está atravesado por un profundo amor, por una profunda convicción de que es posible un mundo distinto, está atravesado clarísimamente por un sentimiento de compasión y de respeto con el otro.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0474 1

1 CG 9/07/2019 01:05 p. m.

En el caso mío, yo vuelvo y miro el seminario, qué cosas funcionaron bien, qué otras no tan también, o sea, las mediaciones, esta lectura yo pensé que iba a generar... y de repente no... La gente la sintió muy abstracta, muy pesada, hago cambios, digo, voy a ajustar un poco mi seminario, voy a actualizar lecturas, voy a cambiar lecturas, esta la voy a colocar como complementaria y esta no porque sentí que el grupo se quedó un poco, fue fatigoso, o me tocó remar mucho más a mí y la idea era que remáramos juntos. Y de repente algunas metodologías también tal vez las cambio, las modifico. Eso a nivel de lo metodológico, nivel personal el hecho de haber conocido personas ya te marcan, se reafirman mucho los sentimientos de confianza con los jóvenes, a veces uno vive muy pesimista con la lectura que hacemos de los jóvenes, que son muy apáticos, y yo realmente no encuentro eso, uno conoce gente comprometida, apostándole a sus cosas, tratando de hacer cosas bien, apasionado y apasionadas, uno encuentra gente que tiene unos apasionamientos muy gratos. Entonces para mí encontrarme con personas apasionadas con lo que hacen eso es a mí lo que más me gusta, es otro que yo me llevo, y cuando hacemos la evaluación del seminario y te dicen cosas: la estructura muy interesante, unas lecturas muy ricas, u otras lecturas muy jartas, creo que nos gastamos mucho tiempo en esto, creo que hubiéramos podido dar más tiempo al estudio de las experiencias... Uno está cómo vivo, pero lo que yo te diría es: es un compartir de apasionamientos y esos son los docentes, el docente que te llegue con un apasionamiento que no es un burócrata, aquí casi no llegan, puede que lleguen en otras líneas, no todos, hay directivos docentes y hay rectores muy apasionados que hacen su trabajo bien con un liderazgo muy fuerte. Pero también pues encontrar al rector muy burócrata,

muy en la zona de confort, que viene aquí sólo por mejorar su escalafón, pero ese se rompe, se termina rompiendo en la maestría porque se necesita mucho sacrificio. Entonces si vienen con unas ínfulas, a veces, el que es rector, ¡y no!, usted también es usted rector pero aquí también es estudiante, y su texto es malo pues se lo devuelvo... son muy escasos, porque la gente que viene a esta maestría es gente que tiene compromiso y que tiene apuestas, y que tiene apasionamiento con lo que hace, y eso es lo que más valoro en el encuentro que yo tengo con mis estudiantes y los estudiantes también a uno lo valoran, tienen apasionamientos con lo que usted está diciendo, con lo que usted está leyendo, con el oficio usted está haciendo, eso es lo que en el fondo la gente le termina reconociendo a uno, es muy interesante la lectura, pero cómo lo presentó usted, cómo lo tocó, eso es.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 2 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0086 1

1 CG 18/06/2019 03:00 p. m.

Eso lo ve uno con los egresados que vuelven a la facultad después de muchos años, porque nuestra Universidad organiza reuniones cada cinco años con los egresados y cuando uno se encuentra con ellos el sentimiento es más bien de cariño.

Nodos\\Afectividad\\Actitud frente a la entrevista

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0020 1

1 CG 20/06/2019 08:32 p. m.

Estuvo muy bien, la verdad es que este es un tema que me apasiona y me puedo explayar. muy bien muchas gracias.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

No 0,0293 2

1 CG 24/06/2019 07:14 p. m.

Yo creo que hemos hablado y me he extendido más de la cuenta. Interesante que siempre el investigador sea investigado, esa parte me parece interesante, como uno también sentir que lo que hace es objeto de investigación, en el sentido de, cómo los profesores de esta Universidad manejan los temas de paz, sus pedagogías, sus relaciones con sus estudiantes, su trabajo... Me parece muy interesante lo que estás haciendo, me parece que es muy importante lo que estás haciendo porque es en concreto que están haciendo, siempre he querido estudiar las cosas que este profesor ciego, que era de su facultad, ya se retiró de la Universidad precisamente.

2 CG 24/06/2019 07:15 p. m.

uno siente que uno no, como que no da para ser objeto de estudio porque uno siempre está pensando en tremendas cosas, por lo menos de lo que te he contado, y que uno sea objeto de estudio, eso me parece bonito, muy importante ser entrevistado y también pues que le permite a uno decir: bueno, sí...

(CS). Narrarse...

JGF. Narrarse tiene sus, ahí sí que la reconciliación consigo mismo posiblemente (sonrisa) me parece muy interesante que cuando tengas tu trabajo pues chévere conocerlo también, y creo que para la Universidad es super útil lo que estás haciendo, porque la universidad habla de la paz y la paz pero en concreto eso cómo se da en la clase cómo se da en las asesorías de tesis en el trabajo de campo en las

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 3 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JM) 4 abril 2019

No 0,0378 2

1 CG 10/07/2019 02:47 p. m.

Me llama mucho la atención el tema del cual hoy vamos a hablar porque ese es un tema que forma parte de la agenda de la teología contextual y de la teología pública. Porque la teología pública, como su nombre lo dice va y mira el escenario de lo público para mirar que hay allí y pueda ser leído teológicamente. Un problema es la reconciliación y la paz, otro problema es la justicia, otro problema es el tema del arte de lo estético, y así sucesivamente.

2 CG 11/07/2019 06:57 p. m.

(CS). ¿Considera que hay algo por agregar?

JL. No, pues agradecerte la entrevista, que esas preguntas, no creas, algunas me retan precisamente a elaborar cosas que a lo mejor tenía ahí un poco en el olvido, toca rescatarlas para poder seguir pensando.

(CS). ¿Tiene alguna sugerencia para la entrevista? ¿Cómo se sintió?

JL. Me sentí muy bien, y tal vez la sugerencia sería, porque cuando uno se lee, me imagino que esto lo vas a transcribir, no sé si me participas la transcripción para poderme leer y poder mirar a ver, no solamente las burradas, digo yo, ¿por qué dije esto? Sino poder incluso mirar esas ideas que vistas en el papel, uno dice, esta idea hay que seguirla trabajando, hay que darle mayor densidad, tal vez esa sería la sugerencia y por supuesto desearte que te vaya muy bien en la investigación y que lo que dije te dé alguna luz.

(CS). En realidad, le agradezco la generosidad y profundidad en sus respuestas puedo decir que este diálogo me permite que reflexionar no solamente para la investigación sino en mi práctica pedagógica como docente. Muchas gracias.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista LL 25 febrero 2019

No 0,0068 2

1 CG 11/06/2019 07:31 p. m.

Que chévere tener este espacio para compartir los conocimientos y la experiencia adelantada

2

CG

17/06/2019 03:18 p.
m.

LL. Muy bien, perfecto. O sea que también estuvo muy bien manejada la entrevista y las preguntas. Creo que funcionaron bien, porque si las abordamos todas en el tiempo previsto.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ME) 21 marzo 2019

No 0,0819 2

1

CG

8/07/2019 01:31 p.
m.

No, pues en la entrevista me sentí muy bien, y agradecida en todo caso porque hablando de lo ingrato, y de lo... se me olvidó, que es el ejercicio, lugares como esta entrevista...

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 4 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

2

CG

8/07/2019 10:42 a.
m.

Malagradecido, lugares como esta entrevista son también como la posibilidad de que uno mismo como docente pueda reflexionar cosas que uno nunca se para a reflexionar. Y que en la reflexión pues lo ubican a uno en saberse distinto y con una apuesta ético-política muy fuerte en el lugar de la formación, por ejemplo. Entonces es maravilloso porque yo también creo, y es otro de mis presupuestos metodológicos, lo que me parece potente de esta entrevista es el ubicar al entrevistado, en este caso yo, en la experiencia de la vida cotidiana, de lo que es ser docente, no en la conceptualización de: “¿Tú qué crees de la docencia?”, “¿La relación pedagógica en qué se basa”?... no, es “Cuénteme usted qué hace en su vida, cómo es, cómo se la vive?” yo creo que eso nos ubica en otro lugar, y eso entonces te da información muy distinta a si la entrevista estuviera tirada más en lo que algunos investigadores erróneamente hacen y es investigar sobre el concepto... ¡no!, el concepto está ahí, es yo en mi experiencia cómo agarro ese concepto y lo traduzco en términos de una práctica pedagógica y creo que esa es una gran potencia.

(CS). Intencionalmente voy a hacer un comentario sabiendo que estoy grabando, en la interrupción que tuvimos ahora con los dos profesores que se acercaron. Uno de ellos decía: “ustedes dos son o parecen polos opuestos,(ME)tiene una forma de ser X y Carlos tiene una forma de ser X, y me llama la atención que usted, en lo último que dijo, dice: “sabernos distintos” fíjese que a partir de la entrevista yo me ubico de una forma distinta frente a conocerla a usted y también muy seguramente nos permitimos conocernos de formas distintas, y no me quedo con el modelo identitario rígido de pensar que(ME) es así... esta entrevista me permitió saber que usted además de sus cualidades o formas de ser tiene una narración que la presenta de una forma aún más compleja. No sé si soy claro.

ME. Sí, totalmente de acuerdo, y creo que ese es el lugar no solamente en términos metodológicos para investigación sino en términos, y que creo que es un lugar privilegiado también en estos espacios pedagógicos y de docencia, es...el volvamos a la narrativa, volvamos a ese exploremos y dejemos “nos” explorar por el otro, es la única forma que tenemos para reventar estos imaginarios que se quedan instalados, absolutamente “esclerotizantes” y absolutamente rígidos de: “ME es así” y a mí nunca nadie viene y me pregunta: “oiga, y usted qué opina...” no, no... “sólo(ME) está loca, ME...” ¿sí? esos son imaginarios, que además a mí me han pasado seguido toda mi vida, por eso los habló clarísimamente y, “ME está loca...(ME) cómo es de chistosa... y(ME) como... ME, ME, ME...” pero ¡venga, pregúnteme...!, ¡hable conmigo que también soy otras cosas! y eso mismo nos pasa con los estudiantes. Y cuando hablando de escucha activa, no estoy hablando solamente de oír lo que el otro dice, estoy hablando de leer cómo se sienta en clase, cómo escribe... yo por

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (RA)

No 0,0140 2

1 CG 11/07/2019 08:01 p.
m

No, con mucho gusto, fue muy rico, porque ese tipo de preguntas lo hacen a uno pensar en muchas cosas, chévere. Una cosa sería es que cuando termines la investigación la compartas.

2 CG 11/07/2019 08:01 p.
m.

(CS). Créame que me da susto socializar a a profesores con su nivel de experticia, jajaja. (Sonrisa)

RA. (Sonrisa), no, para nada, para eso está estudiando uno, olvídense, rico es que cuando la termines, pues nos la compartas, rico leerla, rico saber. Estaba pensado que me mandaron un proyecto de investigación de doctorado del CINDE sobre reconciliación en jóvenes y me toca leerla para dar el concepto, entonces este tema me está preparando para la lectura que tengo que hacer de ese proyecto de

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0114 2

1 CG 9/07/2019 01:07 p.
m

No, yo creo que está ahí muy bien, deseándote lo mejor en tu investigación y que me la compartas, yo estaré el día en que estés en la sustentación, te voy a escuchar.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 5 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

2 CG 9/07/2019 01:08 p.
m.

No, me parece está muy bien, muy fluidas también. Creo que tienes los derroteros bien marcados para indagar un poco esto de la reconciliación que no es tan fácil, vinculado a la práctica pedagógica universitaria con quienes trabajamos estos temas. Y noto que te interesa mucho más es vincular como la reconciliación como experiencia es un ejercicio en la reconstrucción de confianzas, de palabras y de acciones pasan por las relaciones pedagógicas, que es lo que yo creo tú estás indagando.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0133 1

1 CG 18/06/2019 06:01 p.
m.

Yo me sentí muy a gusto Carlos Gustavo, te agradezco a ti también el haberme considerado, me sentí muy a gusto, me sentí muy cómodo, pude hablar lo que consideré en ese momento, quizás las mejores ideas a veces se le ocurren es después (risas) quizás esta noche cuando este apunto de dormirme me diré ¡ah! no le dije tal cosa, pero bueno, eso quedará para el futuro.

Nodos\\Afectividad\\Dimensión espiritual

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0268 1

1 CG 20/06/2019 01:08 p.
m.

el tema no es sólo que se escriba lo que pasó sino qué tenemos que hacer, porque el proceso, yo lo llamo espiritual, porque es hasta donde logro dimensionar qué abarca, es una cosa del alma que tiene que cambiar para darnos el permiso de oír, es que es una cosa del alma porque además no es oír en la lógica de ángeles y demonios, de oír porque todo el mundo tiene su parte de verdad entonces hay que escucharlos, no, es oír desde la responsabilidad ética, también de afinar los criterios de lo que éticamente puedo escuchar pero valorar, como que hay cosas que no debieron pasar, que no tienen justificación, una Comisión de la Verdad tiene que oír los responsables de todos los sectores, las víctimas de todos los sectores y no porque cada parte que hizo el conflicto tenga su razón, aunque yo me disponga a escucharlos, no quiere decir que todo vale que ese es el otro lugar, cada quien tiene su parte de verdad, no, hay cosas que éticamente aunque cada quien tenga su parte de verdad, hay cosas que una sociedad no puede permitirse, uno podría decir: "Bueno pues ellos tenían razón y había que matar a unos porque había otra opción", no, no había que matar a nadie; es ese ejercicio profundo del alma de disponerse a oír pero también afianzar al criterio ético de que hay cosas que no se pueden justificar y que una sociedad no puede considerar justificadas. Eso yo creo, va más allá de la razón, ese es el proceso espiritual que yo creo que hay que atravesar.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 6 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\\Afectividad\\Discernimiento de las mociones del espíritu

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0258 1

1 CG 18/06/2019 02:38 p.
m

yo he hecho ejercicios espirituales algunas veces a lo largo de mi vida, San Ignacio recomienda hacer el discernimiento de las mociones del espíritu, las mociones, los movimiento del Espíritu y la palabra emoción viene de moción eso si con toda severidad, lo que nosotros sentimos que se mueve en nuestro interior y hacer discernimiento es no dejarse llevar inmediatamente por aquello que a uno lo mueve, no, emovere es aquello que a uno lo mueve, no dejarse llevar inmediatamente sino dar un tiempito, ser capaz de aplazar la satisfacción de una necesidad, para que en ese tiempo, yo sea capaz de distinguir, de discernir, qué es lo bueno, qué es lo malo para el otro y para mí, ese darse un tiempo es fundamental.

Nodos\\Afectividad\\El amor como una esfera del reconocimiento

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0089 1

1 CG 11/07/2019 02:01 p.
m.

Axel Honneth plantea que una esfera del reconocimiento es el amor, Honneth habla de tres tipos de reconocimiento: reconocimiento social, el reconocimiento jurídico y el reconocimiento afectivo. Ese reconocimiento, en el reconocimiento que yo hago con mis estudiantes, que está mediado por la academia, yo creo que ahí hay también un reconocimiento de lo afectivo, sin necesidad de que yo lo haya pensado como esa emoción del amor, pero si hay un reconocimiento afectivo, cuando tú reconoces al otro estás en ese trabajo.

Nodos\Afectividad\Prácticas pedagógicas y la reflexión de proyectos de vida y sentido de vida en estudiantes

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0043 1

1 CG 20/06/2019 01:05 p.
m.

Que uno pueda acompañar el proyecto de vida, no sé, pero si en la idea de decirles, ojo porque esto no es una aplicación de técnicas ni herramientas, o puede serlo, solo que si lo hacen es reproducir un estado de cosas que no está bien.

Informes\Resumen de codificación por informe de nodo Page 7 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista (JM) 4 abril 2019

No 0,1659 2

1 CG 11/07/2019 06:53 p.
m.

(CS). Vamos finalizando, nos quedan tres preguntas, sin embargo, si usted quiere profundizar en algún tema de los que hemos hablado lo puede hacer. ¿Qué cree que le pasa a usted y a los estudiantes luego de haber vivido este proceso?

JL. Comencemos conmigo, desde hace ya mucho tiempo incorporé dentro de mis prácticas docentes hacer como un balance, ese balance me permite, incluso lo hago con los mismos muchachos, por ejemplo, yo les pregunto por qué la actividad les llegó, los golpeó, los inquietó retomando la palabra. Qué actividades desaparecieron aburridas o que no fue claro para donde iban, lo mismo lecturas, yo les propongo lecturas teológicas, pero también lecturas de otras disciplinas por lo que ya dije de la teología interdisciplinaria, lo mismo, qué lecturas les parecieron ladrilludas, qué lecturas les pareció fuera de lugar o qué lecturas les llegó, chéveres. Eso me permite incluso ajustar el programa para el siguiente semestre, a nivel de docencia. A nivel ya digamos de lo personal, yo creo que, estoy convencido de que hacemos un aporte en la formación de los estudiantes, creo que, todo profesor en la Universidad debería estar preocupado por la formación integral, pero yo entiendo que a veces un profesor que la resistencia de materiales pues su preocupación es que el chico aprenda resistencia de materiales, esa es su preocupación, pero yo que me muevo las ciencias humanas si un chico, como me pasó esta semana, que me dijo profe, estábamos hablando sobre el sentido existencial, y me dice "y ¿cómo hace uno para hallar el sentido existencial?, yo creo que lo perdí", yo no puedo decir nada... venga tomémonos un café, y hablemos, pues eso tiene que ver con lo humano, y si otro chico en una ocasión anterior, me dice es que le quiero comentar lo que me pasó con mi mamá, venga y sentémonos, yo puedo hacerla fácil y es, ve a asesoría psicológica, pide una cita con el psicólogo de tu EPS, pero si un chico rompió el temor, porque los chicos son temerosos, uno cree que es fácil que un chico le diga a uno, venga profe que le quiero... y yo no puedo, y si en ese momento estoy ocupado le digo saquemos un ratito y hablamos, y yo creo que eso salva el curso, o sea que, de 33, uno haga esa pregunta, que vaya más allá del concepto y que tiene que ver con su propia vida, entonces yo digo valió la pena, aquí hay algo que yo no

puedo dejar escapar y si puedo hacer algo hay que hacerlo. En cuanto a los chicos, ya lo dije, hay de todo, te podrás imaginar como profesor de la Universidad, está el grupo de chicos que les interesa obtener la mejor nota para elevar el promedio ponderado son vicios, te entregan las tareas etcétera, pero su objetivo es la nota, hay otros que ni fu ni fa, van porque tienen que ver teología entonces están ahí, si pueden, se escapan de clase o no llegan. Y hay otros que creo no son la mayoría, son una minoría, que están en la jugada, que están tratando de pillar para dónde es qué va esto, llevarlo a su propia vida, de dejarse tocar, de ir más allá de la tarea y de crecer como persona, y realmente uno los ve, hay un cambio hay y eso también es satisfactorio. Los chicos de ahora son muy tímidos, lograr que un chico al final, algunos son invisibles, y que al principio uno los obliga a participar y que después se atreven a levantar la mano ahí hay un

2

CG

11/07/2019 06:56 p.
m.

