

**EL PROCESO DE
IMPLEMENTACIÓN
DE LA CÁTEDRA
DE LA PAZ:
ESTUDIO DE CASO**

The Chair for Peace implementation process: A
case study

EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ: ESTUDIO DE CASO

Chapter II: The Chair for Peace implementation process: A case study

Anyelo Salas

3.1 Resumen

El objetivo de la investigación denominada “Cátedra de la Paz. Estudio de Caso sobre el proceso de implementación en una institución educativa de Cali”, fue el de aportar información y comprensión sobre el proceso de implementación de la asignatura: Cátedra de la Paz, creada mediante la Ley 1732 de 2014, en una institución educativa de secundaria y media vocacional en la ciudad de Cali, Colombia, contribuyendo al análisis y el debate sobre políticas educativas en el contexto de transformación pacífica de un conflicto armado tras el inicio de una etapa de construcción de paz y reconciliación.

Este texto fue elaborado como informe final de una investigación de tipo cualitativa, con el formato de estudio de caso instrumental descriptivo.

Secretaría de Educación Municipal - Alcaldía de Santiago de Cali.
<https://orcid.org/0000-0001-9788-0742>
Cali, Colombia.
✉ anyelosalas@gmail.com

Cita este capítulo

Salas, A. (2020). El Proceso De Implementación De La Cátedra De La Paz: Estudio De Caso. En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R. (Eds. Científicas). *Tejiendo Paz Desde Las Aulas*. (pp. 79-119). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

El marco conceptual requerido para dicho propósito fue la educación para la paz, así como también se consideró la teoría del aprendizaje significativo y lo concerniente al concepto de competencias ciudadanas.

Palabras Clave: Cátedra de la Paz; educación para la paz; competencias ciudadanas.

3.2 Abstract

The aim of the research denominated cathedra Peace. Case Study on the implementation process in an educational institution in Cali, was to provide and understanding on the implementation process of the subject: cathedra Peace, created by Law 1732 of 2014, in an educational high school and vocational institution in the city of Cali, Colombia, contributing to the analysis and debate on education policies in the context of the peaceful transformation of an armed conflict after the start of a stage of peace building and reconciliation.

This text was produced as final report of an investigation of qualitative type, with the format of instrumental descriptive case study. The conceptual framework required for this purpose was education for peace, as well as also is considered theory of meaningful learning and it concerning to the concept of citizenship skills.

Keywords: Chair of Peace; peace education; citizen competencies.

3.3 Introducción

El presente capítulo, es de alguna manera un pequeño aporte a la historia de la educación en Colombia, particularmente en lo que tiene que ver con los esfuerzos de la pedagogía por incluir en ella a los estudios de paz y la construcción de una convivencia escolar armónica; el lector hallará pues, la síntesis de una investigación que el autor realizó para su trabajo de grado como magíster (2017), que consistió en el análisis de un caso en el cual se intentó implementar la Cátedra de Paz en una institución educativa de la ciudad de Cali.

De este modo, el siguiente escrito se inicia contextualizando al lector respecto al origen de la mencionada materia curricular, manifestando que, en el propósito de dar cumplimiento a la imperativa misión de orientar a los estudiantes colombianos en la formación de una cultura de paz y en el respeto a los Derechos Humanos, el gobierno de Colombia consideró pertinente poner en marcha una normativa establecida desde el año 2014, representada en la expedición de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, cuyo principal objetivo consistió en la creación y posterior implementación de una asignatura escolar denominada Cátedra de la Paz.

Esta nueva asignatura vio la luz en el marco de una coyuntura política de acuerdos de paz, que pretendían dar por finalizado un conflicto interno de larga data en Colombia. En ese sentido, se constituye en una apuesta del Gobierno nacional por lograr que las nuevas generaciones posean las herramientas necesarias para transformar conflictos en forma pacífica, prescindiendo de la nefasta violencia como mecanismo resolutorio de las diferencias.

En este orden de ideas, unidos a la educación, adquieren relevancia los estudios de paz, surgidos de acuerdo con Lederach (2007) en los albores del siglo XX, representados en las disciplinas de investigación para la paz y los estudios de conflictos, y que tenían entre sus cometidos principales la identificación y delimitación del conflicto armado y la guerra. Y en ese norte Galtung (1996) plantea: “El investigador de la paz debe buscar causas, condiciones y contextos en varios espacios - Naturaleza, Humanos, Social, Mundo, Tiempo, Cultura” (p. 9).

Ahora bien, uno de los espacios que particularmente goza de especial interés, toda vez que se trata de una actividad que ha sido instituida como la columna vertebral de la sociedad misma, es la educación.

Es así como, para Lederach (2000), la educación juega un papel tan importante y trascendental que los sectores de la sociedad que detentan regularmente el poder, han hecho uso de ella para legitimar unas dinámicas sociales basadas en el etnocentrismo, la competencia y la justificación de la violencia como mecanismo para su defensa, desvalo-

rizando, de paso, otras formas de resolución pacífica de las diferencias. En sus palabras “...la educación suele legitimar la aceptación de la guerra como la única forma válida de resolver los conflictos” (p. 45).

En esa misma línea analítica, Lederach sostiene que la educación es una estructura vertical, en la cual los estudiantes son ubicados en la base, recibiendo obedientemente la visión de la realidad que les es impuesta desde la parte superior del sistema.

Esta educación tradicional, de acuerdo con Lederach, es descrita por Galtung como una especie de fábrica en la cual el estudiante, haciendo las veces de materia prima, es moldeado con la única finalidad de satisfacer las necesidades del mercado, visión apoyada por McLaren (2008), al afirmar que la pedagogía tradicional es atravesada por una visión privatizadora que se caracteriza por estar sometida a los dictados del libre mercado, haciendo que los alumnos y alumnas pasen de ser ciudadanos y ciudadanas a ser simplemente consumidores sujetos a la posibilidad de ser comprados y vendidos.

Paulo Freire (2005), a su vez, considera esta relación educando-educador como una de tipo bancaria, en la cual el primero recibe lo que el segundo simplemente deposita para que sea archivado y guardado mas no pensado o analizado de forma crítica, generándose, además, una relación contradictoria y dialéctica entre ambos. Como consecuencia de lo anterior, esta educación tradicional brinda pocas posibilidades de construcción democrática, defensa de los DD.HH. y evolución hacia una cultura de paz. Por estas y otras razones, autores como Salamanca, Rodríguez, Cruz, Ovalle, Pulido & Molano (2016), sentencian que la educación para la paz implica un cambio en los modelos pedagógicos tradicionales.

En esa búsqueda del logro de una educación para la paz, y considerándola como un derecho humano, cabe mencionar, igualmente, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), que insiste en uno de los llamados cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, esto es, el aprendizaje de la vida en comunidad y las relaciones de interdependencia que conlleven a soluciones creativas y pacíficas a las ineludibles situaciones de conflicto siempre presentes en la especie humana.

Así las cosas, surge la coyuntura de acuerdos de paz en Colombia, y en dicha particular situación política, emerge igualmente una estrategia educativa materializada en una ley que vincula u obliga la implementación de un curso que tiene el propósito de construir paz. Es por ello que en dicho contexto se encuentra un espacio privilegiado para observar la realidad de la aplicación de una educación para la paz, al igual que se hace visible la posibilidad de contribuir a fortalecer la praxis educativa, especialmente en contextos en los que se palpa la realidad del efecto de una violencia directa, cultural y estructural, presentando, en consecuencia, una erosión o menoscabo de los logros alcanzados en materia de DD.HH. y de construcción de una cultura de paz.

En Colombia, la educación se basa en el enfoque por competencias, de modo pues que las mencionadas herramientas se materializan, pedagógicamente hablando, en términos de competencias que, para el caso en cuestión, se denominan competencias ciudadanas. La investigación que da soporte a este capítulo consistió, entonces, en un estudio de caso realizado en una institución educativa de secundaria y media vocacional de la ciudad de Cali, a partir de una visión preponderantemente pedagógica del proceso de implementación de la asignatura Cátedra de la Paz, específicamente a la luz de la llamada educación para la paz y en lo concerniente a lo didáctico, mediante la teoría del aprendizaje significativo y el enfoque por competencias, lo cual buscó, principalmente, dar cuenta de la efectividad en el propósito de que los estudiantes adquiriesen estas competencias ciudadanas.

