

<https://doi.org/10.1590/198053146935>

CREANDO PAZ: CONTENIDOS FORMATIVOS CON IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA

 Juan Carlos Echeverri-Álvarez^I

 María Elena Giraldo-Ramírez^{II}

 Karol Restrepo-Mesa^{III}

^I Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia; juan.echeverri@upb.edu.co

^{II} Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia; maria.giraldo@upb.edu.co

^{III} Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia; karol.restrepo@upb.edu.co

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación sobre experiencias de mediación y gestión transformativa de conflictos en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia, presentando dos hallazgos: uno, que en medio de ciclos repetidos de violencia, las personas han logrado un “empoderamiento pacifista”, sobreponerse y apelar a sus capacidades para transformar los conflictos y para restituir el tejido social; y dos, el trabajo sobre el ser, el abordaje simbólico para tramitar los conflictos y para educar en formas de convivencia pacífica. Los recursos culturales identificados sirvieron de base para la construcción de contenidos formativos digitales que aportaran a la Cátedra de la Paz en el país. Por tanto, los contenidos no parten de prescripciones ni de teorías, sino que convirtieron las experiencias concretas en contenidos formativos para la construcción de la paz.

PAZ • DEMOCRACIA • EDUCACIÓN • CIUDADANÍA

CREATING PEACE: TRAINING CONTENTS WITH PEDAGOGICAL IMAGINATION

Abstract

This article stems from a research project about mediation experiences and transformational conflict management in areas affected by the armed conflict in Colombia. The first finding states that in the midst of repeated violence cycles, people have achieved a “pacifist empowerment”. They have overcome and called upon their capacities to transform conflicts and restore social structure. The second one, concerning self-work, is the symbolic approach when dealing with conflict and educating in peaceful coexisting ways. The identified cultural resources served as the basis for creating digital training content that will contribute to the country’s Cátedra de Paz in the country. Therefore, specific experiences were transformed into training contents aimed at building peace instead of using contents based on provisions or theories.

PEACE • DEMOCRACY • EDUCATION • CITIZENSHIP

CRIANDO PAZ: CONTEÚDOS FORMATIVOS COM IMAGINAÇÃO PEDAGÓGICA

Resumo

Este artigo se deriva de uma pesquisa sobre experiências de mediação e gestão transformadora de conflitos em áreas afetadas pelo conflito armado colombiano, apresentando dois achados: em primeiro lugar, que, no meio de ciclos repetidos de violências, as pessoas conseguem obter um “empoderamento pacifista”, se superar e apelar para as suas capacidades, a fim de transformar os conflitos e restituir o tecido social; e em segundo, o trabalho sobre o ser, a abordagem simbólica para administrar os conflitos e educar sobre formas de convivência pacífica. Os recursos culturais identificados serviram como base para a construção de conteúdos formativos digitais que contribuíram para a Cátedra da Paz, na Colômbia. Portanto os conteúdos não partem de prescrições nem de teorias, mas transformaram as experiências concretas em conteúdos formativos para a construção da paz.

PAZ • DEMOCRACIA • EDUCAÇÃO • CIDADANIA

CRÉER LA PAIX : CONTENUS DE FORMATION ET IMAGINATION PÉDAGOGIQUE

Résumé

Cet article découle d’une recherche sur les expériences de médiation et de gestion et transformation des conflits dans des zones de Colombie touchées par le conflit armé. Il rend compte de deux découvertes : la première est que, malgré les cycles de violence récurrents, la population est parvenue non seulement à s’autonomiser de manière pacifique, mais aussi à se surmonter en mobilisant ses capacités à transformer les conflits et à restaurer le tissu social ; la deuxième étant que grâce au travail sur l’être humain lui-même et à une approche symbolique il est possible de gérer les conflits et de mettre en place une éducation bâtie sur des formes de coexistence pacifique. Les ressources culturelles identifiées ont servi de base à la construction des contenus de formation numériques ayant contribué à la Chaire de la Paix en Colombie. Les contenus ne sont donc pas partis de prescriptions ou de théories, mais des expériences concrètes qui ont été converties en contenus de formation pour la construction de la paix.

PAIX • DEMOCRATIE • ÉDUCATION • CITOYENNETE

EN UNA SOCIEDAD EN POSCONFLICTO COMO LA COLOMBIANA ES PREVISIBLE QUE LAS MIRADAS

se vuelvan a la educación como el mecanismo que funde en los imaginarios colectivos los pactos políticos. De allí que la paz no se limite a un protocolo firmado entre contrincantes, es sobre todo el trabajo lento de construir una cultura acorde con los presupuestos firmados (GOMEZ-SUAREZ, 2017; HERBOLZHEIMER, 2016). Por tal motivo, se solicitan proyectos con innovaciones educativas para que la paz firmada desde arriba termine por ser refrendada desde abajo. Para el caso colombiano, dos ejemplos: una convocatoria de investigación que busca contribuir al objetivo de educar ciudadanos colombianos que viven en paz¹ y un decreto reglamentario relacionado con la implementación de la Cátedra de la Paz² en todas las instituciones educativas del país.

Ambos, la convocatoria y el decreto reglamentario, constituyen un marco para el proyecto de investigación del cual se desprende este artículo.³ Los trabajos desarrollados durante seis años en la Escuela Itinerante para la construcción de Cultura de Paz (Creando Paz)⁴ nos permitieron partir de algunas evidencias para la formulación: uno, evitar caer en las mismas invocaciones, los ideales de lo que debe ser la educación y la sociedad; dos, reconocer el sentido real de la democracia como una abstracción distante; y tres, que para convertirla en cultura se tenía que recurrir a recursos de la misma sociedad que ha trabajado por la vida en escenarios de guerra y violencia.

De allí que esta investigación se propuso analizar los recursos culturales en experiencias de mediación y gestión transformativa de conflictos y convivencia pacífica en zonas afectadas por el conflicto para, con base en estos, construir contenidos formativos digitales que aportaran a la Cátedra de la Paz. Los cuatro casos seleccionados tienen un denominador común: han vivido ciclos repetidos de violencia y en medio de estos, han logrado un “empoderamiento pacifista” (MUÑOZ-MUÑOZ, 2006; MUÑOZ-MUÑOZ; JIMÉNEZ ARENAS, 2015), esto es, sobreponerse y apelar a sus capacidades de transformar los conflictos para restituir el tejido social.

El texto, por tanto, no parte de la teoría para ubicar los hallazgos, sino que parte de las experiencias para hacer teoría. En primera instancia se reconoce la condición de cultura abstracta de la democracia y su posibilidad educativa de, en el tiempo, hacerse concreta con una educación que tenga en cuenta las propias experiencias sociales. Luego argumenta que para eso hacerse posible es necesario, en las propuestas educativas, fomentar la imaginación pedagógica; por último, de manera muy breve, se presentan las cuatro experiencias que posibilitaron las construcciones teóricas y la propuesta curricular y didáctica que articulan contenidos formativos para aportar a la Cátedra de la Paz.

1 Convocatoria 740 de investigación en Ciencias Sociales y Humanas de Colciencias (30 de noviembre de 2015) que buscaba el desarrollo humano y la calidad de vida de los colombianos para construir la paz. Ver: <https://bit.ly/2UoKkrK>

2 Decreto n. 1038 del 25 de mayo de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Ver: <https://bit.ly/2oLn7kH>

3 Proyecto “Creando Paz: recursos culturales en experiencias de mediación y gestión constructiva de conflictos y su aporte a la formación de competencias ciudadanas y construcción de cultura de paz.” Realizado por la Universidad Pontificia Bolivariana y la Corporación Región y cofinanciado por Colciencias (código 121074054774)

4 Creando Paz es una alianza interinstitucional de educación para la paz, constituida por organizaciones sociales, académicas y gubernamentales, creada con el fin de contribuir de manera sistemática a la construcción de una cultura de paz.