Mira, te voy a contar algo, desde hace algún tiempo he venido trabajando en una idea que se llama logo pedagogía, el término de dónde viene, viene de leer a Víctor Frank, él acuña no solamente el término sino toda la escuela que él llamó logoterapia, y básicamente qué es lo que él establece ahí, la logoterapia es ayudarle a un sujeto a encontrar el sentido de su vida. Por algo que me sucede por allá en el año 92, 91 trabajando en la Guajira donde una chica, mejor ICFES, de ese año, a los 15 días se quita la vida. Eso me impacta, porque además era su director de curso, a mí me golpeó muchísimo, pero cómo es posible, cómo es posible que un chico pase 11 años de su vida en un colegio y que no encuentre los elementos necesarios para configurar su vida, para proyectar su vida, para encontrar sentido a su vida, para luchar incluso aunque tenga circunstancias adversas. Comencé y me encontré por el camino a Víctor Frank a los dos años exactamente, y realmente me impactó muchísimo, pues la obra más conocida de él que es "El hombre en busca de sentido", pero igual otros como "El hombre en busca del sentido último", "El vacío existencial", todo eso me permitió, si tú te metes al Google y buscas logopedagogía de M. te arroja un par de artículos sobre ese tema, entonces estoy convencido que una de las cosas que debe hacer la escuela, en el sentido amplio de la palabra, y eso incluye la Universidad, es ayudarle al chico a trazar su proyecto de vida, pero el proyecto de vida es una mediación, un dinamismo, es un pretexto, porque lo que realmente importa es que él encuentre el sentido de su vida. Eso que realmente lo apasione, por lo cual vibre, eso que realmente le permita proyectarse y expandirse en esas relaciones que ya hablé: la relación con el otro, con los otros, con el mundo, con Dios etcétera, cómo considera él eso, eso que le permita incluso romper ese reduccionismo que es muy nuestro, de esta época capitalista, neoliberal, y es, que vales por lo que tienes y que lo principal es tu trabajo; la vida es mucho más que el trabajo, el proyecto de vida es mucho más que una profesión, tiene que ver con otro mundo de decisiones. Tenemos que colaborarles a los chicos a que precisamente revisen su proyecto de vida, lo configuren si no lo ha hecho, lo revise, luche por él, etcétera. Entonces sin duda alguna, una cosa que yo hago es que ningún tema, o procuro, que ningún tema por más teológico que sea se quede allá, sino es, eso cómo lo llevas a tu propia vida, cómo lo llevas. La otra semana, por ejemplo, vamos a mirar el tema de teología del cuidado, pero es que el cuidado es una categoría que ha sido trabajada en la filosofía del cuidado, psicología del cuidado, pero es ¿y eso cómo lo llevas a tu propia vida?, ¿cómo cuidas de ti mismo?, ¿cómo cuidas de los otros que te quieren? o ¿de los que no te quieren? también, ¿cómo cuidas de tu trabajo?, eso ¿cómo lo convertimos precisamente en pautas de conducta, principios de vida? no sé, para que no sea una cosa de allá que dicen los teóricos en algo muy bonito, si no acá, eso es. Y eso a veces no les gusta, cuando les pregunté ¿cómo cuidas de ti mismo cuando pasas todo el día sin comer nada y enredas el almuerzo con un sándwich? como hacen muchos chinos ahora, eso es muy irresponsable con respecto a ti mismo. Pero te escuchan, eso es lo interesante, y uno debe tener cierto tacto porque al final uno resulta como el cura regañando, o el papá, no, la idea es qué pregunta puedo hacer y de qué manera para que el chico quede y haya un cambio.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 8 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista LL 25 febrero 2019

No 0,0088 1

1

CG

17/06/2019 03:16 p.
m.

LL. Es que prácticamente esas asignaturas que yo tengo, y ellas lo escriben en la evaluación, "que la profesora ha hecho", "esto que aprendí en esta clase me sirve para la vida, la profesora lo insiste, la profesora lo recalca" porque esas asignaturas son para la vida, para ellas como personas y como maestras o maestros, y para aportarle al país.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista(ME) 21 marzo 2019

No 0,0709 1

1 CG 8/07/2019 01:27 p.m.

(ME). Totalmente, yo no creo que los proyectos de vida y los sentidos de vida de los estudiantes vayan en paralelo a una formación académica. Creo que nosotros tenemos una gran responsabilidad en poder comprender a los estudiantes en términos de que ellos no son cositas que van caminando por ahí, ávidos de que yo les deposite algo, algún concepto con el cual salir a batallarse la vida cotidiana, yo creo que la Universidad es el espacio por excelencia configurador del sentido de vida y de los proyectos de vida de los estudiantes, entonces creo que allí hay una trampa en términos de creer nosotros que nosotros solamente somos los depositarios, y en ese sentido los transmisores de un saber científico, como si el saber científico o el saber fuera independiente del sentido de vida del sujeto humano sobre lo que hace, lo que sueña, y cómo construye esas condiciones de posibilidad hacia adelante de ser, en ese sentido creo que tenemos que estar también muy abiertos en términos de la docencia, si estamos parados en esta perspectiva de lograr en términos de la escucha activa de todos estos seres que están ahí sentados mirándolo a uno en un salón de clase, lograr leer entre líneas esas otras expectativas, esos otros deseos, esos otros lugares que van ahí amarrados, te pongo un ejemplo claro, estoy en psicología, estoy en una clase de metodología por ejemplo, ahora que me preguntabas me he vuelto, no sé por qué, muy reconocida y experta en metodología, entonces llevo muchos seminarios de la metodología, y enseño metodología... en eso también he ido reflexionando mucho y entonces cuando estoy en los seminarios con los estudiantes de psicología por ejemplo, de pregrado y estoy hablando con ellos de como configurar un dispositivo de intervención o acompañamiento con una comunidad de jóvenes, y el estudiante levanta la mano y me dice: "es que yo estoy haciendo doble programa con música..." pues yo de música sé lo mismo que de ingeniería civil digamos, pero claro yo agarro ese lugar de configuración de ese pelao que tengo al frente y lo que empiezo es a tejer la potencia de ese doble que escogió en su vida, y lo que trato es de mostrar cómo hay de posibilidades de enganche, de tejido entre la música y la psicología, por ejemplo, y no ah, sí, estudió doble con música por qué sí, pero ¡yo estoy en psicología!, yo le enseñaré esto y al otro lo suelto... yo creo que esas escisiones que hacemos desde la docencia de no prestar atención al mundo de las complejidades de los sujetos tenemos al frente que son los estudiantes, son los que ayudan a colaborar a esa pérdida del sentido de la vida, si tú como estudiante escogiste psicología y música es porque hay algo que te está resonando allí en términos de la potencia de un lugar como la música para configurar proyectos por ejemplo de conciliación, proyectos de encuentro, proyectos de poblaciones que han vivido desencontradas en el marco de una guerra por ejemplo. Claro, tenemos toda la responsabilidad mundo, ¡claro que la tenemos Carlos!

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (RA)

No 0,0269 1

1 CG 11/07/2019 07:57 p.m.

Yo creo que es integral, la cosa no es mirar al estudiante como un depositario de conocimiento sobre una materia sino que estoy formando a ese ser humano, estoy contribuyendo a completar esa formación y que tampoco se termina ahí en el aula.

(CS). Con el propósito de hilar dos categorías como sentido de vida y proyectos de vida, ¿usted considera que su práctica pedagógica en torno a la reconciliación favorecen la reflexión sobre los proyectos de vida y sentido de vida en los estudiantes?

RA. Claro que sí, pero el aporte fundamental es que el sentido de vida y el proyecto de vida no es un proyecto individual, el sentido de vida y el proyecto de vida están ligados a los otros, porque es que también una educación para la libertad muy individualizante, que es lo que ha logrado el enfoque neoliberal en la educación, daña al sujeto y daña la sociedad. Que el sentido de vida y el proyecto de vida esté ligado también a lo social y a lo colectivo, o sea, que yo pueda aprender a buscar mi bien personal, pero también el bien común

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 9 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0157 1

1 CG 9/07/2019 01:06 p.m.

Hay que tener en cuenta varias cosas, los planes de vida y el sentido de vida de las personas. A veces los maestros nos damos muy duro con nosotros mismos, especialmente los que trabajan en las instituciones educativas escolares, porque hacen un trabajo fuerte, pero a veces el país está cada vez más complejo en términos de convivencia, en términos de justicia... Entonces, a veces el bajón es duro, a veces se cae en ciertos pesimismo y se cargan mucho los maestros, como si tuvieran la responsabilidad total de todo, y eso no es cierto, aquí hay una responsabilidad compartida de muchos actores que construimos país, pero yo diría que hay responsabilidades de la clase política, de los jueces, el sector económico tiene muchas más responsabilidades de las situaciones de injusticia que estamos viviendo. La maestría tiene que tratar también de reconfigurar el sentido de pertenencia y el rol que ellos traen.

Nodos\\Afectividad\\Reconocer al otro

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0589 2

1 CG 20/06/2019 01:07 p.m.

De eso dos cosas, la primera es que estuve en el periodo de alistamiento de la comisión, tiempo de preparación que dio la corte constitucional para que la comisión se creara como entidad y diseñara sus herramientas y protocolos. Estuve en el equipo psicosocial de la comisión diseñando justo esa estrategia de prevención de la revictimización para la participación y de pensar cómo construir que la participación de las personas en la Comisión de la Verdad tuviera un efecto reparador en sus vidas, desde la construcción de sentido de pasar por ese mecanismo ahí tuve la oportunidad de hablar con personas de distintos sectores que de otro modo difícilmente hubiera podido conocer, y fue muy interesante para mí, porque vi una cosa que me llamó la atención y es que todos los sectores, con quien pude conversar se describían como altamente afectados por la guerra pero especialmente como altísimamente excluidos por la sociedad y el estado. Si uno hablaba con las víctimas de las FARC ellos se sienten los más excluidos, las víctimas de los militares más excluidos que todos los demás, los de los crímenes de estado aún más, me llamó mucho la atención porque nunca lo había visto así, pero habla de esta necesidad de reconocimiento social que tiene la gente y cuando las marchas en el país es una necesidad de reconocimiento, en este país los ciudadanos y ciudadanas tenemos muy pocas posibilidades de participar en espacios reales de tomas de decisión, los fenómenos de corrupción nos lo muestran, estos análisis que hacen los políticos quiénes son las clases dirigentes en nuestro país, 4 familias, y el resto pues no existimos, esa necesidad de reconocimiento de la gente me llamó mucho la atención porque no lo había visto de esa manera.

2 CG 20/06/2019 01:08 p.m.

el tema no es sólo que se escriba lo que pasó sino qué tenemos que hacer, porque el proceso, yo lo llamo espiritual, porque es hasta donde logro dimensionar qué abarca, es una cosa del alma que tiene que cambiar para darnos el permiso de oír, es que es una cosa del alma porque además no es oír en la lógica de ángeles y demonios, de oír porque todo el mundo tiene su parte de verdad entonces hay que escucharlos, no, es oír desde la responsabilidad ética, también de afinar los criterios de lo que éticamente puedo escuchar pero valorar, como que hay cosas que no debieron pasar, que no tienen justificación, una Comisión de la Verdad tiene que oír los responsables de todos los sectores, las víctimas de todos los sectores y no porque cada parte que hizo el conflicto tenga su razón, aunque yo me disponga a escucharlos, no quiere decir que todo vale que ese es el otro lugar, cada quien tiene su parte de verdad, no, hay cosas que éticamente aunque cada quien tenga su parte de verdad, hay cosas que una sociedad no puede permitirse, uno podría decir: "Bueno pues ellos tenía razón y había que matar a unos porque había otra opción", no, no había que matar a nadie; es ese ejercicio profundo del alma de disponerse a oír pero también afianzar al criterio ético de que hay cosas que no se pueden justificar y que una sociedad no puede considerar justificadas. Eso yo creo, va más allá de la razón, ese es el proceso espiritual que yo creo que hay que atravesar.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 10 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\Afectividad\Reflexión pedagógica en torno al amor y al odio

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista(ME) 21 marzo 2019

No 0,1014 1

1

CG

8/07/2019 10:08 a.

m

Una de las cosas que siempre han marcado mi lugar de comprensión de esos dos sentimientos, y es que de entrada, entro afirmando que el amor y el odio por ejemplo en este caso, parándonos en esos dos, son construcciones sociales e históricas, no siempre odiamos a los mismos, no siempre odiamos de la misma manera y por los mismos motivos, y no siempre amamos a los mismos y a las mismas, ni por las mismas maneras, ni por los mismos motivos, que quiero decir con esto, esto es una construcción social que entre todos hemos ido alimentando, por supuesto, no estoy hablando aquí de unos malos y unos buenos que nos enseñaron a amar o nos enseñaron a odiar, en ese sentido, volver al ámbito de la vida cotidiana y de la experiencia creo que allí hay otro lugar, y es saber que los estudiantes son sujetos experienciales de esos mismos dos afectos: del amor o del odio, ponerlos a ellos a reflexionar en términos de que el amor y el odio no son mandatos sociales, no son mandatos culturales, no son mandatos materiales, son construcciones que se dan en los procesos de relación y de relacionamiento, nos pone entonces en ese lugar de la esperanza de saber que yo a ti hoy te puedo odiar con toda mi alma pero tengo la gran capacidad de mañana no odiarte, de que este lugar nos lleva a la transformación de este mismo sentimiento, y creo que ese es un lugar muy claro y muy distinto a como se ubican otros discursos, otras narrativas que también históricamente se han construido en este país en el marco de la polarización, si yo te odio a ti y te tengo que odiar para toda la vida, ¡como sea! ¿me entiendes? y cuando uno va la vida cotidiana de las personas en los procesos de investigación en este país, se da cuenta que una misma mamá parió a un paramilitar, a un guerrillero de las FARC y a un militar, en ese sentido pongo la reflexión en mis estudiantes, y es entonces ¿a cuál odio?, ¿a cuál amo?, ¿cómo configuro eso?, es una construcción social y en ese sentido tenemos que pillar primero la complejidad de lo que es la vida los seres humanos en la vida real, normal cotidiana de nuestras comunidades y como ahí se negocian y se reconcilian posiciones siempre, y ellos lo han hecho, no somos nosotros quienes para ir ahora a decirles cómo se tienen que reconciliar, ¿me estoy explicando? y en ese sentido creo que tenemos que complejizar un poco la vida y la comprensión sobre la vida misma para que podamos complejizar esas herramientas, esas estrategias que queremos ir a mostrar en las comunidades y esto también nos pone en otro punto, que creo que también es muy importante en términos de la reconciliación, el perdón de lo que significa el amor y el odio, en términos de estas relaciones y es que creo que desde la academia, desde la universidad, desde la investigación, supuestamente científica, tenemos que romper los paradigmas de esa supuesta científicidad y poner en el marco de la discusión la valencia de las epistemes y de la fuerza de las narrativas, siempre la fuerza de la narrativa la hemos puesto en la episteme, en “nosotros somos los que sabemos, los que nos la hemos pensado”, etcétera y todo este saber ancestral, vital y experiencial de las comunidades lo estamos perdiendo de vista, por más que digamos que somos transdisciplinarios, interdisciplinarios... en el momento del reconocimiento de esa narrativa de cómo ellos se han jugado la vida en el marco de los territorios, en la vida cotidiana y se han reconciliado y se han perdonado y han recuperado relaciones que estaban rotas y perdidas y en ese sentido se han organizado, los estamos perdiendo de vista, con criminal frecuencia y creo que ahí hay un lugar de saber poder, al cual nosotros los académicos no nos hemos podido desembarazar, porque eso nos da un lugar en el mundo, ¡y no sé qué lugar Carlos!, porque además todos estamos detrás de un “...” (palabra que se pide no colocar) punto de Colciencias, del ascenso y en ese marco, en esa lógica, que era un poco como empecé la entrevista, perdemos de vista que ese saber, ese otro saber que se configura en el marco de la vida cotidiana en nuestras comunidades dependiendo de los territorios y los contextos situados donde eso se dé, y donde se ha dado, es infinitamente más potente que lo que yo pueda ir a enseñarles, de qué es y cómo nos tenemos que reconciliar.