3.4 Elementos teóricos.

Como ya se mencionó, el problema de esta investigación se encuentra circunscrito al ámbito de la llamada educación para la paz, un tema que hoy por hoy es ampliamente debatido por pedagogos, políticos, y, por supuesto, investigadores y estudiosos de la paz alrededor del mundo como Danesh (2006); Harris (2004); Opotow, Gerson y Woodside (2005) o Bar-Tal y Rosen (2009), entre muchos otros. Lo antedicho se debe principalmente al esfuerzo de contrarrestar la extensión y arraigo de una lamentable cultura de la violencia, o como bien lo expresa Lederach (2000) “...la condición actual de elevada violencia y reducida

justicia” (p. 55). Lo que inevitablemente conduce en este recorrido teórico a definir en primera instancia el concepto de violencia.

En palabras de Galtung (2003), “Entiendo la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (p. 9). En la deconstrucción de dicha concepción de la violencia, este autor establece una tipología que valora tres categorías principales: en primera instancia señala la existencia de una violencia directa (de daño físico o psicológico visible en forma de conductas), seguida de una violencia estructural (represión, explotación etc.) y, finalmente, una violencia cultural que es toda ella simbólica (en la religión, la educación, en el arte y el lenguaje, etc.) la cual principalmente es usada para legitimar a las dos primeras (Galtung, 1996).

El pensamiento *galtuniano* frente a la triada constituyente del concepto de violencia es de vital importancia en este texto, sobre todo para definir lo que es paz, puesto que Galtung crea un vínculo irrompible entre ambas, planteando que cualquier estudio sobre la paz debe conllevar obligatoriamente a poner el foco de atención en la violencia, pero no únicamente la violencia que él llama directa, aquella más visible o mediática si se quiere, sino también la violencia que subyace a la propia estructura de la sociedad y que se legitima a partir de una simbología de todo tipo en la cultura.

Es así como, para Galtung (1964), citado por Jares (1999), “la paz es ausencia de violencia” (p. 98). En ese orden de ideas, no podría hablarse de paz, sin una preocupación real por las violencias más profundas y menos evidentes que existen en el colectivo social. En pocas palabras, de acuerdo con Fisas (2004) “La paz, por tanto, sería la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural” (p. 19).

Un camino que ha sido llamado paz positiva, para diferenciarlo de aquel tradicional concepto de ausencia de guerra como definición de paz, y que concretamente consistiría, siguiendo los planteamientos de Caireta y Barbeito (2005), en un proceso de concretización de la justicia, consiguiendo que un individuo tenga armonía consigo mismo, el

ambiente y los demás seres a su alrededor, lo que puede parecer un tanto idealista y quimérico.

Así las cosas, se reafirma la concepción de Galtung (1999), cuando expresa: “Sí «la paz es lo que tenemos cuando un conflicto puede manejarse de forma creativa y no violenta», entonces el conflicto ocupa un lugar más alto que la paz en la cadena de conceptos” (p. 101), de ese modo aparece entonces el tercer elemento a tener en cuenta en la concepción de una educación para la paz, esto es, el conflicto.

Adhiriéndose a la visión de Lederach (2000), la noción de conflicto sería la de “...un proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo” (p. 60). Esta definición de Lederach es muy interesante porque parte de una concepción diametralmente opuesta a la representación occidental del conflicto –la cual ha sido siempre negativa– por ejemplo, de acuerdo con Lopera (2014), en la actualidad el conflicto es tomado como un encuentro entre fuerzas contrarias, tengan o no relación con procesos de violencia, definiéndose simplemente como una lucha entre opuestos que vincula una tensión entre ellos.

Sin embargo, como se ha mencionado, para Lederach el conflicto tiene que verse en forma positiva, pues como lo afirma Jares (1999): “El conflicto, como las crisis, es consustancial al ser humano” (p. 117). De aceptar dicha concepción, es decir, que el conflicto es algo inherente a la especie humana, se está dando un vuelco a una realidad tácitamente aceptada, la de que el conflicto es siempre algo negativo en sí mismo, y se adquiere una nueva realidad, la del conflicto como un reto, como una fuente de oportunidades, de crecimiento y desarrollo personal y colectivo, y es ahí donde resulta provechoso para los estudios de paz, dicho de otro modo, estudiando el conflicto se aprende a transformarlo.

Es por esto que Lederach, a la par de Galtung, no propende por la eliminación del conflicto, que como ya se ha dicho, es imposible de acuerdo a la lógica de estos autores, dada su presencia consustancial en la especie humana, sino por su utilización en términos positivos: como reto, como desafío, como posibilidad de cambio y transforma-

ción, como punto de partida para el crecimiento individual y colectivo. La educación para la paz, entonces, no sería otra cosa que el intento de formar individuos capaces de regular o transformar sus conflictos, sin recurrir a métodos violentos.

En un contexto educativo, un docente debería poder poner en situación, real o simulada a sus estudiantes frente a diversos tipos de conflictos estimulando a sus estudiantes a emplear una metodología que les permita indagar primero sobre estos elementos constitutivos del conflicto, y de ese modo, poder contar con más y mejores herramientas para su resolución (competencias ciudadanas); dicho de un modo muy simple, se trata de que los estudiantes adquieran las competencias para transformar los conflictos a partir de investigar y conocer sobre los mismos.

No menos importante fue la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983), quien desarrolló y formuló una teoría que, de acuerdo con Rodríguez, Moreira, Ileana y Caballero (2010), es definida como un proceso mediante el cual un conocimiento nuevo es relacionado con la estructura cognitiva preexistente en la persona que aprende, en una forma sustantiva y no mecánica. Es decir, dicho aprendizaje hace mención fundamentalmente a los cambios que a partir de las experiencias didácticas se producen en el sujeto que aprende, los cuales según el propio Ausubel (1983), son provocados de manera deliberada y estable y, por lo tanto, están dotados de significado individual y social. Adicionalmente, los conocimientos construidos a partir de esta forma de aprendizaje son diferentes a los tradicionalmente adquiridos mediante procesos de memorización y repetición sin sentido y significado, lo que representa una autenticidad en el cambio propuesto por este tipo de aprendizaje (Viera, 2003).

Lo que se pretende, en consonancia con Benejam (1992), es un enganche o empalme si se quiere –Ausubel lo llama anclaje–, entre los conocimientos previos del estudiante y los nuevos que poco a poco va asimilando, una especie de red de conocimiento construida en conexión con los nuevos aprendizajes y las experiencias previas anteriores, lo que según Viera (2003) constituye un conocimiento propio, individual, único y significativo.

Estos cambios no se producen únicamente en los esquemas mentales del educando, sino que la propia información nueva asimilada, es transformada, como lo recalca el propio Ausubel (2002): “En el aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto de la información acabada de adquirir como del aspecto específicamente pertinente de la estructura cognitiva con el que se vincula la nueva información” (p. 29).

Esto resulta interesante para el presente estudio, puesto que resalta la necesidad de indagar acerca de ese conocimiento previo que pueda hallarse en los sujetos participantes, antes de que se produzca una interacción con un nuevo conocimiento a partir de las estrategias didácticas del docente, con el fin de establecer esas ideas previas necesarias para valorar cualquier transformación pedagógica que se produzca en el tiempo.

De este modo, la teoría del aprendizaje significativo se constituye en el lente teórico-pedagógico a través del cual se plantea la necesidad de auscultar el conocimiento previo en los estudiantes como factor determinante en la construcción de nuevo conocimiento; igualmente fue útil para describir la relación entre las estrategias que el docente llevó a cabo en su didáctica, relacionándolos con los nuevos aprendizajes y competencias que se generaron a partir de dicho proceso.

Finalmente se ahondó en la conceptualización relacionada a las competencias ciudadanas, como enfoque pedagógico del proceso de formación de estudiantes en condición de ciudadanos capaces de construir unas relaciones humanas equitativas, respetuosas, solidarias e incluyentes, como fin último de la asignatura de Cátedra de la Paz. La propuesta educativa del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) hasta la fecha, gira en torno a la educación por competencias, con lo cual este Ministerio ha buscado superar el viejo paradigma de la educación tradicional, meramente repetitiva con énfasis en lo memorístico, para abrirle paso a una formación más dinámica y moderna, que hace hincapié en la aplicación de los conocimientos y el pensamiento crítico y, en consecuencia, pretende la formación de unas ciudadanas y ciudadanos más comprometidos con lo político, la democracia, el

respeto por la diversidad y pluralidad y el medio ambiente. En esa línea el MEN (2006) señala:

(...) Construir la sociedad que se quiere es una tarea compleja, como lo es la convivencia humana. La propuesta de formación ciudadana de los estándares toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad. Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral (p. 154).

La investigación inició realizando un recorrido por los caminos emprendidos previamente por otros países que han vivido situaciones de conflicto armado interno o de carácter no internacional, con relación a una educación o proyecto para la paz desde las escuelas, destacándose específicamente los casos del País Vasco y El Salvador, además del propio caso colombiano en sus diversos intentos por llevar a cabo políticas educativas para la paz.