CULTURA ABSTRACTA, CULTURA CONCRETA

Contemporáneamente, la condición de posibilidad de una mejor ciudadanía es la democracia, y de contar con una democracia convertida en la forma general de la cultura, lo es una ciudadanía activa (O'DONNELL, 2004; WEINBERG; FLINDERS, 2018). Esta inherencia entre ciudadanía y democracia, pensada desde el punto de vista de la construcción de la paz en Colombia, exige formular preguntas del siguiente tenor ¿qué es cultura? ¿qué significa que la democracia sea una forma general de cultura? ¿cuál es el papel de la ciudadanía en la cultura democrática? ¿qué papel juega la educación en la construcción de la cultura y, por tanto, de la ciudadanía y de la democracia? ¿en qué sentido un ciudadano es competente dentro de la cultura democrática? El artículo responde de manera general a estas preguntas con base en el siguiente hallazgo, al analizar experiencias comunitarias de transformación del conflicto y construcción de la cultura de paz: *se es competente como ciudadano cuando la democracia se vive como cultura y, para lograr esta vivencia cultural de la democracia, la educación y los contenidos formativos deben ser, en parte, experiencias sensibles de la misma sociedad.*

Para Paul Ricoeur (1961) el núcleo ético-mítico de una cultura es el conjunto de valores que residen en las actitudes concretas ante la vida, en tanto que forman sistema y no son criticadas radicalmente por los hombres influyentes y responsables. De acuerdo con esta afirmación, evidentemente la democracia no es el núcleo ético-mítico de la sociedad liberal actual, por este motivo la educación, que según Kant (2003) mejora la humanidad de generación en generación, tiene la función de convertir esa democracia en la forma esencial de la cultura, es decir, la educación coadyuva en tiempos largos a que las personas se comporten naturalmente en sociedad según las prescripciones que fomenta el discurso de la democracia, por ejemplo, cuando hace recomendaciones en relación con el fomento del bien común y de la igualdad, así como el respeto a la ley y a la justicia (DEWEY, 1998). Además, la democracia liberal tiene una evidente vocación ecuménica que tiende hacia la expansión constante y hacia la generalización (FOUCAULT, 2007). Pero esa vocación expansiva solo podrá ser por sí misma conflictiva (HUNTINGTON, 1997), sino que se convierte, al mismo tiempo, en cultura concreta por vía educativa.

Ese, precisamente, es el objetivo de los lineamientos gubernamentales tales como el fomento de las competencias ciudadanas, la Cátedra de Historia, la Cátedra de Paz (ya mencionada): instalar, desde la vivencia cotidiana de las personas, las bases de una cultura democrática. Sin embargo, estos esfuerzos pueden ser vanos si no se pregunta primero por la naturaleza misma de la democracia, de la ciudadanía y de la educación en su inextricable sinergia. Comprender esta tríada es el insumo necesario para hacer propuestas educativas, pedagógicas y curriculares innovadoras porque ofrecen recursos culturales y experiencias de vida comunitaria como potenciales contenidos formativos para que la sensibilidad por la paz sea parte de eso que se hereda a la siguiente generación, para tener cada vez *mejores conflictos* (DÍAZ-PERDOMO; ROJAS-SUÁREZ, 2019; GIRALDO RAMÍREZ, 2016; ZULETA, 2001) que fundamenten una paz duradera.

Hay otro insumo educativo para formar en Colombia una cultura democrática de paz: el fomento de la *imaginación pedagógica* de los docentes para que sean capaces de reconocer, en la multiplicidad de experiencias generadas en las comunidades de la Colombia diversa, recursos culturales susceptibles de ser convertidos en objetos de enseñanza para animar, cada vez más, mejores prácticas de vida sensible por lo comunitario como experiencia pacífica. Esta idea innovadora de fortalecer la imaginación pedagógica se construye, sin embargo, con una vieja evidencia institucionalizada: los maestros ni portan ni brindan la ciencia, sino que convierten objetos de esa ciencia en objetos de enseñanza y, al hacerlo, habilitan las mentes de los estudiantes para ser eficientes en diferentes niveles de esa ciencia o en la sociedad que la tiene como paradigma. De igual manera, la docencia puede convertir experiencias sociales en objetos de enseñanza para que las personas lleguen a ser eficientemente pacíficas en la sociedad que porta la paz como núcleo ético-mítico para poder vivir juntos (BELTRÁN-VÉLIZ; OSSES-BUSTINGORRY, 2018; RAMÍREZ BRAVO, 2017; TOURAINE, 1997).

CULTURA Y DEMOCRACIA

La pretensión de la democracia liberal es constituirse en la forma general de la cultura en Occidente (FOUCAULT, 2007; GARCÍA PICAZO, 2010). Esta evidencia se complejiza al extrañar (SHKLOVSKI, 2004) la evidencia misma e interrogarla de otra manera para superar la inflación de sentido que las palabras democracia y cultura han acumulado hasta banalizar los argumentos que las juntan. Con la palabra cultura se nombran, entre otras cosas, expresiones étnicas (cultura indígena), manifestaciones sociales (cultura del fútbol) y hasta ciertas criminalidades (cultura del narcotráfico); con democracia, por su parte, se nombra toda actuación colectiva o individual dentro del estado constitucional, así sea para camuflar violencias y autoritarismos, y tanto las derechas como las izquierdas más recalcitrantes se nombran democráticas (RINCÓN, 2009). Esta complejidad intrínseca fuerza a establecer qué es cultura y, correlativamente, cuál sería la estrategia de la democracia para llegar a ser la forma general de esa cultura. Para delimitar lo que es cultura se parte del lugar común en que se ha convertido la tradicional definición de Edward Tylor (1975):

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (TYLOR, 1975, p. 29)

Llama la atención de esta concurrenida frase la aparente superficialidad de argumentar que la cultura es todo, y añadir que ese “todo” es “complejo” no parece aportar mayor profundidad a la definición. Sin embargo, nada hay de superficial en la definición de Tylor, por el contrario, es una frase con bastante profundidad. En primer lugar, “todo es cultura”, como recuerda Ramírez (1996), no significa que cualquier cosa individualmente sea cultura, sino que cultura es lo que está en todas las partes dentro de un grupo social, como un sustrato no racional que permite a las cosas y a las personas relacionarse con sentido; en otras palabras, todo es cultura, significa que la *totalidad es cultura* y que *la cultura es totalidad*.

La primera expresión, “*totalidad es cultura*”, enuncia que todos los objetos de la praxis de las personas en interacción son el producto de la capacidad humana de crear objetos, dotarlos de sentido y fijarles funciones en la sociedad (ELIADE, 1974; JUNG, 1977; RAMÍREZ, 1996). Todos los objetos creados por el hombre son parte de la cultura sin importar el grado de trascendencia que estos tengan en los propósitos e ideales del grupo. “*La cultura es totalidad*”, por su parte, significa que los elementos constitutivos de la vida en sociedad se relacionan de tal manera que los significados no pueden ser captados independientemente de sus expresiones fácticas; en otras palabras, que los significados con que se dota a las cosas que se fabrican (a mano o simbólicamente) no subsisten más allá del modo en que son interpretados y aplicados en experiencias subjetivas e intersubjetivas socio-históricas, es decir, en la interacción social en cualquier tiempo y lugar (GIMÉNEZ-MONTIEL, 2005; RAMÍREZ, 1996).