Informes\Resumen de codificación por informe de nodo Page 11 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\Afectividad\Relación pedagógica entre afectividad y reconciliación

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista CM 13 marzo 2019

Sí 0,1623 7

1 CG 19/06/2019 02:27 p.m.

yo he encontrado en la práctica, es la falta de conciencia de ciudadanos que tenemos los colombianos y las colombianas, creo que nosotros no hemos sido formados en la idea de que somos sujetos de derechos, eso significa una responsabilidad, primero en asumir que somos sujetos de derechos, efectivamente tenemos derecho a la Salud, a la educación, al trabajo y que eso no se da porque tengamos una condición económica más privilegiada en comparación con la mayoría de la gente, es decir estamos en una universidad privada y tenemos unos niveles de educación muy positivos en nuestra falta de conciencia de derechos asumimos que tenemos con qué pagarla, y eso no es el orden de las cosas

2 CG 19/06/2019 02:31 p.m.

Los temas de la reconciliación pasa con esa conciencia política en el sentido de sabernos sujetos de derechos, sabernos como parte también de un colectivo llamado país, como ese sentido de pertenecer, de estar en estos lugares como la de la universidad privada no es tan claro porque nos sentimos que esto no nos toca, no nos ha pasado por fortuna, la guerra no nos ha afectado, y luego desde ahí poder identificar un lugar de acción.

3 CG 19/06/2019 02:35 p.m.

Cuando yo le pregunto a los estudiantes, y esto lo hago sistemáticamente, les pregunto, de qué manera la guerra los ha afectado, todos en principio dicen: “no pues a mí, por fortuna no, a mí no me ha pasado nada directamente” pero en la conversación alguien dice: “hombre, en mi familia sí hay un desaparecido, solo que nadie volvió a hablar de eso, o yo me acuerdo mi mamá era fiscal y nos tocó irnos para Miami porque había muchas amenazas, o sí tuve un tío que le secuestraron a alguien” y al final uno se encuentra con que todos los estudiantes, e incluso los que tienen 17 y 18 han tenido experiencia con la guerra pero no la nombran así, en una categoría de víctima indirecta. Y estoy por pensar que víctimas somos más de los que pensamos. Desde ese lugar de reconocimiento de esta realidad que nos ha tocado, cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo, pero eso no ha pasado.

4 CG 20/06/2019 12:18 p.m.

Trabajando mucho primero desde ellos desde cómo se han visto tocados, afectados por el conflicto, creo que ese es el lugar desde donde uno puede vincular este tema de trabajar las cosas del conflicto

5 CG 20/06/2019 12:44 p.m.

Yo creo que mi trabajo ha estado muy orientado a la recuperación emocional, justo tocar el tema de las emociones en lo que hago y enseño. En general viendo las emociones no desde ese lugar de que hay unas emociones buenas y emociones malas, o unas que hay que tratar de quitarse y otras tratar de ponerse. Siendo las emociones como humanas y en ese sentido la función también protectora de las emociones, creo que cuando uno habla de la dignidad humana, la experiencia de las emociones le ayuda a saber a uno cuando la dignidad está siendo atacada o no, la rabia, por ejemplo, es una emoción supremamente potente para identificar situaciones de agresión, cuando yo tengo mucha rabia, algo me pasa, es una señal de que algo no está bien, de que alguien me hizo daño. En ese sentido, es una emoción necesaria y útil, que claro sostenida en el tiempo lleva a todos los campos pues probablemente me haga daño, pero no por eso lesiva en sí misma

Informes\Resumen de codificación por informe de nodo Page 12 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

6 CG 20/06/2019 12:45 p.m.

El tema del odio ha sido usualmente visto como aquel que está a la base de los conflictos armados, como una explicación psicológica. Esto de la gente, le hacen algo y en venganza se mete al otro grupo, porque está mediada por el odio, y eso tiene mucho sentido sólo que es una explicación muy chiquita en relación con los intereses políticos, económicos, que hay sobre el territorio, el odio tendrá una parte, pero es sólo una parte, hay mucho más detrás de eso; entonces trabajar las emociones desde el lugar por ejemplo, de una perspectiva de género, de cómo desde los arreglos de género, hay emociones permitidas y negadas, según se es hombre o mujer, que también ayuda a entender experiencias emocionales distintas, cómo a las mujeres que sienten mucha rabia en medio de la guerra se las tilda con algún tipo de enfermedad, porque la rabia no es para las mujeres y tenemos que perdonar, a las mujeres nos toca no vivir con rabia, ¿pero uno cómo no va a tener rabia si le mataron al hijo? ¿como por qué?, o la emoción de la tristeza para los hombres también está mucho más prohibida, estigmatizada. Entonces ahí como desde ese lugar de naturalizar las emociones también hablar de otras, más que del odio y del amor, emociones como el miedo que son emociones instaladas de manera intencional en la guerra, un campo más amplio de emociones, de ese lugar protector y de cómo son emociones que se tramitan no solo desde la perspectiva individual sino que también tiene que ver con emociones que se construyen, o porque la guerra las produce de manera intencional, como el miedo, la desconfianza, la impotencia... por eso ocurren hechos de violencia, cuando a una persona la matan, la desaparecen, por eso se siembran rumores, en fin, para causar emociones. En su lugar protector pero también en el lugar de acompañar procesos que no son solo individuales sino también grupales y de respuestas sociales, es decir, cómo opera la justicia en relación con la rabia en el sentido de si la rabia, como decía ahora es una emoción que habla del ataque contra la dignidad de alguien, la función de la justicia es justamente ayudar a tramitar, en un sentido psicológico obviamente simbólico, ayudar a tramitar esa rabia a través de ordenar la experiencia y decir aquí una cosa que se llama delito, y el responsable se llama delincuente y el afectado se llama víctima, entonces esa es una manera de tramitar como la rabia. Yo creo, y el año pasado que tuve la oportunidad de estar unos meses en la comisión para el esclarecimiento de la verdad, creo que pasa mucho que todavía sobre este tema emocional sabemos poquito, en el sentido de que sabemos las afectaciones sobre las víctimas pero nos falta saber más de cómo es esa experiencia colectiva emocional, y yo he pensado de cara a la reconciliación, alguna vez o el tránsito hacia otra cosa mejor lo que sea, En la Comisión todos estos mecanismos de justicia transicional enfrentan a la gente a recordar y al recordar a activar emociones de la experiencia dolorosa, y entonces, ¿cómo hacer para o cómo generar discursos sobre lo que nos pasó en el país que nos una a todos? cierto ¿Cómo tramitar si se activan rabias, odios, rencores?, ¿cómo hacerlo de manera que no nos lleve a matarnos otra vez?, yo creo que, no sé muy bien cómo se hace eso en lo colectivo, no tengo la respuesta, pero yo sí creo que como sociedad necesitamos pasar por experiencias colectivas emocionales, creo que tenemos que pasar por un momento de indignación colectiva, que alguna vez digamos "esto nos dolió, esto nos da rabia", porque hay una trampa en algunos discursos tradicionales sobre la reconciliación, y es esa idea de que todos somos más o menos angelitos que somos capaces de perdonarnos y nos vamos a coger de la mano porque somos gente de bien, y eso no es real, parte de una premisa que no es cierta, pero que además desconoce la naturaleza humana. Yo por el contrario, cuando pensábamos de mensajes que había que dar para que la gente empiece a escucharlos las historias de la verdad, yo decía: "aquí lo que hay que decirle a la gente es que es probable que cuando empiecen a salir los informes de la Comisión usted sienta rabia y eso está bien, no pasa nada" porque es que la lógica es: "vamos a escuchar lo duro de la guerra pero estemos felices, vamos a decir que aquí se mató a no sé cuánta gente pero vamos a estar felices, porque eso es revictimizante, la gente se pone mal; esto es un contrasentido porque por qué nos tenemos que poner felices, por qué nos tenemos que escuchar en amor y paz cosas horribles. Deberíamos ser coherentes con pasar por emociones como la rabia, como la impotencia, como el miedo, como el asco incluso, como la repulsión... claro, de manera que se tramiten hacia "iras", no para quedarse ahí, para tramitarlas hacia otro lugar: "esto nos pasó, nos dolió, es horrible" no en la lógica esta bonita de: "escuchemos, pero no te afectes" ¡Hay que llorar!, creo que nos hace falta llorar juntos.

7 CG 20/06/2019 12:50 p.m.

yo creo que pasan por la indignación, mucho, por la impotencia también, de mucha frustración y al tiempo muchos se conectan con la esperanza. Como esa indignación que produce el movimiento, de esa conciencia que tenemos que hacer algo que genera también como ese sentimiento de capacidad, de necesidad de transformación. Pero pasan por todo necesariamente

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

Sí 0,1188 3

1 CG 24/06/2019 06:20 p.m.

entonces digamos que sin tener yo el marco conceptual de qué es eso de la pedagogía, trató de pasarle al estudiante lo mejor de lo que creo tengo como académico pero también mi experiencia de campo, mi experiencia concreta de investigación y los estoy de una manera sacudiendo en el mejor sentido digamos porque obviamente son temas muy relevantes son temas digamos muy fuertes, muy complejos y les estoy aportando una mirada que ellos como estudiantes y como habitantes urbanos pues a veces no comprenden de todo, mostrarles

un poco las complejidades del mundo rural a niños de... muchachos y muchachas de clase media en general estudiantes de la Javeriana, media alta a veces, media baja, mostrarles el mundo rural que puede que ellos hayan desdibujado posiblemente, entonces tiene como, esa idea no, como de confrontación, de sacudón, de hablarles de cosas en las que creo, de cosas en las que he trabajado, pero con apoyo académico y rigor como para que la cosa no sea simplemente mí, simplemente mi opinión.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 13 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

2

CG

24/06/2019 07:42 p. m.

Pero la crónica es muy testimonial, la crónica está muy ligada a lo que usted siente, a lo que a usted le pasa cotidianamente, o le pasó alguien, tiene un registro como dicen los expertos distinto, que no es académico, ese es un espacios donde yo sí apelo mucho, esa obviamente no tiene nota, es un ejercicio que no tiene nota, todos lo hacen pero no tiene nota, y ha resultado muy interesante realmente, digamos, que no estamos trabajando cualquier tema, si no estamos trabajando, no sé, algo que no que no mueve el corazón, el alma, todas las emociones que usted me listó, obviamente hay una serie de tristezas, de resentimiento, de odios, de ira, depresión, imagínese los fenómenos de desplazamiento todo lo que generan, el secuestro genera unos impactos tremendos, los bombardeos, pues todo lo de la guerra, todo lo que genera la guerra a los de arriba y a los de abajo, porque a veces tengo estudiantes digamos afectados como gente que tiene poder y digamos que son afectados por la guerra o sus vínculos con gente de abajo que está afectada por la guerra desde una situación no de poder, me explico, tenemos de todos los lados. Otro espacio que no he hablado y que hace rato no lo re edito, yo dicto una electiva que se llamaba Cine Rural y un poco la dimensión, yo no soy experto en cine sino un aficionado así fuerte y yo veía que habían muchas películas sobre temas rurales muy buenas, muy marcadas, muy bonitas, muy fuertes, lo que fuera, ahí es otro espacio donde yo me descoloco un poquito del análisis académico, aunque trato de mostrarles algunas cositas como aficionado, pero básicamente lo que me interesaba discutir con los estudiantes era sus reacciones frente a lo que pasaba, frente a los personajes, simpatías, además de analizar la película, cómo la sentíamos, cómo la vivíamos, cómo la queríamos, o cómo la repudiábamos, ese es otro espacio que a mí me gustaba porque la más pura subjetividad también aparecía ahí y era bienvenida, “no profesor esa película me parece espantosa” y entonces como yo no soy experto en cine, pues ni siquiera tenía la autoridad, para juzgar sino que, tanto yo como ellos se podían expresar más digamos, a través de sus sentimientos y sensaciones su vivencia con la película, porque el cine tiene como esa magia de que a veces a usted se le olvida que está viendo una película y cree que usted está ahí y está metido en medio de lo que está pasando, que es algo que realmente pasó, tiene como esa magia el cine digamos de meterlo a usted en un mundo, entonces usted cómo reacciona frente a eso que es una manera como muy vital también, porque usted está como en esa magia que le crea el cine.

3

CG

24/06/2019 06:54 p. m.

soy muy enemigo de esta derecha actual que utiliza la guerra para hacer política, utiliza la guerra para hacer política, y política electoral, sin guerra no saben mucho qué decir, sin guerra no saben cómo manejar su discurso, la guerra les alimenta el discurso, además que les trae beneficios también económicos, soy muy crítico con los estudiantes frente a esa posición de la derecha Colombiana, de cómo se lucra de la guerra ideológica y económicamente y cómo ahora con este Gobierno de la derecha más fuerte, para no entrar en discusiones si Santos era derecha o no, éste claramente es más de derecha que Santos, como se aprovecha del discurso de la guerra y se los digo a los estudiantes y les explico por qué y en qué me apoyo para decir eso, obviamente es una reflexión ética, en el sentido que yo digo no puede ser, no puede ser que la guerra sea el motor de la ideología de nuestra derecha, entonces si el ELN pone una bomba se frotran las manos, ¿sí?, lo de Venezuela guerra interna, guerra externa hicieron el vínculo y subieron las encuestas, ¿sí? De apoyo, o sea, están apelando digamos a los miedos, están apelando a los temores, yo les digo a mis estudiantes, en el discurso de Álvaro Uribe es tan impresionante como el de Rafael Núñez, nunca en Colombia ha habido un discurso tan hegemónico: cómo vivir, y sólo habría en la historia de Colombia tal vez como el de Rafael Núñez, un discurso tan fuerte con tanta penetración, pero desafortunadamente enraizado en esa, en esa, esa lógica del amigo-enemigo, de negar el conflicto armado nada menos, en fin, entonces eso tiene que ver con la ética y con sentimientos de alguna manera, creo que ahí se me nota mi indignación, se me nota mi indignación y a veces digo ¿será que se me fue la mano?, pero digo yo, creo que es mejor que mis estudiantes sepan que estoy indignado, cuando recién pasó lo de la Escuela yo estaba realmente indignado, diciendo el favor que los serenos le habían generado al Gobierno, la brutalidad de los elenos de no leer el contexto poner esa bomba para dar ese papayazo a nuestra derecha que el Gobierno estaba super mal en las encuestas no había hecho ni un carajo, y la bomba del ELN lo vuelve a no que claro, necesitamos un Gobierno fuerte, necesitamos seguridad y otra vez los problemas sociales y económicos, la desigualdad, pobreza, estado de... no importante clase, volver a poner a la seguridad como el principal problema del país y el papayazo que da el ELN, ese día estuve realmente indignado, afortunadamente es una cosa que yo he venido escribiendo algo sobre eso entonces no es la indignación del día, aquí también hay una elaboración de por qué este discurso es tan consistente pero tan peligroso, entonces volviendo a su pregunta, sí creo que la indignación juega un papel, pero es una indignación que estamos en la Universidad, es una indignación fundamentada, es una indignación que debe tener una evidencia empírica, evidencia histórica y evidencia analítica y no las hago yo solo porque amanecí furioso, ¿sí?, el furioso es importante, el indignado, pero también de dónde viene mi indignación.

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JM) 4 abril 2019

Sí 0,2179 3

1

CG

11/07/2019 06:51 p.
m.

(CS). Destaco mucho el énfasis que hace sobre la memoria y me parece muy importante la relación que usted hace con el perdón y la reconciliación. Quisiera preguntarle sobre los afectos que se viven en la práctica pedagógica con sus estudiantes, si nombráramos dos sentimientos como el amor, el odio y otros que puedan emerger, cuál es la dimensión que tienen en su práctica, de qué manera usted los reflexiona con sus estudiantes.

JL. Sin duda importantísimo, porque de hecho eso somos, somos seres no solamente racionales sino somos seres socio afectivos. Vuelvo otra vez a lo cosmoteándrico, tengo que decir que lo cosmoteándrico en mi se revela a través de mi cuerpo, a través de mi alma y a través de mi espíritu. Cuando digo alma, en el alma está la psiquis, pero la psiquis no es solamente cognición, razonamiento, ejercicios intelectuales, también están los afectos y si están los afectos entonces tengo que pensar, por un lado, las emociones y los sentimientos. Yo creería, yo creo que como hemos olvidado esa parte, no formamos los sentimientos, las emociones es un poco más difícil, pero si no formo, no cultivo los sentimientos, ¿cómo alcanzaré la grandeza de lo humano? Piensa tú por ejemplo en esto, estoy ahora recordando a Adam Smith, y este libro poco conocido de él, a él lo conocen más por "La riqueza de las naciones" por eso es el padre de la economía, pero él tiene un librito que se llama "la teoría de los sentimientos morales" y él dice en ese libro que la grandeza moral o la estatura moral de un ser humano está en la capacidad de revelar, de manifestar uno sentimientos como: la indignación, usted tiene que cultivar la indignación; la vergüenza. Imagínate tú, si yo cometo un acto en contra del otro, y por lo tanto, inmoral y no siento nada, no siento vergüenza, tú ves lo que pasa nuestro país con qué facilidad nos colamos en la fila, con qué facilidad sacamos la basura al parque y contaminamos el parque, con qué facilidad grafiteamos la pared del vecino, con qué facilidad le robamos el celular y hasta lo chuzamos, etc. con una facilidad enorme y no sentimos vergüenza, no hay remordimiento, no hay pena... Como que todo vale, o indignación, veo eso que está pasando, soy testigo, o soy víctima de eso y no me indigna. Veo que lo están atacando y salgo corriendo o están talando esos árboles y nada, tengo que indignarme. Incluso la indignación y la vergüenza a un siguiente paso, que sería el mirar el cambio de comportamiento o de mirar como hago para que esta acción que estoy cometiendo o de la cual soy testigo no ocurra más, no vuelva a ocurrir al menos. Eso para decirte que es supremamente importante, si yo vuelvo a esta actividad del Centro de memoria, me interesa mucho la pregunta de ¿y qué sintió escuchando a ese relato, a esta viejita que vio morir a su esposo descuartizado por la motosierra?, ¿qué sintió de ver el tapiz de las tejedoras donde está ahí el paraco disparando a toda la familia?, ¿qué siente usted?, ¿qué sintió al ver que esa tierra que está en esa probeta está manchada de sangre? Y después sí vamos al significado, qué piensa usted, qué debemos hacer, etc. como trabajando esos componentes tanto racionales como afectivos. Si no, la cosa se nos queda muy "racionaloide", muy "intelectualoide", ¿cuál será la palabra?, ideas que van y que te la repiten, pero si yo no logro modificar ahí... Incluso Louis Rathes en un librito, que ya tiene sus años, habla precisamente de los valores, él dice que los valores son esos principios que hemos escogido libremente, que apreciamos con sinceridad y que usamos para orientar la conducta, para orientar nuestro comportamiento, qué está diciendo él, está diciendo que si nosotros no logramos llegar a la cabeza, al corazón y a las manos pues la formación está como mocha, la reconciliación si es un valor, pues tendría que estar: en la cabeza, es decir, yo tengo que saber por qué es importante, yo tengo que apreciarla, sentirlo necesariamente, quererlo; y, llevarlo a las manos, al comportamiento porque todos los días tenemos situaciones en donde podemos reconciliarnos con, o por lo menos favorecer una situación para evitar la fractura, qué estás haciendo frente a eso, empieza por casa, familia, ¿qué es esta pelea constante que tienes con tu mamá a propósito de tal cosa? Revisalo porque muy bonito el discurso en clase, pero en la casa entonces todo el tiempo estás estomperando el otro o a la otra.

