

Estudio de caso sobre la implementación y desarrollo de la Cátedra de la Paz en una Institución Educativa Distrital en la ciudad de Barranquilla, desde la visión de los docentes

Case Study on the Implementation and Development of the Peace Chair in a District Educational Institution in the City of Barranquilla, from Teachers' Standpoint

Olivo Montañez, Fabio

 Fabio Olivo Montañez
fabioolivo79@gmail.com
Institución Educativa Distrital , Colombia

Revista Kavilando
Grupo de Investigación para la Transformación Social Kavilando,
Colombia
ISSN: 2027-2391
ISSN-e: 2344-7125
Periodicidad: Semestral
vol. 14, núm. 2, 2022
revistakavilando@gmail.com

Recepción: 15 Diciembre 2021
Aprobación: 05 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/377/3773823004/>

Resumen: La educación para la paz se estableció en Colombia como obligatoria a partir de la Ley 1732 de 2014, norma que determinó que éste tipo de educación se adoptaría a partir de la implementación y desarrollo de la “Cátedra de la paz”, asignatura a través de la cual el Estado busca garantizar la creación y fortalecimiento de la cultura de la paz desde la escuela, siendo objetivo de este estudio la identificación de características, fortalezas y obstáculos de tal instauración, desde la visión de docentes. Esta investigación se realizó bajo la estrategia estudio de caso, tipo evaluativo, con muestra no probabilística, de clase casos críticos. A partir del análisis de resultados se determinó inmadurez en el funcionamiento institucional para la instauración de este tipo de educación, se hallaron dificultades en el estilo de la gestión curricular, en la gestión pedagógica y la acción docente en el aula, entre otros factores predictivos calidad en la prestación de un servicio educativo; hallazgos reflejados a partir de la percepción de incumplimiento en la aplicación del precepto, a la carencia de una filosofía de educación para la paz, a vacíos en la implementación, desarrollo y articulación de la formación para la paz con base a los lineamientos u orientaciones sugeridos para su gestión eficaz, y a la insatisfacción con respecto a las oportunidades de desarrollo profesional desde los procesos de formación continua para educadores sobre este tema.

Palabras clave: Educación para la paz, Cultura de la paz, Factores de calidad educativa.

Abstract: Peace education was established in Colombia as mandatory from Law 1732 of 2014, a regulation, which determined that this type of education would be adopted from the implementation and development of the “Chair of Peace,” a subject through which the State seeks to ensure the creation and strengthening of the culture of peace from school, being the objective of this study: the identification of features, strengths, and pitfalls of such an establishment, from teachers' standpoint. This research was carried out under the case study strategy, evaluative type, with a non-probabilistic sample of critical cases. From the analysis of the results, immaturity was determined in the institutional functioning for the establishment of this type of education, difficulties were found in the style of curricular

management, in pedagogical management, and teaching action in the classroom, among other factors predictive of quality in the provision of an educational service; findings reflected in the perception of non-compliance in the application of the precept, the lack of a philosophy of peace education, gaps in the implementation, development and articulation of peace education based on the guidelines or orientations suggested for its effective management, and dissatisfaction with respect to professional development opportunities from the processes of continuous training for educators on this issue.

Keywords: Education for Peace, Culture of Peace, Educational Quality Factors.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho fundamental, según lo estipulado en el artículo 76 de la Constitución Política de Colombia, y es tal el valor como función social, que expertos en la materia (Posada, 2009) sugieren que quizás sea la tabla de salvación para los problemas que afrontamos como sociedad.

La carta magna en mención, en su artículo 22, también determina la paz como un derecho constitucional, de tal manera que la instauración de la educación para la paz a partir de la implementación y desarrollo de la cátedra de la paz en todo el servicio educativo Nacional, es en cierto grado, indicador del cumplimiento de estos dos preceptos constitucionales.

Sin embargo, y aunque esperanzador tal “empalme”, corre el riesgo de ser no más que inspirador, pues no bastan solo las leyes, las urgencias políticas o el asignaturismo para un operar eficaz y eficiente de este campo de conocimiento, ya que, para ello es menester contar con las competencias que sobre la materia da el conocimiento, el manejo de sus fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, didácticos, metodológicos y la reflexión pedagógica, entre otros cimientos (Gómez, 2014), sin los cuales no alcanzará el objetivo asignado.

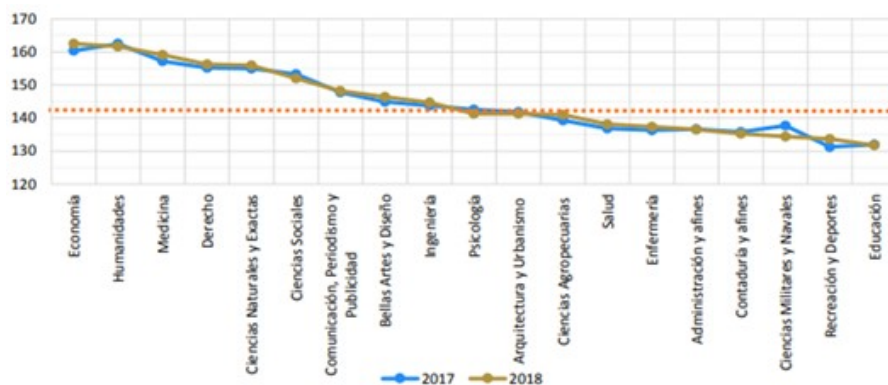
Por consiguiente, esta disciplina académica requiere además de lo legal, formación de calidad desde lo académico y afectivo en quienes pretendan, o a quienes se les encomiende, el papel de formar íntegramente estudiante desde esta perspectiva (Tejeda & del Pozo, 2016), coherencia desde lo actitudinal en quien pretenda ser educador de paz, pues debe ejercer dentro y fuera del aula los valores de la paz, compromiso social, más que meramente académico en el orden de publicaciones indexadas (Casi que exclusivamente) por parte de las universidades, entre otros elementos, tales como regulación, inspección y vigilancia por parte del Estado en lo relacionado con su instauración, implementación y desarrollo.