Todo es cultura enuncia una síntesis según la cual se crean objetos con sentido dentro de un grupo social y esos significados se captan en procesos cotidianos de socialización que dan identidad y cohesión al grupo. Que la totalidad sea cultura y la cultura totalidad obliga a reconocer culturas concretas, es decir, realidad viviente, práctica y activa en la cual los objetos construidos a mano o simbólicamente son la fórmula de significaciones impensadas e indecibles convertidas en el sustrato profundo que posibilita vivir juntos en comunidad. Pero también exige aceptar que existen culturas abstractas concebidas como series de significaciones, códigos o estructuras generales de funciones separables de los modos cotidianos de realización comunitaria, según los cuales las personas son capaces por sí mismas de incorporar los preceptos teóricos que pretenden fundamentar un ideal particular de cultura hasta darle existencia concreta en las prácticas consuetudinarias (RAMÍREZ, 1996).

La diferencia entre cultura concreta y cultura abstracta es que la primera parte del núcleo ético-mítico de la vida en sociedad y, por tanto, es la realización constante de los valores sociales en interacción: un orden de significaciones que remiten a cuestiones esenciales para la sobrevivencia humana a escala individual y colectiva (DUSSEL, 1976; RICŒUR, 1990). La cultura concreta es lo no racional e indecible por los miembros de una comunidad, pero actuante con significados compartidos en ella. Cultura particular de un grupo con validez intrínseca porque constituye el modo de realización de cada una de las personas que forman los actos vitales, es decir, la experiencia de vivir juntos en coordenadas espacio temporales definidas. Cultura concreta es un orden de significaciones convertidas en conductas que agencian modos diversos de ser, de actuar, de sentir y de vivir. Las significaciones se viven dentro del grupo como experiencia, pero, al mismo tiempo, son reconocidas desde afuera como una multiplicidad que otorga coherencia e inteligibilidad al grupo que las porta y las hace operativas (RAMÍREZ, 1996).

La cultura abstracta, por el contrario, es resultado y no proceso: discurso elaborado conscientemente para generar comportamientos cada vez más parecidos a los intereses que la forma, que el poder considera necesarios para la vida en común. Una suerte de ingeniería o de disciplina para hacer de la sociedad lo que se prefigura en el ideal que prevé futuros posibles (ROSE, 2010). La cultura es concebida como serie de significaciones: estructura general de funciones que pueden ser separadas de las formas de su realización concreta en sociedad porque poseen previamente una definición más o menos unívoca y estable impuesta mediante prescripciones a sujetos individualizados dentro de un grupo social (RAMÍREZ, 1996).

De esta concepción abstracta de cultura se desprenden dos efectos: a) que esa cultura se autolegitime para dominar y negar a las demás mediante el mecanismo de imponer globalmente su propia visión de sociedad, política y cultura; y b) que el valor y la verdad de las significaciones que caracterizan a esa cultura no tiene nada que ver con el proceso concreto de su realización y, por tanto, siempre se requiere entrenamiento para no perder pertenencia e identidad.

Culturas concreta y abstracta hacen parte de una secuencia histórica humana irreversible, pues, por un lado, nunca una cultura que pretenda su transformación-preservación puede quedarse en formas concretas de socialización, sino que su progreso las lleva a modos cada vez más abstractos de relación; por el otro, las formas abstractas de sociedad, como la democracia, tienden, mediante el ejercicio constante del dispositivo de la educación, a producir expresiones concretas de actuar, compartir y de sentir, es decir, pueden terminar por concretar parte importante de la abstracción ideal del grupo social en cultura. Esto es, la educación puede realmente construir en el tiempo una cultura democrática (SLOTTERDIJK, 2012). Se colige, entonces, que cultura no es la palabra unívoca para describir etnias en territorios marginados ni legítima cruzada para la preservación-momificación de tradiciones inmóviles: se deviene cultura cuando:

[...] se reconoce un pasado y un origen común, se habla una misma lengua, se comparte una cosmovisión y un sistema de valores profundos, se tiene conciencia de un territorio propio, se participa de un mismo sistema de signos y símbolos, (pues) solo con ello es posible aspirar también a un futuro común. (BATALLA, 1991, p. 11)

La cultura, en fin, es pasado común y presente colectivo de significación dentro del cual las abstracciones de la democracia tienen que convertirse en prácticas por la intermediación ininterrumpida de objetivos y propuestas educativos. La democracia no es, en principio, una cultura concreta sino una abstracción. Sus discursos constituyentes, la ley que la legitima y los objetivos que la direccionan no son objetos creados con un sentido social preñado de significados indecibles, pero realizados cotidianamente en la interacción, sino ingeniería de expertos en una lógica constante de saber-poder para el gobierno de la población (FOUCAULT, 2007; ROSE, 2010). En otras palabras,

los presupuestos democráticos no son el núcleo ético mítico que permite la cohesión de los grupos en cualquier parte del mundo, sino un ideal hegemónico que, en vez de afectarse por las culturas concretas con las cuales interactúa, trata de esquematizarlas hasta que pierdan su forma y se conviertan en una democracia en proceso, ella misma, de convertirse en la cultura concreta general porque sus ideales se observan cada vez mejor en prácticas individuales y colectivas.

Esta formulación no es la denuncia de defectos constitutivos de la democracia para justificar resistencias culturales desde el Sur, o prácticas decoloniales reforzadas (DUSSEL, 1996; RAMÍREZ, 1996). Es otra cosa: la evidencia de que la democracia es distinta a formas concretas de cultura, pero no por eso tiene menores posibilidades éticas, políticas y estéticas para los grupos y para las personas. Más aún, desde cierta perspectiva, la democracia es al mismo tiempo cultura abstracta y cultura concreta, porque, al igual que formas culturales en espacios y tiempos más reducidos, se constituye en otro experimento del devenir humano en su potencia de permanecer como especie constantemente viable (GEHLEN, 1987; LEROI-GOURHAN, 1971). Es decir, la democracia no es eterna como no lo son las culturas autóctonas o aisladas, por ejemplo, pero, al ser mucho más compleja en sus dimensiones y desarrollos, requiere formas sistemáticas de gestión para su refinamiento y vigencia constante. Es decir, para transformarse en un juego continuo de tradición e innovación (DEWEY, 1998).

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

La ciudadanía tiene una larga historia: concepciones griegas, medievales, modernas y contemporáneas copan de sentido una noción que se desarrolla incesantemente para fundar nuevos espacios de acción social y política (DELGADO-PARRA, 2012; ORTIZ-CHARRY, 2003). Dentro de esta historia resalta una evidencia: democracia y ciudadanía son recíprocamente dependientes: no hay democracia sin ciudadanía y no existe ciudadanía sin democracia. Empero, la noción de ciudadanía, que aquí se hace operativa, no es adjudicable a ninguna de estas posiciones históricas, sino que es un constructo como estrategia educativa en relación con las necesidades de fomentar una cultura concreta de paz en una nación democrática como Colombia.