2

CG

11/07/2019 06:52 p.
m.

(CS). Destaco mucho la relación que hace entre el pensar, el sentir y el obrar, el trabajar con las manos. Siguiendo con el tema de los afectos la siguiente pregunta apunta hacia usted, ¿cómo se siente en su práctica docente al reflexionar sobre estos temas como la reconciliación?

JL. ¿Cómo me siento?, ahí habría sentimientos encontrados porque en cuanto a mi labor docente me siento feliz, hace rato te comentaba que llevo 20 años en la Javeriana sin contar los otros años que llevo como maestro en la primaria y en la secundaria, y yo no sé, a qué hora pasó todo este tiempo porque desde el año 88, fácilmente llevo como 30 y algo de años, y me encanta ser maestro, me gusta mucho. Pero el sentimiento encontrado, es el de la preocupación, el desconcierto a veces uno quisiera lograr más y se logra tampoco. Hablaba hace un rato de la campanita de cristal, romper esa campana de cristal es muy difícil porque tú crees que has tocado los chicos y nada, al rato los vez otra vez preocupados por el último celular que salió, porque toca ir a comprar los tenis de marca, otra vez encerrados en su

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 15 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
				3	CG	11/07/2019 06:54 p. m.

(CS). Vamos finalizando, nos quedan tres preguntas, sin embargo, si usted quiere profundizar en algún tema de los que hemos hablado lo puede hacer. ¿Qué cree que le pasa a usted y a los estudiantes luego de haber vivido este proceso?

JL. Comencemos conmigo, desde hace ya mucho tiempo incorporé dentro de mis prácticas docentes hacer como un balance, ese balance me permite, incluso lo hago con los mismos muchachos, por ejemplo, yo les pregunto por qué la actividad les llegó, los golpeó, los inquietó retomando la palabra. Qué actividades desaparecieron aburridas o que no fue claro para donde iban, lo mismo lecturas, yo les propongo lecturas teológicas, pero también lecturas de otras disciplinas por lo que ya dije de la teología interdisciplinaria, lo mismo, qué lecturas les parecieron ladrilludas, qué lecturas les pareció fuera de lugar o qué lecturas les llegó, chéveres. Eso me permite incluso ajustar el programa para el siguiente semestre, a nivel de docencia. A nivel ya digamos de lo personal, yo creo que, estoy convencido de que hacemos un aporte en la formación de los estudiantes, creo que, todo profesor en la Universidad debería estar preocupado por la formación integral, pero yo entiendo que a veces un profesor que la resistencia de materiales pues su preocupación es que el chico aprenda resistencia de materiales, esa es su preocupación, pero yo que me muevo las ciencias humanas si un chico, como me pasó esta semana, que me dijo profe, estábamos hablando sobre el sentido existencial, y me dice "y ¿cómo hace uno para hallar el sentido existencial?, yo creo que lo perdí", yo no puedo decir nada... venga tomémonos un café, y hablemos, pues eso tiene que ver con lo humano, y si otro chico en una ocasión anterior, me dice es que le quiero comentar lo que me pasó con mi mamá, venga y sentémonos, yo puedo hacerla fácil y es, ve a asesoría psicológica, pide una cita con el psicólogo de tu EPS, pero si un chico rompió el temor, porque los chicos son temerosos, uno cree que es fácil que un chico le diga a uno, venga profe que le quiero... y yo no puedo, y si en ese momento estoy ocupado le digo saquemos un ratito y hablemos, y yo creo que eso salva el curso, o sea que, de 33, uno haga esa pregunta, que vaya más allá del concepto y que tiene que ver con su propia vida, entonces yo digo valió la pena, aquí hay algo que yo no puedo dejar escapar y si puedo hacer algo hay que hacerlo. En cuanto a los chicos, ya lo dije, hay de todo, te podrás imaginar como profesor de la Universidad, está el grupo de chicos que les interesa obtener la mejor nota para elevar el promedio ponderado son vicios, te entregan las tareas etcétera, pero su objetivo es la nota, hay otros que ni fu ni fa, van porque tienen que ver teología entonces están ahí, si pueden, se escapan de clase o no llegan. Y hay otros que creo no son la mayoría, son una minoría, que están en la jugada, que están tratando de pillar para dónde es qué va esto, llevarlo a su propia vida, de dejarse tocar, de ir más allá de la tarea y de crecer como persona, y realmente uno los ve, hay un cambio hay y eso también es satisfactorio. Los chicos de ahora son muy tímidos, lograr que un chico al final, algunos son invisibles, y que al principio uno los obliga a participar y que después se atreven a levantar la mano ahí hay un cambio que vale la pena. Hay de todo, uno es realista y el hecho de que haya esa pequeña minoría que al final se sienten tocados, que se

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista LL 25 febrero 2019

Sí	0,1537	6		1	CG	17/06/2019 03:06 p. m.
----	--------	---	--	---	----	------------------------

No... yo no he visto, ni odio, ni rabia, ni para un lado, ni para el otro. Los ve visto en un punto... bueno y desde ese punto medio uno no sabe, porque a uno le toca ser sigiloso, no sabe cómo moverse, para no herir susceptibilidades o despertar rabia, malos ratos. No, yo he sido sigilosa, yo no he visto eso, lo que yo trato es de despertar comprensiones cuando hablo sobre el grupo armado, en particular las FARC, yo trato de despertar comprensiones sobre esas apuestas de esas personas en sus búsquedas pues fueron a parar allá, y ahora en sus búsquedas van a parar acá, ese sujeto con sus búsquedas personales y políticas. Que es lo que uno dice, hay que respetar eso también,

que se pasaron de la raya, sí, pero yo estoy mirando es un sujeto, con unas búsquedas puede que cuando lleguen a la sociedad civil digan "aquí tampoco es", "no me hallo" pero eso es respetable, y son búsquedas políticas, son búsquedas sociales, son búsquedas económicas, son búsquedas de reconocimiento, búsquedas afectivas, es el sujeto lo que está de por medio. Entonces cuando yo hablo de ese sujeto con sus búsquedas, si pensó que su lugar era allá en el grupo armado, después se dio cuenta que no era allá, y tiene todo el derecho de querer estar acá, y acá también tenemos el deber de acogerlos, a ver si aquí encuentra un lugar en la sociedad y de pronto si sea ese acá aunque este acá tampoco sea la panacea, porque allí también hay muchas injusticias, muchas violencias, pero se trata es de eso, de mirar un

2 CG 17/06/2019 03:09 p.
m.

Pues más que afectos, yo diría que son emociones políticas las que uno toca ahí, para mí son más emociones políticas. Por ejemplo, uno ve cuando son casos, sobre el conflicto, la violencia, yo puedo ver la indignación de los estudiantes, puedo ver la rabia, nunca he visto asco, ni odio, no... más que todo indignación y como compasión. Compasión desde las éticas del cuidado, esas dos. Pero sobre todo la indignación, eso me parece valioso.

3 CG 17/06/2019 03:10 p.
m.

porque nos movemos porque queremos una vida digna para todos, por eso es importante la indignación, y la indignación qué me dice, que estoy con un sujeto moral, que ha alcanzado un cierto nivel de desarrollo, porque el que se quedó, si nos paramos en Kohlberg, si no tuviera, tenaz, pero así hay muchos. Que no se conducen con el dolor ajeno, hay muchos, hay muchos, y esa es una tarea de la escuela con relación a los niños, empezar a ayudarlos a avanzar en ese desarrollo moral para que se descentren y llegue el momento en que el interés primordial sea el bien común sobre el particular. Pero si, el desarrollo moral en la línea es clave para la ciudadanía, para la paz, para la reconciliación, para los usos como grupo, porque si no estamos avanzados, no logramos sintonizarnos con el discurso del otro, con el par. Para mí la indignación puede ser un afecto, pero para mí es una emoción política.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 16 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

4 CG 17/06/2019 03:10 p.
m.

yo sigo también en mis búsquedas, sigo estudiando, sigo leyendo y sigo conociendo experiencias, pero para mí ha sido muy gratificante ver que mis estudiantes, sobre todo las chicas de pregrado, quedan tan afectadas que ellas vienen formándose en unos énfasis, también como en la maestría lo tenemos en pregrado, y muchas terminan cambiando de énfasis y terminan conmigo, "ay profe, sabe qué yo ya no quiero hacer mi trabajo de grado sobre la dirección de jardines, o ya no quiero hacer mi trabajo sobre cognición, o sobre desarrollo de la atención, o sobre esos otros... yo quiero hacer mi trabajo con usted, quiero hacer mi trabajo de grado sobre la paz, o sobre la reconciliación... sobre la dignidad... lo que sea pero quiero cambiar de lugar", por ejemplo en ciudadanía les estoy dando el énfasis de ciudadanía, ya tengo tres que me dijeron "profe, ¿usted me dirigiría el trabajo de grado? Y me llegaron este semestre tres grupos de otros que ya les había dado clase (38:40) entonces yo digo, valió la pena lo que trabajamos en clase, las reflexiones, los videos, las canciones, los distintos recursos, sirvió, sirvió porque acá están y me dicen "yo quiero seguir con usted" me parece que es importante apostarle a la paz y a la reconciliación. Entonces ha sido muy gratificante te cuento, muy gratificante y muy chévere, esto es pregrado, porque ustedes en noserrado va vienen con sus énfasis escogidos.

5 CG 17/06/2019 03:11 p.
m.

C. Si me permite interlocutar, yo soy un testimonio pequeñito de que efectivamente a mí las clases de fundamentos de afectó. Para pensar por el tema de la reconciliación, sobre todo con la clase suya de fundamentos y cuando se alternaba con la clase de la profesora Rosa Ludy, entonces también comparto esta experiencia.

LL. Ese seminario de entrada fue bueno, fue chévere. Pues sabes que sí, y te fuiste muy definido por las narrativas testimoniales, que te

6 CG 17/06/2019 03:14 p.
m.

Si, yo iba como por un año y me quedé casi cinco años. O sea, me vine porque "me va a comer la manigua" como dicen ellos, me va a comer la selva. Si yo no tomo la decisión de venirme allá estaría. Yo trabajaba con la secretaria de educación, con la universidad por la noche, yo tenía niños con dificultad de aprendizaje, trabajaba con la Universidad Santo Tomás a distancia, laboralLente yo tenía mucho que hacer y eso también lo alargó a uno. Pero yo decía, "tengo que devolverme a Bogotá" tengo que seguir estudiando, yo no puedo

quedarme solamente con esto. Pero yo les digo a ellas, ese compromiso político. Ahora salió en televisión 5500 plazas concurso, convocatoria para trabajar en territorio, ¿Vieron el fin de semana? Sí profe, si yo estuviera en el lugar de ustedes, si ya estuviera para graduarme, me apunto a esa convocatoria y yo voy, me voy a hacer patria, donde toque, donde toque, porque es la única manera de apostarle y de ayudarle a este país a salir adelante, porque esto no es deber ni de Duque, ni de los ministros, ni de los que están en el poder. Así como tenemos derecho a la paz, también tenemos el deber de aportar a la construcción de paz. Y eso les cala a las chinas.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 17 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista(ME) 21 marzo 2019

Sí		0,1726	5	1	CG	8/07/2019 10:08 a. m.
----	--	--------	---	---	----	-----------------------

Una de las cosas que siempre han marcado mi lugar de comprensión de esos dos sentimientos, y es que de entrada, entro afirmando que el amor y el odio por ejemplo en este caso, parándonos en esos dos, son construcciones sociales e históricas, no siempre odiamos a los mismos, no siempre odiamos de la misma manera y por los mismos motivos, y no siempre amamos a los mismos y a las mismas, ni por las mismas maneras, ni por los mismos motivos, que quiero decir con esto, esto es una construcción social que entre todos hemos ido alimentando, por supuesto, no estoy hablando aquí de unos malos y unos buenos que nos enseñaron a amar o nos enseñaron a odiar, en ese sentido, volver al ámbito de la vida cotidiana y de la experiencia creo que allí hay otro lugar, y es saber que los estudiantes son sujetos experienciales de esos mismos dos afectos: del amor o del odio, ponerlos a ellos a reflexionar en términos de que el amor y el odio no son mandatos sociales, no son mandatos culturales, no son mandatos materiales, son construcciones que se dan en los procesos de relación y de relacionamiento, nos pone entonces en ese lugar de la esperanza de saber que yo a ti hoy te puedo odiar con toda mi alma pero tengo la gran capacidad de mañana no odiarte, de que este lugar nos lleva a la transformación de este mismo sentimiento, y creo que ese es un lugar muy claro y muy distinto a como se ubican otros discursos, otras narrativas que también históricamente se han construido en este país en el marco de la polarización, si yo te odio a ti y te tengo que odiar para toda la vida, ¡como sea! ¿me entiendes? y cuando uno va la vida cotidiana de las personas en los procesos de investigación en este país, se da cuenta que una misma mamá parió a un paramilitar, a un guerrillero de las FARC y a un militar, en ese sentido pongo la reflexión en mis estudiantes, y es entonces ¿a cuál odio?, ¿a cuál amo?, ¿cómo configuro eso?, es una construcción social y en ese sentido tenemos que pillar primero la complejidad de lo que es la vida los seres humanos en la vida real, normal cotidiana de nuestras comunidades y como ahí se negocian y se reconcilian posiciones siempre, y ellos lo han hecho, no somos nosotros quienes para ir ahora a decirles cómo se tienen que reconciliar, ¿me estoy explicando? y en ese sentido creo que tenemos que complejizar un poco la vida y la comprensión sobre la vida misma para que podamos complejizar esas herramientas, esas estrategias que queremos ir a mostrar en las comunidades y esto también nos pone en otro punto, que creo que también es muy importante en términos de la reconciliación, el perdón de lo que significa el amor y el odio, en términos de estas relaciones y es que creo que desde la academia, desde la universidad, desde la investigación, supuestamente científica, tenemos que romper los paradigmas de esa supuesta científicidad y poner en el marco de la discusión la valencia de las epistemes y de la fuerza de las narrativas, siempre la fuerza de la narrativa la hemos puesto en la episteme, en “nosotros somos los que sabemos, los que nos la hemos pensado”, etcétera y todo este saber ancestral, vital y experiencial de las comunidades lo estamos perdiendo de vista, por más que digamos que somos transdisciplinarios, interdisciplinarios... en el momento del reconocimiento de esa narrativa de cómo ellos se han jugado la vida en el marco de los territorios, en la vida cotidiana y se han reconciliado y se han perdonado y han recuperado relaciones que estaban rotas y perdidas y en ese sentido se han organizado, los estamos perdiendo de vista, con criminal frecuencia y creo que ahí hay un lugar de saber poder, al cual nosotros los académicos no nos hemos podido desembarazar, porque eso nos da un lugar en el mundo, ¡y no sé qué lugar Carlos!, porque además todos estamos detrás de un “...” (palabra que se pide no colocar) punto de Colciencias, del ascenso y en ese marco, en esa lógica, que era un poco como empecé la entrevista, perdemos de vista que ese saber, ese otro saber que se configura en el marco de la vida cotidiana en nuestras comunidades dependiendo de los territorios y los contextos situados donde eso se dé, y donde se ha dado, es infinitamente más potente que lo que yo pueda ir a enseñarles, de qué es y cómo nos tenemos que reconciliar.

				2	CG	8/07/2019 10:14 a. m.
--	--	--	--	---	----	-----------------------

me da mucha felicidad, mucha felicidad cuando en esta relación de la docencia algún estudiante me abraza y me dice “que gracias”, yo siempre los miro y les digo que: “¿gracias de qué, yo soy sólo una partecita de eso que se configuró allí, de eso que se construyó allí, de esa relación” pero me siento muy muy muy feliz, me siento reivindicada todos esos lugares tan dolorosos por los he a veces pasamos los docentes, porque es una... creo que es uno de los... me acordé de un dicho de mi mamá, es como un lugar desagradecido...

3 CG 8/07/2019 10:14 a.

Ingrato... exacto, ingrato y desagradecido, se hace carne en términos del sentido de la docencia y de ser maestro, cuando alguno de los estudiantes se devuelve y te agradece haberlo puesto en el lugar de la reflexión. No haberle enseñado el concepto, como les digo yo a mis estudiantes, y ahí hay una cosa que es muy loca, yo siempre entro a los seminarios la primera vez y les digo, “la bibliografía está ahí, si ustedes quieren leer, si no, no lean, los que se pierden la no lectura son ustedes, yo ya me lo leí, y yo no voy a hablar de los autores, yo voy a hablar de la comprensión del concepto del autor en el marco de esta discusión, pues lean si quieren, yo les aconsejo que lean”, eso se construye ahí, en el proceso de la lectura, pero yo no tengo porque venir a un seminario, “y fulanito dijo que, tiriri, tiriri” ahí está... lean, que para eso escribimos nosotros, para eso nos hemos tomado la molestia de que Foucault haya escrito, Marx haya escrito, (ME) haya escrito, fulanito haya escrito, esos somos nosotros, ahí están nuestras ideas, “lean para que nosotros podamos discutir y agarrar esas ideas y ponerlas a circular en términos de esta reflexión. En ese sentido creo que por eso ahí planteo que la docencia separada de la investigación real, situada con las personas de a pie, y cuando digo de a pie, estoy hablando de todos y de todas, no puede ser... la docencia montada en el concepto, en la teoría, sin procesos de reflexividad, con los estudiantes, no, no tiene sentido.