Es prudente considerar que pese al cierto grado de consenso político, social y académico de este tipo de educación, es responsable preguntarse por la suficiencia exclusiva del sistema educativo para garantizar la creación y fortalecimiento de la cultura de la paz, no siendo objeto de análisis en este artículo, la responsabilidad externalizante de otros sistemas que pudieran dar respuesta a necesidades básicas insatisfechas en la población, tipo de violencia estructural que hipotéticamente puede desencadenar otros tipos de violencia directa y/o cultural (Del Poso-Serrano, 2019).

Sin embargo, es conveniente resaltar que sí se aborda en este artículo la tesis deductiva de contextualizar algunas características internalizantes del sistema educativo, señales que den indicios de la madurez en su interior para la gestión eficaz y eficiente de tal cultura; entre tales aspectos cabe mencionar:

1. La eficacia de los programas de formación en competencias ciudadanas en las facultades de educación, pues hallazgos empíricos en el país sobre la materia revelan como imperativa la necesidad de hacer ajustes con respecto a la eficacia de los mismos, ya que, como lo muestra la gráfica No. 1, 8 de 19 programas

(Cifra equivalente al 44% de los programas evaluados) se ubican por debajo del punto de corte, resultando altamente preocupante el descubrir que es precisamente la facultad de educación, la que ocupó por dos años consecutivos (2017 y 2018) el último lugar en este estudio, hecho que sugiere la necesidad urgente de hacer ajustes en estos programas en tal facultad, sobre todo si se tiene en cuenta que de este programa se espera egresen los futuros gestores de convivencia ciudadana y modelos de paz.



Gráfica No. 1. Comparación grupos de referencia en el módulo de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA)

2. El nivel de competencia funcional y comportamental de los docentes para la orientación de la educación para la paz, al respecto el Decreto reglamentario 3782 de 2007 sugiere que además del dominio de contenidos son determinantes competencias pedagógicas, didácticas, actitudinales y motivacionales, entre otros aspectos para un desempeño satisfactorio o avanzado en la actividad académica; sobre el tema de las competencias laborales es pertinente señalar que el Dr. Santiago Pereda (2003) la define como “Un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto”.

De tal manera que en este estudio la competencia se asume desde comportamientos tales como el conocimiento sobre un tema (Saber), manejo de rutas metodológicas y didácticas a través de las cuales fomentar intencionalmente las competencias requeridas en los estudiantes (Saber hacer), actitudes con base a las cuales basan la toma de decisiones y manejo de diferencias en el aula (Saber estar), disponibilidad de recursos, tecnologías e información válida, precisa, útil y exacta sobre las cuales basar la planeación y desarrollo de sus actos pedagógicos (Poder hacer) y disposición personal para orientar este tipo de educación (Querer hacer); aspectos relevantes a considerar, si se tiene en cuenta la formación de los docentes en sus pregrados y postgrados giró (Y gira) alrededor de contenidos y didáctica para la enseñanza de las ciencias (Del Pozo Serrano, 2016), papel instrumental asignado a la docencia del cual sería pertinente conocer su razón de ser.

3. Manifestaciones estructurales de violencia y agresión en el interior de la gestión institucional de las escuelas, dinamiza que traería efectos adversos en la difusión y credibilidad ante la gestión de una cultura de paz al interior de las instituciones.

De tal manera que resulta conveniente explorar aspectos tales como la organización institucional, los estilos de liderazgo, las características comunicación, la calidad de las relaciones intra institucionales, la motivación para el trabajo, la implicación, afiliación, ayuda e innovación, entre otros conceptos que según Jares (1992) afectarían el funcionamiento y la dinámica estructural al interior de las mismas; temas álgidos, escabrosos y relevantes de estudiar, entre otros tales incluir la exploración y seguimiento a los estilos y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, el grado de aplicación (Y la calidad) de las políticas de inclusión educativa, y los ajustes o adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), pues la ausencia de tales aplicaciones, no solamente afectaría la calidad del servicio prestado, sino que también serían señales de violencia estructural en el interior de las escuelas.

Un constructo teórico que abraza algunos de los conceptos anteriormente señalados es el de clima social escolar, al respecto es pertinente mencionar que Casullo (1998) quien retoma a Moos (1974) lo define como la personalidad del ambiente con base a la percepción que los estudiantes tienen del aula o de la institución y en la cual confluyen distintas dimensiones tales como relaciones, desarrollo personal, estabilidad y cambio.

Al respecto es oportuno mencionar que este constructo se ha investigado en diferentes instituciones educativas oficiales en el Departamento del Atlántico y en el Distrito de Barranquilla (Barraza, 2014; García, 2016; Olivo, 2016), estudios con una sólida confiabilidad tipo consistencia interna, que han puesto de manifiesto un malestar percibido por parte de los estudiantes sobre el ambiente de aula.

Barraza (2014) a través de un estudio correlacional halló un clima social escolar negativo y una correlación entre el clima social escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas, y en la ciudad de Barranquilla Olivo (2016) identificó en la misma unidad de trabajo donde se realizó el presente estudio, debilidades en la comunicación, malestar en la empatía, desconfianza en la relación docente – alumno y descontento con las metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes, entre otras importantes pesquisas, tales como la insatisfacción con los métodos para el manejo de conflictos o de conductas disruptivas en el aula.

Los argumentos, cifras, datos y reflexiones expuestos hasta aquí, no solamente muestran la vigencia del tema en un país que se debate en la gestión de la cultura de paz en medio de un posacuerdo sino que invita a hacer un examen de conciencia sobre la madurez al interior de las instituciones educativas para fomentar de manera intencional una cultura para la paz; escenario en medio del cual se estimó la relevancia y pertinencia de cuestionarse por las características de la instauración de la educación para la paz, a partir de la implementación y articulación de la cátedra de la paz.

REFERENTES TEÓRICOS, CONCEPTUALES Y LEGALES

La postura teórica en que se basa este estudio se enmarca en los aportes de Desimone (2010) con respecto a los factores predictivos y asociados a la calidad del servicio educativo y de Sánchez Cardona (2016) en referencia a su modelo pedagógico para la formación de docentes en y como modelos de paz.