En la democracia la educación es un dispositivo para formar ciudadanos. Es decir, personas que gocen de los derechos plasmados en la ley porque ellas mismas se convierten por vía educativa en los agentes de su creación, implementación y ampliación constante. Para que la abstracción democrática se desplace hacia la experiencia y la cultura, se requiere que, por vía de la educación, los nuevos miembros adquieran aquello de lo que vienen desprovistos por nacimiento:

Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío. (DEWEY, 1998, p. 15)

Pero la ciudadanía no es una habilidad básica que se adquiera en la niñez de una vez para siempre. Al ser parte de una abstracción en tránsito hacia la concreción en cultura, adviene como rudimento siempre en potencia de perfeccionamiento. Esto es, la ciudadanía no es solo la abstracción que fija límites a la acción de los asociados, sino la acción cotidiana de éstos que ensancha los límites de su propia actuación. En una paráfrasis libre de Foucault (2007): la demasiado poca ciudadanía existente es dada por la aún mayor ciudadanía que se demanda. En fin, la ciudadanía es una competencia que se perfecciona mediante una dialéctica según la cual desde arriba se otorgan beneficios, derechos y reconocimientos para que, con ellos, desde abajo se exijan cada vez mejores derechos y libertad en un movimiento general para la vigencia constante de la forma democrática del poder.

Si la democracia funciona como un ideal, la ciudadanía también es una abstracción que es parte del ideal democrático. La ciudadanía se sustenta en la construcción de criterios, principios y directrices que las personas individualmente, como seres libres e iguales defienden, con la certeza de que todos los demás miembros de una colectividad están dispuestos a suscribir y respetar. En la obra de Rawls, por ejemplo, se reconoce de qué manera un conglomerado social, integrado por personas libres e iguales, puede fijar las bases de una sociedad democrática en la cual todo asociado sea capaz de desarrollar su ciclo vital completo porque existen ideas, pluralismo, respeto por la diferencia y moralidad (CORAL LUCERO; CASTILLO CASTILLO, 2011).

Esta concepción de ciudadanía, precisamente por su condición abstracta, tiene que acomodarse a la vida concreta para que, por eficacia simbólica, el discurso termine haciendo que la sociedad se parezca cada vez mejor a la prescripción porque, como indica Lechner (2000): “ser ciudadano no se refiere tan sólo a la política institucional, sino progresivamente a la vida social” (p. 25). Ciertamente, en los inicios abstractos de la democracia, Jean Jacques Rousseau (1998) argumentaba que el hombre civilizado, esto es, el ciudadano, era “una unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social” (p. 42). Según él, las buenas instituciones sociales eran las que le quitaban a cada persona su existencia absoluta para reemplazarla por otra relativa, de modo que cada particular no se suponga a sí mismo como un entero, sino como parte de la unidad y, por tanto, sea sensible solamente en el todo social.

Además, reconociendo que ese medio para formar ciudadanos era la educación, lanzó una frase que todavía hoy tiene vigencia: “la verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios” (ROUSSEAU, 1998, p. 45). Es decir, una ciudadanía plena, activa y propositiva no se construye con teorías sobre la ciudadanía, sino mediante el ejercicio de esta, o, dicho de otra forma, si bien en el camino de lo abstracto a lo concreto la ciudadanía se construyó en parte con teorías que buscaban prácticas, ahora se deben estudiar prácticas que produzcan teorías. Es decir, experiencias y recursos culturales que ejercen formas de ciudadanía para el bienestar social (FREIJEIRO VARELA, 2008).

Pero para convertir experiencias concretas en contenidos formativos para la construcción de la paz como cultura es importante contar con una educación como la que prescribió Rousseau: con ejercicios. El primer ejercicio es de imaginación pedagógica que permita construir un currículo distinto pero acorde con la sociedad que lo demanda y establecido en una línea de mejoramiento de generación en generación. La innovación como disrupción le es ajena a una educación sistemática. Veamos eso que se nombra, imaginación pedagógica.

IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA

La imaginación es más importante que el conocimiento.

Albert Einstein

Las dos cosas son importantes, pero el conocimiento sin la imaginación es estéril.

Frank Wilczek

En el libro *Esferas I*, de Peter Sloterdijk, el prologuista dice: “la Filosofía no es solo original cuando acuña nuevos conceptos, sino también cuando descubre algo sorprendentemente significativo en expresiones bien conocidas” (2003, p. 14). Esta frase es asumida plenamente con el único gesto de reemplazar la palabra Filosofía por Pedagogía. Este intercambio reconoce que la Pedagogía, como reflexión para construir contenidos formativos que fomenten una cultura de paz, permite descubrir “algo sorprendentemente significativo” en la no tan frecuente expresión “imaginación pedagógica”.

Con base en las potencias del concepto imaginación moral de Lederach (2008)⁵ se reconoce y resignifica la noción menos visible de “imaginación pedagógica” como estrategia educativa para garantizar el tránsito, aunque sea de manera lenta, de la cultura abstracta a la cultura concreta tanto en términos de democracia como de paz. Más aún, lo sorprendentemente significativo del concepto, es que con él se puede pensar que la paz se convierta en un elemento irracional de esa cultura, es decir, en la forma natural de estar en comunidad sin esfuerzos grandilocuentes de discursividad prescriptiva o invocadora y, por el contrario, la guerra se transforme en el referente retórico incapaz de constituir los imaginarios colectivos (BENAVIDES-VANEGAS; OSPINA-PEDRAZA, 2011; DIOS DIZ, 2011).

En concordancia con Lederach (2008) se puede decir que *la posibilidad de que la educación coadyuve a la construcción de una cultura de paz está en relación con el desarrollo de la imaginación pedagógica de los docentes*. La escuela todavía es el dispositivo por antonomasia de la socialización democrática, pero para que esa democracia se convierta en cultura concreta requiere de maestros que llenen la escuela de imaginación pedagógica porque es mediante ella que se puede destrabar la suma de contenidos momificados para coadyuvar al fomento de formas renovadas de imaginación social. La imaginación es importante en todos los planos de la vida social porque esta, en vez de constituir “reflejos” o “copias” de “lo real”, produce creaciones que se reconfiguran en potencia de transformación. Por ejemplo, “Imaginario social” asume a cada sociedad como la creación colectiva de un modo particular irreplicable de ser que, sin embargo, se forma y transforma constantemente por ser una lógica local, que tiene vínculos con lo general, pero vive lo cotidiano como propio. Imaginario Social, según Castoriadis (1975), es un magma de significaciones imaginarias sociales encarnadas en instituciones. El imaginario social, al modo de un orden de las cosas, orienta la acción de los miembros de esa sociedad en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar (FOUCAULT, 1968).

Toda sociedad contiene en sí misma una potencia de alteridad en una doble perspectiva estática y dinámica: la de “lo instituido” que aparenta cierta estabilidad en un conjunto de instituciones; y la de “lo instituyente” en cuanto dinámica que impulsa su transformación. Para Castoriadis (1975) una “institución imaginaria de la sociedad”, es instituida porque no ha sido producida “naturalmente” sino por el resultado de la acción humana: una intención fijada en un sistema simbólico es, también, imaginaria porque es un fenómeno del espíritu humano que construye significaciones y valores para orientar la sociedad sin ser nunca completamente racionales; además, es un imaginario social pues constituye un orden de fenómenos *sui generis*, irreducible a lo síquico y a lo individual: una obra colectiva anónima que trasciende a los individuos y se impone a ellos (FRESSARD, 2006).

La imaginación no es una cualidad espontánea para la gestión y la inmunización de las personas y de las sociedades, más bien, “es configurada en gran medida por dispositivos socio-históricos, y por representaciones que se materializan en relaciones, valoraciones y en condiciones reales de la imaginación” (COLECTIVO FILOSOFAR CON CHICOS, 2017). Hay que tener imaginación pedagógica para potenciar la imaginación social que construya formas de vivir en el marco de una democracia que esa imaginación prefigura en sus fortalezas. La potencia creadora de las sociedades no está solamente en individuos excepcionales con imaginaciones futuristas sino en experiencias culturales e históricas que permiten reconocer lo que se ha sido para poder ser otra cosa. La imaginación no es un concepto prescriptivo, es decir, que se invoque y aparezca como una estrategia inapelable para que los individuos y los grupos construyan nuevas sociedades; ni es una facultad que podría ser movilizada por una propuesta curricular para transformar la sociedad a voluntad de ideales educativos emergentes.

