

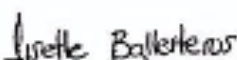
Bogotá, D.C. 8 de Julio de 2020

A quien corresponda

Lisette Adriana Ballesteros Cárdenas con CC. 53011188 de Bogotá; Vladimir Benavides Palacios con C.C 79951577 de Bogotá y Carolina Alexandra Camargo López con C.C 52743284 de Bogotá, autores del trabajo de grado titulado "EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ANÁLISIS DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ" presentado y aprobado en el 2020 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaramos que conocemos el Reglamento Estudiantil, particularmente el Art. 28 "Pérdida de espacio académico", No. 4 "En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la USTA" y el Art. 36 "Aprobación de trabajos de grado o tesis", No. 4 "REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado"; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas concernientes a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaramos que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y/o citación, y certificamos que el presente escrito es de nuestra completa autoría. Somos conscientes de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrea investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad de los autores.

En constancia firmamos,

Firma: 

Nombre y Apellidos: Lisette Adriana Ballesteros Cárdenas
Documento identificación: 53011188 de Bogotá

Firma: 

Nombre y Apellidos: Vladimir Benavides Palacios
Documento identificación: 79951577 de Bogotá

Firma: 

Nombre y Apellidos: Carolina Alexandra Camargo López
Documento identificación: 52743284 de Bogotá

RAE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Educación para la paz: Análisis de su práctica pedagógica en dos instituciones educativas de Bogotá.
Tema	Prácticas pedagógicas en Educación para la paz.
Autores	Lisette Adriana Ballesteros Cárdenas, Vladimir Benavides Palacios, Carolina Alexandra Camargo López
Asesores del trabajo de grado	Humberto Sánchez Rueda
Lugar de la investigación	Bogotá
Palabras clave	Práctica pedagógica, Educación para la paz, Paz.
Pregunta orientadora	¿Cómo se aborda la Educación para la Paz desde las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en las instituciones educativas colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá?
Metodología	Este es un trabajo de investigación cualitativa, que tiene como propuesta metodológica el Estudio de Caso múltiple que permitió comprender el cómo se asume la educación para la paz en dos contextos educativos, así como el por qué de sus prácticas pedagógicas en relación con ella. El análisis se realizó con las técnicas de investigación: análisis de contenido y cartografía conceptual, a partir de las categorías Práctica Pedagógica y Educación para la Paz. Para desarrollarlo, se tomó la totalidad de

	la población docente del área de ciencias sociales de las dos instituciones y a los estudiantes integrantes del consejo estudiantil de los niveles de educación básica secundaria y media. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y se efectuó una revisión documental que diera cuenta de sus prácticas pedagógicas en términos de diseño, planeación y evaluación. Con los estudiantes se desarrolló una cartografía social-pedagógica a partir de la que se contrastó el relato de los docentes y la revisión documental con la experiencia de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.
Resumen	Este trabajo, con el que se opta al título de Magíster en Educación, analizó la forma como los docentes de Ciencias Sociales de las instituciones educativas Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá, abordan la Educación para la Paz desde sus prácticas pedagógicas. El proceso de investigación y el informe se estructuran en cinco capítulos siendo el primero de ellos la formulación del problema, el contexto, la justificación y los objetivos de la investigación; el segundo el desarrollo de los referentes teóricos que dan el respectivo sustento a la investigación. En el tercer capítulo se encuentra descrito el marco metodológico que presenta herramientas de análisis y su relación con el estudio de caso múltiple; en el cuarto se presentan los resultados y hallazgos obtenidos, y el quinto capítulo corresponde a las conclusiones, así como las recomendaciones generadas por el ejercicio investigativo en el que se comprendió cada contexto.
Reflexiones finales	Es una recurrencia y lugar común en educación referirse a las posibilidades de acceso a recursos y herramientas para justificar el éxito o las limitaciones del ejercicio docente, por tanto, este

	trabajo pretende reconocer la riqueza de la práctica pedagógica y los vacíos identificados por encima de dicha recurrencia que en gran medida pudo determinar los resultados, por tratarse de dos contextos escolares de condiciones sociales y culturales tan distintos. En ese sentido, fue posible encontrar correspondencia entre los contextos y las prácticas que en torno a Educación para la Paz se adelantan, respondiendo cada uno a sus realidades, necesidades y concepciones particulares. Es de considerar que frente al ejercicio de una práctica pedagógica como la descrita, resalta la falta de conocimiento y de formación en el contexto público, y que los Derechos Humanos no están teniendo un papel protagónico en una práctica que, desde la teoría, los concibe como connaturales y por tanto no deben obviarse. Es la práctica pedagógica en Educación para la Paz un ejercicio complejo que requiere un amplio conocimiento del contexto y una formación docente permanente que no es posible observar, particularmente en la institución educativa de carácter público, y que por tanto no propicia la creación de objetivos comunes a nivel institucional que permitan visibilizar y fortalecer esas prácticas que ya se adelantan. Es una necesidad en la tarea de educar para la paz, educar en el conflicto y en la desobediencia, entendido como natural a las relaciones sociales el primero, y como ejercicio crítico y transformador de nuestras sociedades, el segundo.
Referencias	Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. <i>Cuadernos de formación docente, universidad nacional de rosario. Argentina</i>. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-práctica-docente.-Una-interpretación.pdf

Álvarez, A; Echeverri, A; Martínez, A; Quiceno, H; Sáenz, J & Zuluaga, O. (2003). Pedagogía y epistemología. *Magisterio editorial. Bogotá, Colombia.*

Andréu, J.(2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10 n. 2, p. 1-34. Recuperado de:*
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Álvarez B. & Álvarez T. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>

Arboleda, Z; Herrera, M & Prada R. (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Septiembre de 2017 Bogotá D.C., Colombia.* Recuperado de:
<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación, No.70.* pp. 247-285. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>

Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo, (64), 127-141.*
 Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>

Bonilla E. y Rodríguez S. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia. Ediciones Uniandes. Recuperado de <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>

Colegio colegio Antonio García IED IED. (2010). Proyecto Educativo Institucional.

Colegio colegio Antonio García IED IED. (2016). Plan de Estudios Campo de Pensamiento Histórico.

Colombia. (2015). Decreto 1038 de 2015. Obtenido de Congreso de la República: Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. *Diario Oficial* 49522. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf

De Zubiría, M. (2002). Tratado de pedagogía conceptual. Mentefactos I. Bogotá, Colombia. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani.

Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación educación médica vol.2 no.7. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana De Educación*, No.19. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5171>

Escobar J. y Bonilla F. (2009) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de

psicología, Vol. 9 No.1, pp 51-67. Universidad El Bosque.

Recuperado de

[http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México D.F., México: Paidós. Capítulo 2. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/312212594_Transformando_la_practica_docente_Una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion

Galtung, J. [Cátedra Alfonso Reyes] Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos. (octubre 29 de 2013) [Archivo de video]. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M

Gimnasio Moderno (2020). Proyecto Educativo Institucional.

Recuperado de: <https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/capitulo-i-el-gimnasio-moderno-contexto-e-identidad-institucional/>

Gómez, T. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, No 25, 2010, p. 183-198. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>

Gómez, C. (2019). Vuelo al bicentenario. *Gimnasio Moderno*. Bogotá. Recuperado de:

<https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/vuelo-al-bicentenario/>

Hernández J., Tobón, S., Vázquez J. (2014) Estudio conceptual de la docencia socioformativa. Ra Ximhai, vol. 10, No.5. pp. 89-101 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018) El saber pedagógico como saber práctico. Universidad Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes No. 49. pp. 9-26. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00009.pdf>

Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503313>

Hostil O.R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley.

Jares, X. (1991) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular. Madrid, España.

Jiménez, C (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 8 n°1, julio 2012. pág. 141-150. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Krippendorff, K.(1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España.

Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. Obtenido de Congreso de la República: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperada de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313#>

López G., (2013) El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, núm. 56, enero-abril, pp. 139-144. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Martínez C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento &*

Gestión, número 20, pp. 165-193 Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio*, núm. 14, septiembre, 2002. Universidad de Chile Santiago, Chile. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/101/10101405.pdf>

Mejía, J. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. *Universidad de ciencias y humanidades fondo editorial*. Lima, Perú.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.)

Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) *Secuencias didácticas de educación para la paz*. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/SECUENCIASDIDACTICASEDUPAZ.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) *Desempeños de Educación para la Paz*. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DESEMPENOSEDUCACIONPARALAPAZ.pdf>

Moreno M. 2016. *El análisis crítico del discurso en el escenario educativo*. Zona próxima.

Revista Instituto de Estudios en educación Universidad del Norte. Recuperado de

<http://reintificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/8253/10369>

Noguera, C., Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista*, núm. 66. Brasil. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155054210004/html/index.html>

Páramo, P. (2016). *Investigación de estudio de caso: estrategia de indagación*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 309-316).

Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Rodríguez H. y Rodríguez R. (2016). *El análisis del discurso como estrategia de investigación*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 225-246). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.

Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de Educación.

Bogotá, Colombia. Recuperado de

<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Serna, A. (2007). Una propuesta investigativa en torno a la pedagogía, la paz y el conflicto. *En: Pedagogía, paz y conflicto: Orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.

Tobón, S. (2004). Cartografía conceptual. Islas Baleares. España. Cibereduca. Recuperado de

<https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/books/cartografia-conceptual>

- Uribe, R. (2016). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197-212). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto de Colombia.
- Saldarriaga, O. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoyosociedad/article/view/17715>
- Sandoval, A. (2002) Investigación cualitativa. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Serna, A. (2008). Sentidos y sinsentidos de la paz. *Cátedra Democracia y ciudadanía. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la paz, la pedagogía y el conflicto urbano. Bogotá, Colombia.*
- Uribe, R. (2016). *La estrategia etnográfica en investigación en ciencias sociales*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 129- 143). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.
- Valbuena, E. (2016). *El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 213- 224). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- (Zambrano, 2018). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y saberes*. Universidad Nacional Pedagógica. Recuperado en:

[https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/95](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500)

[00](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500)

Zuluaga, O; Echeverri, A; Martínez A; Quiceno, H; Sáenz, J & Alvarez, A. (2003). Pedagogía y epistemología. La Imprenta Editores. Recuperado de:

<https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/zuluaga-y-otros-pedagogc3ada-y-epistemologc3ada.pdf>

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. *Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial. Universidad de Antioquia.*

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ:
ANÁLISIS DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE BOGOTÁ**

Ballesteros Cárdenas Lisette Adriana

Benavides Palacios Vladimir

Camargo López Carolina Alexandra

Asesor

Sánchez Rueda Humberto

Universidad Santo Tomás, Bogotá

Maestría en Educación Facultad de Educación

2020

CONTENIDO

Introducción	20
Capítulo I	23
1. Delimitación del problema.....	23
1.1. Contexto.....	23
1.2. Formulación del problema	24
1.3. Justificación	31
1.4. Objetivos.....	32
1.4.1. Objetivo General.....	32
1.4.2. Objetivos Específicos.....	32
Capítulo II	34
2. Referentes teóricos.....	34
2.1. Práctica pedagógica: una delimitación inicial.....	34
2.1.1. Práctica pedagógica desde una postura socio –crítica: marco general.	36
2.1.2. Práctica pedagógica desde una postura socio – crítica en el ámbito nacional	38
2.1.3. Escenarios de la práctica pedagógica.....	41
2.2. Acercamiento al concepto Educación para la Paz	43
2.2.1. Educación para la Paz desde la política pública	51
2.2.1.1. La Cátedra de paz en Colombia	52

Capítulo III.....	56
3. Marco Metodológico.....	56
3.1. Tipo de investigación.....	56
3.2. Participantes.....	58
3.3. Ruta metodológica	60
3.3.1. Estudio de caso para la práctica pedagógica en educación para la paz	61
3.3.2. Fuentes de información.....	61
3.3.3. Técnicas de recolección de la información en el marco de la investigación	62
3.3.3.1. Entrevista individual semiestructurada	62
3.3.3.2. Revisión documental.....	66
3.3.3.3. Cartografía social-pedagógica	66
3.3.4. Análisis de información desde la cartografía conceptual y el análisis de contenido	69
3.3.4.1. Cartografía conceptual.....	70
3.3.4.2. Análisis de contenido.....	71
Capítulo IV.....	76
4. Resultados.....	76
4.1. Definición de EP por institución.....	77
4.1.1. Colegio Antonio García IED, institución educativa de carácter público.....	82
4.1.2. Gimnasio Moderno, institución educativa de carácter privado.	89

4.2.	Prácticas pedagógicas en relación con la definición de EP por institución.	92
4.2.1.	Revisión documental y análisis de contenido Colegio Antonio García IED	93
4.2.2.	Revisión documental y análisis de contenido Gimnasio Moderno	98
4.3.	Cartografía social pedagógica y contraste con análisis de contenido.	103
4.3.1.	Cartografía Social Pedagógica y la práctica pedagógica en EP del colegio Antonio García IED	108
4.3.2.	Cartografía Social Pedagógica y EP del colegio Antonio García IED	110
4.3.2.1.	Paz	110
4.3.2.2.	Educación para la Paz	112
4.3.3.	Cartografía Social Pedagógica y la práctica pedagógica en EP del Gimnasio Moderno	114
4.3.4.	Cartografía Social Pedagógica y Educación para la Paz Gimnasio Moderno	115
4.3.4.1.	Paz	115
4.3.4.2.	Educación para la Paz	117
4.4.	Comparación de cartografías conceptuales entre instituciones.	118
Capítulo V		128
5.	Conclusiones	128
5.1.	Recomendaciones	133
Referencias		136

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. <i>Docentes participantes</i>	60
Tabla 2. <i>Estudiantes participantes</i>	60
Tabla 3. <i>Matriz de correspondencia entrevistas</i>	64
Tabla 4. <i>Matriz revisión documental categorías y subcategorías de análisis. Diseño propio</i>	74
Tabla 5. <i>Matriz clasificación entrevistas. Diseño propio</i>	78
Tabla 6. <i>Criterios análisis cartografía conceptual. Diseño propio</i>	79
Tabla 7. <i>Matriz de recurrencias ejes de cartografía conceptual. Diseño propio</i>	81
Tabla 8. <i>Resultados revisión documental categorías. Colegio Antonio García IED. Diseño propio</i>	94
Tabla 9. <i>Resultados de revisión documental categorías. Gimnasio Moderno. Diseño propio</i>	99
Tabla 10. <i>Matriz de contraste categoría Práctica Pedagógica por colegio. Diseño propio</i>	106
Tabla 11. <i>Matriz de contraste categoría Educación para la paz por colegio. Diseño propio</i>	107
Tabla 12. <i>Matriz de contraste cartografías conceptuales. Diseño propio</i>	119

LISTADO DE GRÁFICOS

Figura 1. Estructura de la cartografía conceptual en Educación para la Paz.	71
--	----

LISTADO DE ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista semiestructurada a docentes.	145
ANEXO 2. Consentimiento informado entrevista docentes.	147
ANEXO 3. Instrumento para revisión documental.....	148
ANEXO 4. Cartografía Social Pedagógica Gimnasio Moderno.....	149
ANEXO 5. Taller Cartografía Social Pedagógica colegio Antonio García IED.	150

Introducción

El presente trabajo de investigación de maestría analizó la forma como los docentes de Ciencias Sociales de las instituciones educativas Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá, abordan la Educación para la Paz desde sus prácticas pedagógicas, a partir de un estudio de caso comparativo que buscó comprender las concepciones sobre educación para la paz que tienen los docentes y la relación que estas guardan con sus prácticas pedagógicas, según cada contexto escolar. El análisis se realizó con las técnicas de investigación: análisis de contenido y cartografía conceptual, a partir de las categorías Práctica Pedagógica y Educación para la Paz.

El texto contiene cinco capítulos: el primero es la formulación del problema, que incluye el contexto, formulación, justificación y objetivos de la investigación. El segundo contiene los referentes teóricos que dan sustento a la investigación y el tercero comprende el marco metodológico. El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos, y el quinto las conclusiones y recomendaciones generadas por el ejercicio investigativo.

Con respecto al primer capítulo, se describe el contexto general de las instituciones educativas que incluye la población que las componen y los principios generales de sus apuestas institucionales, la identificación y definición de la problemática encontrada en torno a las prácticas pedagógicas en Educación para la Paz y, en correspondencia, la justificación en términos de la relevancia de la investigación y los objetivos.

El segundo, abarca los referentes teóricos empleados en la investigación y que están en relación con la práctica pedagógica como delimitación inicial, seguido de una comprensión de ella, desde una postura socio-crítica en un marco general y en el ámbito nacional. En él, también se plantean los escenarios de la práctica pedagógica y un acercamiento al concepto

de Educación para la Paz, que terminan con la comprensión desde la política pública, específicamente en el marco de la Cátedra de Paz colombiana.

En el tercero se describe el tipo de investigación que, para el caso, se define como un estudio realizado desde el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico - interpretativo, y que tiene como entrada metodológica el estudio de caso. Se hace una descripción de los docentes y estudiantes participantes, y de la ruta metodológica en la que se incluye el tipo de estudio, ruta e instrumentos, dentro de los que se destacan el análisis de contenido, la cartografía conceptual y la cartografía social-pedagógica.

El cuarto capítulo contiene una descripción detallada de los resultados obtenidos, que se organizan en correspondencia con los objetivos específicos planteados para la investigación. En primer lugar se presenta una cartografía conceptual por institución que da cuenta de la comprensión que los docentes de ciencias sociales de las dos instituciones tienen por Educación para la paz. En un segundo momento, se describen los hallazgos relacionados con las prácticas pedagógicas obtenidos desde el análisis de contenido en la revisión documental y la cartografía social-pedagógica desarrollada con los estudiantes. Para terminar, en un tercer momento se describen los resultados del ejercicio comparativo entre las dos instituciones a partir de las cartografías conceptuales.

El quinto y último capítulo, contiene las conclusiones que sintetizan el estudio realizado y las recomendaciones que el equipo de investigación consideró pertinentes frente a los resultados observados en las dos instituciones.

A modo de cierre, es importante mencionar que la investigación se inscribe en el marco de la maestría en educación, ofertada por la universidad Santo Tomás, específicamente en

la línea de derechos humanos al ser este un ejercicio investigativo que cuestiona la práctica pedagógica en un campo específico como es la educación para la paz.

Capítulo I

1. Delimitación del problema

1.1. Contexto

El interés de los integrantes de este grupo de investigación se enmarca en la oferta académica que hace la universidad en su maestría en educación, específicamente en la línea en educación, derechos humanos ciudadanía y paz, y se orienta al abordaje de la práctica pedagógica y la Educación para la Paz (en adelante EP). Teniendo en cuenta que son diversos los contextos escolares del equipo, se decidió escoger dos de ellos para permitir un diálogo entre el escenario público y privado: colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno, contextos que se describirán en las siguientes líneas.

En primer lugar, es preciso decir que el colegio Antonio García IED es una institución de carácter público distrital, ubicada en el barrio Sotavento en la localidad 19, Ciudad Bolívar, con una población estudiantil mixta de 2600 estudiantes, de jornada mañana y tarde, calendario A y con un programa de inclusión específicamente en el campo cognitivo. Su Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) se enfoca en la indagación como elemento dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje que tiene como fin la transformación social basada en la ciencia y la tecnología, regidos por un principio institucional sustentado en el desarrollo humano que incluye la formación política y en derechos humanos (colegio Antonio García IED, 2010).

En segundo lugar, se encuentra el Gimnasio Moderno como una institución de carácter privado, ubicada en la localidad 2, de chapinero, cuenta con una población estudiantil masculina de 1000 estudiantes, jornada única, calendario A y que propende por una

educación integral para sus estudiantes promoviendo el liderazgo, el pensamiento crítico, las libertades del individuo, el compromiso con su país desde lo social y ambiental, como lo promulgan en su P.E.I (Gimnasio Moderno, 2018), desde su modelo pedagógico basado en la escuela activa, la pedagogía por proyectos y la reciente implementación de un nuevo P.E.I. Es una de las instituciones escolares más tradicionales del país, su fundación data de principios del siglo XX convirtiéndose en uno de los lugares de formación de niños y jóvenes de estrato socioeconómico alto de Bogotá.

1.2. Formulación del problema

A partir de la experiencia docente que han venido construyendo cada uno de los integrantes del grupo de investigación y del reconocimiento del contexto de sus espacios laborales, así como de las experiencias docentes de colegas, se reconocieron cuatro aspectos que permiten identificar una problemática en relación con las prácticas pedagógicas en EP. El primero, dado por una cuestión coyuntural relacionada con el momento histórico-político actual derivado del acuerdo de paz firmado entre el gobierno nacional y el grupo guerrillero de las FARC -EP en 2016, y que necesariamente invita a pensarse un tipo de educación enmarcado en un ambiente de post acuerdo.

El segundo, es un aspecto denominado por el grupo de investigación como eventual, orientado a reconocer ejercicios correspondientes a la práctica pedagógica que se erigen como respuesta a las necesidades particulares de la sociedad colombiana, posterior a la firma del acuerdo, donde el eje central es la EP y que son aspectos motivados desde la inquietud de cada docente, pero que carecen de una conexión a un proyecto o ejercicio institucional mayor, que aunque gozan de reconocimiento quedan como hechos aislados por no tener una conexión institucional oficial, como por ejemplo izadas de bandera, semanas

por la paz, debates, trabajo con comunidad y salidas pedagógicas.

Lo anterior da paso al tercer aspecto, que evidencia una problemática que gira en torno a un fenómeno que ocurre en la mayoría de las instituciones escolares privadas y oficiales, que tiene que ver con la ausencia de sistematización de experiencias relacionadas con la temática a trabajar, lo que las ha invisibilizado de cierta manera y ha puesto en evidencia una notoria separación entre lo estipulado por el gobierno colombiano como necesidad nacional y lo que se da al interior de las instituciones frente al abordaje de tal educación.

En cuanto al cuarto aspecto se encuentra la necesidad de revisar cómo están impactando las políticas públicas relacionadas con la EP, de manera puntual, la Cátedra de paz emanada por el Ministerio de Educación Nacional.

Con el ánimo de clarificar lo anterior, se exponen evidencias en los dos escenarios educativos alrededor de la EP en relación con las prácticas pedagógicas y las políticas públicas de la EP.

Para el caso del Colegio Antonio García IED, se evidencian unas prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades relacionadas con la EP, tales como la resolución de conflictos o toma de decisiones desde la implementación del proyecto HERMES¹ de la Cámara de Comercio y proyectos de aula (que no han sido sistematizados, pero sí socializados en semanas institucionales). Así mismo y de manera continuada, el colegio contó hasta el año 2016 con el proyecto “caminos de paz”, con el que se buscaba la integración a la institución de los niños, niñas y jóvenes desplazados por la violencia,

¹ Proyecto desarrollado por la Cámara de Comercio de Bogotá en instituciones escolares oficiales orientado a la formación de estudiantes en temas relacionados con la convivencia escolar.

debido a que en la institución se empezó a tener un número alto de familias en condición de desplazamiento.

En cuanto al Gimnasio Moderno, las iniciativas con que cuenta han estado relacionadas con las actividades del “Grupo de Debate” (actividad extracurricular donde participan estudiantes desde quinto grado de educación básica hasta la secundaria), donde se abordan problemáticas sobre el proceso de paz, la reconciliación y la firma del acuerdo de paz con las FARC - EP. Este grupo se creó en el año 2013 junto con el foro permanente “Paz y Reconciliación” (foro creado por los estudiantes centrado en la paz y sus componentes), y desde su ejercicio extracurricular se han adelantado diferentes actividades de orden académico, orientadas a la reflexión sobre la paz y su consolidación, tras el inicio de los diálogos y la firma del acuerdo final. Este trabajo pedagógico ha sido orientado desde el área de ciencias sociales, y se ha consolidado como uno de los grupos extracurriculares de mayor reconocimiento en la institución², proyectándose durante los últimos años al debate, con ejercicios como debates presidenciales en torno a la paz y a la Colombia del posconflicto; debates de candidatos a la cámara de representantes; foros sobre Paz y Reconciliación, y Libertad de expresión; encuentros internacionales; realización de modelo de Naciones Unidas y participación periódica en eventos externos de una vez al mes en promedio.