De este modo, fue importante conocer la experiencia en el País Vasco acerca de la evaluación del programa “Bakerako Urratsak-Dando pasos hacia la paz” (Garaigordobil, 2009) por cuanto permitió conocer el éxito de un ejercicio de potenciación de una cultura pacífica desde la participación, la democratización y el trabajo de la no-violencia, así como también la puesta en marcha de procesos que conllevan a reacciones de empatía con las víctimas del conflicto, lográndose una sensibilización del estudiantado frente al sufrimiento y el dolor de estas.

En cuanto a El Salvador, se pudo apreciar que dicha experiencia de implementación de una política educativa de la mano de una educación para la paz, fue bastante abstracta en su configuración, prospectiva en su desarrollo y, orientada a logros macro, más que a contextos particulares de la sociedad, rescatándose, por supuesto, el hecho de una marcada tendencia a la inclusión de los actores armados desmovilizados en la concepción y objetivos de las políticas educativas.

En el caso colombiano se evidenció que existe una proyección macro, una política educativa materializada en una asignatura que debe implementarse en todos los niveles educativos del país. En ese sentido hay una clara diferencia con los antecedentes vistos previamente. Otra diferencia sustancial, es que la normativa que establece esta asignatura, contempla desde ya las temáticas a intervenir y las engloba en tres aspectos, a saber: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Entendida la primera como la vivencia de lo aprendido en la segunda, y esto no es baladí, por el contrario es de suma importancia porque cuando se habla de que en la cultura de paz hay tópicos tan importantes como participación democrática o los Derechos Humanos, y lo mismo se menciona en el apartado de educación para la paz, se está queriendo dar a entender que ambos temas deben no sólo ser aprendidos a partir de los conceptos que los definan, sino que también deben ser de alguna manera vivenciados o experimentados por los estudiantes, lo cual redundará, inexorablemente, en que ésta, la Cátedra de la Paz, es una asignatura especial, porque a diferencia de otras materias, aquí se propone como objetivo principal la aplicación en la cotidianidad de lo que se aprenda en el aula de clases. De allí la trascendental importancia de la observación in situ de su implementación.

Los tres grandes objetivos de la Cátedra de la Paz: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, deben ser tratados, curricularmente hablando, a partir de unas temáticas sobre las cuales se construirán los contenidos; cada uno de estos doce temas macro han sido definidos en el Artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, el cual expresa:

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2 del Artículo 1 de la Ley 1732 de 2014 y en el Artículo 2 del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:

- a) Justicia y Derechos Humanos.
- b) Uso sostenible de los recursos naturales.
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.

- d) Resolución pacífica de conflictos.
- e) Prevención del acoso escolar.
- f) Diversidad y pluralidad.
- g) Participación política.
- h) Memoria histórica.
- i) Dilemas morales.
- j) Proyectos de impacto social.
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Art. 4).

De tal manera que, sobre la base de estas temáticas se deben generar las competencias ciudadanas que ayuden a los estudiantes en el propósito de transformar los conflictos, pues no hay que olvidar que en el Artículo 5 del mencionado decreto, se expresa claramente que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), a partir del año 2016 evaluará en el marco de los exámenes estatales aplicados a todos los estudiantes del país y que posteriormente son exigidos para el ingreso a la educación superior (Pruebas Saber 11), en su componente de competencias ciudadanas, los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz, lo que reafirma lo ya dicho respecto a que la educación para la paz en Colombia está atada al enfoque pedagógico por competencias y por ello cualquier intento por estudiar la implementación del curso Cátedra de la Paz, requiere de un análisis a partir de reconocer la gestación de dichas competencias en el estudiantado.

3.5 Metodología

El método de investigación partió desde un abordaje cualitativo, como estudio de caso instrumental descriptivo en el cual participaron estudiantes de tres cursos o grados de secundaria y media vocacional; 9°, 10° y 11°, de una institución educativa, ubicada en la comuna 21 de la ciudad de Cali, siendo esta una de las comunas más violentas de acuerdo a las estadísticas oficiales.

3.6 Participantes

Los sujetos participantes de este estudio fueron estudiantes de secundaria y media vocacional de tres cursos; 9º, 10º y 11º de la jornada de la mañana, en total participaron alrededor de 90 estudiantes en la observación de las clases. De igual manera, del total de 90 estudiantes se seleccionó a seis de ellos para entrevistas individuales y, a 18 de ellos para integrar grupos focales. El rango de edad de los participantes se halló entre los doce y los dieciocho años, pertenecientes a ambos sexos. Todos ellos asistentes al curso, materia o asignatura denominada Cátedra de la Paz, con el mismo docente. Las características socio-demográficas de los participantes en el estudio, tanto en la entrevista como en los grupos focales, se presentan a continuación, en las tablas, respectivamente.

Tabla 4. *Características sociodemográficas participantes de entrevistas individuales.*

Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
EEA	F	17	11	Mañana	Cali	2
EEB	M	17	11	Mañana	Cali	3
EEC	F	16	10	Mañana	Cali	1
EED	M	15	10	Mañana	Cali	2
EEE	F	15	9	Mañana	Cali	3
EEF	M	16	9	Mañana	Cali	2

(*) Los participantes están identificados con los códigos EEA-EEB-EEC-EED-EEE-EEF

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 5. *Características sociodemográficas participantes de grupos focales.*

Grupo Focal	Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
1	GF1E1	F	14	9	Mañana	Cali	3
1	GF1E2	F	17	11	Mañana	Cali	2
1	GF1E3	M	16	11	Mañana	Cali	2
1	GF1E4	M	15	10	Mañana	Cali	2
1	GF1E5	F	16	10	Mañana	Cali	2
1	GF1E6	M	16	10	Mañana	Cali	1
2	GF2E1	M	15	10	Mañana	Cali	2
2	GF2E2	M	17	11	Mañana	Cali	3
2	GF2E3	M	15	10	Mañana	Cali	2
2	GF2E4	F	15	9	Mañana	Cali	2
2	GF2E5	F	16	10	Mañana	Cali	1
2	GF2E6	M	15	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E1	M	16	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E2	M	16	10	Mañana	Cali	2
Grupo Focal	Código (*)	Sexo	Edad	Curso	Jornada	Lugar de Residencia	Estrato Socioeconómico
3	GF3E3	F	18	11	Mañana	Cali	3
3	GF3E4	M	16	11	Mañana	Cali	3
3	GF3E5	M	14	9	Mañana	Cali	2
3	GF3E6	F	15	10	Mañana	Cali	2

(*) Los participantes están identificados con los códigos GF#E#

Fuente: Elaboración Propia.

Intencionalmente, y en aras de una heterogeneidad, una mayor cobertura y diversidad en las percepciones y aprendizajes, la muestra se definió del universo de los estudiantes de la Institución Educativa por cada uno de los tres cursos involucrados, de conformidad con su participación en cada una de las clases del curso Cátedra de la Paz, dando preponderancia, en mayor medida, a los estudiantes que tuvieron una participación más activa, haya sido ésta de cualquier

índole, o por el contrario, en otro escenario, a aquellos que mostraron una constante indisciplina o pasividad. En cualquier caso, la selección de los estudiantes provino de alguna de estas posturas.

En ese sentido, cabe aclarar que, para los efectos del presente estudio se entiende la participación activa del estudiante –o simplemente actividad– como la iniciativa del educando por explorar, debatir o desarrollar los contenidos presentados en la clase. Del mismo modo, por pasividad debe entenderse aquella postura del estudiante en que no existe o no es perceptible una inclinación a favor de la exploración, el debate o el desarrollo de los contenidos presentados en una clase. Finalmente, en cuanto a indisciplina, esta se refiere a la postura del estudiante en que se rechaza la exploración, el debate o el desarrollo de los contenidos presentados en una clase optando por la realización de actividades alternas.

De esta manera, se especifican y sectorizan tres cursos de la institución educativa, un grado noveno, un grado decimo y un grado undécimo, de la jornada académica de la mañana, de acuerdo con la pertenencia a cada curso. Lo anterior en razón a que los estudiantes de estos cursos recibirían la mayor cantidad de contenidos sobre la Cátedra de la Paz y, además, tienen mayores posibilidades desde un punto de vista cognitivo, para expresar sus argumentos, ideas, nociones o proposiciones, pues como sostiene Piaget (2007):

Sólo después de comenzado este pensamiento formal, hacia los once y los doce años, la construcción de los sistemas que caracterizan la adolescencia se hace posible: las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle edificar a voluntad reflexiones y teorías (pp. 60-61).

