



Contrapuntos

EN EDUCACIÓN

Revista del INSTITUTO UNIVERSITARIO DE
INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

uma
editorial

IFE • UMA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Artículo

Narrativas de vida para la educación de las paces profundas e imperfectas

Life narratives for the education of deep and imperfect
peace

Rodiel Rodríguez Díaz



Escuela Normal Superior Villavicencio

ORCID: [0000-0001-7692-8364](https://orcid.org/0000-0001-7692-8364)

rodielrodriguez@uma.es

Analía Elizabeth Leite Méndez



Universidad de Málaga

ORCID: [0000-0001-5064-999X](https://orcid.org/0000-0001-5064-999X)

aleite@uma.es

Mario Hernán López Becerra



Universidad de Caldas

ORCID: [0000-0002-6265-5382](https://orcid.org/0000-0002-6265-5382)

mario.lopez_b@ucaldas.edu.co

Recibido: 01/02/2026 **Aceptado:** 11/03/2026 **Publicado:** 18/03/2026

To cite this article: Rodríguez-Díaz, R., Leite-Méndez, A. E., y López-Becerra, M. H. (2026). *Contrapuntos en Educación*, 1(2), 58-72. 10.24310/cpe.1.2.2026.23092

DOI: [10.24310/cpe.1.2.2026.23092](https://doi.org/10.24310/cpe.1.2.2026.23092)

RESUMEN

El presente artículo hunde sus fuentes en la tesis doctoral denominada; “*Andamios de paz. educación para las paces a partir de sentidos y agenciamientos territoriales vinculados en las narrativas de vida de maestras y maestros, caso Institución Educativa Puerto Iris, del Municipio de Puerto Concordia, Departamento del Meta, Colombia*” (2025), y presenta una reflexión acerca de la paz y/o paces³ profunda e imperfecta como una experiencia social y educativa que reconoce la diversidad de modos y formas de superación pacífica y no violenta de las conflictividades. Metodológicamente, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, narrativo, apoyado en la matriz unitaria de los estudios de paz. Considerando que, a través de narrativas de vida, particularmente la

³ Se denomina paces a las variadas posibilidades de construcción de la paz y sus diversas expresiones

del maestro Gregorio M., docente que labora hace más de veintitrés (23) años en el municipio de Puerto Concordia (Colombia), se analizan los agenciamientos de paz gestados en contextos de violencia. Estas narrativas se constituyen en insumos fundamentales para el diseño de escenarios y lineamientos de educación para las paces, evidenciando el papel ontológico del maestro como agente transformador en la sociedad. En síntesis, la presente reflexión, busca afirmar que educar para las paces, es formar sujetos capaces de responder éticamente a las necesidades del Otro, los Otros y al Totalmente Otro, en aras de preservar las identidades territoriales y de construir colectivamente alternativas de vida digna, reconociendo que la paz, en su profundidad e imperfección, es una tarea permanente para el sistema educativo, que forma al ser humano y su sociedad.

Palabras clave: Paz imperfecta; Estar-siendo; Paces; Territorio; Narrativas; Maestros.

ABSTRACT

This article draws on the doctoral dissertation entitled “Scaffolds of Peace: Education for Peaces Based on Territorial Meanings and Agencies Linked in the Life Narratives of Teachers, Case of Puerto Iris Educational Institution, Municipality of Puerto Concordia, Department of Meta, Colombia” (2025), and presents a reflection on deep and imperfect peace(s) as a social and educational experience that recognizes the diversity of modes and forms of peaceful and nonviolent ways of overcoming conflicts. Methodologically, the research is grounded in a qualitative, narrative approach, supported by the unitary matrix of peace studies. Through life narratives—particularly that of teacher Gregorio M., who has worked for more than twenty-three (23) years in the municipality of Puerto Concordia (Colombia)—the study analyzes the peace-building agencies that emerge in contexts of violence. These narratives constitute fundamental inputs for the design of scenarios and guidelines for education for peace(s), highlighting the ontological role of the teacher as a transformative agent in society. In summary, this reflection seeks to affirm that educating for peace(s) means forming subjects capable of responding ethically to the needs of the Other, the Others, and the Wholly Other, with the aim of preserving territorial identities and collectively building alternatives for a dignified life. It also recognizes that peace, in its depth and imperfection, is a permanent task for the educational system, which shapes both the human being and society.

Keywords: Imperfect peace; Being-in-the-world; Peaces; Territory; Narratives; Teachers.

1. PENSAR DESDE UNA PAZ PROFUNDA E IMPERFECTA

La definición de paz, en su episteme o naturaleza, ha llevado a ser considerada tan profunda, como imperfecta, de ahí que sus frutos se han visibilizado en las nobles ideas de un mejor modelo social, que realiza esfuerzos hacia una superación íntima de las causas y efectos de la conflictividad y su vínculo con el entorno (territorio). La paz profunda e imperfecta, conlleva al develamiento de la vida personal misma de cara a lo comunitario, es decir, primero *Estar* (existencia) para poder Ser (ontológico); Estar-siendo, es decir, se trata de una experiencia que se arraiga a lo cotidiano, como una forma de estar en el mundo (Lévinas 1978, p. 359). La profundidad y la *imperfectibilidad* de las experiencias de paces, ha provocado históricamente nuevas rutas e incertidumbres en las sociedades, como un proyecto inacabado, en renovación constante.

La búsqueda profunda e imperfecta, exige volver la mirada a los pensamientos que durante años han creado armonía social en nuestros territorios o espacios de vida, tales visiones aún conservan cierto paisaje en nuestros mayores y sabedores, que aún conservan experiencias de conexión vital del corazón humano, con sus geografías, acción denominada; geo-identidad (Kusch, 1976), emerge entonces la necesidad de dar continuidad al enraizamiento, al arraigo, como símbolo de retornar a las fuentes, que permiten develar lo impuesto en el sentido común, para comprender el sentido que las luchas y resistencias, por no ser olvidado o invisibilizado, reclamando que desde el Estar-Siendo, emana el

saber. Las comunidades modernas al generar una ruptura con la identidad del paisaje, provoca la necesidad de buscar eternamente aquello que le da sensación de paz con sus bases identitarias.