No obstante, a pesar del reconocimiento logrado y del impacto institucional que han tenido las actividades y eventos desarrollados, todavía se observa en el trabajo particular

² Ver: Desde la cúpula-. Gimnasio Moderno 2016. <https://gimnasiomoderno.edu.co/medios/radiogm/desde-la-cupula/>

del aula, la carencia de una evidencia concreta de la incorporación del tema o de la Cátedra para la Paz en el plan de estudios y como consecuencia en las planeaciones del área. Lo anterior, se evidencia al analizar las prácticas pedagógicas en el ámbito de la política pública específicamente desde la reglamentación nacional, donde el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), en correspondencia con el acuerdo de paz firmado en 2016, diseñó la CÁTEDRA PARA LA PAZ (ley 1732 de 2014) y la puso a disposición de las entidades territoriales e instituciones educativas de todo el país para su valoración e implementación, pero su ejecución en las instituciones educativas no se evidencia.

Los documentos elaborados y que actualmente están a la orden de todos los ciudadanos, contemplan desde las orientaciones generales para ser implementada hasta la secuencia didáctica y los niveles de desempeño desde la primera infancia hasta el último nivel de educación media. En concordancia con ello, el MEN, elaboró un material en torno al tema de la paz para todas las instituciones educativas promulgado en el decreto 1038 de 2015 que reglamenta tanto el abordaje como la implementación de esta en el sector educativo, aunque, vale la pena decirlo, manteniendo la autonomía de las instituciones frente a ello.

Sin embargo, cobra especial atención para este ejercicio de investigación, que tal implementación solo se adjudique a ciertas asignaturas circunscribiendo con ello el ejercicio de su implementación a algunas áreas, dándole un tratamiento de asignatura más que de cátedra. Aunque lo dispuesto en el decreto particularmente el artículo 3 que determina:

Decreto 1038 (2015) los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirse dentro de alguna

de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos. (p.2)

Respecto a estas políticas públicas en relación con las apuestas institucionales presentes, se puede evidenciar que en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Antonio García IED no se encuentran visibles, pues incluidos los planes de estudio, las referencias que se hacen en torno al tema de la EP o la cátedra puntualmente, son escasas, aunque exista una disposición legal en ese sentido, como lo plantea la ley 1732 (2014) que enuncia “Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (p. 1). Por otra parte, en el Gimnasio Moderno, surge en el 2018 una nueva propuesta institucional donde se involucra como elemento clave para las Ciencias Sociales la Cátedra de Paz y la resolución de conflictos como elemento articulador de la Ética ciudadana, sin embargo, la articulación ha sido paulatina y comienza a aflorar su visualización hasta tiempos recientes.

No obstante, en los adelantos que ha tenido a la fecha, se menciona como parte de sus fines la creación o establecimiento de una cátedra de paz, entendiéndose como el medio que le permitirá a la institución

seguir educando para la empatía con los otros y el cultivo de las emociones, la memoria histórica y la resolución de conflictos. Queremos seguir transformando la sociedad para el mejoramiento de la calidad de vida de todas las personas.

Buscamos, desde este “alcázar de ilusión” al que nos invita el himno del colegio,

que la esperanza y la alegría que simboliza nuestra bandera, todo esto que representamos y que perseguimos con esfuerzo, se convierta en un modelo de EP, precisamente en el momento en que más lo necesita Colombia (PEI Gimnasio Moderno, 2019, p. 2)

reflejando con ello, que el tema de la EP se ha convertido en uno de sus pilares.

En todo caso, sigue existiendo una aparente apatía generalizada frente al tema de la EP desde la cátedra (pues sólo se cuenta con 2 años de experiencia), sumado a la inexistencia de una incorporación tácita no sólo de la cátedra como herramienta sino de la EP como parte formal de las propuestas curriculares e institucionales, tanto en proyectos educativos como en planes de estudio.

En cuanto al colegio Antonio García IED, su proyecto educativo habla de la transformación social como slogan y principio de su actividad, basada en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y menciona dentro de sus principios y fundamentos pedagógicos, el desarrollo humano que incluye la formación política y en derechos necesaria para transformar la realidad de los estudiantes (PEI colegio Antonio García IED, 2010).

Así pues, a partir del año 2017 se empieza un trabajo de transformación curricular con las propuestas de reorganización por ciclos de la Secretaría de Educación distrital, y el proceso de certificación al que actualmente se encuentra encauzado el colegio. Durante el proceso, ha empezado a incorporarse el tema de la paz dentro de la misión y objetivos institucionales, que se ha nutrido de procesos adelantados con proyectos como el de “caminos de paz” anteriormente mencionado, o las actividades que normalmente se desarrollan en el proyecto transversal de democracia. También se cuenta la intención de algunos docentes que para iniciar el año escolar 2019 han tomado la secuencia didáctica de

la cátedra para la paz, sus contenidos principalmente, para hacer la planeación de clases en las asignaturas de educación ética y educación religiosa.

Al mismo tiempo, frente a los planes de estudio de Ciencias Sociales en el caso del Gimnasio Moderno no es posible encontrar evidencias precisas, pues no se cuenta con un documento en extenso sino con una malla curricular (mapa de competencias y habilidades) en la que la Paz o la Cátedra para la Paz no se menciona más que en el mismo nombre de la asignatura (ciencias sociales/cátedra de paz). En el caso del colegio Antonio García IED, la malla curricular contempla temáticas y conceptos relacionados con la EP desde el desarrollo de competencias ciudadanas, que a manera de ejemplificación podemos citar lo propuesto para el ciclo 3 “El estudiante indaga y experimenta en el contexto que lo rodea (ciudad y país), reconociendo los cambios sociales a través de elementos que ayuden a solucionar posibles conflictos en su diario vivir, asumiendo responsabilidades y respetando acuerdos” (Plan de estudios campo histórico, 2016, p.45), pero no se habla de EP ni de Cátedra de Paz en términos explícitos.

Por todo lo anterior, el ejercicio de la EP puede observarse como eventual, coyuntural y en correspondencia a algunas propuestas individuales de los docentes, lo que motiva a investigar por aquello que está pasando con la EP, cómo se entiende, que se está haciendo y cuáles han sido las fortalezas y carencias de las prácticas pedagógicas que en relación con ella se llevan en estas dos instituciones. Por ello, el propósito de esta investigación en términos de la pregunta sería ¿Cómo se aborda la Educación para la Paz desde las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en las instituciones educativas colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá?

1.3. Justificación

Partiendo de la necesidad histórica que nos plantea el contexto colombiano actual, desarrollada en apartes anteriores, y de la responsabilidad social como educadores, el equipo de investigación considera fundamental hacer un ejercicio de comprensión sobre cómo se está entendiendo y desarrollando la EP desde la práctica pedagógica de las instituciones educativas colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno, volviéndola problemática en la medida en que la EP es un tema que no ha sido abordado juiciosamente en estas instituciones, a pesar de contar con prácticas pedagógicas de los docentes en torno a ella.

Adicionalmente, a partir de la observación realizada en las dos instituciones es posible determinar que, si bien existe una exigencia al igual que un contexto para hablar de EP, hay variadas comprensiones en términos de qué y cómo se dan las prácticas pedagógicas en relación con ella, especialmente en cómo articularla institucionalmente. Se encontró por ejemplo, que tal educación a pesar de ser abordada desde tres aspectos a saber, uno, la política pública que exige trabajar en EP; dos, las propuestas, proyectos transversales o iniciativas propias de los docentes; y tres, las asignaturas que tienen en su deber ser la formación ciudadana y la construcción de escenarios de paz (como la educación ética o las ciencias sociales), no es observable una propuesta clara, sistematizada e institucional que articule la exigencia, el contexto o las iniciativas individuales hacia la consecución de objetivos comunes.

Así, asumiendo que la escuela es un escenario donde confluyen los vacíos evidenciados, especialmente el político, pues se entiende la práctica pedagógica como un necesario ejercicio político que implica toma de decisiones, ejercicio de derechos, sana convivencia,

una apuesta por la paz y una transformación de la sociedad, se hace urgente apostarle a una EP que implique una postura política y pedagógica que sume esfuerzos en función de objetivos comunes, donde el docente cuente con herramientas para la comprensión y promoción no solo del tema político, sino de la oportunidad de generar en los jóvenes curiosidad por la situación de su país y compromiso con ellos mismos, pero sobre todo con la sociedad. Por ello, analizar las prácticas pedagógicas que frente a la EP se dan en el marco de las instituciones educativas es indispensable para establecer rutas de comprensión pedagógica que permitan evidenciar una real y efectiva implementación.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General.

Analizar cómo se aborda la Educación para la Paz desde las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en las instituciones educativas colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Definir qué entienden por Educación para la Paz los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá.
- Comprender las prácticas pedagógicas en EP que adelantan los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá, en relación con la definición que tienen de ella.
- Comparar la definición de EP que tienen los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá por medio de

la herramienta de la cartografía conceptual.

Capítulo II

2. Referentes teóricos

2.1. Práctica pedagógica: una delimitación inicial

Cuando se aborda el tema de la práctica pedagógica como definición particular, se pueden encontrar normalmente conceptos que varían según los enfoques epistemológicos y pedagógicos. De tal forma, a partir de los tres paradigmas de la ciencia y producto de ellos en la educación, es posible encontrar definiciones para cada uno en tanto tienen fines distintos y responden a necesidades diferentes. Según, Gómez (2010), se tiene, por un lado, el modelo clásico que entiende la práctica pedagógica como un momento científico en un espacio cerrado (escuela) y con una población específica, a quien se entrega un conocimiento estático y dosificado por parte del educador. En oposición se encuentra el paradigma de la complejidad, que plantea que la práctica (pedagógica) es la que establece el criterio de verdad y por tanto son los sujetos y actores sociales quienes la descubren y construyen desde su rol en la realidad compleja, donde el conocimiento es holístico y el pensamiento dialéctico, hermenéutico, contextualizado y complejo.

No obstante, en la tarea de precisar cuál es la concepción de práctica que particularmente abordará este trabajo, se encuentra un interesante análisis, que, desde la antropología y el concepto de práctica social, invita a pensar los diferentes tipos y definiciones en relación con ella en el contexto educativo.

Según Achilli (1986), y tomando a Bordieu como referente, en toda práctica social los individuos que participan lo hacen fundamentalmente desde una posición al interior de un campo, desde el conocimiento construido de su propia posición (experiencia) y de una base

objetivada, socialmente reconocida de su lugar dentro del orden social. Así pues, en toda práctica social se aprende el mundo social como algo dado, evidente y “naturalizado”, que no tiene por principio unas reglas conscientes y constantes sino unos principios prácticos que están sujetos a variación según la lógica de la situación.

De esta forma, destaca dentro de las prácticas sociales como particulares a las docentes, en tanto no se encuentran incluidas en la lógica teórica que las intenta explicar, y por esta razón adquiere características distintivas que las hacen un tipo particular de práctica social donde el sujeto es más que un “ser social” definido sólo por lo que hace en la sociedad. Así entonces, al considerar la práctica docente como social y a su vez dotada de una lógica propia, establece una diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica, desarrollada en los siguientes párrafos. Primero, la Práctica docente se considera

un trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa. (Achilli, 1986 p.6).

En consecuencia, la práctica docente está atravesada por la denominada “red burocrática” que consiste en una serie de

actividades que superan la práctica pedagógica y van desde aquellas que podemos caracterizar como más específicamente burocráticas (planillas o documentación del alumnado, etc.) hasta las que la institución encomienda pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, entre muchos

otros” (Achilli, 1986, p.7)

Segundo, la práctica pedagógica “es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender” (Achilli, 1986, p.6-7)

Según lo anterior, la práctica pedagógica está contenida en una práctica docente que a su vez se encuentra dentro de una práctica social. La diferencia sustancial que se evidencia en este punto, es que al hablar de práctica pedagógica ella ya está dotada de una significación social en tanto pertenece a un contexto y es resultado de una historia particular.

Por lo tanto, es oportuno acercarse a definir (en una primera aproximación) a la práctica pedagógica como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente, bajo una organización específica y en función de unos objetivos particulares de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de aula amplio y en condiciones sociales, históricas e institucionales concretas.

2.1.1. Práctica pedagógica desde una postura socio –crítica: marco general.

En un contexto más amplio relacionado con los planteamientos anteriores, al analizarse una forma particular de práctica social y dentro de ella la de carácter pedagógico, se entiende la práctica pedagógica desde el paradigma de la complejidad mencionado anteriormente, donde la práctica empieza a cobrar mayor valor en tanto se abandona la idea de poner sobre ella a la teoría, constituyéndose la práctica pedagógica en la realidad del discurso pedagógico (Zambrano, 2018). En este sentido, es pertinente hablar de práctica pedagógica como

un núcleo de experiencia, una problematización contemporánea que adquiere visibilidad en los discursos educativos recientes, principalmente aquellos de carácter

económico y político, constituyéndose en objeto de debate porque, a través de ella, es posible intervenir modos individuales y colectivos de ser y estar en el mundo. Se trata de una práctica que es compleja, no porque sea la sumatoria de una serie de elementos que pueden ser mejorados independientemente y por la voluntad de los individuos, sino porque en ella se articulan unas con otras por lo menos tres dimensiones fundamentales que son el resultado histórico de las maneras en que se practica la educación: primero, las formas de un saber posible; segundo, las matrices normativas de comportamientos para los individuos y, por último, los modos de existencia virtuales para sujetos posibles. La práctica pedagógica es, entonces, el resultado de la relación inmanente de estas tres dimensiones que, al mismo tiempo, se configuran como campos de análisis, a través de los cuales es posible tanto la caracterización de las experiencias particulares, siempre que reconozca que ellas son superficies de inscripción de una forma históricamente localizada de esa práctica, como las formas de pensamiento y racionalidad que orientan los modos de vida en un momento histórico determinado (Noguera & Marín, 2017, p.3).

De la misma manera, no es posible desarticular la práctica pedagógica de la escuela en la que se desarrolla, ya que, como lo plantea Mejía (2011), debe concebirse como una praxis social determinada por las acciones, emociones y apreciaciones que tienen los niños y jóvenes junto con sus familias, los educadores, directivos y las autoridades locales y nacionales sobre el mundo, la educación y la escuela. En esas apreciaciones que cada uno de los actores sostiene, están involucrados, necesariamente, aspectos políticos y administrativos, las normas internas y externas de las instituciones, que al final son, todas juntas, las que señalan y dan forma a la función del docente.

En este sentido, desde el denominado paradigma latinoamericano en el que se afirma que la escuela no sólo debe responder al modelo moderno (conocimiento) sino también a los contextos, pasando de una concepción universal a una pluriversa, en América Latina se han generado caminos conceptuales de acción que han permitido que la diversidad de expresiones socioculturales, muestren otras cosmogonías y epistemologías que nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y de investigación, donde la práctica pedagógica en el escenario educativo adquiere gran importancia, en tanto es posible hacer visible el saber propio del hacer, y que al explicarlo pone en evidencia procesos sociales, culturales, humanos, políticos, que dan cuenta de las geopedagogías en las que el docente es actor y productor (Mejía, 2011).

Esto quiere decir, que además de una praxis social que se refleja en los discursos pedagógicos, la práctica pedagógica va más allá de la reproducción para convertirse en lugar epistémico que reconozca y hable de la riqueza de conocimientos y métodos de nuestros pueblos invisibilizados, dando forma a otros entendimientos y desde otras lógicas.

2.1.2. Práctica pedagógica desde una postura socio – crítica en el ámbito nacional

Para el caso de Colombia, con el Movimiento Pedagógico surgido en la década de los ochenta, específicamente con Olga Lucía Zuluaga y su grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) quienes plantearon una discusión necesaria en torno a la escuela, el maestro, el Estado y el estudiante donde desarrollan conceptos y categorías tales como educación, ciencias de la educación, pedagogía, enseñanza, didáctica y la concepción clásica de clase, currículo y examen y su correspondiente crítica a tales visiones, se fue dando la consolidación de dos conceptos: el saber pedagógico y la práctica pedagógica.

Con respecto al primero, este ha sido adaptado por la mayoría de los docentes y se refiere a “la conceptualización y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos” (Saldarriaga, 2016, p. 15) mientras que el segundo en cambio, ha sido apropiado por los funcionarios y directivos del sistema educativo manteniéndose ajeno al vocabulario de los docentes. En concordancia, Zuluaga propone la práctica pedagógica desde una noción metodológica que conjuga tres categorías: El saber, el sujeto y la institución, los tres mediados por unos discursos particulares que son utilizados como diría Foucault como estrategias de poder para alcanzar la hegemonía.

Para ella y el GHPP la práctica pedagógica es una noción que designa primero, los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; segundo, una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; tercero, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas y cuarto, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999).

De esta forma, frente a la discusión entre saber y práctica pedagógica, el docente empieza a comprender que su quehacer va más allá del manejo de la teoría y de la disciplina en la que instruye, para asumir una postura crítica desde la que cuestiona al sistema educativo y su propio rol, al observarse sólo como reproductor del conocimiento. En éste sentido, se empieza a entender la práctica pedagógica como una acción que va más allá de lo que el docente hace en el aula, es decir que actúa no sólo en su salón sino en la escuela, y esta por su parte lo hace sobre las comunidades y sus

territorios, en una relación de mutua interacción entre lo global y lo local, haciendo visible al sujeto que socialmente ha sido marginado como portador y productor de saber llamado maestro, dándole autonomía y resignificando la docencia.

Tal situación se ha dado por diferentes aspectos entre ellos, la atomización que por parte de otras ciencias ha ocurrido hacia la educación y con ella el docente mismo quien es

Sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al docente un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normaliza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado (Zuluaga; Echeverri; Martínez; Quiceno; Sáenz & Álvarez 2003, p. 24).

Esta crítica aunque fuerte es necesaria, pues los docentes han quedado relegados, por imposición o permisividad, a un saber hacer en el aula, a una mano obrera que legitima el Estado que lo vincula laboralmente y que considera cumple a cabalidad su quehacer educativo, por medio de mecanismos disciplinarios, en tanto más garantice ciudadanos dóciles y obedientes a tal Estado; así pues, el docente se convierte en un sujeto “que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias y expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales”. (Zuluaga; Echeverri; Martínez; Quiceno; Sáenz & Álvarez 2003, p. 25).

Por ello, para Saldarriaga, la práctica pedagógica debe dejar de considerarse como un asunto que tiene que ver con evaluar, calificar y sistematizar las actividades del aula, y en su lugar pasar a valorar y reconstruir el saber no sólo como habilidad técnica, sino

como un espacio de reflexión y debate. Por consiguiente, la práctica pedagógica indica un campo de producción de discurso y conocimiento que permite develar la intimidad del salón de clase y de la escuela misma, entendiéndose como los escenarios donde se presentan relaciones macro y micro sociales, al igual que macro y micropolíticas (Saldarriaga, 2016), poniéndola como base del ejercicio investigativo y de producción de conocimiento en educación (Mejía, 2011).

En conclusión, el concepto de práctica pedagógica debe enmarcarse en el rol que deben desempeñar los docentes en el proceso educativo, rompiendo con los modelos de enseñanza tradicionales que cumplen un papel enajenador y reproductor del sistema y la cultura imperante, orientándose al desarrollo de pensamiento crítico que contribuya en los procesos de transformación social.

Por tanto, a partir de las posturas expuestas de esta primera aproximación a la definición de práctica pedagógica desde los planteamientos de Achilli (1986) y en función de los objetivos de este proyecto de investigación, se delimita la práctica pedagógica como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en el marco de la escuela, bajo una organización específica y unos objetivos de enseñanza-aprendizaje particulares, a partir de los cuales se convierte en un campo de producción tanto de discurso como de conocimiento que produce, a la vez que reproduce, relaciones sociales y políticas en pequeña y gran escala, donde se hace visible el saber propio del hacer.

2.1.3. Escenarios de la práctica pedagógica.

Con el fin de precisar los escenarios donde se posibilita la práctica pedagógica, se encuentran discusiones desarrolladas por autores como Fierro, Fortoul & Rosas (1999), que plantean la práctica pedagógica desde las dimensiones personal, institucional,

interpersonal, social, didáctica y valorativa, como una invitación al aprender la práctica propia, y la de Herrera & Martínez (2018), que la definen como una región del saber pedagógico que no necesita estar sustentada por discursos teóricos para consolidarse, en tanto sostienen (citando a Schön, 1998), que se trata de una forma de conocimiento enlazado en una práctica, o de una epistemología de la misma, que no necesita tal fundamentación, condición que no le quita su carácter institucional y normativo en la medida en que esas prácticas concretas se institucionalizan, apoyados en Zuluaga (1999), como producto de la relación entre discursos, sujetos e institución.

Si bien se parte de una definición que posibilita a la práctica pedagógica particular para que sea el lugar desde donde emerja la comprensión y posible conocimiento sobre EP, a partir de lo anterior se definen como escenarios de práctica:

- Diseño y planeación:

Para el caso los que se orienten a la EP, y donde se incluyan además de todos los procesos de organización, planeación y elaboración de material didáctico, los procesos de evaluación. Se entienden estos procesos como parte de la práctica pedagógica en tanto se institucionaliza desde una organización y unos objetivos de enseñanza-aprendizaje institucionales, determinados tanto por el proyecto educativo institucional como por lineamientos externos definidos por la entidad territorial y el MEN.

- En aula:

En función de los tiempos específicos de trabajo con estudiantes y ubicado en el marco formal de la asignación académica y horaria en el área de ciencias sociales.

- Fuera del aula:

Entendida como aquellas actividades, ejercicios y prácticas que salen del aula de clase y trascienden a la institución educativa, en tanto se da en el marco general.

Como bien lo plantean Herrera & Martínez (2018) la práctica pedagógica es interdependiente, razón por lo que debe observarse desde los múltiples escenarios en que se desarrolla. En este sentido, se considera necesario comprender la práctica desde el discurso pedagógico oficial, como es denominado por Díaz (1988), desarrollando los planteamientos de Bernstein, en el que se cumple con la función de legitimar la cultura dominante (tanto la escolar como aquella que se desarrolla fuera de los límites físicos de la escuela) y sus formas particulares de razonamiento y adquisición de conocimiento, en conjunto, relación y hasta oposición con el discurso que surge del contexto donde se desarrolla la práctica del docente, no solo como reflejo de sus necesidades específicas sino de su experiencia misma.

2.2. Acercamiento al concepto Educación para la Paz

Para empezar, la comprensión que de EP se haga requiere, necesariamente, de alguna claridad frente a lo que se entiende por Paz. Para ello, se abordan los acercamientos sugeridos por Serna (2008) quien los clasifica en tres grandes grupos:

Primero, “como estado del espíritu, la paz puede ser traducida como renuncia a la humanidad, como desprendimiento del mundo, una de cuyas máximas expresiones es el anacoreta; segundo como condición social, en donde la paz puede ser entendida como admisión de la humanidad, sin distingos ni diferencias, bien representada, por ejemplo, en el modelo ideal del ciudadano moderno; y tercero, como “pretensión política”, donde la paz es traducida como arbitrio de la

humanidad, capacidad plena de decisión sobre lo colectivo, ilustrada en la figura del gobernante.(p.10).

En este sentido, y respecto al papel del conflicto -en tanto es la finalización de conflicto colombiano lo que determina el contexto del problema de investigación- Galtung (2013) considera que la paz implica una ausencia o reducción de cualquier forma de violencia y la transformación de conflictos en algo no-violento, dando paso así a dos niveles inseparables:

1. La paz negativa, entendida como la superación de la violencia directa en todas sus expresiones, y
2. La paz positiva, comprendida desde la transformación de los conflictos sin el uso de la violencia y de forma innovadora que permita trascender las estructuras sociales y culturales violentas.