En el marco de los antecedentes conceptuales de este estudio es conveniente iniciar definiendo que se entiende por Paz, al respecto el diccionario virtual de la Real Academia de la Lengua Española la define como “Situación en la que no existe lucha armada en un país o entre países” y/o como una “Relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos”, definiciones que muestran como idea fuerza la ausencia de luchas o conflictos entre partes, razón por la cual, tal vez, la paz es considerada por muchos no solo como un valor esencial en las relaciones humanas, sino como un derecho universal, siendo tal su significante para la naturaleza humana que una convención de expertos en la materia se manifestó categórica y públicamente, que todas las personas tiene derecho a recibir una educación en la paz (Declaración de Luarca, 2008).

Al respecto, es oportuno mencionar que la gestión de una cultura de paz en Colombia desde las instituciones educativas no es un tema nuevo, como es común leer o escuchar, es un proceso que lleva poco más de dos décadas de haber sido asignada a las escuelas, al respecto cabe mencionar que es una función que se asignó a la escuela desde 1994, cuando se determinó como obligatoria la enseñanza de la educación para la paz en el artículo 14 de la Ley 115.

Una década después (2004) se avanzó en la misma línea con la presentación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, documento oficial que tuvo entre sus grandes metas la de aportar a la construcción de la paz, es tan así, que se determinó la “convivencia y paz” como el primero de sus grupos de estándares estructurales; criterios pedagógicos que dieron las bases para propiciar de manera “estándar” la formación de estudiantes con competencias y conocimientos que les permitiera relacionarse con los otros (Plantas, animales y demás seres humanos) de manera pacífica, que aplicaran los principios de los derechos humanos, que aprendieran a resolver sus conflictos mediante el diálogo y sin necesidad de acudir a la violencia.

Pese a tales avances en la materia, y como respuesta a una necesidad sentida en las escuelas debido a los altos niveles de violencia, transferidos, tal vez, de la sociedad y del hogar a la escuela, el Gobierno Nacional en el 2013 a través de la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 promueve acciones encaminadas a fortalecer la convivencia escolar, a prevenir y mitigar el uso de la violencia entre los miembros de la comunidad educativa, asignándole un papel preponderante en tal proceso a los comités de convivencia escolar.

Y finalmente, entre el 2014 y 2015 a través de la Ley 1732 y su Decreto reglamentario 1038, el Gobierno Nacional promovió con un carácter de obligatoriedad, la instauración de la educación para la paz a través de una asignatura independiente en el pensum, a la que se responsabilizó de liderar espacios para la reflexión y diálogo sobre la paz, de gestionar un escenario tendiente al fomento de una cultura para la paz y al uso de la resolución de conflictos como mecanismo para la prevención del uso de violencia en medio de los conflictos.

Ahora bien, el vehículo socialmente aceptado para lograr tales aprendizajes es la educación para la paz, definida por Lederach (2000) como “Una educación que tiene que oponerse y contratarse con la forma tradicional de educar, y tener otro enfoque en cuanto al contenido. Por una parte, investigando los obstáculos y las causas que impiden lograr una condición elevada de justicia y reducida violencia, y por la otra el desarrollo del conocimiento, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia plena realización de la paz”.

Definición, que en coherencia con lo expuesto por Jares (1999), Aguilera, Cascón, Bastida (2000) y con los mismos fundamentos de la educación social (Freire, 2005), revela que este tipo de educación se concibe como un proceso crítico, dinámico y continuo de concientización de las personas y de la sociedad, que debe cuestionarse permanentemente por las características de la función social del servicio educativo para así contribuir a la construcción de una cultura de la paz.

Con respecto a este tipo de educación es relevante mencionar que es un campo de conocimiento aceptado por la comunidad académica internacional para el fomento de la cultura de la paz que ha pasado por diferentes momentos (Xexús, 1999): Pedagogía de la paz, las iniciativas de la no violencia, la internacionalización de la paz y finalmente, la investigación para la paz, momento último en el que Colombia se sintoniza con tal área de conocimiento, pues comparte legalmente con ella, el objetivo de crear una cultura para la paz.

Desde sus inicios éste tipo de educación tuvo como objetivo acabar con las guerras y la barbarie que el hombre ha sido capaz de hacer con el hombre, y entre cuyos ejemplos tenemos la I Guerra Mundial, los 246.000 muertos por las detonaciones de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, los crímenes de lesa humanidad en la Alemania NAZI, el genocidio en Rwanda (Africa) contra los Tutsi, y más cercano a nosotros, las macabras estrategias de grupos al margen de la Ley de entrenamiento y escalamiento del conflicto armado en Colombia, acciones, estas últimas que no solo deterioraron las relaciones interpersonales de víctimas y victimarios, sino que, también generaron un profundo menoscabo en sus recursos psicológicos de afrontamiento, tal vez última línea de defensa mental para asumir el horror, la indefensión y la humillación de la que fueron sujetos (Aristizábal, Palacio & Madariaga, 2011).

En la contemporaneidad, expertos en el tema (Sánchez, M, 2019; Marquardt, B, 2017 & Muñoz, F, 2004) sugieren que la Educación para la paz tiene unos desafíos, entre los cuales cabe mencionar el priorizar de manera responsable su abordaje desde la academia, la institucionalidad y las comunidades, haciendo énfasis en la inclusión de los conflictos, y la solución no violenta, en su formación, extrayendo así la violencia normalizada de las relaciones sociales (Díez, 2015); al respecto, en año 2000 Grasa planteo lo siguiente:

Los conflictos y la forma de intervenir en ellos se convierten en algo esencial en el ámbito de la Educación para la Paz, no sólo como contenidos o elementos cruciales del nuevo sistema internacional, sino también como procedimientos clave en las relaciones interpersonales, intergrupales e intergrupales. (p. 56).