La paz profunda e imperfecta, es una proyección plural que renace en el devenir de la vida, en la medida que se retoma las vinculaciones de la existencia misma, venciendo en sí misma las nociones de egoísmo cartesiano "*pienso, luego existo*"; en consecuencia, las paces son el resultado de la aceptación estoica de las leyes naturales, normas, pautas comunes, entre otras regulaciones que socialmente aceptamos en un contrato social, como resultado de la genuina paz personal, expresada en la donación de voluntades cada ciudadano. El proyecto educativo, como sistema *humanizante*, es esencialmente un proyecto de paces, que logra examinar en mi historia particular, el tejido de la historia de un territorio que resiste a décadas de violencias.

"La paz profunda e imperfecta", inicia en la casa común de cada persona, en la encarnación material de la vida humana, que comprende que las paces son consecuencia de todos los esfuerzos en común que propenden por una mejor vida. "La paz profunda e imperfecta", se proyecta en actos que ayudan a trascender el existir para lograr ser, ante las lógicas de negación, enfatizando que, en la vida material, necesita de acciones que configuren nuevos escenarios para su permanencia en el mundo.

Las sociedades históricamente hemos deseado vivir en paz, y para ello, hemos recurrido a formas creativas de comprender su habitar en el mundo, generando identidades culturales, a la par de las diversas formas de luchas pacíficas por evitar la expropiación como acción injusta. El interés se enfatiza en ser patrimonios vivos que permiten a las próximas generaciones el mimetismo social de las paces (Rodríguez et al., 2023), es decir que el acto de injusticia social cometido en la expropiación conlleva tanto a las pérdidas de las expresiones culturales, como de las existencias mismas. Estas manifestaciones de injusticia, que desencadenan generalmente en violencias, desprenden profundas crisis como fruto de la homogenización, y a su vez, propician parte de la degradación social, que es uno de los retos que en prospectiva debe asumir el proyecto de formación en la educación para las paces.

Es decir, que en la medida en que el sistema educativo y su colectivo docente profundicen en las soluciones que han aquejado a una sociedad, más que en los problemas que se replican en los ciclos de violencias, se logrará instalar iniciativas fuertes de paces. Es necesario, entonces pensar que el sistema democrático, se exprese en el sistema educativo con el fin de ayudar a profundizar con mayor entrega en las soluciones y construcciones de paces, en lugar de profundizar en las expresiones de las guerras, similar a la afirmación: "es preferible una paz imperfecta que una guerra perfecta" (Agencia UNAL, 25 de febrero de 2015). En síntesis, es elemental promover una educación para las paces, de cara a los pueblos y naciones que sufren el flagelo de la guerra, que dé profundidad a la existencia (estar-siendo), y nos recuerde que es fundamental renovar, aquello que creemos imperfecto de los sistemas.

La educación para las paces es una iniciativa que funge por propiciar renovadas formas de formar a las ciudadanías en contextos de conflictividad (IDEP, 2012a), y se comprende desde las capacidades que las personas, poseemos para forjar en los espacios creativos para la reivindicación de los derechos fundamentales, la aproximación a los hechos verdad y recuperación sistemática de la memoria local (Bejarano, 2002), con el propósito de ser integrados a nuestros patrimonios de vida, como identidades culturales y biogeográficas. Es decir, la educación para las paces es una reflexión que parte del reconocimiento de la ética de y por la vida y los esfuerzos de humanización, que parte de una transversalidad con enfoque social lo cual permite unir con la mayor delicadeza, los elementos que configuran la relación de la vida en un contexto específico (Rodríguez, 2015, p. 8). Ahora bien, para el caso particular del contexto de la presente investigación las

acciones pedagógicas, que emergieron en los turnos del conflicto interno armado en los Llanos Orientales, constituyen mecanismos de memoria, que necesariamente fundamentaron múltiples acciones e intervenciones pedagógicas de enseñar las paces, y menguar la afectación del conflicto bélico.

La educación para las paces, en la presente propuesta de investigación, ancla sus raíces del pensamiento universal y en particular en el pensamiento latinoamericano expresado en las ideas de la ética material, la filosofía y pedagogía de la liberación, que parte de cuestionar el sentido común de lo social y democrático, es decir “la pregunta por lo cotidiano nos enseña a vivir, a encarnar una posición que se ha de considerar fundamental, no solo desde lo educativo, sino desde una mirada existencial; la tolerancia” (Freire y Faundez, 2013, p. 46). En el sistema educativo, la pregunta por lo social es un acto de libertad, que brinda la posibilidad una escuela abierta a las necesidades de una comunidad que superar a paso firme los obstáculos, y enlaza las experiencias de los saberes escolares con las potencialidades del territorio.

En la educación de las paces, sigue siendo una urgencia, el hecho de ahondar en la tarea de vincular la enseñanza de los valores universales con las realidades de los contextos, en aras de ayudar a cuestionar y aterrizar los métodos de las prácticas educativas, siendo ello posible a través de un sistema de educación que reflexione las búsquedas imperfectas e inacabadas de las paces. La educación para las paces permite la cohesión social, en aras de eliminar prejuicios y estereotipos fijos en alguna minoría, proporcionando a la comunidad educativa, la participación en “las decisiones democráticas y procesos de gobernanza” (Adams, 2014, p. 318).

