



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

DIVISIÓN UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMAS DE PREGRADO

PROYECTO DE GRADO

ESTADO DEL ARTE SOBRE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES COLOMBIANAS

**DOCENTES: MARYA HINIRA SAENZ CABEZAS Y JUAN SEBASTIÁN ORTIZ
LÓPEZ**

ELABORADO POR: AYALÁ EILAT

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO ECONÓMICO

CÓDIGO DE ESTUDIANTE: 214 38 37

Bogotá D.C.

TABLA DE CONTENIDOS

Capítulos	Páginas
1. INTRODUCCIÓN	3-5
2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO	6-12
3. DESCRIPCIÓN INICIAL DEL PROYECTO: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS.	12-13
4. JUSTIFICACIÓN	13-18
5. SISTEMA METODOLÓGICO: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA, INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.	19- 34
6. ANÁLISIS DE TODAS LAS FUENTES POR CATEGORÍAS	34-91
6.1 La legislación de la Cátedra de la Paz	36-60
6.2 Discusiones sobre la implementación	60-82
6.3 Gestión de la Cátedra de la Paz dentro de las instituciones escolares colombianas	82-94
7. CONCLUSIONES	94-101
8. BIBLIOGRAFÍA	101-110

1. INTRODUCCIÓN

La paz se entiende, hoy en día, como la construcción de bienestar y no únicamente como la ausencia de la guerra (Johanning, 2015, p. 4). Por tal motivo, en los Estados democráticos se busca construir contextos sociales que favorecen la convivencia, el desarrollo integral y el bien común. En este sentido, la educación para la paz se percibe como un eje central en la modificación de comportamientos y en el desarrollo de actitudes que favorecen al desarrollo integral.

Las propuestas de la educación para la paz se ejercen alrededor del mundo y se practican en diferentes contextos geopolíticos. En Colombia, la educación para la paz surgió varias veces a lo largo de la historia como propuesta independiente o asociada con escenarios de posconflicto (y de posacuerdos). Pues bien, el énfasis de este trabajo investigativo es la Cátedra de la Paz en Colombia, una asignatura independiente que se planteó como un proyecto de ley, acompañando los acuerdos de paz que se firmaron en La Habana (Cuba) entre los años 2012 y 2016.

La Cátedra de la Paz fue publicada como el proyecto de la Ley 1732 del 1 septiembre de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país” y fue detallada con el decreto 1038 del 2015. Las instituciones educativas, desde entonces, fueron obligadas a modificar sus currículos de acuerdo a esta legislación. Esto llevó a formar una asignatura independiente que cumple con las exigencias declaradas para la Cátedra de La Paz.

En el año 2017 se tomó la decisión de elaborar un estado de arte sobre esta Cátedra con el propósito de evaluar su implementación, ya pasados dos años desde la publicación del ordenamiento legislativo. La necesidad de evaluar tal ejecución surge por el valor pedagógico que se asigna a la educación para la paz, en general, y para la Cátedra de la Paz, en particular, junto con los procesos teóricos y operativos que se manifiestan alrededor del tema.

El trabajo se gestó como el primero en su tipo en relación con la Cátedra de la Paz, ya que no existe un estado de arte sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las

instituciones educativas escolares colombianas, entre el año 2014 y hasta el segundo semestre de 2016. De igual manera, se ofrece esta labor como un instrumento de análisis para evaluar, a través de este caso particular, la obediencia jurídica y administrativa de las instituciones educativas escolares del país en relación con las legislaciones de carácter obligatorio, ordenadas por parte de algunas entidades centrales del Estado. En este sentido, se espera que un trabajo que analiza y socializa estos procesos, podrá proveer una base para la construcción y desarrollo de currículos educativos que se direccionen desde su núcleo hacia al desarrollo de la paz.

El presente trabajo se realiza al interior de la Licenciatura en Filosofía, pensamiento Político y Económico de la modalidad abierta y a distancia de la Universidad Santo Tomas, y se concibe desde la línea de investigación llamada “Ética, Derechos Humanos y Ciudadanía” de la Facultad de Educación. La pertinencia de este tipo de trabajo dentro del programa consiste en el aporte analítico que ofrece con respecto a la educación para la paz, en favor del desarrollo humano integral y en pro de la construcción del comportamiento ético, correspondiente a lo requerido en un Estado social de derecho.

Los documentos integrados en este trabajo, fueron elegidos en dos etapas: (I) La primera fue la heurística, en esta etapa se estableció la bibliografía inicial del trabajo. Esta bibliografía incluyó 64 documentos que discuten la Cátedra de la Paz en Colombia entre los años predefinidos para esta investigación. Los documentos fueron analizados, y tras una segunda selección quedaron 44 documentos relevantes para la realización del trabajo. (II) Estos 44 documentos fueron analizados en la segunda etapa de la investigación, desde la metodología hermenéutica social y luego, presentados en el análisis de las fuentes por categorías, subcategorías y en las conclusiones.

Este trabajo investigativo pretende brindar información objetiva apoyada en los resúmenes analíticos de los 44 artículos sobre la Cátedra de la paz, en el lapso predeterminado para esta labor. Por tal motivo, la categorización de los contenidos se realiza de manera práctica y manejable (por la escritora de este trabajo). Sin

embargo, es importante mencionar que podrían haberse seguido otros criterios para la categorización, y también que, en relación con la aquí elaborada, es posible dar con conclusiones adicionales a las presentadas por la autora (eso por las distintas concepciones que pueden poseer otros lectores del trabajo).

Se busca que esta fundamentación de las opiniones, de los hechos y de las experiencias que rodean a la Cátedra de la Paz, aporte a la implementación y evaluación de esta asignatura en las instituciones educativas del país. De igual manera, se espera que este trabajo investigativo contribuya a la creación de un horizonte para la construcción de currículos educativos en favor de la formación para la paz, junto con la estructuración de ámbitos escolares adecuados para el cumplimiento de esta tarea.

Este trabajo investigativo contiene una estructura particular por ser un estado de arte que permite la formación de un marco teórico estructurado sobre la legislación de la Cátedra de la Paz. Para cumplir con tal propósito se plantea el documento de siguiente forma: En el inicio del trabajo se presenta la contextualización de la propuesta investigativa con el escenario histórico, político y educativo en el cual surge. Luego, se hace una descripción del proyecto, junto con el problema de investigación, la pregunta de investigación, los objetivos y las categorías teóricas que surgen desde las discusiones sobre el tema elegido (y delimitado). En este trabajo no existe el capítulo llamado Marco Teórico o Estado de Arte ya que el propósito general de esa investigación es fundamentar el marco teórico que describe a la Cátedra de la Paz según los tiempos y espacios predefinidos. Después de la descripción inicial de la propuesta investigativa, se presenta la justificación de este trabajo, presentándola desde varios enfoques: para los distintos espacios educativos, para el contexto nacional colombiano y para algunos escenarios globales donde se analicen los aspectos formativos asociados con la fundamentación de la paz. Luego, en el siguiente capítulo se presenta el sistema metodológico elegido para su realización, eso, con la fundamentación metodológica basada en varias etapas que permiten recoger, analizar y seleccionar la información requerida junto con los instrumentos de recolección y análisis de datos. La propuesta metodológica está seguida por su

realización en la cual se hace un análisis de todas las fuentes en las siguientes categorías: (I) La legislación de la Cátedra de la Paz, (II) Las discusiones sobre la implementación, (III) Las instituciones escolares colombianas. Por último, se muestran las conclusiones donde se manifiestan las ideas centrales (expresadas por los distintos autores) y se realiza una reflexión de cierre con respecto a la Cátedra de la Paz como una propuesta educativa dentro del marco de la construcción de una sociedad pacífica y mejorada.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

2.1 CONTEXTO GLOBAL

El término ‘Paz’, en latín ‘Pacis’ significa acuerdo o pacto que genera estado de tranquilidad. La comprensión e interpretación de este término es necesaria para su construcción desde los distintos campos, sean educativos, políticos, económicos, antropológicos, teológicos, jurídicos, administrativos, etc. La paz se presenta como un concepto asociado con la seguridad, la libertad, la armonía y la convivencia, un concepto que se percibe como contrario a la guerra y a los conflictos armados.

Las Naciones Unidas, presentan la siguiente interpretación de la paz:

Antes se definía la paz como la ausencia de guerra, hoy entendemos más por ella: tener en cuenta los derechos humanos, la prevención de conflictos, el desarme, la educación por la paz o también la rehabilitación posconflicto acorde con el desarrollo humano. (Peter Johanning, 2015, párr. 4)

La paz se asocia con obediencia a las leyes, propuestas por Dios, a través de los mandamientos:

La fórmula para obtener la paz: es preciso obedecer los mandamientos de Dios. Las guerras y los conflictos son resultado de la iniquidad; la paz es el producto de la bondad. Cada persona favorece la causa de la paz mundial cuando guarda los mandamientos de Dios y vive en paz con sus familiares y vecinos (Dallin H. Oaks, 1990, párr. 1)

Aunque la paz puede ser inalcanzable en su totalidad, su construcción se propone con acciones a corto, mediano y largo plazo, acciones que permiten contribuir a la resolución del conflicto o, por lo menos, disminuir sus impactos sobre la población afectada. El IECAH (Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria), plantea algunas actividades que integran la CP (Construcción de Paz) con la prevención del conflicto:

Creación de sistemas de alerta temprana, reforma del sector de seguridad, consolidación de autoridades legítimas, u otras actividades que puedan fortalecer las capacidades socioeconómicas o políticas para promover una paz sostenible e inclusiva. La CP es una estrategia, un camino para alcanzar la estabilidad estructural y su correspondiente nivel de Seguridad Humana. Trabaja para eliminar las causas estructurales de los conflictos violentos para fortalecer las sociedades y su convivencia pacífica (IECAH, 2010, párr. 3).

Esta información en el análisis de temas que articulan la seguridad internacional con asuntos humanitarios, inició en el año 2000 con el propósito de consolidar actividades en ámbitos socioeconómicos, políticos y educativos que aporten al desarrollo de distintos campos como la docencia, la investigación y en los espacios laborales de consultoría e incidencia política. Las conclusiones e intervenciones de IECAH apuntan a la resolución de conflictos y problemas humanitarios que enfrenta el mundo en el siglo XXI y forman parte del horizonte español para la construcción de paz.

En la construcción de la paz y la resolución de los conflictos existen varias etapas y condiciones. La etapa transicional entre la guerra y la paz, se considera como época de posconflicto. En este período se transforman algunos sistemas sociales, educativos, militares, económicos, políticos y jurídicos, se modifican para cumplir con las nuevas condiciones requeridas y establecer una paz duradera y verdadera. Dentro del marco de posconflicto, suele surgir la educación para la paz como, por ejemplo, la educación para la paz brindada por UNICEF. En estos procesos educativos se promueven los objetivos del milenio junto con la enseñanza de los derechos humanos y la formación de mecanismos de discriminación correctiva, con

el propósito de disminuir las diferencias económicas y reducir los impactos de la pobreza.

El proyecto de educación para la paz de UNICEF se aplica en varios países del mundo. Algunos de ellos son Angola, Bosnia, Herzegovina, Burundi, Côte d'Ivoire, Timor Oriental, El Salvador, Guatemala, Guyana, Indonesia, Kosovo, Liberia, Macedonia, Sudán, Pakistán, Ruanda, Sierra Leona, Tayikistán, Yugoslavia y Colombia.

En la UNICEF, la educación para la paz se define como “un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional”. (UNICEF/hq92-0617/ I dream of peace).

En este proceso educativo se desarrollan actividades, habilidades y saberes en distintos campos como formación para la resolución y mediación de conflictos, la coexistencia pacífica, el liderazgo juvenil y democrático, la elaboración de materiales educativos (manuales) para promover el comportamiento pacífico sin recurrir a la violencia, actividades deportivas como parte de promoción social y creación de enlaces (a nivel local, nacional e internacional), procesos multidimensionales de desarme y cambio de actitudes en los niños y jóvenes que pertenecieron a los grupos armados, preparación para la vida civil, el cuidado y la atención al medio ambiente, el conocimiento y la promoción de los derechos humanos, el desarrollo de métodos para educación participativa y de alta calidad (UNICEF/hq92-0617).

En sectores golpeados por los conflictos y con poblaciones necesitadas, se hace adecuación del entorno educativo para poder ofrecer servicios de atención articulada como salud, sanidad, alimentación y cuidado apropiado que aporta a la transformación de los niños y les permite integración adecuada en la vida pacífica.

2.2 CONTEXTO COLOMBIANO

Los conflictos armados y sus impactos negativos se presentan como parte de la realidad colombiana durante las últimas cinco décadas. Entre estos impactos negativos se puede mencionar la falta de seguridad, los negocios ilícitos y la corrupción. Un cambio en esta realidad conflictiva, se presentó con las desmovilizaciones masivas, entre el año 2003 y hasta el 2006, de los paramilitares que pertenecieron a los grupos de la AUC (Autodefensas Unidas de Colombia). Durante estos años el término 'posconflicto' empezó a ser discutido junto con los componentes requeridos para la construcción de la paz.

En los últimos años, se presentaron otros procesos de desmovilización acompañados por la negociación entre el Estado colombiano y uno de los actores principales del conflicto. En La Habana Cuba, entre los años 2012 y 2016, se definieron acuerdos de pacificación como resultados de las negociaciones entre el gobierno colombiano y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). Acuerdos donde se plantearon, entre otros factores, la participación política, el desarrollo agrario, la solución para los cultivos ilícitos, los procesos de reintegración socioeconómica y a la vida civil de los grupos armados al margen de la ley.

Colombia se declaró, nuevamente, como país en etapa transicional de posconflicto y se iniciaron los procesos de preparación para la paz. Procesos que incluyen adecuación de los mecanismos jurídicos, políticos, económicos y educativos. Sin embargo, las discusiones sobre el posconflicto no iniciaron a partir de las últimas negociaciones con las FARC, estas discusiones se presentaron en el marco del proceso de desmovilización de las AUC (2003-2006) y en épocas anteriores, como en el proceso de negociación del Caguán (1998-2002).

Con las discusiones sobre posconflicto, se presentaron procesos educativos que articulan la socialización de los derechos humanos con la resolución pacífica de conflictos. Por ejemplo:

Proyecto implementación de la cátedra de derechos humanos y conformación institucional de espacios para la resolución y tratamiento de conflictos en colegios distritales de 4 localidades de Bogotá.

Tuvo como objetivo apoyar la implementación de la Cátedra de Derechos Humanos y la conformación institucional de espacios para el tratamiento de conflictos entre integrantes de las comunidades educativas de los 38 colegios distritales ubicados en las localidades de Puente Aranda, Mártires, Antonio Nariño y Barrios Unidos.

Se realizó entre febrero de 2006 a febrero de 2007 con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, para el desarrollo del Acuerdo 125 de 2004 y el Decreto Reglamentario 024 de 2005 de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Fundación Escuelas de Paz, 2014, párr. 1,2)

En el año 2014, con el más reciente proceso de paz entre el Gobierno y las FARC, se planteó la Cátedra de Paz para el campo educativo colombiano, a partir de la Ley 1732 del 1 septiembre de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país”, con el propósito de aportar a la creación de conocimientos y conciencia dirigidos hacia la formación de una sociedad pacífica y productiva. La Cátedra para la Paz es una cátedra obligatoria para todas las instituciones educativas del país bajo la reglamentación del Gobierno nacional y la responsabilidad del Ministerio de Educación, junto con los ministerios de Interior y de Cultura. Las instituciones educativas en Colombia se consideran obligadas a modificar y ajustar sus currículos para cumplir con la Ley 1732 y con el decreto 1038 de 2015.

La estructura y el funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el gobierno nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley a través del Ministerio de Educación, quien podrá coordinar la reglamentación con el Ministerio del Interior y de Cultura. (Ley 1732, 2014, art. 3)

La Ley 1732 fue reglamentada con el decreto 1038 de 2015. En este decreto se definen: (1) los artículos, reglamentos y leyes asociados, (2) la obligación de las

instituciones educativas colombianas de cumplir con la Ley 1732, (3) los objetivos de la cátedra (cultura de la paz, Educación para la paz, Desarrollo sostenible), (4) la implementación, (5) la estructura y los contenidos, (6) la evaluación, (7) los lineamientos y estándares, (8) la capacitación y formación docente para la Cátedra de Paz, (9) los lineamientos y la articulación con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, (10) las especificaciones para las Instituciones de Educación Superior, (11) la vigencia.

2.3 LA CÁTEDRA DE PAZ EN EL CONTEXTO ESCOLAR COLOMBIANO

Las instituciones educativas, obligadas a cumplir con los nuevos reglamentos, empezaron a desarrollar estrategias de desarrollo curricular y de aplicación didáctica, basados en saberes propios y en intercambio de experiencias; las instituciones de educación pre escolar, básica y media, recibieron la instrucción de articular contenidos de la siguiente manera:

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

a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Decreto 1038, 2015, art. 4)

Mientras las instituciones de educación superior, manejarán mayor grado de autonomía en la articulación de la Cátedra de Paz y la implementación de sus contenidos.

Instituciones de Educación Superior. En desarrollo del principio de la autonomía universitaria, las instituciones de educación superior desarrollarán la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir las acciones educativas que permitan a la comunidad académica contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz. (Decreto 1038, 2015, art. 9)

Con una base en la nueva reglamentación educativa respecto a la Cátedra de Paz y los esfuerzos educativos que se hacen para cumplir con la reglamentación correspondiente, se plantea la investigación donde se hará un estado del arte que permita la identificación de las discusiones sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas escolares colombianas, desde su planteamiento a partir de la Ley 1732 de 2014 y hasta el primer semestre de 2016. Esto con el propósito de presentar las disputas que se reflejaron en las discusiones y en la documentación que rodearon esta reglamentación.

3. DESCRIPCIÓN INICIAL DEL PROYECTO: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El núcleo problemático de este trabajo surge desde la falta de un estado de arte publicado sobre la Cátedra de la Paz; no existe un estado de arte sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas escolares colombianas, entre el año 2014 y hasta el segundo semestre de 2016. En este caso, se refiere a la Cátedra de Paz suscitada en Colombia a partir de la Ley 1732 de 2014 (y en el Decreto 1038 de 2015 que detalla su reglamentación).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En este orden de ideas, se diseñó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron las discusiones sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones

educativas escolares colombianas, suscitadas en Colombia a partir de la Ley 1732 de 2014, entre esta fecha y hasta el segundo semestre de 2016?

OBJETIVO PRINCIPAL

Desde este interrogante se determinó el siguiente objetivo principal para la investigación: Establecer cuáles fueron las discusiones sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones escolares colombianas, que se dieron en Colombia a partir de la Ley 1732, de 2014 hasta el segundo semestre de 2016.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para cumplir con el objetivo principal, se definieron los tres objetivos específicos: (I) Identificar las discusiones sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas escolares colombianas, desde su planteamiento a partir de la Ley 1732 de 2014 y hasta el segundo semestre de 2016. (II) Revisar las opiniones de los diferentes autores que se pronunciaron sobre la inclusión de la Cátedra de Paz, que se planteó a partir de la Ley 1732, en las instituciones escolares colombianas. (III) Presentar los avances, las problemáticas y los vacíos que se presentan, respecto a la Cátedra de Paz, entre el año 2014 y hasta el segundo semestre de 2016.

Es importante mencionar que este trabajo se plantea desde un **“enfoque cualitativo”** y corresponde al estilo investigativo nombrado **“estado de arte”**. Esta investigación se presenta desde la perspectiva epistemológica conocido como **“hermenéutica social”** que implica el uso de la herramienta metodológica conocida como **“análisis de contenidos”** (AC) junto con la comprensión, síntesis y socialización de la información elegida. Eso de tal manera que sea coherente, accesible y comprensible para la población interesada.

4. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la investigación, se definió para varios contextos: (1) la importancia para la Universidad Santo Tomás, (2) para el programa de Licenciatura en Filosofía,

(3) para el investigador, y (4) para otros escenarios académicos (de tenerse). Adicionalmente, se plantea la justificación en (5) el contexto nacional colombiano, y (6) en escenarios globales donde se analicen los aspectos educativos asociados con el tema de análisis.

4.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

La universidad Santo Tomas se caracteriza por su visión humanística y la formación integral del ser humano. Articula en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la misión del estatuto orgánico donde se manifiesta lo siguiente:

La misión de la Universidad Santo Tomás, inspirada en el pensamiento humanista cristiano de Santo Tomás de Aquino, consiste en promover la formación integral de las personas, en el campo de la educación superior, mediante acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país. (Universidad Santo Tomás, 2002, Estatuto Orgánico art. 7)

En este sentido, la investigación aporta a la misión institucional con un ejercicio que contribuye a la comprensión de unas de las exigencias de la vida humana. Las exigencias de debatir la violencia y apoyar a la formación integral de los seres humanos desde la educación, a partir de la enseñanza para la paz. Además, Con este ejercicio investigativo se practica el desarrollo del pensamiento crítico y creativo que se forma con el estudio de un proceso actual.

4.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

La justificación de la investigación, para el Programa de Licenciatura en Filosofía, consiste en la elaboración de un trabajo de carácter educativo y pedagógico que se forma desde la reflexión filosófica sobre un proceso actual. Un proceso educativo de formación y ejecución de la Cátedra de Paz que su meta es preparar la sociedad para convivencia pacífica y productiva, en época de posconflicto. En este orden de ideas, la propuesta de investigación, cumple con la descripción de la naturaleza del Programa de Licenciatura en Filosofía, presentada en el siguiente párrafo.

Este Programa de Pregrado está estructurado y fundamentado en las tendencias y retos que la sociedad global y del conocimiento le plantean a la educación colombiana de cara al Posconflicto, la paz, la reconciliación, la justicia y la recomposición del tejido social como condiciones de posibilidad de desarrollo humano integral, armónico y auto-sostenible. (Licenciatura en Filosofía, pensamiento Político Económico, 2015, párr. 1)

El hecho de practicar el proceso investigativo, ejercitando las herramientas pedagógicas y filosóficas en favor de la sociedad, se presenta como un fundamento formativo que surge del perfil profesional que se pretende crear en la Facultad de Educación con la formación del docente en la Licenciatura en Filosofía y, por lo cual, se presenta como un proceso figurativo en la preparación integral del alumno para su vida laboral.

Forma profesionales docentes en los campos del saber Filosófico, y del Pensamiento Político y Económico, mediante una sólida preparación pedagógica, humanista e investigativa, que les permita educar a las nuevas generaciones mediante prácticas pedagógicas creadoras de ideas, valores y actitudes para liderar procesos de desarrollo de impacto en sus comunidades locales y regionales como respuesta a las necesidades sociales y culturales de la sociedad colombiana y latinoamericana del siglo XXI cimentados en los principios de respeto, dignidad, responsabilidad social, tolerancia y cultura ciudadana. (Licenciatura en Filosofía, pensamiento Político Económico, 2015, párr. 2)

La investigación es de tipo Estado de Arte, es decir investigación documental, y por eso no va a ser desarrollada en ninguna institución educativa. Sin embargo, el

documento final podría ser útil para las instituciones que se interesan por la Cátedra de Paz y su proceso actual como se exhibe en los artículos que componen el estado de arte, que se formará como el producto final de esta investigación. Las investigaciones de Estado de Arte, tienen una utilidad general para el mundo académico y para el saber que se preocupa sobre un tema, por el hecho de acumular y analizar información relevante sobre el tópico.

Según Molina (2005), debido a que una forma de generar conocimiento es la investigación, “un estudio previo y sistemático de las investigaciones precedentes para elaborar estados del arte, contribuye a mejorar la teoría y la práctica de un tópico determinado, además de plantear conclusiones y respuestas nuevas que se proyecten a futuro.” (Londoño, Maldonado, Calderón, 2014, p.8)

4.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA INVESTIGADORA

La investigación, en general, permite la fundamentación de saberes en el campo de la indagación junto con la administración y revisión de conocimientos previos, especialmente cuando se trata de investigación tipo Estado de Arte. Con respecto a este trabajo investigativo, se permitirá ampliación de los conocimientos en los contextos educativos, políticos, sociales y culturales que rodean a la Cátedra de Paz, declarada a partir de la Ley 1732 del año 2014.

La importancia de esta investigación, para el investigador, contiene aspectos informativos y formativos:

1. Los aspectos informativos se presentan con la acumulación de saberes teóricos y prácticos que se integran en el campo de la docencia y de la pedagogía, lo anterior, con el estudio de las dinámicas que rodean la formación de una cátedra, en este caso, la Cátedra de Paz. Otro tipo de saberes que se articulan en esta investigación, son los saberes sobre el conflicto armado colombiano y sobre la época actual declarada como posconflicto, junto con saberes sobre la formación de una cultura pacífica, productiva y respetuosa. Saberes requeridos para interpretar los siguientes objetivos de la Ley 1732.