Así las cosas, se seleccionaron como unidades de análisis a los estudiantes hallados en las edades entre doce y dieciocho años, que asistieron a las clases de Cátedra de la Paz en un mínimo de 70% de asistencia, inscritos, matriculados y con el debido consentimiento personal y de sus padres. Por otra parte, el docente participante fue el responsable de dictar la asignatura Cátedra de la Paz en la Institución Educativa en la jornada de la mañana.

3.7 Instrumentos

Se contó con la utilización de tres técnicas de recolección de la información: entrevistas individuales, observación participante y grupos focales, que fueron analizadas a su vez mediante las técnicas de análisis de contenido; análisis matricial y árbol de asociación de ideas, respectivamente.

3.8 Procedimiento

El procedimiento fue realizado sobre la base del respeto y acatamiento a las normas éticas que se aplican en estos casos, incluyendo el consentimiento por parte de la institución educativa, padres y estudiantes participantes, así como también se garantizó su privacidad y confidencialidad de la información suministrada, haciendo la claridad de que sería utilizada únicamente con fines académicos en el marco de la investigación.

3.9 Análisis de los datos

Como previamente se ha manifestado, el análisis de los datos partió, en primer lugar, de la utilización de la técnica de análisis de contenido para determinar la presencia de indicadores de conocimiento previo en los estudiantes a partir de las declaraciones hechas en las entrevistas de tipo semiestructurado y de carácter individual. Consecuentemente, se realizaron observaciones participantes por espacio de seis meses de las clases de Cátedra de la Paz, resumiéndose todo el proceso en una matriz de análisis; finalmente, se realizaron tres grupos focales cuyos resultados fueron extractados a través de la construcción de árboles de asociación de ideas.

3.10 Resultados

3.10.1 Conocimiento previo en los estudiantes.

Como se señaló, se usó la técnica de análisis de contenido para lo cual fue necesario realizar dos pasos; en primer lugar se establecieron las subcategorías y los indicadores, los cuales fueron

construidos de acuerdo con las temáticas que deberán desarrollar las instituciones educativas de preescolar, básica y media en la asignatura de Cátedra de la Paz, según el artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, que son: Justicia y Derechos Humanos; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; resolución pacífica de conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; proyectos de vida y prevención de riesgos. En segundo término, se construyó una entrevista semiestructurada que contenía veinte (20) preguntas con el fin de identificar en las respuestas correspondientes la presencia de los indicadores mencionados y, por consiguiente, la existencia de un conocimiento previo.

En la Tabla que se presenta a continuación, el lector podrá observar los resultados obtenidos de acuerdo con la *presencia de los indicadores* en las respuestas dadas por los participantes en las seis entrevistas llevadas a cabo, es decir, se consigna cero (0), cuando no se presentan alusiones al indicador, lo que a su vez significa ausencia del mismo, o ausencia de conocimiento previo del tema. De igual modo, una o dos alusiones se consideran un bajo nivel de presencia; en el presente estudio esto es denominado; poca presencia, que a su vez indica insuficiente apropiación de ideas, conceptos, nociones o proposiciones de los temas indagados requiriéndose especial atención a la hora de trabajar en ellos en las clases de Cátedra de la Paz, con miras a contar con las bases necesarias para la aprehensión de nuevo conocimiento. Finalmente, de tres a seis alusiones establecen una presencia del indicador correspondiente, o lo que es igual, una presencia de conocimiento previo del tema en cuestión (ver Tabla 6).

Tabla 6. Resultados derivados de la técnica de análisis de contenido-presencia.

Categoría	Subcategoría	Indicador	EEA	EEB	EEC	EED	EEE	EEF	Resultado
Conocimiento Previo	Subsumidores	Paz		SI		SI	SI	SI	Presencia
		Cátedra de la paz	SI	SI	SI			SI	Presencia
		Educación para la Paz	SI	SI				SI	Presencia
		Paz como derecho y deber	SI					SI	Poca Presencia
		Proceso o acuerdo de paz				SI			Poca Presencia
		Memoria histórica de los procesos o acuerdos de paz en Colombia							Ausencia
		Cultura de Paz		SI	SI			SI	Presencia
		Conflicto	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Presencia
		Vivencia del conflicto		SI	SI	SI		SI	Presencia
		Acoso Escolar	SI		SI	SI	SI		Presencia
		Vivencia de resolución pacífica de conflictos	SI	SI				SI	Presencia
		Uso de la violencia como mecanismo para resolver los conflictos	SI	SI	SI				Presencia
		Memoria histórica del conflicto armado colombiano						SI	Poca Presencia
		Justicia y su aplicación						SI	Poca Presencia
		Derecho		SI				SI	Poca Presencia
		Democracia		SI	SI	SI			Presencia
		Constitución Política		SI					Poca Presencia
		Desarrollo sostenible							Ausencia
Recurso natural	SI	SI		SI		SI	Presencia		
Protección de las riquezas naturales de Colombia	SI		SI				Poca Presencia		

Convenciones: Los participantes o estudiantes entrevistados, están identificados con los códigos EEA-EEB-EEC-EED-EEE-EEF tal como se especifica en la Tabla 1.

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 6, se pudo establecer que en la categoría conocimiento previo y pertenecientes a la subcategoría subsumidores se encontraron como presentes los indicadores paz; Cátedra de la Paz; educación para la paz; cultura de paz; conflicto; vivencia del conflicto; acoso escolar; resolución pacífica de conflictos; violencia como mecanismo para resolver los conflictos; democracia y recursos naturales.

El mayor número de alusiones se halló en el indicador conflicto (6), seguido de paz (4); Cátedra de la Paz (4); vivencia del conflicto (4); acoso escolar (4) y, recurso natural (4). Seguidamente aparecen los indicadores de educación para la paz (3); cultura de paz (3); resolución pacífica de conflictos (3); violencia como mecanismo de resolución de conflictos (3) y democracia (3). Es decir que, los elementos conceptuales principales de una educación para la paz: conflicto, violencia y paz, se encuentran mayoritariamente presentes, representados en ideas, nociones o proposiciones en los educandos.

3.10.2 La práctica docente.

En este punto, la investigación buscó la descripción de las prácticas pedagógicas del docente en el aula de clase relacionadas con la implementación de la Cátedra de la Paz; para ello, en primer lugar, se estableció una categoría de análisis y dos subcategorías; didáctica y participación del estudiante. Seguidamente se establecieron los indicadores. Para la subcategoría didáctica, los indicadores se construyeron con base en los tiempos de aplicación de estrategias de enseñanza docente, las cuales son: estrategias pre-instruccionales; co-instruccionales y post-instruccionales, al igual que la correspondiente evaluación. Para la subcategoría participación del estudiante se establecieron los indicadores actividad, pasividad e indisciplina.

Con base en lo anterior, en un segundo momento y con el fin de analizar los datos obtenidos, se diseñó una matriz descriptiva que permite organizar, clasificar y hacer una síntesis de la información recopilada a partir de las observaciones *in situ*. A continuación, en la Tabla 7, se presentan los resultados descritos.

Tabla 7. Matriz descriptiva de resultados observación participante.

CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ SUBCATEGORÍA/ DIDÁCTICA	DESARROLLO DE LAS CLASES (PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE)		
	OBSERVACIONES DE LAS ESTRATEGIAS		
	ESTRATEGIAS PRE-INSTRUCCIONALES		
	OBJETIVOS	El total de las clases observadas (20) contaron con una guía de trabajo escrita (ver Anexo 7) divulgada entre los estudiantes previamente. En dichas guías de trabajo se establecían los propósitos de la clase y el derrotero a seguir durante estas. Los objetivos de cada clase estuvieron bien delineados y claros para todos los estudiantes.	
	ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA	En las guías de trabajo antes mencionadas se establecen indicadores de desempeño.	
	ORGANIZADORES PREVIOS	Los organizadores previos no fueron utilizados por el docente	
	ESTRATEGIAS CO-INSTRUCCIONALES		
	ACTIVIDADES	Dada la preponderancia de la guía de trabajo en el devenir de las clases, las actividades fueron recurrentemente vinculadas a esta guía, lo que se tradujo en talleres de todo tipo, grupales o trabajos individuales en clase, etc. No hubo actividades alternas como salidas de campo o pedagógicas, el visionado de material audiovisual, desarrollo de proyectos transversales u otro tipo de actividades.	
	RECURSOS DIDÁCTICOS	ILUSTRACIONES	No se emplearon ilustraciones (dibujos, imágenes, fotogramas, etc.)
		ORGANIZADORES GRÁFICOS	No se emplearon organizadores gráficos (mapas, histogramas, etc.)
		ORGANIZADORES TEXTUALES	Se utilizó la guía de trabajo antes mencionada.
		MAPAS CONCEPTUALES/ REDES SEMÁNTICAS	En tres ocasiones el docente utilizó cuadros sinópticos.
		ANALOGÍAS	Algunas presentes en el discurso del docente en las clases.
	ESTRATEGIAS POST-INSTRUCCIONALES		
RECURSOS DIDÁCTICOS	ORGANIZADORES GRÁFICOS	No se emplearon organizadores gráficos.	
	RESUMENES	No se hicieron resúmenes.	
	MAPAS CONCEPTUALES/ REDES SEMÁNTICAS	En esta etapa no se utilizó ninguna estrategia de este tipo.	