En este sentido, la educación para las paces enriquece la transformación social, por incentivar procesos formativos donde se involucra toda la comunidad, este ejercicio engrandece la misión de la escuela en el territorio, abriendo nuevos e innovadores recursos de restauración para las sociedades que han vivido las violencias, por ende, tales iniciativas de transformación social son posibles, en la medida que la discusión sobre el sentido común anclado en las historias de vidas locales, logren cuestionar el estatus quo dominante, y que a su vez, logran reproducir sin mayor cuestionamiento, un modelo de realidad donde la desigualdad es normalizada y naturalizada, en síntesis, sin cuestionamiento, sin preguntas profundas por lo social, sin el asombro por la historia del territorio, el ideal de transformación social sería más difícil de materializar desde la institución educativa, pues “todo conocimiento comienza por la pregunta.” (Freire y Faundez, 2013, p. 69).

La educación para las paces es una reflexión filosófica por la formación del ser, cimienta su espíritu a una filosofía de la praxis, con el propósito de emancipar del “sujeto del sentido común que en ciertas circunstancias normaliza las prácticas de corrupción del poder en los territorios” (Bravo, 2006, p. 4). La educación para las paces es una apuesta ética por una “liberación, que se juega en el límite de la vida, en la sobrevivencia del oprimido, el excluido, la víctima. Pues, el criterio material de la ética de la liberación es la vida humana” (Salazar, 2015, p. 9).

Cabe resaltar que las condiciones de reivindicación y de lucha por la vida, que son contenidas en la reflexión de la educación para paces, se consideran como un proyecto inacabado, que continua edificándose en el territorio independiente a la reducción de los efectos del conflicto interno armado en Colombia, con la firma de acuerdo de paz del año 2016, en este sentido, se logran establecer que una pedagogía que de razón de la memoria local, es el ambiente propicio para las expresiones y acciones de las culturas de paz. En resumen, el anhelo de justicia social le exige a la escuela formar ética, crítica y creativamente al estudiante-ciudadano, para que dotado de los instrumentos y herramientas democráticas, sean capaces de llevar a cabo el proyecto de un Estado más justo y en igualdad de oportunidades a todos, de ahí la afirmación, que “la justicia social, nace de la justicia cognitiva” (Santos, 2003, p. 277).

La educación para las paces es un esfuerzo por articular un diálogo ambicioso entre el pensamiento de alteridad de Lévinas y el pensamiento de la liberación, con el propósito de situar en contexto “al Otro con las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda, con quienes estoy comprometido... es una ética de la epifanía del rostro... un rostro que exhorta: “¡No matarás!”, “¡No te despreocuparás del Otro!” ... es una educación que teje relaciones sociales del cara a cara... pues el rostro del otro habla... recalcando que su manifestación ya infinita...” (Lévinas, 1977, p. 89). En este sentido, la educación para las paces busca que los potenciales estudiantes-ciudadanos, “materialice en prácticas cotidianas las bondades y virtudes políticas, propias de un crítico, que, en contexto, propende por la superación regulada de las conflictividades” (Abbagnano y Visalberghi, 2008, p. 79-81).

En consecuencia, la educación para las paces es una expresión que comprende y asume los aportes de “la paz imperfecta” (Muñoz y Molina, 2007, p. 15) indagando por las rutas de cómo “el mayor logro en la generación de culturas de paz se puede reconocer en la capacidad, con los que cuentan los pobladores para transformar pacíficamente los conflictos” (López, 2014, p. 152).

Es la apuesta por la construcción del poder de respuesta, que conduce a la responsabilidad en los territorios, a través de las instituciones, que son garantes de representar la figura estatal del contrato social, en las periferias del país, esperando con ello hacer realidad la proposición; el Estado somos todos, como institución (*potesta*) y como en sociedad civil (*potencia*), para tal propósito es necesario recurrir a los favores de una educación para las paces, que deleve las raíces y la tensión que dinamiza a una comunidad, desde ambientes formativos propicios para la formación del pensamiento crítico, es decir es esencial dar razón de una responsabilidad que sea “poder de respuestas frente a los Otros” (Lévinas, 1977, p. 80) En síntesis, una educación para las paces, permitirá la articulación de los sentidos y agenciamientos, que emergen en los relatos de vida, en tiempos y localidades específicos (IDEP, 2012b).

Educar a las generaciones para que aprendan a vivir como constructores de sociedades pacíficas, es el éxito del sistema educativo. Ahora bien, en esta responsabilidad exige que se favorezca en esencia acciones encaminadas a formar en las cuatro grandes aristas del sistema; formar para comprender que la economía como el mecanismo que garantiza la reproducción de los bienes para todos, además de interpretar que es necesario un sistema normativo de reciprocidad a los derechos y deberes, y que desde la promoción del sistema cultural, se conserva los rasgos identitarios en el tiempo y claro está es necesario formar para el “sistema político que permite la construcción de acciones en común para garantiza la superación de los conflictos” (Iglesias, 2014, p. 21).

Educar en estas cuatro dimensiones provoca más interrogantes que aciertos, ¿qué saberes escolares necesita brindar el sistema educativo, para comprometer las bondades de la paz positiva e imperfecta, como respuesta a las conflictividades cambiantes de una sociedad? ¿Cuáles son las rutas formativas, que deberían formarse para comprender las dinámicas y motricidades del fetichismo del poder, que reproduce las violencias en un contexto? Y como se ha anunciado donde se gesta el poder, surgen las mediaciones de resistencias a tal poder, entonces ¿desde una pedagogía de las paces, qué tipo de resistencias convendría estimular para suscitar una educación que forme política y éticamente al ciudadano, para la emancipación y transformaciones sustanciales de una comunidad?