La Cátedra de Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuye al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. (Ley 1732, 2014, párr. 3)

2. En aspectos formativos, se enseña y se practica la articulación adecuada de nuevos saberes con el análisis de saberes previos que se ofrecen alrededor de un campo específico. En este caso, también se ejerce la administración de la información existente en beneficio de aprendizaje propio del investigador y para la comunidad en general.

El proceso investigativo de tipo Estado de Arte permite comprensión de las corrientes epistemológicas, disciplinarias e interdisciplinarias que se prestan para la consolidación de un saber amplio y fundamentado; lo que implica formación de capacidades de análisis y conclusión alrededor de un tema con relevancia educativa política y social.

4.4. OTROS ESCENARIOS ACADÉMICOS (DE TENERSE)

Bajo este título se presenta la misma justificación que se presenta en numeral dos (2. Justificación de la investigación para el Programa de Licenciatura en Filosofía) con fundamentación adicional sobre la importancia de la intervención y participación académica en el proceso de fundamentación de la paz.

La capacidad de producción social, cultural y política de las universidades, de las escuelas y de los procesos adelantados por organizaciones sociales en la construcción de procesos de paz, significan y demandan la dinamización de prácticas formativas comprometidas en torno a la paz y a los derechos humanos. Este momento histórico para el país nos convoca a documentarnos, afectarnos y sensibilizarnos para poder sostener las urgencias en la comprensión de nuestros conflictos en términos de una exigencia ética, un compromiso político y una apuesta pedagógica. (Ortega, 2015, párr. 13)

En este sentido, la investigación del estado de arte, colabora el proceso con acumular y presentar los alcances, avances y vacíos, respecto al proceso.

4.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL CONTEXTO NACIONAL.

La 'Cátedra de la Paz' pone en consideración la problemática del derecho a la paz y promueve la discusión sobre el mismo. En esa medida, su horizonte de sentido es reconocer en las dinámicas y proyectos de formación, investigación y proyección social que se desarrollan desde escenarios institucionales, procesos de movilización social y comunitaria, construcciones pedagógicas sobre paz, derechos humanos, memoria, historia, y conflictos. (Ortega, 2015, párr. 12)

Con base en esta cita se puede concluir que una de las tareas principales de la Cátedra de Paz es construir un tejido social productivo, pacífico y solidario. Tejido social que aporta a la consolidación de una nación fundamentada en visión y conductas pacíficas.

Para acercar al cumplimiento de esta tarea, se propone que la comprensión de los debates sobre la Cátedra de Paz podría brindar una idea sobre los avances que se manifiestan con respecto a este proceso educativo (que se planteó por parte del gobierno a partir de la Ley 1732). En este sentido, el Estado de Arte será un trabajo que resume la condición actual de la Cátedra, cómo se percibe por las entidades que la discuten, dando unas pautas sobre los vacíos, fortalezas y desafíos en el proceso. Se espera que estas pautas sirvan para optimizar los procesos de educación para la paz.

4.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL CONTEXTO GLOBAL

La educación para la paz puede ofrecerse como un catalizador para la tolerancia, la formación de valores y como una parte de la adecuación de un tejido social armonizado y sincronizado, que integra los intereses de sus miembros de manera justa y pacífica.

El conocimiento ganado con los ejercicios de análisis de las discusiones hechas con respecto a la Cátedra de Paz, podrá servir para entender y aportar a otros escenarios educativos que se presentan en contextos de conflicto, posconflicto o pos acuerdo en el mundo.

5. SISTEMAS METODOLÓGICO

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

5.1 INTRODUCCIÓN

Para analizar las discusiones, que se manifestaron entre el año 2014 y hasta la mitad del año 2016, sobre la inclusión de la Cátedra de Paz en las instituciones escolares colombianas, discusiones que se presentaron en Colombia a partir de la Ley 1732 de 2014, se plantea un Estado del Arte, concebido como una investigación documental de enfoque cualitativo que tiene a la hermenéutica social como perspectiva epistemológica.

5.2 INVESTIGACIÓN DE ENFOQUE CUALITATIVO.

La investigación cualitativa se manifiesta de distintas maneras, dependiendo del campo de indagación, por lo cual articula variedad de métodos y estrategias. En este sentido, Wolcott (1992) ofrece una metáfora para entender la investigación cualitativa. Él describe esta investigación:

Como un árbol que hunde sus raíces en la vida cotidiana, y parte de tres actividades básicas: experimentar/vivir, preguntar y examinar. A partir de estas raíces, brotarán las diferentes 'ramas' y 'hojas' de la investigación cualitativa, entre las que el investigador debe elegir para realizar su trabajo. (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 39)

En ese sentido, no se presenta una estructura lineal que describe la investigación cualitativa sino, más bien, una estructura multidimensional que articula posturas modulares, ajustables para cada ejercicio investigativo, dependiendo de sus propósitos y de las prioridades o interpretaciones que se presentan por su(s) investigador(es).

Por otro lado, Gialdino (2006) presenta las características de la investigación cualitativa como un mosaico que se desprende de las distintas perspectivas de investigación y de la variedad de áreas en las cuales actúa. Las áreas, las perspectivas y los temas de investigación son los que definen la metodología y los presupuestos teóricos que estarían en uso. En este sentido, la investigación cualitativa permite un desarrollo conceptual y operativo flexible, donde los métodos aplicados para cada investigación pueden ser ajustados y modificados según la intencionalidad del investigador, siempre y cuando se mantenga la rigurosidad lógica, teórica y operativa que se ajusta con los propósitos del trabajo propuesto.

Algunos de los estilos de realización de la investigación cualitativa se definen según los propósitos de cada labor y se dividen de la siguiente manera:

1) la teoría fundamentada, 2) la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género, 3) el análisis narrativo, 4) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutico, 5) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de vida, 6) la etnografía, 7) los estudios culturales y, 8) los estudios de género. (Gialdino, 2006, p. 24)

Aunque la investigación cualitativa presenta una estructura versátil que se especifica en múltiples metodologías, existen algunas características específicas que se presentan en su elaboración. Una de estas características es ver a la investigación cualitativa como un proceso inductivo-deductivo donde los investigadores usan los datos para desarrollar “conceptos, intelecciones y comprensiones de la realidad, y a partir de premisas generales, de principios establecidos o de teorías construidas, las llevan de nuevo a los casos particulares para iluminar la realidad y transformarla en cuanto sea posible”. (Marín, 2012, p. 124). Por otro lado, la investigación cualitativa manifiesta varios rasgos principales como, por ejemplo, adecuación de los métodos y

de las teorías en las cuales se descubren los nuevos saberes y se fundamentan las teorías ya conocidas. En este sentido, la investigación cualitativa permite ampliar los métodos y las teorías existentes de tal manera que pueden cubrir aspectos teóricos y operativos de fenómenos relacionados o reducir vacíos teórico, anteriormente manifestados. Además se resalta que “la consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio”. (Gialdino, 2006, p. 26).

La flexibilidad dada en la investigación, para definir los enfoques metodológicos y la forma de corresponder a las inquietudes que surgen durante el proceso del trabajo investigativo, junto con las reflexiones del investigador, forman parte del proceso de la construcción de conocimientos, incluyendo las subjetividades interpretativas hechas por los investigadores, en otras palabras, se integran las distintas maneras de interpretar y comprender la información que se exhibe en el transcurso de la indagación, siempre y cuando se presente una razón lógica y rigurosa que aporte a la investigación.

Es importante mencionar que en la investigación cualitativa existen variedad de perspectivas epistemológicas de análisis, entre ellas se encuentran: la hermenéutica, la fenomenológico, la crítica-social, la histórica y la de los sistemas complejos. Para la investigación en curso, se propone la perspectiva hermenéutica que privilegia el esclarecimiento de sentidos y de sus relaciones en los procesos de lectura, organización e interpretación de textos que corresponden al tema de la investigación. En este caso, se refiere a los textos escritos que presenten las discusiones sobre la Cátedra de Paz en las instituciones escolares colombianas que se dieron en Colombia a partir de la Ley 1732 (del año 2014), y que fueron producidos entre el año 2014 hasta la mitad del año 2016.

5.3 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA HERMENÉUTICA

En el libro *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*, sección 3.2 (2012), José Duván Marín manifiesta que el enfoque hermenéutico consiste en indagar sobre el sentido y el significado que tienen las cosas para sus actores. Marín apunta a la diferencia entre la hermenéutica y la fenomenología.

Aunque existe una hermenéutica que nace de la fenomenología, sin embargo, los enfoques hermenéuticos no se preguntan por el qué de las cosas, es decir por las esencias, como la fenomenología, sino por el sentido y significado que tienen para sus actores (Marín, 2012, p. 131).

La hermenéutica, debe ser concebida como el arte del entendimiento a partir del diálogo: “el verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleiermacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea está escrita o hablada, es entendida?” (Camargo, 2005, capítulo 2.1 párr. 3), y la respuesta para este interrogante contiene variedad de factores, entre ellos: los contextos históricos involucrados, los paradigmas integrados en los textos y en las expresiones compartidas, la formación de los sujetos que interactúan (de modo directo o a través de comunicación escrita); en general, se trata del contexto vital, social y cultural del sujeto-escritor igual que el del sujeto-lector. Por otro lado, “la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento” (Camargo, 2005, sección 2.1 párr. 7)

La comprensión de los textos ejercitada por el lector contiene una base subjetiva que se sostiene con sus habilidades intelectuales y conceptuales. Esta base compone parte necesaria en la interpretación hermenéutica, holística y multidimensional del texto en la cual se aplica la integración de contextos vitales y paradigmas desde las cuales concluyó el autor la información compartida en sus textos. La comprensión del lector, igual que la interpretación hermenéutica que realiza, se ven reflejadas a través del recorrido intelectual que se presenta por la razón del intérprete, como la describe Coreth (1972):

La única diferencia esencial radica entre la intelección de la palabra pronunciada en el diálogo y la intelección de la palabra escrita en un texto que tengamos delante. En el primer caso me sale al encuentro un hombre vivo que me habla, que puede adentrarse en mis interrogaciones y contestarlas, que puede dilucidar y esclarecer lo que él quiere decir; la comprensión mutua se desarrolla en el diálogo. En el segundo caso, por el contrario, hay delante un texto fijado y formulado por escrito; la posibilidad de una intelección por el diálogo no existe. Tanto más debe el texto ser entendido por su contexto, tanto más debe preguntarse por el trasfondo cultural y espiritual, por la manera de pensar y el uso lingüístico del autor si sus palabras deben ser entendidas correctamente. Pero así también esa intelección tiene carácter de diálogo aunque analógicamente (Camargo, 2005, sección 2.2, párr. 6).

Según Coreth, la intelección como una parte fundamental del ejercicio hermenéutico, está formada de cuatro estructuras:

1. El Horizonte, donde se manifiesta el carácter holístico de la intelección y la perspectiva sistémica del análisis hermenéutico que articula a los diversos elementos que serán considerados en la interpretación de lo escrito, eso para lograr una comprensión integrada de los textos.
2. La estructura Circular, donde la intelección interactúa con los nuevos sentidos, que el sujeto manifiesta en sus escritos.
3. La estructura del diálogo donde se interpreta la intencionalidad, presentada por el sujeto.

Esta intencionalidad, puede expresarse de dos formas; la primera de éstas es la presencial hablada, por lo tanto, sincrónica y la segunda es la de lectura reconociendo el distanciamiento con el sujeto que interpretó y que nosotros estamos interpretando, por tanto diacrónica. (Camargo, 2005, capítulo 2.2 párr. 10)

4. La estructura de Mediación, donde se apunta a los elementos propios del contexto en el que se encuentra el autor; en esta estructura se considera la

dimensión temporal y la dimensión espacial, donde el sujeto se encuentra como objeto de su determinación histórica.

Es necesario aclarar que se presentan varios estilos y aplicaciones de la hermenéutica, entre ellos, la hermenéutica filosófica y la hermenéutica social. En la hermenéutica filosófica se percibe un análisis e interpretación multidimensional de los textos, integrando, entre otros elementos, la época en la cual fueron construidos, las tendencias socio-políticas-científicas influyentes, los paradigmas integrados, la vida y los prejuicios del autor. Mientras la hermenéutica social consiste en comprender, traducir y transmitir la información central de los textos de manera coherente, resumida y eficiente. La investigación en curso usará la hermenéutica social como perspectiva epistemológica en el análisis de los textos elegidos:

Comprender primero, mediante un concienzudo ejercicio lectoral, y traducir después, mediante un ejercicio complejo de escritura, un texto destinado a cuestionar la auto-comprensión de las Ciencias Sociales en un ámbito dominado por un cierto escepticismo ante los relatos omnicomprensivos. (Herrera, 2009, sección 1, párr. 6)

La hermenéutica, como manifiesta Herrera, es la práctica mediadora entre etnias, culturas, géneros, generaciones, lenguajes, entre los tiempos pasados y presentes, etc. Por lo cual, integra la tarea de transportar, trasladar y transponer sentidos de tal modo que sean comprensibles entre lo lejano y lo familiar, lo conocido y lo ajeno, entre el pasado y el presente. En este orden de ideas, la tarea específica de la hermenéutica en las Ciencias Sociales consiste en dar “una reflexión sobre el fenómeno de la comprensión humana y la interpretación como una explicitación de esa comprensión básica del mundo en el que siempre estamos” (Herrera, 2009, sección 6, párr. 1). La comprensión, según Herrera, viene acompañada con la traducción; mientras la comprensión se concibe como “lectura de lo local, de lo cercano, de la manera que otros hablan de sí mismos”, la traducción se presenta como la translación de “estos mundos de vida extraños”.

A partir de entonces, el autor se dedica a cuidadosas elaboraciones de aproximación, precisión y desarrollo de las operaciones propias de la

comprensión; mientras la traducción se desplaza a los márgenes de la tesis, razón por la cual se destaca la tarea de comprender el comprender y queda en la penumbra la otra mitad de la tarea: traducir el comprender. (Herrera, 2009, sección 6, párr. 3)

Para cumplir con estas tareas, se propone una investigación tipo estado de arte en la cual se utiliza la hermenéutica social como una perspectiva epistemológica, a partir del contexto que se eligió para esta tarea. Eso, para lograr la comprensión y traducción de las discusiones que rodean a la Cátedra de Paz en las instituciones escolares colombianas y, posteriormente, para la socialización de las ideas percibidas por sus distintos autores.

5.4 INVESTIGACIÓN TIPO ESTADO DE ARTE

En la mayoría de las investigaciones se recomienda iniciar el proceso de la elección del tema y el estudio de los antecedentes con el meta-análisis, ahí es donde se hace la reunión de investigaciones previas sobre el tema bajo estudio, se extraen los datos relevantes y se hace el análisis de estos datos. Sin embargo, en la investigación de tipo estado del arte, este rastreo de información es la parte central del proceso, pues compone el proyecto de investigación.

El estado de arte es ante todo una revisión de lo que sobre un tema se ha producido; establece que la producción ha de examinarse en los textos, es decir, no se trata de mirar a los documentos para fundamentar nuevas propuestas, sino que las propuestas de investigación y sus productos se convierten en un nuevo campo de investigación. (Calvo, 2004, p. 5)

Bajo este método se plantean actividades de lectura, organización e interpretación de los textos elegidos, usando paradigmas interpretativos que dan sentido y orden a la información analizada.

Para definir las fases en la construcción del estado de arte, se propone el modelo presentado por Olga Lucía Londoño Palacio, Luis Facundo Maldonado Granados y

Liccy Catalina Calderón Villafáñez en el libro *Guía para construir estados del arte* (2014). Esta propuesta se compone por lo siguiente:

1. Recopilar la mayor información sobre el tema elegido, consignándola en fichas bibliográficas. Las fichas deben incluir los conceptos básicos que luego ayudarán a la interpretación de los textos y a la construcción del informe final.
2. Estudiar los documentos seleccionados para tener mayor información sobre el tema.
3. La presentación del estado del arte debe ser en lenguaje claro y preciso, incluyendo dos etapas principales: (I) la heurística y (II) la hermenéutica.

(I) En la etapa heurística se busca y se recopila la información de las fuentes elegidas. Se definen los puntos fundamentales para la investigación y se diseñan los instrumentos para sistematizar la información. En esta etapa se recomienda contextualizar la temática del trabajo, clasificar los textos por categorías basadas en autores, metodologías, referencias y enfoques atendidos, tratando de establecer convergencias y divergencias.

Londoño, Maldonado y Villafáñez (2014) proponen los siguientes pasos para la búsqueda de la información:

1. Definición y delimitación del tema de investigación con el lenguaje que se va a utilizar y los conceptos principales. En este paso se establecen los elementos teóricos que van a sustentar la construcción del estado del arte y la contextualización del objeto de estudio.
2. Exploración del fenómeno estudiado con lecturas analíticas que ayudarán a comprender y precisar el problema bajo estudio.
3. Descripción y resumen de las unidades documentales relevantes para la investigación, con reseñas que incluyan los nombres de los autores, temas principales, referentes teóricos y disciplinares, delimitaciones y metodológicas.

4. Formulación de ideas básicas e indicadores basados en la información analizada.
5. Reelección y recopilación de la información pertinente en fichas bibliográficas donde se registren y se identifiquen las fuentes junto con los datos relevantes para facilitar la organización y el manejo de los datos.
6. Organización del material elegido para determinar si es suficiente o si se requiere seguir el proceso de búsqueda.

(II) La etapa hermenéutica se presenta como parte de la investigación tipo estado de arte, sin embargo, contiene las mismas características que se enmarcan en el método hermenéutico en las ciencias sociales, por lo cual incluye la lectura y la interpretación de la información seleccionada. En esta etapa se hace el análisis, la correlación y la clasificación de los datos, para definir su modo de sistematización. La reflexión crítica y la pluralidad del pensamiento son ingredientes principales para la interpretación hermenéutica de los textos interpretados en esta fase.

La etapa hermenéutica se compone de tres pasos principales:

1. Interpretación de los textos para ampliar los horizontes sobre el tema de estudio y sobre sus unidades de análisis. Integración de datos nuevos que contribuyen a la investigación.
2. Construir un estado actual sobre el tema de la investigación, basado en el conjunto de comprensiones que se ofrecen alrededor del tema.

(III) La socialización. Esta última etapa consiste en la publicación y socialización de los resultados, presentados en un estado del arte consolidado.

La propuesta metodológica se lleve a la práctica con una ruta metodológica que se compone con las siguientes etapas:

1. **Heurística.** Se ejerce con la perspectiva epistemológica inicial (secundaria) por la necesidad de descubrir los documentos y la información relevante al tema de investigación. En esta etapa se realiza la

recolección inicial de documentación desde las distintas fuentes bibliográficas y se analizan los contenidos de la información colectada para su evaluación y para la selección de artículos que se ajustan con el propósito del trabajo investigativo. (Anexo 1- Tabla de Excel).

2. **Hermenéutica social.** Es la perspectiva epistemológica central de la investigación, donde se realiza el análisis documental y la interpretación de las tendencias cognitivas con sus puntos de confluencia. En esta etapa se practica la hermenéutica social que consiste en comprender y socializar lo compartido por los distintos autores, seleccionados según las delimitaciones del tema de investigación. Eso con la realización de un estudio detallado de la documentación elegida, junto con el rastreo de las ideas presentadas por los diferentes autores. Este segundo análisis contiene la colección y la división de estas ideas en categorías y subcategorías, según los temas que surgen de manera repetitiva en las discusiones. En esta etapa se usa el **Análisis de Contenidos (AC)** Como herramienta central para el estudio de la información elegida. (Anexo 2 y Anexo 3- Dos tablas de Excel).
3. **Socialización de la información.** En esta etapa se socializan los resultados del análisis. Eso a través de un texto que está dividido en las categorías y las subcategorías que se manifestaron en el proceso del análisis. Este texto se sella con unas conclusiones que permiten resumir y asimilar las ideas centrales, manifestadas en las discusiones.

5.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS

5.5.1 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de información para la realización del trabajo investigativo se propone en las siguientes maneras:

1. Visitas en las instituciones que pueden tener investigaciones, revistas e informes sobre el tema de análisis. Por ejemplo: medios de comunicación, establecimientos educativos y entidades estatales involucradas.
2. Búsqueda de información relevante en el internet y en las bibliotecas. Por ejemplo: artículos académicos y publicaciones científicas sobre el tema.
3. Registro y organización de los documentos recolectados en la matriz de recolección de datos para su estudio inicial (heurístico).
4. Matriz de recolección de datos -los documentos recolectados se organizan en orden cronológico con un rastreo de datos relevantes para la investigación (Anexo 1).
5. Selección de la información para la etapa hermenéutica -revisión de las fuentes bibliográficas que aparezcan en las publicaciones, análisis y acumulación de la información relevante con fichas bibliográficas, copias magnéticas o fotocopias. (Anexos 1, 2)
6. Matriz de análisis -organización de la información en tabla de Excel, según las categorías, las subcategorías y las ideas que presenten semejanza o divergencia. (Anexo 3)

5.5.2 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El análisis de contenido se usa como herramienta central para el proceso de estudio de la información recolectada de las distintas fuentes. Eso para brindar aportes a los propósitos hermenéuticos e interpretativos que componen la metodología de la investigación en curso. La técnica de análisis de contenidos (en adelante AC) se define por Berelson en el 'Manual clásico de la materia' (1952) como

Una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación" lo que implica "estudiar el contenido manifestado de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a las categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje. (Páramo Bernal, 2017, p. 188).

El propósito del AC es revelar el sentido del texto a través de las conexiones que existen entre los niveles sintácticos y los niveles semántico y pragmático. Estas conexiones se establecen con un vínculo entre tres niveles del lenguaje: (I) El primer nivel es el nivel de la superficie, donde se hace la descripción de la información. (II) El segundo nivel es el nivel analítico en el cual se hace la clasificación y el ordenamiento de los contenidos recelados con respecto a las categorías que fueron establecidas para la investigación. (III) En el tercer nivel, el nivel interpretativo, se manifiesta la comprensión y la construcción de sentido. Este proceso de análisis se presenta en las tablas de análisis (anexos 1, 2, 3) y en el capítulo siete de esta investigación, donde se presentan las categorías con sus divisiones y contenidos correspondientes.

La aplicación del AC consiste en términos generales en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos se vean reflejados, recuperados reconstruidos. (Páramo Bernal, 2017, p. 189)

El AC, en esta investigación, se presenta como una herramienta principal para el análisis documental, ya que su propósito es la formación de un estado de arte y consiste en el cumplimiento de las siguientes tareas: Definir un problema o fenómeno, elegir los textos sobre los cuales se va a trabajar, definir unidades de análisis, determinar las categorías de análisis, elegir el material de análisis. En este caso, las unidades de análisis se definen por el tema central de la discusión “El tema consiste, pues, en la afirmación, sentencia o proposición relativa a un asunto. A partir de estas manifestaciones lingüísticas, se formulan inferencias sobre significaciones no lingüísticas” (Páramo Bernal, 2017, p. 190). La determinación de las categorías de análisis define la selección y la clasificación de la información requerida e impacta de modo directo la coherencia y la rigurosidad de la investigación.

Aunque no consta un acuerdo mínimo que permite establecer las categorías, existen varias maneras para su determinación. En el caso de esta investigación, las categorías fueron determinadas por los temas tratados, con el propósito de analizar

los contenidos correspondientes a cada categoría, número de autores que los mencionen y la cantidad de espacio dedicado a cada cuestión. Según los contenidos tratados por los distintos autores, se definen las subcategorías que permiten el ordenamiento de los contenidos y el estudio concreto de lo que se va realizar. Un estudio de fondo debe tener en cuenta (I) el contexto de los discursos elegidos y (II) vincular la tarea interpretativa de identificar el carácter expresivo de las acciones humanas. Eso para poder comprender los contenidos ocultos que a veces no se manifiestan literalmente en los textos.

Existen dos categorías principales para la aplicación de AC: (I) La primera se define por el número y calidad de los elementos, y se representa como una estrategia “extensiva” en cual “suelen requerir corpus textuales amplios, producidos probablemente por una cantidad apreciada de autores diversos.” (Páramo Bernal, 2017, p. 193). (II) La segunda categoría es la “intensiva”, donde se trata de indagar sobre todos los elementos que se presenten en el texto para construir sus relaciones sistemáticas.

En la investigación actual se presenta un análisis extensivo de los textos y autores elegidos con el propósito de brindar visibilidad a los discursos que se ocupen de los temas bajo análisis. Es importante mencionar que las categorías y las subcategorías se definen y se sostienen según los contenidos que se encuentran en las discusiones. El estudio se presenta, primero, en la tabla de análisis y luego en un documento en el cual se apuntan las divergencias y las semejanzas entre los discursos de los distintos autores.