		EVALUACIÓN	
		SABER/COGNITIVO	Se utilizaron diversas estrategias evaluativas del conocimiento o conceptualización en los estudiantes (ronda de preguntas, revisión de cuadernos, talleres etc.)
		SABER/HACER	No hubo estrategias evaluativas de este tipo, como tampoco actividades encaminadas a poner en contexto lo aprendido.
		SABER/SER	El docente intentó llevar a cabo algunas actividades de carácter evaluativo que buscaban descubrir ese grado de sensibilidad, como por ejemplo la realización de dibujos que implican un contenido emocional relacionado con los contenidos del curso, sin embargo, durante el tiempo en que se observaron las clases no se pudo determinar que dicha actividad se concretara.
		PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE	
CATEGORÍA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS/ SUBCATEGORÍA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE	ACTIVIDAD	El modelo didáctico empleado por el docente para impartir las clases de Cátedra de la Paz, fue predominantemente de tipo verbalista. Este tipo de modelo didáctico se presta poco para la participación del estudiantado, no obstante, en ocasiones se generaron pequeños debates que surgieron de la propia exposición del docente, es decir, espontáneos o no premeditados para la clase, en los cuales participaban activamente muchos estudiantes. El tiempo de duración de la clase - 40 minutos - a menudo resultó insuficiente para lograr los objetivos, sobre todo, teniendo en cuenta que el horario de la asignatura de Cátedra de la Paz en la institución educativa era de sólo una hora a la semana por cada curso, a lo que se suma la interrupción de la programación debido a situaciones externas como celebraciones; reuniones imprevistas y urgentes del profesorado; el Día de la Excelencia Educativa (conocido como Día E) entre otras.	
	PASIVIDAD	El promedio de estudiantes en cada uno de los cursos observados fue de 30.6 estudiantes y se presentaron pocos escenarios en los que se hizo evidente una falta de atención o apatía que propiciara una pasividad del estudiantado frente a los contenidos de la Cátedra de la Paz.	
	INDISCIPLINA	En términos generales, la disciplina fue buena.	

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 7, se pudo establecer que en la subcategoría didáctica, en el indicador correspondiente a la etapa de estrategias pre-instruccionales se establecieron objetivos para las clases; se determinaron los estándares básicos de competencias ciudadanas con indicadores de desempeño y, no se utilizaron organizadores previos.

En cuanto al indicador correspondiente a la fase de estrategias co-instruccionales, se observó que las actividades en el aula de clase estuvieron restringidas a las establecidas previamente en las guías de trabajo que usa el docente, las cuales consistieron, principalmente, en trabajo conceptual a partir de talleres grupales y tareas individuales. Igualmente se pudo establecer que no se usaron ilustraciones ni organizadores gráficos; en cuanto a los organizadores textuales se empleó la guía de trabajo del docente y, finalmente, en lo que tiene que ver con mapas conceptuales o redes semánticas y las analogías, se utilizaron poco.

En lo que atañe al indicador correspondiente a la fase de estrategias post-instruccionales, se observó que no se emplearon organizadores gráficos, como tampoco resúmenes ni mapas conceptuales o redes semánticas. En lo concerniente al indicador de evaluación, éste se subdivide en saber cognitivo, para el cual se usaron diferentes estrategias de evaluación que miden el nivel de conocimiento en los estudiantes. En relación con el saber hacer no se emplearon estrategias que pudieran evaluar este tipo de saber en los estudiantes. En último término, en lo relativo al ser, no se pudo determinar que se emplearan estrategias evaluativas relacionadas a este tipo de saber en los estudiantes.

En lo que tiene que ver con la subcategoría participación del estudiante, se observó que en el indicador de actividad la participación del estudiantado fue mínima, reducida a esporádicas y espontáneas ocasiones en que surgieron debates. No obstante, vale la pena aclarar que el anterior hallazgo no se dio por causa del estudiantado, sino en gran parte debido al modelo didáctico del docente, el cual es de tipo verbalista, es decir, dictado de clases magistrales con poca o nula intervención de los educandos.

En relación con el indicador de pasividad, pudo observarse que fue mínima, en razón a que los estudiantes prestaban atención y desea-

ban intervenir e interactuar según las temáticas presentadas, pero como ya se ha mencionado, el modelo no permitía esta participación activa. Finalmente, no se observó que se presentara algún tipo de indisciplina o rechazo representado en acciones que atentasen contra el desarrollo de la clase por parte de algún educando o de un grupo en particular, puesto que en general la disciplina y comportamiento del estudiantado, fueron óptimos.

3.10.3 La generación de competencias ciudadanas.

Para dar cuenta de la generación de competencias ciudadanas en los estudiantes, dentro de la investigación se empleó la técnica de árbol de asociación de ideas aplicada a las entrevistas realizadas en tres grupos focales de estudiantes. Para ello fue necesario realizar dos pasos, en primer lugar se establecieron las subcategorías y sus correspondientes indicadores, las cuales fueron construidas de acuerdo con los objetivos que deberán desarrollar las instituciones educativas de preescolar, básica y media en la asignatura de Cátedra de la Paz, con base en el Artículo 2 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015: contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los temas de cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

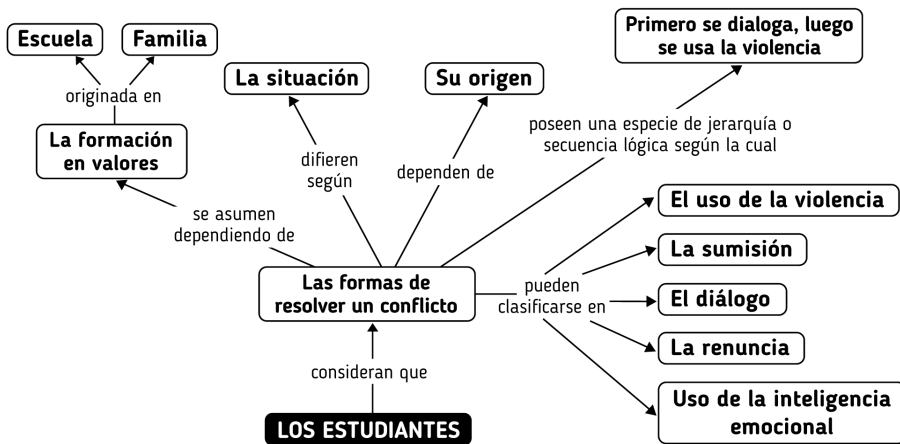
En segundo término, se realizaron tres sesiones de grupo focal en tres grupos de seis estudiantes cada uno, cuyo diálogo versó sobre los tres bloques de temas mencionados anteriormente y que constituyen los objetivos de la Cátedra de la Paz. Los indicadores determinan la presencia de estándares básicos de competencias ciudadanas establecidos por el MEN y relacionados con los tres objetivos (subcategorías) antes descritos.

Para presentar los resultados generales obtenidos a través de los grupos focales realizados a los 18 participantes, se construyó un árbol de asociación de ideas, que, por cuestiones de espacio, se presenta a continuación dividido en cuatro figuras (ver figuras 1-2-3-4). La primera corresponde a la subcategoría cultura de paz (Figura 1), las dos siguientes a la subcategoría educación para la paz (figuras 2 y 3) y en la última figura se aborda la subcategoría desarrollo sostenible (Figura 4). Para la comprensión de todas las figuras, cada árbol debe ser leído de la raíz (palabra escrita

en mayúscula y en color rojo) hacia afuera, siguiendo las flechas y considerando las palabras y frases conectoras, es decir, las que se encuentran por fuera de los recuadros.

En ese orden de ideas, se inicia esta presentación de resultados con la subcategoría cultura de paz, es decir el bloque de preguntas que trató los temas relacionados con una cultura de paz. Para ello, siempre de acuerdo con el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, se tocaron varios temas, especialmente el tópico relacionado con la resolución pacífica de conflictos (ver Ilustración 1).

Ilustración 1. Resultados sobre cultura de paz. Tema resolución de conflictos.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 1 se puede observar que los estudiantes consideran que las posibles opciones de resolución de conflictos se asumen de diversas formas, de acuerdo, principalmente, con la formación axiológica de los individuos involucrados, la cual surge generalmente en el hogar y la escuela como instituciones formadoras tradicionales.