En síntesis, educar para las paces, es formar en la capacidad de ayudar a dar respuestas próximas a diversos contextos, en tanto que considera que la enseñanza de la economía debe formar ciudadanos para que en su ejercicio político ayuden a superar las crisis provocadas por la escasez en lugar de ubicarse en ella, igualmente es esencial, enseñar las normas, como pilares y custodias de los derechos fundamentales, que conlleva a asumir “la responsabilidad como poder de respuesta en el sentido de alteridad” (Lévinas,

1977), otro aspecto clave es el fomento de los rasgos de la cultura, como un abanico de expresiones que ayuda a la conservación de las identidades, tradiciones y herencias de un pueblo justo y por último, es sustancial promover una formación política, que cimiente las bases para el autogobierno y autorregulación no violenta de los conflictos que emergen en la lógica de la vida comunitaria.

En este sentido, varios teóricos consideran que los fracasos de las administraciones públicas y sociales, que impregnan posturas políticas, recae irremediabilmente en contexto de guerra, en este sentido si un país como Colombia, experimenta en sus geografías hechos bélicos desde décadas atrás, supone que su proyecto de formación política, que está delineado desde los derechos fundamentales, aun exhibe falencias en el sistema de formación de sus ciudadanos, situaciones que hace preciso, una renovación social, desde la renovación de la política educativa en el marco de las paces imperfectas. En sí, las situaciones de guerra pueden ser superarlas en la medida que su sistema eduque a sus ciudadanos como partes responsables del conjunto del Estado, y los dote de las herramientas políticas que hacen viable las gestiones de la paz (Gamboa, 2020).

En efecto, este es el rol que juega la educación para las paces, dentro de un proyecto educativo, que ha sido rediseñado, tanto como un sistema de humanización, como un aparato ideológico del poder del Estado, que históricamente ha sido dominado por una oligarquía, que opera el sistema social, con lógicas y prácticas de corrupción, desde los dispositivos de control que se anclan a una cultura hegemónica, para provocar reciamente al “fetichismo del poder” (Castro, 2015, p. 380).

2. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La presente investigación se planteó desde un diseño metodológico, acorde a las narrativas de vida y agenciamientos de paz de los maestros en el contexto del Municipio de Puerto Concordia, se construyó una ruta con un enfoque cualitativo, basado en la matriz unitaria y comprensiva, desarrollada por Francisco Muñoz (2004b) del instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada (España). Como punto de inicio es fundamental considerar que las paces, como campo de estudio, implica abordar la complejidad como condición epistemológica para superar las posturas de los estudios dualistas y tradicionales que han permeado las investigaciones sociales; en este sentido, la complejidad busca reconocer y divulgar las voces invisibilizadas y empobrecidas, que han desplegado capacidades creadoras en escenarios de conflictos y violencias. Lo anterior conduce a expresar que toda investigación para y de la paz, es una investigación sustancialmente en el campo de las ciencias sociales aplicada a los valores (Galtung, 2003; Muñoz, 2000).

Dado que la complejidad convoca un rigor epistémico que permite la apertura al diálogo multidisciplinar, similar a la propuesta y diseño del *intermétodo* que postula Martínez (2000) en los estudios de paz. Para efectos de esta propuesta se ha tomado como ruta central el diseño narrativo (Connelly y Clandinin, 1995; Bruner, 1997; Leite y Rivas, 2009; Márquez et al., 2009; Chase, 2015; Riessman, 2008; Leite, 2011) al cual, adicionalmente se le complementa con algunos aportes de la fenomenología (Van Manen, 2003; Larrosa y Skliar 2009) y de la reflexión hermenéutica (Ríos, 2013; Gadamer, 1999), ello con el fin, de responder al objeto del presente estudio, y al esfuerzo de comprender los sentidos y agenciamientos de paz vinculados en las narrativas de vida de las y los maestros y maestras, que son los insumos fundamentales para el diseño y estructuración de escenarios y lineamientos de educación para las paces en el marco de una paz positiva e imperfecta.

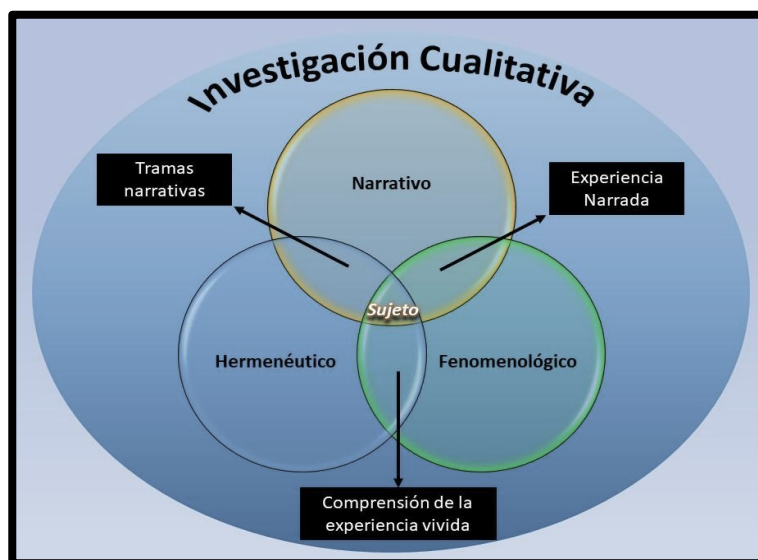


Figura 1. Diseño metodológico.

En consideración, los estudios de paz (campo científico) permite reconocer las capacidades inmersas en lo humano, para desencadenar la potencia creadora y extender decisiones de vida idóneas para convertir los infortunios “pacíficamente y en beneficio del común” (López, 2013, p. 233), es decir, nos permite acercarnos a los estilos particulares de reivindicación de la vida misma, gestadas como alternativas no violentas frente a los conflictos y violencias que ha vivido la comunidad educativa. Generalmente los estudios de “la paz se enmarcan en una acción socio histórica, cuestión que supone cambios en los enfoques metodológicos” (Buitrago et al., 2019, p. 21).