Así pues, la paz se comprende como un camino que puede ser potenciado, analizado y reestructurado que concluye con la satisfacción total de aspectos como la justicia, la equidad, la dignidad y la vivencia plena de los Derechos Humanos.

Teniendo como base lo anterior, es posible entonces abordar a la EP contextualizada, en la medida en que es el marco colombiano y la finalización de su conflicto armado el escenario problematizador de esta práctica en educación. Para iniciar se retoma la acepción propuesta por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz:

Dentro de un proceso amplio de construcción de paz, se entiende al campo de la Educación para la Paz como uno epistemológico y de metodologías, que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana. Así mismo, la Educación para la Paz corresponde a un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una cultura de paz. La Educación para la Paz

responde a nuevas formas educativas, es decir, nuevas prácticas para abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia (Arboleda; Herrera & Prada, 2017, p. 17).

En este punto, es importante enfatizar en que la EP implica una pedagogía para la paz que como disciplina se fortalece tras las Guerras Mundiales, cuando la humanidad buscaba desesperadamente una herramienta que le permitiera garantizar la no repetición de tales acontecimientos, y Colombia no se escapa de ella en la medida en que ha sido una sociedad con una extensa historia de violenta. En consecuencia, y tras un barrido histórico realizado a la definición de pedagogía para la paz, se pudo determinar su existencia desde los postulados de la Escuela Nueva en la década de los 30 del siglo XX, pasando por la no violencia de Gandhi y luego por los planteamientos de la UNESCO, que se propuso liderar los asuntos de paz a nivel internacional, hasta la investigación para la paz que se desarrolló en la década de los 50, como bien lo explicita Herrero (2003).

En general, una de las premisas comunes en cuanto a EP observadas en la literatura revisada es que, al describir y analizar el impacto de los procesos de paz en los contextos educativos, si bien existen unos referentes conceptuales frente a lo que significa paz, posconflicto, pedagogía para la paz y EP, cada conflicto en su origen y desarrollo es diferente, responde a lógicas sociales y contextos histórico-culturales distintos, y por tanto la propuesta educativa (desde lo curricular hasta lo metodológico), es particular y pertinente sólo para el contexto en el que se origine. Tal condición, es evidente en la definición señalada por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, en la medida en que determina los derroteros a seguir y hace referencia a las generalidades y al nuevo reto que para Colombia implica la nueva condición de sociedad de post acuerdo.

Por esta razón, en miras a lograr una mayor precisión con respecto a los elementos a considerar frente a la definición de EP, se encuentran propuestas de organización y análisis que permiten ver la temática desde varias perspectivas, según el paradigma al que responda un contexto. Una de ellas es la desarrollada por Xésus Jares, quien se erige como uno de los teóricos de referencia, al organizar y plantear una clasificación por modelos, según las concepciones que, de conflicto, paz, derechos humanos y otras consideraciones se manejan al interior de cada uno.

En correspondencia, Jares (1991) plantea que son fundamentos de una pedagogía para la paz y una EP, la relación entre: 1. La paz y el concepto de desarrollo, entendido como un crecimiento que supere el aspecto económico para focalizarse en el social, es decir en la promoción de la dignidad humana en las distintas sociedades, y 2. La paz y los derechos humanos en una íntima interconexión donde no es posible conseguir ni concebir uno sin el otro, al punto de hablar del derecho a la paz como una forma de englobar los demás derechos “por cuanto su realización efectiva supone la afirmación de todos los demás” (Jares, 1991, p. 105), y en el caso de la situación actual en Colombia “su realización requiere del desarrollo moral del individuo y se facilita si la escuela define apuestas de formación ética y política orientadas hacia el reconocimiento del valor y la dignidad de los seres humanos, como fuente de toda relación auténtica” (Ruíz, A. y Chaux, E., 2005 p.50).

Como resultado de examinar estas dos relaciones, junto con las diferentes concepciones y características particulares del concepto de paz, es posible hablar de la primera clasificación de modelos de EP a partir de las concepciones y necesidades del contexto, que para Novara y Ronda (1986), citados por Jares (1991), son:

- Modelo intimista: Parte de la idea de que la violencia es inevitable para los seres

humanos y que la paz es posible, parcialmente o de una forma indirecta, haciendo uso de métodos que determinen o condicionen la moral de las personas, punto en el que es determinante la educación.

- **Modelo conflictual-violento:** donde también se considera la violencia como inherente a la especie humana, sí aprueba el uso de la fuerza en determinados conflictos (en tanto hace diferencia entre guerras, o causales justas e injustas), y entiende a la paz como un estado posible que puede darse por periodos entre guerras, mientras la ética individual debe estar sujeta la colectiva, condición en la que la educación es mediadora.
- **Modelo conflictual-no violento:** establece una importante diferencia entre agresividad y violencia (entendida la primera como natural en los seres humanos producto de las diferencias normales y que no busca la anulación del otro, mientras la segunda es justamente la anulación de esa existencia). En este modelo se ponen en un mismo nivel de importancia a la ética individual y a la estructura social, entendiendo a la paz como un proceso, no una meta, y propone que se debe aprender a entrar y salir de los conflictos de forma positiva sin hacer uso de la fuerza, tarea que necesariamente recae sobre la educación.
- Como esta primera taxonomía parte de una visión amplia del tema en tanto surge de la estructura social, Jares (1991) propone una segunda clasificación basada en los paradigmas tanto educativos como en investigación, organizando a la EP en los modelos:
- **Técnico–positivista:** que consiste en transmitir aspectos observables y cuantitativos relacionados con la paz, por lo que todo resultado de su implementación debe ser

presentado bajo las mismas condiciones. Entiende a la paz como ausencia de guerra y a la educación como la forma de evitar la segunda, y a toda forma de conflictividad en el aula. Con respecto a la relación educador-estudiante, la concibe desde la verticalidad y al desarrollo de objetivos cognoscitivos. Se integra como una asignatura independiente o como una unidad de estudio de las ciencias sociales. Es, en síntesis, un modelo cognoscitivo y dependiente.

- **Hermenéutico–interpretativo:** parte de entender a la paz como una ausencia de violencia y de un planteamiento idealista donde la EP posibilita la creación de un mundo sin violencias ni guerras. Esta definición implica tanto la interdependencia entre personas y fenómenos, como la utilización mixta de los enfoques cognoscitivos y afectivos. Le da prioridad a la interacción y la relación interpersonal, convirtiendo al docente en alguien que provee información y coordina los aprendizajes e interacciones de los estudiantes, que son agentes activos del proceso educativo. Es un modelo de EP que bien puede orientarse hacia una educación moral, donde haría parte de las asignaturas de ética o religión, o hacia una educación integral opuesta a la parcelación por asignaturas, dándole el tratamiento de dimensión o eje transversal a todo el plan de estudios convencional.
- **Socio–Crítico:** parte una concepción creativa del conflicto, que busca la transformación de los comportamientos, imaginarios y estructuras violentas (como se plantea desde la concepción de paz positiva), a partir de una definición global de la paz que pone en un mismo nivel de importancia lo cognitivo y lo afectivo, cuestiona las estructuras sociales y se orienta hacia la transformación de ese conflicto que se entiende como natural de la vida social. Así mismo, plantea la

creación de un currículo emancipador que sitúa al docente en una postura relevante, en tanto lo entiende como un agente interactuante y dinamizador de la vida social, que debe mostrar coherencia entre su práctica pedagógica y su vida, pues no separa su ser como sujeto social de la labor educativa, mientras propicia y permite la incorporación de proyectos extraescolares que propendan por la ampliación y fortalecimiento de la EP, en miras a un mayor impacto en la escuela y su entorno social. Se plantea en contra de su asignaturización en tanto se concibe como interdisciplinaria y que debe estar integrada plenamente a ese currículo emancipador que lleve a los estudiantes “a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse ante ella, y actuar en consecuencia” (Jares, 1991. p121).

- Desde este modelo, el conflicto es el fenómeno social donde debe hacerse mayor énfasis, al considerarlo como “natural e inevitable en la existencia humana [que tiene] una característica antitética a la concepción tradicional: su necesidad” (Jares, 1991. p.107), en la medida en que es el conflicto una de las fuerzas que propician los cambios sociales e históricos en tanto las personas y los pueblos manifiestan valores e intereses divergentes.

De tal forma, desde una postura correspondiente al paradigma socio-crítico

La educación para la paz [...] debe estar integrada en el currículum como uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipadora. El papel del profesor sería el de un investigador y analizador de su propia práctica cotidiana con el fin de mejorar su forma y metodología, y siempre comprometido con los valores de paz. Es decir, tiene que ser coherente con su vida y su labor educativa. Educar para la paz exige un compromiso por parte del educador dentro y fuera del aula; de lo contrario, se arriesga a caer en una retórica

vacía (Herrero, 2003, p. 291).

Según lo anterior, y a partir de los planteamientos encontrados para el caso colombiano, también desde la Alta Consejería para la Paz, se plantea que

Educar para la paz, en otras palabras, significa proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y, finalmente, decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de las y los demás; la aceptación de diferencias y divergencias de una manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país. Igualmente, significa tener en cuenta de manera diferencial y prioritaria a grupos étnicos y mujeres, que como ya ha sido expuesto por la Corte Constitucional de Colombia en repetidas sentencias, han sido las poblaciones más afectadas por el contexto del conflicto armado (Arboleda; Herrera & Prada, 2017, p. 18).

De tal forma es posible identificar elementos comunes entre lo que se enuncia por parte del Estado colombiano y la teoría expuesta, permitiendo así, definir al primero dentro del modelo conflictual no-violento y hermenéutico, condición que orienta el análisis de planteamientos más puntuales como el de la cátedra de paz.

Así pues, para los autores abordados, la EP debe estar vinculada con nuevas formas de construir, de estructurar y de resignificar las injusticias, violencias, exclusiones producidas por la sociedad, especialmente por estructuras ya interiorizadas y legitimadas de relacionarnos, que afectan a la gran mayoría de personas privilegiando a unos pocos que en muchos casos son los que ostentan algún tipo de poder. Suponen entonces que

La educación para la paz debe ayudar a los estudiantes a encontrar alternativas

pacíficas para la transformación de los conflictos, facilitar las herramientas para que las nuevas generaciones encuentren sus propias posibilidades de actuar, y analizar cuáles son las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean. La violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia. (Herrero, 2003, p. 289).

Con el ánimo de concluir esta primera parte, se planteará una de las mayores controversias en la cuestión de la EP, que se presenta frente a la naturaleza misma de la escuela, a saber, una estructura violenta en sí misma que se manifiesta de diferentes formas como, por ejemplo, la jerarquización de la escuela, las relaciones verticales entre los miembros de la comunidad, el escenario de competencia y clasificación, las calificaciones que ponderan a unos como buenos y otros como malos, características que le son propias al conflicto en su sentido negativo y que hace mucho más distante alcanzar la tan anhelada EP. He ahí uno de los fundamentos para empezar comprender a profundidad las prácticas pedagógicas que se dan al respecto.

2.2.1. Educación para la Paz desde la política pública

Cuando los cuestionamientos están relacionados con la EP desde la práctica pedagógica, como es el caso de esta investigación, es importante abordarla desde las políticas públicas, exactamente desde la Cátedra de paz dispuesta desde el MEN, en torno a la planeación y ejecución de unas directrices para alcanzar los objetivos que el gobierno nacional desea en referencia a este tipo de educación. Por ello, en los apartados siguientes se desglosan los aspectos importantes que la componen como su regulación, las orientaciones y su aplicabilidad en las instituciones escolares.

2.2.1.1. La Cátedra de paz en Colombia

La emergencia de discursos y prácticas en contextos particulares posibilitan el surgimiento de acontecimientos, y el caso colombiano no es la excepción, pues la coyuntura política concluida en un actual y cada vez más incierto escenario de post acuerdo hace un llamado para que desde la práctica pedagógica se intervenga socialmente, proponiendo mejorar sus relaciones sociales y culturales no solo desde el reconocimiento de la necesidad de un escenario o cultura de paz, sino desde su aplicación, logrando con ello aportar a la sociedad colombiana escenarios incluyentes, pacíficos, justos y de reconciliación con un “pasado” violento que marca nuestros días.

Así pues, se comenzará por hacer referencia al tema de investigación y enseñanza para la paz, aunada a la Cátedra de Paz regulada por la Ley 1732 de 2014 emanada por el Congreso de la República y aplicado por el MEN, que decretó:

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Artículo 3°. El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes. (Ley 1732 de 2014, p. 1)

Continuando con lo referente a lo dispuesto ministerialmente, es apropiado dar cuenta

de las posturas que desde allí se emiten en relación con la Cátedra de paz específicamente, pero también de una cultura de paz a nivel general. Una vez revisado el documento *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* se evidencia la existencia de una serie de trabajos colaborativos con organizaciones como la Veeduría Distrital, el Centro de Memoria Histórica, la Alta Consejería, entre otras, que van desde la legislación que soporta la implementación de todo lo concerniente a la convivencia escolar, la participación democrática, la formación ciudadana hasta el ejercicio de los derechos humanos. Por ello, el MEN considera que:

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos

(Ministerio de Educación Nacional, s.f. p.7 y 8)

Antes de continuar, se deben reconocer algunas discusiones académicas que frente al tema se están dando, que sintetizan en parte la visión de este grupo frente al tema y que traspasa el marco legal anteriormente mencionado, como lo afirma Serna (2007):

esta construcción de una cultura de paz debe ser consistente en cambios que van a estar relacionados entre el pensar y hacer; ser consecuente con lo que se dice y se hace, entre la teoría y la práctica; pasar de la individualidad a la solidaridad y la cooperación al reconocimiento del otro desde la diferencia y la diversidad; al compromiso que conduzca a la transformación de las prácticas cotidianas por unas más humanas basadas en los derechos humanos, la democracia participativa y la horizontalidad en las relaciones de poder, sobre la base del reconocimiento y la transformación del conflicto (p.91).

Pues finalmente, si bien es cierto desde la estructura gubernamental pareciese que todo está dispuesto para que esta Cátedra funcione, aún falta mucho por hacer, debido a que tanto la EP como la cultura de paz requieren de un compromiso fuerte por parte de la sociedad y, para este caso, de la escuela. Motivo por el cual, se hace necesario indagar sobre las prácticas pedagógicas que alrededor de ella se están desarrollando, en la medida en que son los docentes quienes la implementan, y la orientación misma de la cátedra abre la discusión a temas relevantes no solo para su implementación sino para su comprensión.

Con respecto a la formulación general de la cátedra de paz, el MEN hace un planteamiento en el que invita al docente (a quien reconoce como el agente directo de su implementación), a crear el camino propicio para llevar a su institución educativa a “formar ciudadanos que contribuyan a la paz en la escuela y en la sociedad en general” (Ministerio de Educación Nacional, s.f. p.59).

En correspondencia, la propuesta incluye unas *Secuencias Didácticas* y un diseño de *Desempeños de Educación para la Paz*, desde transición a grado undécimo, para ser conocida, discutida y adaptada a las realidades contextuales de las instituciones educativas

a partir del criterio de los docentes y las necesidades particulares de los diferentes contextos.

En términos generales, se trata de una propuesta ministerial con un enfoque en formación ciudadana, razón por la que guarda relación directa con los ámbitos de competencia de los lineamientos y estándares básicos de competencias ciudadanas, que sostiene como principios: 1. Partir de lo construido, en tanto reconoce la práctica que en EP tienen los docentes y sus instituciones educativas como el componente inicial de la implementación; 2. Oportunidad, al plantearse como un paso inicial para el desarrollo e impulso de una EP; y 3. Autonomía y diversidad, al reconocer la autonomía institucional para decidir qué y cómo abordar el trabajo en el tema de la paz, a partir de su contexto y necesidades. El MEN considera que su implementación en todas las instituciones no puede darse de la misma manera, y por lo tanto las orientaciones son una propuesta para ser enriquecida por los docentes a partir de los lineamientos ministeriales en competencias ciudadanas.

Capítulo III

3. Marco Metodológico

3.1. Tipo de investigación

En correspondencia con la naturaleza interpretativa del problema de investigación planteado, con el que se busca comprender la forma cómo se aborda la EP desde las prácticas pedagógicas de los docentes, es posible encontrar en la investigación cualitativa la base general a partir de la cual se desarrolla el ejercicio, en la medida en que se hace una aproximación global de dos situaciones sociales, colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno, para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva y comparativa (Bonilla y Rodríguez, 1997). En la tarea de comprender un ejercicio esencialmente humano como lo es la práctica pedagógica en EP, el equipo investigador estudia “una realidad social conformada por sujetos activos que, a su vez, observan, signan, describen e interpretan, y, en consecuencia, actúan en la realidad” (Mejía, 2002, p. 31).

Con el fin de ofrecer mayor claridad al trabajo de investigación en su parte metodológica y partiendo de la idea que la investigación cualitativa no busca medir sino describir o analizar un fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según la percepción que de él tengan sus participantes, se toma la propuesta metodológica del Estudio de Caso como la entrada desde la que es posible comprender la dinámica social de la EP en contextos singulares (las dos instituciones educativas señaladas), y a partir de la que será posible propiciar no solo la descripción de la situación sino una posible verificación o generación de teoría (Páramo, 2016). Esto significa que, en la medida en que se busca

comprender la postura que tienen los docentes de ciencias sociales en torno a la EP, y la relación que guarda esa postura con la práctica pedagógica que de ella se deriva, el estudio de caso como entrada metodológica permitirá observar no sólo la conducta de las personas involucradas sino que, como lo plantea Martínez (2006), también es pertinente en tanto da respuesta al *cómo* y *por qué* ocurre la situación, y permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.

Cuando afirma que el estudio de caso “se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos” (Yin 1994, p. 13), este tipo de estudio hace posible: “explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, y juega un papel importante en la investigación” (Martínez, 2006, p. 175). Por esta razón, según la definición de Jiménez (2012), el presente es un estudio de caso múltiple y explicativo, ya que tiene la intención de investigar y explicar a partir de la cuestión del “cómo”, distinto al descriptivo que se orienta desde el “qué, quién o dónde”, o al exploratorio que se plantea frente a fenómenos sociales nuevos o que cuentan con pocos antecedentes.

Respecto a la lógica de razonamiento que orienta la investigación, según la propuesta de (Jiménez, 2012) se trata de un estudio de caso deductivo porque se utiliza la teoría existente para investigar de forma particular en dos instituciones educativas, en oposición a la lógica inductiva que busca llenar vacíos en la literatura, situación que no descarta y es posible encontrar, en la medida en que de los actores es posible que emerjan categorías, nuevos conocimientos y una posible teoría.

Según lo anterior, al partir de un razonamiento deductivo es de considerar que la unidad de análisis que define el caso múltiple abordado es, según el planteamiento de López (2013), un estudio inclusivo (no global). Esto significa que cuando se plantean estudios globales la investigación se desarrolla desde una unidad de análisis de la totalidad, mientras que, al determinar subunidades, como en este caso la de los docentes de ciencias sociales, permite analizar la realidad global desde sus componentes, lo que brinda al investigador mayores elementos para explicar e interpretar la realidad que estudia, y por lo tanto, al partir de las subunidades, se trata de un estudio inclusivo.

En relación con el ejercicio comparativo que se pretende realizar entre los contextos escolares público y privado, esta entrada metodológica también permite el estudio de múltiples casos no solo con el fin de comparar sino de tener una visión más amplia de situaciones afines e incluso “hacer generalizaciones cautelosas como cuando se quieren comparar varias instituciones educativas” (Páramo, 2016. p. 310). En este sentido, el estudio de caso también posibilita encontrar puntos comunes que permiten generalizar y, en esa medida, generar potenciales teorías en dos contextos de importantes diferencias, señaladas en la contextualización del problema de investigación en torno tanto a las prácticas pedagógicas como en la EP, ofreciendo de igual manera, herramientas que aprueban el diálogo entre las categorías y subcategorías a priori, las emergentes y la teoría, permitiendo dar solución a los objetivos planteados en la investigación orientados a analizar la EP desde las prácticas pedagógicas en las dos instituciones escolares abordadas.

3.2. Participantes

Teniendo en cuenta que el objetivo de este ejercicio de investigación está orientado a

comprender las prácticas pedagógicas de los docentes en ciencias sociales en relación con la EP, y que el proceso de organización del estudio de caso propuesto por Páramo (2016), plantea que “la selección de la muestra no se hace de forma representativa sino teórica, es decir que no se toma la totalidad de una población sino los casos que probablemente puedan replicar o extender la teoría” (Páramo, 2016 p. 314), es pertinente incluir la participación de todos los docentes que conforman el área de ciencias sociales o áreas afines de estas dos instituciones educativas de Bogotá, pues aunque no se está hablando de una población muy numerosa, si se hace mención al total de la población con la que se requiere trabajar. Así mismo, los estudiantes que conforman el órgano de participación del gobierno estudiantil, conformado por un representante de cada curso de la institución escolar desde grado sexto a undécimo. En relación con ello, vale la pena mencionar, la buena disposición y compromiso por parte de los docentes y los estudiantes invitados a participar en el ejercicio, pues sus aportes son fundamentales para el desarrollo de la investigación.

Así pues, en correspondencia con la condición múltiple del estudio de caso, más allá de una extensión o réplica de casos particulares, como lo plantea Páramo (2106), lo que se busca es la comparación entre los dos contextos escolares, desde la idea que tienen sobre EP. A continuación, en la Tabla 1 y la Tabla 2. se relaciona la información de los docentes y estudiantes participantes en el ejercicio.

Tabla 1.
Docentes participantes

Criterio	Total participantes	Mujeres	Hombres
Docentes área de ciencias sociales	10	5	5
Institución pública	5	3	2
Institución privada	5	2	3
Nivel de escolaridad (pregrado)	3	1	2
Nivel de escolaridad (maestría)	7	4	3
Experiencia docente (entre 5 y 10 años)	2	1	1
Experiencia docente (entre 11 años)	8	3	5

Tabla 2.
Estudiantes participantes

Criterio	Total participantes	Mujeres	Hombres
Estudiantes consejo estudiantil	21	5	16
Institución pública	9	5	4
Institución privada	12	-	12
Nivel Básica secundaria	15	5	10
Nivel Media	6	-	6

3.3. Ruta metodológica

La presente investigación se desarrollará en cuatro etapas, de acuerdo con lo planteado por Páramo (2016) para el estudio de caso y modificado por el interés de los investigadores, los objetivos de la investigación, las características de las instituciones educativas y la participación de los investigadores en ellas. Así pues, se constituye como primera parte de la ruta la definición del estudio de caso; seguida del manejo de las fuentes de información; posteriormente, de la recolección de la información y finalmente el análisis de la misma, todas ellas abordadas en los párrafos siguientes.

3.3.1. Estudio de caso para la práctica pedagógica en educación para la paz

En este primer momento se identifican los aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas en EP, como lo son: ausencia de sistematización y de articulación institucional, la política pública representada en la Cátedra de paz, lo eventual de las prácticas en el marco de las instituciones educativas y la coyuntura política como consecuencia de la firma del acuerdo de paz, que se presentan en las dos instituciones escolares. Lo anterior con el fin de delimitar lo que sería la problemática de esta investigación y que ya fueron desarrolladas en el apartado de contexto y justificación. De igual forma, se procederá a realizar la selección de los participantes que se adscriben a la investigación, tanto docentes como estudiantes del colegio Antonio García IED y del Gimnasio Moderno.