5 Lederach se basa en C. Wright Mills, *La imaginación sociológica* (1961).

Pero tampoco la imaginación es una abstracción sin realidad. La creación imaginaria emana espontáneamente de lo social-histórico y, luego, se potencia explícitamente mediante diferentes estrategias, como las educativas, para obtener resultados previamente formulados. En otras palabras, la imaginación no es una instancia pasiva que afecta por sí misma a la sociedad de forma azarosa: para la educación se trata de liberar la potencia de la imaginación y, de esa forma, sacar provecho práctico de sus poderes creativos. Habría que prevenir desbordes de la imaginación mediante propuestas delimitadas para evitar que lo imaginado no tenga contacto con las posibilidades reales y se convierta en más frustración y anquilosamiento.

Hay mejor imaginación social cuando hay imaginación pedagógica. Aquí está la clave del uso de la imaginación en la educación: se trata de crear eventos comunicativos donde los estudiantes participen de diferentes maneras: hablando, escuchando, leyendo y escribiendo juntos. Por eso, aunque se busca ordenar el quehacer educativo, se plantea, a la vez, el recurso de una imaginación dispuesta a captar las aportaciones y los eventos particulares mediante una organización flexible que permita variaciones sobre actividades, contenidos, secuencias y materiales. En términos educativos esto implica que la actividad desarrollada en una situación de clase es tan importante como la selección de contenidos y materiales. Es decir, no son únicamente los contenidos que se abordan lo que importa, sino también lo que se hace con ellos; la actividad es una parte medular de lo que se aprende. Por tanto, se espera que los docentes se hagan cargo de sus alumnos y, de estos últimos, también se espera que lleguen a estar capacitados para convertirse en los arquitectos de un futuro mejor a medida que Colombia se libra de las violencias (MURPHY; GALLAGHER, 2009).

La imaginación necesita alicientes, potencia y límites. Para que la imaginación pedagógica prospere no basta con invocarla, sino que se requiere construirle condiciones de posibilidades sociales, políticas y económicas. No se cambia la realidad social con esfuerzos individuales de imaginación forzada por el deseo y la impotencia, sino que las condiciones mejoradas posibilitan imaginaciones más ricas, innovadoras y atinadas. Es decir, la propuesta de una imaginación pedagógica no es otra responsabilidad de los maestros para combatir de manera abstracta las exclusiones concretas, sino un concepto programático para trabajar en todos los frentes que fomentan el perfeccionamiento de esta cualidad en pro de la sociedad y de la educación.

La imaginación pedagógica en este sentido es muy parecida a la imaginación sociológica que documentaba C. Wright Mills (1961): “una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos” (p. 25).

Con base en este presupuesto se argumenta que la imaginación pedagógica se compone de, por lo menos, cinco elementos móviles presentados como actitudes del docente:

- Cuando pone en escena constante una pedagogía de la imaginación: esto es, cuando la imaginación de quien enseña se pone en potencia de desarrollar el imaginario social;
- Cuando reconoce y utiliza los recursos culturales de su entorno cercano para construir emociones y acciones. Es decir, que no limita la enseñanza a contenidos más o menos momificados, sino que encuentra en la propia historia y el propio territorio los contenidos formativos para construir la identidad y la cultura;
- Cuando es capaz de pensar la sociedad en procesos de transformación y los estudiantes como sus agentes. Capacidad del docente de reconocer que la cultura es alteridad constante construida con la intersubjetividad de estudiantes, adultos y comunidad;
- Cuando tiene voluntad no solo de hacer resistencia pasiva a los hábitos de transmisión de contenidos sino de avanzar hacia los recursos culturales y el contacto como insumos educativos. La imaginación no puede ser solo crítica de un sistema que se presiente anquilosado, sino la propuesta a veces ilusoria de nuevas formas de construir lo propio;
- Cuando se tiene la intención de propiciar una mejor repartición de lo sensible en la sociedad para construir visiones de mundo más integrales.

Se puede aplicar la frase de C. Wright Mills (1961) cuando dice que:

[...] el primer fruto de esta imaginación es la idea de que el individuo solo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. (p. 25)

La frase se vuelve operativa para la Pedagogía porque es un saber comprensivo que tiene que apelar a los recursos culturales y a las experiencias de la sociedad para formar cultura según los presupuestos de una buena imaginación. Y para desentrañar “recursos culturales” de la sociedad y constituirlos en contenidos formativos para el fomento de la paz se requiere sensibilidad con tacto y pensamiento situado; en últimas palabras, podría, inclusive, decirse que tales son los componentes esenciales de la imaginación pedagógica, el tacto pedagógico que obliga a pensar en el otro de manera cada vez más amplia y generosa; y el pensamiento situado que exige mantener abierta la reflexión y la acción sobre los sitios y situaciones del desempeño (ECHEVERRI-ÁLVAREZ, 2018).

Es menester reiterarlo: el paso de una cultura abstracta a una concreta, o mejor, de una sociedad que ha vivido la guerra a otra capaz de asumir culturalmente la paz, no puede descuidar sus recursos culturales como elementos formativos de una identidad global; requiere, mejor, sumar imaginación a los proyectos educativos que tienen como compromiso fomentar la paz. La imaginación social es posible si hay una imaginación pedagógica que sea capaz de formar una pedagogía de la imaginación.

Para convertir recursos culturales y experiencias en contenidos formativos es necesaria la “imaginación pedagógica” no solo para su planteamiento, sino para su sostenibilidad en el tiempo como una transformación de la Pedagogía y de la Didáctica. Imaginación pedagógica que permita imaginar la sociedad como parte de nosotros mismos, y a cada uno como parte de una sociedad que tiene experiencias buenas y malas, pero que se imagina la vida y la construye cotidianamente.

EL CURRÍCULO VIVIDO PARA LA DEMOCRACIA COMO CULTURA CONCRETA

Según el hallazgo de la investigación, se es competente como ciudadano cuando la democracia se vive como cultura, y para hacerlo, los contenidos formativos de los currículos a escala nacional, regional, local o institucional deben ser expresiones sensibles de esa cultura. Con cierta circularidad: la democracia se vive como cultura cuando los ciudadanos son competentes en ella, y estos llegan a ser tales ciudadanos competentes, cuando la democracia ofrece una educación cuyos contenidos son expresiones de esa cultura concreta con lo cual se crea un recorrido sin solución de continuidad entre educación, ciudadanía, cultura y paz (EVANS RISCO; WEISSERT; ZAVALA SARRIO, 2018).

Un currículo tiene cuatro elementos básicos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Falta, sin embargo, la pregunta ¿qué anquilosamiento supera la propuesta? Un currículo debe reconocer lo que deja atrás, mirar al futuro para resistirse a caer muy pronto en lo mismo. Preguntar qué es lo superable y reconocer en qué tipo de necesidad emerge el dispositivo escolar y curricular (FOUCAULT, 1991), no es la manida fórmula de descalificar modelos tradicionales para validar los presentes, sino propiciar una reflexión sistemática sobre el sentido de lo que se ha sido y se quiere llegar a ser por vía educativa. En otras palabras, no solamente superar modelos, métodos de la Pedagogía, sino reconocer qué es lo que ya no se puede seguir siendo en términos de sociedad y de cultura para oponerlo a un ideal de futuro que también opta por el camino educativo para alcanzarlo: la enseñanza con mejores contenidos formativos (HERBART, 1806).