Desde la interacción con las disposiciones cualitativas mencionadas, se atendió la problematización y sus propósitos planteados en la presente investigación, desde el diseño de las siguientes fases, que son análogas y próximas al modelo que soportan algunas indagaciones de las propuestas de los estudios de paz, que se sintetizan en: “la gestión de la complejidad” (Muñoz, 2004b), bajo el sistema de la Matriz unitaria, comprensiva e integradora:

Tabla 1. Fases de la matriz unitaria, comprensiva e integradora

Fases	Acciones
1. Teoría general de los conflictos	Diagnóstico de los conflictos gestados en el contexto.
2. Pensar desde una paz imperfecta.	Definición de la operacionalización de las categorías y subcategorías.
3. Deconstrucción de las violencias.	Identificación de acciones violentas, es esencial priorizar la memoria; hechos y dichos, con la participación todos los actores.
4. Prácticas de mediación	Elaboración de perfiles que faciliten la focalización de historias de vida y experiencias de mayor riqueza en la construcción de paces.
5. Experiencias de paz	Reconocer las experiencias de paz desde las tramas narrativas.
6. Agenciamientos y empoderamiento pacifista.	Conformación de grupo focal, para la estructuración de escenarios y lineamientos de educación para las paces en clave de paz profunda e imperfecta

Fuente: Adaptación tomada de la propuesta de Muñoz (2004b).

2.1. Pensar la educación desde la narrativa de vida de un maestro

Como se ha venido anunciando, desde la Fase 1 (uno), se logró apreciar la vinculación de una potente experiencia e historia de vida, de construcción de paces en el colectivo de maestros, que corresponde al maestro Gregorio Corso Monsalve, nacido en 1972 en Covarachía, Boyacá, Colombia, quien pertenece a una familia campesina. En este sentido, el paso de reconstruir narrativa de la vida del maestro Gregorio Corso Monsalve, fue un reto significativo, cuyo esfuerzo se encauza en facilitar la comprensión de la secuencia de eventos sociopolíticos, que impactan la interpretación histórica de las paces en el país, ayudando a clarificar las diversas experiencias que se interconectan, a la par, un análisis de las causas y efectos en la vida del maestro en mención.

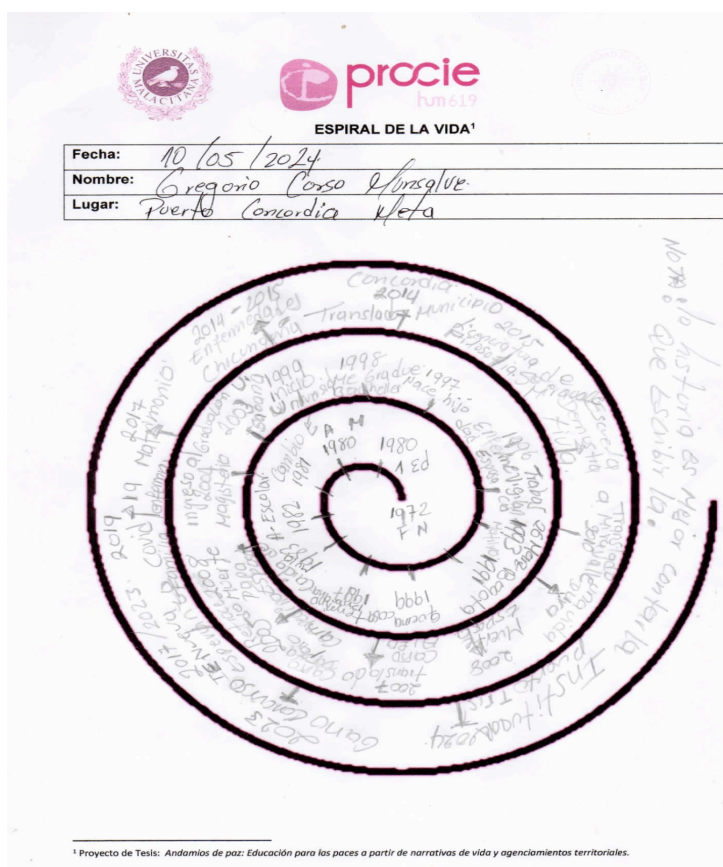


Figura 2. *Espiral de la vida del maestro participante*

Fuente: Elaboración realizada por el participante Gregorio M.

La organización de las experiencias de vida de una persona en forma de línea de tiempo, permite analizar con facilidad los eventos significativos y sus impactos políticos, sociales, entre otros, que muchas veces se repiten como ciclos crecientes, ya sean favorables o no, y que, en nuestro caso particular, son una evidencia clara de las afectaciones que ha vivido tanto del sistema educativo, y la vida del maestro Gregorio M, como integrante del colectivo transformador de la región.

3. HALLAZGOS DE LA NARRATIVA DE VIDA DEL MAESTRO G. C. MONSALVE

Con el propósito de trazar una ruta que permita una comprensión de los hallazgos de la narrativa de vida del maestro Gregorio M., a continuación, se expone la reconstrucción de la narrativa de vida, como una crónica, que es tomada de la espiral de la vida que se plasma en la *Ilustración 3. Síntesis de vida del maestro Gregorio M.*, este ejercicio permite además de analizar los impactos vividos, la contextualización política, social y educativa, que se ha configurado en la narrativa de vida, en clave de paz positiva e imperfecta.