3.3.2. Fuentes de información

En esta etapa, se definen las unidades de análisis o categorías: Práctica Pedagógica y EP, de las cuales surgen las subcategorías: diseño y planeación, evaluación, práctica de aula y práctica fuera del aula para la primera categoría. Para la segunda: conflicto, estado del espíritu, condición social, pretensión política, paz negativa, paz positiva, paz y desarrollo, paz y DD. HH, educación para la paz, oficial (ONU – UNESCO), noviolencia, investigación - competencias ciudadanas, carácter histórico, Cátedra de paz: lineamientos y Cátedra de paz: secuencia didáctica. Las categorías y subcategorías permitirán la construcción de las técnicas de recolección de información más adecuadas, permitiendo una mejor comprensión de la problemática a investigar.

3.3.3. Técnicas de recolección de la información en el marco de la investigación

Esta recolección se entiende como el ejercicio donde se aplican los instrumentos diseñados que previamente han sido validados y agrupados en aquellos que tienen un carácter individual (entrevista semiestructurada y revisión documental), y otros de condición grupal (cartografía social-pedagógica y ejercicio grupal de cartografía conceptual), que por su carácter flexible, cualitativo, profundo en información y garantes de una amplia participación, permitirán retratar de mejor forma las realidades de sus contextos y las prácticas que alrededor de ellas se presentan, específicamente en lo relacionado con la EP. Para una mayor comprensión del tema se desarrollará paso a paso lo que esta recolección de información comporta en la investigación.

3.3.3.1. Entrevista individual semiestructurada

Para este caso, se entiende más allá de una interacción de preguntas y respuestas, dado que pretende propiciar un escenario donde confluyan y se visibilicen percepciones, interpretaciones y sucesos culturales que permitan la comprensión del fenómeno en los contextos escolares determinados. Es semiestructurada porque rescata información desde cierta flexibilidad dada a partir de preguntas diseñadas con anterioridad, pero que al mismo tiempo se pueden ajustar a los entrevistados.

Este tipo de entrevista tiene ventajas, entre ellas, adaptarse a las personas, clarificar términos, reducir formalismos, identificar ambigüedades, posibilitar que los entrevistados logren expresar más libremente sus opiniones, a diferencia de una entrevista estructurada, a través de un diálogo más abierto, tal como lo plantea Díaz; Torruco; Martínez & Varela (2013), situación que se hace necesaria para abordar el

tema de la práctica pedagógica de la EP propuesto en este trabajo de investigación. Teniendo claridad en lo anterior, el grupo de investigadores considera apropiada la aplicación de entrevistas a diez docentes de ciencias sociales, cinco del colegio Antonio García IED, institución pública, y cinco del Gimnasio Moderno, institución privada, con el fin de reconocer la existencia y desarrollo de las categorías y subcategorías formuladas, como se evidencia en la matriz descriptiva para entrevistas. La entrevista se aplicará a los docentes participantes a partir de catorce preguntas construidas a partir de las categorías y subcategorías de análisis que se condensan en la Tabla 3.

Tabla 3.
Matriz de correspondencia entrevistas.

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Analizar cómo se aborda la Educación para la Paz desde las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en las instituciones educativas Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá.	Definir qué entienden por Educación para la Paz los docentes de ciencias sociales de los colegios Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá	Paz	Conflicto	¿Encuentra usted alguna relación entre paz y conflicto?
			Estado del espíritu	Antes de hablar de educación para la paz y todo lo que ella implica ¿es importante para nosotros que usted nos de su apreciación sobre lo que entiende por paz y los elementos que la conforman?
			Condición social	
			Pretensión política	
			Paz negativa	
			Paz positiva	
		Educación para la paz	Paz y desarrollo	Teniendo en cuenta lo que para usted implica la paz, ¿considera que ella se relaciona con el desarrollo de un país en términos económicos, políticos, ambientales, sociales?
			Paz y DD.HH.	¿Qué relación encuentra entre paz y DD.HH.? ¿Por qué?
			Educación para la paz	¿Qué entiende por educación para la paz?
			Oficial (ONU – UNESCO)	¿Cuál cree usted que es el origen de la educación para la paz? y frente a ello ¿Conoce alguno de los planteamientos que a nivel internacional y nacional se pudieran haber presentado?
			No-violencia	
			Investigación - competencias ciudadanas	
		Educación paz	Carácter histórico	¿Considera usted que la memoria histórica está relacionada con la consolidación de una educación para la paz? ¿De qué forma?
			Cátedra de paz: lineamientos	¿De qué forma se ha relacionado con la cátedra de paz?

			Cátedra de paz: secuencia didáctica	¿Qué aspectos conoce de la Cátedra de paz? Describalos
			1. Diseño y planeación.	¿Involucra usted en la planeación, diseño de materiales y organización general de su asignatura la educación para la paz? ¿De qué manera?
			2. Evaluación.	¿Considera usted que la educación para la paz requiere de algún tipo de evaluación? ¿Emplea algún mecanismo de evaluación con los estudiantes que de cuenta de una educación para la paz?
Analizar cuáles son las prácticas pedagógicas en educación para la paz que adelantan los docentes de ciencias sociales de los colegios Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá.	Práctica pedagógica	Práctica pedagógica	3. Práctica de aula.	Si por vida escolar se comprenden los tiempos y espacios que comparten estudiantes y docentes durante la jornada escolar ¿En cuáles aspectos de la vida escolar, considera usted que se pueden evidenciar los aportes de su práctica pedagógica en una educación para la paz?
			4. Práctica fuera del aula.	¿Qué acciones, estrategias, actividades o iniciativas implementa en sus clases en función de una educación para la paz? ¿Qué acciones, estrategias, actividades o iniciativas implementa en espacios escolares fuera del aula, en función de una educación para la paz?

3.3.3.2. *Revisión documental*

En palabras de Uribe, la revisión documental es

ir tras las huellas o rastros de la información [...] ejercicio que debe despertar en el investigador un especial sentido crítico y analítico pues al ir tras las huellas se está frente a la interpretación que se ha hecho de la realidad, y no de la realidad misma (Uribe, 2016 p. 202)

Por tal motivo, la revisión documental que da cuenta de la práctica pedagógica en términos de la planeación, registro y memoria de la acción docente y su impacto en la comunidad, es fundamental frente a la tarea de determinar y comprender la relación existente entre la percepción y postura teórica del docente con su práctica cotidiana. Por tal motivo, se realizará una revisión documental al trabajo escrito de diez docentes de ciencias sociales, que da respuesta particular a la categoría Práctica pedagógica en la subcategoría “Diseño y Planeación” que contempla las planeaciones, unidades didácticas, pruebas, proyectos transversales y materiales didácticos de cada docente, a partir de una matriz descriptiva que sintetiza, en términos de contenido, la existencia y desarrollo de las categorías y subcategorías formuladas (Ver anexo 3).

3.3.3.3. *Cartografía social-pedagógica*

Para el caso de esta investigación, se considera a la cartografía social-pedagógica como la metodología a partir de la que será posible permitir la reflexión de los estudiantes participantes sobre sus propias ideas, aprendizajes y experiencias en torno a la Educación para la Paz desde sus contextos escolares y personales particulares.

La Cartografía Social Pedagógica (CSP) es, según Barragán y Amador (2014), una

metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, fundamentada en la participación de los actores implicados (estudiantes del nivel de secundaria y media de cada institución), y que contempla tanto la reflexión como la acción que la acompaña. Esto significa que una CSP permite comprender una situación problemática en términos de las ideas, experiencias y acciones directas de los actores frente al problema.

A partir de esta definición, el grupo de investigación también la determina como una combinación de dos tipos de mapa: el temporal-social y el temático, en tanto permite reconocer, además, la memoria de un grupo en función del presente y proyectar actuaciones propuestas directamente por los actores, en la medida en que posibilita que cada integrante del grupo pueda intervenir en ese proceso de construcción social del conocimiento.

Su ejecución se realizará con el grupo de estudiantes del consejo estudiantil de cada institución, en tanto que la diversidad de grados escolares del que está compuesto este órgano de participación del gobierno escolar permite acceder a la información en todo el ciclo de educación básica secundaria y media. En el caso del Gimnasio Moderno, participarán quince estudiantes con los que se logra construir el ejercicio completo de CSP, desde los elementos mapa, territorio y relaciones.

Con respecto al Colegio Antonio García IED, producto de la emergencia de salud presentada desde el mes de marzo de 2020 en el país, sólo fue posible acceder a la información por medios virtuales con nueve estudiantes, de manera individual y sin la organización formal que de la CSP planteó el equipo de investigación al iniciar el proceso.

Con la intención de proveer de claridad lo realizado por los estudiantes es necesario precisar los elementos que orientan el diseño de la CSP para el caso particular de esta investigación, que según Barragán (2016) son:

- Mapa: en el que se pretende expresar un territorio epistemológico, entendido como la abstracción constituida desde lo colectivo, y en donde se otorgue un sentido particular y contextual a la EP desde la cartografía, tanto de las experiencias como de las ideas que poseen los estudiantes participantes. El mapa es al final del proceso, el resultado que da cuenta de esas ideas como construcción colectiva.
- Territorio: que al determinarse como epistemológico, Barragán (2016) lo define como existencial (citando a Guattari, 1996) en tanto allí hacen presencia las diferentes formas en que la existencia humana y sus diversas formas narrativas se materializan dentro de unos límites que definen a esa esfera narrativa. Es en síntesis el territorio de las ideas que los estudiantes tienen sobre EP, y que desde los planteamientos de Bourdieu (a quien hace alusión Barragán, 2016) se constituye en el relacional de quienes están actuando en el campo. El territorio se constituye en sí, en la idea sobre EP y las prácticas que de ella se deriven, tanto de estudiantes como de docentes.
- Sistema de relaciones: en el que se hacen evidentes las relaciones y tensiones, y la forma cómo ellas se establecen, entre las ideas y experiencias que los estudiantes tienen en torno a la Educación para la Paz. El sistema de relaciones se establece a partir de las convenciones, conectores y organización general que el grupo de estudiantes le otorgue al territorio denominado EP.
- Acciones-relaciones: En este punto se hacen evidentes las tensiones y las necesarias

mediaciones frente a las divergencias y convergencias de los diferentes territorios (epistemológicos para el caso de esta investigación). Las mediaciones en este proceso son de vital importancia en la medida en que permiten integrar las diferentes posturas con el fin de unificar criterios generales en torno a la idea que los estudiantes tienen sobre EP.

3.3.4. Análisis de información desde la cartografía conceptual y el análisis de contenido

Con la información recolectada y organizada, el último paso de la ruta metodológica está relacionado con el proceso de análisis que consiste en la agrupación de recurrencias, con la que se identifican elementos emergentes con el fin de contrastarlos con la teoría de las categorías y subcategorías conceptuales propuestas. Para lograrlo, y siguiendo la propuesta de Sandoval (2002), la ruta consiste en:

1. Organización y acopio de información, de manera descriptiva en textos extensos que dan cuenta de la información recolectada.
2. Identificación de categorías y subcategorías que agrupan el mismo contenido, pero en función de ellas, por lo que se permite una lectura distinta en matrices de análisis construidas a partir de una codificación axial o relacional.
3. Identificación de patrones y temas, que para el caso de esta investigación denominamos recurrencias. Posteriormente se agrupan en una matriz que permite establecer relaciones entre lo emergente con la teoría, en un ejercicio permanente de confrontación y saturación de categorías, o también denominada codificación selectiva. Así pues, en términos generales se trata de un contraste y comparación

permanentes en cuatro niveles: (1) comparación, (2) integración, (3) delimitación, y (4) escritura (Sandoval, 2002), niveles que se desarrollan con la cartografía conceptual y el análisis de contenido, que se encuentran desglosadas en los párrafos que continúan.

3.3.4.1. Cartografía conceptual

Definida como estrategia de comunicación de conceptos basada en el pensamiento complejo, mediante aspectos verbales, no verbales y espaciales [que tiene como fin] servir de apoyo en la construcción del saber conocer dentro del marco general de la formación de competencias cognitivas (Tobón, 2004 p. 11). Así, y haciendo la transposición necesaria para el ejercicio planteado: en función de los objetivos y la población seleccionada (docentes de ciencias sociales), la cartografía conceptual es definida como la estrategia de organización, sistematización, construcción, comunicación y aprendizaje de los múltiples conceptos (Hernández, Tobón & Velásquez, 2014) y experiencias docentes, que permite la construcción y organización colectiva del saber frente a la EP.

De esta forma, a partir de la definición expuesta y el planteamiento general de Tobón (2004) se establecen como ejes para el diseño de esta cartografía, los referenciados en el siguiente esquema:

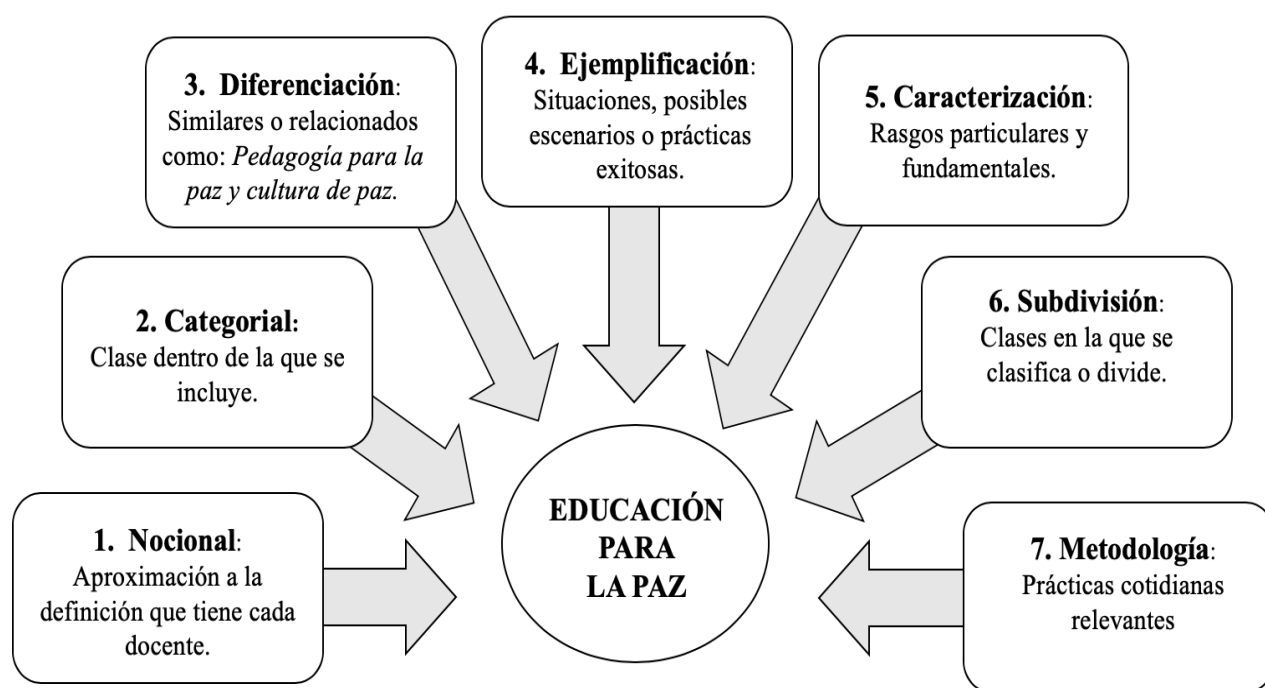


Figura 1. Estructura de la cartografía conceptual en Educación para la Paz.

Fuente: elaboración de los investigadores basado en 7 ejes que propone Tobón (2004), para el diseño de una cartografía conceptual.

Este esquema será empleado con el equipo de docentes de ciencias sociales de cada institución, a partir de los ejes de análisis propios de esta técnica-estrategia, en un ejercicio grupal en el que cada participante podrá socializar su postura y a partir de ella construir definiciones colectivas de cada eje.

3.3.4.2. *Análisis de contenido*

Tal como lo describe Andreu “el análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos” (2000, p.2) donde se puede extraer información relevante de manera sistemática para albergar un contenido que permite disponer de diferentes conocimientos. Así pues, consiste en:

Identificar dentro de un todo (el documento obtenido a partir de determinada fuente)

los datos y clasificarlos con base en las diferentes categorías de análisis (esto demanda un ejercicio semántico); describir los contenidos a los que se refieren esos datos e interpretar esos contenidos de acuerdo con los objetivos que se pretendan. (Valbuena, 2016, p.214)

Esta técnica se basa en la lectura como instrumento de recolección de la información relevante, la cual se realiza siguiendo los pasos del método científico planteando sistemática, objetiva, replicable, y válidamente dicho proceso, que combina la observación, la producción de los datos, y la interpretación de estos, desarrollando los componentes del análisis documental propuestos por Andreu (2000) y adaptados por el equipo de investigación:

1. Determinado el tema de análisis como las Prácticas Pedagógicas en torno a la EP se plantea el análisis de los planes de estudio de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno, el material didáctico y los proyectos realizados por docentes de ciencias sociales de básica secundaria y media en las dos instituciones.
2. Los documentos recolectados se organizarán a la luz de las categorías y subcategorías a priori establecidas en la investigación. De Práctica Pedagógica, se establecen cuatro subcategorías: Diseño y Planeación, Evaluación, Práctica de Aula y Práctica Fuera del Aula. Respecto a EP, emergen las subcategorías de Conflicto, Estado del Espíritu, Condición Social, Paz y Derechos Humanos, Pretensión Política, Paz positiva, Paz negativa, Paz y desarrollo, educación para la paz, oficial (ONU-UNESCO), Noviolencia, Investigación-competencias ciudadanas, Carácter histórico, Cátedra de paz: lineamientos y Cátedra de paz:

secuencia didáctica. Se organiza dicha información en la Matriz de revisión documental por categorías y subcategorías de análisis como se muestra en la Tabla 4.

3. El proceso de codificación consistirá en reorganizar la información por medio de códigos que la identifiquen por institución y fuente, permitiendo su interpretación.
4. Una vez determinados y recogidos los documentos se efectuará la lectura de estos. La determinación de las categorías emergentes se logrará a partir de la recurrencia de conceptos que adquieren relevancia en la lectura documental, donde los datos brutos se van transformando en unidades que permitirán caracterizar de manera más precisa (Hostil, 1969).
5. Finalmente, la fiabilidad de los datos obtenidos se realiza por medio de la revisión y retroalimentación constante de la Matriz de revisión documental por categorías y subcategorías de análisis, por parte de los tres investigadores. Así, se cumple con la fiabilidad de la tabulación de la información como lo describe Krippendorff (1990).

Capítulo IV

4. Resultados

En correspondencia con los objetivos y la ruta de análisis planteados, en este capítulo se presentan los resultados ordenados de acuerdo con la forma como se planteó la propuesta de investigación. En un primer momento, se presentan los hallazgos del primer objetivo específico que se estableció como definir qué entienden por Educación para la Paz los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá, obtenidos de la técnica de investigación cartografía conceptual de Tobón (2004) y la información de las entrevistas semi estructuradas aplicadas a los docentes del área de ciencias sociales de las dos instituciones, de la que se construyó una definición general en cada institución frente a la EP.

Posteriormente se presentan los hallazgos conseguidos en la revisión documental con la técnica de análisis de contenido, en la que se determinó presencia de las subcategorías de análisis planteadas y recurrencias en los documentos. Con estos resultados, la agrupación de recurrencias que se identificaron en las entrevistas frente a cada una de las subcategorías planteadas y el ejercicio de cartografía social pedagógica realizado con los estudiantes, se elabora una matriz descriptiva en la que se contrastan estos elementos con el fin de encontrar relaciones de correspondencia entre ellas y presentar resultados frente al segundo objetivo específico que consistió en comprender las prácticas pedagógicas en EP que adelantan los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno de Bogotá, en relación con la definición que tienen de ella.

Para finalizar, a partir de los resultados del segundo objetivo en donde se establecen

relaciones de correspondencia entre la práctica pedagógica (desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes) y la definición de EP de cada institución, se presentan los resultados del tercer objetivo específico al comparar la definición de EP que tienen los docentes de ciencias sociales de los colegios colegio Antonio García IED y Gimnasio Moderno en Bogotá, por medio de la herramienta de la cartografía conceptual, en tanto la práctica pedagógica es resultado de esa definición y de unas lógicas institucionales particulares (como acceso a recursos y espacios de interacción) que no tienen un impacto específico para el objetivo de esta investigación. Para lograrlo se diseña una matriz comparativa entre las cartografías conceptuales determinadas para cada institución, de la que se toman elementos comunes y diferenciadores que dan cuenta de una EP contextualizada no solo en la comunidad donde cada una desarrolla su labor educativa, sino en el contexto nacional.

4.1. Definición de EP por institución.

Con el propósito de cumplir con el objetivo, se elaboró una matriz descriptiva en la que pudieran observarse las categorías y subcategorías establecidas por el equipo de investigación, con el fin de clasificar la información recolectada en las entrevistas a partir de los ejes propuestos en la cartografía conceptual de Tobón (2004). Para lograrlo, se establecieron tres momentos; el primero consistió en la codificación y organización de las entrevistas en una matriz de clasificación que agrupó las respuestas de cada docente entrevistado, y en la que se señalaron los contenidos correspondientes a cada subcategoría de la categoría EP, usando colores para clasificarlos, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5.
Matriz clasificación entrevistas. Diseño propio.

ENTREVISTADO	TIPO DE INSTITUCIÓN ESCOLAR	NIVEL DE ESCOLARIDAD	EXPERIENCIA DOCENTE (años)	CURSOS A CARGO	PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA													
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
AGDB	Pública	Maestría	17	8°-9°	Selección por colores de información correspondiente a cada subcategoría.													
AGGC	Pública	Maestría	17	10°-11°														
AGMM	Pública	Pregrado	11	8°-9°														
AGMC	Pública	Maestría	23	6°-7°-8°														
AGWM	Pública	Maestría	30	10°-11°														
GMCP	Privada	Maestría	16	11°														
GMLR	Privada	Pregrado	10	8°														
GMND	Privada	Maestría	17	6°														
GMPR	Privada	Pregrado	11	5°-7°														
GMSE	Privada	Maestría	10	10°-11°														

Nota: Los docentes entrevistados se identifican con códigos determinados por el nombre de la institución educativa y los docentes: AGDB, AGGC, GMND, GMSE. Los números de 1 a 14 corresponden a las preguntas de la entrevista semiestructurada (Ver anexo 3)

En el segundo momento se tomó la información recolectada en los talleres grupales, organizados a partir de los ejes de la cartografía conceptual, con los que se buscó definir en términos precisos a cada uno, como se describe en la Tabla 6.

Tabla 6.
Criterios análisis cartografía conceptual. Diseño propio.

Ejes cartografía conceptual	Preguntas orientadoras (entrevistas individuales y talleres grupales)	Criterios de análisis (Recurrencias: subcategorías a priori y emergentes)
Nocional	¿Qué entiende por Educación para la paz? ¿Cuál cree usted que es el origen de la educación para la paz? ¿Conoce alguno de los planteamientos que a nivel internacional y nacional se pudieran haber presentado?	Definición Orígenes y referentes
Categorial	Si tuviéramos que definir un criterio mayor que contenga a la educación para la paz ¿Cuál sería?	Clase donde se incluye
Diferenciación	¿Cuáles son las diferencias con conceptos como pedagogía de paz y cultura de paz?	Pedagogía de paz Cultura de paz
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo exitoso en educación para la paz y por qué?	Prácticas y situaciones concretas exitosas Posibles escenarios exitosos
Caracterización	¿Cuales considera que son los rasgos particulares y fundamentales de una educación para la paz?	Rasgos particulares y determinantes
Subdivisión	¿Cuáles serían esas clases o tipos de educación para la paz?	Tipos en que se clasifica o divide
Metodología	¿Cuáles considera como elementos metodológicos básicos en la implementación de una educación para la paz? ¿En cuáles aspectos de la vida escolar, considera usted que se pueden evidenciar los aportes de su práctica pedagógica en una educación para la paz? ¿Qué acciones, estrategias, actividades o iniciativas implementa en sus clases y fuera de ellas en función de una educación para la paz?	Práctica en aula Práctica fuera del aula

Con el resultado del primer momento en el que se clasificó la información de las entrevistas (ver Tabla 5), junto con el taller realizado con docentes sobre los ejes de la cartografía conceptual, se organizó la información en una matriz descriptiva de correspondencia horizontal, en la que se hizo un ejercicio de identificación de recurrencias que permitiera lograr la síntesis de cada eje. En el caso del taller grupal, se dividió en dos partes; la primera consistió en un trabajo individual de los docentes en la definición de uno o dos ejes, y la segunda en la socialización y construcción colectiva de unas primeras ideas o aproximaciones a la definición general de cada uno, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7.
Matriz de recurrencias ejes de cartografía conceptual. Diseño propio.