La educación tiene que pensar cómo hacer para que la abstracción democrática, por más sofisticada que sea, se convierta en realización concreta. Por eso se tiene que llenar de experiencia la

invocación: ponerles gente real a los derechos, resiliencia a las adversidades, voz presente y viva a la historia, emoción al contacto. Es decir, la educación tiene que tener *Imaginación Pedagógica* para una educación con tacto. Tacto para la relación con la gente, para hacer que la lectura sea de paisajes, rostros, historias vivas (VAN MANEN, 1998). La idea no puede ser oponer discurso a una realidad contundente, sino acostumbrar con prácticas reales, con bienestar, con honradez a la población: que el político sea el personaje esperado por su impoluta voluntad de servicio. Que la escuela sea vigía y garante de la gestión, de la administración y de la transparencia.

EXPERIENCIAS CONVERTIDAS EN CONTENIDOS FORMATIVOS DIGITALES

El proyecto de construir contenidos formativos digitales para la formación de una cultura de paz en Colombia optó por reconocer, primero, experiencias en las que los propios recursos culturales de la comunidad hubiesen permitido superar el dolor del conflicto, restaurar la imaginación sensible y continuar la vida con una memoria siempre atenta, pero cada vez menos dolorosa y más creativa. Los casos seleccionados en la investigación fueron cuatro: 1. Parcelas Alternativas Solidarias, Valle del Guamuez (Putumayo); 2. Estudiar, qué negociazo! Granada Siempre Nuestra (Antioquia); 3. Corporación Casa Mía, Medellín (Antioquia) y 4. Escuela Itinerante para la construcción de Cultura de Paz (Creando Paz), Medellín (Antioquia).

Un hallazgo común a las cuatro experiencias es la centralidad del trabajo sobre el ser, el abordaje simbólico y metafórico para tramitar los conflictos y para educar en formas de convivencia pacífica. Los recursos culturales, en la perspectiva de Lederach (2008), son imaginación, creatividad, y esto fue lo que encontramos en cada una de las experiencias. Tanto la imaginación como la creatividad son la plataforma para que las formas de violencia se puedan superar o reelaborar en herramientas socioculturales que pasan del sufrimiento a la búsqueda de alternativas de bienestar individual y comunitario. En los cuatro casos analizados se encontró que los actores sociales directamente afectados por la violencia emprendieron acciones de autorreparación con base en vínculos afectivos producidos por el sufrimiento vivido y luego compartido en relatos acerca de los acontecimientos.

En el Valle del Guamuez en Putumayo, un recurso cultural al que apela la comunidad es el de las prácticas ancestrales; estas hacen parte de la narración que construyen sobre ellos mismos y sus orígenes como comunidad, y pueden rastrearse en sus nociones de lo que es legal y lo que está por fuera de la ley (ÁLVAREZ CORREA; ARBELÁEZ ROJAS; LONDOÑO HERNÁNDEZ, en prensa). En el programa Estudiar, qué negociazo! de Granada, el tejido es metáfora y práctica, cultura concreta que se deja interpelar por cada movimiento de la aguja y el hilo, la urdimbre y la trama para la reconstrucción de imaginarios de los jóvenes y sus padres, víctimas del conflicto armado (GIRALDO-RAMÍREZ; ECHEVERRI-ÁLVAREZ; ZULUAGA JARAMILLO, en prensa). La Corporación Casa Mía, en el barrio Santander de Medellín, hizo de la restauración del patrimonio simbólico un horizonte de nuevos valores para reafirmar el valor de la vida, acciones colectivas para religar los lazos comunitarios rotos por la violencia. La figura de los jóvenes homéricos para ennoblecer al guerrero de la vida, es solo uno de los símbolos a los que apela Casa Mía en una ciudad en la que la guerra era la única opción para muchos jóvenes, ellos demostraron que la emotividad, el afecto y la solidaridad pueden producir sinergias creadoras (SAENZ-MONTOYA; ÁNGEL-URIBE; GIRALDO-RAMÍREZ, en prensa). Por último, la Escuela Itinerante Creando Paz desenreda la madeja de los conflictos mediante la formación como un proceso vivencial que lleva a la reflexión de los participantes sobre sus propios conflictos: qué transformaciones querrían hacer, qué se debe hacer para llegar a ellas, qué le está aportando a la manera como el conflicto se desarrolla. La mediación, la formación transformativa y la comunicación son los principales recursos de la Escuela que asume los conflictos como una posibilidad de transformación (SÁNCHEZ MEDINA; CARDONA BERRÍO, en prensa).

Apelando a una metodología de co-creación que implicó directamente a los actores de cada uno de los casos, se construyeron los contenidos formativos digitales que aportaron a la Cátedra de la Paz. En el marco de los encuentros, basados todos en técnicas que permitieron una participación real y horizontal en la producción de sentidos, los recursos culturales anteriormente descritos fueron emergiendo. Atendiendo a las consecuencias metodológicas del enfoque planteado no se trató nunca, en esta experiencia de co-creación, de proponer un modelo general o estándar de producción, sino de identificar las metáforas y los símbolos que guían el trabajo de reconstrucción del tejido social entre los actores y las experiencias involucradas y, de esta manera, iniciar los procesos de traducción a los elementos expresivos del ecosistema comunicativo digital y la trasposición didáctica para concretar los contenidos formativos digitales.

CONCLUSIONES

El artículo deja claro que la democracia liberal es una forma abstracta de la cultura, pero esta condición no es una desventaja de sentido, valor y significación en relación con supuestas formas más auténticas de la cultura, sino un estadio diferente en las posibilidades abiertas de la aventura vital humana. Un estadio en el cual se prefigura, en el espíritu de la sociedad, lo que se quiere ser y se establecen mecanismos para lograr que cada vez más personas se sientan realizadas en esas lógicas en construcción de una vida común sin comunidad. Esas personas que la democracia tiene que educar para comprender, apropiarse y encarnar sus fundamentos son la condición de posibilidad de la democracia misma cuando son convertidas en ciudadanos. Democracia, ciudadanía y educación hacen parte de una relación inextricable (BICKMORE; KADERI; GUERRA-SUA, 2017).

Si bien las elucubraciones de teóricos, los académicos y científicos pueden hacer cada vez mejores invocaciones y logren dejar extensas bibliografías en los textos y en los repositorios, lo cierto es que eso simplemente ampliará las formas abstractas de la democracia. Las propuestas curriculares tienen que detenerse en experiencias como recursos culturales vivos con potencia transformadora, constituidas por gente que, sin embargo, en algún momento solo eran personas simples que pasaron de vivir una vida tranquila a sentir el terror, el dolor de ver morir amigos, esposos, hijos, vecinos, padres, sin más justificación que sembrar el miedo y, pese a ello, pudieron seguir viviendo ayudando a otros a mejor vivir, es decir, a reconstituir su imaginación sensible (ECHEVERRI-ÁLVAREZ; ZULUAGA-JARAMILLO, 2019).