5.5.3 INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.

MATRIZ DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En la primera matriz se presenta la recolección, el registro y el análisis inicial de los documentos que cumplen con las delimitaciones de esta investigación. Desde esta tabla se definieron las categorías y las subcategorías para el análisis hermenéutico.

La matriz se presenta en el ANEXO 1 y contiene 61 registros de discusiones, presentados en 55 fuentes bibliográficas.

Número	Ubicación del documento	Fecha de publicación	Título	Tipo	Autor(es)	Referencia bibliográfica	Palabras clave de búsqueda	Palabras/conceptos clave del artículo	Descripción general del documento y de su contenido	Tesis central	Postura	Citas importantes	Disciplinas articuladas	Observaciones
El orden numérico en cual se presentan los documentos analizados.	La página web o el lugar donde se encuentra el documento	Cuando se publicó Día-Mes-Año	El título del documento	Artículo Académico de Opinión, Artículo de Prensa, Documento Institucional, Libro, Trabajo de Grado	No nombre del autor y perfil general	Apellido o N., (año). Título del artículo . Nombre de la revista. Volumen (numero). Recuperado de (La página web)	Palabras para la búsqueda del documento	Conceptos y palabras centrales en el documento	Características y contenidos centrales	Afirmaciones y conclusiones centrales	Opiniones y oposiciones a la Catedral de la Paz	Citas de soporte a las ideas centrales del autor	Campos profesionales que se manifiestan en el documento	Información adicional que surge del documento o de su contexto

MATRIZ DE FUENTES

La segunda matriz con sus contenidos, se presenta en el ANEXO 2 y contiene 49 registros de discusiones, presentados en 34 fuentes bibliográficas. En esta matriz se

presenta la lista de documentos elegidos y descartados para la integración en esta investigación.

Número	Ubicación del documento	Fecha de publicación	Título	Tipo
Número del documento	Enlace o lugar en donde se puede ubicar el documento http://www.xxx	Día-Mes-Año	Título del documento	AA, AQ, AP, DI, L, TG

Abreviaciones para los tipos de fuentes: AA Artículo Académico, AO Artículo de Opinión, AP Artículo de Prensa, DI Documento Institucional, L Libro, TG Trabajo de Grado.

MATRIZ DE ANÁLISIS.

En esta matriz de análisis se presentan los documentos elegidos para el análisis, interpretación y socialización en el cuerpo del documento investigativo. La tabla con sus contenidos se presenta en el ANEXO 3 y contiene 49 registros de discusiones, presentados en 34 fuentes bibliográficas. El contenido de la última columna de esta tabla (Análisis de la categoría a partir de todas las fuentes) se presenta en el capítulo número 7 de la investigación. Lo anterior, por la extensión de los textos.

Código	Tipo de fuente	Fuente	Fecha	Categoría	Sub-Categoría	Análisis de la fuente en relación con la subcategoría	Análisis de la fuente en relación con la categoría	Análisis de la categoría a partir de todas las fuentes
F1---- 49 (49 registros, 34 fuentes)	AA-F9, R11 AO-F2 AP-F14 R27 DI-F3 L-F4 TG-2	Referencia Bibliográfica	Fecha de publicación	1. La Cátedra de la Paz. 2. Las instituciones educativas escolares colombianas. 3. (La discusión	1. Educación para la paz. 2. Contenidos o Enfoques educativos. 3. Metodologías. 4. Propósitos de la Cátedra.	Información concluida de la fuente, enfocada en el tema de la subcategoría. (Con citas de la fuente)	Información concluida de la fuente, enfocada en el tema de la categoría.	<u>La legislación de la Cátedra de la Paz</u> Generalización terminológica ¿Qué se entiende por “paz”, “conflicto”, “justicia”, etc.? Las maneras de abordar la educación para la paz; psíquica-espiritual-individual, geo- política. Elección de temas dejando la memoria histórica como una opción. Los alcances formativos y educativos. <u>Discusiones sobre la</u>

				ión sobre) la imple ment ación.	5. Gestión e implemen tación. 6. Jurisdicci ón. 7. Factor de docencia. 8. Retos.			<u>implementación</u> Repetición de legislación educativa. Repetición de la educación para la paz en escenarios de posconflicto. La enseñanza de la paz en una cátedra en vez de educación transversal. Los propósitos formativos que llevaron al planteamiento de la cátedra de la Paz. <u>Gestión de la Cátedra de la Paz dentro de las Instituciones escolares colombianas</u> Se cuestiona la capacidad de las instituciones escolares de cumplir con la educación para la paz (por el contexto en cual se encuentran, presupuesto, personal, jornadas educativas)
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Abreviaciones para los tipos de fuentes: AA Artículo Académico, AO Artículo de Opinión, AP Artículo de Prensa, DI Documento Institucional, L Libro, TG Trabajo de Grado, F-fuentes, R- Registros

6. ANÁLISIS DE TODAS LAS FUENTES POR CATEGORÍAS

Con el propósito de cumplir con el objetivo principal de este trabajo y presentar un estado del arte de las discusiones sobre la inclusión de la Cátedra de la Paz en las instituciones escolares colombianas, se analizará lo manifestado, expresado y publicado sobre esta asignatura. Las publicaciones revisadas incluyen libros, artículos académicos y científicos y artículos de opinión, y son de representantes académicos, expertos en el tema educativo, agentes de carácter político y docentes que conocen el tema suficientemente para manifestar sus opiniones al respecto. Estas publicaciones provienen de medios de comunicación impresos, de bases de

datos y repositorios en internet (medios de comunicación en formato digital) y de bibliotecas.

Desde el análisis de las fuentes elegidas para esta investigación, surge la clasificación de los temas centrales en las discusión que rodean a la Cátedra de la Paz y de ellos, se deducen las categorías y luego las subcategorías de este trabajo de grado. Esta división permite la presentación de los contenidos centrales en las discusiones junto con la organización y la clasificación de ideas manifestadas alrededor de ellos.

Los temas centrales, que se presentan y se repiten en los documentos analizados son los que definen a las categorías de este trabajo; en estas categorías se integra la información discutida por los distintos autores y luego, con una división adicional, se presentan las subcategorías en las cuales se analizan los tópicos puntuales.

La definición de las categorías se propone de la siguiente manera:

(I) La legislación de la Cátedra de la Paz. El enfoque legislativo de la Cátedra, con sus interpretaciones, ventajas, desventajas y vacíos, se presenta en 16 documentos de los 44 artículos elegidos. En esta categoría, la legislación de la Cátedra se discute y se analiza desde varios aspectos, lo que resalta la importancia del enfoque jurídico con lo cual se planteó esta asignatura independiente.

(II) Discusiones sobre la implementación. En esta categoría se discute la manera en que se propone y se realiza la Cátedra de la Paz. Este tema se resalta en 20 artículos de los 44 documentos analizados y por su extensión, se convierte en la mayor categoría de este trabajo.

(III) Gestión de la Cátedra de la Paz dentro de las instituciones escolares colombianas. En esta última categoría se analiza y se discute sobre las condiciones de las instituciones escolares colombianas para cumplir con la gestión adecuada de la Cátedra de la Paz, eso, dentro del contexto educativo nacional y local (correspondiente a cada establecimiento educativo). Este enfoque se presenta en 8 documentos de los 44 artículos analizados y se convierte en la tercera categoría del

trabajo. La menor categoría en su tamaño, un hecho que invita a reflexionar sobre la necesidad de trabajar más en torno a la implementación de la Cátedra, especialmente por los compromisos adquiridos con ella para deformar a las siguientes generaciones del país.

El análisis de las categorías se presenta por acumulación de discursos, propuestas y opiniones, presentados por varios autores, y que tratan ejes centrales de los temas que caracterizan cada categoría. Estos temas centrales se llaman subcategorías y surgen del análisis de las fuentes, presentadas en cada categoría. Es importante mencionar que las mismas subcategorías pueden repetirse en más de una categoría, según los contenidos y la manera que se presenta cada opinión o discurso, pero el análisis varía en función de la relación de la subcategoría con la categoría. Lo que hace la diferencia en estos casos, es el punto de partida del autor: los enfoques analíticos y de opinión, las prioridades que demuestra y las sugerencias que aparecen en sus discursos. De igual manera, es necesario aclarar que la misma fuente bibliográfica puede ser incluida en dos o tres categorías, según los temas analizados en esta fuente y los enfoques o puntos de partida que usa cada autor.

6.1. LA LEGISLACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ

En esta primera categoría se presentan las discusiones que se refieren a la generalidad de la Cátedra desde su planteamiento legislativo. En este sentido, se identificaron cinco temas principales en los textos analizados. 1. Propósitos de la Cátedra, que refieren a lo expuesto en relación con las metas y los objetivos de esta modalidad formativa, lo que se espera lograr junto con la transformación personal y social de la población objeto. 2. Metodología: la propuesta teórica, temática y operativa que se requiere elaborar en esta asignatura educativa. 3. Posibilidades de realización (de la Cátedra): la forma de llevar a cabo la enseñanza de la paz, bajo los marcos de la Cátedra. 4. La formación de los maestros: el rol de los docentes, la formación requerida para que puedan cumplir con los objetivos de la Cátedra y las responsabilidades correspondientes a cada uno de ellos. 5. Contenidos y enfoques

educativos: lo propuesto para la enseñanza de la Cátedra, junto con las materias y las prioridades que se presentan para la formación educativa.

6.1.1. Propósitos de la Cátedra

La Cátedra de la paz adquiere su importancia y justificación desde sus propósitos, dirigidos hacia la formación de un mejor futuro para los habitantes del país, contando con el sistema educativo para que sirva al proceso de adquisición de competencias ciudadanas que contribuyan a la transformación de comportamientos y prioridades relacionados con la resolución de conflictos, a la satisfacción de necesidades personales o colectivas y a la formación de personas solidarias. El Senador Efraín Torrado García manifiesta en la ponencia para el primer debate al proyecto de ley número 174 de 2014:

En un sentido más amplio, la educación es el medio de acción principal de una cultura de la paz. Y para que esta logre sus objetivos, es menester unirla al desarrollo humano sostenible, al respeto de los derechos y a la justicia social. La cultura de la paz debe contribuir al fortalecimiento de los procesos de democratización integral, del pluralismo político y la participación real de la sociedad civil, implementando sistemas educativos y de comunicación integrales que permitan plantar, en todos los niveles y sectores, los valores éticos que la sustentan, comenzando por la infancia, los formadores de formadores y los especialistas de la opinión pública. (Efraín Torrado García, Gaceta del Congreso N° 182, 6 de mayo de 2014, Artículo 36 Ley 5ª de 1992, ISSN 0123-9066, Bogotá, D. C., p. 9).

En este orden de ideas, se propone que la construcción de la paz en Colombia, se fundamenta con la educación en el sentido que la enseñanza de la paz se convierte en una herramienta de transformación social y que la Cátedra de la Paz se presenta como un eje central en la formación de una realidad pacífica. Lo anterior, a través de una formación multidimensional que tiene la meta de reprogramar actitudes comunes que generan escalonamiento en los desacuerdos, convirtiéndolas en comportamientos pausados, asertivos y racionales basados en la comprensión del otro y no en un aislamiento emocional que se fija solamente en lo conveniente para

cada uno de los actores. Un cambio de mentalidades que reduce la violencia, la injusticia y la crueldad, en el contexto actual y futuro.

Contando con la información socializada en las fuentes, se presentan las siguientes afirmaciones:

Se precisa en el Artículo 1° de la Ley 1732 del 2014, que el objetivo general de la cátedra es: garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, a través de la educación y la formación de una cultura ciudadana que favorece la resolución pacífica de los conflictos y la formación de competencias ciudadanas en los alumnos. Como afirma Orlando Morales en El Espectador:

Contando con el compromiso de nuestros niños y jóvenes, surge la Ley 1732 del 1° de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia (Morales, 2014, párr.4).

Dentro de las tareas centrales de la Cátedra, se hace énfasis en el comportamiento íntegro del ser humano en su contexto social, como individuo que posee algunos rasgos particulares, pero también como parte de un tejido cultural que conserva características en común con su comunidad. En este sentido, agrega Arenas Ariel Armel, el exgobernador del departamento de Tolima, líder en la defensa de los consumidores colombianos y el encargado de presentar la iniciativa de la Cátedra de la Paz: “La cátedra busca rescatar la enseñanza y defensa de los valores y poner en sintonía con la paz a los centros educativos, que agrupan y representan a la juventud colombiana” (Arenas, 2014, párr. 3). Para lograr tal propósito, se proponen contenidos educativos que contribuyan a la dignidad del ser humano, como individuo y como parte de la sociedad, apuntando a la formación de competencias ciudadanas.

Para cumplir con esta misión formativa se definieron varios objetivos educativos, entre ellos se resaltan los siguientes: 1. La formación teórica y práctica para el desarrollo sostenible y para el crecimiento económico (individual y social). 2. El cuidado del medio ambiente, junto con sus recursos naturales, la flora y la fauna. 3. La conservación de los patrimonios de la nación. 4. El desarrollo de la identidad

basada en conocimientos de la historia de la nación y en el respeto a las víctimas. 5. El cumplimiento de las leyes manifestadas en la reglamentación jurídica de la Constitución, en los Derechos Humanos y en el sistema legal de Colombia. 6. La formación de comportamiento respetuoso, tolerante, democrático y asertivo, en cuanto resolución de conflictos y participación política. 7. El auto conocimiento y la formación de capacidades reflexivas. 8. El desarrollo de la inteligencia emocional. 9. La formación de consciencia moral y actitud ética.

Como se manifiesta literalmente en la reglamentación jurídica, los objetivos definidos para la Cátedra son:

Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos;

b) Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario;

c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3° de la Ley 99 de 1993. (Decreto 1038, 2015, artículo 2°)

Es evidente que los propósitos de la Cátedra, como se presentan en la legislación previamente mencionada, están plasmados en tres ejes centrales: (I) El desarrollo de una cultura pacífica que es capaz de contener la multidiversidad de costumbres y creencias correspondientes a los diferentes grupos sociales que integra. (II) La educación para la paz como una herramienta central en la formación de habilidades mentales y actitudinales para el alcance de una sociedad tolerante. (III) El desarrollo sostenible y el cuidado ambiental como un contexto fundamental para el desarrollo de seguridad humana.

Los propósitos de la Cátedra se detallan con objetivos específicos que tratan de plasmar y especificar lo considerado necesario para un cambio social positivo. Entre estos objetivos se resalta la construcción de cultura ciudadana, la educación hacia la tolerancia, la formación de principios morales, la fundamentación de valores humanos, el cuidado ambiental y el desarrollo sostenible. Sin embargo, es necesario apuntar que a veces se manifiestan fuertes rupturas entre la legislación, con su posible intencionalidad, y la realidad cotidiana en la cual se ejercen principios diferentes y hasta contradictorios a los criterios de la moral y de la tolerancia que se mencionan en el planteamiento de la Cátedra; Principios que forman una base sobre la cual la ética se vuelve una utopía mientras la regla de lo más fuerte es el fondo normativo para las prácticas observadas en rutinas comunes. Por tal motivo, se propone que los propósitos determinados para la Cátedra de la Paz se ejercen por todos los miembros de la sociedad, no como un discurso teórico sino como una práctica actitudinal.

6.1.2. Metodología

La Cátedra de la Paz integra unas orientaciones metodológicas que guían las propuestas didácticas, sobre las cuales se ocupa la educación para la paz. En este caso, con el análisis hecho sobre las fuentes elegidas para esta investigación, se resaltan tres tendencias de la propuesta teórica, temática y operativa que se requiere elaborar en esta asignatura educativa: (I) La construcción de conocimientos históricos desde las experiencias subjetivas de los distintos actores que se presentaron en la historia nacional e internacional, especialmente de las víctimas. (II)

La demostración actitudinal del comportamiento pacífico junto con la mediación y resolución de los conflictos que suelen surgir en la realidad cotidiana. (III) El uso de las TIC se propone como estrategia para estimular la creatividad de los alumnos, facilitando la posibilidad de priorizar enfoques y apropiarse de distintas propuestas de concientización, intervención y mejora.

(I) Como parte de la primera tendencia, propone José Fernando Mejía (director del programa Aulas en Paz 2016), en el documento de lineamientos para la Cátedra, un ejercicio de reflexión y comparación entre el conflicto colombiano junto con sus escenarios articulados, por un lado, y los conflictos diarios que ocurren entre los estudiantes, por otro lado. Lo anterior, para conocer los procesos de escalonamiento de conflictos, sus resultados y los métodos para evitarlos o resolverlos. Bajo esta propuesta educativa se propone dictar varias historias y puntos de vista personales (subjetivos) que se integran en una realidad macro que compone parte de la historia nacional. Siguiendo esta idea, manifiesta Lina Sánchez que “La idea no es mostrar una historia de malos ni de buenos, sino ayudar a desarrollar habilidades en los niños y jóvenes, para convivir pacíficamente” (Sánchez Alvarado, 2016, párr. 6). En otras palabras, la capacidad de entender los diferentes escenarios conflictivos desde distintos ángulos permitiría interpretarlos y evitar la repetición de la violencia en otros contextos de la cotidianidad.

Es el momento de que los jóvenes miren lo que ocurrió en el pasado –indicó Mejía–, de que comprendan cómo llegamos a la violencia y a la vez a la construcción de la paz. Esta visión crítica debe brindar una multiplicidad de perspectivas, que les permita entender cómo esta historia también los compromete a ellos. (Sánchez Alvarado, 2016, párr. 12).

Sánchez plantea la disminución de estas realidades conflictivas, presentadas en escenarios macro como las guerras y los conflictos armados, hacia los escenarios micro, que puedan llegar a presentarse en la vida cotidiana de cada ciudadano. Por ejemplo: entre los contenidos didácticos recomendados se presenta la enseñanza de la memoria histórica por parte de diferentes actores del conflicto junto con el análisis de los fenómenos que causan el escalonamiento del conflicto colombiano, en este

sentido, se propone la asociación de estos temas macro, reflexionando sobre los hechos de violencia que ocurren entre los compañeros en los salones de clase o en otros contextos cotidianos que se presentan en la vida de los alumnos en escenarios micro.

En el libro "*Bitácora para la Cátedra de la Paz*" de Piedad Ortega Valencia (2016) se presentan tres propuestas metodológicas que aportan a la primera tendencia formativa, que consiste en la construcción de conocimientos históricos desde las experiencias de los diferentes actores, especialmente de las víctimas: 1. La recuperación psicológica y moral de las víctimas, con el reconocimiento y la solidaridad, frente a las tragedias que atravesaron. 2. Estrategias formativas para generar un aumento en la posibilidad de "no repetición" y rechazo de los hechos de crueldad. 3. Desarrollo de un pensamiento crítico, desde el que se cuestionen los hechos, las intervenciones, las conclusiones y los juicios de los actores involucrados en los escenarios conflictivos, incluso, las opiniones formadas por los alumnos y la sociedad como tal.

Para ampliar esta metodología, propone Jeritza Merchán una "pedagogía del testimonio" (*Bitácora para la paz*, 2016, p. 119) donde "los alumnos oigan el silencio de los ausentes". Esta propuesta pedagógica, asociada con la Ley de Víctimas y con los posacuerdos de paz, tiene el propósito de aportar a la "humanización" de las víctimas, en el sentido que volverían a ser figuras activas en el discurso histórico de Colombia y que se convertirán en sujetos protagonistas para la creación de una realidad más justa y equilibrada. Eso se agrega a la necesidad ética de interrumpir una lamentable tendencia donde las víctimas se presentan como "testimonios vivos del dolor", tendencia en la cual

Son despolitizadas, homogenizadas y se traumatizan constantemente como una manera de despojarlas de su acción, su reacción y su derecho. Son víctimas, sí, pero siguen siendo ciudadanas que son aforadas con derechos individuales, políticos, sociales y culturales, y en cambio se les convierte en sujetos, sin subjetividades, es decir, son nominaciones casi que abstractas y cuando son

reconocidas, casi unánimemente, es a través de la conmiseración, o sea, desde la lástima y compasión. (Merchán Díaz, 2016, p. 120).

Merchán plantea que la realización de esta propuesta metodológica necesita de la integración de la memoria histórica construida desde las voces de las víctimas, junto con las preguntas morales y las contradicciones que surgen en el análisis de variedad de escenarios conflictivos. Por ejemplo: en el estudio de un contexto histórico particular, Merchán plantea cuestionar los intereses de los distintos actores involucrados o las bases ideológicas y los objetivos de los formadores de las políticas aplicadas en tal contexto. En este sentido se propone:

Asumir pedagógicamente la ley como lugar de memoria, como fuente escrita, como discurso político-social, como corpus semántico, implica no perder de vista las gramáticas que le subyacen, por ejemplo, los acontecimientos sociales que la preceden, las dinámicas económicas que la sustentan, los intereses políticos que la gestionan. Si bien la Ley es significativa en cuanto tiene diferencias con la que se expidió, no para las víctimas, sino para los victimarios, pues reconoce el conflicto armado y pareciera articularse con la principal causa de este, la tierra, menciona aunque no reconoce a las víctimas; la principal coincidencia entre las dos leyes se encuentra en la finalidad: la “pacificación” del país, diluyendo al adversario político, ora como víctima, ora como reinsertado, ora como desmovilizado, y, de ser posible, como terrorista derrotado. (Merchán, 2016, pp. 124-125).

Como parte de tal metodología educativa se propone enfatizar en la creación de un mejor sentido de empatía y solidaridad que podría transformar el juicio moral de los alumnos, en cuanto a la toma de decisiones y la resolución de situaciones conflictivas, de tal modo que serán más conscientes, racionales y considerados con los otros, en vez de ser llevados por las turbulencias emocionales que causaran el escalonamiento del conflicto.

(II) Con respecto a la segunda tendencia metodológica, se pronuncia el monje budista Tenzin Priyadarshi en su artículo “Yo no creo en enseñar la paz” (La Semana Educación, 2015), proponiendo que la enseñanza de la paz se debe basar en

demostraciones personales sobre el modo de ejercer un comportamiento pacífico y respetuoso. Estas enseñanzas demostrativas deberían ser exhibidas por los maestros, por los padres de familia, en los contextos laborales y en los demás círculos sociales con los cuales interactúan los individuos. Según Priyadarshi, la legislación de la Cátedra debería considerar la enseñanza de la paz de modo transversal y multidimensional en vez de una materia enseñada de modo teórico. Además, él propone que para lograr los objetivos de tal proceso, se necesita persistencia y coherencia permanente entre lo dicho y lo hecho.

[...] yo no creo que la paz se pueda enseñar en lecciones. Tiene que ser un proceso interactivo de aprendizaje. No puede ser a través del sistema educativo tradicional, por medio de lecturas y de clases normales [...] Yo les digo a los profesores que no enseñen valores, pero sí enseñen con valores. Los niños aprenden más por motivación real que por lecciones. Ellos observan a quienes son su ejemplo a seguir, los docentes, sus padres. Deben ser cuidadosos en no recetar valores, pero sí en darles las herramientas para que piensen qué valores son importantes para ellos. (Priyadarshi, 2015, párr. 5-7).

Priyadarshi considera que la manera más adecuada para enseñar la paz es a través de la demostración de una actitud tranquila, empática y colaborativa. Por ejemplo: (I) La enseñanza se debería fijar en los comportamientos que forman ambientes pacíficos y no en la paz como tal. El motivo es que el concepto de la paz integra múltiples interpretaciones, mientras que los valores y comportamientos que inspiran una sensación de paz son más concretos. (II) El docente debería demostrar un comportamiento tolerante y empático para realmente transmitir sus enseñanzas sobre la esencia de la paz. En este caso, la paz se percibe como un modo de actuar e interactuar y no como un listado de orientaciones teóricas. Es una enseñanza que se inspira por ejemplos personales, que se demuestran por el docente, y que podrán ser imitados por los alumnos. (III) Hay que adecuar las enseñanzas según el contexto en cual se dictan. Esto porque los contextos sociales en las ciudades son distintos de los contextos rurales y por eso la enseñanza requiere ajustes de los syllabus según los ámbitos.

(III) Esta tercera estrategia metodológica propone integrar las tecnologías de la comunicación en el plan de estudio escolar de manera amplia y variada, para estimular las interacciones y los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este caso, Ana Vargas (2016) presenta un proceso de investigación en el marco de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC de la Universidad de La Sabana, donde se hace una propuesta de investigación sobre la integración de las TIC en la educación para la paz. El propósito de esta investigación fue aportar y fortalecer la cultura de la paz en las instituciones educativas colombianas, a través de la integración de las tecnologías de información y comunicación. Lo anterior, con la vinculación de estudiantes que forman subproyectos de investigación, dirigidos al cumplimiento de esta tarea.