Visión que coincide con la de otros expertos en la materia, tales como Lederach (1984), Herrero (2003) y Galtung (2003) quienes ubican el tema del conflicto como el núcleo principal de la educación para la paz.

Para finalizar, es menester precisar que la asimilación, acomodación y/o introyección en el aparato psíquico de los aprendizajes correspondientes a la renuncia al uso de cualquier tipo de violencia, independientemente de las circunstancias, y la aplicación de los principios de los DDHH, del derecho internacional humanitario y de la equidad, entre otros valores en medio de situaciones de conflicto elegidas desde el ser y no de manera situacional o estrategia como suele ocurrir en procesos de negociación y manejo de conflictos (Merlano, 2002) es un tipo de formación ontológica que resulta todo un desafío para cualquier sistema educativo (Cerdas-Agüero, 2014).

METODOLOGÍA

Este estudio se realizó bajo la estrategia de investigación estudio de casos (Yin, 1994); se optó por esta estrategia de investigación, ya que, tal como plantea Vasilachis (2006) tiene por objetivo conocer y comprender la particularidad de una situación.

El tipo del estudio de caso es evaluativo, al respecto Jiménez & Comet (2016), quienes retoma a Pérez Serrano (1994), plantean que esta es un tipo de investigación que aborda fenómenos contemporáneos dentro de su contexto de la vida real, y que involucra una descripción y explicación, con base a la cual se emiten juicios.

Con el objetivo de dar rigor científico al estudio es relevante mencionar que se utilizaron diferentes técnicas de recogida de información, al respecto es pertinente mencionar que adicional al análisis documental se aplicaron entrevistas, ya que, tal como lo sugiere Mayan (2001) las solas pesquisas documentales no eran suficientes para responder a la pregunta de investigación; adicional a ello, se destaca que se contó con la asistencia de una experta en estudios de paz en Colombia para el diseño y estructuración de la entrevista semiestructurada.

La unidad de trabajo fue una Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad sur occidente de Barranquilla y la unidad de análisis fue la instauración de la educación para la paz durante los años 2016 – 2019.

Con respecto a la muestra cabe mencionar que fue no probabilística o dirigida, de la clase casos críticos, ya que, los sujetos de estudio son responsables de orientar estos temas desde las asignaturas de Ciencias Sociales, Competencias ciudadanas, Educación Ética y en Valores humanos; la muestra estuvo conformada por 12 docentes, cinco (5) de ellos de básica primaria, cinco (5) de básica secundaria y dos (2) de la media.

RESULTADOS

Los resultados presentados a continuación corresponden a los hallazgos encontrados a partir de las entrevistas semiestructuradas y del análisis documental hecho al Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan de estudio, mallas curriculares, planes de mejoramiento institucional (PMI), acciones llevadas a cabo entre los meses de septiembre y Diciembre del año 2019.

La totalidad de la muestra afirma que en la institución no se ha instaurado la educación para la paz en la institución, que no se desarrolla la asignatura cátedra de la paz, y que no orientan transversalmente en las asignaturas que guían la educación para la paz teniendo en cuenta las secuencias didácticas, desempeños básicos o metodologías sugeridas para guiar este campo de conocimiento; percepción que coincide con los hallazgos en el análisis documental, pues no hay registro en el PEI, PMI, mallas curriculares o plan de estudios de objetivos, metas o acciones institucionales específicas vinculadas con la instauración de la educación para la paz, ni con la implementación y desarrollo de la asignatura cátedra de la paz, ni fuentes bibliográficas que muestren los documentos ministeriales sugeridos para ello.

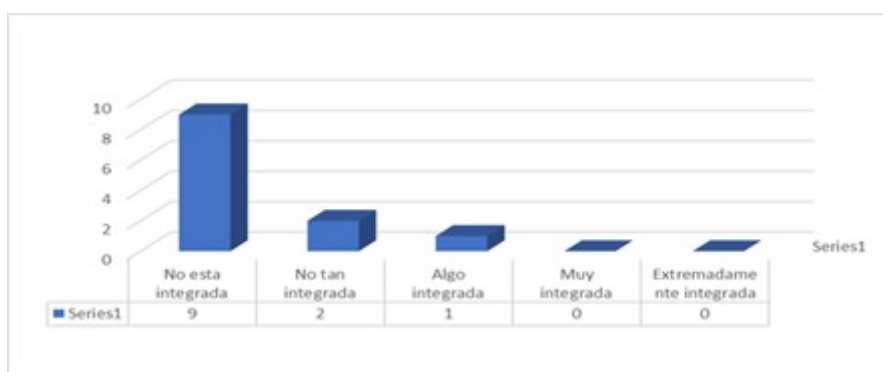
Resultados que revelan por un lado que la institución está incumpliendo lo dispuesto por Ley 1732 de 2014 de la cátedra de la paz, y por otro debilidades en las acciones de regulación, inspección y vigilancia

por parte del ente territorial y del comité de Convivencia Escolar, organismos responsabilizados para hacer seguimiento a tal insaturación, ya que, han pasados 4 años por reglamentación para tal proceso; también es señal de vacío en una de las dimensiones del factor predictor de calidad, centro, en lo relacionado con la suficiencia del equipo de gestión para dar respuesta a los requerimientos del entorno contextualizados con el funcionamiento institucional, hecho desconcertante si se tienen en cuenta la dinámica nacional de los últimos años en la búsqueda de la paz y sus efectos internacionales, al impacto en lo social, político, económico y educativo en Colombia antes, durante y después de la firma del acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto entre el Gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) grupo considerado por expertos como la guerrilla más antigua del mundo, y Colombia como el país con más intentos de finalización fallidos del conflicto por la vía negociada en el planeta tierra (Quinn, 2015); obstaculizándose y perdiéndose así la valiosa oportunidad de construcción de una visión de futuro que articule las acciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa sobre el tema.

De tal manera que tales hallazgos se identifican como un primer obstáculo a nivel de institución educativa en lo concerniente a la planeación intencional, formulación de objetivos claros relacionados con la instauración de una educación para la paz que se traduzcan en expectativas de aprendizaje conducentes a la reflexión y diálogo sobre la educación para la paz y su posterior gestión de una cultura de la paz en todos los componentes de la gestión institucional.