EJE	TALLER GRUPAL TGAG - TGGM			
	ENTREVISTAS	EJERCICIO ESCRITO INDIVIDUAL	SOCIALIZACIÓN Y CONSTRUCCION GRUPAL	RECURRENCIAS
1. NOCIONAL: Aproximación a definición. Incluye orígenes y referentes.				
2. CATEGORIAL: Clase donde está incluida				
3. DIFERENCIACIÓN: Con similares (pedagogía y cultura de paz)				
4. EJEMPLIFICACIÓN: Prácticas y situaciones concretas o posibles escenarios exitosos	Elementos relacionados con cada eje	Definición individual de cada eje	Construcción del ejercicio individual para definición colectiva de cada eje	Agrupación de los elementos recurrentes y en correspondencia con el ejercicio individual y grupal.
5. CARACTERIZACIÓN: Rasgos particulares y determinantes				
6. SUBDIVISIÓN: Tipos en que se clasifica o divide				
7. METODOLOGÍA Prácticas cotidianas relevantes				

Nota: El taller grupal se identifica con códigos determinados por el nombre de la institución educativa TGAG- TGGM

Es necesario resaltar que, en el caso del Gimnasio Moderno, no fue posible desarrollar el taller debido a la crisis sanitaria actual y, en consecuencia, a la reformulación de horarios y actividades de la institución frente a la modalidad de trabajo virtual, tampoco fue posible realizarlo desde la virtualidad en los tiempos establecidos para culminar la recolección de información. No obstante, se construye la cartografía conceptual de esta institución a partir de la información obtenida en las entrevistas, la revisión documental realizada en función del segundo objetivo de la investigación, y a partir de los criterios descritos en la Tabla 6.

En el tercer momento, resultado del análisis anterior, se realizó la construcción de la cartografía conceptual de EP de cada institución, usando como base la Tabla 7. Como resultado se presenta a continuación el análisis del concepto de EP a través de los ejes de la cartografía conceptual, producto de la agrupación de recurrencias relacionadas con las subcategorías a priori en la Matriz de correspondencia horizontal por ejes de cartografía conceptual.

4.1.1. Colegio Antonio García IED, institución educativa de carácter público.

Eje Nocional

La EP es el conjunto de habilidades y valores que se desarrollan en niños y jóvenes en función de una mejor convivencia, determinados por las necesidades y características de su contexto, además de los discursos, prácticas, creencias y expectativas de los docentes y de la comunidad. Es una educación orientada al desarrollo futuro de los individuos y sus comunidades en relación con los planes de vida y el aprendizaje que de la vida social logren durante su vida escolar. Esta definición es posible evidenciarla en afirmaciones de los docentes como “Esas habilidades, valores que se logran desarrollar en los jóvenes y en los niños para poder tener una convivencia y una armonía, que era lo que estábamos hablando,

frente a la concepción de la paz” (Matriz CECC, Eje nocional-*AGDB*), complementadas con las ideas de otros que consideran que

es todo ese campo conceptual construido de diversos intereses, expectativas, necesidades, contextos, actores, formas, cosmovisiones de ver y entender el mundo, [que] conforman lo que es la EP, es decir, es una acción puntual y concreta de lo social y lo cultural” (Matriz CECC, Eje nocional-*AGWM*).

Durante el taller grupal se encontró como recurrente entender la EP

como una necesidad de mostrarle a las personas que hay una forma de vivir mejor, diferente, ¿no? [...] porque prácticamente en nuestro contexto colombiano es porque necesitamos vivir en otro contexto que se llama armonía, vivir en paz, vivir bien con el otro (Matriz CECC, Eje nocional-TGAG).

Con respecto al origen, contemplado dentro del eje nocional, la EP tiene su origen en el proceso y tratado de paz firmado con la guerrilla de las FARC, con el fin de lograr una paz estable y duradera, y se materializa con la creación de la cátedra para la paz del MEN, en tanto los docentes se focalizan de manera particular al caso colombiano. Esta EP, como en otros lugares del mundo, es resultado de un proceso de finalización de un periodo de conflicto armado.

En este orden se encuentran enunciados como “la Educación para la Paz es un discurso que se ha venido manejando, considero yo desde hace unos años en donde no solamente entran las políticas públicas sino también entran entidades privadas hablando de la Educación para la Paz” (Matriz CECC, Eje nocional-*AGMM*), complementados por docentes que afirman que:

desde hace mucho tiempo se ha hablado sobre la cátedra de la paz, casi desde el 2016

puntualmente, el ministerio de educación dice vamos a enseñar para la paz con una cátedra, y esa cátedra está como planteada para rescatar esos valores y para lograr la paz. (Matriz CECC, Eje nocional-AGMC)

Eje Categorical

Hace parte de una política pública que responde a las necesidades generadas tras el proceso de paz y materializada en la cátedra del MEN. Esta definición surge del ejercicio grupal, donde los docentes afirmaron que

digamos que es como lo que queremos ¿no? Una Colombia en paz y de pronto los gobernantes y las personas han hecho de esa Cátedra como especie, o sea, algo obligatorio o algo que se puede hacer y se formula la parte legal, por medio de leyes, decretos, acuerdos, resoluciones, de pronto, en este caso sería como el decreto, luego de tener esa parte, digamos legalizada pues se lleva a un escenario llámese colegio, llámese el curso [...] Pues de hecho ya es política pública, ¿cierto? Porque ya está legalizada, pero pensaría que sí, que el cien por ciento sí que una política pública sería para continuar ejecutándose, y como lo decíamos ahorita, dando antes el diálogo de forma donde cada quien interpreta la necesidad de hacer, de implementar esas actividades que conlleven a satisfacer esa Cátedra por la paz. (Matriz CECC, Eje categorial-TGAG)

Eje Diferenciación

Se comprende por pedagogía de paz a la forma (estrategias y medios) cómo se logra transformar a la sociedad hacia una cultura de paz (entendiendo cultura como un todo social), en un contexto de finalización del conflicto. La EP es entonces la formalización explícitamente escolar de la pedagogía para la paz.

Este ejercicio se realizó durante el taller grupal, y en las entrevistas no hay evidencia de

esa diferenciación. El grupo de docentes considera esta diferencia a partir de enunciados como

la cultura de paz es un todo social en la cual abarca muchas cosas y la pedagogía es la forma como trabajamos para transformar dicha cultura, o sea, utilizo esto para que esto se pueda modificar y darse su concepto global [...] está la educación como la formalización de esa pedagogía para la paz que nos permite el desarrollo de una cultura para la paz” (Matriz CECC, Eje diferenciación-TGAG)

Eje Ejemplificación

Son entendidos como ejemplos de una EP:

1. Desde prácticas y situaciones concretas: Caminos de paz, proyecto liderado por un docente de la institución que se ha desarrollado a partir de actividades de reconstrucción de memoria con las familias víctimas del conflicto. Se asocian a ella prácticas de lectura y escritura, donde el estudiante es protagonista de su propia historia, para contar, hacer memoria sobre su realidad y elaborar relatos (historias de vida y de barrio). Esas prácticas de lectura y escritura son recurrentes en varios docentes aunque no estén relacionadas de manera directa con el proyecto, y se observan tanto en sus discursos cuando dicen atender la “necesidad de promover prácticas educativas enfocadas a, pensé mucho en los textos narrativos, la lectura y la escritura, y pensaba en primer lugar en la posibilidad de ponernos en el lugar del otro, conociendo la historia y construyendo memoria”(Matriz CECC, Eje nocional-TGAG) , como en sus prácticas de diseño y planeación.
2. El salón de la memoria “Evaristo Bernate Castellanos”: espacio institucional que expone los resultados de ese ejercicio de reconstrucción de memoria de caminos de paz. Cuenta

con textos y materiales de lectura relacionados con la historia de Colombia.

3. Proyecto Hermes, que no es de los docentes del área de ciencias sociales pero que usan para ejemplificar lo que un ejercicio en EP debe contener en términos de resolución de conflictos y conciliación. Al respecto, los docentes describen el proceso del proyecto como

Cámara y Comercio viene y capacita a un grupo de jóvenes, especialmente un curso, por decirlo así, los capacita durante un año con desarrollo de habilidades socioemocionales, con resolución de conflictos y luego ellos, después de ese año, se convierten en conciliadores y ayudan a hacer conciliaciones en cada uno de los casos, principalmente acá en el colegio, el año pasado tuvo mayor impacto con los estudiantes del grado cuarto y quinto (*Matriz CECC, Eje ejemplificación-TGAG*).

En general, en la cotidianidad de sus aulas, los docentes precisan como escenarios y prácticas concretas de EP el ejercicio de la norma, el silencio y respeto por la palabra, el trabajo en equipo y la concertación. Frente a este particular, fueron recurrentes afirmaciones como “desde las normas, en el ingreso del aula, en hacer silencio, en escuchar al otro, pero también busco muchísimo lo que es el trabajo en equipo, el buen grupo para aprender a respetar la opinión de los demás”(Matriz CECC, Eje ejemplificación-AGDB), o “Los valores, a la convivencia, a como yo llego y saludo de manera muy respetuosa al señor que está de guardia, hasta la persona que va a solicitar un certificado en secretaria” (Matriz CECC, Eje ejemplificación-AGMC).

Eje Caracterización

Los rasgos particulares y determinantes de una EP deben incluir el reconocimiento y comprensión del contexto con el objetivo de posibilitar la construcción de un sujeto con

ciertas capacidades ciudadanas como habilidades sociales, la empatía, los valores, pero sobre todo conocedor de su realidad a partir de un ejercicio que necesariamente debe incluir la memoria histórica y que le permitirá transformarse a sí mismo y a su comunidad desde la justicia, la equidad y la igualdad.

Al respecto se pueden referenciar afirmaciones como que la EP

tiene que propender buscar que las soluciones que se brinden para los estudiantes y para una comunidad educativa, sea lo más equitativo y lo más justo en donde no haya digamos, brechas donde algunos tengan más y otros tengan menos, que se busque una igualdad (Matriz CECC, Eje caracterización-AGMM).

Eje Subdivisión

La EP, se puede subdividir o mejor se puede clasificar en tres tipos; el primero, orientado a la formación de un tipo de ciudadano específico formado desde algunos valores y habilidades sociales como el respeto, la justicia, la equidad, que permitan que los estudiantes se construyan como mejores seres humanos; el segundo, vinculado a la memoria histórica como el medio por el cual se acercan al conocimiento o la comprensión de la historia del conflicto que ha vivido su país pero especialmente su entorno inmediato, es decir su localidad o barrio, permitiendo así el cambio social por ellos identificado como objetivo principal de una EP; el tercero, soportado en los Derechos Humanos, que si bien se considera uno de los medios para construir y reivindicar sus realidades, los sienten alejados en la escuela, que funciona como un discurso muy apropiado en ella, pero que en la práctica se vulneran constantemente. Para construir dicha división, podemos observar tres aportes 1. “...todo lo que tiene que viene siendo la formación del ser humano y que incluye valores, que incluye habilidades sociales, pues viene y hace parte y es innato a lo que es la

educación” (Matriz CECC, Eje subdivisión AGDM); 2. “la educación para la paz se origina de esa necesidad que se tiene de crear mejores seres humanos, seres humanos más justos, más conscientes de sus realidades.(Matriz CECC, Eje subdivisión AGMM) y 3. “aquí el tema de la memoria es un tema de reivindicación de derechos, entonces se trabaja también en esa línea” (Matriz CECC, Eje subdivisión AGWM).

Eje Metodología

Independiente del tipo de metodología que se utiliza para la EP, para los docentes es importante que ella esté determinada por el reconocimiento del contexto del estudiante, que ellos puedan, desde sus experiencias y las de sus familias, vincularse a este tipo de educación. Ahora bien, plantean algunas metodologías como ejercicios exitosos para su abordaje, como material físico incluidos talleres, lecturas, cuentos, historias, cartillas; se encuentra también el uso de debates que desde la memoria histórica permiten adentrarse en la comprensión del conflicto del país, siendo esto un paso importante para hablar de EP. En correspondencia, le apuestan a la construcción de narrativas, especialmente las historias barriales elaboradas, varias de ellas, en espacios abiertos con padres, abuelos y estudiantes. De acuerdo con lo expuesto

Todos los miembros estaban preparados para interactuar, eso es comunidad, compartir; hay noches de compartir, días artísticos, días ambientales, donde la gente recoge sus experiencias y las comenta, hasta debates y hasta diálogos y hasta exposiciones de fotografías, mejor dicho, hablar de paz es todo en la vida, lo que tú haces en tu casa, cuando sales de esta aula haces cátedra de paz (Matriz CECC, Eje metodología AGMC).

4.1.2. Gimnasio Moderno, institución educativa de carácter privado.

Eje Nocional

Es un espacio de reflexión y encuentro entre los actores que intervienen en el proceso educativo y el lugar donde convergen los pensamientos y las emociones de los estudiantes, profesores, padres de familia y demás personas, pues no se limita al espacio concreto dentro del salón de clase sino que se proyecta hacia la sociedad, que dependiendo del contexto social, adquiere unas dimensiones y un compromiso social donde el ponerse en los zapatos del otro es fundamental para comprender la situación social del país y plantear soluciones a las problemáticas que se presentan entre sus habitantes. Tal afirmación se puede ver reflejada en afirmaciones como

entender que todos hacemos, digamos, el Estado y que con pequeñas decisiones que tomemos vamos a generar un impacto y que muchas veces esas decisiones no generan equilibrio y ni favorecen a una parte, sino que hay un beneficio propio, entiendo por eso que la educación para la paz es eso, generar un mayor nivel de conciencia (Matriz CECC, Eje nocional GMLR).

En relación con el origen de la EP, que se incluye en la categoría nocional, estos se remontan a la antigüedad desde los planteamientos griegos relacionados con la necesidad de establecer acuerdos para vivir en comunidad, y que se han transformado a lo largo de la historia según las necesidades temporales y contextuales de cada época hasta tener su punto máximo con la creación de la ONU y los posteriores lineamientos de la UNESCO y la UNICEF. Para el caso concreto de Colombia estos referentes ya existían, y empiezan a tener más valor con la firma del tratado de paz del 2016 y la implementación de la cátedra de paz reglamentada por el MEN. En correspondencia podríamos mencionar aportes a la

definición como

la educación para la paz está planteada en los principios de la UNESCO. Sé que la UNICEF [...] hay digamos protocolos internacionales que le dan enorme importancia a la EP para construir comunidades justas y para respetar los derechos humanos, a nivel nacional sé que la cátedra de paz, que también es una decisión muy puntual de, creo que es del año 2016, que manda a los colegios a que incluyan la cátedra de paz dentro de sus currículos. (Matriz CECC, Eje nocional GMND).

Eje Categorical

El conflicto es un eje articulador de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, como agente movilizador de las transformaciones históricas de las diferentes sociedades. Se parte de una concepción positiva del conflicto con la que se promueve el pensamiento propositivo en la resolución. A propósito, se encontró afirmaciones como “la historia, las sociedades, la cultura es un territorio de conflicto, incluso si tú lo piensas bien y si lo ampliaras bien, las relaciones humanas son territorios de conflicto, hay conflictos sociales, hay conflictos históricos, hay conflictos filosóficos”. (Matriz CECC, Eje categorial GMSE).

Eje Diferenciación

La pedagogía es el medio por el cual se comunica dentro de un espacio de formación, tiene que ver con la manera como se imparte la información y, en particular en la formación para la paz, está supeditada al ejemplo y a las relaciones con la vida próxima de los jóvenes. En este sentido el verdadero resultado de esta EP se refleja en la manera como los jóvenes se proyectan hacia la sociedad. A propósito, podríamos mencionar algunas reflexiones como “La cultura para la paz es digamos lo que resulta de una buena educación para la paz” (Matriz CECC, Eje diferenciación GMND) o que “La paz es un resultado de un pacto. Y

creo que los derechos humanos hacen parte de ese pacto” (Matriz CECC, Eje diferenciación GMSE)

Eje Ejemplificación

En términos generales, son entendidos como ejemplos de una EP exitosa, todas la estrategias, procesos y ejercicios que propendan por un desarrollo libre de la individualidad, desde el cuidado de sí mismo y del otro a través de las artes, las humanidades y el desarrollo de la memoria histórica. Como ejemplos es posible citar afirmaciones tales como “Todas las actividades que favorezcan desarrollo libre de la personalidad, a partir de los criterios de justicia, ética, libertad individual” (Matriz CECC, Eje ejemplificación GMND) o “Aprender el cuidado del otro, de uno mismo y del medio natural a través de las artes y las humanidades” (Matriz CECC, Eje ejemplificación GMSE)

Eje Caracterización

La EP se enfoca, más allá de las aulas de clase, en una serie de actividades que complementan la reflexión constante de los estudiantes, donde las discusiones dentro y fuera del salón de clase, adquieren importancia en la construcción de imaginarios que vayan más allá de los particulares. Se fomentan ejercicios que complementan la formación en humanidades y apoyados por el arte como debates, salidas pedagógicas encuentros literarios, cine foros, simulaciones, conciertos y exposiciones artísticas enfocadas a la reflexión y a la construcción de paz, y la necesidad de esta. En concordancia, lo podemos constatar en afirmaciones como “fuera del aula tenemos una serie de oportunidades en este colegio como por ejemplo las salidas pedagógicas, debates, teatro, música entre otros que permiten como de alguna manera que el estudiante se relacione con la educación para la paz” (Matriz CECC, Eje caracterización GMCP)

Eje Metodología

Partiendo de la premisa de que el pensamiento crítico es el lineamiento fundamental de las Ciencias Sociales, donde se potencia la formación integral en miras de construir un estudiante abierto al mundo y en la disposición de comprender la situación nacional y mundial a partir de la integración de la EP, (más que la cátedra para la paz), se busca generar espacios de socialización dentro y fuera de las aulas de clase desde la discusión, el debate y el ejercicio reflexivo apoyado en otras áreas del conocimiento. En relación con esta construcción, se relacionan afirmaciones como

si uno coge esos conceptos los complejiza y los trata de articular con pensamiento crítico y los pone en contacto incluso con las emociones puede convertirse en una clase mejor donde se les enseñe realmente a los niños que es cultura de paz (Matriz CECC, Eje metodología GMCP)

4.2. Prácticas pedagógicas en relación con la definición de EP por institución.

Frente al desarrollo del segundo objetivo, se realizaron dos niveles de análisis de la información en dos momentos distintos. En el primero, se llevaron a cabo dos ejercicios de análisis: 1. la revisión documental, haciendo uso de la matriz de revisión documental por categorías y subcategorías de análisis (Matriz RDCSA) (ver Tabla 4), que consistió en buscar presencia de esas categorías y subcategorías de análisis planteadas por el equipo de investigación en los documentos revisados, señalando su ubicación y descripción general, y 2. descripción de esa presencia en el conjunto de los documentos desde la técnica de análisis de contenido.

Es importante destacar que los documentos facilitados por las instituciones responden a los

criterios de práctica pedagógica enunciados en el capítulo 2, como escenarios de práctica: 1. Diseño y planeación: de actividades y material didáctico, que incluye los procesos de evaluación; 2. Práctica de aula: tiempos específicos de la asignación horaria y académica; y 3. Práctica fuera del aula: actividades que trascienden el tiempo escolar asignado y están relacionadas con el resto de la comunidad educativa distinta al grupo y a la clase de ciencias sociales.

De tal forma, se presentan los hallazgos de este primer momento por institución, tanto por presencia de categorías y subcategorías en las tablas de resultados, como en la descripción de estos tras el análisis de contenido.

4.2.1. Revisión documental y análisis de contenido Colegio Antonio García IED

Para el caso de esta institución se realizaron 75 revisiones documentales agrupadas en 3 tipos de texto: 1. Unidades didácticas y Rúbricas de evaluación, 2. Plan de estudios de Ciencias Sociales y, 3. el Proyecto de democracia, paz y DD.HH., en la que se identificó la presencia de categorías y subcategorías de análisis, como se muestra en la Tabla 8:

En términos generales se observa que la mayor cantidad de recurrencias en la categoría de *práctica pedagógica* se concentra en el diseño y organización de prácticas de aula con respecto a las que se realizan fuera de ella, y es posible identificar correspondencia entre el número de actividades que se planean con respecto a las que se señalan para evaluar o como objetivos de evaluación. En el caso de los procesos de evaluación relacionados con EP, se enuncian desde el deber ser del estudiante durante las clases en tanto “Promueve un ambiente sano y creativo de aprendizaje” (Matriz RDCSA, RESCAG72) , o “Realiza las actividades a tiempo y según las instrucciones dadas por los docentes, bajo las normas del buen respeto y sana convivencia” (Matriz RDCSA, RESCAG93).

Con el fin de observar en detalle la forma como los docentes entienden la paz, la EP y la cátedra de paz como política pública, esta categoría se organizó desde estos tres criterios, lo que permitió establecer relaciones posteriores entre esas ideas, con las prácticas pedagógicas. De esta forma, para el caso de la definición de paz, se encuentra que hay una tendencia importante a abordarla desde la concepción positiva (donde hay una recurrencia importante de 26 alusiones en 75 textos), en la medida en que guarda una relación de correspondencia con el concepto de conflicto como algo natural de la vida social, que también muestra una recurrencia importante tras la revisión (27 de 75), observable en afirmaciones como

Para dar respuesta a estas múltiples preguntas sabemos debe emprenderse una pedagogía que vincule nuevos saberes y para ello, se incorporaron en la planeación y práctica, los conceptos de identidad, memoria, conflicto armado, desplazamiento forzado, resiliencia, construcción de paz y ciudadanía, historias de vida, derecho a la educación, entre otros. Articulado con en el plan de estudios el cual propone un enfoque socio- crítico y busca el desarrollo de habilidades critico reflexivas con el fin de entender y analizar la

problemática social y proponer soluciones que generen una transformación (Matriz RDCSA, PDDHHAG).

En los documentos revisados de esta institución, se observa también una importante tendencia a relacionar la paz con los derechos humanos y en un segundo nivel de recurrencia, se encuentra que los docentes vinculan la paz con el concepto de desarrollo y como una condición social. Se encuentran referencias como “Construcción de identidad desde la perspectiva de los DD.HH. y del oficio del historiador desde la construcción de su historia de vida” (Matriz RDCSA, UDCSAG63), o

Construir un escenario pedagógico que posibilite el diálogo participante entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa a través de acciones afirmativas y transformativas que permitan el desarrollo de la autonomía, el liderazgo y la vivencia de los Derechos Humanos en el Colegio Antonio García IED (Matriz RDCSA, PDDHHAG).