4 CG 8/07/2019 10:15 a.
m.

Y a veces también cansada...

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 18 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

5 CG 8/07/2019 10:29 a.
m.

¡UUU!, uno de profundo amor, que yo creo que ese es un lugar también, a veces en el desgaste de la competencia en el sistema, los docentes perdemos, y es vuelvo a lo mismo, uno no aprende sino de quien se enamora, y pues para que se enamoren de ese lugar del aprendizaje, de la reflexión sobre todo porque está atravesado por un profundo amor, por una profunda convicción de que es posible un mundo distinto, está atravesado clarísimamente por un sentimiento de compasión y de respeto con el otro. Siempre nos dicen que hay algunas profesoras de la facultad de psicología de esta Universidad que tenemos como problemas en que no sabemos medir los límites, “¡y entonces nos metemos con los estudiantes, que los sacamos como sea adelante! ...” pero si no es eso, entonces uno ¿qué hace ahí de docente?... ese amor por saber que yo tengo la capacidad de construir relación con alguien para por lo menos dejar la pregunta y la reflexión sobre todos... cambiamos, todos podemos cambiar.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (RA)

Sí 0,3004 10

1 CG 11/07/2019 07:38 p.
m

Que también a su vez afecta a su tejido social a su red inicial familiar y luego, si el conflicto es más grande o escala a un conflicto armado, se vuelve una afectación a la sociedad en general, entonces, ese mundo emocional que se despierta en el estudiante es un mundo, y por eso te preguntaba cómo estabas clasificando las emociones y los sentimientos porque yo entiendo perfectamente este planteamiento desde la psicología que habla de la emoción, el sentimiento y el ánimo, pero hay un aporte que me parece importante desde la filosofía moral y política, respecto a las emociones y los sentimientos, por ejemplo, Strawson te clasifica las emociones en diferentes campos, por ejemplo, lo que tú sientes cuando alguien te hace algo a tí; lo que tú sientes, cuando tú le haces algo a otro y lo que tú sientes cuando ves que otro le hace algo injusto a otra persona; en tres perspectivas. Si te das cuenta, parados desde allí el estudiante que a va analizar los casos de conflictos y violencias que se acerca a la memoria y a la verdad para poder entender y comprender; reacciona más desde lo que él ve que le han hecho a otros, han vivido y experimentado otros, cercano al segundo y tercer nivel, a no ser que haya sido una víctima, que es otra cosa, entonces el estudiante desde dónde es interpelado en su mundo emocional, en la forma en que yo puedo reaccionar por el dolor y sufrimiento que se le ha ocasionado a otros en situaciones de conflictividad y violencia, entonces, para los estudiantes

dependiendo de su sensibilidad, de su historia, su biografía, pueden reaccionar de maneras diversas, en el salón de clase tú puedes tener desde el estudiante que se pone a llorar, y yo te voy a contar experiencias que tuve cuando empecé a trabajar en estos temas, cuando empezó Santos a trabajar en el tema de los diálogos, yo empecé a... en ese momento no se hacía mucho las cátedras pero yo monté una electiva con estudiantes de todos los cursos, y te voy a contar cosas que me pasaron.

2 CG 11/07/2019 07:39 p.m.

Tú encuentras estudiantes que no les interesa el tema, y dicen "esto no es conmigo", "esto no es problema mío" porque no se asumen como ciudadanos de la paz, otros, que no soportan enfrentarse a que ha existido tanto dolor y sufrimiento y que tantas personas o que grupos de poblaciones hayan tenido que sufrir tantas cosas, no lo soportan, les da demasiado duro, su emocionar inicial es, se conmueven el tal manera que es demasiado fuerte para ellos.

3 CG 11/07/2019 07:41 p.m.

Esa realidad es tan fuerte, y otros, que además de eso dicen: "¿qué queremos que sea?, ¿Qué vamos a hacer?" La idea es esa, interpelar a ese sujeto como protagonista de tal manera que en los pequeños y cotidianos sucesos de su vida sea constructor de paz, y participe en la construcción de la paz. Entonces por ejemplo, yo he comenzado, porque eso tiene que ver con la ruta metodológica que uno utilice para llevar a los estudiantes a ese proceso. Por ejemplo, en ese momento acaba de salir el "Basta ya", y acababan de sacar el resumen de 100 hojas, porque todos no se iban a leer todos esos capítulos, entonces les pedía que esa era su primera aproximación, mas la selección intencional de algunos documentales, ahí se veían las causas y raíces del conflicto, se veían las afectaciones a lo socioeconómico, los daños psicológicos a la población, el sufrimiento, causado, las víctimas, de pronto aprovechábamos y hacíamos rastreo acerca de las afectaciones causadas por las guerrillas, y las afectaciones causadas por los paramilitares, eso empezaba a generar toda esa emocionalidad pero esa emocionalidad es, en primer lugar, mi reacción frente a lo que le han hecho a mis conciudadanos, a mis congéneres; segundo, también hay una visión que me parece muy interesante desde la filosofía, y es cuando plantean la división entre emociones naturales, morales y políticas. Una emoción natural, la ubican como aquella con la que yo reacciono frente a algo que se me da en la vida cotidiana, la alegría, perdí a un ser querido, una alegría que me produce ver un niño, el dolor que me produce ver el maltrato de un animalito, bueno, la del animalito no me funciona tanto para la emoción natural. La emoción moral, es mi reacción acorde a mis valores morales, cuando yo siento que a mí, a otro cometen un acto de injusticia que genera dolor, daño, me indigno; entonces aparece la indignación como una emoción moral muy importante...

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 19 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

4 CG 11/07/2019 07:42 p.m.

Necesaria, cuando yo digo "esto es injusto", "esto no debe ser", "esto es el colmo", la indignación es como la reina de las emociones morales, porque es en el momento en que yo veo algo, que desde el punto de vista moral me parece injusto, conmigo, con los otros, o yo me indigno incluso por haber sido injusta con otro. Entonces, esa primera emoción moral es muy importante, también son emociones morales, como las clasificaba Strawson, él ubicaba ahí las emociones morales como la rabia, el resentimientos, la venganza, el odio; son emociones que tienen una carga valorativa, que pasan por un proceso de razonamiento, del sujeto moral, cerca de lo que considera que está bien o mal y que hace que no solamente te indignas sino que cultives un sentimiento con el que no estás bien, sientes rabia, sientes odio, estas resentido, incluso quieres vengar; esas emociones morales que tiene su contrapartida positiva, como los valores positivo y negativo, necesitan ser orientadas y tramitadas para poder... ¿Cuándo llega la reconciliación? Cuando yo puedo elaborar, comprender, soltar, sanar muchas emociones porque, digamos que uno pudiera decir que hay una reconciliación formal donde yo te digo "sí, yo me reconcilio, no vamos a pelear pero tengo una rabia la hijuemadre" que no he elaborado y en cualquier momento explota y vuelve y se reanuda todo el ciclo de conflicto, violencia... Eso en la interpersonal, ¿cuándo se vuelve política esa emoción? Cuando yo me indigno y yo reaccioné con rabia y resentimientos por procesos que están sucediendo en la sociedad, en lo público, que no se resuelve de la manera que yo considero que es justa, te pongo un ejemplo, todo esto que está pasando con la justicia transicional que fácilmente, no me tocó a mí vivirlo, porque yo ahora no estoy haciendo clase con eso, lo hice hace unos tres años, y todavía no tocaba el punto de lo transicional porque no había salido los acuerdos. Pero yo creo que en los salones de clase en este momento eso circula, y circula de una manera muy triste en el sentido de que hay gente que se puede indignar, pero hay gente que ha sido manipulada ideológicamente para reforzar el tema de que la justicia tiene que ser punitiva, o si no no es justicia, o sea, mano dura... Toda la cultura neo punitiva, en el sentido que, si tú no castigas con la cárcel, con cadena perpetua al victimario, al perpetrador, no hay justicia y entonces no sanas tu rabia; porque la idea es que para que tú sanes tu rabia infinita, sientas que metieron cadena perpetua al responsable de... Y la gente cree que así sana su rabia y a veces eso no es tan real.

5 CG 11/07/2019 07:43 p.m.

RA... No es tan real... Entonces, la noción política es muy importante cuando uno trabaja la educación para la paz, por qué, porque te pone en tercera escala el mundo emocional en el sentido de cuál es tu sensibilidad social y política. O sea, tú te indignas por qué en el Salado hubo esa barbarie histórica, a través del proceso de memoria, sientes indignación y pasó hace tantos años y sientes rabia, contra quien, contra los directos perpetradores, contra un Estado negligente que no ha generado unas políticas que permitan un concepto de reconciliación social y política, ahí ya te ubicas, hay una reconciliación interpersonal entre actores directos que es la víctima y el victimario, o el perpetrador y la víctima, pero también sucede, y es una categoría que yo veo que falta trabajarla más, y es que esa reconciliación colectiva hay que trabajarla más, es decir, en general uno podría decir que la sociedad colombiana necesita tramitar una reconciliación social y política analizando otras variables que han influenciado en ese estado de cosas que ha generado el conflicto de la guerra. Entonces, mi clase tiene que apuntar a ayudar a generar conocimientos y comprensiones que les faciliten eso a los estudiantes, en primer lugar, tramitar la propia emocionalidad que les genera enfrentarse a identificar la naturaleza de los conflictos, las violencias y la paz en su país y en el mundo. Una vez lo pueda tramitar, puedan realmente proyectarse como ciudadanos que pueden asumir un papel directo o indirecto en la construcción de la paz. Esa emoción, no es "como a mí no me mataron, ni me secuestraron a nadie", "yo entiendo que el otro quiera que al otro lo metan 100 años en la cárcel, porque qué rabia", no, precisamente la educación para la paz es que él pueda entender que ese perpetrador, por ejemplo, que fue la guerrilla, no tuvo condiciones de igualdad en el campo para construir su proyecto de vida, hubo injusticias previas con él, fue enganchado por seducción o a las malas, y ese fue el único mundo que él tuvo posible, que a su vez también, fue víctima, fue usado sexualmente, también fue esclavizado durante mucho tiempo y eso es un nivel de injusticia del que muy posiblemente él no fue consciente, pero él experimentó también la injusticia siendo niño, por ejemplo, ahora todo el mundo dice: "uy, la violencia sexual contra los niños, eso debe salir de la JEP" pero resulta, que la mayoría de esos perpetradores también vivieron esa violencia, esa experiencia y no solamente en eso sino cuatro generaciones atrás han vivido eso. Desde que comienza toda esta ola de violencia en el país todas las generaciones han vivido esa experiencia, entonces, ¿cuál sería la meta? La meta es que lo que uno genera pedagógicamente en el contexto de la clase le facilite al estudiante conocer y construir esa memoria, comprender esa verdad y sobre todo, elaborar el mundo emocional que se articula entre lo moral y lo político de lo que le ha pasado a la sociedad colombiana para reconciliarse con la vida, con la sociedad y con el estado; sentirse protagonista para ayudar a transformar ese estado de cosas desde pequeños detalles, hasta cuestiones más políticas y de movilización o de agencia en diferentes distancias.

6

CG

11/07/2019 07:44 p.
m.

Yo trabajé un artículo que de pronto tú lo puedes leer, que está en la revista de la Universidad del Valle, sobre el dolor y el sufrimiento de los niños que han estado involucrados en el conflicto armado. Entonces, ahí yo trataba descubrir, no tanto desde la psicología, un poco de la psicología, pero sobre todo desde el derecho y yo podía entender que el dolor y el sufrimiento le pasa lo mismo que a las emociones y los sentimientos. El dolor como algo que tú vives de manera directa, instantánea, que tiene un componente biológico muy fuerte y emocional, pero, cuando esto se perpetúa se vuelve sufrimiento porque aquí hay un conjunto de emociones que no aprendemos a tramitar, entonces se vuelve un sufrimiento crónico, fíjate, tú estás preguntando por las emociones y los sentimientos que están aquí metidos, y entonces, en el aula de clase la gente se alcanza a emocionar y a construir una sensibilidad, un sentimiento frente a... Puede que no sufra directamente, porque esa emoción ese sentimiento está de carga en el que lo ha vivido directamente, pero, la educación para la paz es cómo aprender a tramitar ese tejido emocional que está presente la sociedad, en las formas en que cada quien de manera directa o indirecta lo tramita, es una educación emocional.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 20 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

7

CG

11/07/2019 07:47 p.
m.

Lo que yo tendría que preguntarme si yo siento resentimiento cuando estoy transmitiendo eso, si estoy contagiando a mí estudiante de resentimiento, porque me parece que eso puede suceder en la clase, tener un profesor que no ha tramitado adecuadamente su emoción moral y política frente a ciertos sucesos, y contagia a sus estudiantes, posiblemente, de resentimiento. Yo creo que un profesor a lo máximo que puede aspirar es a lograr generar indignación moral y agencia política en los estudiantes y por el contrario, que esa agencia dé salidas para que realmente no se almacene ni resentimiento, ni venganza.

8

CG

11/07/2019 07:54 p.
m.

Por un lado viene la parte cultural, pero también viene toda la tramitación de sus emociones, no estamos haciendo esa educación emocional para que las personas aprendan a lidiar con sus emociones, con sus formas de ver la pareja, los niños, entonces, yo creo que una educación para la paz tiene que ser más amplia y más propositiva, establecer las fronteras y conexiones entre lo social y lo político.

9

CG

11/07/2019 07:54 p.
m.

Lo que pasa es que uno pasa por diferentes experiencias, y esas experiencias pasan por la forma como tú sigues leyendo los acontecimientos, es decir, te siguen afectando, te siguen indignando, te siguen conmoviendo, es decir, por ejemplo, en este momento yo digo ¿qué va a pasar con los disidentes de la guerrilla que están en estos momentos congregados, los que no han hecho disidencia?

10 CG 11/07/2019 07:55 p.
m.

uno como profesor cuando está muy metido en estos temas tiene una situación de indignación permanente de alerta que afortunadamente a través del trabajo académico, investigativo y organizativo ayudar a tramitar para uno también darle salida al mundo emocional, a sus propias emociones, porque si tú te indignas y te preocupas y te quedas sin hacer nada, te revientas, entonces mejor no te indignes, pero tratas de hacer algo para que eso tenga una salida, entonces claro uno siente que está haciendo algo por algún lado, que es suficiente, no, que tú no eres el héroe ni eres El Salvador del mundo tampoco, haces lo que puedes y lo que está a tu alcance, con honestidad, con responsabilidad y en ese sentido uno se siente realizado, porque sientes que le está dando sentido a lo que te inquieta en la vida, a lo que te mueve y eso lo mueve a uno. Yo creo que los profes que nos metemos en esto necesitamos estar metidos en el cuento pero también sintiendo y que le estamos dando salida a eso que uno está sintiendo, porque pretender que a uno se va y le importa nada lo que pasa y que se agarren los que quieran y se acaben, me parece que los que lo hemos logrado un nivel de sensibilidad mínima y nos hemos sentido comprometidos con esto, no va a ser tan fácil que nos sentemos a leer literatura, a escuchar música clásica porque uno tiene que encontrar algo que le permita a uno decir que estoy ayudando, en el caso nuestro, los profesores ayudan a cambiar imaginarios y prácticas así sea en algo muy sencillo, pero necesita tener una salida. Es un compromiso ni el hijuemadre, una preocupación tenaz, a veces rabia porque si te genera rabia, tu sientes 30, 40 años trabajando por que pasen cosas, porque cambien es como si avanzaras 15 pasos y retrocedieras 20, porque no entiendes todavía porque hay muchas cosas que el promedio de la gente que no ha tenido acceso a la educación no lo pueden ver porque si se quedan solamente con lo que les dicen los medios de comunicación o las redes, pues desde ahí construyen su opinión y es triste y es difícil verlo pero es así.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

Sí 0,1866 5

1 CG 10/07/2019 09:18 a.
m.

ser un ejercicio de reconciliación, y no podría decir ¿y qué se reconcilia? Se reconcilian varias cosas, se reconcilian saberes, saberes que se ponen en juego en el acto educativo, se reconcilia el ejercicio de la palabra, se reconcilian las emociones que se movilizan muy fuertemente en los procesos de formación, porque hay momentos en los procesos de formación donde se hace presente el reconocimiento de la confianza del otro, la confianza es un movilizador muy importante, "confío en usted", y hay una actitud distinta. Hay también empatía, simpatías un poco entre el profesor y el estudiante, ahí hay cosas importantes, los procesos de formación a veces son difíciles que requieren a veces una actitud de apertura, de apoyo, de compasión, de entendimiento, entre los implicados en el acto educativo.

2 CG 10/07/2019 09:23 a.
m.

me parece que también debe haber una reconciliación socio afectiva, que tiene que transitar de la desconfianza a la confianza, del desconocimiento al reconocimiento; pienso que esas son las emociones que también se han afectado y se han roto, del miedo a la confianza, cómo se pasamos del miedo a la confianza, porque estas relaciones que se han afectado producto de la violencia, se han roto precisamente, se ha roto la capacidad diálogo, se ha roto la capacidad de acción porque se han instaurado unos repertorios emocionales muy fuertes, digamos, el miedo es un repertorio emocional que se gesta para inmovilizarlo a usted, y transitar del miedo a la confianza es un trabajo muy potente, ahí el trabajo psicosocial es muy importante, porque son ejercicios de reconciliación.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 21 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
				3	CG	11/07/2019 11:53 a. m.