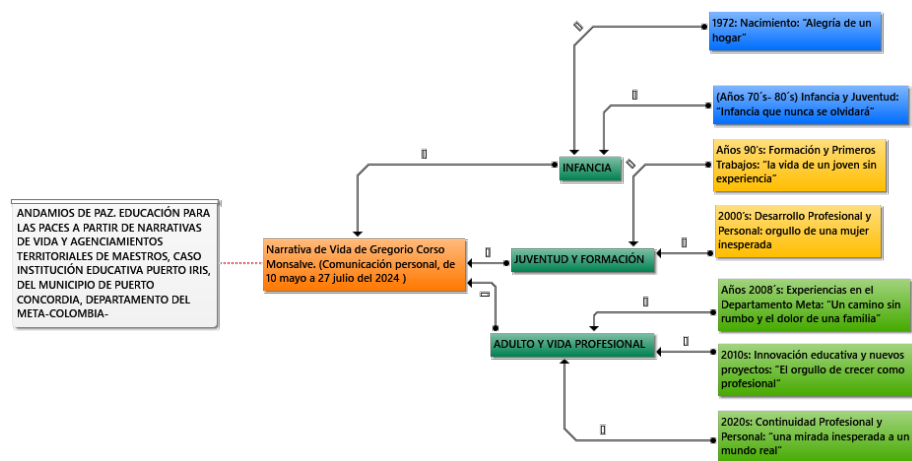


Figura 3. Síntesis de vida del maestro Gregorio M.

3.1. Reconstrucción de la narrativa de vida de G.C. Monsalve

La interpretación de la narrativa de vida en clave de educación para las paces exige una reescritura, reconstrucción y contextualización político-social de la misma, como un camino esencial para llegar a la comprensión profunda y multifacética de las experiencias de paces del maestro Gregorio M., de ahí que la expresión repensar el camino, sintetice el esfuerzo que permite aprender de lo antaño, reconociendo que el camino hacia la paz es complejo y lleno de desafíos. Las narrativas reescritas y contextualizadas sirven como testimonios de resistencia y modelos formativos, que dan razón de las complejidades en los procesos educativos de paz.

En el presente apartado se aborda la interpretación de la narrativa de vida, apoyado en las redes semánticas que facilita el *software Atlas.ti*, la contextualización sociopolítica y los discursos del participante, como elementos claves para interpretar las construcciones de paz, en los escenarios educativos de la región de los Llanos Orientales de Colombia. Ahora bien, su codificación está organizada según sea el Número de la Comunicación Personal y fecha de realización de la entrevista (ejemplo; Comunicación personal, 11/05/2024).

En consecuencia, al reescribir y contextualizar la narrativa de vida de Gregorio M, se logra asegurar que su voz e historia, tan diversa como marginada, sea un testimonio documentado, con una alta carga de valor político, que enriquece la memoria colectiva y proporciona un análisis al panorama más completo de la historia social, favoreciendo con ello, que las generaciones futuras reconozcan los agenciamientos de paces, como lecciones del presente, que nacen del pasado, en aras de fortalecer las capacidades humanas que contribuyen a la construcción comunitaria de la paz positiva e imperfecta.

Cabe resaltar, que desde los primeros encuentros informales con el maestro Gregorio M. fue notoria la sensación de una persona que ha dedicado gran parte de su vida a la construcción del tejido social de la región. Gregorio M., nacido el 3 de abril de 1972 en Covarachía, Boyacá, en una familia campesina conformada por padre, madre y ocho hijos, emerge en un contexto marcado por la escalada de violencia en Colombia durante los años 70'. Esta década fue testigo del surgimiento y fortalecimiento de grupos guerrilleros como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), que tuvieron un impacto bélico en regiones rurales como el departamento del Meta, conocido por su diversidad geográfica y cultural. Durante este período no solo define su origen socioeconómico, sino que también lo sitúa en un entorno directamente afectado por el conflicto armado.

Desde su infancia, Gregorio M., ha vivido las expresiones de la violencia estructural que caracteriza a muchas asociaciones rurales en Colombia. En la vida rural, comúnmente se debe trabajar desde muy joven para contribuir a la economía familiar, Gregorio desde niño, vive en primer plano las limitaciones y precariedades de la vida campesina, donde la educación formal es un lujo de pocos y una condición difícil de lograr.

De muy niño nos tocó trabajar, somos una familia campesina, mi padre campesino, mi madre campesina, pero con unos buenos valores, mi padre sólo sabía firmar, tuvo tres meses de estudio, mi madre con grado quinto de primaria, ella para esa época alcanzó a ser docente rural de la nocturna, y mi padre agricultor (Gregorio, Comunicación Personal 1, 11/05/2024).

La violencia que han empobrecido el agro colombiano se manifiesta en la historia de vida Gregorio M., en la falta de acceso a recursos para una calidad de vida entre los cuales resalta la poca posibilidad de ingreso al sistema educativo. En la narrativa de vida, Gregorio M., describe como junto a sus hermanos, dedican tiempo de su infancia a jornadas de trabajo agrícola en el cultivo de fique (cabuya) y tabaco desde muy temprana edad, situación que distancia su ingreso a la escuela, hasta los 8 años. La violencia estructural crea un ambiente donde los medios para el progreso de las familias rurales están rigurosamente limitados.

Ahora bien, la historia de vida, experiencia y cotidianidad de Gregorio Corso Monsalve destaca la importancia de una educación para las paces que potencialmente vincule la vida del territorio al andamiaje de una mejor sociedad, como un proceso inacabado, imperfecto, que muta en la medida que es necesario el reconocimiento del otro y de los otros invisibilizados históricamente. La narrativa de vida del maestro Gregorio M., como la de miles de maestros y maestras colombianos, son un medio poderoso para pensar los caminos de transformación del país, por su alto contenido de capacidades humanas que de manera creativa y ética, logran generar innovadoras formas de superar los conflictos, en oportunidades de avance y cambios significativos, que perduren en las identidades de las comunidades afectadas por las acciones bélicas que tristemente caracteriza algunas regiones, de ahí, que su narrativa de vida sea una base esencial para la estructuración de escenarios y lineamientos educativos para las paces territoriales.