Con respecto a la EP, la tendencia general en los documentos revisados indica que los docentes hacen su ejercicio sobre ella a partir del desarrollo de competencias ciudadanas y en el carácter histórico, para este caso, del conflicto colombiano. Son enunciados que ejemplifican la tendencia desde acciones concretas:

Chocolates por la memoria. El trabajo de narrativas lleva a la acción de chocolates por la memoria: las historias de las y los abuelos, de las víctimas del conflicto de diferentes regiones del país como las madres de Soacha, las mujeres del Catatumbo hacen parte de la acción emprendida en el proyecto (Matriz RDCSA, PDDHHAG)

y desde orientaciones generales, como en el caso del trabajo desde el proyecto transversal que agrupa al área de ciencias sociales:

Para dar respuesta a estas múltiples preguntas sabemos debe emprenderse una pedagogía

que vincule nuevos saberes y para ello, se incorporaron en la planeación y práctica, los conceptos de identidad, memoria, conflicto armado, desplazamiento forzado, resiliencia, construcción de paz y ciudadanía, historias de vida, derecho a la educación, entre otros. Articulado con en el plan de estudios el cual propone un enfoque socio- crítico [y] la práctica del liderazgo del estudiante en el ejercicio de la ciudadanía, con el firme propósito de construir calidad de vida tanto individual como comunitario en ciudad Bolívar (Matriz RDCSA, PDDHHAG)

Al finalizar la revisión, no se encuentra alusión o referencias recurrentes frente a la paz como un estado del espíritu o una pretensión política, al abordaje de la EP desde la Noviolencia o los postulados oficiales de la ONU y la UNESCO, como tampoco de los lineamientos y secuencia didáctica de la cátedra de paz.

Con respecto a la descripción general de los hallazgos, y a partir de los resultados descritos, fue posible establecer lo siguiente:

1. En planeación y diseño de la práctica se enfatiza en los temas de DD.HH., y la relación entre proyecto de vida y competencias ciudadanas. La historia del conflicto armado es observable específicamente en los grados superiores, particularmente en décimo y undécimo.
2. En la evaluación general del área de ciencias sociales, consignada en las rúbricas de evaluación por trimestre, no se encuentran elementos relacionados con las subcategorías, y es de manera indirecta como se establece relación entre la EP con la convivencia escolar y los ambientes de aprendizaje. Es reiterativo el tema del cumplimiento de la norma en función de una sana convivencia en la mayoría de las rúbricas.

3. Hay dos actividades fuertes en el documento de proyecto transversal: Caminos de Paz (que no es vigente en la institución) y el encuentro de líderes juveniles, de los que se describen trayectorias importantes (en tiempo y resultados), aunque el primero dejó de funcionar en el colegio desde el año 2017.

4.2.2. Revisión documental y análisis de contenido Gimnasio Moderno

Para el caso de esta institución se realizaron 28 revisiones documentales agrupadas en 2 tipos de texto: 1. Mapa de competencias y habilidades del área de Ciencias Sociales, 2. Syllabus y programas semestrales de ciencias sociales, violencia y sociedad, constitución y ciclo básico gimnasiano, como se muestra en la Tabla 9:

En esta institución se observa que en la categoría de práctica pedagógica la presencia de la subcategoría práctica de aula es la que presenta mayor número de recurrencias, indicando un énfasis importante en este ejercicio docente dentro de su práctica. Es posible identificar correspondencia entre la evaluación y lo planeado, y una escasa presencia de prácticas fuera del aula, en relación con la EP, observable en criterios de evaluación como reconocer la forma para “resolver conflictos, establecer buenas relaciones y construir empatía, estableciendo acuerdos para una participación democrática en clase” (Resultados RDGM-SCS62), en relación con un trabajo académico orientado “en torno a tres conceptos principales, el agua, el mantenimiento de registros y el poder, lo que permitirá la comparación de civilizaciones, de nociones de poder, de tipos de gobierno” (Resultados RDGM-SCS62). En este punto es importante mencionar que el diseño general, formato con el que los docentes realizan la planeación de actividades y construyen el mapa general de habilidades y competencias del área, no contempla la posibilidad del registro de aquellas actividades para desarrollar fuera del aula.

En relación con las ideas que los docentes manifiestan en los documentos sobre paz, EP y la implementación de la cátedra de paz del MEN, se hizo el proceso de revisión bajo los mismos criterios descritos en la Tabla 4. Así, y con respecto a la definición de paz, hay una tendencia importante a entenderla desde los conceptos de conflicto, pretensión política y DD.HH., como se ejemplifica en apartados como “los ejes centrales son el conflicto armado, proceso de paz, actualidad política y conocimiento del funcionamiento del Estado [...]”, o “la JEP y sus problemas, circunscripciones, representación de víctimas en el Congreso. Género: Participación política, ley de cuotas, acuerdos de paz, acuerdo final”. (Resultados RDGM-PCSGM102). En los últimos grados de la educación media, es posible encontrar

planteamientos como “Teoría General del conflicto” (Resultados RDGM-PCBG111) para ser desarrollados como eje articulador de un programa anual de profundización en ciencias sociales. Hay una recurrencia importante en la enunciación de los DD.HH. y de la paz desde la pretensión política, es decir desde la capacidad de dirección de lo colectivo, que puede encontrarse en apartados de la planeación y práctica de aula relacionados en objetivos como identificar “situaciones en las que se violan derechos fundamentales y Derechos Humanos, y las vías para hacerlos respetar” (Resultados RDGM-PCGM101) a partir de aprendizajes concretos como los procesos de revocatorias, referendos y plebiscitos.

Frente a la EP, los docentes focalizan su práctica y ejercicio de planeación del área con énfasis en el carácter histórico del conflicto, y para el caso colombiano se acentúa en los grados noveno, décimo y undécimo, en asignaturas que hacen parte del área de ciencias sociales y que empiezan a abordarse en estos últimos tres años, tales como Violencia y sociedad, Constitución y la profundización en ciencias sociales denominada Ciclo básico gimnasiano. Abordan el estudio de la constitución política colombiana a la luz de la Jurisdicción Especial de Paz, como se mencionó anteriormente, y el conflicto desde una definición menos particular como la del colombiano, a partir de ejercicios de comprensión tales como identificar “choques de intereses que conllevan a un conflicto entre varias partes” (Resultados RDGM-PFGM101), o “intereses de los protagonistas en problemas históricos abordados: abuso de poder, importancia de las leyes, vínculo entre religión y política” (Resultados RDGM-MCHCSGM).

En la revisión documental adelantada no se encontró ninguna referencia sobre la paz negativa y la Noviolencia, y una escasa presencia de las subcategorías: paz como estado del espíritu, paz y desarrollo y paz positiva. No obstante, a pesar de no contar con presencia

directa en los documentos, es posible establecer relaciones de correspondencia entre esta última subcategoría y los planteamientos relacionados con el conflicto desde su carácter histórico, en la medida en que es recurrente afirmar el conflicto como móvil de la historia, o la necesidad de su resolución, observable en apartados anteriores y en otros donde se establecen criterios de estudio como “conflictos ideológicos” (Resultados RDGM-MCHCSGM) en el abordaje del pensamiento político europeo, o la identificación de “casos de abuso de poder por parte del Estado o de distintos grupos armados del mundo” (Resultados RDGM-MCHCSGM), en acciones propositivas como el reconocimiento “de caminos posibles para alcanzar la paz” (Resultados RDGM-MCHCSGM), al analizar causas y proceso del conflicto armado en Colombia.

Frente a los lineamientos y secuencia didáctica de la cátedra de paz del MEN, no hay presencia directa en toda la revisión, aunque en los primeros grados de la secundaria (sexto y séptimo) se hace alusión al desarrollo sostenible, que es uno de los énfasis de la EP que fundamentan la propuesta general de la cátedra ministerial.

Desde una descripción general de los hallazgos, y a partir de los resultados descritos, fue posible establecer lo siguiente:

1. Hay una importante relación de correspondencia entre el carácter histórico de la EP y la idea que se tiene de paz desde su vinculación con el conflicto. Al hacer la lectura de los documentos facilitados por la institución es posible establecer, desde el ejercicio escrito de los docentes, una línea general de trabajo en la que se entiende al conflicto como el móvil de los procesos sociales e históricos, y por tanto el tratamiento que se da al tema de la paz está relacionado no sólo con la resolución, sino con su comprensión. Es posible observar esta relación en apartados anteriores,

donde se hace referencia a puntos particulares de las planeaciones y del mapa general de habilidades que maneja el colegio.

2. Se observa una tendencia importante en los apartados dedicados a la evaluación, a mencionar ambientes de clase como escenarios democráticos, a entender la convivencia desde la comprensión que el estudiante hace de sí mismo cuando “reconoce fortalezas del carácter y enriquece las relaciones a través del trabajo cooperativo y las reflexiones individuales para una convivencia respetuosa y solidaria”, lo que indica un elemento importante de reconocimiento de la individualidad y de la paz como un estado del espíritu aunque no haga alusión directa a tal condición o una cercana.

4.3. Cartografía social pedagógica y contraste con análisis de contenido.

En un segundo momento, se analizaron las prácticas pedagógicas en EP, desde la construcción de una matriz de contraste que incluye: primero, los análisis de contenido realizados a los documentos institucionales (planes de estudio, evaluaciones y planeaciones propias de los docentes) y organizada en la Tabla 8 y la Tabla 9, de cada uno de los colegios. Segundo: las recurrencias de las entrevistas extraídas de la matriz descriptiva de contenido por subcategorías (Tabla 5) elaborada para tal fin, y tercero, la cartografía social pedagógica (CSP) construida con los estudiantes pertenecientes al consejo estudiantil del Gimnasio Moderno y con estudiantes representantes de los grados séptimo a décimo del colegio Antonio García IED. De los dos procesos iniciales, análisis de contenido y establecimiento de recurrencias de las entrevistas, se ha dado cuenta en apartados anteriores, pero, es necesario describir el tercer proceso la CSP para comprender en su conjunto el tipo de análisis que se pretende hacer para la

solución del objetivo en mención.

La CSP según Barragán y Amador (2014) se establece como la metodología que posibilita interpretar la realidad educativa desde los actores implicados en ella, en este caso los estudiantes de las dos instituciones escolares. En el Gimnasio Moderno se estableció un encuentro presencial donde se convocó a los estudiantes integrantes del consejo estudiantil, de la sección de bachillerato, para participar en la construcción colectiva de un árbol, empleado por el grupo de investigación como referente para representar lo que ha sido para los participantes el proceso en EP, ofrecida por los docentes del área de ciencias sociales, donde las raíces simbolizan la importancia de ella en la institución escolar, en el centro de él está la definición, y los frutos se presentan como los resultados de esa EP en su formación (Ver anexo 4).

En cuanto al colegio Antonio García IED la realización de la CSP se realizó en el marco de la virtualidad, a raíz de la situación nacional donde se decretó la no presencialidad en los colegios, y se tuvo que buscar otra estrategia para la participación de los estudiantes. Así fue como, se les enviaron las directrices para ser desarrollado y a vuelta de correo se pudo finalizar el proceso, pues las dificultades de conectividad de la mayoría de los estudiantes no permitieron el desarrollo de una actividad sincrónica virtual (ver anexo 5).

Los dos ejercicios fueron transcritos para su análisis permitiendo construir la matriz de contraste con todos los elementos con los que previamente se habían nutrido: las categorías, subcategorías, elementos emergentes, las recurrencias en las entrevistas, el análisis de contenido de los documentos institucionales y la cartografía conceptual, por cada categoría e institución escolar, permitiendo evidenciar en el ejercicio una herramienta importante de contraste y de conclusiones iniciales que ayudan a la comprensión del fenómeno estudiado, como se refleja en

la Tabla 10, correspondiente a la categoría práctica pedagógica y la Tabla 11 relacionada con la EP.

Tabla 10.

Matriz de contraste categoría Práctica Pedagógica por colegio. Diseño propio.

CATEGORIA DE ANÁLISIS	Subcategorías a priori	Categorías emergentes	Entrevistas		Revisión documental. Evidencia-descripción	Relación entrevistas-revisión documental	Cartografía social-pedagógica estudiantes	Cartografía conceptual
			Referencias	Síntesis				
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Diseño y planeación						CPPAGE1	
	Evaluación						CPPGME	
	Práctica de aula							
	Práctica fuera del aula							

Nota: La codificación corresponde a la misma usada en la categoría Educación para la Paz (Ver Tabla 9)

Tabla 11.
Matriz de contraste categoría Educación para la paz por colegio. Diseño propio.

CATEGORIA DE ANÁLISIS	Subcategorías a priori	Categorías emergentes	Entrevistas		Revisión documental. Evidencia-descripción	Relación entrevistas- revisión documental	Cartografía social-pedagógica estudiantes	Cartografía conceptual
			Referencias	Síntesis				
EDUCACIÓN PARA LA PAZ	PAZ	Conflicto Estado del espíritu Condicion social Pretensión política Paz negativa Paz positiva Paz y desarrollo Paz y DD.HH.	Descripción y agrupación de los elementos recurrentes y en correspondencia con cada subcategoría. Idenficación de categorías emergentes				CSPAGE1	
	EDUCACIÓN PARA LA PAZ	Oficial (ONU-UNESCO) Noviolencia Competencias ciudadanas Carácter histórico Cátedra de paz: lineamientos Cátedra de paz: Secuencia didáctica					CSPGME	

Nota: La codificación de la cartografía social-pedagógica con estudiantes corresponde, en su orden, al ejercicio realizado, el colegio y cada estudiante fue enumerado según CSPAGE1, CSPAGE2, a CSPAGE9. En el caso del Gimnasio Moderno, institución donde se realizó el ejercicio de forma presencial y grupal se enuncia el estudiante E en términos generales por tratarse de un ejercicio colectivo: CSPGME

4.3.1. Cartografía Social Pedagógica y la práctica pedagógica en EP del colegio

Antonio García IED

A continuación, se relacionan los hallazgos manifestados por los estudiantes en el desarrollo de la CSP en correspondencia con las subcategorías de la categoría práctica pedagógica.

Diseño y planeación

En términos generales no se habla de paz ni de educación para la paz, no obstante, relacionan contenidos y procesos cotidianos de las clases con ella. Mencionan la historia del mundo y de Colombia, junto con el consejo y orientación de los profesores en términos de valores y comportamientos adecuados. Esto se relaciona con la tendencia de los estudiantes a hablar de paz en relación con el respeto por el otro y la formación en valores, más que con un contenido o una relación con la sociedad en general, fuera del contexto inmediato. Lo anterior se refleja en discursos como “Directamente no nos enseñan sobre educación para la paz, pero si indirectamente hablándonos sobre toda la violencia de este país generada por la ignorancia, el egoísmo, la vanidad etc. Creando conciencia en nosotros mismos” (Matriz CPP-AGE1).

Evaluación

Si bien es cierto que esta subcategoría no está enunciada de manera tácita por los estudiantes, en el ejercicio sí es posible evidenciar una evaluación poco tradicional y enmarcada como ayuda para toma de decisiones futuras, postura que va en correspondencia con lo manifestado por los docentes cuando se refieren a la evaluación de la EP no formal, es decir no corresponde a ella una evaluación encaminada a un examen o test que arroje unos

valores correspondientes a los aprendizajes de los estudiantes en este tema. Se puede decir que la evaluación es a largo plazo e impacta la toma de decisiones en la vida de los estudiantes, y al respecto un estudiante afirma “nos enseñan a respetar y a tener valores para que nos formemos, con nuestras historias y ya después de esas enseñanzas nosotros mismos vemos si tomamos algo” (Matriz CPP-AGE2).

Práctica de aula

Tendencia a relacionarla con la formación en valores, habilidades y comportamientos que les permitan vivir en sociedad desde una condición de armonía. Los estudiantes no encuentran referencias, contenidos o actividades específicas en el trabajo de aula que lleve a identificar específicamente una EP, pero relacionan este proceso con el estudio de la historia universal, de Colombia, la política y la cotidianidad de las relaciones con otros en el aula. Lo anterior, se puede constatar cuando los estudiantes manifiestan primero, “directamente no nos enseñan sobre educación para la paz, pero si indirectamente hablándonos sobre toda la violencia de este país generada por la ignorancia, el egoísmo, la vanidad etc. Creando conciencia en nosotros mismos” (Matriz CPP- AGE1). y segundo:

Hemos realizado algunas acciones reflexivas en las que cuestionamos los valores de la humanidad basados en los resultados que evidenciamos en nuestro entorno actual.

Conocemos mucho de la historia de la humanidad y sacamos conclusiones de la sociedad. Al conocer esto buscamos formarnos en valores adquiriendo conocimientos para poder lograr una armonía. (Matriz CPP-AGE4).

Práctica fuera del aula

En el ejercicio de la CSP los participantes consideran como importante, una educación para la paz en tanto les da respuesta a las necesidades de falta de respeto y de valores, pero

no hacen referencia a ninguna actividad particular o un ejercicio propio del área de ciencias sociales fuera del aula, aunque varios de los aspectos que exponen se enmarcan en una EP, logrando deducir con ello, que los estudiantes desconocen que tales elementos correspondan a la EP aunque los vivencian al interior del aula o fuera de ella. Así lo declara un estudiante:

Me gusta el proyecto de escribir la historia de mi familia porque mi abuelo me contó que el salió del pueblo cuando era todavía un joven porque la guerrilla se iba a meter al pueblo a llevarse a los muchachos para volverlos soldados de ellos y yo no sabía que a mi abuelo le había tocado algo así. Por eso yo creo que la paz no es solamente tratarnos bien porque yo creo que mi abuelo no trataba mal a nadie, sino que es un cambio que se tiene que dar en el país donde todas las personas tengamos los mismos derechos. (Matriz CPP-AGE8).

4.3.2. Cartografía Social Pedagógica y EP del colegio Antonio García IED

En este apartado se expone lo encontrado con el desarrollo de la CSP en relación con la categoría EP que incluye a su vez una correspondiente a la paz y otra a la EP en sí y que comportan las subcategorías a continuación desarrolladas.

4.3.2.1. Paz

Frente a la categoría de paz se encuentran varios aspectos sobre los cuales reflexionar, sin embargo, es claro también que hay ausencia de algunas de las subcategorías en relación con la idea de paz, que inicialmente fueron contempladas como subcategorías de análisis porque surgieron de la revisión teórica, pero que en el desarrollo de la investigación no se pudieron rastrear pues carecieron de enunciación por parte de los participantes, específicamente en la CSP, entre ellas se encuentran: estado del espíritu, paz negativa, pretensión política, paz

positiva y paz y desarrollo.

Conflicto

El resultado del ejercicio en términos de comprender la relación entre conflicto y paz y estos dos elementos con la EP, refleja la insistencia con aspectos como el poco respeto, la falta de valores, la ignorancia de ellos mismos, las prácticas vividas constantemente entre estudiantes. Al respecto, por ejemplo, un estudiante plantea “Que nos comportemos mejor sin grosería y sin burlas. Eso es importante para que nadie se sienta rechazado ni mal”

(Matriz CEP- AGE9), del mismo modo, plantean:

Yo creo que aprender que es eso de la paz porque nos dicen que toca respetar que toca ser tolerante; pero no nos dicen que es de verdad la paz de verdad. Mi mamá dice que eso no existe porque las personas siempre vamos a pelear, pero yo creo que sí podemos vivir en paz cuando todos tengamos como vivir bien por ejemplo en la pandemia muchos vecinos tienen el trapo rojo en la puerta y no se les puede ir pidiendo que se traten en paz si no tienen ni comida. (CSPAGE8).

Condición social

Esta es una subcategoría que, aunque no aparece con tanta frecuencia en el ejercicio de la CSP permite encontrar algunas referencias relacionadas con la desigualdad como elemento que dificulta la consecución de la paz, como, por ejemplo

Yo creo que las necesidades son las mismas que hay en la casa porque una persona que tiene problemas no se va a comportar igual a una que vive bien. Yo creo que la educación para la paz es importante porque necesitamos tratarnos mejor pero también entender el país en el que vivimos. (Matriz CEP-AGE7).

Paz y DD. HH

Respecto a esta subcategoría, el resultado arrojado es una vinculación con el desarrollo futuro de los individuos y sus comunidades en relación con los planes de vida y el aprendizaje que de ella misma logren durante su vida escolar. Esto se constata con discursos como, “conocer los DDHH (derechos humanos) que tenemos sólo por el simple hecho de existir, aprender de la historia de nuestro país, la violencia que existía y existe en el país, etc.” (Matriz CEP, AGE1).

4.3.2.2. Educación para la Paz

En cuanto a la categoría propiamente dicha de EP, las subcategorías que se manifestaron de alguna forma se describen en las líneas siguientes. Sin embargo, hay que tener presente el fenómeno descrito anteriormente, porque ocurre aquí también, referido a la no presencia de información en subcategorías como: Oficial (ONU – UNESCO), noviolencia, Cátedra de paz: lineamientos y Cátedra de paz: secuencia didáctica.

Educación para la Paz

Cuando los estudiantes definen EP hay una clara tendencia a relacionarla con la formación en valores, habilidades y comportamientos que les permitan vivir en sociedad, desde una condición de armonía, como lo manifiesta un estudiante: “Es un proceso de adquirir valores, conocimientos, habilidades, compromisos y comportamientos necesarios para buscar la paz y poder vivir en armonía con cada una de las personas que nos rodean”(Matriz CEP, AGE2) y otro más, “Es adquirir valores y conocimientos para vivir en armonía con uno mismo y la comunión” (Matriz CEP, AGE3)

Investigación - competencias ciudadanas

En este aspecto, la tendencia de los estudiantes al referirse a la EP se hace en relación con

el respeto por el otro y la formación en valores, más que con un contenido o una relación con la sociedad en general, como lo señalan algunos estudiantes “es la enseñanza que recibimos todos los días, para aprender a comportarnos en sociedad porque para poder vivir tranquilos en paz es importante cumplir con la norma con las reglas y la ley” (Matriz CEP, AGE5) o

Hemos realizado algunas acciones reflexivas en las que cuestionamos los valores de la humanidad basados en los resultados que evidenciamos en nuestro entorno actual.

Conocemos mucho de la historia de la humanidad y sacamos conclusiones de la sociedad. Al conocer esto buscamos formarnos en valores adquiriendo conocimientos para poder lograr una armonía. (Matriz CEP, AGE4)

y así mismo,

La profesora nos dice que lo importante es siempre ser uno misma y que la paz es un derecho de todos. Que en el colegio empieza todo y por eso en la clase de sociales no se puede poner apodos ni ser groseros y por eso esa clase siempre está ordenada y me gusta que los compañeros nos tratamos bien y a veces debatimos en esa materia sin pelear y porque la profe siempre nos habla muy chévere como para que uno le entienda, y hacemos actividades de unos libros de no aprender sobre la violencia y la guerra como el salado que pasó hace muchos años. (Matriz CEP, AGE9)

Carácter histórico

Frente a esta subcategoría los participantes mencionan que la formación en la historia del mundo y de Colombia, junto con el consejo y orientación de los profesores en términos de valores y comportamientos adecuados está vinculado con la EP, así pues, se puede señalar “Nos hablan mucho sobre nuestra historia nos dan consejos para seguir para que no cojamos malos pasos y hagamos todo bien y para ir siempre por un buen camino” (Matriz CEP,

AGE2)

4.3.3. Cartografía Social Pedagógica y la práctica pedagógica en EP del Gimnasio

Moderno

En los párrafos que vienen se describen los aspectos relacionados con la categoría práctica pedagógica y las subcategorías que la conforman, excepto la de evaluación que para este ejercicio no tuvo enunciaciones directas por parte de los estudiantes participantes.

Diseño y planeación

La EP se enfoca, más allá de las aulas de clase, en una serie de actividades que complementan la reflexión constante de los estudiantes, donde las discusiones dentro y fuera del salón de clase, adquieren importancia en la construcción de imaginarios que van más allá de los particulares. Se fomentan ejercicios que complementan la formación en humanidades apoyados por el arte y enfocados a la reflexión y a la construcción de paz y la necesidad de esta.