Como yo trabajo mucho el tema de educación ciudadana y el tema de educación política, movimientos sociales. Digamos que el tema de las emociones y los sentimientos están presentes desde el punto de vista teórico, desde el campo de la psicología política, ha sido un trabajo muy fuerte sobre ¿cómo los repertorios emocionales están presentes para que emerja la acción colectiva entre los sujetos? Digamos solamente a nivel teórico todo el trabajo que ha hecho este psicólogo social, William Gamson, Merlucci el sociólogo italiano. Psicólogos sociales que han trabajado el comportamiento colectivo y la acción colectiva, ahí hay un estudio muy importante sobre, por decir algo, ¿cómo el miedo inmoviliza?, es un factor que restringe la capacidad de acción colectiva, y la capacidad de asociación, por supuesto, pero la confianza es un sentimiento, la indignación, y posteriormente luego la confianza, entre esos que se han indignado tienen la capacidad de expresarse ciertas simpatías que las van a permitir establecer acciones colectivas. Yo trabajo mucho el tema del papel que tienen las emociones en el comportamiento colectivo y en la acción social y política de los sujetos y de eso hay un buen material, hay un texto que se llama "Revueltas, insurrecciones y protestas" de Julie Massal, aquí hay un texto muy interesante (el profesor RD consulta el texto) un capítulo que se llama "El estudio de las emociones en el estudio de la movilización social, algunas pistas de reflexión sobre las revueltas (...) a la luz de los enfoques emocionales". Hay un trabajo muy importante sobre el papel de las emociones, más unas que favorecen o limitan la restricción. Aquí hay un trabajo "emociones micro y macro políticas", eso, por un lado, todo el tema de "Emociones políticas" es el texto de Martha Nussbaum, Victoria Camps tiene un texto algo así como emociones y sentimientos políticos... Hay una cantidad teóricos ahorita que se mueven en el marco de la filosofía moral, en el marco de la filosofía política donde destacan muy fuertemente toda esta dimensión de las emociones. Yo trabajo esta parte de las emociones, como un tema vinculado a la educación para la paz, porque es un aspecto fundamental, desde el punto de vista un poco ya en mi relación pedagógica con mis estudiantes, seminario que yo hago que pasa por la lectura, que pasa por la escritura, que pasa por la reseña mínimamente que tiene que llevarse y compartirse, tú sabes, que eso genera un clima de temor, la gente llega un poco temerosa, después yo ya entro y vamos construyendo un clima de aula que te permita hacer un trabajo riguroso, académicamente pero que también la gente se la goce, que la gente diga voy al seminario del profesor (RD), voy a aprender pero también voy a estar relajado, voy a aprender de otros. Eso al principio no sucede, la gente llega un poquito temerosa pero poco a poco vamos construyendo entre todos ese clima de aula, ese clima de aula es partir de entrada de que no existe un conocimiento único, un conocimiento completo, que lo que yo voy a llevar a ahí es una entrada mediada por unos autores, ellos van a estar leyendo esos mismos autores, pero esos autores cuando dialoguen con él, va a ser una interacción distinta y van a tener que llevar su voz. Entonces, vamos a poner en juego esas diferentes miradas, digamos que no hay un trabajo tan directo del tema del odio y del amor, pero sí del reconocimiento, sí de la confianza. Tenemos que construir confianza, ese es un asunto que tiene que ver cómo nos relacionamos los estudiantes entre ellos y los estudiantes conmigo en el espacio de aula que yo tengo. El otro, es un poco la retroalimentación que tú le das, ahí es donde tú tienes que ser más pedagogo, es cómo puedo tener el tacto, el tino para decirle: mira, el argumento que tú estás planteando ahí pues me parece que no está muy bien sustentado.... Ahí se le da duro, pero que no sea dañino, cómo tener el tino para decirle: "soy duro aquí porque tengo que ser, porque no puedo dejar pasar", pero que él no se sienta que lo estoy dañando a él, que lo estoy negando, eso no es fácil, muchas veces la persona se resiente o se ofende, mira "hice un esfuerzo y usted me está poniendo 2.1" yo digo "mira, vuelve reconstruir un poco este argumento, yo te invito que vuelvas a..." y se lo devuelvo. Pongo una nota inicial, ¿quieres mejorar tu nota? Me lo recuerdas cuando lo entregues, si no pues se quedó así. Hay personas que sienten muy descalificadas, pero en este ejercicio de la docencia tú no lo puedes pasar, tú tampoco puede ser el maestro que quieres caerle bien a todo el mundo, hay maestros que le pueden jugar a eso, hagámonos pasito, yo no juego eso, en eso soy duro, pero al final del seminario las personas lo valoran, el profesor no les pasó todo, les retroalimentó, les rescató cosas, otras que no. Digo, "ustedes ¿qué opinan del argumento que utilizó la compañera?" Esa es una cuestión difícil, porque poner tú a un compañero, a un par, a que ese par emita un juicio sobre eso, es duro, a veces el compañero no quiere hacerlo, porque sabe que el otro se va resentir, pero construir una comunidad de aprendizaje que es la introducción que uno tiene que empezar a hacer cuando inicia un seminario, "este seminario se va a construir con las trayectorias de aprendizaje ustedes tienen, con las lecturas y mediaciones que vamos a poner aquí y con los argumentos que vamos a exponer acá", y esto, hay consensos y hay disensos. Cuando hablo de disensos no es negativo, no van a estar todos absolutamente de acuerdo... Construir ese clima de aula implica que tú pongas unas reglas de juego desde el principio muy claras, de una, voy a ser fuerte con el argumento no con la persona, en el argumento qué voy a mediar, qué es lo mínimo que voy a pedir. La relación de conversación tiene que versar un poco por aquí y no por la descalificación del otro, unas reglas de juego que tú vas proponiendo. Yo creo que eso se cumple en una buena parte, pero sí tú las pones explícitas está bien. Y que el maestro también se acoja a esto, entonces, yo creo que tal vez...

4

CG

9/07/2019 01:02 p.
m.

Axel Honneth plantea que una esfera del reconocimiento es el amor, Honneth habla de tres tipos de reconocimiento: reconocimiento social, el reconocimiento jurídico y el reconocimiento afectivo. Ese reconocimiento, en el reconocimiento que yo hago con mis estudiantes, que está mediado por la academia, yo creo que ahí hay también un reconocimiento de lo afectivo, sin necesidad de que yo lo haya pensado como esa emoción del amor, pero si hay un reconocimiento afectivo, cuando tú reconoces al otro estás en ese trabajo. Y yo creo que después de la segunda sesión ya el clima funciona bien, ya se relajan un poco más los estudiantes, se le recuerda los compromisos acordados. Ahí está presente un poco el tema de las emociones, ya sea como un tema a teorizar y en las reglas de juego que tú estableces para que la relación pedagógica fluya.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

5 CG 9/07/2019 01:03 p.m.

Yo me siento muy a gusto, me siento más a gusto cuando estoy haciendo mi docencia, ahorita tengo un cargo administrativo de dirección académica pero también sé que tengo que mover ese papel. Son como ciclos que tú tienes, en este momento, estamos en la facultad de educación viviendo una transición muy importante de apertura de los posgrados, de las licenciaturas... Estoy jugando entonces un papel clave, tengo un papel de reconocimiento importante en la facultad, que me lo he ganado, pero también estamos en un trabajo de cooperación y de alianza muy fuerte con los otros colegas, hay que mover esta facultad, nos toca abrir otros horizontes, complejo. Me siento a gusto, tengo confianza, tengo reconocimiento, y bueno, hay muchas exigencias, pero los retos hay que asumirlos, pienso que esto son ciclos también. Nos tocó en este momento prestar este servicio y yo creo que la Javeriana me ha dado todo y también ha sido una vinculación muy fuerte con la universidad. Me siento muy a gusto con la Javeriana, yo he trabajado con otras universidades, pero con la que más me siento gusto es con la Javeriana, por sus modos de proceder, por su trato, por sus relaciones, por su marco normativo, por sus formas de relacionamiento que se establece, con eso me siento muy a gusto. Pero me siento más a gusto cuando tengo mi docencia, este semestre volví otra vez a la docencia, tengo una cátedra. Había llevado dos años sin ella desde que asumí la dirección de posgrados, pero volví, entonces me implica leer, me implica estar leyendo los trabajos de los estudiantes, me implica conversar, escuchar a otras personas; ese contacto con las personas es importante, es vital, sí, es un trabajo teórico, académico pero que pasa por el encuentro; tener que salir de aquí, ir al aula, encontrarme con los estudiantes, conversar un poco sobre el seminario pero también lo que está pasando el país, porque la coyuntura es objeto de abordaje, la coyuntura hay que traerla, bueno ¿qué opinan ustedes con lo que está pasando con la minga, qué va a pasar?... La coyuntura es construir momentos de diálogo con ellos y luego volvemos al ejercicio. Para mí a ahí está el apasionamiento, yo te diría, en el tema hay un poco de las emociones, es un poco como de la pasión con que tú haces tu trabajo y tu oficio, ahí hay muchas cosas.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

Sí 0,0692 3

1 CG 18/06/2019 12:29 p.m.

Entonces ya estamos con esto bastante sensibilizados y empezamos a estudiar propiamente a estudiar Desarrollo Moral desde la Psicología entonces hay un contraste grande porque ellos realmente sufren el conocer una patria tan dolía como la que tenemos

2 CG 18/06/2019 02:14 p.m.

los sentimientos son prolongados y no son tan intensos como las emociones y no se debe tan directamente a estímulos externos; las emociones en cambio sí son intensas, son breves y se deben a estímulos externos. Yo les hago reflexiones en torno a ¿cómo puede ser que una emoción se vuelva sentimiento?

3 CG 18/06/2019 02:28 p.m.

Entonces me aproximo a sus realidades ¿no? y les pongo casos tomados de la vida real, de conversaciones con jóvenes:

- ¿Cómo te fue en la fiesta ayer? No muy chévere, muy chévere.

-Y que pasó con ese muchacho con el que estabas. No me lo rumbié.

- Y ¿cómo se llama? Uhh no sé.

- Y el teléfono ¿te lo dio? ¿Quedaron de hablarse? Uhhh no sé.

Y entonces empezamos a ver qué tipos de afectos hubo ahí, y encontramos que hubo emociones básicamente y un joven piensa y eso se lo reafirman los medios de comunicación a cada rato que lo que es intenso es deseable. Pero cuando empieza a emerger de las emociones una relación perdurable, una relación entrañable, una relación bonita con una persona, podría ser la pareja o el parejo, empiezan a distinguir eso que sienten que es tan profundo, que es tan hondo de aquello que estaban buscando que es tan efímero que son las emociones. Entonces hacemos esa distinción, uno puede amar y el amor generalmente es a largo plazo a larguísimo plazo, el amor es

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 23 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\Afectividad\Relación pedagógica entre afectividad y reconciliación\Emociones y sentimientos como subdimensiones de la afectividad

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista(ME) 21 marzo 2019

No 0,1726 5

1

CG

8/07/2019 10:08 a.
m.

Una de las cosas que siempre han marcado mi lugar de comprensión de esos dos sentimientos, y es que de entrada, entro afirmando que el amor y el odio por ejemplo en este caso, parándonos en esos dos, son construcciones sociales e históricas, no siempre odiamos a los mismos, no siempre odiamos de la misma manera y por los mismos motivos, y no siempre amamos a los mismos y a las mismas, ni por las mismas maneras, ni por los mismos motivos, que quiero decir con esto, esto es una construcción social que entre todos hemos ido alimentando, por supuesto, no estoy hablando aquí de unos malos y unos buenos que nos enseñaron a amar o nos enseñaron a odiar, en ese sentido, volver al ámbito de la vida cotidiana y de la experiencia creo que allí hay otro lugar, y es saber que los estudiantes son sujetos experienciales de esos mismos dos afectos: del amor o del odio, ponerlos a ellos a reflexionar en términos de que el amor y el odio no son mandatos sociales, no son mandatos culturales, no son mandatos materiales, son construcciones que se dan en los procesos de relación y de relacionamiento, nos pone entonces en ese lugar de la esperanza de saber que yo a ti hoy te puedo odiar con toda mi alma pero tengo la gran capacidad de mañana no odiarte, de que este lugar nos lleva a la transformación de este mismo sentimiento, y creo que ese es un lugar muy claro y muy distinto a como se ubican otros discursos, otras narrativas que también históricamente se han construido en este país en el marco de la polarización, si yo te odio a ti y te tengo que odiar para toda la vida, ¡como sea! ¿me entiendes? y cuando uno va la vida cotidiana de las personas en los procesos de investigación en este país, se da cuenta que una misma mamá parió a un paramilitar, a un guerrillero de las FARC y a un militar, en ese sentido pongo la reflexión en mis estudiantes, y es entonces ¿a cuál odio?, ¿a cuál amo?, ¿cómo configuro eso?, es una construcción social y en ese sentido tenemos que pillar primero la complejidad de lo que es la vida los seres humanos en la vida real, normal cotidiana de nuestras comunidades y como ahí se negocian y se reconcilian posiciones siempre, y ellos lo han hecho, no somos nosotros quienes para ir ahora a decirles cómo se tienen que reconciliar, ¿me estoy explicando? y en ese sentido creo que tenemos que complejizar un poco la vida y la comprensión sobre la vida misma para que podamos complejizar esas herramientas, esas estrategias que queremos ir a mostrar en las comunidades y esto también nos pone en otro punto, que creo que también es muy importante en términos de la reconciliación, el perdón de lo que significa el amor y el odio, en términos de estas relaciones y es que creo que desde la academia, desde la universidad, desde la investigación, supuestamente científica, tenemos que romper los paradigmas de esa supuesta científicidad y poner en el marco de la discusión la valencia de las epistemes y de la fuerza de las narrativas, siempre la fuerza de la narrativa la hemos puesto en la episteme, en “nosotros somos los que sabemos, los que nos la hemos pensado”, etcétera y todo este saber ancestral, vital y experiencial de las comunidades lo estamos perdiendo de vista, por más que digamos que somos transdisciplinares, interdisciplinares... en el momento del reconocimiento de esa narrativa de cómo ellos se han jugado la vida en el marco de los territorios, en la vida cotidiana y se han reconciliado y se han perdonado y han recuperado relaciones que estaban rotas y pérdidas y en ese sentido se han organizado, los estamos perdiendo de vista, con criminal frecuencia y creo que ahí hay un lugar de saber poder, al cual nosotros los académicos no nos hemos podido desembarazar, porque eso nos da un lugar en el mundo, ¡y no sé qué lugar Carlos!, porque además todos estamos detrás de un “...” (palabra que se pide no colocar) punto de Colciencias, del ascenso y en ese marco, en esa lógica, que era un poco como empecé la entrevista, perdemos de vista que ese saber, ese otro saber que se configura en el marco de la vida cotidiana en nuestras comunidades dependiendo de los territorios y los contextos situados donde eso se dé, y donde se ha dado, es infinitamente más potente que lo que yo pueda ir a enseñarles, de qué es y cómo nos tenemos que reconciliar.

2

CG

8/07/2019 10:14 a.
m.

me da mucha felicidad, mucha felicidad cuando en esta relación de la docencia algún estudiante me abraza y me dice “que gracias”, yo siempre los miro y les digo que: “¿gracias de qué, yo soy sólo una partecita de eso que se configuró allí, de eso que se construyó allí, de esa relación” pero me siento muy muy muy feliz, me siento reivindicada todos esos lugares tan dolorosos por los he a veces pasamos los docentes, porque es una... creo que es uno de los... me acordé de un dicho de mi mamá, es como un lugar desagradecido...

3

CG

8/07/2019 10:14 a.
m.

Ingrato... exacto, ingrato y desagradecido, se hace carne en términos del sentido de la docencia y de ser maestro, cuando alguno de los estudiantes se devuelve y te agradece haberlo puesto en el lugar de la reflexión. No haberle enseñado el concepto, como les digo yo a mis estudiantes, y ahí hay una cosa que es muy loca, yo siempre entro a los seminarios la primera vez y les digo, “la bibliografía está ahí, si ustedes quieren lean, si no, no lean, los que se pierden la no lectura son ustedes, yo ya me lo leí, y yo no voy a hablar de los autores, yo voy a hablar de la comprensión del concepto del autor en el marco de esta discusión, pues lean si quieren, yo les aconsejo que lean”, eso se construye ahí, en el proceso de la lectura, pero yo no tengo porque venir a un seminario, “y fulanito dijo que, tiriri, tiriri” ahí está... lean, que para eso escribimos nosotros, para eso nos hemos tomado la molestia de que Foucault haya escrito, Marx haya escrito, (ME) haya escrito, fulanito haya escrito, esos somos nosotros, ahí están nuestras ideas, “lean para que nosotros podamos discutir y agarrar esas ideas y ponerlas a circular en términos de esta reflexión. En ese sentido creo que por eso ahí planteo que la docencia separada de la investigación real, situada con las personas de a pie, y cuando digo de a pie, estoy hablando de todos y de todas, no puede ser... la docencia montada en el concepto, en la teoría, sin procesos de reflexividad, con los estudiantes, no, no tiene sentido.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 24 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
				4	CG	8/07/2019 10:15 a. m.

Y a veces también cansada...

				5	CG	8/07/2019 10:29 a. m.
--	--	--	--	---	----	-----------------------

¡UUU!, uno de profundo amor, que yo creo que ese es un lugar también, a veces en el desgaste de la competencia en el sistema, los docentes perdemos, y es vuelvo a lo mismo, uno no aprende sino de quien se enamora, y pues para que se enamoren de ese lugar del aprendizaje, de la reflexión sobre todo porque está atravesado por un profundo amor, por una profunda convicción de que es posible un mundo distinto, está atravesado clarísimamente por un sentimiento de compasión y de respeto con el otro. Siempre nos dicen que hay algunas profesoras de la facultad de psicología de esta Universidad que tenemos como problemas en que no sabemos medir los límites, “¡y entonces nos metemos con los estudiantes, que los sacamos como sea adelante! ...” pero si no es eso, entonces uno ¿qué hace ahí de docente?... ese amor por saber que yo tengo la capacidad de construir relación con alguien para por lo menos dejar la pregunta y la reflexión sobre todos... cambiamos, todos podemos cambiar.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0602 2

				1	CG	18/06/2019 02:14 p. m.
--	--	--	--	---	----	------------------------

los sentimientos son prolongados y no son tan intensos como las emociones y no se debe tan directamente a estímulos externos; las emociones en cambio sí son intensas, son breves y se deben a estímulos externos. Yo les hago reflexiones en torno a ¿cómo puede ser que una emoción se vuelva sentimiento?