De hecho, con respecto a la integración de la Educación para la paz en los componentes de la gestión institucional, cabe mencionar que el 75% de los docentes percibe que la Educación para la paz “no está integrada” en tales áreas de gestión y el 24.9% restante advierte que “no esta tan integrada” o que está “algo integrada”, tal como lo muestra la gráfica No. 1; valoraciones últimas que se fundamentan, según lo mencionado en las entrevistas, en el desarrollo de 3 proyectos (Valores, día de la gobernabilidad y Mete en el cuento de la sana convivencia).

Al respecto es conveniente reconocer que para la viabilización y puesta en marcha de tales proyectos, se requirió ciertamente de la activación de elementos de diferentes componentes de la gestión institucional, tales como la financiera al requerir del estudio, aprobación y asignación de un presupuesto para su desarrollo, académica en lo relacionado con la elaboración de las propuestas, generación de espacios en las actividades curriculares y extra curriculares para su desarrollo, y movilización de un equipo de trabajo, entre otros; acciones que indudablemente han debido generar un impacto positivo en la generación de una convivencia más pacífica y armónica, sin embargo, en el estudio no se evidencia que tales acciones sean el reflejo de la construcción de una filosofía de educación para la paz con acciones de seguimiento y evaluación periódica de su instauración, no se identifica una organización interna intencional coherente con este tipo de educación, en la que no se hayan asignado papeles o roles claros para ser ejecutados de manera integrada en los diferentes componentes de la gestión institucional y conducentes a la gestión de una cultura de paz; hallazgo que revela dificultades en la dimensión de gestión y coordinación de procesos internos del factor de calidad educativa centro.



La grafica No. 2. Integración de la educación para la paz en los componentes de la gestión institucional
Elaboración Propia

Acerca de la percepción de la implementación de la educación para la paz a partir de la asignatura cátedra de la paz en plan de estudios, el 91% de los profesores y profesoras manifiesta que “no está implementada”, sin embargo, cabe anotar que el porcentaje restante indica que este tipo de educación esta “algo implementada”, anotación que se basa en el hecho de que en la malla curricular se contemplan ejes temáticos coherentes con la educación para la paz, según argumentaron en la entrevista.

Hecho que no solamente es veraz, sino exacto y preciso, ya que, en las mallas curriculares se encontraron consignados temas como los siguientes: Conflictos, Dignidad humana, discriminación, derechos humanos, violación a los derechos humanos, nuestra constitución, y el proceso de paz, entre otros, incluidos en las mallas curriculares de Ciencias Sociales y competencias ciudadanas.

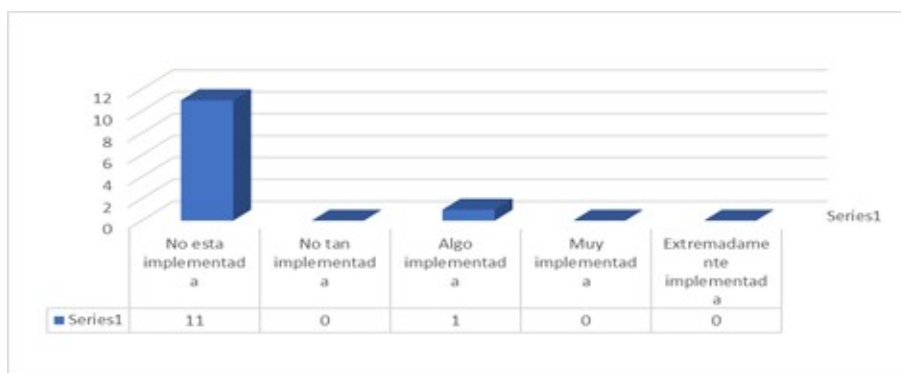
Al respecto es adecuado, y señal de responsabilidad en el diseño de tal documento e incorporación de tales temas en las estructuras curriculares, pues ello es señal de que están cumpliendo con requerimientos ministeriales al respecto, ya que, con la expedición de los estándares básicos de competencias el MEN orientó el hacer tal inclusión, de tal manera que en tales documentos oficiales se incluyen, en sí mismo, temas relacionados con la educación para la paz, un ejemplo de ello es que en los estándares específicos de las competencias ciudadanas, presentan en línea horizontal, por grupos de grados, los siguientes temas: “Conozco y utilizo estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos” (1° a 3°), “Tener conflictos no significa que dejemos de ser amigo” (4° y 5°), “Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos” (6° y 7°), “Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos” (8° y 9°) y “Sé usar mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos” (10° y 11°).

Por su parte los estándares básicos de Ciencias Sociales, sugieren la inclusión de temas como: “Reconozco los conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de los demás” (1° a 3°), “Defiendo mis derechos, los de otras personas y contribuyo a denunciar ante autoridades” (4° y 5°), “Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales” (6° y 7°), “Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso” (8° y 9°) y “Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado en Colombia” (10° y 11°), entre muchos otros temas que por norma se deben incluir en tales estructuras curriculares.

Sin embargo, con respecto a la anotación de la existencia de tales temas en los estándares de competencias y más específicamente en la malla curricular de la institución como reflejo de que la educación para la paz esta “Algo implementada”, es conveniente anotar que Fernández (2000) afirma que “Aun siendo importante el conocimiento, es insuficiente, acerca de los temas de paz, dado que no garantiza actitudes pacíficas”, en la misma línea de pensamiento Ramos (s.f) propone que el “Conocimiento intelectual no es suficiente para generar cambios de actitudes”. De tal manera que expertos en la materia sugieren como un obstáculo para la implementación o desarrollo de la educación para la paz limitarla solamente a su contenido.

Siendo entonces imperativa la necesidad de incluir y/o hallar en tales documentos institucionales otro tipo de elementos de corte didáctico y metodológico, coherentes con esta área de conocimiento, elementos que den reflejo de su implementación en el plan de estudios, mallas curriculares y planes de mejoramiento; variables a las que más allá de su redacción se deberían de hallar proceso de seguimiento y evaluación periódica de aplicación e impacto, pasando así del sustantivo al verbo.