Cuando los estudiantes referencian algunas actividades realizadas por los docentes en distintos momentos, no hacen alusión a la EP como tal, pero entienden las dinámicas y contenidos de las clases en función de ella. Por ejemplo: “Educar para respetar; respetar las ideas políticas; mejorar frente al pasado; entender desde la cultura; respeto entre docentes y estudiantes; buen trato; ayudar a los demás; perdón; entender el conflicto armado para no repetirlo; educar para la paz con valores” (Matriz CPP, GME)

Práctica de aula

Los estudiantes en el ejercicio colectivo de construir lo dicho y hecho en relación con la EP desde la práctica pedagógica, visibilizan de una forma muy explícita lo que ellos

consideran son aportes importantes al interior del aula en su formación, vinculada a ejercicios académicos puntuales orientados a la formación histórica, la empatía, los valores humanos y la identidad cultural. Al respecto se puede señalar: “He aprendido historia del país con Pablo Russi que me ayuda a entender mejor” (Matriz CPP, GME), así mismo: “como estudiante he aprendido la importancia de la empatía, no solo con mis compañeros, también con profesores y todos con los que comparto este espacio, en fin, entender que todos somos humanos (Matriz CPP, GME)

Práctica fuera del aula

Esta práctica aunque, en menor medida enunciada en la CSP, se presenta desde los estudiantes como las posibilidades que tienen de aprender por fuera de un aula de clase y que los impacta por entrar en contacto con realidades sociales diferentes a las propias y por potenciar el liderazgo, como es el caso del estudiante que hace alusión al grupo de debate de varios años de trayectoria en el colegio “Con Vladimir aprendí a participar con gente de todas las realidades sociales y políticas también con él en el grupo de debate he aprendido a comunicarme con otros el liderazgo para la paz” (Matriz CPP, GME)

4.3.4. Cartografía Social Pedagógica y Educación para la Paz Gimnasio Moderno

Así como se realizó con el anterior colegio, el paso a seguir es evidenciar la CSP en relación con la categoría EP que incluye también la correspondiente a la paz y la EP con sus debidas subcategorías.

4.3.4.1. Paz

El fenómeno de la falta de visibilización de algunas subcategorías también ocurre aquí, siendo ellas: estado del espíritu, paz negativa, paz y desarrollo y paz y DDHH.

Conflicto

Los estudiantes relacionan el concepto de conflicto con el conflicto armado colombiano y el desarrollo de las civilizaciones en el mundo. Todas las referencias que se hacen al respecto están orientadas hacia el conflicto armado, la guerra y el proceso de paz, enunciándolo de la siguiente forma: “Es la educación para entender lo que pasó en el conflicto armado y entendiéndola, entender el conflicto armado para no repetirlo” (Matriz CEP, GME) y también de esta otra, “Nosotros decimos que fue no repetir el conflicto armado y pues lo que nosotros pusimos en nuestra conclusión creo que es pues mejorar el futuro, basados en lo que ha pasado en el pasado. Para así sostener un mejor futuro” (Matriz CEP, GME)

Condición social y pretensión política

Estas dos subcategorías se vinculan en un mismo apartado de resultados, debido a que los estudiantes del consejo estudiantil aseguran entenderlas de manera unificada pues, al entenderse en sociedad, encuentran importante comprender y ser humildes con los demás, respetando sus ideas políticas, culturales y sociales para tener una sociedad mejor a la pasada o presente. Consideran como un aprendizaje importante en el tema de la paz, el hecho de concientizarse sobre la responsabilidad social que como estudiantes privilegiados tienen en su entorno desde la empatía, como lo refleja la siguiente cita: “El Moderno y mis actividades con Vladimir, me han concientizado sobre la responsabilidad social y que como estudiante privilegiado tenemos con nuestro entorno” (Matriz CEP, GME)

Paz positiva

La paz positiva es entendida en relación con la construcción de una serie de valores como el perdón y la ayuda al otro, como se reafirma en esta enunciación “la educación para la paz

es [...] una serie de valores como el perdón y la ayuda al otro” (Matriz CEP, GME)

4.3.4.2. Educación para la Paz

Con esta categoría se llega al final de los resultados en lo que tiene que ver con la CSP y es apropiado enunciar en este punto las subcategorías que dejaron de visibilizarse por parte de los estudiantes, a saber: Oficial (ONU – UNESCO), Noviolencia, Cátedra de paz: lineamientos y Cátedra de paz: secuencia didáctica, para dar paso a aquellas que sí lo lograron.

Educación para la paz

Los estudiantes la refieren al medio por el cual se pueden formar en unos valores sociales como el respeto, el reconocimiento al otro, la honestidad, que son aspectos indispensables para revisar el pasado y pensar el presente y construir el futuro sobre el perdón y la ayuda. Eso se puede evidenciar en

La Educación para la paz es un medio que socializa temas como el respeto, entre todos, desde sus particularidades (políticas, culturales, sociales, etc.) para así construir una memoria sobre el pasado, así como también, una serie de valores como el perdón y la ayuda al otro (Matriz CEP, GME)

y también en:

La educación para la paz es cuando, en diferentes instituciones educativas, sobre lo que es la paz, lo que se logra con ella, que se puede hacer para conseguirla y donde se muestra cómo actuar en diferentes situaciones cotidianas para guiar a los estudiantes a vivir y crear paz culturizándolos y enseñándoles diferentes valores (Matriz CEP, GME)

Investigación - competencias ciudadanas

Los estudiantes evidencian aprendizajes relacionados con la forma como deben actuar en diferentes situaciones cotidianas, aplicando los valores aprendidos. Hacen referencia a lo que significa ponerse en los zapatos de los demás, y sobre el profundo valor de la honestidad y la virtud, al respecto: “consideramos que también los aspectos culturales, lo que nos hace diferentes, respetar eso y sobre todo los pensamientos políticos”(Matriz CEP, GME), al igual, “Katerin me enseñó que uno tiene que ponerse en los zapatos de los demás”(Matriz CEP, GME) y finalmente: “He aprendido del profundo valor de la honestidad y la virtud en actuar honestamente. Esto siempre tendrá frutos” (Matriz CEP, GME).

Carácter histórico

Lo relacionan directamente con entender el conflicto para no repetirlo, no solo en el ámbito nacional sino de civilizaciones distintas o anteriores. Así mismo, reiteran los aspectos culturales, aquello que los hace diferentes, como algo a tratarse siempre desde el respeto (haciendo énfasis en los pensamientos políticos) con el ánimo de cambiar lo que ha sido la historia de nuestra sociedad, frente a ello: “entender el conflicto armado para no repetirlo” (Matriz CEP, GME). De igual manera, “entender cómo las civilizaciones pasadas nos marcaron como lo que somos” (Matriz CEP, GME) y, para terminar, “Creo que los frutos que ha producido la educación en la paz del colegio es entender el respeto y la tolerancia” (Matriz CEP, GME).

4.4. Comparación de cartografías conceptuales entre instituciones.

Con respecto al propósito del tercer objetivo, se realizó la construcción de una matriz de contraste de cartografías conceptuales (Matriz CCC) en la que pudieran compararse las definiciones de los ejes de cada institución, como se observa en la Tabla 12.

Tabla 12.
Matriz de contraste cartografías conceptuales. Diseño propio.

EJE	Colegio Antonio García IED (CCCAG)	Gimnasio Moderno (CCCGM)	Convergencias	Divergencias
1. NOCIONAL:				
2. CATEGORIAL:				
3. DIFERENCIACIÓN:				
4. EJEMPLIFICACIÓN:				
5. CARACTERIZACIÓN:				
6. SUBDIVISIÓN:				
7. METODOLOGÍA				

Nota: Los docentes entrevistados se identifican con códigos determinados por el nombre de la institución educativa y los docentes: AGDB, AGGC, GMND, GMSE. Los números de 1 a 14 corresponden

El criterio del que se partió para usar las definiciones que conforman la cartografía conceptual, se centró en los resultados obtenidos en los análisis realizados en función del primer y segundo objetivos, en tanto en cada una de las instituciones los docentes tienen unas prácticas pedagógicas particulares que obedecen, además de los contextos y proyectos educativos institucionales, a la concepción que tienen de EP y que quedó organizada en la cartografía conceptual por institución. Las posibles diferencias o similitudes entre los dos contextos educativos, en relación con la planeación, evaluación, actividades y proyectos adelantados, son resultado de la concepción particular que cada uno tiene sobre qué es, cuáles son los elementos que la caracterizan y cómo se implementa una EP.

De esta forma, se identificaron divergencias y convergencias entre las dos cartografías, que más adelante se presentan a la luz de la teoría como las apuestas institucionales que en EP tienen los docentes de ciencias sociales del colegio Antonio García IED (público) y el Gimnasio

Moderno (privado).

Eje Nocional

Con respecto a lo que se entiende por EP, las dos instituciones coinciden en definirla como un medio, y a su vez escenario, que permite mejorar la convivencia y las relaciones sociales de los estudiantes, tanto en la institución como en sus contextos inmediatos de desarrollo, a partir de la formación de una serie de valores.

No obstante, presentan una diferencia sustancial con respecto a la forma como entienden al sujeto en cada una, ya que para los docentes del colegio público la EP se orienta a la formación en valores con una marcada proyección comunitaria, mientras que, en el privado, con una tendencia social similar, hacen especial énfasis en el desarrollo del sujeto desde su juicio, libertades individuales y emociones, como fundamento de cualquier proceso social. Al respecto se podría referenciar en el colegio público

la educación para la paz desde donde yo lo veo como docente en un colegio distrital tiene que propender buscar que las soluciones que se brinden para los estudiantes y para una comunidad educativa, sea lo más equitativo y lo más justo en donde no haya digamos brechas [y se haga desde] hechos reales es decir que no se trate como de algo que nos van a imponer desde el ministerio de educación (Matriz CEP-AGMM)

mientras que en el colegio privado la perspectiva es la de un trabajo orientado desde lo personal porque “en el fondo son emociones que se pueden educar hacia la compasión, hacia la empatía, hacia el mejoramiento, hacia la tolerancia, eso me parecería que sería fundamental eso me parece que sería lo primero” (Matriz CEP- GMSE).

Con respecto al origen, las posturas de cada uno son divergentes en tanto en el colegio privado hay una visión más global relacionada con el contexto y disposiciones internacionales,

no solo desde eventos particulares sino desde la historia misma del pensamiento, mientras que el público sostiene una visión más local al delimitar la EP al contexto actual de post-acuerdo en Colombia. De esta manera, podríamos encontrar en el colegio público argumentos como “la firma de los acuerdos tendría que ser empezar a aplicar ese escenario de la paz en el contexto educativo que es el que de alguna manera lo formaliza (Matriz CEP-AGGC)

mientras que en el privado

uno de mis intereses son los procesos de paz en el siglo XX en lugares donde hubo genocidio, entonces en Ruanda, en Kosovo, en Guatemala ¿sí? Digamos que mi interés cuando los abordé era precisamente eso, el ver como esta gente, primero como se habían enfrentado y cómo llegaban a unos acuerdos pues para tratar de proponer y entender cosas a mis estudiantes para el caso colombiano. (Matriz CEP-GMPR)

Eje Categorical

En este eje se centra la diferencia fundamental entre las dos instituciones. Desde la lógica propuesta en la cartografía conceptual (como simbiosis de los mapas conceptuales y los mentefactos de la pedagogía conceptual), determinar la clase superior o la clase inclusora en la que está contenido un concepto (De Zubiría, 2002), la EP, significa determinar su lógica general, que para el caso de esta investigación determina su implementación.

Para los docentes de ciencias sociales del colegio público, la EP se incluye dentro de la categoría política pública, y para los del privado en la enseñanza de la historia desde el concepto de conflicto como eje articulador. Si bien ambos comparten como fundamental la formación en valores, es reiterativa la alusión a la norma y el buen comportamiento en el colegio público, en correspondencia con la categoría que establecen al definir su eje categorial en la política pública, en oposición al énfasis del colegio privado en el sentir y juicio propio del

estudiante, como consecuencia de una postura historicista que entiende el conflicto como el motor de la historia y de las sociedades, evidente en la revisión documental y análisis de las subcategorías.

Por otra parte, esta divergencia en el eje categorial se observa de manera muy puntual al determinar el origen de la EP en tanto en el público se define como coyuntural y en el privado como histórico. Al respecto podríamos observar en el colegio público

“nos hablan de respetar y de comportarnos bien pero no de la paz porque yo creo que ese tema debería ser con todo lo que ha pasado con la guerrilla o los falsos positivos, pero no nos hablan de eso” (Matriz RCC-AGGC),

mientras que en el colegio privado es posible encontrar, además del mapa de habilidades, los syllabus y programas planteados a partir, o sobre una base importante, de estudios sobre el conflicto en distintos momentos de la historia, que vinculados a la experiencia de los estudiantes, es posible encontrar que estos afirman que “La educación para la paz es [...] construir una memoria sobre el pasado, así como también una serie de valores como el perdón y la ayuda al otro”, o “he aprendido en clase que muchas clases de civilizaciones tienen que ser respetadas” y “a respetar la identidad cultural de los demás y cómo se deben solucionar los problemas y situaciones del día a día” (Matriz RCC-TGGM)

Eje Diferenciación

En la tarea de determinar las diferencias con conceptos similares, los docentes de ambas instituciones convergen en la diferencia que hay entre educación y pedagogía para la paz, desde un enfoque distinto, en la medida en que desde el colegio público se habla de conseguir una transformación social, mientras el privado de una proyección social de los jóvenes. Así, en el colegio público encontramos que los docentes piensan que

una sociedad hostil, capitalista, donde sigue reinando el machismo, la homofobia, la misoginia, la violencia intrafamiliar que uno ve eso todo el tiempo, [...] Entonces yo sí creo que uno puede, que podemos hacer contención, resistencia y podemos encajar, digamos, como todo este tipo de conflictos de todo orden para hacernos a algo, un propósito colectivo positivo en la escuela de transformación (Matriz RCC-AGWM)

Por otra parte, los docentes del colegio privado tienen un enfoque de proyección del individuo en tanto

estas dinámicas de poder escuchar más, negociar con ellos, entender que hay diferentes puntos de vista frente a los diferentes fenómenos [genera] entender el conflicto como parte de lo que son, parte de los grupos sociales, pero entender que gracias a la negociación, entender al otro, al sentir empatía por los puntos de vista de los demás y valorar la diversidad eso los va a enriquecer, y darles más herramientas sociales para vivir y construir la paz, no solo en las aulas sino transferirlo a otros lugares cuando ellos salgan de la escuela (Matriz RCC-GMCR)

Eje ejemplificación

Encontrar prácticas concretas que ejemplificaran una buena EP, fuera de la experiencia propia, ideal o de otros docentes, además de determinar parte de lo que se concibe, permitió establecer relaciones entre el elemento discursivo y la práctica para el desarrollo del segundo objetivo de la investigación. De tal forma, son comunes en los dos equipos de docentes, elementos como la memoria; en el público se entiende desde la memoria barrial y local en relación con la violencia y las víctimas del conflicto, y en el privado como fundamento del ejercicio histórico que se desarrolla desde las ciencias sociales en un nivel menos local y más bien nacional, orientado al contexto mundial. Esta diferencia puede observarse en apartados

anteriores cuando se describen las planeaciones y sus distintos énfasis.

Cuando se desarrolla este ejercicio de búsqueda con los docentes, es claro que para los del colegio público hay una tendencia mayor a hablar de experiencias específicas como las intervenciones, los proyectos y las aulas especializadas que dan cuenta de un trabajo realizado, mientras que en el caso del privado, los ejemplos tienen la particularidad de ser más generales en la medida en que se tiende a enfatizar en el individuo, la formación muy particular en cuanto a la personalidad, la emocionalidad, sumada a la histórica (donde Colombia es uno de sus pilares) y la política. Mientras en el colegio público se habla de ejemplos de una EP exitosa cuando se refieren “Caminos de paz, El salón de la memoria Evaristo Bernate Castellanos” (Matriz RCC-AGWM) o al “proyecto HERMES” (Matriz RCC-AGDB), en el privado se enuncian

las libertades individuales junto con la justicia también son importantes para una cultura de paz porque todo fenómeno que se vuelva estrictamente gregario tiene el riesgo de convertirse en dogma y nada se aleja más de una buena educación para la paz entonces un individuo tiene que ser un individuo íntegro y tiene que ser capaz de pensar críticamente y sentir un poco lo que ocurra a su alrededor y aquí digamos entran conceptos que son de la esfera más amplia como la compasión, como el reconocimiento del otro, pero eso se logra de a poco, también a través de cultivarse como individuo pensante e individuo que siente, para eso es importante plantear actividades y estrategias que permitan la expresión de sus puntos de vista, su personalidad y sus sentires (Matriz RCC-GMND).

Hay un elemento diferenciador importante entre las dos instituciones con respecto a las experiencias o posibles escenarios exitosos de la EP, relacionado con el ejercicio de la norma

como referente de buenos resultados. Mientras en el colegio privado no hay alusión a consideraciones como esta, en los docentes del colegio público es común la comprensión del estudiante que cumple la norma como un ejemplo exitoso de un buen ejercicio en EP, como lo ejemplifican expresiones donde se afirma que una forma de ver si hay resultados de una EP es “desde las normas, en el ingreso del aula, en el hacer silencio,” (Matriz RCC- AGDB), y estudiantes que consideran que la EP “es la enseñanza que recibimos todos los días, para aprender a comportarnos en sociedad porque para poder vivir tranquilos en paz es importante cumplir con la norma”(Matriz RCC-AGE6)

Eje caracterización

Caracterizar implica describir los elementos fundamentales de un concepto, frente a lo que se encontró que, en ambas instituciones, los docentes concuerdan en que la EP es un ejercicio de reflexión constante que debe darse dentro y fuera del salón de clase. Ambos conciben al individuo (estudiante) como sujeto reflexivo y transformador, pero desde enfoques distintos como se observa en los ejes anteriores.

Por otra parte, se encuentra una diferencia importante en estos dos contextos educativos con respecto a lo que se entiende por el trabajo fuera del aula en función de la EP. Por un lado, el colegio público considera este ejercicio en relación con la proyección a futuro del estudiante en su comunidad, mientras el privado la observa en el presente y en relación directa con el estudio de las humanidades, el arte, el debate de ideas y la experiencia directa con otros lugares y personas.

Como ejemplos se pueden mencionar del colegio público, afirmaciones como: “no nos enseñan cosas especiales sobre educación para la paz pero si nos muestran los comportamientos adecuados y las palabras correctas para comunicarnos de una manera no agresiva con los

demás” (Matriz RCC-AGE5), mientras que en la institución privada “aprendí a participar con gente de todas las realidades sociales y políticas también con el grupo de debate he aprendido a comunicarme con otros en liderazgo para la paz”. (Matriz RCC-TGGM).

Eje subdivisión

Es posible afirmar que ambos grupos de docentes coinciden en que hay dos líneas de trabajo o clasificaciones de la EP. La primera es la enseñanza de la historia que, para el caso del colegio público se focaliza en el criterio de memoria histórica, relacionado con el conflicto colombiano y la experiencia local, mientras en el privado desde el conflicto como el elemento que transforma a las sociedades humanas en el tiempo, haciendo énfasis en el contexto colombiano en los últimos grados escolares. La segunda, es la formación en valores, pero desde orientaciones distintas. Los docentes del colegio público la abordan desde la formación de un tipo de ciudadano específico, formado desde algunos valores y habilidades sociales, mientras que en el privado se enfatiza en el ser individual del estudiante, su sentir y experiencia social personal.

Se encontró una tercera clasificación en el equipo de docentes del colegio público y es la de DD.HH., justificado en que la práctica escolar y contextual cotidiana se presenta una vulneración constante de ellos. Al respecto, hay posturas docentes que plantean que el ideal sería que

los derechos humanos se respetaran, que se llevarán a cabo, pero yo considero que los derechos humanos quedan es en el papel, los derechos humanos suenan muy bonito, los derechos humanos han sido un cuentazo que nos han metido, en donde todos tenemos oportunidades, en donde todos tenemos opciones pero en un país como Colombia en la realidad que estamos viviendo yo considero que todo el tiempo estamos siendo

vulnerados y nos estamos dando cuenta todos los días por lo que sucede a todo nivel, considero que los derechos humanos son un discurso muy bonito pero no se están poniendo en práctica (Matriz RCC - AGMM)

Eje metodología

Son ejercicios comunes en la práctica de los docentes de ciencias sociales de las dos instituciones: el debate, la reflexión y la lectura que permitan el desarrollo de los objetivos (planeados o no) en EP. Sin embargo, existe una clara diferencia con respecto al uso y manejo de los espacios de práctica. El equipo docente del colegio privado mantiene un ejercicio constante de integración con otras instituciones, escenarios y actividades desarrolladas fuera del colegio, y propician el desarrollo de aprendizajes, conceptos, contenidos y experiencias en memoria histórica de carácter nacional y global, frente a que lo que los estudiantes afirman que “tenemos un deber con nuestro país, por nuestra posición de privilegio, para construir entre todos una sociedad en paz” porque “ me han enseñado a respetar la identidad cultural de los demás y cómo se deben solucionar los problemas y situaciones del día a día.” (Matriz RCC-TGGM).

Por otra parte, en el público se tiende al uso de material propio, tal como se ha mencionado en anteriores apartes, la experiencia extracurricular se enmarca en la comunidad y la familia, desde un enfoque de contexto local y nacional. Así lo expresan los docentes al afirmar que “hay procesos de esa memoria y ese reconocimiento de nuestras localidades, de nuestra problemática e historia” (Matriz RCC-AGDB), Y que también “se han tratado de hacer cartillas, se han tratado de hacer materiales didácticos” (Matriz RCC-AGMM).

Capítulo V

5. Conclusiones

Es importante destacar que no se desconoce, ni se trató de obviar en la investigación, el contexto particular de las instituciones educativas objeto de estudio, y que las diferencias económicas y culturales que caracterizan a cada una son determinantes tanto en las concepciones que tienen de sí mismos y de su práctica, como en su experiencia. No obstante, es justamente en esa diferencia, que puede determinarse también como desigualdad, donde radica la diversidad de la práctica de la que es posible aprender en el ejercicio académico de reconocer al otro en su condición y en su carencia. Es una recurrencia, y un lugar común en educación, referirse a las posibilidades de acceso a recursos y herramientas para justificar el éxito o la limitación de una práctica, razón por la que se presentó un análisis de lo que cada contexto comprende sobre EP, y el ejercicio de comparar permite observar la riqueza de la práctica contextualizada de la que ambos escenarios educativos pueden aprender.

En este sentido, en la tarea de analizar cómo se aborda la EP desde las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en las dos instituciones educativas, una de carácter público y la otra privado, el primer reto al que se enfrentó el equipo de investigación fue apartarse del prejuicio que normalmente se tiene con respecto al acceso a los recursos como determinante en la calidad de la educación que una institución ofrece, con el fin de priorizar el ejercicio de la práctica pedagógica en cada contexto, lo que permitió comprender la relación entre lo que el docente piensa (entrevista), diseña y planea (revisión documental) y hace o logra impactar en el trabajo de aula, y fuera de ella, con los estudiantes (cartografía social-pedagógica), en torno a la EP.

Para el caso de las dos instituciones, y partiendo de la clasificación de los Escenarios de práctica definidos: diseño y la planeación (que incluye la evaluación), la práctica dentro del aula y la práctica fuera de ella, se concluye que hay diferentes grados de correspondencia entre ellos, dependiendo de las subcategorías de análisis planteadas. Por un lado, en el colegio Antonio García IED, se observó coherencia importante entre los tres escenarios de la práctica, en la subcategoría de Competencias Ciudadanas, entendidas estas como las normas básicas de relación y comportamiento, evidentes en los criterios de evaluación, las definiciones de lo que es EP para los docentes, y los aprendizajes que manifiestan tener los estudiantes, donde se prioriza el cumplimiento de la norma, el silencio y el buen comportamiento. Por el otro, en el Gimnasio Moderno esa misma coherencia se observa en la subcategoría Conflicto, en la medida en que esta definición determina la forma como se entienden las ciencias sociales desde un carácter historicista y en su tarea de educar para la paz, relación que pudo evidenciarse en los tres escenarios de la práctica pedagógica.