Los estudiantes también creen que las formas de resolver los conflictos dependen del origen del problema y difieren de acuerdo con el contexto. Igualmente piensan que estas posibles maneras de resolu-

ción de problemas, poseen, de forma intrínseca, una secuencia lógica que casi siempre comienza con el diálogo y, de ser necesario, finaliza con la violencia.

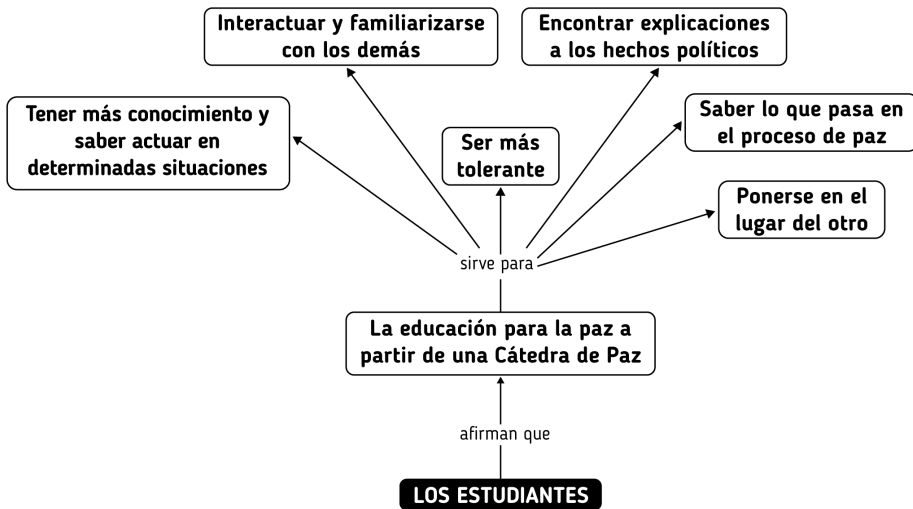
Del mismo modo, se puede apreciar que los estudiantes establecen una especie de clasificación de las formas de resolución de conflictos, que se podrían plasmar de la siguiente manera: diálogo, renuncia, sumisión, inteligencia emocional y en último término el uso de la violencia.

Así las cosas, se pueden hallar dos estándares básicos de competencias ciudadanas, el primero de ellos correspondiente a competencias cognitivas y comunicativas es: “Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro” (MEN, 2004, p. 176).

De igual modo, puede hallarse la competencia integradora, representada en el siguiente estándar: “Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación” (MEN, 2004, p. 178).

“O sea, desde Cátedra de la Paz sí me parece que uno ha aprendido a ponerse más en los zapatos del otro ¿no? No pensar sólo en uno, o sea cuándo es conflicto con uno y cuándo es conflicto con los demás, que hay veces están peleando dos personas y muchas veces usted por ser amigo de uno usted le da la razón a él, pero entonces gracias a esto a veces uno se pone de parte del otro, y dice no, vea que el otro hizo tal y que tal y pues tiene razón...” (Indicador resolución de conflictos - GF2E1).

Ilustración 2. Valoración de la Cátedra de Paz.

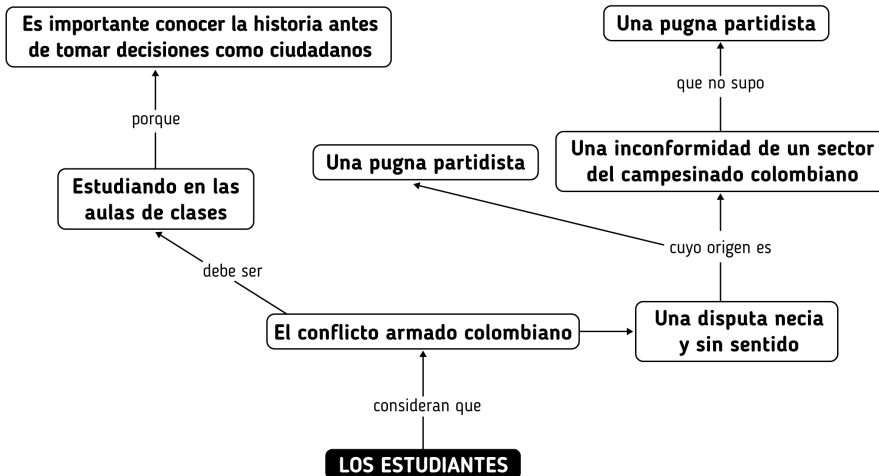


Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 2 se puede observar que los estudiantes valoran positivamente la Cátedra de la Paz al considerar que es útil para fomentar la tolerancia, la convivencia armónica, las competencias para relacionarse interpersonalmente, igualmente para adquirir los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, al igual que para el desarrollo de la empatía y, finalmente, para conocer lo que sucede en el proceso de paz que el Estado colombiano adelanta con los grupos armados ilegales.

De este modo se puede observar que se logra al menos un estándar básico de competencia ciudadana: “Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos (Competencias emocionales e integra-doras)” (MEN, 2004, p. 179).

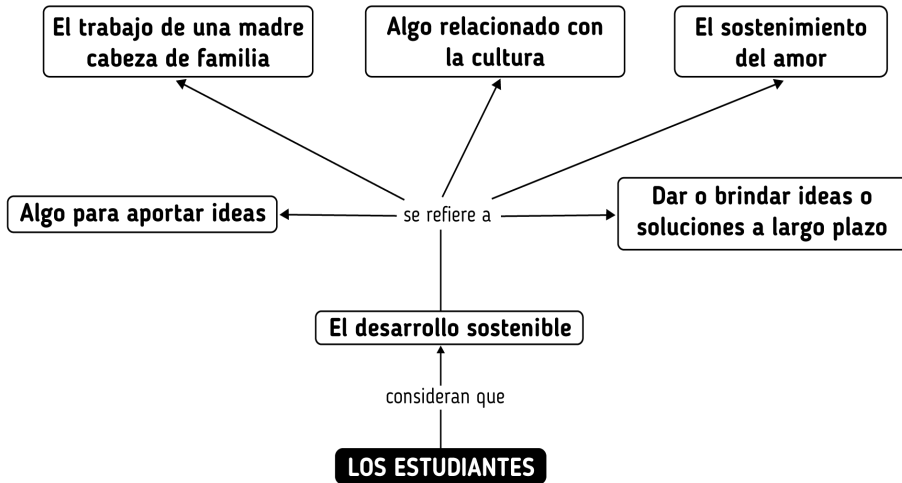
Ilustración 3. Resultados sobre educación para la paz. Tema conflicto armado colombiano.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 3, se puede observar que los estudiantes consideran el conflicto armado colombiano como un enfrentamiento cuyo origen se halla en disputas políticas e inconformidades injustificadas de alguna parte del campesinado colombiano y, por lo tanto, es un conflicto sin sentido. Lo antedicho está relacionado con una falta de conocimientos previos al respecto, al desconocer o malinterpretar las diferentes causas que el consenso histórico contempla como detonantes del conflicto y que hacen parte de los contenidos de historia en el área de Ciencias Sociales. En consecuencia, no se hallaron estándares básicos de competencias ciudadanas.

Ilustración 4. Resultados sobre desarrollo sostenible.



Fuente: Elaboración Propia.

En la Ilustración 4 se puede observar que la concepción de los estudiantes acerca del desarrollo sostenible va desde una herramienta para construir y aportar ideas, el esfuerzo laboral de una madre o padre cabeza de hogar, un elemento cultural, un tema relacionado con los sentimientos de pareja hasta, en última instancia, un mecanismo para construir soluciones de largo plazo a una problemática dada. Es decir, en las respuestas de los estudiantes no pudo encontrarse ninguna alusión a la concepción de desarrollo sostenible contemplada en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015. Por consiguiente, no se hallaron estándares básicos de competencias ciudadanas.

3.11 Discusión

Al concatenarse los diferentes resultados hallados en cada objetivo específico, habría que empezar por decir que, al comienzo, cuando se indagó sobre el conocimiento previo de estas temáticas en los estudiantes, se halló que había suficientes elementos cognitivos con los cuales hacer una labor pedagógica, salvo el tema de desarrollo soste-

nible, que era desconocido por ellos; y continuó de ese modo hasta el final de este ejercicio investigativo pues no se obtuvo ningún estándar básico de competencia ciudadana relacionado con este tópico.