En consecuencia, a través de este punto se identificó una debilidad en el estilo de gestión curricular, factor asociado con la calidad del servicio educativo; en él se reconoce inatención en las dimensiones estilo de gestión y evaluación curricular, ello en la medida en que, desde lo relacionado con la educación para la paz, no se reconocen en la institución ajustes en su oferta educativa con base a los fundamentos epistemológicos, psicológicos, sociológicos y a los requerimientos legales, curriculares, sociales, familiares que sobre el tema exige el medio.

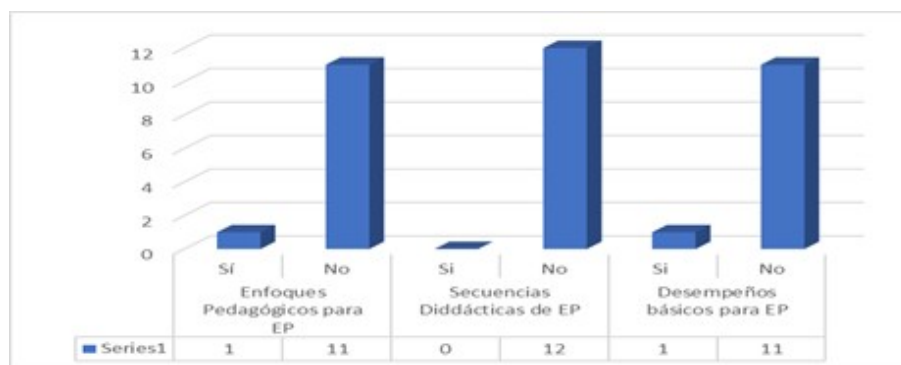


Gráfica No. 3. Implementación de la educación para la paz en el plan de estudios
Elaboración Propia

Otro de los aspectos explorados en el estudio fue la percepción de los maestros con respecto a sus conocimientos específicos sobre los contenidos, enfoques pedagógicos, secuencias didácticas y desempeños básicos sugeridos en Colombia para la orientación de la educación para la paz a partir de la implementación y desarrollo de la cátedra de la paz; y tal como se evidencia en la gráfica No. 3, los docentes revelan en un alto porcentaje la percepción de no tenerlos, siendo relevante mencionar el profesionalismo, honestidad y sinceridad de las respuesta de los entrevistados.

Sin embargo, el resultado de tan drástica impresión indica un obstáculo en otro factor predictor de calidad educativa: Gestión pedagógica y acción docente en el aula, constructo teórico que en una de sus dimensiones, responsabilidad profesional, se vincula teóricamente con conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, con el saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer; aspectos determinante en la efectividad o impacto de los aprendizajes propuestos a los estudiantes para la gestión de una cultura para la paz.

De tal manera que ante docentes que no están actualizados en el tema, que no fueron formados en esta área de conocimiento en sus programas de formación profesional, que en general tampoco lo ha sido en el marco de los programas de desarrollo docente en esta área de conocimiento por parte del ente certificado (A pesar de que el Decreto reglamentario 1038 de 2015 así lo especifica), que viven a diario situaciones de presión y estrés ocasionadas por tener que manejar la violencia transferida del hogar y de la comunidad al aula, que trabajan en salones saturados de alumnos, con miedo a ir a su trabajo por la inseguridad ocasionada por los problemas de pandillismos y microtráfico en los alrededores de la comunidad educativa, con temor a orientar este tipo de temas por miedo a las amenazas que otros colegas o líderes sociales han recibido por ello, entre otras características, surgen una pregunta: ¿Cuál será el nivel de desempeño de estos docentes en el fomento de una cultura de paz desde la planeación y praxis de su práctica pedagógica?



Gráfica No. 4. Conocimiento específico sobre enfoques, secuencias y desempeños básicos de la educación para la paz en Colombia

Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia.

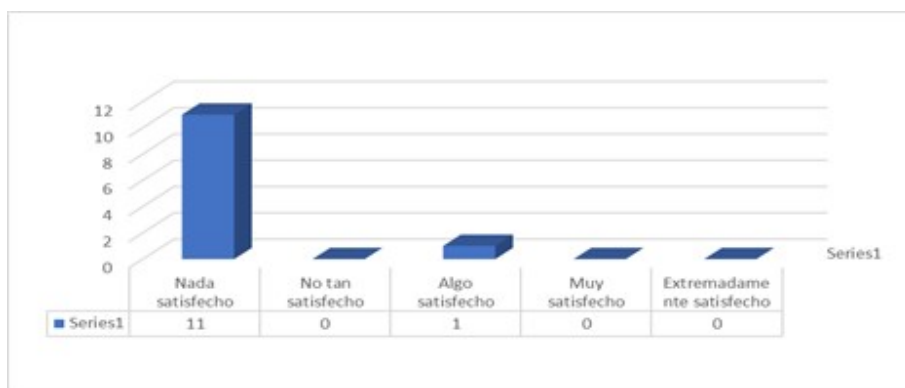
El tema de la percepción de las oportunidades de desarrollo profesional continuo para educadores en servicio, mencionado en párrafos anteriores y también explorado en el presente estudio, muestra que el 83.3% de la muestra indica estar “nada satisfecho”, tal como se presenta en la gráfica No. 4; hecho que en los docentes no solo genera sospechas de la falta de compromiso y de conciencia sobre la relevancia y pertinencia tema a nivel administrativo, sino que además se convierte en un obstáculo que afecta directamente la realización de funciones asignadas sobre el tema, pues tal como lo explica la teoría de motivación higiene de Herzberg, la percepción de no cumplimiento de la responsabilidad externalizante (Factor de higiene) en una organización para con el crecimiento profesional de sus trabajadores es una variable que influye en la percepción de insatisfacción en el trabajo, fenómeno que se correlaciona positivamente con los bajos desempeños en la realización de las funciones asignadas a un empleado.