3.2. Escenario: tejidos de la formación política con enfoque territorial

Ahora bien, con base en las narrativas de vida del participante, se construye el diseño del primer escenario deseable educativo para las paces, denominado; “Tejidos de la Formación política con enfoque territorial”, busca desarrollar una comprensión integral y una práctica efectiva de la paz en contextos escolares y comunitarios, y contextualizados en

los marcos históricos y sociales de Colombia, estos escenarios están diseñados desde la vida misma del maestro en el territorio, en los cuales se evidencia los sentidos y agenciamientos de las paces, tales elementos constituyen el primer escenario que permite construir el lineamiento pensado en educación para las paces.

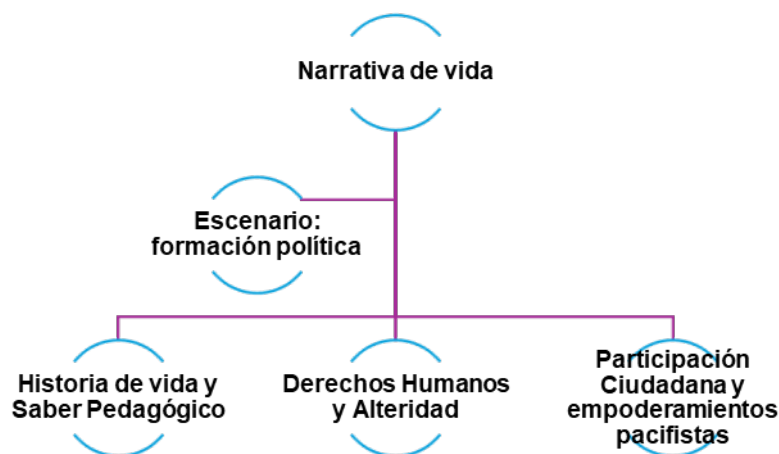


Figura 4. Escenario: Tejidos de la formación política con enfoque territorial.

4. DISCUSIONES FINALES

Las presentes discusiones permiten proporcionar una mirada comprensiva, profunda y contextualizada de los resultados, destacando los sentidos y los agenciamientos, así como su relevancia, contribuyendo a la reflexión de la educación para las paces para el territorio, por tanto, se espera que las siguientes discusiones, postuladas en dos instancias, desde las narrativas y vocación del maestro como agente de paces.

4.1. Narrativas y vocación ontológica del maestro como agente de paces

La vocación ontológica del maestro en la presente discusión se refiere a su ADN, su ser y al llamado más profundo de servicio, que trasciende de la transferencia de saberes y se centra en la transformación integral de la comunidad educativa. En el contexto de los agenciamientos de paces, esta vocación adquiere un significado especial, ya que las y los maestros ejercen su labor como agentes de cambio y causantes de las paces territoriales.

La vocación ontológica de las y los maestros, desde las tesis de Paulo Freire, está profundamente enraizada en la emancipación y la humanización de una población. Freire (1970) argumenta que la educación debe ser un acto de amor, que genera la liberación del ser humano a través de la conciencia crítica. Los maestros en el territorio son facilitadores del crecimiento humano y social.

Ahora bien, el concepto de agenciamiento se refiere a la capacidad de las personas y grupos para generar cambios. En la institución educativa, los agenciamientos de paces se refieren a las acciones que las y los maestros agendan pacientemente para promover la resolución pacífica de los conflictos cotidianos y problemas emergentes.

La vocación ontológica de las y los maestros se configura como agentes de paces, capaz de hacer figura en la transformación social desde la pedagogía. Esta autoridad se ostenta en la creación de un ambiente educativo que promueve la justicia como poder de respuesta a las vulneraciones. El papel de los maestros y maestras como agentes de paces, involucra una hermenéutica ontológica de su ser y su alteridad. Las y los maestros deben reinterpretar continuamente la donación de sentidos, su rol y las acciones en el contexto

de las realidades de su comunidad. Este proceso característico de un colectivo intelectual y transformador es primordial para las rutas y métodos ante las circunstancias cambiantes y complejas del S. XXI.

El sistema de educación, según Freire (1970), es una práctica liberadora que permite a los ciudadanos tomar conciencia de sus realidades y actuar para transformarla pacíficamente. En este sentido, la vocación ontológica de las y los maestros se esfuerzan por empoderar a la comunidad escolar de procesos de lectura social, para que se orienten como agentes de paces en sus propias vidas y comunidades. Esto implica estar comprometido con la resignificación de los espacios educativos propicios para explorar, cuestionar y transformar las realidades, desde los diálogos y reflexiones críticas, elementos esenciales para la construcción de una educación liberadora.

Ahora bien, desde la teoría de la paz imperfecta de Francisco Muñoz (2001) se sugiere que la paz es un proceso continuo, caracterizado por la constante negociación y el manejo de conflictos de forma no violenta. Las y los maestros, en su vocación ontológica, como agentes de paces, enseñan y modelan la resolución pacífica de conflictos y la coexistencia armoniosa entre pares en medio de las diversidades. Los maestros y maestras reconocen la imperfección inseparable del proceso de construcción de las paces, estando abiertos a los desafíos y obstáculos que surgen en el trasegar de la vida, con el fin de trabajar continuamente para superarlos.

5. CONCLUSIONES

La vocación ontológica del maestro exige incentivar la creación de comunidades de diálogo donde las y los estudiantes exponen sus ideas y preocupaciones libremente. Estos espacios son esenciales para el desarrollo de culturas de paz dentro de la comunidad educativa. Esta primera discusión, en consecuencia, destaca la importancia de comprender los sentidos vinculados en las narrativas y agenciamientos de paces que continuamente caracterizan el rol de las y los maestros en los territorios, como testimonios claros que dan razón de su vocación ontológica.