Para cumplir con esta meta, se presentan varios enfoques sobre la violencia en las escuelas, en su alrededor y en la vida cotidiana en general. Lo anterior, con el propósito de entender el fenómeno y aportar a la disminución de esta violencia, con iniciativas educativas que integran la investigación con la creatividad estudiantil, dando la oportunidad de que los mismos estudiantes trabajen sobre la construcción de la paz, utilizando las TIC para la formación de propuestas contribuyentes a la formación de competencias ciudadanas y la apropiación de estos nuevos saberes.

La metodología, propuesta para la Cátedra de la Paz contiene factores señalados directamente desde la legislación, pero otros son abiertos a la interpretación y a la creatividad de las instituciones que la ejercen. Los vacíos metodológicos en la legislación pueden ser considerados entonces como una oportunidad para adecuar la metodología a la gestión e implementación que favorece a cada institución educativa, según sus prioridades formativas, el contexto social en el cual se encuentra y las necesidades de sus alumnos.

6.1.3. Posibilidades de realización (de la Cátedra)

El encargado principal de la gestión e implementación del proyecto de la Cátedra es el Ministerio de Educación. Es quien define la orientación pedagógica y se responsabiliza de la implementación, adecuando el presupuesto con las

consideraciones necesarias para realizar tal enseñanza en los horarios declarados en la legislación correspondiente, junto con la formación del personal docente y la socialización de las orientaciones definidas para el cumplimiento de la meta considerada como la formación de competencias ciudadanas y la construcción de sociedad pacífica.

Aunque la Cátedra de la Paz está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación en cuanto al desarrollo de la propuesta educativa y operativa, se presenta la integración de distintas instituciones y entidades educativas en el desarrollo de la propuesta y en su gestión, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, que se ocupa de brindar apoyo temático y pautas metodológicas que se dirigen hacia la construcción de consciencia con respecto a las distintas realidades que se presentaron como causas y consecuencia del conflicto.

Es importante mencionar que la mayoría de los contenidos definidos para la Cátedra pueden ser deducidos desde la Ley General de Educación como objetivos para el cumplimiento de la meta en la educación nacional, en este sentido, la Ley de la Cátedra solamente detalla estos contenidos y compromete a todas las instituciones educativas del país a realizar la educación para la paz, bajo los lineamientos acordados por la legislación correspondiente. Sin embargo, aun así se permite un alto grado de modificación, elección y ajustes, según las prioridades de cada escuela.

Se reconoce que la Cátedra de la Paz debe ser orientada de manera multidimensional e integrar orientaciones teóricas y prácticas que abarcan desde la educación actitudinal, hasta la sanación emocional y la formación de principios y actitudes éticos-morales. Estos contenidos deberían ser integrados en los proyectos educativos de las escuelas con sus tiempos, presupuesto y orientaciones didácticas respectivas. En este sentido, es importante mencionar que la enseñanza de la Cátedra de la Paz, no debería basarse en explicaciones teóricas únicamente, sino que debe brindar saberes prácticos, demostrados con ejemplos de la cotidianidad. Por este motivo, un maestro cuyas enseñanzas no partan desde el ejemplo personal, no podría dictar saberes coherentes a sus alumnos. Por ejemplo: si el maestro no

trata a sus alumnos con respeto y equidad, no podrá enseñar el tema de tal modo que se convierta en saberes aplicados por los alumnos, la razón es que las enseñanzas que se convierten en juicios útiles, se aprenden realmente por ejemplo personal, más que por explicaciones teóricas.

Enrique Chaux y Ana María Velásquez de la Universidad de Los Andes, presentan sugerencias y posturas adicionales para las instituciones escolares, que pueden ser implementadas como parte de la Cátedra de la Paz. Orientaciones dirigidas hacia la formación de cultura ciudadana con la integración del comportamiento asertivo, analítico y tolerante en el aula, junto con los apuntes sobre la actitud del maestro, el manejo de las conductas que se exhiben por los alumnos y la integración de la educación para la paz en materias específicas, predefinidas por el decreto 1038 de 2015, junto con el modo de enseñanza que puede ser ejercitado en las demás materias de todos los campos educativos, dentro y fuera de las instituciones escolares.

Un ambiente de aula caracterizado por un clima emocional positivo es un ambiente con un alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación. En el aula de clase, la cohesión entre los estudiantes se puede ver como el nivel de conexión, integración y unión entre ellos. Esto promueve la calidad de las relaciones, ya que este vínculo cercano entre estudiantes puede incrementar su sentido de pertenencia al grupo y, en general, un mayor sentido de comunidad.

(Chaux E., Velásquez A. M., 2016, p. 32)

En consideración con los propósitos de esta modalidad educativa, proponen Lucía Álvarez y Albeiro Marrugo, en el libro *Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero* (2016), que la Cátedra de la Paz debe presentarse como una práctica cotidiana que desborda el currículo escolar y no como una teoría o nueva asignatura. En este sentido, se propone cambiar el modo propuesto en la Ley 1732 para la implementación de la Cátedra de la Paz y en vez de realizarla como una asignatura adicional, convertirla en la enseñanza de una actitud pacífica de modo que se integre en todos los escenarios educativos.

El presente artículo constituye una reflexión que [...] Contrasta la legislación colombiana relacionada con la implementación de la Cátedra de la Paz, y a partir de su análisis propone cambiar la visión de nueva asignatura por una nueva actitud de convivencia para la paz, en el marco de un amplio escenario educativo, múltiples espacios de aprendizaje y participación de todos los integrantes de la institución educativa, en una plataforma que más allá del uso de la tiza y el tablero, logre abonar el camino para construir una cultura de paz. (Álvarez, Marrugo, 2016, p. 1).

Eso implica una gestión educativa basada en la demostración de actitudes de manera diaria, en todos los grupos y los contextos sociales, donde se evidencie la convivencia, la justicia, el respeto y la tolerancia en las instituciones educativas y fuera de ellas. Estos comportamientos integran los siguientes principios y actitudes:

1. Respeto a la vida y la dignidad, evitar los prejuicios que conllevan a la discriminación.
2. Rechazar la violencia en todas sus manifestaciones especialmente cuando se ejerce en contra de los vulnerables e indefensos.
3. Aportar a la distribución justa y equitativa de los recursos, manifestando generosidad, por un lado, y rechazando la opresión y la exclusión política-económica-social, por otro lado.
4. Proteger las libertades culturales y de expresión, privilegiando la comunicación asertiva, el diálogo respetuoso y la consideración de distintas opiniones, necesidades y modos de ser.
5. Cuidar del medio ambiente con sus distintas formas de vida y el equilibrio de los ecosistemas. Eso, con (I) la promoción de consumo responsable, moderado y consciente, y (II) la conservación de los recursos, la disminución de su desgaste y el aporte para su renovación.
6. Crear nuevas formas de solidaridad, por ejemplo: de género, raza, religión y fe.
7. Consolidar los principios democráticos.

(Álvarez, Marrugo, 2016, pp. 6-7)

En conclusión, se propone que la manera de lograr los propósitos sociales de la Cátedra de la Paz, sea con nuevas actuaciones, ejercitadas por toda la sociedad civil y sus actores. Los contenidos definidos para la nueva asignatura y su modo actual de gestión, como se presentan en la Ley 1732 y en el Decreto 1038, no serán suficientes para el desarrollo de una cultura de paz que se pretende lograr con este proyecto educativo.

Además, se apunta que la gestión y la implementación de la Cátedra de la Paz se asocian con la legislación de esta asignatura a través de orientaciones específicas que se encuentran en la ley junto con factores y vacíos dados a interpretación y ampliación. Sin embargo, ambos casos dependen de la capacidad institucional de cumplir con los objetivos propuestos para la Cátedra; capacidad que implica la disposición de recursos humanos y materiales junto con la realidad que se presenta por el contexto socio-cultural particular para cada institución.

6.1.4. La formación de los maestros

El artículo 7° del Decreto 1038 (2015) plantea que las entidades territoriales encargadas de los asuntos educativos, junto con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos se responsabilicen de las siguientes tareas:

- a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;
- b) Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos;
- c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes.

Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y el desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la Cátedra de la Paz. (Decreto 1038, 2015, artículo 7°)

Con respecto a la acción educativa, requerida en la educación para la paz, se manifestaron Claudia Barbosa, Luz Castellanos, Lina Orbes y Nemy Silva en el

Trabajo de Grado, presentado para optar el título de Licenciada en Educación para la Primera Infancia en la Universidad San Buenaventura Cali, “La construcción de sujetos de paz: un desafío para la educación inicial en Colombia” (2016), mencionando unas características asociadas con la legislación educativa en Colombia que corresponde a la primera infancia y sobre las habilidades recomendadas para los docentes que ejercen la educación para la paz y la formación de competencias ciudadanas. En este trabajo, se presenta la definición del rol docente que hace Elliot, J. (1994) en su libro *La investigación-acción en la educación*:

El rol del docente como mediador en la enseñanza de las competencias ciudadanas implica un proceso de toma de decisiones antes, durante y después de su trabajo en el aula requiere un proceso de reflexividad sobre los saberes y las prácticas, el cual puede constituirse en factor fundamental si se acompaña de una acción transformadora sobre ello, a partir de actividades sistemáticas y estructuradas de formación docente, siempre y cuando respondan a una problemática sentida como propia (Eliot, 1994, citado en Barbosa, Castellanos, Orbes, Silva, 2016, p. 7)

Entre estas características se resalta la actitud empática y colaboradora que se presenta entre los docentes y sus alumnos. Por otro lado, se manifiesta la necesidad de establecer prácticas pedagógicas que ayuden a asociar los saberes dictados, en cuanto a la construcción de competencias ciudadanas y las rutinas cotidianas de los estudiantes, para lograr la fundamentación de un aprendizaje significativo y duradero.

Las investigaciones señalan que existen ciertas características en los docentes que acompañan estos primeros grados [primaria] que permiten avanzar en la adquisición de comportamientos que pueden favorecer su vida social [de los alumnos], Establecer relaciones positivas y auténticas con los menores, valorándolos como individuos con entornos diferentes, brindando atención a sus necesidades, detección de alteraciones en el ambiente que favorecen el comportamiento agresivo. (Barbosa C., Castellanos L., Orbes L., Silva N., 2016, p. 7)

Para cumplir con estos propósitos, se requiere enfatizar en lo siguiente: (I) Se requiere asegurar que los docentes tendrán la formación para la enseñanza de la paz y las prácticas pedagógicas dirigidas al cumplimiento de una educación holística, multidimensional que integre el manejo de las emociones con las actitudes asertivas-tolerantes y la adquisición de saberes científicos. (II) Se resaltan los comportamientos requeridos por parte del docente para promover la cultura pacífica y empática que se espera fundamentar en las actitudes de los alumnos. (III) Se apunta a la corresponsabilidad que existe entre el Estado, la familia y la escuela, cuando se trata de la atención integral para la primera infancia. Un factor que permite elaborar y estructurar mejores condiciones para satisfacer las necesidades de los niños y de las niñas en esta etapa. (IV) Se manifiesta la necesidad de realizar la enseñanza de la democracia con sus principios, saberes y los comportamientos de las poblaciones que la están ejerciendo. Eso, como parte de los contenidos recomendados para la fundamentación de la justicia social y la construcción de competencias ciudadanas. (IV) Se apunta a la necesidad de manejar una educación continua y coherente que se desprende de las tendencias políticas y no cambia sus principios o prioridades según los partidos políticos en mando (Barbosa, Castellanos, Orbes, Silva, 2016, pp. 72-73).

En este sentido es importante resaltar que la formación del docente debe basarse en las nuevas orientaciones consideradas para la enseñanza de La Paz; esto como un primer paso para la enseñanza adecuada de este nuevo enfoque. Sin embargo, para el cumplimiento de la legislación respectiva de la cátedra se definió la aplicación inmediata de la enseñanza escolar sin dar plazo y soporte adecuado para la formación de los docentes. Es necesario en este caso, hacer hincapié sobre los tiempos requeridos y sobre la estructuración de mecanismos operativos y didácticos que se concentren en la capacitación adecuada de los docentes que participarán en las dinámicas involucradas en la educación para la paz.

6.1.5. Contenidos y enfoques educativos

Los contenidos y enfoques educativos para la Cátedra de la Paz se definen, inicialmente en la Ley 1732 de 1 de septiembre 2014 en los siguientes párrafos:

Parágrafo 3°. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Ley 1732, 2014)

Estos enfoques educativos, asociados con el Artículo 20 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) en lo cual “1. Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley. 2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley”, (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966, artículo 20), están en el fondo del planteamiento educativo que pretende aportar a la formación de una cultura de paz que se sostenga en las competencias ciudadanas de sus miembros. Para complementar y detallar estas orientaciones temáticas, se promulgó el Decreto 1038 de 25 mayo 2015 en cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, planteando lo siguiente:

Artículo 4°. Estructura y contenido. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos. (Decreto 1038, 2015, artículo 4°)

Con respecto a la educación para la paz se manifestaron varias observaciones:

En primera instancia, propone Vanessa Cuenca en el artículo “Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela” (2014) cuestiona la intencionalidad de los creadores de esta reglamentación (Presidencia de la Republica, Ministerio de Educación), para entender las características del ser humano pacífico que se pretende formar y, con eso, definir los contenidos educativos que se proponen

integrar en la Cátedra y las orientaciones pedagógicas que se requieren para el cumplimiento de esta propuesta educativa:

De esta iniciativa cabe resaltar la importancia de que el gobierno reafirme el papel crucial que va a jugar la educación en la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, son varias las cuestiones que suscita esta propuesta de cátedra para la paz, como: ¿qué concepción de ser humano para la paz pretende el gobierno formar desde la presente cátedra?; ¿qué concepción de paz se pretende construir? (Cuenca Rivas, 2014, p. 3)

Cuencas apunta a la necesidad de establecer un concepto claro del "ser humano", de la "paz" y de los alcances esperados de tal educación. Ella también propone que desde la intencionalidad y de la capacidad de los creadores de la Cátedra, depende la creación de las condiciones en las cuales se realizará la educación para la paz. Por otro lado, Cuencas hace referencia a las reflexiones formativas que se propone realizar bajo esta asignatura. Si serán reflexiones que permitirán un cambio positivo en la realidad actual del país o si serán reflexiones de aceptación y tolerancia frente al contexto actual y sus problemáticas. Bajo estas orientaciones, Cuencas concluye que será posible establecer unas metas más claras y objetivos más concretos en el momento de diseñar la didáctica para la enseñanza de los temas definidos para la Cátedra de la Paz. Se plantea que la claridad conceptual debería ser definida y demostrada por las entidades encargadas del gobierno, en el momento de asignar este rol formativo a las instituciones educativas.

Para complementar esta observación, Cuencas Riveras propone enfatizar y "reflexionar sobre temas como la igualdad, respeto a los derechos, participación ciudadana, justicia social y economía equitativa" (Cuenca Rivas, 2014, p. 3) con el propósito de construir una sociedad pacífica, democrática y sostenible.

Para corresponder a la necesidad de aclarar los enfoques didácticos de la Cátedra, Darwin Muñoz y Luis Vergara presentan una variedad de propuestas teórico-prácticas para la caracterización y formación de un ser humano pacífico. En el artículo "Formación para la paz desde contextos educativos: conceptos fundamentales" (2015) se proponen los enfoques educativos sugeridos para tal

asignatura independiente: (I) la educación para la paz requiere la integración de los cuatro pilares: 1. El saber, 2. El saber hacer, 3. El saber vivir juntos y 4. El saber ser. Eso, para tener un impacto teórico igual que operativo sobre la vida cotidiana. (II) Esta formación debería profundizar en los principios que correspondan al desarrollo de un ser humano integral e íntegro. En este sentido, se refiere a la formación de las distintas dimensiones del ser humano; desde la emocional, intelectual, moral, espiritual, social y hasta la física. (III) La educación para la paz tiene que desarrollar la autoestima y el reconocimiento del valor de las cosas. En este sentido, se apunta al valor propio, el valor de las cosas, el valor de los sujetos, el valor de la vida y su importancia para los demás.

La Cátedra de la Paz, en este documento, se analiza desde dos ángulos diferentes pero que impactan directamente uno al otro. Estos dos ángulos son: (I) los conceptos básicos que se integran en la comprensión de paz y guerra (conflictos), conceptos que permiten aclarar la comprensión de los fenómenos que se trata de debatir o fortalecer (II) los contenidos y enfoques que se recomienda integrar en la educación para la paz, junto con las dimensiones (integrados en el ser humano) que requieren atención y formación.

En cuanto los enfoques educativos de la Cátedra, Palacios Mena Nancy en el artículo “La cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas” 2015, hace un llamado a la coherencia entre la teoría y a la práctica de la educación para la paz. En este sentido, aporta a las observaciones de Cuenca Rivas Vanessa y manifiesta sobre el requerimiento de definir horizontes claros, estrategias pedagógicas adecuadas y proporcionar recursos didácticos que faciliten aprendizajes significativos. Palacios menciona la necesidad de armonizar esfuerzo entre el Ministerio de Educación y las instituciones educativas. Además, apunta a la necesidad de enseñar el comportamiento pacífico y la responsabilidad democrática con ejercicios contextualizados, que representen escenarios y situaciones de las realidades cotidianas de los estudiantes.

La Cátedra de la Paz con sus enfoques educativos y formativos se analiza a través de varias observaciones adicionales que hace Palacios en este artículo, una de estas

observaciones es la reglamentación jurídica, respecto a la Cátedra de la Paz es distinta entre las instituciones escolares y académicas y, por eso, requiere estrategias diferentes para su implementación. Estos cambios en la implementación, que incluyen la reglamentación, los contenidos, la metodología y las herramientas didácticas varían, también, según el contexto educativo y la población destino (los alumnos y sus contextos sociales, culturales y económicos) y, por lo cual, requieren un análisis y consideración particular para cada institución educativa. En este sentido, Palacios declara que:

Los conocimientos específicos y las habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras de los estándares de competencias ciudadanas, pueden constituirse en un buen complemento de las temáticas y de los principios de formación que orientan el decreto con el que se enuncia la obligatoriedad de la implementación de la cátedra para la paz en todos los establecimientos educativos del país. (Palacios Mena, 2015, párr. 4).

Con el propósito de aclarar las metas de la Cátedra y aportar a su gestión en las instituciones educativas, Enrique Chaux y Ana María Velásquez plantean una cartilla que integra *“Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia”* (2016) donde se manifiesta lo siguiente:

La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (Decreto 1038, 2015, Artículo 2°, citado en Chaux E., Velásquez A. M., 2016, p. 6).

La cartilla se presenta como guía que justifica la educación para la paz, presenta algunas interpretaciones del concepto ‘Paz’ y varios acercamientos y enfoques pedagógicos que existen en la educación para la paz, por ejemplo, (I) Enfoque específico de Convivencia Pacífica (II) Enfoque amplio- Educación de calidad accesible a todos (III) Enfoque de Formación ciudadana.

Chaux y Velásquez presentan varios acercamientos a la educación para la paz incluyendo temáticas y actividades pedagógicas para ejercer en los salones de clase, actividades de múltiples enfoques que podrán ser practicadas en múltiples asignaturas y no únicamente en una cátedra. Esta ambivalencia entre los enfoques predefinidos para la Cátedra de la Paz y su estructura pedagógica como asignatura independiente, aumenta la confusión sobre la naturaleza administrativa con la cuál debería ser ampliada la Cátedra, naturaleza que sigue pareciendo más como parte de una visión educativa transversal que una cátedra adicional.

Con una base en los contenidos curriculares que se plantean para la Cátedra de la Paz, propone Gonzalo Vallejo (coordinador de la Cátedra de la Paz) en el artículo “La cátedra de la paz, un programa de vida personal y comunitario” (2016) el proyecto de la Cátedra de la paz como una oferta didáctica integral que promueva la cultura del país y en la cual:

Se parte del pleno convencimiento de que el ejercicio crítico y propositivo y el cultivo de valores y principios tales como el respeto, el compromiso y la tolerancia, entre otros, y el verdadero abordaje de un proyecto pedagógico de liderazgo ciudadano, situacional, liberador y transformador, por el cual se aceptan, valoran y respetan las diferencias, constituye la única forma de convivencia que permite la cohesión social y la construcción de un proyecto ético, democrático y pluralista en nuestra ciudad – región, en este dramático acontecer de nuestro días. (Vallejo A., 2016, párr. 2).

Vallejo manifiesta que la formación de un ciudadano que podrá promover la tolerancia, la justicia y el comportamiento pacífico en el siglo XXI, es de mayor prioridad. En este caso, se refiere a la formación de un ciudadano que se empeña en los siguientes ejercicios cognitivos y que practica los sucesivos saberes:

[...] la toma de decisiones, comunicación funcional, capacidad de liderazgo, asertividad, proactividad, eco eficiencia, sinergia, receptividad, actitud de cambio, capacidad de sanación, filosofía del perdón, vivencialidad comunitaria, manejo de la incertidumbre, de la angustia, el desarraigo y el dolor,

autorregulación, automotivación, visualización creativa, prospectiva" (Vallejo A., 2016, párr. 16).

Para contribuir al análisis de los contenidos y enfoques que deberían ser dictados bajo el marco de la Cátedra de la Paz Omaira Lozada, Diana Manjarres, Judith Sanabria, Jhemmy Muzuzu y Wilmar Cortes presentan un trabajo de Grado, para obtener el título de Magister en Ciencias de la Educación, con el título *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra* (2015). Esta obra apunta a los contenidos pedagógicos que se proponen integrar en el currículo escolar y en el proyecto educativo a través del planteamiento didáctico de la Cátedra de la Paz. En este sentido, se proponen varios contenidos para los ejercicios en el aula, por ejemplo: (I) la enseñanza del diálogo desde sus factores lingüísticos, verbales e interaccionales, (II) la práctica de comportamiento con actitudes de buen trato y la disciplina, (III) la comprensión y la aplicación de los valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad etc. Se propone la fundamentación de estas enseñanzas con ejemplos de actitud personal y con análisis de escenarios cotidianos, acompañados con diálogos e intercambio de opiniones que reflejan actitud tolerante, analítica y empática en el momento de escuchar y discutir las distintas opiniones que surgen en el aula.

En este caso, la educación para la paz se analiza desde varias perspectivas que se reflejan en la realidad de dos instituciones escolares del país; una institución es de carácter oficial y la otra es de educación privada. En ambas instituciones se presentan las perspectivas curriculares con respecto a las dinámicas educativas ejercitadas por los docentes en el salón de clase, junto con las orientaciones educativas brindadas por el gobierno y sus interpretaciones institucionales en cuanto los ajustes requeridos para cada propuesta educativa institucional. En las planteamientos educativos institucionales, dirigidos hacia la enseñanza de la paz, se manifiesta la necesidad de integrar algunas variables como las siguientes: (I) las orientaciones declaradas en la Ley 1732 del 2014 y en el Decreto 1038 del 2015 (que son de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas del país), (II) el nivel formativo de los alumnos (III) los contextos cotidianos de cada institución

formativa con sus alumnos, las familias, los docentes, los administrativos y demás personal asociado o integrado (IV) las prioridades formativas de cada institución escolar y (V) los escenarios cambiantes en la realidad sociopolítica del país.

En este sentido se precisa que

[...] Esto implica para las instituciones educativas al desarrollar un currículo cambiante, dinámico y actualizado que propenda por la sana convivencia y el desarrollo de valores acorde con las necesidades del contexto escolar, que incorpore al aula de clase el conflicto mismo. Crear cultura de escucha, tolerancia, análisis de situaciones, discusiones con respeto, toma de decisiones e instauración de los acuerdos, colocando la razón sobre la emoción y potenciando el respeto a los valores humanos, del ciudadano y el conocimiento del DIH. Es de vital importancia construir un currículo fortalecido de acuerdo con las necesidades del entorno cultural y social con una pedagogía cuyo motor sea el estudiante como ente participativo, mediador y transformador que desde el aula impacte la familia y la sociedad, sin desconocer que el conflicto hace parte de la vida diaria y debe estar en la capacidad de transformarlo a través del diálogo y poniendo a su servicio las experiencias de vida, vivencias y valores, desde los hogares y aulas de clase donde la cultura de paz debe contribuir con los procesos formativos de igualdad y libertad que establezcan compromisos consigo mismo y con los demás dentro de un marco de responsabilidad individual, social y cultural requeridos para lograr la renovación histórica del país." (Lozada O., Manjarres D., Sanabria Forero J. E., Muzuzu Torres J. A., y Cortes Hurtado W. G., 2015, p. 1).