Los demás temas tenían una base conceptual con la cual, pedagógicamente hablando, pudo establecerse una relación, un anclaje, también haberse construido una estructura conceptual más sólida. Sin embargo, como se logró constatar en las observaciones de las prácticas pedagógicas, el elemento esencial del conocimiento previo, no fue indagado, no hubo estrategias de diagnóstico que le permitieran al docente establecer ese punto de partida. Adicionalmente, el empleo de un modelo didáctico en el que predominó la voz y concepción del saber del profesor, no permitió que los estudiantes contaran con espacios pedagógicos adecuados para discutir, criticar y profundizar en ese saber que se les pretendía transmitir.

Otro punto álgido en lo que atañe a la didáctica de la Cátedra de la Paz, es la capacitación a los docentes, pues como se recordará, el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 establece en su Artículo 7, que estos deben ser formados en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y la pluralidad. No obstante, en el presente estudio se pudo constatar que la implementación obligatoria que la normativa decretó, se dio sin haberse llevado a cabo la mencionada capacitación, lo que redundó en una pobre conceptualización y formación teórica de los docentes, especialmente cuando no son profesores de las áreas que tradicionalmente asumen estos temas, como en el caso del presente estudio cuyo docente fue formado profesionalmente en otras disciplinas del conocimiento -diseño gráfico-.

Finalmente, una hora correspondiente en términos reales a cuarenta minutos a la semana, es a todas luces insuficiente para lograr el ambicioso objetivo de la Cátedra de la Paz, máxime si se tiene en cuenta que esta asignatura es multidisciplinar y abarca muchos y variados temas, lo que conduciría a sopesar la necesidad de una transversalidad de la misma.

Las recomendaciones a lo antedicho, inician por reafirmar la necesidad de contar con herramientas diagnósticas cognitivas para los educandos, de tal forma que el docente en cuestión pueda conocer el estado real en que se encuentran sus estudiantes antes de acometer la dura labor de iniciar una nueva asignatura, en particular una tan especial e importante como la Cátedra de la Paz. Lo anterior tiene pertinencia debido a que se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan interés en los temas al no comprenderlos y, de este modo, evitar con ello que la asignatura caiga en un letargo que la puede llevar a convertirse en un curso “de relleno” o en una carga, una materia difícil y aburrida que a nadie gusta.

Por otra parte, es necesario que el docente mismo se forme en los contenidos de la Cátedra de la Paz, toda vez que como ya se mencionó, se pudo observar que ciertos conceptos no estaban siendo bien manejados, como es el caso referente al desarrollo sostenible, que dicho sea de paso, no es un tema menor, puesto que una explotación racional de los recursos del planeta en una forma respetuosa y sostenible del medio ambiente, es indispensable para mantener unas condiciones de vida que permitan unas relaciones humanas armónicas desde la equidad, la solidaridad y el acceso igualitario a las riquezas naturales, pues de no ser así, la posibilidad de surgimiento de realidades conflictivas es altamente probable. Por ello, tanto a nivel directivo como institucional, la recomendación que se hace es que se recurra a la normativa vigente para la Cátedra de la Paz en materia de formación docente, igualmente, se sugiere transformar el modelo didáctico tradicional a uno más activo o experiencial, que permita a los estudiantes, a partir de múltiples actividades, un mayor involucramiento en las temáticas tratadas y, sobre todo, que facilite la aplicación de estos contenidos en contextos reales.

Se recomienda, igualmente, el empleo de estrategias didácticas que puedan conllevar a la generación de competencias ciudadanas. De acuerdo con Parra (2004), algunas de estas estrategias pueden ser, el uso de preguntas problematizadoras; la investigación dentro y fuera del aula que permita el trabajo cooperativo y la comprensión en contexto; el uso de fuentes para que los estudiantes adquieran el hábito

de la indagación y consecución propia de la información; la creación y/o estímulo del análisis crítico a través del empleo de los dilemas morales; los juegos de roles y otras como la denominada “Aulas en paz”. Todas ellas herramientas para el análisis y la reflexión frente a las temáticas de las Ciencias Sociales, las cuales aplican perfectamente en la Cátedra de la Paz.

Puede decirse a partir de este estudio, que los estudiantes cuentan con los elementos cognitivos esenciales para desarrollar a partir de ello, una educación más vivencial o experiencial, una educación menos memorística y de mera acumulación de datos e información y más reflexiva, comprensiva y social, una educación que los convierta en seres competentes para asumir proyectos de vida, para ocupar y compartir constructivamente espacios en la sociedad.

Es posible construir el conocimiento necesario para llevar a la realidad un saber, saber hacer y un saber ser en muchos de los educandos de la presente experiencia y seguramente de muchos casos más en Colombia, lo cual hay que suponer que resulta indispensable para la validez y justificación de una nueva asignatura como es el caso especial de la Cátedra de la Paz. No obstante, surgen cuestionamientos, el primero de ellos es si la creación de una asignatura que contiene en sí misma, curricularmente hablando, mucho de lo que ya estaba siendo enseñado a través de otras asignaturas es una opción válida y eficaz, en otras palabras, está por verse si la mejor manera de construir paz desde las aulas es crear una nueva asignatura en la cual se desarrollen contenidos teóricos sin espacio para la acción y la reflexividad pedagógicas de la paz.

Otro tanto habría que decir con respecto a la decisión del legislador de permitir la escogencia de sólo dos temáticas entre doce posibles, de acuerdo con el Artículo 4 del Decreto Reglamentario 1038 de 2015, lo cual podría redundar en una pobre conceptualización sobre temas fundamentales, toda vez que se permite obviar una gran cantidad de información.

En ese marco reflexivo, el MEN, en el documento relativo a las competencias ciudadanas, entre otros, ha hecho especial énfasis en la

necesidad de que la educación en Colombia abandone el modelo tradicional de mera transmisión de conocimientos, pues no contribuye al desenvolvimiento del ciudadano en contextos de realidad, más aún una tan conflictiva como la colombiana. Para ello, es indispensable que los directivos de las instituciones educativas y, en general, todos aquellos que de alguna manera participan del proceso pedagógico, tomen conciencia de que pueden transformar las relaciones humanas; en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la otredad, de la diversidad y la diferencia, en la posibilidad de construcción de proyectos colectivos, principalmente profundizando en el debate acerca de esta nueva asignatura.

En esa línea, Chaux, Lleras y Velásquez (2004), han propuesto un desarrollo integral de formación ciudadana que comprende cinco elementos o principios, a saber: el empleo de todos los tipos de competencias ciudadanas (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras); contar con espacios para el desarrollo de tales competencias; una transversalidad que abarque todos los escenarios pedagógicos posibles ampliando la base de responsabilidad; asimismo un involucramiento de toda la comunidad educativa y, finalmente, una evaluación del impacto de dicha realidad educativa.

En esta idea y como parte del ejercicio de discusión, se entrevistó a un docente experto en la Cátedra de la Paz que participó de la iniciativa departamental establecida en el año 2002 para implementar la Cátedra de la Paz en el Valle del Cauca e hizo parte del equipo asesor del Gobierno Nacional que redactó el Decreto Reglamentario 1038 de 2015. Este experimentado profesor, con respecto a la implementación nacional de dicha asignatura manifestó que era importante generar el debate frente a tres temas en particular: la cualificación a los docentes en metodologías lúdicas, lo que resulta pertinente mencionar, puesto que como se ha podido comprobar en este estudio, el docente puede insistir en un modelo didáctico tradicional al carecer de una capacitación adecuada, la cual, a propósito, está presente en lo ordenado por el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, sin embargo, el gobierno ordenó la implementación de la asignatura Cátedra de la Paz, sin que primero se hubiese establecido un programa de capacitación para los docentes a nivel nacional, regional o local.

En segundo lugar, el profesor experto pone de relieve la necesidad de una re significación de los manuales de convivencia, lo cual ha sido ordenado por la Corte Constitucional en su Sentencia T - 478 de 2015, entre otros casos similares en los cuales se pretende combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares, promover la protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad, así como las responsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad; todo esto en el propósito de brindar herramientas de transformación institucional que posibiliten que la asignatura de Cátedra de la Paz no termine aislada en un contrasentido entre sus contenidos y la realidad de la normativa vigente en cada institución educativa.

Finalmente, el docente experto menciona que quizá haga falta también una reformulación de las políticas públicas en materia educativa, que posibiliten que una asignatura como la Cátedra de la Paz y las demás decisiones que se tomen para respaldarla, no sean parte de una política de gobierno, sino de una de Estado, que obligue a todos los gobiernos de turno a continuar con la implementación y promoción de dichas políticas, sin transformarlas de forma radical como viene sucediendo cada que se produce un cambio de gobierno en el país.