Al respecto resulta más que inspirador el hecho de que el 16.3 de la muestra afirma haber recibido una capacitación por parte de la Secretaria de Educación Distrital de Barranquilla llamado “Métete en el cuento de la sana convivencia”, que calificaron como el espacio “Más vacano y efectivo a nivel de formación vivido hasta hoy” y como “Muy positivo” según mencionaron en la entrevista, espacio de formación después del cual se motivaron a liderar acciones y/o proyectos pedagógicos en los que hicieron una “replica” de las metodologías y abordajes vivenciales aprendidos en el curso de formación en mención.

Hecho que al ser traducido como indicador de impacto coincide con el hallazgo documentado por la experta en temas de paz y conflicto en Colombia Doctora Mariela Sánchez Cardona en el 2016, donde revelo como producto de su tesis doctoral en una institución oficial en Bogotá una diferencia en el nivel de conciencia y aplicación de metodologías vivenciales en profesores y profesoras que han participado en la formación de temas de paz.

Perdiéndose con tal falta de espacios de formación no solamente la oportunidad de fortalecer en los profesores y profesoras capacidades, talentos y experiencias conducentes a la gestión de la paz, sino alejándolos así de la posibilidad de que asuman el rol social asignado de modelos de paz, entre otras consecuencias.

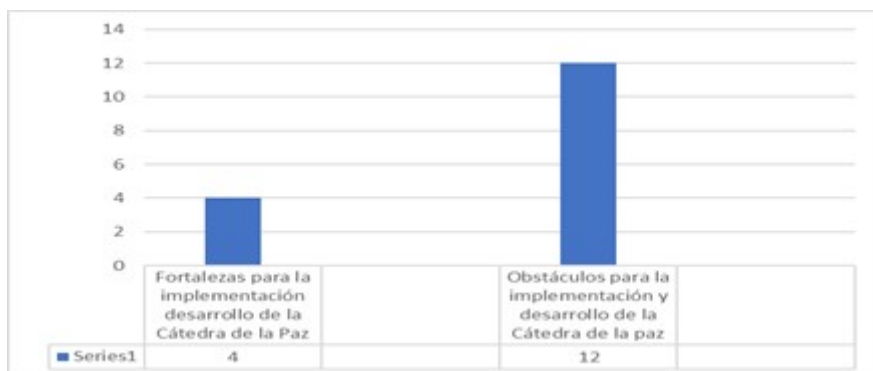
Gráfica No. 4. Satisfacción docente con respecto a oportunidades de desarrollo profesional sobre la Educación para la paz.



Gráfica No. 5. Satisfacción docente con respecto a oportunidades de desarrollo profesional sobre la Educación para la paz
Elaboración propia

Por último, y en relación a la percepción sobre las fortalezas y obstáculos en la instauración de la educación para la paz por parte de los docentes, la gráfica No. 5 indica una mayor prevalencia de los segundos, con respecto a los primeros, sin embargo, al respecto resulta interesante anotar que tal inclinación se debe básicamente a factores externalizantes, tales como la falta de espacio en el cronograma, falta de apoyo institucional y de orientación en el tema, resistencia al cambio por parte de estudiantes y padres, a la no inclusión de la familia en el proceso, a conflictos en las relaciones laborales intrainstitucionales, e inclusive a la percepción de la no existencia de obstáculos por la no implementación de la misma por uno haberse dado aún; factores que si bien no motivan, desalientan acciones tendientes a tal instauración, implementación, desarrollo y/ articulación en la dinámica institucional.

Entre las fortalezas cabe mencionar valores manifiestos y un valor oculto hallados en el estudio, con respecto a los primero se identificaron factores motivacionales tales como la intención de incluir temas de la paz forma de proyecto, según expresaron literalmente, y la existencia de valores como el respeto en los estudiantes para la temática; y como valor oculto se resalta el valor de la honestidad en las respuestas para con la entrevista, a pesar de que se analizaron temas álgidos y escabrosos como el nivel de conocimiento en el tema por parte de profesionales con muchos años de experiencia en el servicio educativo, valor moral de buen pronóstico para la puesta en marcha de acciones posteriores sobre el tema, ya que, el reconocimiento de una debilidad condiciona acciones posteriores a su mejoramiento.



Gráfica No. 6. Fortalezas y obstáculos para la implementación y desarrollo de la cátedra de la paz

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con respecto a los hallazgos del estudio sobre las fortalezas y obstáculos en la instauración de la Educación para la paz a partir de la implementación y desarrollo de la cátedra de la paz se quisiera señalar que los segundos son menores, pero desafortunadamente no es así, hallándose como puntos álgidos y escabrosos factores de calidad educativa implicados en tales debilidades, que explican el incumplimiento de la función social asignada a la institución como gestora de una cultura de paz; entre tales factores predictores de calidad educativa en los que se halló tal malestar cabe mencionar: Al centro, al estilo de la gestión curricular, a la gestión pedagógica y la acción docente en el aula condición.

Las evidencias diagnósticas sobre las cual descansan tal resultados son: La no implementación, desarrollo ni articulación transversal de la asignatura cátedra de la paz en el pensum académico, al total desconocimiento de las secuencias didácticas, estrategias metodológicas, enfoques pedagógico y desempeños básicos de este tipo de educación en Colombia, a la falta formación en el tema en los programas de formación académico y las escasas oportunidades de desarrollo profesional desde los procesos de formación continua para educadores en servicio sobre este tema y a la no capitalización de acciones llevadas a cabo en la materia, falta revelada por la ausencia documentada de actas, seguimiento continuo o evaluación de impacto a tales emprendimientos.

Pesquisas con base a las cuales se puede concluir que la institución no cuenta con una visión de futuro compartida sobre el tema, que adolece de objetivos y acciones propias de este campo de conocimiento a nivel administrativo, financiero, académico y comunitario, hechos que revelan la ausencia de una filosofía de educación para la paz que orqueste intensiones, principios, valores y conductas, a nivel personal y como equipo, escenario en el que se obstaculiza en la oferta en su servicio educativo el fomento de una cultura de paz.