Un enfoque adicional se presenta por parte de Giovanni Areiza-Madrid (Miembro del Comité Científico de la Cátedra UNESCO para la Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz) en el artículo "La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos" (2014). Este enfoque consiste en usar la educación como una herramienta de formación para la creación de coexistencia pacífica, basada en valores y principios democráticos. En este sentido, se propone que la Cátedra de la Paz se inscribe en una perspectiva educativa mucho más amplia, que tiene como propósito formar

personas tolerantes, empáticas y capaces a la convivencia en contexto multicultural. En este orden de ideas, surge la propuesta educativa que hace énfasis sobre el trabajo cooperativo y sobre la resolución pacífica de los conflictos como un método para la formación de competencias ciudadanas que abarcan desde la empatía y la solidaridad y se dirigen hacia la formación de un tejido social integral y decente, donde los individuos actúen de modo asertivo para asegurar la realización de sus metas (como individuos y como parte de un grupo social, eso, sin atropellar las metas de los demás).

En la educación para la resolución pacífica de los conflictos, el conflicto se presenta desde una concepción positiva, donde su resolución permite la superación dialogada de los desacuerdos, el crecimiento personal o grupal y la integración social de las partes.

[...] Se desarrolla una línea argumentativa que gira en torno a la concepción positiva del conflicto [...] que la educación, compartida desde un enfoque dialógico - reflexivo, debe estar orientada más hacia la intervención y transformación de los conflictos que a la pretensión de su no presencia o inexistencia en nuestra sociedades. (Areiza-Madrid, 2014, p. 315)

En este sentido propone Areiza-Madrid vincular, entre los contenidos de la Cátedra de la Paz, la enseñanza de la resolución pacífica de los conflictos, utilizando el enfoque dialógico-reflexivo para la comprensión y superación de los desacuerdos sin necesidad de acudir a la violencia. Para lograr este propósito, se requiere formación educativa, orientada a las cuatro dimensiones del conflicto: 1. La dimensión personal, donde se manifiestan los elementos individuales y emocionales de los actores, junto con sus concepciones frente al "otro". 2. La dimensión relacional, se manifiesta en todas las relaciones cotidianas y en todos los círculos sociales; interpersonales, familiares o institucionales. En este sentido, se propone concientizar hacia los procesos de formación de relaciones afectivas, lo anterior, con el propósito de fundamentar relaciones respetuosas y empáticas entre las partes. 3. La dimensión estructural, donde las estructuras sociales superan las etapas con las cuales se construyen las interacciones relacionales y obligan al individuo a optar por otros

órdenes, predefinidos por las estructuras a las que pertenece. 4. La dimensión cultural, que integra los antecedentes históricos, étnicos, raciales, grupales, familiares y los rasgos que caractericen a cada persona como individuo y como parte de una sociedad.

Para concluir, se puede apuntar lo siguiente: Los contenidos definidos para la Cátedra, según la Ley 1732 del 2014 y el Decreto 1038 del 2015, contienen alto grado de elección entre variedad de temas que cada uno de ellos tiene su valor en la fundamentación de cultura ciudadana y en la construcción de sociedad pacífica. La necesidad de elegir entre los contenidos pone en cuestionamiento la importancia que se asigna a cada materia y el orden de prioridades en la cual va ser dictada. Además, se anota la repetición legislativa en cuanto el nombramiento de los temas declarados para la Cátedra. En este sentido, se refiere a la repetición en la definición de contenidos y enfoques educativos que se evidencia entre la Ley de la Cátedra y la Ley general de educación que regula la enseñanza en Colombia.

6.2. DISCUSIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN.

En esta segunda categoría se presentan las discusiones que se refieren a la implementación de la Cátedra. En este caso, se trata de revisar las disputas que rodeen el interrogante ¿Cómo se puede realizar la cátedra en la cotidianeidad educativa?, desde las opiniones y las propuestas teóricas y operativas que se refieren a la gestión y a la elaboración de esta asignatura. En este sentido se analizan aspectos paralelos a los mencionados en las otras categorías pero desde un enfoque interpretativo que se concentra en las posiciones que parten de la práctica docente efectiva o que constituyen reflexiones más allá del marco legal. Entre estos aspectos se encuentran: (I) Los vacíos teóricos que se manifiestan en el tema, por ejemplo, en cuanto los requerimientos de orientación teórica y práctica. (II) Los enfoques educativos. (III) Los desafíos operativos. (IV) Las opiniones a favor y en contra de la Cátedra. Etc.

En este sentido, se identificaron en los textos analizados, cinco subcategorías principales que surgen desde las propuestas presentadas por parte de los autores elegidos: 1. Educación para la paz: la Cátedra de la Paz es una asignatura independiente que corresponde a la educación para la paz y por lo cual, integra unos campos formativos que aportan al desarrollo de comportamiento pacífico, junto con la enseñanza de estrategias para la resolución de conflictos y la construcción de competencias ciudadanas. 2. Propósitos de la Cátedra: las metas a las que se dirige la educación para la paz según la opinión de los distintos autores analizados. 3. Posibilidades de realización (de la Cátedra): propuestas educativas recomendadas para el cumplimiento de los objetivos de la educación para la paz incluyendo distintas maneras de efectuar la educación para la paz, junto con las dificultades y las sugerencias que se refieren a la misma. Por ejemplo, en cuanto los horarios dedicados a tal enseñanza y la manera de instruir la paz como una Cátedra o formación transversal. 4. La formación de los maestros: las responsabilidades de los docentes junto con las dificultades que afrontan y la formación requerida para que puedan cumplir con los objetivos de la Cátedra. 5. Contenidos y enfoques educativos: las materias y los enfoques educativos que se requieren para la realización de la Cátedra junto con los cuestionamientos que surgen con respecto al abanico de contenidos que se plantea para esta asignatura independiente.

6.2.1. Educación para la paz.

La Cátedra de la Paz, es parte de la educación para la paz que se ofrece para el desarrollo de competencias ciudadanas y para la fundamentación de la tolerancia en Colombia. Por lo cual, la primera sub-categoría en este capítulo, se fijará en este campo educativo, junto con el contexto en cual se plantea tal enseñanza.

En este caso, los autores que se expresan al respecto, analizan cuatro temas centrales: (I) La paz desde sus aspectos contruidos en el interior de la persona. (II) La paz desde los contextos externos que impactan al ser humano. (III) La educación como un factor contribuyente para la construcción de paz interna y externa. (IV) La educación como un sistema que no depende del contexto geo-político-económico del

estado. Eso, para poder cumplir con la tarea educativa en cuanto la formación de competencias ciudadanas.

El autor Uriel Ortiz Soto, comparte sus opiniones en la revista La Semana con el artículo *¡Cátedra de la Paz!* (2015), apuntando a los primeros dos temas de esta subcategoría. En este sentido, Ortiz propone que la educación para la paz, se dirige a dos ejes principales: (I) el estado interno de la persona donde se asimila la paz como un estado de integridad, respeto y coherencia (entre lo dicho y lo hecho) y (II) el contexto exterior a la persona, que se entiende como el escenario histórico donde se trata de llegar a unos acuerdos de convivencia entre los líderes políticos, representantes de grupos e intereses frecuentemente contradictorios. Ortiz propone armonizar entre estos dos ejes de la paz para lograr resultados efectivos, coherentes y duraderos.

Debemos diferenciar y definir muy bien la paz interior de la paz exterior, esto quiere decir que antes de empezar a ser líderes de los demás, debemos ser líderes de nosotros mismos, la razón para esta reflexión es muy sencilla: no podemos entrar a vender la idea de la paz a instituciones educativas cuando interiormente nuestra vida en el ámbito que nos rodea y en nuestros propios hogares es un desastre, puesto que está llena de odios, rencores y venganzas, a lo mejor llenos de frustraciones producto de nuestro mal vivir. (Ortiz Soto, 2015, párr.5).

El discurso que presenta Ortiz sobre la Cátedra de la Paz, se fija en dos estados que, según él, requieren comprensión y mejoramiento: (I) El primero, es el estado interno del individuo. Este estado contiene a la personalidad del ser con sus factores psíquicos, emocionales y actitudinales y debe ser desarrollado y equilibrado para poder impactar de modo favorable hacia fuera, a la sociedad. (II) El segundo estado, es el externo a la persona. Este estado consiste en las relaciones del individuo con la sociedad; relaciones que se manifiestan dentro de un contexto interactivo y que requieren sus comprensiones y mejoramientos respectivos.

En este sentido, Ortiz manifiesta la importancia de entender la paz como un estado mental y actitudinal que es ejercido por cada persona en su comportamiento frente a

sí mismo y frente a los demás, comportamiento que integra la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de las necesidades del ser. Adicionalmente, se apunta a la necesidad de modificar los comportamientos de las personas y de los grupos socio-políticos incluidos en los escenarios dirigidos hacia la construcción de paz y convivencia, eso, con los mecanismos adecuados para asegurar la educación, la distribución de poder y la actitud ética de todos los involucrados.

No olvidemos que la Paz empieza por el reconocimiento de los derechos de los demás; mientras este principio no se aplique, vanos serán nuestros esfuerzos, y el proceso de paz que adelanta el Gobierno con la guerrilla de las FARC todos los días estará más distante. [...] Soy de los que creen que a los grupos guerrilleros, paramilitares y bacrim les convendría mucho tener un manual de ideario de paz, para que, previo al acuerdo, lo vayan practicando entre ellos mismos (Ortiz Soto, 2015, párr.14-15).

Para contribuir a los enfoques pedagógicos, referenciados a la educación y a la construcción de la paz, manifiesta Cuenca Rivas Vanessa en el artículo “Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela” (2014) que la enseñanza de la paz se encuentra en una evolución permanente, en las diferentes escuelas pedagógicas, por los cambios en las comprensiones de lo que se entiende por "educación" y de lo que se entiende por "paz". Por esta razón, no se puede referir a una metodología única cuando se trata de la educación para la paz y se manifiesta la necesidad de seguir el desarrollo de propuestas metodológicas junto con la implementación del tema en cuanto la comprensión teórica de los fenómenos asociados y la gestión pedagógica en las instituciones educativas.

La educación para la paz es una realidad compleja, dinámica, que se construye y reinventa cotidianamente a través de la investigación, los aportes de diferentes escuelas pedagógicas y las experiencias cotidianas de trabajo de diferentes organizaciones sociales en torno a la pedagogía para la paz. Por tal razón, no es posible referenciar un concepto único sobre qué se entiende por educación para la paz; inclusive no hay conceptos absolutos sobre que es la paz. En tal sentido, la educación y la paz son dos campos que están en evolución permanente, en

donde todo está por reinventarse y por lo tanto los modelos únicos y absolutos están en constante cuestionamiento. (Cuenca Rivas, 2014, p. 1)

Por otro lado, el equipo de Cultura Ciudadana de la Veeduría Distrital, en el libro *Lineamientos de cultura ciudadana para la Cátedra de la Paz* (2015) analiza el contexto en el que se propone la educación para la paz, junto con la administración de los espacios educativos, los contenidos educativos y algunas opciones para transmitirlos. En este sentido, se propone una opción teórica y práctica para la incorporación de la cultura de paz en Colombia. Lo anterior, dentro del marco político y educativo que se formó en la realidad actual para la construcción de cultura ciudadana, a través de la educación, integrando la conciencia democrática y la actitud asertiva- empática en las relaciones entre los individuos que componen a la sociedad del país.

Este documento presenta una propuesta de incorporación de cultura ciudadana, como enfoque y como estrategia, a la creación y consolidación de un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz, en concordancia con lo dispuesto en la Ley 1732 de 1° de septiembre de 2014, que establece la Cátedra de la Paz, y en el Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015, que la reglamenta." (Veeduría Distrital equipo de Cultura Ciudadana, 2015, p. 8)

La propuesta educativa, del equipo de Cultura Ciudadana de la Veeduría Distrital, esta contextualizada en las dinámicas nacionales e internacionales que rodeen el escenario actual de los acuerdos de paz. Sin embargo, parece no depender de él. En este sentido, la educación para la paz puede ser percibida como una escuela educativa que permite ejercer la justicia, la tolerancia y la aceptación como un método para la formación de personas pacíficas, asertivas y analíticas. La propuesta pedagógica, en este caso, presenta un horizonte claro y detallado de las metas generales y de los ejercicios del "qué hacer" para el sistema educativo y sus integrantes. Por ejemplo, el "qué hacer" docente presenta la manera de enseñar la tolerancia y el pensamiento analítico a través de la demostración de estas habilidades junto con la capacidad de escuchar, considerar distintas opiniones, la paciencia y el buen comportamiento. Una enseñanza que puede (y debe) ser

ejercitada en todas las materias, por lo cual, no presenta la postura de una cátedra independiente y no depende de los acuerdos políticos para su realización.

Desde esta subcategoría surge la necesidad de entender y definir la construcción de la paz desde sus aspectos básicos: la convivencia y del bienestar común. Aspectos que requieren una reflexión sobre el contexto actual y sobre la manera de mejorarlo. Una comprensión profunda de este contexto, permitirá la formación de mecanismos de desarrollo integral que lograrán articular adecuadamente a la educación y a la fundamentación de la paz, y con ellos gestionar e implementar la Cátedra de modo adecuado, coherente, eficaz y dirigido hacia el cumplimiento de sus metas.

6.2.2. Propósitos de la Cátedra

En el análisis de los discursos presentados respecto a los propósitos de la Cátedra se revelan dos tendencias centrales: (I) la primera, en favor de esta asignatura, apuntando a los propósitos de la educación para la paz como factor central en la sustentación de este proyecto de ley y (II) la segunda, en contra de esta nueva asignatura, generando un cuestionamiento sobre las intenciones de esta propuesta educativa por 1) la repetición jurídica que se presenta en cuanto los objetivos de la educación, 2) la capacidad que tienen o no las instituciones educativas para cumplir con lo exigido en la Ley de la Cátedra, 3) las prioridades asignadas para las distintas materias que se encuentran integradas en la Cátedra y 4) la repetición fallida de la educación para la paz en escenarios similares que se presentaron a lo largo de la historia de colombiana.

Relacionado con el propósito de la cátedra, el movimiento ciudadano “Todos por la educación”, manifestó lo siguiente en el periódico El Espectador:

Hace poco se consolidó una propuesta que da algunas luces sobre la forma en que la paz podría llegar a ser un tema más tangible en la vida de los niños. Se trata de la Ley 174 de 2014, que obliga a las instituciones educativas (desde preescolar hasta educación superior) a implementar una “cátedra de la paz”. El objetivo es “consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Proyecto de Ley 174, 2014,

Artículo 1). El Congreso la aprobó en junio pasado y estableció que en seis meses deberían estar listos los lineamientos para implementarla en todos los centros educativos. (Todos por la educación, 2014, párr. 3).

En este sentido, aclaran los escritores de “Todos por la educación” que las discusiones sobre la Cátedra integran variedad de enfoques desde los cuales se deducen los propósitos de este proyecto educativo y los alcances de la educación para la paz. Entre estas discusiones se presentan: (I) La implementación en zonas rurales y la cobertura que la educación para la paz debería tener en todo el territorio nacional, teniendo en cuenta que la educación formal e informal está afrontando grandes desafíos en muchas regiones del país, por problemas asociados con la infraestructura. Por ejemplo: construcción de vías de acceso, espacios físicos para la enseñanza, problemas de asignación y gestión de presupuesto, temas de seguridad y el fenómeno del trabajo infantil que evita la participación de los niños en las escuelas. (II) Las personas que serán beneficiadas de este proyecto educativo. En este sentido, manifiestan los autores que para fundamentar la cultura de la paz en la sociedad, es necesario promoverla en todas las esferas de la ciudadanía, desde los empresarios que facilitan el tema laboral y los ingresos, el sector político, jurídico, las fuerzas armadas (combatientes y excombatientes), la población desmovilizada, carcelaria, desplazada, etc. “Todos por la Educación” declaran que la paz no podría ser establecida en la sociedad con la educación de una parte delimitada de la población, eso porque las nuevas generaciones absorben sus saberes del entorno construido y modificado por las generaciones previas y por lo cual, es necesario mediar el cambio de este entorno con modificación de las mentalidades de todos los ciudadanos. (III) Los contenidos educativos que serían integrados en la Cátedra; Contenidos basados en las prioridades educativas, fundamentadas en la Ley General de la Educación, las leyes y decretos asociados, la Ley de la cátedra, las prioridades nacionales regionales, locales, etc. (IV) Los métodos de implementación que deberían ser integrados en la Cátedra, desde personal docente con la formación respectiva, las herramientas didácticas que se requieren para el cumplimiento de esta misión educativa, los paradigmas involucrados, los discursos prioritarios que serán revelados en el momento de enseñar (las voces de las víctimas, de los

victimarios, del sector político, de los profesionales, de la comunidad internacional, etc.).

En el artículo “Luz verde a la Cátedra de la Paz” (2015), publicado en la revista *Semana*, se fortalecen los discursos en pro de la educación para la paz, apuntando a los propósitos de la Cátedra. En este caso, se propone que la educación para la paz facilitará la base formativa para la constitución de un mejor modo de existir; un modo de existir que surge desde la empatía y el respeto para las necesidades de otros seres, en vez de la competencia, la apatía y la conciencia limitada, síntoma del egocentrismo. Este cambio de mentalidades se propone a través del desarrollo de competencias ciudadanas, concebidas como un objetivo central para esta asignatura independiente. En otras palabras, se espera que la educación ayude a adelantar un proceso coherente en la formación de una nueva cultura nacional en la cual el bien común se convierta en una premisa para la realización individual.

Al respecto, la Ministra Gina Parody dijo que la implementación de esa asignatura contribuirá a la formación de competencias ciudadanas en todos los estudiantes que contribuyan a la solución pacífica de conflictos cotidianos y a generar ambientes propicios de estudio lejos de factores como el matoneo o la violencia. (Gina Parody, Ministra de Educación, citada en *Luz verde a la Cátedra de la Paz*, 2015, párr.5).

En este sentido, Gina Parody resalta el propósito de la educación para la tolerancia por ser una estrategia para la transformación social, cambiando una sociedad conflictiva y agresiva en otra pacífica y democrática, eso, con la adquisición de competencias ciudadanas, actitudes tolerantes y conciencia dirigida hacia el bien común.

Por otro lado, los propósitos de la Cátedra están bajo cuestionamiento por varios autores. Entre ellos, Francisco Cajiao que en su artículo “Cátedra de la paz (Es hora de que nuestra historia circule para que nunca más vuelva a repetirse)” que duda sobre el propósito de la Ley 1732 de 2015 por la semejanza que tiene con la Ley 115 de 1994 (la Ley General de Educación) en cuanto el planteamiento de los fines de la educación que integran la formación en principios democráticos, el respeto a la vida,

los derechos humanos y actitudes de tolerancia y solidaridad. En este sentido, se repiten variedad de contenidos educativos y se cuestiona el motivo de tal repetición. De igual manera, surge la duda sobre la voluntad y la capacidad de las instituciones involucradas (ministerios, escuelas, universidades y la sociedad en general) para cumplir con lo exigido en la Ley de la Cátedra.

A propósito de esta ley [Ley 1732 de 2015], caben diversas reflexiones que vale la pena enunciar. La primera es que ya la Ley 115 de 1994 señaló como fin de la educación “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. Los otros doce fines amplían aún más el ideal democrático y de convivencia del país.

Lo malo, entonces, no es la ausencia de ley, sino de voluntad para cumplirla y de capacidad para exigirla. (Cajiao, 2015, párr.2).

Cajiao, en este caso, apunta sobre tres aspectos particulares: (I) La intencionalidad tras del replanteamiento de los propósitos educativos que se dupliquen entre la Ley general de la Educación (la Ley 115 de 1994) y la Ley de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2015) junto con la capacidad operativa e institucional para cumplir con las especificaciones de la Ley 1732 de 2015 en cuanto la educación para la paz y la modificación de comportamientos. (II) La fragmentación del currículo educativo y la falta de integración entre los temas dictados, genera vacíos en la comprensión y asimilación de los temas escolares. En este sentido, se propone reforzar la asociación de los hechos históricos y las distintas enseñanzas escolares con la realidad cotidiana y los mundos particulares de los alumnos, eso para crear un aprendizaje significativo, productivo y útil. (III) La ruptura entre las realidades cotidianas, que pueden manifestarse en las dinámicas familiares, políticas o económicas, por un lado, y las realidades planteadas en la educación para la paz, por otro lado, genera cuestionamientos en cuanto a la posibilidad de la educación de crear un cambio real con respecto a la formación de actitudes no violentas.

Arturo Charria (Director de Museos Escolares de la Memoria) en el artículo “¿Qué es la Cátedra de la paz?” (2016), sigue cuestionando los propósitos de la Cátedra por las prioridades educativas manifestadas en el planteamiento jurídico de la Cátedra. Charria manifiesta una inquietud con respecto a la importancia que el Ministerio de Educación demuestra (I) en cuanto la enseñanza de los hechos ocurridos en el conflicto armado de Colombia, contados desde las voces de las víctimas y (II) sobre el tema de la memoria histórica. Estos temas, propuestos en la reglamentación de la Cátedra, se presentan como materias electivas mientras, según Charria, la construcción de la paz es imposible sin reconocimiento adecuado de lo sucedido en la historia del país y eso implica una indagación que integra a las voces de todos los actores del conflicto colombiano, especialmente las voces de las víctimas.

[...] es necesario que los estudiantes comprendan los distintos procesos de resistencia que las comunidades han desarrollado y que miren, de manera compleja, la categoría “víctima”. Es decir, que sean capaces de pensar la identidad de estas más allá del hecho violento padecido. En este orden de ideas, abordar la memoria histórica en las aulas de clase del país, es un aporte fundamental para la construcción de paz. (Charria, 2016, párr.12)

Por este motivo, Charria manifiesta que la Cátedra de la Paz debería ser replanteada de manera coherente en cuanto a los contenidos educativos que integra y el modo de socializarlos. “[...] Bien puede [el Ministerio de Educación] proponer unos contenidos que se enseñen de manera transversal en la escuela, sin embargo, dejar de manera electiva la memoria histórica, implica poner una tilde que agudiza el ruido de la palabra impunidad”. (Charria, 2016, párr.14). Además, declara la necesidad de priorizar el reconocimiento de las voces de las víctimas para poder entender la gravedad de los delitos cometidos y con eso, generar un proceso de reparación y evitar la repetición de tales escenarios.

Por otro lado, Sandra Patricia Rodríguez presenta un análisis de los propósitos de la Cátedra, comparándolos con unos escenarios previos de negociación o posconflictos en los cuales se presentó esta tendencia educativa. Este análisis se presenta en el eje número 2 (segundo capítulo) del libro *"Bitácora para la Cátedra de la Paz"* y

contiene unas reflexiones sobre lo ocurrido durante el siglo XX. Lo anterior, con el propósito de demostrar una conexión directa entre los intereses políticos-económicos que guiaron a las legislaciones sobre cual se basaban las distintas tendencias educativas junto con los métodos que se formaron con el propósito de cumplir con tales normatividades. Además, se presentan los resultados sociales que surgieron por tal formación y sus implicaciones en el contexto geopolítico de la nación. En este sentido manifiesta Rodríguez:

[...] contribuir al debate que se abre con la cátedra de la paz, propongo una reflexión acerca de la relación entre paz y educación a partir del análisis de algunos momentos del siglo xx durante los cuales varios sectores sociales, el Gobierno nacional y los organismos estatales propusieron pensar la paz en el ámbito educativo. A partir de esos momentos, es posible establecer comparaciones entre esa experiencia histórica que nos antecede en el debate entre paz y educación y las actuales exigencias normativas que nos permiten, pero también obligan, a desarrollar una cátedra de paz en el marco de la cual considero posible trazar algunas propuestas que se sustentan en el trabajo conjunto con los colegas y estudiantes de la línea de formación política y memoria social de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, para abordar la paz en el ámbito educativo en un contexto de análisis más amplio que el que propone el marco normativo. (Rodríguez Ávila, 2016, p. 135).

Rodríguez apunta a la importancia de conocer las fallas y los vacíos educativos que se presentaron en previas épocas de pacificación, con el motivo de entender y mejorar las herramientas formativas de tal modo que contribuirán a la construcción de una paz duradera. En este sentido, Rodríguez presenta un análisis de las experiencias, los debates, las normatividades y las propuestas educativas que acompañaban tres momentos históricos: "la paz después de la Guerra de los Mil Días, la paz después del 9 de abril de 1948 y la paz después de la dejación de armas de varios movimientos guerrilleros entre 1989 y 1994" (Rodríguez Ávila, 2016, p. 136).