Desde las narrativas analizadas, el ser docente se configura como una experiencia de compromiso con la humanización, en la que educar implica acompañar procesos de conciencia crítica, diálogo y emancipación social. En coherencia con el pensamiento *freireano*, la práctica pedagógica se reconoce como un acto profundamente político y amoroso que posibilita la lectura crítica del mundo y la construcción colectiva de sentidos orientados a la justicia y la dignidad humana. Así, la vocación ontológica se manifiesta como una praxis situada que resignifica permanentemente el rol del maestro en relación con las realidades sociales y territoriales que habita.

En este marco, los agenciamientos de paces emergen como expresiones concretas de dicha vocación, evidenciando que la construcción de paz en la escuela se desarrolla mediante acciones cotidianas, relacionales y pedagógicas que reconocen la imperfección inherente a los procesos sociales. Desde la perspectiva de la paz imperfecta, las y los maestros actúan como mediadores de sentidos y promotores de convivencias no violentas, favoreciendo espacios dialógicos donde la diferencia se convierte en posibilidad formativa y no en fuente de exclusión. En consecuencia, la escuela se constituye en un territorio de transformación social donde las narrativas docentes revelan prácticas de resistencia, esperanza y reconstrucción comunitaria. Comprender estas experiencias permite reconocer al maestro como agente de paces cuya acción pedagógica contribuye a la configuración de culturas democráticas y al fortalecimiento de comunidades educativas capaces de recrear continuamente caminos hacia la convivencia y las paces.

REFERENCIAS

- Adams, D. (2015). *Culturas de paz: Una utopía posible* (R. E. Mercadillo, Trad.). Herder Editorial.
- Agencia UNAL (2015). *Boletín institucional sobre educación y memoria histórica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bejarano, A. M. (2002). *Conflicto armado, paz y democracia*. Banco de la República.
- Bravo, L. (2006). *Educación y cultura de paz*. Editorial Magisterio.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto: Slavoj Žižek y la crítica del historicismo postmoderno*. Akal.
- Chase, S. E. (2015). Narrative inquiry: Toward theoretical and methodological maturity. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 546–560). Sage Publications.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Laertes.
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Kusch, R. (1973). Una lógica de la negación para comprender a América. P, 23 En *Obras completas* (Tomo II). Fundación Ross.
- Gadamer, H.-G. (1999). *La educación es educarse*. Revista Santander.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gamboa, S. (2020). *La guerra y la paz*. Grupo Editorial S.A.S.
- IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). (2012a). *De dónde vengo voy: Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. IDEP.
- IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). (2012b). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar Ltda.
- Iglesias, T. P. (2014). *Ganar o morir: Lecciones políticas en Juego de tronos*. Akal Pensamiento Crítico.
- Leite-Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Spicum. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4678>
- Leite-Méndez, A. E. (2022). *Narrativas sobre evaluación: Voces implicadas para revisar, reconocer y recrear otros caminos*. UMA Editorial.
- Leite-Méndez, A. E., y Rivas-Flores, J. I. (2009). Narraciones sobre la universidad y profesión desde la experiencia como estudiante. En J. I. Rivas y D. Herrera (Eds.), *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- Leite-Méndez, A. E., y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2–5.

- Leite-Méndez, A. E., Márquez-García, M. J., Calvo-León, P., y Fernández-Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: El poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés González y B. González Alba (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: Experiencias, maestros y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Lévinas, E. (1990). *La ética*. Editorial Pablo Iglesias.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.
- Lévinas, E. (1989, junio 13). Somos hijos de la Biblia y de los griegos. *El País*, p. 39. https://elpais.com/diario/1989/06/13/cultura/613692006_850215.html
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E., y Robbins, J. (2001). *¿Es justo serlo?: Entrevistas con Emmanuel Lévinas*. Stanford University Press.
- Larrosa, J., y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- López-Becerra, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos imperfectos. *Revista Luna Azul*, (33), 85–96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742011000200008&lng=es
- López, M. H. (2009). Experiencias de paz en conflictos fronterizos por el agua. *Revista Luna Azul*, (28). <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n28/n28a09.pdf>
- López, M. H. (2013). *Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas – Colombia como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- López, M. H. (2024). Las políticas públicas como dispositivos para la construcción de paces en los territorios. *Ánfora*, 31(57), 222–247. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1013>
- López, M. (2014). *Educación y construcción de paz en contextos escolares*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Márquez-García, M. J., Cortés González, P., Leite Méndez, A. E., y Espinosa Torres, I. (Coords.). (2019). *Narrativas de vida y educación: Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces: Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 7, 29–49.
- Muñoz, F. A., & Molina, B. (2007). *La cultura de paz: Perspectivas y experiencias*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (2004a). Qué son los conflictos. En B. Molinay y F. A. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos*. Universidad de Granada 124–125.
- Muñoz, F. A. (2004b). Paz imperfecta. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de paz y conflicto: L–Z* (Tomo II). Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., y Bolaños-Carmona, J. (Eds.). (2011). *Los habitus de la paz: Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 217–223.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

- Riessman, C. K. (2008). *Métodos narrativos para las ciencias humanas*. Sage.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa y social*. Universidad de Manizales.
- Rodríguez Díaz, R. (2015a). Filosofía, técnica y democracia: Límites y posibilidad desde los TIC en el escenario filosófico y pedagógico del pensamiento crítico. *Seminario Internacional del CIER Oriente*, Universidad de los Llanos.
- Rodríguez Díaz, R. (2015b). La transversalidad del currículum en la formación integral de la universidad. *Revista Debates de Evaluación y Currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. posgradoeducacionuatx.org/pdf/2015B125 (2015)
- Rodríguez-Díaz, R., Leite-Méndez, A. E., y López-Becerra, M. H. (2023). Pedagogía del deseo mimético: Rutas reflexivas para una cultura de paz en los escenarios educativos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 175–197. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.8>
- Salazar, M. C. (2015). *Educación, memoria y conflicto armado en Colombia*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Desclée de Brouwer.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.