Indicadores que llevan a la institución a tener un déficit real en su madurez institucional para fomentar eficaz y eficientemente una cultura de paz desde su gestión institucional, de tal manera que es natural que en la institución la prevalencia de obstáculos sea mucho mayor con respecto a sus fortalezas.

Es conveniente mencionar en este apartado el no cumplimiento por parte del Estado de su responsabilidad externalizante (Factor de higiene) en este proceso, hecho que explica el desaliento e insatisfacción en los docentes por desempeñar tales funciones, siendo ello un obstáculo para que sumen la responsabilidad social de ser educadores de paz.

El calificativo de desafortunado utilizado en este apartado obedece a la visión de expertos en educación que consideran que la educación que se orienta desde las escuelas de Colombia deben contribuir a la paz (Sánchez, 2008) a la concepción de que la educación para la educación para la paz es derecho universal y trascendental para la construcción de la cultura de paz (Cerdas-Agüero, 2014 y otros) y a otros tantos que sugieren que la paz debería ser un ideal del sistema educativo (Lederach, 1984; Herrero, 2003 & Galtung, 2003).

Ahora bien, las debilidades halladas en tales factores pueden ser, eventualmente, una excelente oportunidad para que desde la instauración de una filosofía de educación para la paz se realicen ajustes en funciones de administración pedagógica tales como planeación, organización, integración, dirección y control, que permitan capitalizar los aportes que este campo de conocimiento puede traer a la comunidad educativa.

Para finalizar, se invita a tener en cuenta las siguientes recomendaciones para el fortaleciendo de tales factores de riesgo:

- Argumentar la necesidad de este tipo de filosofía en la institución ante el consejo académico y directivo, para que hagan lo propio en relación a la formalización interna y externa conducente a la instauración, implementación, desarrollo y articulación.
- Gestionar espacios de formación cognoscitiva y psicoafectiva en el tema a todos los miembros de la comunidad educativa.

- Gestionar alianzas con organizaciones y/o instituciones con experiencia y trayectoria en este tipo de educación.
- Apoyar e incentivar la investigación educativa en esta área de conocimiento en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, B., Cascón, P. y Bastida, A. (2000). *Educación para la paz: Una propuesta posible* (3a ed.). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aristizábal, E., Palacio, J., Madariaga, C., Osman, H., Parra, L., Rodríguez, J., & López, G. (2011). Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas y victimarios del conflicto armado en el Caribe colombiano. *Psicología desde El Caribe*, 29(1), 123-152.
- Ascolfa (2019). Resultados saber pro-2018 por grupos de referencia. Observatorio de ciencias administrativas.
- Barraza, G. (2014). Relación entre clima social escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de instituciones educativas oficiales del municipio de soledad. Tesis de Maestría. Universidad del Norte.
- Bonilla & Martínez. (s.f). Educación escolar para la inclusión y la transformación social. Banco de la República de Colombia.
- Cassullo G., Álvarez L. y Pasman, P. (1998). Manual Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar, VI Anuario de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cerdas-Agüero, E. (Mayo-agosto, 2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.9>.
- Cisterna, F. (s.f). Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teórico-práctica.
- Del Pozo Serrano, F. (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.
- Del Pozo Serrano, Francisco (2019). Educación para la paz, desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 72, 35-51.
- Desimone, P. (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2° nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, vii región, Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Diciembre, 37-47.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz
- Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz. la centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 287, 2000, págs. 52-56
- Gómez, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, pp. 257-289.
- Hernández, E (2012). Expresiones de cultura de paz en Colombia. Historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia (273 - 292). En Jiménez, J & Muñoz. (eds.). *La paz partera de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- Herrero, S. (2003). Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 33, septiembre-diciembre, 2003, pp. 285- 298. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jiménez, V. & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. 3 Nro. 2
- Lederach, John Paul (1984), *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona: Fontamara.

- Merlano, A. (2002). Aproximación conceptual a los procesos de negociación. *Revista Universidad EAFIT* No. 94. Revisado y actualizado.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974) *Classroom Environment Scale Manual*, Palo Alto. California: Consulting Psychologists Press.
- Pereda, S. Berrocal, F & Sanz, P. (2003). Los perfiles de exigencias en la ocupación del profesional de recursos humanos. *Psicología desde el Caribe*.
- Pérez & Amador (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. núm. 18, 2011, pp. 99-114
- Pérez & Gutierrez (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*. vol. 12, núm. 3, pp. 163-180.
- Ramos, M. (s.f). *El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades*. Educación del siglo XXI.
- Olivo, F. (2016). Percepción del clima social escolar en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital Juan Acosta Solera en la ciudad de Barranquilla. Proyecto de investigación. Universidad de San Buenaventura.
- Posada, R. (2009). *Calidad de la educación y organizaciones inteligentes: El caso de la región caribe colombiana*. Editorial Santillana.
- República de Colombia, Constitución de 1991.
- República de Colombia, Ley 115 de 1994.
- República de Colombia, Decreto 3782 de 2007.
- República de Colombia, Ley 1732 de septiembre de 2014.
- República de Colombia, Decreto 1038 de mayo de 2015.
- Ricoy, L. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1. pp. 11-22.
- Sánchez, I. (2008). Actitud del profesorado ante la formación de la ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Praxis*, 4(1), 71-85. <https://doi.org/10.21676/23897856.103>
- Sánchez, M. (2016). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Ediciones USTA.
- Sánchez, M. (2019). *Paz territorial y paz pedagógica en Colombia. Revisión de tres años de pos acuerdo en una sociedad dividida. Con un enfoque particular en el Departamento del Meta*. Grupo editorial Ibañez.
- Tejada, A & Del Pozo, S. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “cátedra de la paz”. *Olhar de professor*. Cuaderno temático.
- Torres, J. (1999). Un enfoque alternativo a la Teoría Tradicional Del Conflicto. *Psicología desde el Caribe*, No. 4. Universidad del Norte.
- Yin, R. (1994): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Vasolachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.