Los recursos culturales de la comunidad tienen que ser visibilizados, escuchados, vistos, sentidos, por más gente, no tanto para reverenciarlos, sino para que reconozcan en ellos la capacidad guerrera que exige la paz. Es decir, que la paz no es un regalo que viene de afuera, sino una disciplina de construcción, diariamente, por la misma comunidad. Por eso, entonces, se concluye que para que la educación pueda construir una cultura de paz, primero tiene que ser capaz de ver la propia cultura y, con imaginación pedagógica, ponerla al servicio del alcance de fines específicos, como la paz, por ejemplo.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ CORREA, A.; ARBELÁEZ ROJAS, O.; LONDOÑO HERNÁNDEZ, A. Caso: parcelas alternativas solidarias. (Valle del Guamuez, La Hormiga, Putumayo). In: ECHEVERRI JIMÉNEZ, G.; ÁNGEL URIBE, I. *Creando Paz: experiencias con imaginación para la educación en Colombia*. Medellín: Editorial UPB, En prensa. p. 70-87. ISBN 978-958-764-730-3.

BATALLA, G.-B. *Pensar nuestra cultura: ensayos*. Ciudad de México: Alianza, 1991. ISBN 968-39-0481-5. Disponible en: <https://antropologiapoliticaenah.files.wordpress.com/2014/12/bonfil-pensar-nuestra-cultura.pdf>. Acceso en: 2 sept. 2019.

BELTRÁN-VÉLIZ, J.; OSSES-BUSTINGORRY, S. Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 16, n. 2, p. 669-684, jul. 2018. ISSN 2027-7679. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rfcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2039>. Acceso en: 15 oct. 2019.

BENAVIDES-VANEGAS, F. S.; OSPINA-PEDRAZA, A. M. *El largo camino hacia la paz: procesos de paz e iniciativas de paz en Colombia y en Ecuador*. Barcelona: Editorial UOC, 2011. 424 p. ISBN 978-958-749-203-3.

BICKMORE, K.; KADERI, A. S.; GUERRA-SUA, Á. Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, Londres, v. 14, n. 3, p. 282-309, 2 Sept. 2017. ISSN 1740-0201. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1365698>. Acceso en: 2 sept. 2019.

CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires: Tusquets, 1975. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Castoriadis_Unidad_2.pdf. Acceso en: 2 sept. 2019.

COLECTIVO FILOSOFAR CON CHICOS. ¡Qué aridez de imaginación pedagógica! pensar la escuela más allá de lo (im) posible. *Childhood & Philosophy*, v. 13, n. 26, p. 105-128, Jan./Apr. 2017. ISSN 1984-5987. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5804090>. Acceso en: 2 sept. 2019.

CORAL LUCERO, J. I.; CASTILLO CASTILLO, M. L. John Rawls and the Basis for Construction of Civil Society. *Papel Politico*, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 515-528, dic. 2011. ISSN 0122-4409.

DELGADO-PARRA, M. C. El reverso de la ciudadanía tradicional: la centralidad desentrañada. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 137-164, jan./abr. 2012. ISSN 0102-6992. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000100009&lng=es&tling=es. Acceso en: 2 sept. 2019.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. 3. ed. Madrid: Morata, 1998. 319 p. ISBN 84-7112-391-6. Disponible en: <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/08/Dewey-John-Democracia-y-Educacion.pdf>. Acceso en: 19 sept. 2019.

DÍAZ-PERDOMO, M. L.; ROJAS-SUÁREZ, N. D. Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Revista Eleuthera*, Manizalez, v. 20, p. 13-34, 1 enero 2019. Disponible en: <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA573714762&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=20114532&p=AONE&sw=w>. Acceso en: 1 sept. 2019.

DIOS DIZ, M. *La paz como cultura: fuentes y recursos de una pedagogía para la paz*. s.l.: Editorial Milenio, 2011. 336 p. ISBN 8497434285. Disponible en: https://books.google.com.co/books/about/La_paz_como_cultura.html?id=WVP_ewEACAAJ&redir_esc=y. Acceso en: 2 sept. 2019.

DUSSEL, E. *El humanismo helénico*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976. 142 p. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120130103302/humanismo.pdf>. Acceso en: 1 sept. 2019.

DUSSEL, E. Me llamo Rigoberta Menchú y así "Me nació la conciencia". In: DUSSEL, E. *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 1996. p. 123-148. ISBN 968-856-502-4.

ECHEVERRI-ÁLVAREZ, J. C. Doctorados en educación formación de maestros con imaginación pedagógica para construir la paz en Colombia. *Boletín Redipe*, v. 7, n. 10, p. 80-95, 2018. ISSN 2256-1536. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729418>. Acceso en: 2 sept. 2019.

ECHEVERRI-ÁLVAREZ, J. C.; ZULUAGA-JARAMILLO, C. M. Prácticas artísticas como experiencia educativa para restaurar la imaginación sensible en contextos vulnerados por violencias. In: CARDONA-RESTREPO, P.; ECHEVERRI-ÁLVAREZ, J. C. *Estética y educación para pensar la paz*. Medellín: Editorial UPB, v. 1, 2019. Cap. 3, p. 223-250. ISBN 978-958-764-719-8.

ELIADE, M. *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus, 1974. 196 p. ISBN 84-306-0359-X.

EVANS RISCO, E.; WEISSERT, S.; ZAVALA SARRIO, P. *Competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima: Gráfica Filadelfia S.A., 2018. 75 p. ISBN 978-92-871-8237-1. Disponible en: <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>. Acceso en: 2 sept. 2019.

FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1968.

FOUCAULT, M. El juego de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 127-162.

FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Ediciones AKAL, 2007. 352 p. ISBN 978-84-460-2316-6. Disponible en: Google-Books-ID: tvgjUSb1WG4C. Acceso en: 1 sept. 2019.

FREIJEIRO VARELA, M. ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshall a Sen). *Andamios*, México, v. 5, n. 9, p. 157-181, dic. 2008. ISSN 1870-0063. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-00632008000200008&lng=es&nrm=iso&tling=es. Acceso en: 29 ago. 2019.

FRESSARD, O. El imaginario social o la potencia de inventar de los pueblos. *Trasversales*, n. 2, Primavera 2006. Disponible en: <http://www.trasversales.net/t02olfre.htm>. Acceso en: 2 sept. 2019.