Lo precedente, lleva a mencionar en este apartado final una columna del diario El Espectador, en la cual Charria (2016), centra su preocupación en la memoria histórica, representada en términos como víctimas, memoria y conflicto, la cual considera ausente de los estándares básicos de competencias ciudadanas, por lo cual plantea la no implementación de una nueva cátedra sino, el ejercicio de ajustar dichos estándares. En ese orden de ideas, de acuerdo con el presente estudio, se considera que, dadas las circunstancias políticas, materializadas en la decisión del gobierno y el MEN de crear una nueva cátedra, no es pertinente la discusión sobre su existencia, sino sobre su proceso de implementación, desarrollo, y evaluación de sus efectos en los estudiantes, con el fin de establecer sus fortalezas y debilidades en el propósito de construir la paz.

De allí que se consideren varios elementos como indispensables en esta discusión: el primero de ellos es la didáctica, o el proceso de

enseñanza y aprendizaje sobre el que ya se ha tratado, y que se manifiesta en el modelo didáctico que requiere de ser menos tradicional y, en contraste, más constructivo, permitiendo la participación activa de los estudiantes; asimismo en la formación docente, puesto que no se puede transmitir un conocimiento que no se posee previamente así como tampoco se puede enseñar si no se poseen las herramientas o estrategias didácticas para poder transmitir dicho saber.

Las necesidades didácticas llevan a pensar, de acuerdo con una progresión lógica inductiva, que se requiere de apoyo institucional y, muy probablemente, este comience con la decisión de transversalizar la Cátedra de la Paz, pues de esa manera se podría contar con los espacios y tiempos que se requieren para contextualizar en la realidad de las vivencias de los estudiantes los contenidos de la Cátedra de la Paz; así como también se podría lograr el involucramiento de toda la comunidad educativa, es decir estudiantes, docentes, directivos docentes y familiares, porque la paz es una concepción teórica que se convierte en una realidad a través de las relaciones humanas presentes en todo lugar y contexto, y esto, a su vez, implica la necesidad de abrir el debate sobre la modificación de los manuales de convivencia, que deben ajustarse de acuerdo con la realidad de un país desigual socialmente hablando, excluyente de las minorías y, principalmente, en conflicto por décadas.

En esa misma lógica progresiva ascendente, el Ministerio de Educación Nacional podría establecer la articulación entre los contenidos ya existentes del área de Ciencias Sociales, por ejemplo la historia del conflicto armado colombiano, con los contenidos de la Cátedra de la Paz, como resolución pacífica de conflictos, vinculándolos a las competencias ciudadanas a partir de abrir la discusión sobre la reformulación o ajuste de los estándares básicos de competencias ciudadanas, permitiendo su integración definitiva, y de paso para darle cabida a aspectos vitales como los que se tuvieron en cuenta en los procesos de el País Vasco y El Salvador, tales como el énfasis en el desarrollo de la empatía o de ubicación en la piel de las víctimas y de los victimarios, tratando de absorber la complejidad de un conflicto armado, al igual que consolidar y asimilar el tema de la inclusión de los actores armados desmovilizados, tanto en lo referente a la reintegración de estos a la sociedad

y el marco legal, como a su participación en política, puesto que no se podrá hablar de paz, hasta que todos los involucrados no se sientan parte de su construcción y de una misma nación.

En últimas, de lo que se trata es de reconocer el papel fundamental de la educación en la sociedad, como gestora, como constructora de paz y reconciliación, por lo tanto, quizá hagan falta muchos más estudios que conduzcan a la conclusión misma de que el propio sistema educativo colombiano debe transformarse si quiere, del mismo modo, transformar una sociedad entera desde sus propios cimientos. De ahí que cobre sentido la crítica de Lederach, Galtung, Freire, McLaren y otros, a la educación tradicional, que de alguna manera ha sido analizada en esta investigación, toda vez que se pudo observar que el énfasis en las clases está ligado a lo que se podría llamar un almacenaje de conceptos, datos, e información plana, las más de las veces estéril, olvidando, quizá de manera inconsciente, las dinámicas vivenciales y experienciales, la construcción de relaciones más equitativas entre docente y educando, las estrategias presentes en otras pedagogías que ayudan a la generación de competencias en los estudiantes, especialmente para la transformación de conflictos y, lo más importante, el moldeamiento del estudiante con fines de satisfacer las necesidades del mercado del que Galtung teoriza, puesto que cuando se hace hincapié en el simple dato y no así en la experiencia y la interacción, se está formando para la supervivencia, no para la convivencia.

3.12 Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Santiago de Cali. (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011. Comuna 21. Recuperado de: www.cali.gov.co/egov/descargar.php?idFile=3811
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. D.F. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. S. Barberán, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Bar-Tal, D., y Rosen, Y. (2009). Peace Education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. En: *Revista Educational research, LXXIX(2)*, pp. 557-575.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. (21), pp. 37-42.
- Charria, A. (2016). ¿Qué es la Cátedra de la paz? Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/catedra-de-paz-0>
- Colombia. (1991). *Constitución Política de 1991*. Obtenido de Procuraduría General de la Nación: http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Congreso de la República de Colombia . (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Ley 115 de 1994. Obtenido de Congreso de la República: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (6 de septiembre de 2006). Ejercicio de la profesión de psicología. [Ley 1090 de 2006]. DO: 46.383.
- Congreso de la República de Colombia. (1 de septiembre de 2014). Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014]. DO: 49.261.
- Corte Constitucional de Colombia. (3 de Agosto de 2015). Sentencia T - 478 de 2015. Sala Quinta de Revisión. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Comunicado%20de%20Prensa%20T-478-15.pdf>
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. En: *Journal of Peace Education*, III, 55-78.
- El Salvador. (2009). *Cambio en El Salvador para Vivir Mejor. Programa de Gobierno 2009-2014*. El Salvador: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional. Recuperado de: <http://www.latinreporters.com/salvadorFMLNprogrammeGouvernement2009.pdf>

- Fisas, V. (2004). *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Cuarta ed.). Barcelona, España: Icaria editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. D. F, México: Siglo XXI editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means : Peace and conflict, development and civilization*. Oslo, Noruega: International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. País Vasco: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). Violencia cultural. *Documentos de trabajo Gernika Gogoratuz*, n° 14, pp. 2-36. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Gómez Arévalo, A. (2012). Educación para la paz en el sistema educativo de El Salvador. En: *Revista Ra Ximhai*, VIII(2), pp. 93-126.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. En: *Journal of Peace Education*, I, pp. 5-20.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Segunda ed.). Madrid, España: Editorial Popular, S.A.
- Lederach, J. P. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. En: *Revista Educación en Derechos Humanos*(2), 137-156.
- Lederach, J. P. (1994). Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos. En: *Documentos de trabajo Lan-Dokumentuak*, n° 2. pp. 3-21.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educar para la paz*. Madrid, España: Catarata.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Segunda ed.). Bilbao, España: Bakeaz.
- Lopera Becerra, A. F. (2014). El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz. En: *Revista Ra Ximhai*, X(2), pp. 153-180.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2001). *Cátedra para la cultura de paz desde la diversidad y la creatividad*. Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía...¡Sí es posible!* Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf4.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Serie Guías No 6. Estándares básicos de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Naciones Unidas. (16 de diciembre de 1966) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. [resolución 2200 A (XXI)]. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf
- Opatow, S.; Gerson, J. y Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: theory for teaching peace. En: *Revista Theory Into Practice*, XLIV(4), pp. 303-318.
- Ovalle, R. (Ed.). (2002). Módulo Construcción de una cultura de paz y Cátedra de Paz. Cali, Colombia: Gobernación del Valle del Cauca; Secretaría de Educación; Subsecretaría de Desarrollo Pedagógico. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/descargas/ModuloCatedraPaz.doc>
- Ovalle, R. (5 de Agosto de 2016). Comunicación personal.
- Parra, M. O.; Chaux, E.; Lleras, J. & Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). Competencias ciudadanas : de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. En: *Revista de Estudios Sociales* no. 19, diciembre de 2004, pp. 127-128.
- Piaget, J. (2007). *Seis estudios de psicología*. Bogotá, Colombia: Sion.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de mayo de 2015). Cátedra de la Paz. [Decreto 1038 de 2015]. DO: 49.522.
- Rodríguez Palmero, M. L.; Moreira, M. A.; Caballero Sahelices, M. C. & Ileana, M. G. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Octaedro.
- Salamanca, M.; Casas-Casas, A. y Otoy, A. (Eds.). (2009). *Educación para la paz: experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Salamanca et al. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá, Colombia: Santillana.

- Salas, A. (2017). *Cátedra de la paz: Estudio de caso sobre el proceso de implementación en una Institución Educativa de Cali*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- UNESCO. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París, Francia: UNESCO Ediciones. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. En: *Revista Universidades* (26), pp. 37-43.