En el primero, el país quedó devastado y la paz se convirtió en una obligación moral; en el segundo, las élites políticas quedaron atemorizadas ante la protesta de los sectores populares y convirtieron la paz en un mecanismo de contención social; y en el tercero, la paz fundamentó el proceso constituyente en el cual se basó la participación política durante los últimos años del siglo xx. En cada caso, como veremos a continuación, a la educación se le asignó la función de orientar los comportamientos y contenidos escolares a partir de este principio, pero en todos los casos la tarea excedió las posibilidades de las instituciones escolares, de los maestros y de los mismos organismos gubernamentales y se abrieron nuevos escenarios de conflicto y confrontación que tienen su expresión en el presente. (Rodríguez Ávila, 2016, p. 136)

Es necesario mencionar, en este contexto, que los propósitos de la Cátedra deben estar ligados de modo coherente con su gestión e implementación y que deben manejar una rigurosidad y asociación racional entre los planteamientos y sus posibilidades de realización. Se refiere que los propósitos deben estar aterrizados y detallados dentro de los contextos que reflejan a las realidades actuales del contexto nacional, de las regiones y del sistema educativo, eso, para que puedan ser concretados y para que no se queden en la visión nostálgica de una paz imaginaria.

6.2.3. Posibilidades de realización (de la Cátedra)

Unas sugerencias y aclaraciones con respecto a la gestión e implementación de la Cátedra de la Paz, se presentan a través de unas preguntas comunes y de las respuestas brindadas por la Defensoría del Pueblo en el documento “Cátedra de la Paz- Preguntas y respuestas sobre la paz y los derechos humanos”. La mayor parte de este documento, rodea el tema de la incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en la educación para la paz y la manera de cumplir con las exigencias legislativas con las cuales se plantea la Cátedra.

En el año 2015, el Gobierno Nacional reglamentó la Cátedra de la Paz, establecida en la Ley 1732 de 2014 para todas las instituciones educativas del país. La Cátedra se articula a otros lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, que tienen el propósito de incorporar el estudio y la práctica de los derechos humanos en la vida cotidiana de las instituciones educativas de

preescolar, básica, media y superior en el territorio nacional. (Defensoría del Pueblo, p. 2).

Entre las preguntas que se aclaran en el documento, se presentan las siguientes: ¿Cuál es la relación de la Cátedra de la Paz con los derechos humanos?, ¿Cuál puede ser el aporte de la Cátedra a la construcción de la paz en Colombia?, ¿La implementación de la Cátedra de la Paz, tiene relación con la educación en derechos humanos?, ¿La implementación de la Cátedra de la Paz, corresponde a un área exclusiva del conocimiento?, ¿Cuál es el aporte de la Cátedra de la Paz a la calidad de la educación?, ¿La implementación de la Cátedra de la Paz, permite a todos los miembros de las comunidades educativas participar en la discusión y el debate sobre la construcción de la paz en el país o se limita al contexto escolar? Las preguntas, igual que las respuestas, se presentan de manera general, sin embargo, facilitan la implementación de la Cátedra de la Paz y aclaran la importancia de integrar la enseñanza de los derechos humanos en esta modalidad educativa.

Con el propósito de analizar la metodología con la que se ejerce la Cátedra de la Paz y aclarar algunos aspectos asociados con su gestión, se presenta el trabajo de grado *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra* (Universidad de San Buenaventura Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 2015), elaborado por Omaira Lozada, Diana Manjarres, Judith Sanabria, Jhemmy Muzuzu, Wilmar Cortes, donde se presentan las perspectivas curriculares con respecto a las dinámicas educativas ejercitadas por los docentes en el salón de clase junto con las orientaciones educativas brindadas por el gobierno, y sus interpretaciones institucionales en cuanto a los ajustes requeridos para cada escuela.

Mediante dicho instrumento se generará la recolección de datos, para responder a las preguntas de la investigación, así esclarecer cuáles son las perspectivas curriculares que se deben desarrollar en la implementación de la Cátedra de la Paz, en las instituciones educativas objeto de estudio, de acuerdo, como es lógico con sus planes académicos. (Lozada O., Manjarres D., Sanabria Forero J. E., Muzuzu Torres J. A., y Cortes Hurtado W. G., 2015, p. 1)

Entre las conclusiones que se presentaron por los autores de este trabajo de grado se manifiesta la necesidad de integrar algunos planteamientos educativos específicos y contextuales que se encargan de detallar y reprogramar la propuesta educativa en cuanto la Cátedra de la Paz, entre ellos encontramos: (I) los objetivos y las orientaciones que se presentan en la Ley 1732 de 2015 y el decreto 1038 del 2015 (que son de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas del país), (II) el nivel formativo requerido para los alumnos, (III) la vinculación de prioridades que surgen desde los contextos locales en cual se encuentran las instituciones, (IV) las preferencias formativas de cada institución escolar y (V) los escenarios versátiles en la realidad socio-política del país.

Esto implica para las instituciones educativas el desarrollar un currículo cambiante, dinámico y actualizado que propenda por la sana convivencia y el desarrollo de valores acorde con las necesidades del contexto escolar en el que se desarrollen los educandos, lo cual a la vez requiere el incorporar al aula de clase el conflicto mismo para que a través de estrategias pedagógicas se instauren los diálogos, los debates, las mesas de diálogo y concertación, los foros y exposiciones creando la cultura de escucha, tolerancia, análisis de situaciones, discusiones con respeto, toma de decisiones e instauración de los acuerdos, colocando la razón sobre la emoción y potenciando el respeto a los valores humanos, del ciudadano y el conocimiento del DIH. (Lozada O., Manjarres D., Sanabria Forero J. E., Muzuzu Torres J. A., y Cortes Hurtado W. G., 2015, p. 58)

Para una gestión exitosa de la Cátedra de la paz, Alejandro Primiciero C. en su artículo “La Cátedra de Paz como asignatura es coja y su enseñanza confusa” (2016) sigue analizando los factores requeridos para el cumplimiento de esta tarea y apunta a la falta de estrategias coherentes para la implementación y evaluación de esta asignatura. Primiciero solicita la distribución de material didáctico para dicha tarea y apunta al riesgo de que la Cátedra de la Paz, sin asignación de contenidos específicos, sea utilizada como un espacio para difundir opiniones personales, de carácter político. En este sentido, Primiciero advierte que:

[...] cualquiera de nosotros puede caer en el error de politizar el tema y de paso enfocar erróneamente nuestro quehacer pedagógico y eso sería un daño enorme para los niños, niñas y jóvenes del país que anhelan por un país en paz y sin conflicto armado (Primicerio Calvo, 2016, párr. 4).

Primicerio advierte, también, sobre la manera en la que se planteó la Cátedra de la Paz. En este caso, sin integrar a las instituciones educativas en el planteamiento de tal enseñanza, lo que causa unos vacíos teóricos y operativos por la falta de sincronización entre la propuesta, generada por el ministerio de Educación, y la realidad educativa en la que se encuentran las instituciones escolares. Además, Primicerio apunta en su artículo, sobre la necesidad de orientar, acompañar y apoyar a los docentes en la implementación de la Cátedra:

Honorable Congreso de la República, la educación y la enseñanza no se hace desde las salas del congreso, se hace en las aulas e involucrando a las comunidades educativas, debatiendo con nosotros los maestros y con las instituciones, escuchando necesidades y atendiendo deficiencias reales para llegar a acuerdos mutuos. Los docentes necesitamos con urgencia, Ministra, parámetros, criterios, orientaciones y una que otra capacitación a nivel Nacional (no solo en Bogotá) que nos permita construir en las aulas un sentido pedagógico, es decir; un por qué, un para qué y un con qué de tan importante y necesaria es la Cátedra de la Paz. (Primicerio Calvo, 2016, párr. 5).

Con el propósito de aportar a la gestión de la Cátedra, Lucia Álvarez y Albeiro Marrugo, presentan en el artículo “Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero” (2016), varias estrategias para su implementación en la educación escolar: (I) El trabajo del profesor Wilson Muñoz donde se logra la igualdad y la inclusión de niños y niñas, víctimas del desplazamiento forzado, a través de juicios de valor donde reflexionan sobre los contextos cotidianos y las situaciones que experimentan estos niños en sus realidades diarias. Con base en estos ejercicios de análisis y reflexión se discuten los desafíos personales, institucionales y nacionales, con enlaces a los campos políticos, jurídicos, sociales y económicos que se presentan en los círculos cercanos y lejanos de estos alumnos. (II) Desde Cartagena de Indias, se propuso un ejercicio de participación ciudadana,

financiado por la Universidad de Cartagena, con el título “Mi casa es escuela y mis padres maestros para ofrecer la Cátedra de la Paz”. Este proyecto se ejecuta bajo la hipótesis de que la familia es la mejor escuela para la formación de competencias ciudadanas. En este sentido, se plantea que la participación de los padres es una de las condiciones primordiales para el éxito educativo, en cuanto la educación para la paz. Con respecto a esta propuesta y postura educativa, manifiesta el Padre Rafael Castillo Torres (24 de julio de 2016)

Frente al desafío de promover una cultura de paz, necesariamente se deben dar cambios en lo personal, lo relacional y lo estructural. Cambios que serán posibles si la apuesta educativa contribuye a que cambien quienes pueden hacer cambiar las cosas. Lastimosamente, uno de nuestros mayores problemas es la crisis de la relación educativa. En principio los padres han de cuidar sus hijos y los maestros han de construir el conocimiento en el aula con sus alumnos. Entristece ver cómo algunos hogares y algunas escuelas han perdido “el espíritu de la educación”. (Álvarez, Marrugo, 2016, p. 5)

Con respecto a la gestión e implementación de la Cátedra, surge la necesidad de volver a definir los roles y las obligaciones institucionales e individuales que surgen con respecto a la formación integral de las personas. En este caso se apunta sobre la responsabilidad compartida entre las escuelas como parte de los sistemas educativos, por un lado, y sobre las familias y las estructuras socio-políticas, por otro lado. En este sentido se propone que para una gestión e implementación adecuada de la Cátedra se necesita la integración y la suma de responsabilidades por todas las partes, eso porque el contexto social actúa sobre la educación y la educación impacta al contexto social.

6.2.4. La formación de los maestros

En este capítulo, se analizan dos propuestas que se dirigen hacia la formación de los maestros y educadores que van a realizar la educación para la paz: La primera propuesta, se presenta con el libro “*Bitácora para la Cátedra de la Paz*” y la segunda, se plantea en un programa formativo para personal directivo y para los docentes.

El libro *“Bitácora para la Cátedra de la Paz”*, como manifiesta su editora Piedad Ortega Valencia en la presentación del libro, fue elaborado con el propósito de crear una pedagogía para la paz, una bitácora para la formación de docentes en este campo pedagógico.

Con el fin de consolidar un escenario propicio para abordar pedagógicamente las prácticas, reflexiones y perspectivas en torno a la materialización del derecho consagrado que tiene la sociedad colombiana a la paz, la Universidad Pedagógica Nacional entrega este primer volumen de ensayos producto de la cátedra pública “Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz”, denominación tomada del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019 con un particular énfasis referenciado en el lugar que tiene la educación en la formación ético-política de maestros y educadores afectados por la violencia política. (Ortega Valencia P., 2016, p. 9).

El libro contiene orientaciones pedagógicas que se dirigen a la formación de los docentes con respecto a los temas jurídicos, sociales y educativos que rodeen a la Cátedra y a la educación para la paz. De igual manera, integra diálogos de saberes entre los actores de distintos movimientos sociales, junto con algunas iniciativas pedagógicas sugeridas para el desarrollo de esta tarea formativa. Eso, con el propósito de ayudar a los maestros a comprender y concertar las distintas metodologías que rodeen el campo de la educación para la paz.

La Cátedra tiene como finalidad exponer distintas orientaciones pedagógicas, políticas, jurídicas y sociales sobre la paz. De igual modo, generar un diálogo de saberes de la universidad con los actores de movimientos sociales y las iniciativas de maestros y educadores con el fin de formular los núcleos de trabajo para una pedagogía de la paz. (Ortega Valencia P., 2016, p. 10).

En este libro se presenta una postura crítica y multidimensional que analiza la Cátedra de la Paz como parte de un proceso educativo que está integrado en un contexto socio político complejo, conflictivo y contradictorio. Los autores del libro proponen una pedagogía analítica, crítica y activa; una pedagogía que exige la formación de maestros imparciales, asertivos y coherentes que apunten sobre las

problemáticas sociales desde ángulos versátiles, que cuestionen y analicen las incoherencias políticas, las injusticias y las violaciones de los derechos humanos. Eso, para la formación de sujetos activos y pacíficos que podrán contribuir a la construcción de un estado social de derecho.

Para contribuir a las propuestas de formación de educadores en Colombia, presenta Francisco J. Pozo una propuesta de “Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz” (2016) en la cual se plantean varias opciones de formación educativa, brindadas por la Universidad del Norte en Barranquilla. Los programas ofrecidos se basan en la pedagogía social y utilizan la educación social como un método práctico para la acción socioeducativa en los campos escolares.

Según Pozo, para poder ofrecer una educación y formación adecuada para la construcción y sustentación de la paz, es importante asegurar que el equipo de directivos y docentes serán formados adecuadamente para poder cumplir con esta misión. Por eso, se plantea la formación socioeducativa en competencias ciudadanas, que integra a la educación para la paz y para la convivencia, con un direccionamiento estratégico basado en los lineamientos y estándares de las políticas socioeducativas y en los fundamentos epistemológicos de la pedagogía social. Eso implica, por ejemplo, la intervención en los ámbitos escolares, en las realidades familiares, sociales y en los demás contextos relacionados.

La pedagogía social como ciencia, y la educación social como práctica derivada de la misma, son los fundamentos para la acción socioeducativa especializada y profesionaliza en Colombia, especialmente en el campo escolar.

La formación directiva y docente necesitan de la educación social para hacer frente a los retos del país, y para ello es necesario desarrollar propuestas formativas continuas y de posgrado en los planes de estudio de las maestrías de Educación y afines, donde se estudie la educación social de manera transversal y/o específica; además se evidencia la necesidad urgente de crear la carrera de educador social. (Pozo Serrano, 2016, p. 12)

Se propone que la formación de directivos y de docentes, basada en la educación social podrá dar una respuesta amplia y transversal a los retos nacionales y a los desafíos educativos en el país. Por lo cual, se ofrece la asignatura de Educación Social en el plan de estudios de la maestría en Educación y un diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas, basados en fundamentos socioeducativos. En este sentido:

La Universidad del Norte ha desarrollado desde el año 2015 una asignatura de Educación Social en el plan de estudios de la maestría en Educación y un diplomado de Educación para la Paz y Competencias Ciudadanas que forme desde los fundamentos y metodologías socioeducativas; así como las disciplinas auxiliares, en el desarrollo docente y educativo de la región caribe colombiana.

La formación directiva en educación para la ciudadanía para el direccionamiento estratégico supone formación socioeducativa en competencias ciudadanas, educación para la paz y convivencia, desde los lineamientos y estándares de las políticas socioeducativas vinculadas; pero especialmente desde los fundamentos epistemológicos de la pedagogía social y sus ámbitos, así como las estrategias de acción para la intervención en la realidad escolar, familiar y contextos relacionados. (Pozo Serrano, 2016, p. 12)

La Cátedra de la paz requiere docentes que sean capaces de promover adecuadamente esta corriente educativa. Por lo cual, se requiere la estructuración y aplicación de una pedagogía dirigida hacia la formación de estos docentes. Lo anterior, con el propósito de volverlos más éticos, transparentes y coherentes en la representación de los diálogos sociales que se manifiestan por los distintos actores, promotores del cuidado de la naturaleza, oponentes a las injusticias, educadores en pro de los derechos humanos y hasta mediadores entre las enseñanzas escolares y las realidades familiares y culturales que se integran en la vida de los miembros de la comunidades escolares (estudiantes, docentes y administrativos). Eso, para brindarles las herramientas adecuadas y facilitar la formación de las nuevas generaciones de una manera que aportará a la construcción de una sociedad pacífica y próspera. Para una gestión e implementación adecuada de la Cátedra de la paz se apunta entonces sobre la necesidad de estructurar formación educativa

dirigida hacia al personal docente. Una formación que permite el desarrollo de docentes que actúen y administran la enseñanza de modo pacífico; asertivo, tolerante, creativo y responsable.

6.2.5. Contenidos y enfoques educativos

En esta subcategoría se presentan dos corrientes relacionadas con los enfoques educativos, sugeridos para la educación para la paz. (I) La primera, se fija en la integración de contenidos educativos que aportan a la construcción de sentimientos y sensaciones de seguridad y tranquilidad con la formación de comportamientos adecuados, basados en la solidaridad y el respeto (auto respeto y el respeto hacia al otro). (II) La segunda, opta para la vinculación de contenidos que contribuyan a la adecuación de los ambientes en cual habitan los ciudadanos. En este sentido se refiere a los espacios educativos, la justicia y los derechos humanos, los contextos políticos, etc.

Apuntando a la primera tendencia, el autor Julián De Zubiría, en el artículo “¿Es posible una educación para la paz?” (2015, Semana) manifiesta que la educación para la paz apunta hacia la formación de competencias ciudadanas y a la estructuración de convivencia pacífica. Para cumplir con esta tarea, De Zubiría resalta la necesidad de crear mecanismos formativos donde se enseñara la comprensión y el conocimiento de uno mismo y desde de allí, reflexionar sobre las posturas y las posibles necesidades del “otro”, de tal modo que se reconoce que “las ideas diferentes son las que más enriquecen las propias” (De Zubiría, 2015, párr. 10). Adicionalmente, propone Zubiría aumentar la tolerancia y la solidaridad con estrategias de reflexión sobre las condiciones del “otro”, eso, poniéndose en sus “zapatos” y tratando de entender su contexto de vida y su modo de ser. En este sentido, manifiesta que

La principal causa de muerte en Colombia es la intolerancia, esa incapacidad de reconocer que existen puntos de vista e interpretaciones distintas a las nuestras. Es la incompetencia para aprehender de las diferencias porque olvidamos que la diversidad es la mayor riqueza de la vida” (De Zubiría, 2015, párr. 3).

De Zubiría advierte sobre la desconfianza y la falta de empatía que se siembra en las nuevas generaciones desde la educación que se ejerce en la familia y desde las costumbres difundidas en la sociedad: "El padre suele enviar a su hijo menor al colegio diciéndole que no se deje de los compañeros porque ´el mundo es de los vivos´ y hasta hemos convertido en mandamiento la frase de ´no dar ni perder papaya´". (De Zubiría, 2015, párr. 4).

Es necesario mencionar que Julián De Zubiría presenta objeciones a la cátedra de la Paz por la manera en que fue planteada por el gobierno nacional, para él, la Cátedra es "[...] Una iniciativa de corto vuelo, poco trabajo y poca reflexión e investigación. Como suele ser frecuente cuando la clase política intenta resolver aquello que no comprende." (De Zubiría, 2015, párr. 8). Aunque Zubiría está resaltando algunos vacíos asociados con la formación de la Cátedra, él favorece la educación para la paz y usa la filosofía y la psicología de Jean Piaget y de don Agustín Nieto Caballero para fundamentar su propuesta educativa, llevándola a la construcción metodológica de habilidades éticas a través del desarrollo de capacidades empáticas, y de auto-reconocimiento. Este enfoque educativo se propone sobre una base de reflexión en la cual se realice la comprensión entre las condiciones de uno mismo y las condiciones del "otro".

Aportando a la segunda tendencia educativa, (donde se favorece la integración de contenidos y enfoques formativos que contribuyan a la adecuación de la realidad cotidiana; política, económica y social), manifiesta Ana Cristina Aristizábal Uribe en el artículo "Implementar la Cátedra de la Paz" (2016, revista "El Colombiano") que es necesario resaltar los componentes que generan sensación de paz, tranquilidad y seguridad en relación con las rutinas cotidianas que ejercen los individuos y en relación con la realidad política-económica del estado. En este caso, se manifiestan varios componentes centrales que requieren indagación y cuestionamiento como parte de las reflexiones que se deben realizar en el salón de clase: (I) La estructuración de sistemas de autoridad que cumplan con las normas morales y legales para la formación de un país justo y seguro. (II) El establecimiento de parámetros de convivencia. (III) El planteamiento y la práctica de estrategias para la

resolución pacífica de los conflictos. (IV) El establecimiento de sistemas que aseguran bienestar en temas de salud, vivienda, alimentación y empleo con ingresos justos y suficientes. En este sentido, la educación para la paz, se manifiesta como el eje formador de estos factores; el sistema que permite la creación de ciudadanos que podrán convivir en paz y desarrollar el contexto que favorece la fundamentación de una cultura democrática en un país seguro.

Obviamente la paz no surge en una cátedra ni se logra con una firma ni se impone a los balazos; es el resultado espontáneo de las condiciones sociales adecuadas de bienestar (vivienda, alimentación, salud, seguridad) y equidad (trabajo digno, oportunidades para todos). Pero, bajo las circunstancias del país, hay que realizar al mismo tiempo acciones en todos los frentes, para intentar generar el contexto para conseguirla: es tratar de desmovilizar a los actores armados; es enseñar desde las instituciones educativas cuál es la manera civilizada de convivir y resolver los conflictos, y cómo ejercer la ciudadanía para generar bienestar y equidad; es ejercer la autoridad y aplicar la justicia con justicia para que se cumplan las leyes que hemos pactado y aceptado para vivir en un país seguro. (Aristizábal, 2016, párr. 2)

Aristizábal se fija en el rol intendente de la educación como constructora de sociedad pacífica y democrática. La educación, en este sentido, se presenta como la formadora de competencias ciudadanas y debe actuar de manera independiente para el desarrollo de ellas. Eso, sin ligar sus prioridades y contenidos educativos a los acuerdos estatales o a las políticas de los partidos en mando. Debe optar, permanentemente, al aumento del nivel de tolerancia y asertividad en la sociedad apuntando a los siguientes enfoques pedagógicos: la mejora de las dinámicas interpersonales y la fundamentación de la integridad de cada ciudadano como individuo y como parte de una sociedad constructiva, productiva y sostenible.

[...] el camino no es al grito de guerra y no se sentarán a esperar ni la firma ni las condiciones para la firma. Saben que educando una nueva generación, bajo parámetros de convivencia y resolución de conflictos sin violencia, se asentarán bases importantes para vivir en paz. Los demás escenarios de bienestar en salud, vivienda, alimentación y trabajo dependen de otros actores, muchos,

quizá, aún no han entendido que sus actuaciones pueden ser tan alimento para la guerra como los balazos de los armados. Para ellos también se debería implementar una Cátedra de la Paz. (Aristizábal, 2016, párr. 4)

Siguiendo la misma idea, que la paz se construye con la modificación de varios componentes, Johana Katherine Jojoa Patiño, en el artículo “Cátedra de la paz: un compromiso con la educación en derechos humanos” (Novaetvetera, 2016), apunta que entre estos componentes, la educación en derechos humanos y la resolución de conflictos, junto con la reestructuración del sistema político y económico son los más dominantes. En este sentido, Jojoa apunta sobre la educación como una herramienta para cambio de mentalidades y recomienda que la educación se dirija hacia la formación de ciudadanos capaces de promover una paz positiva, más trascendente que la mera ausencia de la guerra (paz negativa). Eso, a través de la formación en:

[...] derechos humanos y cultura de paz para enfrentar, resolver y superar un conflicto y en esa medida transformarlo positivamente de manera que represente una oportunidad de cambio social. El fin del conflicto armado en Colombia no implica la consolidación inmediata de un estado de paz, ya que los conflictos son propios de las relaciones humanas en las que se desenvuelve el individuo, por lo que es necesario el conocimiento y la materialización de los derechos humanos a través de un cambio en nuestro comportamiento que promueva una reestructuración del sistema político y económico; pues sólo así se hace posible el desarrollo de la democracia y la consolidación de una verdadera y sana. (Jojoa Patiño, 2016, p. 1).

Los contenidos y enfoques, sugeridos para la implementación de la Cátedra consisten en aumentar la consciencia hacia el bienestar de todos los miembros de la sociedad, lo que implica el desarrollo de capacidades cognitivas y actitudinales para la resolución pacífica de los conflictos y la consideración de las necesidades de los demás como una prioridad central en las interacciones interpersonales. Los contenidos planteados para la Cátedra especifican estas recomendaciones educativas repitiendo temas y materias que, frecuentemente, se presentan en los currículos escolares por los mismos enfoques pedagógicos que se manifiestan en la Ley General de la Educación. Estos contenidos consisten en enseñanzas en favor

del desarrollo individual y en pro de la ciudadanía como, por ejemplo, el pensamiento democrático, la participación política adecuada, el conocimiento de la historia nacional, el cuidado ambiental y la solidaridad.

6.3. GESTIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ DENTRO DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES COLOMBIANAS.

En esta categoría se presentan las discusiones sobre las instituciones escolares en Colombia con referencia a la Cátedra de la Paz. En este sentido se manifiestan variedad de temas como: El contexto educativo, político y económico en cual se encuentran las instituciones escolares. Las realidades contradictorias que se presentan entre la enseñanza de la paz y los escenarios cotidianos de la violencia que rodean y penetran en las instituciones. La tarea formativa y administrativa que corresponde a las escuelas, posibilidades, imposibilidades y desafíos. Etc.