- GARCÍA PICAZO, P. *El Sistema Mundial: perspectivas políticas y sociológicas*. Madrid: Editorial UNED, 2010. 346 p. ISBN 978-84-362-6021-2. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=DxOYRnkAnXgC&dq=DxOYRnkAnXgC&hl=es&source=gbs_navlinks_s. Acceso en: 16 oct. 2019.
- GEHLEN, A. *Prospettive antropologiche: per l'incontro con se stesso e la scoperta di sé da parte dell'uomo*. Bologna: Mulino, 1987. ISBN 978-88-15-01463-4.
- GIMÉNEZ-MONTIEL, G. La concepción simbólica de la cultura. In: GIMÉNEZ MONTIEL, G. *Teoría y análisis de la cultura*. Ciudad de México: CONACULTA, 2005. p. 67-87.
- GIRALDO RAMÍREZ, J. *La tercera realidad: escritos sobre paz, reconciliación y derecho humanitario*. Medellín: Sílabo, 2016. 211 p. ISBN 978-958-8794-83-9.
- GIRALDO-RAMÍREZ, M. E.; ECHEVERRI-ÁLVAREZ, J. C.; ZULUAGA JARAMILLO, C. M. Caso: Corporación Granada Siempre Nuestra, Programa "Estudiar, qué negociazo" (Granada, Antioquia). In: ECHEVERRI JIMÉNEZ, G.; ÁNGEL URIBE, I. *Creando Paz: experiencias con imaginación para la educación en Colombia*. Medellín: Editorial UPB, En prensa. p. 90-88. ISBN 978-958-764-730-3.
- GOMEZ-SUAREZ, A. Peace process pedagogy: lessons from the no-vote victory in the Colombian peace referendum. *Comparative Education*, Londres, v. 53, n. 3, p. 462-482, 3 July 2017. ISSN 0305-0068. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334425>. Acceso en: 4 feb. 2019.
- HERBART, J. F. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1806.
- HERBOLZHEIMER, K. *Innovations in the Colombian peace process*. Ginebra: Norwegian Peacebuilding Resource Centre, 2016. p. 1-10.
- HUNTINGTON, S.-P. *The clash of civilizations and the remaking of world order*. India: Penguin Books, 1997. 367 p. ISBN 978-0-14-026731-0.
- JUNG, C. G. *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1977. ISBN 84-493-0161-0.
- KANT, I. *Pedagogía*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003. 115 p. ISBN 84-460-2086-6.
- LECHNER, N. Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 5, p. 25-31, enero 2000. ISSN 1900-5180.
- LEDERACH, J. P. *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008.
- LEROI-GOURHAN, A. *El gesto y la palabra*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 1971.
- MILLS, C. W. *La imaginación sociológica*. New York: Fondo de Cultura Económica, 1961. ISBN 968-16-0271-4. Disponible en: https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34671/mod_resource/content/1/Wright%20Mills.pdf. Acceso en: 2 sept. 2019.
- MUÑOZ-MUÑOZ, F. A. Imperfect peace. In: DIETRICH, W.; JOSEFINA, E.-Á.; KOPPENSTEINER, N. *Key text of peace studies*. v. 1. Viena: LIT VERLAG GmbH & Co. KG, 2006. Cap. 2, p. 241-281.
- MUÑOZ-MUÑOZ, F. A.; JIMÉNEZ ARENAS, J. M. Paz imperfecta y empoderamiento pacifista. In: CABELLO-TIJERINA, P. A.; MORENO-ARAGÓN, J. *Diversas miradas, un mismo sentir: comunicación, ciudadanía y paz como retos del siglo XXI*. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2015. p. 50-65.
- MURPHY, K.; GALLAGHER, T. Reconstruction after violence: how teachers and schools can deal with the legacy of the past. *Perspectives in Education*, Pretoria, v. 27, n. 2, p. 158-168, June. 2009. ISSN 0258-2236. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ851233>. Acceso en: 2 sept. 2019.
- O'DONNELL, G. Acerca del estado en América Latina contemporánea: diez tesis para discusión. In: PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD. *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos, contribuciones para el debate*. 2. ed. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004. p. 149-192.
- ORTIZ-CHARRY, G. Aproximación crítica sobre la noción de ciudadanía o la ficción de un derecho. *Mediaciones*, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul. 2003. ISSN 1692-5688. Disponible en: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/354>. Acceso en: 2 sept. 2019.
- RAMÍREZ BRAVO, R. Aproximación al concepto de transposición didáctica. *Folios*. Bogotá, n. 21, p. 33-45, mayo 2017. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6052/5012>. Acceso en: 15 oct. 2019.
- RAMÍREZ, M.-T. Muchas culturas: sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. In: KLESING-REMPEL, Ú.; KNOOP, A. *Lo propio y lo ajeno: Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, 1996. p. 19-47. ISBN 968-856-502-4. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=cU5h6hYTIgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acceso en: 2 sept. 2019.

RICŒUR, P. Civilisation universelle et cultures nationales. *Revue Esprit*, n. 7/8, p. 439-453, juil./oct. 1961. Disponible en: <https://esprit.presse.fr/article/paul-ricœur/civilisation-universelle-et-cultures-nationales-31073>. Acceso en: 1 sept. 2019.

RICŒUR, P. *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro, 1990. 232 p. ISBN 978-84-7490-253-2. Disponible en: https://books.google.com.co/books/about/Historia_y_narratividad.html?id=yAsqFSzP77YC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acceso en: 1 sept. 2019.

RINCÓN, O. Narco.estética y narco.cultura en Narco.lombia. *Nueva sociedad*, Buenos Aires, n. 222, p. 147-163, jul./ago. 2009. ISSN 0251-3552. Disponible en: https://www.nuso.org/media/articles/downloads/3627_1.pdf. Acceso en: 16 oct. 2019.

ROSE, N. *Powers of freedom: reframing political thought*. Londres: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-511-48885-6.

ROUSSEAU, J.-J. *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza, 1998. Disponible en: https://books.google.com.co/books/about/Emilio_%C3%B3_De_la_educacion.html?id=xvyByP2lsIYC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acceso en: 2 sept. 2019.

SAENZ-MONTOYA, A.; ÁNGEL-URIBE, I.; GIRALDO-RAMÍREZ, M. E. Caso: Corporación Casa Mía (Barrio Santander, Medellín). In: ECHEVERRI JIMÉNEZ, G.; ÁNGEL URIBE, I. *Creando Paz: experiencias con imaginación para la educación en Colombia*. Medellín: Editorial UPB, En prensa. p. 59-67. ISBN 978-958-764-730-3.

SÁNCHEZ MEDINA, L. A.; CARDONA BERRÍO, N. Caso: Creando Paz, Escuela itinerante para la construcción de Cultura de Paz. (Medellín, Antioquia; Barcelona, Cataluña). In: ECHEVERRI JIMÉNEZ, G.; ÁNGEL URIBE, I. *Creando Paz: experiencias con imaginación para la educación en Colombia*. Medellín: Editorial UPB, En prensa. p. 95-117. ISBN 978-958-764-730-3.

SHKLOVSKI, V. El arte como artificio. In: JAKOBSON, R. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004. p. 55-70.

SLOTTERDIJK, P. *Esferas I: burbujas microsferología*. Madrid: Siruela, 2003. ISBN 978-84-16120-31-4. Disponible en: <http://www.siruela.com/archivos/fragmentos/Esferas.pdf>. Acceso en: 2 sept. 2019.

SLOTTERDIJK, P. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos, 2012. 574 p. ISBN 978-84-15297-54-3. Disponible en: https://www.academia.edu/37584328/Slotterdijk_Peter_-_Has_De_Cambiar_Tu_Vida_OCR_-_opt_.pdf. Acceso en: 2 sept. 2019.

TOURAINÉ, A. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial, 1997.

TYLOR, E. B. La ciencia de la cultura. In: KAHN, J. S. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 1975. p. 29-46. ISBN 8433906038. Disponible en: https://www.academia.edu/32402658/El_concepto_de_cultura_textos_fundamentales?auto=download. Acceso en: 2 sept. 2019.

VAN MANEN, M. *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós Iberica, 1998. 232 p.

WEINBERG, J.; FLINDERS, M. Learning for democracy: the politics and practice of citizenship education. *British Educational Research Journal*, New York, v. 44, n. 4, p. 573-592, Aug. 2018. ISSN 1469-3518. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3446>. Acceso en: 2019.

ZULETA, E. *Sobre la guerra: elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 2001.

NOTA SOBRE AUTORÍA

Juan Carlos Echeverri Álvarez: participó en el diseño de la investigación, analizó e interpretó los datos y elaboró el manuscrito. María Elena Giraldo Ramírez: participó en el diseño de la investigación, analizó e interpretó los datos y elaboró el manuscrito. Karol Restrepo Mesa: analizó e interpretó los datos y elaboró el manuscrito.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

ECHEVERRI-ÁLVAREZ, Juan Carlos; GIRALDO-RAMÍREZ, María Elena; RESTREPO-MESA, Karol. Creando paz: contenidos formativos con imaginación pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 774-789, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146935>

Recibido el: 24 OCTUBRE 2019 | **Aprobado para publicación:** 27 MAYO 2020



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.