				2	CG	18/06/2019 02:28 p. m.
--	--	--	--	---	----	------------------------

Entonces me aproximo a sus realidades ¿no? y les pongo casos tomados de la vida real, de conversaciones con jóvenes:

- ¿Cómo te fue en la fiesta ayer? No muy chévere, muy chévere.

-Y que pasó con ese muchacho con el que estabas. No me lo rumbié.

- Y ¿cómo se llama? Uhh no sé.

- Y el teléfono ¿te lo dio? ¿Quedaron de hablarse? Uhhh no sé.

Y entonces empezamos a ver qué tipos de afectos hubo ahí, y encontramos que hubo emociones básicamente y un joven piensa y eso se lo reafirman los medios de comunicación a cada rato que lo que es intenso es deseable. Pero cuando empieza a emerger de las emociones una relación perdurable, una relación entrañable, una relación bonita con una persona, podría ser la pareja o el parejo, empiezan a distinguir eso que sienten que es tan profundo, que es tan hondo de aquello que estaban buscando que es tan efímero que son las emociones. Entonces hacemos esa distinción, uno puede amar y el amor generalmente es a largo plazo a larguísimos plazos, el amor es

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 25 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\\Afectividad\\Relación pedagógica entre afectividad y reconciliación\\Sensibilización como oportunidad en la enseñanza

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0438 3

1 CG 19/06/2019 02:27 p. m.

yo he encontrado en la práctica, es la falta de conciencia de ciudadanos que tenemos los colombianos y las colombianas, creo que nosotros no hemos sido formados en la idea de que somos sujetos de derechos, eso significa una responsabilidad, primero en asumir que somos sujetos de derechos, efectivamente tenemos derecho a la Salud, a la educación, al trabajo y que eso no se da porque tengamos una condición económica más privilegiada en comparación con la mayoría de la gente, es decir estamos en una universidad privada y tenemos unos niveles de educación muy positivos en nuestra falta de conciencia de derechos asumimos que tenemos con qué pagarla, y

2 CG 19/06/2019 02:31 p. m.

Los temas de la reconciliación pasa con esa conciencia política en el sentido de sabernos sujetos de derechos, sabernos como parte también de un colectivo llamado país, como ese sentido de pertenecer, de estar en estos lugares como la de la universidad privada no es tan claro porque nos sentimos que esto no nos toca, no nos ha pasado por fortuna, la guerra no nos ha afectado, y luego desde ahí poder identificar un lugar de acción.

3 CG 19/06/2019 02:35 p. m.

Cuando yo le pregunto a los estudiantes, y esto lo hago sistemáticamente, les pregunto, de qué manera la guerra los ha afectado, todos en principio dicen: “no pues a mí, por fortuna no, a mí no me ha pasado nada directamente” pero en la conversación alguien dice: “hombre, en mi familia sí hay un desaparecido, solo que nadie volvió a hablar de eso, o yo me acuerdo mi mamá era fiscal y nos tocó irnos para Miami porque había muchas amenazas, o sí tuve un tío que le secuestraron a alguien” y al final uno se encuentra con que todos los estudiantes, e incluso los que tienen 17 y 18 han tenido experiencia con la guerra pero no la nombran así, en una categoría de víctima indirecta. Y estoy por pensar que víctimas somos más de los que pensamos. Desde ese lugar de reconocimiento de esta realidad que nos ha tocado, cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo, pero eso no ha pasado.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

No 0,1188 3

1

CG

24/06/2019 06:20 p.

entonces digamos que sin tener yo el marco conceptual de qué es eso de la pedagogía, trató de pasarle al estudiante lo mejor de lo que creo tengo como académico pero también mi experiencia de campo, mi experiencia concreta de investigación y los estoy de una manera sacudiendo en el mejor sentido digamos porque obviamente son temas muy relevantes son temas digamos muy fuertes, muy complejos y les estoy aportando una mirada que ellos como estudiantes y como habitantes urbanos pues a veces no comprenden de todo, mostrarles un poco las complejidades del mundo rural a niños de... muchachos y muchachas de clase media en general estudiantes de la Javeriana, media alta a veces, media baja, mostrarles el mundo rural que puede que ellos hayan desdibujado posiblemente, entonces tiene como, esa idea no, como de confrontación, de sacudón, de hablarles de cosas en las que creo, de cosas en las que he trabajado, pero con apoyo académico y rigor como para que la cosa no sea simplemente mí, simplemente mi opinión.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 26 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

2

CG

24/06/2019 07:42 p. m.

Pero la crónica es muy testimonial, la crónica está muy ligada a lo que usted siente, a lo que a usted le pasa cotidianamente, o le pasó alguien, tiene un registro como dicen los expertos distinto, que no es académico, ese es un espacios donde yo sí apelo mucho, esa obviamente no tiene nota, es un ejercicio que no tiene nota, todos lo hacen pero no tiene nota, y ha resultado muy interesante realmente, digamos, que no estamos trabajando cualquier tema, si no estamos trabajando, no sé, algo que no que no mueve el corazón, el alma, todas las emociones que usted me listó, obviamente hay una serie de tristezas, de resentimiento, de odios, de ira, depresión, imagínese los fenómenos de desplazamiento todo lo que generan, el secuestro genera unos impactos tremendos, los bombardeos, pues todo lo de la guerra, todo lo que genera la guerra a los de arriba y a los de abajo, porque a veces tengo estudiantes digamos afectados como gente que tiene poder y digamos que son afectados por la guerra o sus vínculos con gente de abajo que está afectada por la guerra desde una situación no de poder, me explico, tenemos de todos los lados. Otro espacio que no he hablado y que hace rato no lo re edito, yo dicto una electiva que se llamaba Cine Rural y un poco la dimensión, yo no soy experto en cine sino un aficionado así fuerte y yo veía que habían muchas películas sobre temas rurales muy buenas, muy marcadas, muy bonitas, muy fuertes, lo que fuera, ahí es otro espacio donde yo me descoloco un poquito del análisis académico, aunque trato de mostrarles algunas cositas como aficionado, pero básicamente lo que me interesaba discutir con los estudiantes era sus reacciones frente a lo que pasaba, frente a los personajes, simpatías, además de analizar la película, cómo la sentíamos, cómo la vivíamos, cómo la queríamos, o cómo la repudiábamos, ese es otro espacio que a mí me gustaba porque la más pura subjetividad también aparecía ahí y era bienvenida, “no profesor esa película me parece espantosa” y entonces como yo no soy experto en cine, pues ni siquiera tenía la autoridad, para juzgar sino que, tanto yo como ellos se podían expresar más digamos, a través más de sus sentimientos y sensaciones su vivencia con la película, porque el cine tiene como esa magia de que a veces a usted se le olvida que está viendo una película y cree que usted está ahí y está metido en medio de lo que está pasando, que es algo que realmente pasó, tiene como esa magia el cine digamos de meterlo a usted en un mundo, entonces usted cómo reacciona frente a eso que es una manera como muy vital también, porque usted está como en esa magia que le crea el cine.

3

CG

24/06/2019 06:54 p. m.

soy muy enemigo de esta derecha actual que utiliza la guerra para hacer política, utiliza la guerra para hacer política, y política electoral, sin guerra no saben mucho qué decir, sin guerra no saben cómo manejar su discurso, la guerra les alimenta el discurso, además que les trae beneficios también económicos, soy muy crítico con los estudiantes frente a esa posición de la derecha Colombiana, de cómo se lucra de la guerra ideológica y económicamente y cómo ahora con este Gobierno de la derecha más fuerte, para no entrar en discusiones si Santos era derecha o no, éste claramente es más de derecha que Santos, como se aprovecha del discurso de la guerra y se los digo a los estudiantes y les explico por qué y en qué me apoyo para decir eso, obviamente es una reflexión ética, en el sentido que yo digo no puede ser, no puede ser que la guerra sea el motor de la ideología de nuestra derecha, entonces si el ELN pone una bomba se frotan las manos, ¿sí?, lo de Venezuela guerra interna, guerra externa hicieron el vínculo y subieron las encuestas, ¿sí? De apoyo, o sea, están apelando digamos a los miedos, están apelando a los temores, yo les digo a mis estudiantes, en el discurso de Álvaro Uribe es tan impresionante como el de Rafael Núñez, nunca en Colombia ha habido un discurso tan hegemónico: cómo vivir, y sólo habría en la historia de Colombia tal vez como el de Rafael Núñez, un discurso tan fuerte con tanta penetración, pero desafortunadamente enraizado en esa, en esa, esa lógica del amigo-enemigo, de negar el conflicto armado nada menos, en fin, entonces eso tiene que ver con la ética y con sentimientos de alguna manera, creo que ahí se me nota mi indignación, se me nota mi indignación y a veces digo ¿será que se me fue la mano?, pero digo yo, creo que es mejor que mis estudiantes sepan que estoy indignado, cuando recién pasó lo de la Escuela yo estaba

realmente indignado, diciendo el favor que los serenos le habían generado al Gobierno, la brutalidad de los elenos de no leer el contexto poner esa bomba para dar ese papayazo a nuestra derecha que el Gobierno estaba super mal en las encuestas no había hecho ni un carajo, y la bomba del ELN lo vuelve a no que claro, necesitamos un Gobierno fuerte, necesitamos seguridad y otra vez los problemas sociales y económicos, la desigualdad, pobreza, estado de... no importante clase, volver a poner a la seguridad como el principal problema del país y el papayazo que da el ELN, ese día estuve realmente indignado, afortunadamente es una cosa que yo he venido escribiendo algo sobre eso entonces no es la indignación del día, aquí también hay una elaboración de por qué este discurso es tan consistente pero tan peligroso, entonces volviendo a su pregunta, sí creo que la indignación juega un papel, pero es una indignación que estamos en la Universidad, es una indignación fundamentada, es una indignación que debe tener una evidencia empírica, evidencia histórica y evidencia analítica y no las hago yo solo porque amanecí furioso, ¿sí?, el furioso es importante, el indignado, pero también de dónde viene mi indignación.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0090 1

1 CG 18/06/2019 12:29 p.
m

Entonces ya estamos con esto bastante sensibilizados y empezamos a estudiar propiamente a estudiar Desarrollo Moral desde la Psicología entonces hay un contraste grande porque ellos realmente sufren el conocer una patria tan dolía como la que tenemos

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 27 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Nodos\\Afectividad\\Rol del estudiante y del docente en la enseñanza

Documento

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0312 2

1 CG 19/06/2019 02:31 p.
m

Los temas de la reconciliación pasa con esa conciencia política en el sentido de sabernos sujetos de derechos, sabernos como parte también de un colectivo llamado país, como ese sentido de pertenecer, de estar en estos lugares como la de la universidad privada no es tan claro porque nos sentimos que esto no nos toca, no nos ha pasado por fortuna, la guerra no nos ha afectado, y luego desde ahí poder identificar un lugar de acción.

2 CG 19/06/2019 02:35 p.
m

Cuando yo le pregunto a los estudiantes, y esto lo hago sistemáticamente, les pregunto, de qué manera la guerra los ha afectado, todos en principio dicen: “ no pues a mí, por fortuna no, a mí no me ha pasado nada directamente” pero en la conversación alguien dice: “ hombre, en mí familia sí hay un desaparecido, solo que nadie volvió a hablar de eso, o yo me acuerdo mi mamá era fiscal y nos tocó irnos para Miami porque había muchas amenazas, o sí tuve un tío que le secuestraron a alguien” y al final uno se encuentra con que todos los estudiantes, e incluso los que tienen 17 y 18 han tenido experiencia con la guerra pero no la nombran así, en una categoría de víctima indirecta. Y estoy por pensar que víctimas somos más de los que pensamos. Desde ese lugar de reconocimiento de esta realidad que nos ha tocado, cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo, pero eso no ha pasado.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

No 0,0467 1

1 CG 24/06/2019 07:49 p.m.

Pacheco decía que él llevaba 40 años en la televisión colombiana y todavía cuando iba a salir a cámara y sobre todo si era en vivo sentía un dolorcito en el estómago, como unos nervios, como un temor, yo creo que eso, eso es muy importante en uno profesor digamos, no confiarse, saber que todas maneras cada clase es un reto, cada clase es un desafío, cada clase es una puesta en escena, es un actor en el buen sentido de la palabra y unos espectadores, entonces siempre hay como un desafío de cómo voy a mandar el mensaje, de cómo los voy a interesar en lo que yo estoy diciendo, cómo los voy a seducir de alguna manera, con respecto a lo que yo quiero que piensen, que estudien, que se inquieten, entonces es una cosa curiosa, porque mucha experiencia ya le dije 27 años enseñando, pero también como una cierta responsabilidad, un cierto temor en el sentido de no sé qué va a pasar y puede que salga mal, porque una cosa que uno aprende con el tiempo como profe es que cada curso es una subcultura, cada curso es muy distinto de otro, cada grupo de estudiantes es muy distinto de otro, y se dan unas dinámicas insospechadas, usted siente que a veces hay un grupo de estudiantes que logran subirle el nivel al grupo, que logran dialogar con el profe, con ellos mismos y otros cursos muy pasivos, usted dice pero por qué si todo lo que hice en el pasado me resultó tan interesante, motivo tanto la participación de la gente, exigió de mí tanto, porque los estudiantes me lo exigían y de pronto pasa un curso donde ni me siento exigido, ni me siento cómodo, ni me siento acogido, interpelado, es una cosa misteriosa de la azar, del azar, sí porque de pronto, las formas como se coaccionan los estudiantes, los liderazgos que se construyen en los salones de clase y fuera de los salones, pero que se manifiestan en los salones, no sé si me explico, usted como predicador lo debe saber mejor, eso siempre es una sorpresa, siempre es una sorpresa, qué le va a salir a uno, porque como aquí es importante, en mis cursos es muy importante que participen, porque si no, porque como esto es una discusión, no son temas matemáticos, son temas complejos, supremamente debatible todo lo que yo diga, o todo lo que uno traiga a colación porque es el mundo de las relaciones de poder, de las relaciones sociales, de las relaciones institucionales, de la ideología, de la cultura, es el mundo de las ciencias sociales, de las humanidades llevadas a la realidad, entonces obviamente el debate es gigantesco entonces si uno no tiene interlocutor, si el estudiante agacha la cabeza solo porque yo soy el profesor, o porque yo pienso de una manera distinta, es terrible.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 28 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JM) 4 abril 2019

No 0,0189 1

1 CG 11/07/2019 06:39 p.m.

Es un rol protagónico y en eso estoy de acuerdo con el proyecto educativo javeriano, el estudiante es el principal actor de su propia formación, es el principal responsable de su propia formación, en ese caso, ¿cuál es nuestro rol? Es la mediación, lo que yo hago es problematizar, inquietar, motivar o acompañar muy en línea de la pedagogía jesuita, lo que hago es una cura personal, un cuidado, un acompañamiento personal para que ese chico logre el propósito que conjuntamente queremos. De pronto, no dejarlo que se contente con lo simple, con lo fácil; puedes ir un poco más allá, se trata de eso, inquietarlo precisamente para que él pueda potencializar todas sus capacidades no solamente una capacidad cognitiva o memorística o profesionalizando, sino que él pueda ver la realidad en toda su complejidad.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista LL 25 febrero 2019

No 0,0137 1

1 CG 17/06/2019 01:41 p.m.

¿Cuál es el rol del estudiante? Lo que uno espera del estudiante en primer lugar es moverlo, o sea afectarlo, generarle afectaciones, tocarlo, que si entró de una manera al salón de clases, que salga de otra, pensando diferente. Y sensibilizarlo frente al tema de la paz y de la reconciliación y sensibilizarlo frente a esa necesidad de desaprender tanta cultura de violencia en la que hemos estado inmersos y cambiar el chip y empezar a repensarnos desde lo que es la cultura de paz. A mí lo que me interesa es eso, generar esa reflexión.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (RA)

No 0,0240 1

1 CG 11/07/2019 07:48 p.
m.

Cuando yo, desde el enfoque pedagógico asumo la educación para la paz, yo estoy entendiendo que el estudiante es un sujeto activo en la construcción del conocimiento no pasivo, y si él es un sujeto activo, tiene varios elementos de autonomía en esa relación pedagógica. Su experiencia, sus puntos de vista cuentan, su forma de ver los procesos cuenta, y en el aula de clase necesitamos hacer todo el tiempo negociación cultural, es decir, de donde yo como educador lo que hago es facilitar el acercamiento del estudiante al conocimiento y comprensión de un conjunto de situaciones, también el facilitar que el estudiante interpele su mundo emocional frente a eso, pero también, que adquiera herramientas para tramitarlas de una manera democrática y reconciliada con la vida, pero hasta donde el estudiante pueda agenciarlo, no que yo se lo transmita, lo condicione o se lo exija, yo no puedo exigirle al estudiante, "tiene que reconciliarse con el Estado" no le puedo exigir eso, no le puedo transmitir ni exigir eso, lo que le puedo es facilitar un proceso de conocimiento, comprensión y reflexión que le permita a él asumir posturas más conciliadas con esa conflictividad que está analizando.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0150 1

1 CG 9/07/2019 07:24 p.
m

uno también como docente tiene la oportunidad de aprender de estas personas, he tenido mis estudiantes valiosos que han tenido unas experiencias muy interesantes, distantes a las que yo he tenido, en los trabajos de campo, en los sectores rurales, en los sectores marginados, en comunidades que viven situaciones de conflictividad y marginalidad muy extremas, difíciles, y ahí uno valora inmensamente esa experiencia que traen personas que tienen una vinculación en el trabajo comunitario muy grande, porque a veces los académicos tenemos alguna vinculación gremial o con algún movimiento social, pero nuestro trabajo académico es un trabajo que se hace acá en la Universidad, entonces yo valoro inmensamente ese tipo de experiencias, de personas que llegan con unas experiencias sociales, comunitarias, políticas y por supuesto, pedagógicas muy grandes en ese contexto.