Es así como en el colegio Antonio García IED, al comprender la EP como una política pública, que está ligada a los lineamientos y estándares básicos en competencias ciudadanas, los documentos institucionales y el discurso de los docentes hacen mayor énfasis en el cumplimiento de la norma y en unos criterios generales de buen comportamiento. Mientras tanto, el Gimnasio Moderno se aleja de la normatividad y se ubica en correspondencia con una filiación humanista que entiende la EP como una formación basada en el sentir y juicio personal del estudiante, define al conflicto (desde una postura histórica tanto en su comprensión como en su resolución), como el motor de la historia y de las sociedades, donde las libertades individuales en relación con las del otro juegan un papel fundamental.

No obstante, existen otras subcategorías donde tal correspondencia no fue observable, como

en la planeación y diseño, donde las actividades, la programación general y las evaluaciones formales del área, no hay registro específico de esa concepción, y en la mayoría de los casos ni siquiera se enuncia. Esto significa que no es evidente la relación entre el discurso del docente y lo que planea. En el colegio Antonio García IED, se encontró un discurso fuerte orientado a la transformación social, al trabajo con la comunidad y los Derechos Humanos, tanto en la revisión documental como en lo manifestado por los docentes, pero no se refleja en los aprendizajes de los estudiantes en el ejercicio de cartografía social-pedagógica. En el Gimnasio Moderno sucede con la subcategoría Derechos Humanos, que se encontró de forma reiterativa tanto en el discurso como en los documentos de los docentes, pero no son enunciados por los estudiantes de forma precisa. En este punto es importante destacar que en esos aprendizajes que los estudiantes manifiestan tener en torno a la EP, la subcategoría Derechos Humanos (como una de las más importantes dentro de ella) no está teniendo el impacto que los docentes manifiestan que tiene en el desarrollo de su práctica.

A partir de estas primeras conclusiones, es posible enmarcar a cada institución dentro de un modelo de EP de los propuestos por Jares (1991), que si bien no son una estructura rígida en la que se circunscribe totalmente una práctica, sí brinda un referente de comprensión con respecto a la postura que cada institución asume frente a su práctica pedagógica en EP.

En consecuencia, el colegio Antonio García IED se ajusta a la caracterización general que hace Jares (1991) de los modelos Técnico-positivista y Hermenéutico-interpretativo en EP, en la medida en que conserva elementos del primero, como orientar la paz hacia una sensibilización que evite la guerra desde prácticas que buscan “evitar toda conflictividad en el aula”(Jares, 1991. p.117), pero al mismo tiempo hacen uso de elementos afectivos y cognoscitivos, propios del segundo, con especial énfasis en las relaciones e interacciones

interpersonales desde lo que se considera “utopismo pedagógico” al considerar que la EP producirá un mundo sin violencia.

Para el caso del Gimnasio Moderno este se enmarca dentro de un modelo socio-crítico, con elementos del Hermenéutico-interpretativo, en la medida en que entienden como base fundamental en una EP el desarrollo de una conciencia que permite la formación de una actitud activa en la transformación positiva del conflicto, gracias al énfasis que hacen en el estudio del conflicto y su carácter histórico donde se “admite la violencia como consustancial al ser humano” (Jares, 1991. p.119), desde una perspectiva de integración curricular.

Frente al ejercicio escrito de los docentes, lo que se entiende como escenario de práctica en el diseño y planeación, se encontró una diferencia evidente con respecto al detalle y la formulación general de lo que Achilli (1986) define como red burocrática, o esas múltiples tareas correspondientes al diligenciamiento de formatos y programaciones, entre las dos instituciones educativas. Para el caso del colegio Antonio García IED, se hace uso de formatos de planeación, evaluación y un plan de estudios que, en extenso, exige un alto nivel de detalle y proyección, mientras en el privado la formalidad de ese diseño se presenta menos rígida, más breve y flexible, lo que en cada caso corresponde a los modelos en EP dentro de los que se inscribe cada institución, incluso a nivel institucional, evidenciando la postura que cada una tiene frente a lo que es la educación en general.

Con respecto a los procesos de evaluación, incluidos por el equipo de investigación en la subcategoría de diseño y planeación, se encontró que están enmarcados dentro de los procesos de interacción social que se viven en las instituciones, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se define, en síntesis, en ambos contextos, como lo que Jares (1991) propone con una EP orientada a la acción, sustentada en el buen comportamiento en el caso del

colegio Antonio García IED y el desarrollo de la conciencia en el Gimnasio Moderno.

Uno de los hallazgos más importantes en el proceso de investigación, se encontró en la categoría Práctica Pedagógica, donde emerge la nueva subcategoría planeación espontánea, que hace referencia a la acción que el docente realiza en la cotidianidad del aula en relación con la EP, que no pasa por la formalidad de los documentos institucionales, pero que hace parte de su práctica pedagógica y tiene un impacto observable en los estudiantes (como se describe en apartados anteriores). En ambas instituciones los estudiantes encuentran como aprendizaje importante el hecho de reconocer el impacto que tiene la clase y el docente, en su capacidad de discernimiento y toma de decisiones respecto a situaciones particulares de su vida, en el trato y relación con otros, sin que las habilidades o elementos que se desarrollen para tal fin, estén expresados en los ejercicios de planeación o incluso en las entrevistas. Esta situación lleva a concluir, y como lo manifiestan directamente algunos docentes, que el abordaje de temáticas y procesos propios de la EP, parten del insumo cotidiano de la clase y la interacción con los estudiantes y sus problemáticas cotidianas.

En correspondencia, se define esa subcategoría emergente de la Planeación Espontánea, como la práctica pedagógica que el docente organiza y ejecuta a partir del contacto directo con los estudiantes en las situaciones cotidianas del aula y el desarrollo de habilidades en función de una EP, que cuenta con mayor impacto en los estudiantes (en razón de los aprendizajes que expresan) y que por lo mismo debería empezar a tener una mayor relevancia en el acontecer diario de la práctica. Es importante puntualizar que la subcategoría emergente de Planeación Espontánea, no debe entenderse como el ejercicio de una práctica sin organización o planeación previa, sino en el uso creativo de las realidades del aula con las que pueda hacerse un ejercicio en EP pertinente y oportuno.

Entender los contextos escolares y las concepciones que de ellos se deriven frente a la EP, es la base necesaria para el diseño e implementación de cualquier iniciativa que busque una reestructuración curricular o una propuesta didáctica, por ello esta investigación buscó analizar prácticas pedagógicas desde concepciones particulares en EP, que permitan la formulación futura de apuestas institucionales coherentes con las necesidades, intenciones e intereses de la comunidad educativa.

5.1. Recomendaciones

Uno de los componentes fundamentales de una EP, tanto en la experiencia de investigación en las dos instituciones (al definirse como subcategoría), como desde la teoría que la fundamenta, es el de los Derechos Humanos, que se encuentran contemplados en las orientaciones generales y en las planeaciones de las dos instituciones, además de contar con una alta recurrencia de enunciación en las entrevistas de los docentes, pero no son referenciados como experiencias de aprendizaje particulares en EP por parte de los estudiantes. Es importante que, en ese proceso constante de formulación y estructuración de la EP en cada institución, ese componente empiece a tener un mayor impacto, no solo porque, como sostiene Jares (1991), “paz, desarrollo y derechos humanos, son conceptos sinónimos interdependientes. Lo que lógicamente, debe tener su aplicación concreta en el plano pedagógico” (p.105), sino porque el contexto colombiano de post acuerdo, y la cotidiana vulneración de ellos en ese escenario, es la realidad nacional que agrupa a todo contexto escolar en su particularidad. En el caso particular del Gimnasio Moderno, con la reestructuración curricular que actualmente adelanta, este ejercicio de investigación puede constituirse en el insumo inicial para tal tarea.

En ambos escenarios escolares, y en correspondencia con los planteamientos generales que para EP se han enunciado en este trabajo, es necesario enfatizar en un ejercicio de enseñanza de los Derechos Humanos en función de la EP en términos de su vivencia concreta y no en su enunciación como contenido de las ciencias sociales.

Por otra parte, en la tarea de promover y consolidar una EP apropiada y necesaria para el contexto colombiano, es importante abordarla desde la perspectiva de una

Educación para el conflicto [...] tendiente a comprender el conflicto como consustancial a la vida y por ende a la educación [que] en consecuencia, no sólo trata de estudiar el conflicto y de aprender técnicas más o menos mentales y abstractas; sino de confrontar aquello que se estudia con la propia experiencia de vida para comprender, profundizar, escoger una posición precisa en un conflicto. [...]” (Jares, 1991, p.158-159)

y que a su vez facilite una educación para la desobediencia, importante en una sociedad permeada por la violencia y la inequidad, en la medida en que “el acto de desobediencia exige una movilización de los recursos internos, y la transformación de los mismos más allá de toda preocupación interna, más allá de un mero intercambio verbal cortés, en un campo de acción” (Jares, 1991, p.162).

Es de resaltar que esta última recomendación se orienta directamente al colegio Antonio García IED, donde se observó una tendencia importante a relacionar la EP con el acatamiento de las normas, lo que implica una visión pasiva no sólo frente a ella sino frente a la realidad social.

A partir de los resultados obtenidos y el análisis logrado, es importante resaltar que, a pesar de que las disposiciones legales expresadas en la ley 1732 de 2014 que reglamenta la cátedra de paz, las orientaciones, secuencia didáctica y desempeños emitidos por el MEN para su

ejecución en las instituciones educativas, es una propuesta que invita a que cada contexto escolar diseñe, a partir de su contexto particular, una EP que permita la consolidación de ese objetivo nacional de lograr una paz estable y duradera. Durante el proceso de investigación se observó un importante desconocimiento de esta propuesta ministerial, específicamente en el colegio Antonio García IED, por lo que se recomienda hacer el acercamiento a ella que les permita generar un juicio basado en el conocimiento y una posible propuesta a partir de lo que de las orientaciones para la cátedra de paz sea pertinente.

Para terminar, es importante para el equipo de investigadores mencionar que este ejercicio de investigación fue socializado en el VI Coloquio de Investigación Educación en Pensamiento Crítico y Reflexivo, realizado en la Universidad Santo Tomás entre el 14 y 15 de mayo 2020, y en el Coloquio: Investigación educativa, realizado en la Universidad Santo Tomás entre el 6 y 7 de diciembre de 2019.

Referencias

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.

Cuadernos de formación docente, universidad nacional de rosario. Argentina.

Recuperado de <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-práctica-docente.-Una-interpretación.pdf>

Álvarez, A; Echeverri, A; Martínez, A; Quiceno, H; Sáenz, J & Zuluaga, O. (2003). Pedagogía y epistemología. *Magisterio editorial. Bogotá, Colombia.*

Andréu, J.(2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10 n. 2, p. 1-34. Recuperado de:*

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Álvarez B. & Álvarez T. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México, D.F. Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953015.pdf>

Arboleda, Z; Herrera, M & Prada R. (2017) ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Oficina del Alto Comisionado para la Paz Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. Septiembre de 2017 Bogotá D.C., Colombia.*
Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf>

- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, No.70. pp. 247-285. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf>
- Barragán, D. y Amador, J. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280215.pdf>
- Bonilla E. y Rodríguez S. (1997). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia. Ediciones Uniandes. Recuperado de <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Colegio colegio Antonio García IED IED. (2010). Proyecto Educativo Institucional.
- Colegio colegio Antonio García IED IED. (2016). Plan de Estudios Campo de Pensamiento Histórico.
- Colombia. (2015). Decreto 1038 de 2015. Obtenido de Congreso de la República: Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. *Diario Oficial* 49522. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf
- De Zubiría, M. (2002). Tratado de pedagogía conceptual. Mentefactos I. Bogotá, Colombia.

Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani.

Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación educación médica vol.2 no.7. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana De Educación*, No.19. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5171>

Escobar J. y Bonilla F. (2009) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No.1, pp 51-67. Universidad El Bosque. Recuperado de [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México D.F., México: Paidós. Capítulo 2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312212594_Transformando_la_practica_docente_Una_propuesta_basada_en_la_investigacion-accion

Galtung, J. [Cátedra Alfonso Reyes] Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos. (octubre 29 de 2013) [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M

Gimnasio Moderno (2020). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/capitulo-i-el-gimnasio-moderno-contexto-e->

[identidad-institucional/](#)

Gómez, T. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica.

Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, No 25, 2010, p. 183-198. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>

Gómez, C. (2019). Vuelo al bicentenario. *Gimnasio Moderno*. Bogotá. Recuperado de:

<https://pei.gimnasiomoderno.edu.co/vuelo-al-bicentenario/>

Hernández J., Tobón, S., Vázquez J. (2014) Estudio conceptual de la docencia socioformativa.

Ra Ximhai, vol. 10, No.5. pp. 89-101 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134006.pdf>

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018) El saber pedagógico como saber práctico. Universidad

Pedagógica Nacional. Pedagogía y Saberes No. 49. pp. 9-26. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00009.pdf>

Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R.

Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503313>

Hostil O.R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley.

Jares, X. (1991) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular. Madrid, España.

Jiménez, C (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. Revista

Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Vol. 8 n°1, julio 2012. pág. 141-150.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Krippendorff, K.(1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España.

Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. Obtenido de Congreso de la República: Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperada de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59313#>

López G., (2013) El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Educere, vol. 17, núm. 56, enero-abril, pp. 139-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Martínez C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, número 20, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Mejía, J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio*, núm. 14, septiembre, 2002. Universidad de Chile Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101405.pdf>

Mejía, J. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. *Universidad de ciencias y humanidades fondo editorial. Lima, Perú.*

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) *Orientaciones Generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar,*

básica y media de Colombia. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) *Secuencias didácticas de educación para la paz*. Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/SECUENCIASDIDACTICASEDUPAZ.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) *Desempeños de Educación para la Paz*.

Recuperado de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DESEMPENOS EDUCACION PARALAPAZ.pdf>

Moreno M. 2016. *El análisis crítico del discurso en el escenario educativo*. Zona próxima.

Revista Instituto de Estudios en educación Universidad del Norte. Recuperado de

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/8253/10369>

Noguera, C., Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educación en Revista*, núm. 66. Brasil. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155054210004/html/index.html>

Páramo, P. (2016). *Investigación de estudio de caso: estrategia de indagación*. En Páramo, P.

(compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 309-316). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Rodríguez H. y Rodríguez R. (2016). *El análisis del discurso como estrategia de investigación*.

En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 225-246). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.

Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación en competencias ciudadanas*. Asociación

colombiana de facultades de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado de

<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>

Serna, A. (2007). Una propuesta investigativa en torno a la pedagogía, la paz y el conflicto. *En:*

Pedagogía, paz y conflicto: Orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.

Tobón, S. (2004). Cartografía conceptual. Islas Baleares. España. Cibereduca. Recuperado de

<https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/books/cartografia-conceptual>

Uribe, R. (2016). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de*

investigación en ciencias sociales. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 197-212). Bogotá, Colombia.

Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Saldarriaga, O. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica

pedagógica. Recuperado de:

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoy sociedad/article/view/17715>

Sandoval, A. (2002) Investigación cualitativa. Recuperado de

http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf

- Serna, A. (2008). Sentidos y sinsentidos de la paz. *Cátedra Democracia y ciudadanía*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la paz, la pedagogía y el conflicto urbano. Bogotá, Colombia.
- Uribe, R. (2016). *La estrategia etnográfica en investigación en ciencias sociales*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 129-143). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.
- Valbuena, E. (2016). *El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto*. En Páramo, P. (compilador) *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 213-224). Bogotá, Colombia. Editorial Universidad Piloto.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Zambrano,(2018). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. Pedagogía y saberes. Universidad Nacional Pedagógica. Recuperado en:
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500>
- Zuluaga, O; Echeverri, A; Martínez A; Quiceno, H; Sáenz, J & Alvarez, A. (2003). Pedagogía y epistemología. La Imprenta Editores. Recuperado de:
<https://mefistocastellano.files.wordpress.com/2015/09/zuluaga-y-otros-pedagogic3ada-y-epistemologic3ada.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un

objeto de saber. *Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial. Universidad de Antioquia.*

ANEXO 1. Entrevista semiestructurada a docentes.

Instrumento 1: Entrevista semiestructurada a docentes.

Nombres completos:
Sexo: M___ F___ Otro___
Cargo:
Nivel de escolaridad: Pregrado___ Especialización: ___ Maestría: ___ Doctorado: ___
Experiencia Docente:
Tipo de institución escolar: Privada: _____ Pública: _____
Cursos a cargo:
1. ¿Encuentra usted alguna relación entre paz y conflicto? 2. Antes de hablar de EP y todo lo que ella implica, se hace importante para nosotros que usted nos dé su apreciación sobre lo que entiende por paz y los elementos que la conforman. 3. Teniendo en cuenta lo que para usted implica la paz, ¿considera que ella se relaciona con el desarrollo de un país en términos económicos, políticos, ambientales, sociales? 4. ¿Qué relación encuentra entre paz y DD. HH? ¿Por qué? 5. ¿Qué entiende por EP? 6. ¿Cuál cree usted que es el origen de la EP? y frente a ello ¿Conoce alguno de los planteamientos que a nivel internacional y nacional se pudieran haber presentado?

7. ¿Considera usted que la memoria histórica está relacionada con la consolidación de una EP? ¿De qué forma?
8. ¿De qué forma se ha relacionado con la cátedra de paz?
9. ¿Qué aspectos conoce de la Cátedra de paz?
10. ¿Involucra usted en la planeación, diseño de materiales y organización general de su asignatura la EP? ¿De qué manera?
11. ¿Considera usted que la EP requiere de algún tipo de evaluación? ¿Emplea algún mecanismo de evaluación con los estudiantes que dé cuenta de una EP?
12. Si por vida escolar se comprenden los tiempos y espacios que comparten estudiantes y docentes durante la jornada escolar ¿En cuáles aspectos de la vida escolar, considera usted que se pueden evidenciar los aportes de su práctica pedagógica en una EP?
13. ¿Qué acciones, estrategias, actividades o iniciativas implementa en sus clases en función de una EP?
14. ¿Qué acciones, estrategias, actividades o iniciativas implementa en espacios escolares fuera del aula, en función de una EP?

ANEXO 2. Consentimiento informado entrevista docentes.

Yo _____ en papel de participante, mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ reconozco que he sido informado(a) de la entrevista en la que participaré de forma voluntaria, por el tiempo que los maestrantes Lisette Adriana Ballesteros Cárdenas, Vladimir Benavides Palacios y Carolina Alexandra Camargo López, de la Universidad Santo Tomás consideren necesario. Asimismo, es claro que la investigación titulada “Educación para la paz: Un ejercicio comparativo de las prácticas pedagógicas entre la escuela pública y privada en Bogotá” tiene por objetivo *“Comprender cómo se aborda la educación para la paz desde las prácticas pedagógicas en ciencias sociales en las instituciones educativas colegio Antonio García IED IED y Gimnasio Moderno en Bogotá”*.

En relación con la confidencialidad se me ha dado a conocer que la información suministrada en esta entrevista será manejada de acuerdo a ley, que protege mis datos personales como participante, y que será utilizada con fines académicos.

Acepto todas las condiciones manifestadas anteriormente, y aclaró que todas las dudas e inquietudes han sido explicadas y estoy conforme con la información manifestada. No está demás precisar que comprendo el alcance de los riesgos y beneficios de este ejercicio.

Firmo este consentimiento por mi libre voluntad sin haber estado sujeto(a) a ningún tipo de presión o coacción para hacerlo; por lo anterior es mi decisión AUTORIZAR la realización de la entrevista establecida por ustedes.

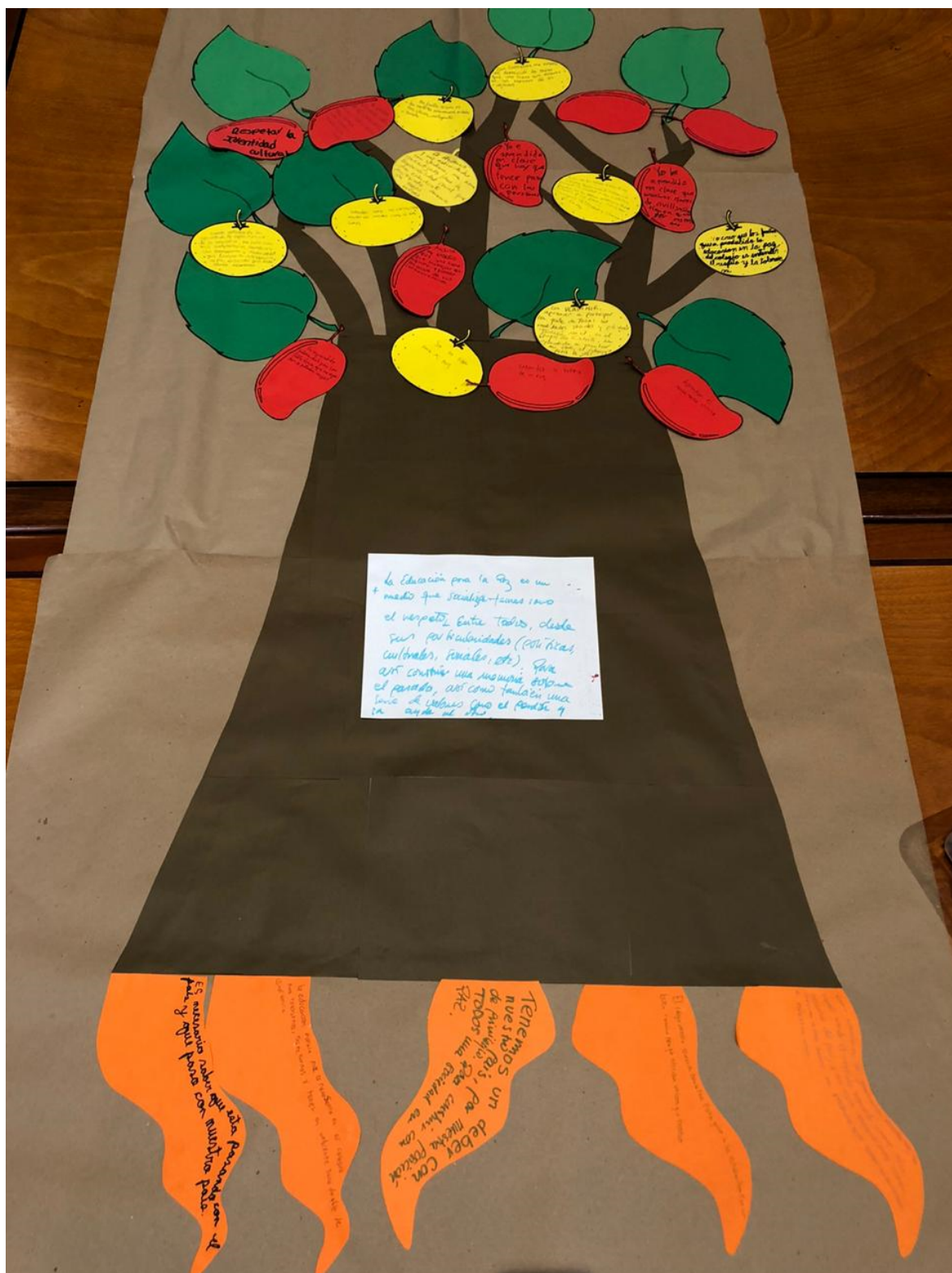
Firma del Participante

C. C No. _____

Firma Maestrante entrevistador

C.C. No. _____

ANEXO 4. Cartografía Social Pedagógica Gimnasio Moderno.



ANEXO 5. Taller Cartografía Social Pedagógica colegio Antonio García IED.



CARTOGRAFÍA SOCIAL CON ESTUDIANTES

Fecha: _____ Curso: _____

Completa el árbol a partir de tu experiencia como estudiante en el área específica de ciencias sociales. Recuerda que todo lo que escribas parte de tu experiencia personal, de tus conocimientos y de tu opinión.