En este capítulo se identificaron cinco (5) subcategorías en los textos analizados. Estas subcategorías son: 1. Educación para la paz: la manera que se entiende, que se plantea y que se aplica en las escuelas. 2. Propósitos de la Cátedra: como se interpreta esta asignatura en las escuelas. Eso, desde los objetivos y las metas asignadas para las instituciones escolares junto con sus personales de docentes y administrativos. 3. Posibilidades de realización (de la Cátedra): la manera que la Cátedra se desarrolla y se aplica en cuanto la educación escolar, junto con las propuestas, las interpretaciones que se ejercen en las instituciones educativas y los desafíos que se presentan en este contexto. 4. La formación de los maestros: las dinámicas aplicadas por los docentes, ideas y prácticas recomendadas, el rol de los maestros, exigencias educativas y las dificultades que se presentan en las instituciones escolares. 5. Retos: las dificultades, los vacíos y los desafíos que afrontan las instituciones escolares colombianas en el proceso de formar y ejecutar la Cátedra de la Paz.

6.3.1 Educación para la paz.

La educación para la paz, en el contexto escolar, se analiza en el libro *Guía para la implementación de la cátedra de la paz* (2016) elaborado por Manuel Salamanca, Mery Rodríguez, Juan Daniel Cruz, Ramiro Ovalle, Miguel Ángel Pulido A. y Adriana Molano R. (equipo de docentes especializados en tema de paz, conflicto y educación).

Como una contextualización general de la enseñanza para la paz, los autores tratan de identificar y concretar lo que se entiende por "Paz" y, desde ahí, plasmar un plan educativo que elaborará los componentes que se llevarán a cabo en la construcción de sociedad pacífica, empática y auto sostenible. Estos saberes básicos serán unos de los fundamentos teóricos que deberían ser incorporados en la formación de los docentes que dictarán la Cátedra y en la aplicación de esta asignatura en cuanto la educación de los alumnos.

En este mismo documento, se presenta una revisión general del contexto socio-político que rodea el proyecto educativo de la Cátedra y de las exigencias educativas en cual se ubica la educación para la paz, especificada en la propuesta de la Cátedra. Adicionalmente, se ofrece un diplomado para los docentes que se forman a través de este proceso educativo. Lo anterior, con el propósito de facilitar su formación adecuada y el cumplimiento de las metas, propuestas para tal corriente educativa.

Teniendo presente el contexto de posconflicto y los esfuerzos del Estado Colombiano para garantizar una educación para la paz; y como respuesta a las exigencias establecidas en la Ley Cátedra de la paz la cual busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Ley 1732, párr. 2°), la Universidad Javeriana abre un espacio de formación para docentes de educación formal y no formal, en temas relacionados con la cultura de paz y pedagogías para la paz. Esto con el fin de preparar a las instituciones educativas que tendrán que incluir en sus planes de estudio la Cátedra de la Paz, de acuerdo con la reglamentación que en virtud del artículo 3° de la ley, expida el Gobierno Nacional. (Ley 1732, párr. 4° citado en Salamanca M. Rodríguez M. Cruz J.D. Ovalle R. Pulido Albarracín M. A. Molano Rojas. A., 2016, p. 6).

Para que las instituciones escolares puedan cumplir con su rol formativo y realizar una educación eficiente que se dirige hacia la paz, es necesario antes de todo, deducir el concepto de la paz a unos objetivos concretos y claros y desde ahí evaluar las capacidades y las condiciones de las escuelas para que se adecuen a estos objetivos. Entre estas condiciones se apunta sobre: (I) El ambiente escolar y social en lo cual se ubica la institución, los alumnos y sus familias. (II) Los comportamientos que se presentan entre los alumnos, los administrativos y el personal docente. (III) Las prioridades formativas que se definen por las escuelas y su aplicación en las aulas de clases. En este sentido, se resalta nuevamente la necesidad de educar a los educadores para que puedan cumplir con su rol adecuadamente.

6.3.2. Propósitos de la Cátedra

Orlando Morales, en el artículo “La cátedra de paz” (El Espectador, 2014) discurre sobre los propósitos generales de la Cátedra y sobre el rol de las instituciones escolares como un factor dominante en la evolución educativa de la sociedad colombiana. En este sentido, Morales se refiere a la educación para la paz como un proceso de modificación de mentalidades y comportamientos, que transforma conductas conflictivas y agresiva en una cultura ciudadana, basada en la tolerancia y la conciencia orientada hacia al bien común. La educación, aplicada por las instituciones educativas está dirigida a la formación de personas pacíficas y tiene la intención de romper la cadena de violencia que, de algún modo, caracteriza a la nación de Colombia.

Las instituciones escolares Colombianas, en este caso, se presentan como gestoras y promotoras de la paz a través de los procesos formativos que enseñan a los jóvenes a responsabilizar de sus entornos y de sus reacciones frente a lo que los rodea.

En este sentido, Lina Sánchez Alvarado presenta algunas especificaciones en el artículo “La cátedra de la paz deberá dictarse en todas las áreas” (El Tiempo, 2016). Sánchez exhibe las opiniones y orientaciones de Enrique Chaux, (profesor de la Universidad de los Andes y líder del proyecto educativo de la Cátedra).

La educación para la paz, en palabras de Enrique Chaux, profesor de la Universidad de los Andes y líder de este proyecto, debe apuntar a que la escuela aporte a la construcción de relaciones pacíficas, centrándose en temas como la participación ciudadana, la reconciliación y el desarrollo sostenible. (Sánchez Alvarado, 2016, párr. 4).

Chaux apunta al rol con el cual deberían desempeñar las instituciones educativas para lograr el cumplimiento de los propósitos correspondientes a la Cátedra de la Paz, a través de varias categorías principales: (I) La construcción de relaciones pacíficas donde los alumnos serán capaz de pausar el comportamiento instintivo e interactuar de modo racional, empático y comprensivo para llegar a un acuerdo en común. (II) La participación ciudadana con sus componentes de suma de responsabilidades sobre el cuidado ambiental, la participación política, la actitud ética y la comprensión de derechos frente a los deberes de cada individuo. (III) La participación en los procesos de reconciliación y desarrollo sostenible que tienen el propósito permitir presente y futuro pacíficos y agradables para las generaciones actuales y a las nuevas. En general, Chaux propone un planteamiento educativo en lo cual las instituciones escolares se presenten como un micro cosmos o un ejemplo para la sociedad que se pretende formas con la educación para la paz; un marco de referencia que los alumnos deben conocer y aprender para, luego, expandir y difundir el las realidades cotidianas, políticas, sociales y económicas que los rodeen.

En cuanto las prácticas que se dirigen al cumplimiento de los propósitos de la Cátedra, Ana María Velásquez y Enrique Chaux presentan algunas “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia” (2016). En este documento, unas de las recomendaciones para la enseñanza de la Cátedra de la Paz en las escuelas, es la asociación entre los contenidos teóricos, dictados en el aula de clase, y las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos. A través de estos ejercicios asociativos-comparativos, se propone hacer un análisis crítico de los comportamientos, adoptados por los individuos en cada escenario. Eso con el propósito de evaluar la asertividad, la justicia y la ética que se manifestó en el momento de actuar y cumplir, cada vez más, con los propósitos asignados a la

Cátedra. La idea es hacer un análisis de las actitudes, presentadas por los alumnos o las personas con cuales interactúen, y optar por un comportamiento tolerante, empático, racional y democrático. Estas prácticas pueden llevarse a cabo a través de lecturas, análisis de eventos históricos, revisión de los comportamientos de personas (cercanas, famosas, políticos, compañeros del aula, etc.) y auto reflexión.

Uno de los objetivos fundamentales de la formación ciudadana es promover el desarrollo de competencias de participación que les permitan al grupo de estudiantes empoderarse y actuar para transformar su contexto y de esa manera construir una sociedad más pacífica. Esas competencias, además, facilitan el aprendizaje en la medida que los estudiantes intercambian o construyen ideas con otros. Es así como la participación se convierte en una herramienta básica de la formación ciudadana y del aprendizaje en general, porque por un lado les permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en uno de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, porque los mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje. (Chaux E., Velásquez A. M., 2016, p. 41).

En este caso, manifiestan Chaux y Velásquez, las instituciones escolares cumplen un rol fundamental en cuanto la definición de prioridades que conllevan la elección de contenidos formativos, según el contexto socio-económico en cual se encuentran las instituciones y sus poblaciones beneficiarias (alumnos, docentes y las familias). Estos contextos penetran las realidades en las aulas de clase y definen la realidad escolar-educativa junto con la aptitud del maestro, el manejo de los comportamientos que se exhiben por los alumnos, la integración de la educación para la paz en las distintas materias específicas (predefinidas por el decreto 1038 de 2015) y el modo de enseñanza que puede ser ejercitado en las demás materias de todos los campos educativos, dentro y fuera de las instituciones escolares. Las instituciones escolares tienen el rol adicional de generar un aprendizaje significativo que permitirá la asociación entre los contenidos teóricos, dictados en el aula de clase, y las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos, eso para la formación de comportamiento analíticos, tolerantes, empáticos, racionales y democráticos.

Se puede concluir que con respecto a la educación para la paz, en general, y en cuanto la Cátedra de la Paz, en particular, las instituciones educativas tienen un rol

estratégico en la difusión de una nueva realidad; más tolerante, más asertiva y más justa. En este sentido, los propósitos de la Cátedra se vuelven los propósitos de las escuelas con la esperanza que estas instituciones educativas se volverán un modelo social a seguir.

6.3.3. Posibilidades de realización (de la Cátedra)

En la gestión e implementación de la Cátedra de la Paz surgen varias inquietudes alrededor de las posturas educativas junto con los mecanismos administrativos y formativos que se presentan en las escuelas. La educación, en este sentido, consiste en el reto de adecuar la enseñanza de la paz de tal manera que las mismas instituciones educativas se volverán un reflejo demostrativo de la paz y de la convivencia, desde el modo de ser y hacer que usen en sus estructuras y posturas formativas.

Respecto al tema, Giovany Areiza-Madrid G. en el artículo “La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos” (2014) presenta algunos interrogantes sobre la suficiencia del sistema educativo Colombiano para cumplir con sus roles y sobre la metodología usada para cumplir con la denominada educación para la paz: “¿cómo podemos encontrar, desde las instituciones educativas, respuestas creativas y no violentas a la generación o manifestación de un conflicto, y a su vez, formular estrategias de resolución pacífica de los conflictos y construcción de paz en Colombia?” (Areiza-Madrid, 2014, p. 313)

En este caso, manifiesta Areiza, que los objetivos principales de la educación se presentan a través de la relación entre el derecho a la educación y el derecho a la paz, junto con el conocimiento y la gestión de los Derechos Humanos y los Derechos Constitucionales. El cumplimiento de estos objetivos formativos requiere fortalecimiento del sistema educativo nacional de tal manera que la educación para la paz será sostenible, duradera y con mirada hacia los procesos de desarrollo integral. En este sentido, apunta Areiza sobre dos ejes formativos que requieren atención y fortalecimiento: (I) la elaboración de los contenidos dictados y la didáctica utilizada

para enseñarlos y (II) las instituciones educativas con sus estructuras y capacidades pedagógicas.

Areiza apunta a la necesidad de transformar las instituciones educativas de Colombia en espacios que educan para la convivencia y que aumentan la construcción de la paz desde la negociación de los conflictos y desacuerdos cotidianos que se presentan en las mismas instituciones. Eso, con el cambio de las estructuras institucionales y la reconsideración de los contenidos dictados, junto con sus modos de enseñanza. Areiza propone que las instituciones educativas opten a la fundamentación de la formación integral, desarrollando la capacidad de los alumnos en resolver los conflictos sin acudir a la violencia. Lo anterior, a través de diálogos reflexivos que abarcan de la solidaridad y del raciocinio.

Francisco Cajiao en su artículo “Cátedra de la paz. Es hora de que nuestra historia circule para que nunca más vuelva a repetirse” (2015) apunta que para cumplir con tal propósito hay que cambiar los mecanismos de diálogo en cuanto las capacidades de escucha y consideración que se ejercen en las conversaciones y en las tomas de decisiones que se practiquen en los círculos familiares y educativos.

Ya en el ámbito de las instituciones educativas, resulta mucho más formativo revisar los mecanismos de convivencia y desarrollar actividades de reconocimiento y respeto mutuo entre estudiantes, maestros y familias, así como estimular el rechazo al incumplimiento de las normas de convivencia. Promover la activa participación de los estudiantes en la evaluación, las actividades deportivas y culturales, el acceso a los órganos de gobierno escolar es mucho más eficaz para comprender el significado de vivir en paz que muchas horas de clase. (Cajiao, 2015, párr.5).

En este sentido, las instituciones escolares están afrontando el reto de transformar sus estrategias educativas de tal modo que sean menos teóricas y más demostrativas. Cajiao propone cambiar la enseñanza teórica sobre valores como igualdad, respeto y tolerancias, hecha a través de lecturas y explicaciones en el salón de clase, en demostración práctica que se exhibe en las posturas institucionales y en las dinámicas interpersonales de la escuela. Dinámicas que

integran la consideración del pensamiento del otro junto con la tolerancia en los diálogos diarios y en la toma de decisiones.

Por otro lado, menciona Mariela Sánchez Cardona, en el libro *Educación para la cultura de la paz: una aproximación psicopedagógica* (2015) que la gestión de la educación para la paz, en muchos contextos escolares del país, se encuentra en una contradicción permanente con las experiencias cotidianas. En este sentido, uno de los mayores desafíos de la educación es contradecir, de manera suficiente y adecuada, a las descomposiciones de varios comportamientos que se perciben en la sociedad. Por ejemplo: la corrupción, las adicciones, la desintegración moral, familiar, social, emocional y otros fenómenos negativos que intentan contra la honradez del ser y de su tejido social. Esta contradicción, observada en el contexto educativo, podría ser atendida a través de estrategias, realizadas con ejercicios en el salón de la clase que ayuden a reprogramar los comportamientos, ya vistos en escenarios conflictivos, y convertirlos en comportamientos pausados, analíticos, asertivos y empáticos que permitirán una resolución de los conflictos sin acudir a la violencia.

La experiencia educativa se encuentra cada vez más cerca de un sentimiento de miedo que de motivación hacia el aprendizaje. Ambientes escolares inseguros e intimidantes, conducen, por un lado, a malos resultados académicos y la consecuente deserción escolar [...] A pesar que existen manuales de convivencia, aquellos son insuficientes para generar procesos de paz en las aulas, frente al aumento de las cifras de violencia en los colegios. Así lo revelan las pruebas saber del 2005 realizadas por el ICFES, que indican que cada 100 estudiantes de 5.º a 9.º grado, 22 son víctimas de amenazas, 21 intimidaron a un compañero y 53 fueron testigos de intimidaciones a otros compañeros (El Tiempo, 2008, pp. 3-8 citado por Sánchez Cardona, 2015, p. 119)

Sin embargo, manifiesta Sánchez que es importante descubrir y debatir los orígenes de la violencia para poder implementar un plan educativo coherente.

Está claro que no es fácil implementar procesos de paz en las instituciones educativas en un país como Colombia, ya que la violencia estructural y directa está muy presente en estos escenarios escolares, obstaculizando y agravando

las vivencias de estudiantes y docentes. Sin embargo, es posible cambiar esta realidad tratando de encontrar los posibles orígenes de los fenómenos de violencia y trascendiendo hacia la búsqueda de soluciones con nuevos paradigmas de paz" (Sánchez Cardona, 2015, pp. 122-123)

La gestión e implementación de la Cátedra afronta unas dificultades asociadas con las estructuras y las posturas de las instituciones escolares, entre estas dificultades se puede nombrar (I) a la diferencia entre lo enseñado, teóricamente en el salón de clase y lo observado en las realidades cotidianas (II) las capacidades limitadas de intervención que tienen las instituciones con su personal docente y administrativo; capacidades que se declinan o se aumentan según el contexto social en lo cual están puestas, el presupuesto que están manejando o por la prioridad dada a la educación por el sector político y los distintos miembros de la comunidad. Por estos motivos se propone la amplificación de la coherencia entre lo dicho y lo hecho, bien sea por la priorización del sector educativo con los recursos materiales, estratégicos y formativos necesarios para que pueda cumplir su rol o por el reconocimiento del impacto que tiene la modificación de mentes y mentalidades a través de la enseñanzas y las interacciones interpersonales y estructurales que se ofrecen en estas instituciones escolares.

6.3.4. La formación de los maestros

Las discusiones en esta subcategoría se fijan en el rol de los docentes, en cuanto la educación para la paz, y en la formación requerida para que puedan cumplir con este rol. Se apunta que los maestros poseen un rol central en las instituciones escolares y, por lo cual, su preparación representa un factor primordial en cuanto las capacidades escolares de cumplir con sus tareas educativas asignadas.

En este sentido, Mariela Sánchez Cardona manifiesta en su libro *“Educación para la cultura de la paz: una aproximación psicopedagógica”* (2015) que el rol de los maestros en cuanto la educación para la paz es ser, antes de todo, un modelo de imitación para sus alumnos. Por lo cual, es necesario que los docentes se vuelven conscientes a sus reacciones y actitudes, lo anterior, para dejar una imagen positiva y modelo a seguir:

De nuevo se requiere precisar aquí que en la violencia en las escuelas interactúan muchas variables y la forma de cómo se da la relación profesor – alumnos es una de ellas. De la manera como el docente maneje los procesos humanos en grupo dependerá en buena medida la forma como el estudiante aborde las experiencias en torno a la paz o violencia en escenarios escolares, familiares o sociales. (Sánchez Cardona, 2015, p. 126)

Sin embargo, para poder transmitir una imagen de comportamiento pacífico, asertivo, respetuoso, justo y coherente, se requieren algunas condiciones básicas, entre estas condiciones se manifiestan: (I) La formación de los maestros, incluyendo todas las etapas de su propia educación, las capacitaciones que cruzaron y los modelos educativos a los cuales están expuestos u orientados a seguir. (II) El ámbito educativo y las dinámicas que se exhiben en la institución escolar. Eso incluye a las relaciones entre pares, personal administrativo, directores- empleados, alumnos- maestros, personal de servicios múltiples (vigilancia, aseo, alimentación), etc. (III) El orden de prioridades educativas, morales y presupuestales al cual corresponde la institución escolar con su PEI, los diferentes manuales, estatutos, planes de desarrollo y las gestiones prácticas de todos estos modelos. Lo anterior, sin olvidar el contexto cotidiano alrededor de la escuela; el sector en cual está ubicada la institución, el nivel socio-económico de los integrantes (estudiantes, maestros, administrativos) y en general todas las experiencias que pueden generar contraste o apoyo a la formación en valores, respeto y solidaridad.

[...] se hace referencia a los problemas paradigmáticos del profesorado, allí se analiza la normatividad de la educación para la paz en Colombia y se hace un razonamiento de la carencia de la formación de paz del profesorado en Colombia. Del mismo modo, [...] se alude a las estructuras cognitivas de los profesionales de la pedagogía, asimismo en el capítulo dedicado a la formación para la paz de los maestros y maestras, se reflexiona acerca del papel que cumplen las escuelas colombianas como escenarios de paz, por consiguiente, la formación integral y desarrollo emocional del profesorado es fundamental. Con este sentido se quiso dar la introducción al tema propiamente dicho de formación como modelo de paz al profesorado. (Sánchez Cardona, 2015, p. 115)

Siguiendo la misma línea, Manuel Salamanca, Mery Rodríguez, Juan Daniel Cruz, Ramiro Ovalle, Miguel Ángel Pulido Albarracín y Adriana Molano Rojas presentan el documento “Guía para la implementación de la cátedra de la paz” (2016). La cartilla se presenta como guía para un diplomado, propuesto por la Universidad Javeriana, con el propósito de capacitar docentes y personas interesadas en entender y ejecutar la Ley 1732 junto con la implementación de los espacios para el dialogo, la formación de competencias ciudadanas y la creación de una cultura de paz.

La educación para la paz y la implementación de propuestas que contribuyan a la construcción de una cultura de paz supone la comprensión de lo que se entiende por paz por parte de los docentes. Un breve recorrido por estas nociones permitirá al educador conocer las diferentes perspectivas, además de identificar los componentes esenciales que ha de tener en cuenta al momento de integrar la Cátedra de la paz dentro del plan de estudios de la institución. (Salamanca M. Rodríguez M. Cruz J.D. Ovalle R. Pulido Albarracín M. A. Molano Rojas. A., 2016, p. 6).

Los docentes son unos de los formadores directos de las siguientes generaciones y por lo cual, su manera de guiar la educación se vuelve un factor central en la calidad y en el impacto de las instituciones escolares. La educación en general, y la educación para la paz en particular, dependen de las capacidades institucionales junto con las capacidades de los docentes que trabajan en cada institución; por tal motivo, la formación docente se considera un elemento primordial para lograr resultados satisfactorios y promover la formación estudiantil. Además, se puede deducir que solo una asimilación amplia de las actitudes pacíficas, empáticas, analíticas y respetuosas, por parte de los docentes, podrá ser considerada como una base suficiente sobre la cual se puede desarrollar y luego transmitir una pedagogía coherente de la paz.

6.3.5 Retos

En cuanto los retos educativos asociados con la Cátedra de la Paz, Vanessa Cuenca manifiesta en el artículo “Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela” (2014) que la educación para la paz afronta desafíos amplios y variados. Uno de

ellos es la necesidad de re considerar las estructuras institucionales para permitir mayor igualdad de opiniones, derechos, deberes y reducir las posturas desiguales entre los alumnos, docentes, directivos y administrativos.

Los retos que tiene la escuela en el desarrollo de una educación para la paz implica reflexiones estructurales y epistemológicas, que desde hace muchos años se vienen proponiendo desde las pedagogías libertarias y que el contexto educativo colombiano debe recorrer para pensar que es posible que la educación sea un medio fundamental para la construcción de una cultura de paz. (Cuenca Rivas, 2014, p. 4)

Cuenca resalta que las instituciones escolares en Colombia tienen que afrontar el reto de gestionar las políticas educativas de tal manera que cumplirán con las leyes y los decretos definidos por el Estado y, además, que lograrán mediar entre la realidad en la que se encuentran (se refiere a la realidad política, económica, temas de seguridad e integridad, creencias, comunidades, etc.) y la realidad planteada por la educación para la paz (la ética, el respeto, la consideración de las necesidades del otro, el bien común, etc.). Eso junto con los propósitos personales y sociales que favorecen a los estudiantes en su contexto actual y a futuro.

7. CONCLUSIONES

La paz puede ser interpretada como una lucha permanente en contra de la guerra y en contra de la naturaleza conflictiva y la violencia del hombre (García, 2003, párr. 5-7). Una lucha que contiene factores de prevención y mediación de los conflictos (paz negativa) y/o factores de desarrollo en pro de la prosperidad humana dentro de su contexto natural y global (paz positiva). Sin embargo, las corrientes para la formación de la paz se unen para crear un estado inalcanzable en su totalidad, por las mismas tendencias naturales del hombre.

Desde esta interpretación se puede deducir que la construcción de la paz se encuentra en contradicción de una conducta natural de los seres humanos, sin embargo, a través de la educación para la paz, se propone cambiar esta conducta

para lograr una imposición del bien común sobre el bien individual. Se busca negar la conducta natural de actitudes agresivas, bajo conflictos de intereses, para reducir la crueldad humana y la barbarie, imponiendo la paz como una conducta opcional y favorecida por el hombre.

La Cátedra de la Paz, se planteó como una parte fundamental de esta transformación cognitiva del ser humano y fue analizada, en este trabajo de grado, desde las distintas visiones de los autores que discutieron sobre el tema. En este capítulo de conclusiones se presenta un breve resumen las ideas centrales que se presentaron en todas las categorías, de las divergencias, las semejanzas y los desacuerdos con respecto a la Cátedra de la Paz. De igual manera, se hace una reflexión sobre los vacíos teóricos y operativos que se manifiestan en el tema en cuanto los hechos y los faltantes en temas de discusiones y en la realización de la meta propuesta por esta corriente educativa. Lo anterior con el propósito de brindar una visión más amplia y profunda sobre los distintos asuntos que se mostraron en este estado de arte.

En la primera categoría, “La legislación de la Cátedra de la Paz”, se presentan opiniones que se asocian directamente con la legislación de esta asignatura y se resaltan los vacíos teóricos-operativos alrededor del tema; los cuestionamientos y las sugerencias respecto a lo que se recomienda ejercer o rechazar bajo este contexto educativo. Esta categoría es la primera de las tres categorías por ser una fuente introductoria con el proyecto de ley y contiene el análisis de 16 registros de opiniones. Eso, de un total de 44 registros que se presentan en este trabajo.