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 29 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,0501 2

1 CG 18/06/2019 12:15 p.
m.

por supuesto que el momento evolutivo que viven los estudiantes hace que su postura frente a los distintos temas que se tratan en la clase sean muy diferentes, con los de primeros semestres pues podemos hacer un poco la composición de lugar diría San Ignacio, uno se ubica en el lugar en que ellos están, procura sentir con sus entrañas lo que ellos sienten y descubre que tienen una percepción de la realidad bastante distorsionada por los medios de comunicación, si no distorsionada por los menos sí muy limitada, conocen muy poco acerca de nuestra realidad particularmente de nuestra realidad social, entonces en Desarrollo y Procesos Socio Morales procuro que ellos conozcan lo más cercana posible esa realidad que les es ajena

2

CG

18/06/2019 02:57 p.
m.

Pues mira yo los veo como divididos en dos grupos, quienes han disfrutado mucho todos los contenidos y la forma de tratarlos y quienes han sufrido mucho por los contenidos y la forma de tratarlos sí... y ellos lo manifiestan ¿no?, ellos lo manifiestan, algunos son muy agradecidos y expresan esa gratitud de múltiples maneras, otros más bien me miran con cierto recelo, tratando de escudriñar a ver qué es lo que hay detrás de lo que les digo, eso, pero bueno yo creo que si algunos pueden sacar provecho durante el semestre otros lo sacarán después, estoy seguro, porque esto es como la parábola del Sembrador hay que esperar a ver dónde cayó la semilla.

Nodos\Afectividad\Sujeto que se busca formar en la práctica pedagógica

Documento

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista CM 13 marzo 2019

No 0,0477 3

1

CG

19/06/2019 02:32 p.
m.

Los temas de la reconciliación pasa con esa conciencia política en el sentido de sabernos sujetos de derechos, sabernos como parte también de un colectivo llamado país, como ese sentido de pertenecer, de estar en estos lugares como la de la universidad privada no es tan claro porque nos sentimos que esto no nos toca, no nos ha pasado por fortuna, la guerra no nos ha afectado, y luego desde ahí poder identificar un lugar de acción.

2

CG

19/06/2019 02:36 p.
m.

Cuando yo le pregunto a los estudiantes, y esto lo hago sistemáticamente, les pregunto, de qué manera la guerra los ha afectado, todos en principio dicen: “ no pues a mí, por fortuna no, a mí no me ha pasado nada directamente” pero en la conversación alguien dice: “ hombre, en mí familia sí hay un desaparecido, solo que nadie volvió a hablar de eso, o yo me acuerdo mi mamá era fiscal y nos tocó irnos para Miami porque había muchas amenazas, o sí tuve un tío que le secuestraron a alguien” y al final uno se encuentra con que todos los estudiantes, e incluso los que tienen 17 y 18 han tenido experiencia con la guerra pero no la nombran así, en una categoría de víctima indirecta. Y estoy por pensar que víctimas somos más de los que pensamos. Desde ese lugar de reconocimiento de esta realidad que nos ha tocado, cuando creemos que no nos ha tocado eso tiene que ver con unos dispositivos políticos, digamos no es porque la gente sea inconsciente, sino porque eso hace parte de la estrategia de población de dominación, hacer creer que hay unos afuera y unos dentro, como una estrategia de romper justo el tejido social, de romper la posibilidad de solidaridad con nosotros, de decir los buenos somos los que no nos tocan, estamos a salvo, pero eso no ha pasado.

Informes\Resumen de codificación por informe de nodo Page 30 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

3

CG

20/06/2019 01:03 p.
m.

personas que puedan saber del país en el que viven, por lo menos con una postura informada, que sea su decisión pero que sea informada, que le apuesten a la transformación social, es decir, creo que no es posible pensar que el mundo está bien. Me imagino personas que le apuesten a esto, que toca hacerlo distinto, que hay cosas que no están nada bien. Como en la posibilidad de verse a sí mismos como promotores de cambio, desde donde estén, ni siquiera en el trabajo en conflicto armado, no tiene que estar ahí, desde cualquier lugar, no sé, si no tiene una clave de análisis en términos de relaciones de poder, uno puede trabajar en un contexto educativo y ver prácticas educativas que reproducen lógicas de la guerra, entonces ver más allá de la guerra sino las dinámicas políticas de cómo esas políticas de la guerra se traducen en políticas en las familias, políticas en las instituciones.

Elementos internos\Entrevistas profesores universitarios\Entrevista (JF) 15 marzo 2019

No 0,0363 2

1 CG 24/06/2019 07:00 p.
m.

Sí, esa es una buena pregunta, por todo lo que he dicho se deduce que un elemento central es que sea una persona con capacidad crítica, eso es muy elemental, pero una persona sensible eso también me interesa que sea una persona sensible a los problemas que no son inventados por mí, si somos uno de los países más desiguales del mundo, si somos uno de los países con más concentración de ingresos, si somos uno de los países con mayor número de desplazados en el mundo, si somos uno de los países con mayor informalidad, si somos uno de los países profundamente machista, si somos un país que ha dejado de lado su mundo rural y campesino, todos esos problemas no se los inventó el profesor, son cosas que están súper estudiadas, demostradas. Si usted no es sensible a eso, si usted no es sensible a lo que es empíricamente claro, pasó y sigue pasando una guerra terrible con una cantidad de consecuencias, somos una sociedad muy desigual.

Un estudiante crítico, un estudiante sensible a todas esas problemáticas tremendas que tenemos y un estudiante que esa sensibilidad lo lleve a posicionarse no solamente crítico desde el punto de vista académico sino también crítico desde el punto de vista como ciudadano.

2 CG 24/06/2019 07:10 p.
m.

Sí, yo creo que apunto a eso, a generar criticidad y sensibilidad frente a los temas que trabajo, no trabajo arte, por ejemplo, pues muy indirectamente con lo que le contaba de la crónica del cine, por ejemplo, es una manera muy indirecta, pero frente a los temas sociales, rurales que yo trabajo sí me interesa que el estudiante tenga capacidad de crítica, capacidad analítica y que se posicione y que actúe. Necesitamos una sociedad mucho más activa, mucho más fuerte, una sociedad civil mucho más fuerte para resolver esos problemas tan grandes, lo que plantea la misión de la Universidad en las agendas que ya no nos dan...

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (JM) 4 abril 2019

No 0,0431 1

1 CG 11/07/2019 06:56 p.
m.

(CS). Destaco su esfuerzo por traer a la vida real estos conceptos y la forma en que aborda las problemáticas de los estudiantes, en ese sentido, ¿qué tipo de sujeto pretende formar en su práctica pedagógica en torno a la reconciliación?

JL. Bueno, muy bien, yo quisiera aprovechar la pregunta para insistir e incluso, capitalizar algunas de las cosas que ya he dicho. Lo primero, un sujeto consciente de su realidad, eso lo incluye a él mismo, si es consciente es capaz de conocerse a sí mismo, por lo tanto, es capaz de construir un concepto de sí mismo, una estima de sí mismo, una autonomía, hacer un buen uso de su libertad. Pero también un sujeto histórico, porque yo creo que el chico, aunque sea joven debe darse cuenta de que las cosas que él hace o que deja de hacer influyen en eso que llamamos la historia, nuestra historia, su historia. La historia no es un devenir un poco como pensaban los griegos antiguos, una cosa que ya está atrasada, no, nosotros hacemos la historia, qué estás haciendo tú para que esa historia, de alguna manera, haga este mundo más amable, tu vida más amable. Un sujeto persona, personalizado, un sujeto y si personalizado, pleno, un sujeto relacional, que sea capaz de ver la interdependencia donde yo necesito de los otros para poder ser, de lo otro para poder ser pero también ellos necesitan de mí, esa interdependencia o esa interrelación es muy importante para romper incluso ese individualismo que está muy presente y un sujeto que sea capaz de ver un poco más allá, a eso lo llamamos sujeto trascendente que no se quede solamente con lo material, la preocupación del día a día, lo banal, lo superfluo, la tecnología, enfrascadito ahí, su única preocupación es llegar a jugar

Informes\\Resumen de codificación por informe de nodo Page 31 of 33

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista LL 25 febrero 2019

No 0,0393 2

1 CG 17/06/2019 03:12 p.
m.

un sujeto político, un sujeto político, un sujeto crítico que tenga buen nivel de pensamiento crítico. Un sujeto comprometido con la causa, comprometido con el país. Un sujeto que también se sienta responsable de aportar a la construcción de la paz acá en estos 15 años, si es que esto no se para, el proceso. Pero eso es lo que yo quiero, que todos desde su lugar, por ejemplo, los estudiantes de pregrado, yo les digo además de graduarse, a futuro tener un buen trabajo, de ganar bien, pero ustedes tienen que mirar más allá de eso, a ustedes no los formamos solamente para eso, para trabajar y lucrarse, y el resto del país ¿qué? ¿cayéndose?, ustedes tienen un compromiso con sus lugares de origen, ustedes tienen que volver a sus lugares de origen, allá están necesitando muchas maestras de la infancia, hay mucho niño víctima en el país. Ustedes tienen mucho que aportar para la reconstrucción del país, no es aquí, es allá. Ustedes tienen que estar allá en su patria chica, estar en los llanos, en el Putumayo, en Santa Marta, su lugar, su compromiso político como maestras es ese. Más allá de querer tener un buen puesto y ganar bien, ustedes tienen que mirar por el compromiso con el país y con la formación de ciudadanos.

2 CG 17/06/2019 03:13 p.
m.

Si, entonces yo por ahí procuro. Como decir ¡Caramba! Pues que todo esto sirva, y que ustedes, todas ustedes, cada una desde su lugar de trabajo porque yo sé que no todas van a ser profesoras, el perfil da para desempeñar varios cargos, que desde donde puedan, construyan culturas de paz de diferente manera.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista(ME) 21 marzo 2019

No 0,0239 1

1 CG 8/07/2019 10:34 a.
m.

Un sujeto reflexivo, un sujeto crítico, pero crítico no en términos de critiquemos todo, porque es algo que también nos empieza a suceder, que creemos que ser crítico es criticar todo y estar inconforme con todo. No, es el crítico en términos de un sujeto que no trague entero, que pueda reflexionar sobre su misma posición y sobre la posición de los otros seres humanos y de las relaciones que estamos construyendo para transformar. Creo que también un sujeto esperanzado, con esperanza porque creo que el mundo, o el momento de mundo que nos está tocando vivir nos exige, y eso trato de hacerlo con mis estudiantes, nos exige mayor complejidad, no tragar entero no, y si yo no trago entero y si yo creo clarísimamente que somos sujetos móviles, que tenemos posibilidad de cambio, eso me lleva necesariamente a plantear que estoy configurando con ellos una relación de sujetos con esperanza, ¡uf! y creo que es uno de los lugares en los que los docentes nos debemos inscribir, sino pues, apague y vámonos de aquí.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (RA)

No 0,0279 2

1 CG 11/07/2019 07:56 p.
m.

(CS). Profesora(RA)Ludy, ¿cuál es el tipo de sujeto que usted pretende formar en su práctica pedagógica en torno a la reconciliación?

RA. A mí me parece que lo primero que un profesor en una universidad tiene que plantear es que cuando está, cualquiera que sea la materia que esté formando, disciplina en la que esté formando, no está solamente frente a un profesional en potencia, en formación, sino que primero que todo está formando a un ser humano, segundo a un ciudadano y tercero a un profesional, le estoy enseñando para que sea un muy buen profesional, competitivo, excelente, pero también lo estoy formando como ciudadano. No creo en ningún acto de formación que no toque al ciudadano que hay detrás de un estudiante, entonces, lo primero es contribuir a la formación de su ciudadanía, lo segundo es garantizar su formación profesional en el campo disciplinar específico en el que uno está aportando un tipo de conocimiento, no se trata de formar héroes, ni mártires, ni guerreros, per se, pero si formar personas que sientan que son protagonistas de

2 CG 11/07/2019 07:56 p.
m.

Yo creo que es integral, la cosa no es mirar al estudiante como un depositario de conocimiento sobre una materia sino que estoy formando a ese ser humano, estoy contribuyendo a completar esa formación y que tampoco se termina ahí en el aula.

17/10/2019 09:33 p. m.

Agregado	Clasificación	Cobertura	Número de referencias de codificación	Número de referencia	Codificado por Iniciales	Modificado el
----------	---------------	-----------	---------------------------------------	----------------------	--------------------------	---------------

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista RD 3 abril de 2019

No 0,0399 1

1 CG 9/07/2019 01:06 p. m.

Sí, eso tiene que pasar, cuando yo estoy hablando de su biografía, ellos qué traen, cómo se empoderan, cómo ganan confianza, ¿qué pasó con usted?, Pero también es decirles, un momento, sí, la educación es importante en la construcción de una sociedad y en el desarrollo de un país, pero nosotros estamos haciendo nuestro oficio, estamos tratando de aportar pero no decidimos todo, hay otras variables económicas, políticas, que se nos escapan de las manos y no podemos jugar ahí. Entonces, usted siga aportando su granito de arena, ni siquiera en Europa que son sociedades un poco más justas, pero también allá hay movimiento, y cuando pensamos esa utopía de una sociedad justa, eso nunca lo vamos a vivir y tampoco es deseable tenerla, o sea, siempre hay que buscarla, ya nos estamos acercando, como dice Eduardo Galeano, cuando ya la vamos alcanzando toma distancia. Ese es un trabajo muy importante, de cómo los procesos de formación de los docentes tienen de alguna manera que, orientarse a que ellos se piensen, como personas pero que también reflexionen su práctica, en esos términos, en los términos de que tienen un alcance pero que también tienen unas limitaciones, y eso no es negativo, se puede hacer algo, pero no todo. "Usted siga aportando", eso los tranquiliza mucho porque también vienen muy golpeados y te dicen: "profe, es que yo ya perdí la esperanza, esto no cambia..." Entonces es decirles, "a usted quién le enseñó que esto iba hacer un ideal perfecto" la realidad y los procesos de humanización son procesos totalmente complejos, los procesos de humanización pasan por las expresiones de lo humano que somos nosotros, ahí hay una cantidad de contradicciones y de denegaciones muy profundas, y nosotros lo que tenemos que tratar de hacer es de develar esas contradicciones, de que se visibilicen, ese es el trabajo que hace el cine, el trabajo que hace la literatura, que hace la poesía... Pero no es imaginarnos un país ideal, una sociedad ideal... y que nosotros tenemos un poder total, eso no es cierto, somos personas contingentes, con limitaciones, yo siento que eso, el poder reconocernos en nuestra capacidad de contingencia, de nuestra vulnerabilidad, como personas y como profesionales en nuestro ejercicio es lo que yo creo, toca los sentidos de vida de las personas, de los docentes.

Elementos internos\\Entrevistas profesores universitarios\\Entrevista (ST) 25 febrero 2019

No 0,1016 1

1 CG 18/06/2019 08:02 p. m.

Pablo Freire dice que sujeto es quien tiene un proyecto histórico concreto. Hay que mirar si todos los seres humanos tiene un proyecto histórico o no, o sea no todos los seres humanos somos sujetos, algunos somos sujetos otros no lo somos, qué es eso que hace la diferencia, el hecho de tener un proyecto histórico concreto y dicho en palabras más como de nuestro momento histórico, cuando una persona no tiene claridad al respecto en lo referente a su orientación temporal de la personalidad, cuando no tiene claridad respecto a su sentido de vida, de su proyecto de vida o de sus planes de vida, esa persona no tiene un proyecto histórico concreto. Entonces resulta que hay personas que tienen un sentido de vida muy profundizado pero nunca lo han puesto sobre la mesa, ellos saben que viven para algo pero todavía no saben para qué, es importante saber para qué vive uno, y una vez que uno sabe para qué vive es importante concretarlo en el mediano plazo y decir ¡oh! yo quiero estudiar psicología eso ya es a 5 años, tendré que estudiar Maestría y Doctorado eso ya es a 10 años, usted ya tiene 10 años decididos de su vida porque sabe cuál es la justificación última de su existencia y porque sabe cómo va a hacer para encarnarlo en su vida diaria y como sabe cómo lo va a encarnar es muy fácil llegar y entrar a la facultad y abrir el plan de estudios con su carrito y meter las asignaturas que va a meter y ahí ya sabe cuál va a ser su horario y allí ya que libros va a tener que comprar, cuantas veces va a tener que ir a la universidad y coger Transmilenio, etc. Todo eso es plan entonces dijéramos que se va armando la vida, va cobrando una dirección, un sentido que es importante. Hay un escritor Jean Ladrière que dice que sentido se puede definir como valor, es decir, algo que es valioso para uno, eso le da sentido. Como significado lo que tiene significado especial para uno, que uno comprende que uno sabe hacia dónde lo lleva y por último la dirección o la orientación. Tres definiciones de sentido: valor, significado y orientación o dirección, yo creo que eso es lo que debe tener una persona que se considera sujeto y pues en eso estamos trabajando, uno no puede pensar de manera solipsista en su orientación temporal, uno la escribe, la instala sobre proyectos colectivos. Por ejemplo, se instala sobre proyectos como la Javeriana, cuál es la misión de la universidad, para dónde vamos todos juntos y ese proyecto le da cierta sinergia al proyecto personal. Pero tenemos que ser capaces de formular un proyecto de nación porque ese sí que esta descuadrado, ¿cierto?, un proyecto de nación y cuando uno ve de manera crítica lo que pasa a su alrededor y empieza a cuestionar todo, todo es todo. Entonces tiene que ser capaz de moverse allí, porque tiene la certeza del sentido de su vida.