En esta categoría se resaltan varios aspectos centrales. Entre ellos, el análisis de los enfoques pedagógicos presentados en la legislación de la Cátedra de la Paz, se apunta sobre la enseñanzas de valores, el comportamiento pacífico, la creación de ámbitos tolerantes, el respeto y la empatía (Arenas, 2014) y se propone realizar su enseñanza con ejercicios de reflexión y comparación entre el conflicto colombiano y los conflictos cotidianos, eso para conocer los procesos de escalonamiento de conflictos, sus resultados y los métodos para evitarlos o resolverlos (Mejía, 2016).

Para lograr una comprensión significativa de estos enfoques, se propone que la Cátedra para la Paz debería ser orientada de manera que atravesase todas las materias y no como una Cátedra independiente, según lo que se plantea en la reglamentación jurídica (la ley 1732 del 2014). En este sentido, varios autores recomiendan que la enseñanza de la paz se realice de manera multidimensional con orientaciones teóricas y prácticas que abarcan desde la educación actitudinal, hasta la sanación emocional. En este sentido, se propone que la Cátedra de la Paz debe presentarse como una práctica cotidiana que consiste en demostración de actitudes diarias donde se evidencia la convivencia, la justicia, el respeto y la tolerancia (Todos por la educación, 2014; Palacios, 2015; Palabra Maestra, 2016; Álvarez, 2016; Marrugo, 2016).

Por otro lado, se propone que unos de los factores para el éxito de la Cátedra son: (I) la intencionalidad de sus creadores. Por ejemplo: el "ser humano" y la "paz" que se pretende formar, junto con los alcances esperados de la educación (Cuenca, 2014) y (II) las estrategias usadas para su implementación: los contenidos, las metodología y las herramientas didácticas que varían según el contexto educativo y la población destino (Palacios, 2015). En este sentido, se propone una metodología basada en la construcción de la memoria desde las voces de las víctimas, lo que aporta a la recuperación psicológica y moral de ellos, junto con las enseñanzas para la "no repetición", el rechazo de los hechos de crueldad (Merchán, 2016).

En la segunda categoría, "Discusiones sobre la implementación", se presentan opiniones que se asocian con la gestión y con la ejecución de esta asignatura. En este sentido, se resaltan las sugerencias al respecto, las experiencias, las problemáticas y los desafíos. Esta categoría es la mayor (de las tres categorías) en su tamaño en cuanto al número de autores que se expresaron sobre el tema y contiene 20 registros de opiniones de las fuentes analizadas (de un total de 44 registros).

Para la gestión de la Cátedra, se propone enfatizar en el cambio de mentalidades y enseñar la convivencia pacífica para el desarrollo de una cultura ciudadana y para la transformación de una sociedad conflictiva y agresiva en una sociedad democrática

dirigida hacia al bien común. Eso, de manera que no depende de acuerdos políticos y que se ejerce de manera independiente y continua (Arenas, 2014; Luz verde a la Cátedra de la Paz, 2015; Aristizábal, 2016). Sin embargo, bajo esta perspectiva se resaltan algunos cuestionamientos sobre (I) la intencionalidad tras el replanteamiento de los propósitos educativos que se dupliquen entre la Ley general de la Educación (la Ley 115 de 1994) y la Ley de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2015), (II) la capacidad operativa de las instituciones para cumplir con las especificaciones de la Ley 1732 de 2015 en cuanto a la educación para la paz, (III) la fragmentación del currículo educativo y la falta de integración entre los temas dictados, genera vacíos en la comprensión y asimilación de los temas escolares, (IV) la ruptura entre las realidades cotidianas, los escenarios político-económicos y las realidades planteadas en la educación para la paz (Cajiao, 2015). En este sentido, es importante mencionar que la negociación de una paz verdadera y duradera es posible solamente cuando todas las partes involucradas, están optando a la distribución de poderes y de recursos e integran hechos políticos, jurídicos, económicos y administrativos que se dirigen hacia el cumplimiento de esta misión. La educación por sí misma es insuficiente por su incapacidad de corresponder de modo directo a las necesidades básicas de los seres humanos (vivienda, alimentación, seguridad, etc.). (Jojoa, 2016). En este sentido se resaltan nuevamente, la discusión sobre la pedagogía para la paz, desde los conceptos básicos de "educación" y "paz" y hasta las distintas interpretaciones que se manifiestan sobre el tema con la necesidad de análisis, investigación y desarrollo en cuanto a las estrategias que se deben implementar al respecto (Cuenca, 2014). Por ejemplo, la paz como un estado mental y actitudinal que se ejerce por cada persona con su comportamiento frente a sí mismo y frente a los demás, comportamiento que integra la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de las necesidades del ser (Ortiz, 2015). De igual manera, se presentan algunas perspectivas curriculares con respecto a las dinámicas educativas ejercidas en unas propuestas institucionales, dirigidas hacia la educación para la paz y se manifiesta la necesidad de integrar algunas variables, como el nivel formativo de los alumnos, sus contextos cotidianos, las prioridades educativas de cada institución escolar y los

escenarios cambiantes en la realidad socio-política del país (Lozada, Manjarres, Sanabria, Muzuzu, Cortes, 2015).

Se resalta que la Ley 1732 del 2014, conocida también como la Ley de la Cátedra de la Paz, es de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas del país. Sin embargo, los opositores de la ley apuntan que la Cátedra de la Paz fue planteada por entidades incompetentes para el campo de la educación, sin integrar las instituciones educativas y por lo cual, contiene muchos vacíos, incertidumbres y causa confusión en los momentos de su desarrollo y gestión, eso por la falta de sincronización entre la propuesta, generada por el Ministerio de Educación y la realidad educativa en la cual están paradas las instituciones escolares (De Zubiría, 2015; Primiciero, 2016; Bohórquez, 2016). En este sentido, se propone que la Cátedra de la Paz debería ser replanteada de manera coherente en cuanto a los contenidos educativos que integra y el modo de socializar estos contenidos. Eso, junto con la distribución de materiales didácticos y la aclaración de contenidos educativos que deben ser integrados en la Cátedra de la paz (Primiciero, 2016). De igual manera, se resalta la necesidad de reconocer las voces de las víctimas para poder entender la gravedad de los delitos cometidos y generar un proceso de reparación y no repetición de tales escenarios (Charria, 2016).

En esta categoría se menciona, nuevamente, la idea de ejercer la Cátedra de manera transversal, que será reflejada en las distintas materias del currículo escolar y que integra reflexiones demostrativas, hechas por los profesores, sobre comportamiento pacífico, asertivo y actitudes de tolerancia (Sánchez, 2016). En este sentido, se apunta que para poder cumplir con una educación efectiva para la paz, se propone una pedagogía donde se exige la formación de maestros imparciales que apunten a las problemáticas desde ángulos versátiles en cuanto a las manifestaciones de incoherencias políticas, injusticias y violaciones radicales de los derechos humanos. Eso, para cumplir con la formación de sujetos activos, pacíficos y constructores de un estado social de derechos (Ortega, 2016; Pozo, 2016).

En la tercera categoría, “Instituciones escolares Colombianas”, se presentan opiniones que se asocian directamente con el contexto escolar en el cual se dicta la

Cátedra de la Paz. En este sentido, se resaltan las experiencias educativas escolares, las necesidades de formación y estructuración de las instituciones escolares con sus empleados, los vacíos teóricos-operativos de las instituciones y los desafíos. Esta categoría es la menor (de las tres categorías) en su tamaño en cuanto al número de autores que se expresaron sobre el tema y contiene 8 registros de opiniones de las fuentes analizadas (de un total de 44 registros), lo que genera cuestionamientos sobre la importancia dada a las instituciones escolares en el contexto educativo y en cuanto la educación para la paz.

En esta categoría, las instituciones escolares Colombianas se presentan como promotoras y gestoras de la educación para la paz (Morales, 2014). Para desempeñar estos roles adecuadamente, se manifiesta la necesidad de transformarlas, iniciando con las estructuras institucionales y hasta los contenidos educativos, junto con los modos de enseñanza (Areiza-Madrid, 2014). En este caso, se sugiere cambiar las estrategias educativas de tal modo que sean menos teóricas y más demostrativas y en prácticas que se exhiben en las posturas institucionales y en las dinámicas interpersonales de la escuela. Formar unas dinámicas que integran la consideración del pensamiento del otro junto con la tolerancia en los diálogos diarios y que distribuyen las responsabilidades entre todos los miembros de las escuelas (Cajiao, 2015; Sánchez, 2016; Chaux, 2016; Velásquez, 2016).

Fuera de eso, las instituciones escolares tienen el rol de gestionar las políticas educativas del Estado y mediar entre la realidad nacional y local, en la cual se encuentran, sin abandonar los propósitos personales y sociales que favorecen a los estudiantes en su contexto actual y del futuro (Cuenca, 2014). La mediación entre los intereses que surgen por las distintas funciones de las escuelas, generan múltiples retos que requieren flexibilidad conceptual, organizacional y un raciocinio sofisticado para poder mejorar las lecciones de vida, dirigidas a las nuevas generaciones.

En este caso, se apunta que las instituciones escolares en Colombia están afrontando múltiples desafíos en cuanto a la educación para la paz: (I) Factores internos: donde se presenta la administración institucional junto con las dinámicas interpersonales, la calidad y la formación de los administrativos y del personal

docente, las capacidades operativas, el espacio físico, los presupuestos y las demás herramientas disponibles para el cumplimiento de la misión educativa. (II) Factores externos: se refiere a las políticas globales, nacionales y regionales en las cuales se integra la escuela junto con sus contenidos, prioridades educativas y el contexto de seguridad que experimentan los integrantes de la institución con sus integrantes (Sánchez, 2015).

Entre los factores internos que se requiere elaborar en el caso de la educación para la paz, se resalta la formación de los docentes. En este sentido se presentan algunas propuestas formativas con el propósito de facilitar la formación de docentes y administrativos para que las instituciones educativas pudieran cumplir con el proceso educativo, propuesto para la Cátedra de la Paz (Salamanca, Rodríguez, Cruz, Ovalle, Pulido, Molano, Rojas, 2016).

La educación se considera parte de la adecuación y preparación del ser humano a su contexto vital. Se propone que en una sociedad que contiene variedad de conflictos, la educación para la paz será una formación adecuada para la reducción de agresividad. Sin embargo, en el contexto social actual se manifiesta una contradicción actitudinal entre las experiencias vividas cotidianamente, en las cuales se observa frecuentemente la violencia (como, por ejemplo, los robos y atracos o la intolerancia en escenarios conflictivos) frente a las enseñanzas que se pretende transmitir a través de la Cátedra de la Paz.

En este sentido, se apunta que existen algunas condiciones delimitadas en el contexto vital que contradicen la construcción de una paz verdadera y duradera bien sea una paz positiva, basada en el desarrollo de tejido social integral e íntegro o una paz negativa, que consiste en la ausencia o la disminución de conflictos violentos. Estas condiciones contienen: (I) aspectos económicos y presupuestales junto con las prioridades teóricas y operativas en su gestión para la construcción de competencias ciudadanas, (II) factores de violencias estructurales y discriminativas que suelen oprimir algunas poblaciones mientras favorecen a otras y, sobre todo, (III) la falta de distribución adecuada de poder; un factor primordial en el control de actitudes corruptas, incoherentes y en la estructuración de una democracia verdadera.

Adicionalmente, en la construcción de la paz desde la educación escolar se observa un desorden entre las causas de la violencia, los fenómenos sintomáticos de agresividad que surgen en la vida cotidiana, y la asociación de ambos con los impactos esperados a futuro. En este sentido, se resalta la importancia de una planeación estratégica que modifique las posturas y los objetivos institucionales del estado, integrando la educación desde la comprensión de las causas de la violencia y hasta su resolución según el contexto educativo de cada institución y su capacidad real de enseñanza. En otras palabras, se apunta sobre la importancia de entender las funciones (regulatorias) de los conflictos violentos y de las guerras para prevenir su aparición con la atención adecuada a sus factores aleatorios y luego, poder presentar un plan multidimensional de acción con la integración adecuada de los mecanismos educativos. Eso, de una manera en la cual podrán promover la paz de modo coherente y duradero.

Es necesario advertir que la educación para la tolerancia puede llevar a la formación de seres sumisos que eviten las confrontaciones a cualquier costo. En este caso, la educación se convertiría en un mecanismo de opresión social por quitar las habilidades de las nuevas generaciones a defender sus derechos individuales y sociales dentro del marco de la justicia. Sin embargo, una educación para la paz, planteada desde perspectiva amplia, integral y transversal, ejercida en todas las instituciones, en las interacciones interpersonales y en los campos formativos, podrá ser la base para una transformación positiva de la sociedad y nutrir la esperanza que la guerra y los conflictos violentos no son parte de la naturaleza del hombre, sino una actitud aprendida que puede ser desaprendida y reemplazada con la asertividad, la dignidad y la empatía.

8. BIBLIOGRAFÍA

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

- Dallin, H. O. (1990). *La paz mundial*. Of the Quorum of the Twelve Apostles. Recuperado de <https://www.lds.org/general-conference/1990/04/world-peace?lang=spa>
- Fundación Escuelas de Paz. (2014). *Proyecto implementación de la cátedra de derechos humanos y conformación institucional de espacios para la resolución y tratamiento de conflictos en colegios distritales de 4 localidades de Bogotá*. Recuperado de <http://www.escuelasdepaz.co/index.php/proyecto-implementacion-de-la-catedra-de-derechos-humanos-y-conformacion-institucional-de-espacios-para-la-resolucion-y-tratamiento-de-conflictos-en-colegios-distritales-de-4-localidades-de-bogota>
- García Fernández, R. (2003). Sobre el concepto de paz. la revista critica El Catoblepas,(p. 12). Recuperado de <http://www.nodulo.org/ec/2003/n018p12.htm>
- IECAH. (2010). *Construcción de la Paz*, Madrid © 2016 iecah. Recuperado de <http://www.iecah.org/index.php/investigacioncp>
- Johanning, P. (2015). La paz en el mundo: sobre el significado de la paz mundial. NAC.TODAY revista virtual. Recuperado de <http://nac.today/es/a/279767>
- Londoño Palacio, O. L. Maldonado Granados, L. F. Calderón Villafañez, L. C. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Network of Knowledge. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Páramo, P. (2017). La investigación en las ciencias sociales, técnicas de recolección de información. Universidad Piloto de Colombia. 2ª Edición.
- Presidente de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Presidencia de la República de Colombia- Gobierno Nacional. (2014). La ley 1732. Artículo 1. Recuperado de

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

- Salamanca, M. Rodríguez, M. Cruz, J. D. Ovalle, R. Pulido Albarracín, M. Á. Molano Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de la paz*. Universidad Javeriana. Editorial: Santillana. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- UNICEF. *Educación para la paz*. UNICEF/hq92-0617/ I dream of peace. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html
- Verdadabierta.com. (2012). *Proceso de Negociación del Caguán 1998-2002*. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/procesos-de-paz/farc/4303-proceso-de-negociacion-del-caguan-1998-2002>

JUSTIFICACIÓN

- Londoño Palacio, O. L. Maldonado Granados, L. F. Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Ortega, P. (2015). *Cátedra de la paz: necesaria para comprender el conflicto*. El espectador, artículo 5822032015. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/paz/catedra-de-paz-necesaria-comprender-el-conflicto-articulo-582203>
- P. Mesa Angulo, J. G. O.P., P. Balaguera Cepeda, J. A. O.P., P. Díaz Rodríguez, C. A. O.P., P. Alfaro, F. C. O.P., P. Díaz Camacho, P. J. O.P., P. Peña Salinas, M. A. O.P., P. Sastoque Poveda, L. F. O.P., AB. Jaramillo Santamaría, H. F. (2004). *Proyecto Educativo Institucional*. Universidad Santo Tomás. 3ª Edición. Recuperado de <http://www.ustamed.edu.co/Documentos/PEI%20Universidad%20Santo%20Tomás.pdf>

- Presidencia de la República de Colombia- Gobierno Nacional. (2014). *La ley 1732*. Artículo 1. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a Distancia. (2015). *Licenciatura en Filosofía, pensamiento Político Económico*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de http://www.ustadistancia.edu.co/?page_id=1944

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

- Calvo, G. (2004). *Taller estado del arte (Maestría en educación)*. Ediciones: Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. (Colombia).
- Galindo Gómez, G. Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones: Aljibe Granada (España).
- Gialdino Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Ediciones: Gedisa. Barcelona (España).
- Herrera, J. D. (2009). *Reseña La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ediciones: Cinde. Bogotá D.C. (Colombia).
- Londoño Palacio, O. L. Maldonado Granados, L. F. Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge. Bogotá D.C. (Colombia). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf
- Marín Gallego, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Ediciones: Universidad Santo Tomás. Bogotá D.C. (Colombia).
- Páramo, P. (2017). *La investigación en las ciencias sociales, técnicas de recolección de información*. Bogotá D.C., Colombia: editorial © © Universidad Piloto de Colombia. 2ª. Edición.

- Vázquez Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Universidad de Chile, Facultad de ciencias sociales. Recuperado de www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS

- Londoño Palacio, O. L. Maldonado Granados, L.F. Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporación of Network of Knowledge. Bogotá D.C. (Colombia). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

- Álvarez Álvarez, L. Marrugo Padilla, A. (2016). Cátedra de la paz en Colombia: una mirada que supera la tiza y el tablero. Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias, Colombia. Boletín virtual -septiembre -vol 5-9 Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/147>
- Areiza-Madrid, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México. vol. (10, núm. 2), pp. 313-336. ISSN: 1665-0441. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266013.pdf>
- Arenas, A. A. (2014). La Cátedra de la Paz llegará a todas las instituciones educativas del país. La Semana. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-catedra-de-la-paz-llegara-todas-las-instituciones-educativas-del-pais/383295-3>
- Aristizábal Uribe, A. C. (2016). Implementar la Cátedra de la Paz. Revista "El Colombiano". Columna de opinión. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/implementar-la-catedra-de-la-paz-YA3604188>

- Barbosa, C. Castellanos, L. Orbes L. Silva, N. (2016). La construcción de sujetos de paz: un desafío para la educación inicial en Colombia 2016. Universidad San Buenaventura Cali. (Trabajo de Grado Licenciatura en Educación para la primera infancia). Recuperado de http://www.bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3813/1/Construccion_sujetos_paz_barbosa_2016.pdf
- Bohórquez, Á. (2016). ¿Qué es la cátedra de la paz? Palabra Maestra por Fundación Compartir. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/que-es-la-catedra-de-la-paz>
- Cajiao, F. (2015). Cátedra de la paz. Es hora de que nuestra historia circule para que nunca más vuelva a repetirse. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15872019>
- Charria, A. (2016). ¿Qué es la Cátedra de la paz?. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/que-es-la-catedra-de-la-paz-columna-615893>
- Chaux, E. Velásquez, A. M. (2016). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>
- Cuenca, R. V. (2014). Educación para la paz: cuestiones y retos para la Escuela. Revista PAIDEIA 19 2015. Recuperado de <https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1169/2280>
- De Zubiria, J. (2015). ¿Es posible una educación para la paz?. La Semana Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/que-relacion-hay-entre-la-educacion-la-paz/448737-3>

- Defensoría del Pueblo. Cátedra de la Paz- Preguntas y respuestas sobre la paz y los derechos humanos. Recuperado de <http://campusvirtual.defensoria.gov.co/wp-content/uploads/2016/10/Folleto-Catedra-de-Paz-web.pdf>
- El Pilón. (2015). La cátedra de la paz. Recuperado de <http://elpilon.com.co/la-catedra-de-la-paz/>
- Jojoa Patiño, J. K. (2016). Cátedra de la paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. Tomado de la revista Novaetvetera de derechos humanos. Facultad de Investigaciones Escuela superior de Administración Pública ESAP. Recuperado de <http://esapvirtual.esap.edu.co/ojs/index.php/novaetvetera/article/view/40/pdf>
- Lozada, O. Manjarres, D. Sanabria Forero, J. E. Muzuzu Torres, J. A. Cortes Hurtado, W. G. (2015). *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra*. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. (Tesis de investigación, Magister en Ciencias de la Educación). Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137848.pdf>
- Luz verde a La Cátedra de la Paz. (2015). Luz verde a la Cátedra de la Paz. La Semana. Artículo de la columna "educación". Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/luz-verde-la-catedra-de-la-paz/429052-3>
- Morales, O. (2014). La cátedra de paz. El Espectador. Columna 519686. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/la-catedra-de-paz-columna-519686>
- Muñoz Buitrago, D. Vergara Gómez, L. M. (2015). Formación para la paz desde contextos educativos: conceptos fundamentales. Revista "Dialéctica", Universidad Libertadores. Recuperado de

<http://publicaciones.libertadores.edu.co/index.php/DialecticaLibertadora/article/viewFile/600/567>

- Ortiz Soto U. (2015). ¡Cátedra de la Paz!. La Semana. Recuperado de <http://www.semana.com/opinion/articulo/uriel-ortiz-soto-catedra-de-la-paz/430225-3>
- Palabra Maestra. (2016). Conozca las orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz en los colegios. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/noticias/conozca-las-orientaciones-para-la-implementacion-de-la-catedra-de-la-paz-en-los-colegios>
- Palacios Mena, N. (2015). La cátedra para la paz y los estándares de competencias ciudadanas. Compartir Palabra Maestra. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/columnas/la-catedra-para-la-paz-y-los-estandares-de-competencias-ciudadanas>
- Pertuz Bedoya, C. Girón Ortiz, C. Arévalo Robles, G. A. Choachí González, H. Torres Gámez, I. L. Merchán Díaz, J. Aponte Otálvaro J. E. Garzón Godoy, L. Herrera Cortés, M. C. Ortega Valencia, P. C. Vega Cantor, R. Arias Campos, R. L. Rodríguez Ávila S. P. De Currea- Lugo V. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*. Editora: Ortega Valencia Piedad. Preparación editorial: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN Impreso: 978-958-8908-59-5 Primera Edición. Recuperado de <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/BitacoraParaLaPaz.pdf>
- Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 70 (2016), pp. 77-90. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/88>

- Primiciero Calvo, A. (2016). La Cátedra de Paz como asignatura es coja y su enseñanza confusa. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/la-catedra-paz-asignatura-coja-ensenanza-confusa/>
- Priyadarshi, T. (2015). Yo no creo en enseñar la paz. La Semana, décima edición de la revista digital SEMANA Educación. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/entrevista-con-tenzin-priyadarshi/442226-3el-ortiz-soto-catedra-de-la-paz/430225-3>
- Salamanca, M. Rodríguez, M. Cruz, J.D. Ovalle, R. Pulido Albarracín, M. A. Molano Rojas, A. (2016). Guía para la implementación de la CÁTEDRA DE LA PAZ. Bogotá, Colombia: SANTILLANA S. A. S. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Sánchez Cardona, M. (2015). Educación para la cultura de la paz: una aproximación psicopedagógica. Ediciones USTA. Recuperado de <http://site.ebrary.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/lib/bibliotecaustasp/reader.action?docID=11217376>
- Sánchez Alvarado, L. (2016). La cátedra de la paz deberá dictarse en todas las áreas. El Tiempo. Columna 16518780. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16518780>
- Semana Educación. (2016). ¿Están las universidades preparadas para la paz?. La Semana Educación entrevistando voceros de la Universidad de los Andes. Columna POLÉMICA. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/catedra-para-la-paz-en-universidades-e-instituciones-de-educacion-superior-en-colombia/462806>
- Todos por la Educación. (2014). Definiendo la cátedra de la paz. El Espectador. Artículo 509609. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/definiendo-catedra-de-paz-articulo-509609>

- Vallejo, A. Gonzalo, H. (2016). La cátedra de la paz, un programa de vida personal y comunitario. Recuperado de <http://www.eldiario.com.co/seccion/LAS+ARTES/la-c-tedra-de-la-paz-un-programa-de-vida-personal-y-comunitario1606.html>
- Vargas Sánchez, A. D. (2016). Espacio de investigación para la educación de la paz y la convivencia apoyado por las TIC. Redalyc.org: Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31048481052/>
- Veeduría Distrital equipo de Cultura Ciudadana. (2015). Lineamientos de cultura ciudadana para la Cátedra de la Paz. Recuperado de <http://masciudadania.gov.co/masciudadania.gov.co/publicacionesv/124.pdf>

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en la educación. 4 ed. (s.l.): Morata S. L. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto Reglamentario 1038. Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf
- Presidencia de la República. (2014), Ley 1732. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Torrado García, E. (2014). Gaceta del Congreso N° 121, 2 de abril de 2014, Artículo 36 Ley 5ª de 1992, ISSN 0123-9066, Bogotá, D.C.
- Torrado García, E. (2014). Gaceta del Congreso N° 182, 6 de mayo de 2014, Artículo 36 Ley 5ª de 1992, ISSN 0123-9066, Bogotá, D.C.