

UNIVERSIDAD DE CALDAS

Maestría en Educación



SITUACIONES DIDÁCTICAS EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA CULTURA DE
PAZ EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Trabajo de Grado

Jaime Martin Fajardo Cortes

Director: Dr. Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Manizales, abril de 2021

Tabla de contenido

Introducción	4
1. Justificación	4
2. Planteamiento del problema	8
2.1. Formulación del Problema.....	19
3. Objetivos.....	20
3.1. Objetivo General.....	20
3.2. Objetivos Específicos	20
4. Marco Referencial	21
4.1. Estado del arte.....	21
4.1.1. Internacionales	21
4.1.2. Nacionales	31
4.1.3. Bases de datos consultadas	37
4.2. Marco Teórico.....	39
4.2.1. Construcción de paz y educación para la paz	39
4.2.2. Tipos de paz y paces	45
4.2.3. Didáctica de las Ciencias Sociales	53
4.2.4. Situaciones didácticas para las Ciencias Sociales.....	56
4.2.5. Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales.....	60
5. Metodología.....	63
6. Análisis de contenido, Discusión y Resultados	69
6.1. La cultura de paz como didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela...	69

6.1.1. Artículo de investigación “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto” (2014). Autor: Johan Galtung.	69
6.1.2. Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades. Francisco José del Pozo Serrano (compilador). Análisis estructural del texto.	77
6.1.3. Artículo especializado “El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia” (2017). Autores: Alexander Rodríguez, Gloria López y Juan Echeverri.	85
Conclusiones y recomendaciones	91
Bibliografía	92

Introducción

1. Justificación

El anhelo de construir una relación eficiente entre cultura de paz y escolarización secundaria debe comenzar en los métodos de enseñanza, ya que la escuela es el paradigma sobre el cual se edifican las tendencias humanas, las gestiones vitales y las experiencias de avenencia social asentadas en productos escolares éticos, que originen la ejecución y la complacencia de requerimientos primordiales de las personas y, paralelamente, se desplieguen en acciones de concordia, coloquio, cordialidad, seguridad y apoyo mutuo.

La importancia de la formación en cultura de paz radica en el imperativo social de propender hacia el hecho de que los alumnos de todas las edades escolares asimilen elementos y productos didácticos primordiales sobre el apaciguamiento, la tramitación pacífica de los conflictos y el acatamiento del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en la vida cotidiana, lo cual impulsa al afianzamiento del nuevo país sin guerra, más justo y mejor educado, como se concibió por el constituyente primario.

En consonancia con lo anterior, es significativo marcar un punto de inflexión que lo sustente, y este se trata, ni más ni menos, de que para conseguir el adelanto que la nación solicita con urgencia, es preciso poseer los principios de una humana instrucción escolar, en temas propios del currículo de bachillerato superior, y recae toda la responsabilidad en este aspecto, al colegio, a sus directivos docentes y a sus profesores, todos esenciales para crear contextos de permuta cultural hacia la concordia, como secuela de un pertinaz trabajo y una concientización de la escuela en su proyecto educativo institucional, y también de los

maestros de las asignaturas pertinentes como tutores y replicadores de valores de armonía en un buceo académico que forme una ilustración para la concordia con el tranquilizador símbolo de la cultura de paz (Gómez & García, 2018).

Un anhelo nacional como lo es el vivir en paz, independiente de la ideología, de la política, o de los caminos para lograrlo, tiene la importancia suficiente para ubicarlo en el plano estructural de la formación humana como lo es la etapa escolar y, en específico, la que se imparte a las puertas de inicio de los proyectos de vida de jóvenes, hombres y mujeres, bien sea en los planos de la educación superior, los laborales o los de emprendimiento productivo.

Generar cultura de paz a través de la educación escolar secundaria, significa ubicar al estudiante, en este caso de grados 11 y 12 escolar, en su propio contexto. En Colombia se vive un momento histórico -un tanto inestable pero que avanza- y es el que ha dejado el cese del conflicto armado con la guerrilla más antigua del mundo, las autodenominadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC. A pesar de las disidencias y de los múltiples interrogantes que el proceso de negociación ha dejado, el país se ilusiona con un mañana sin conflicto interno, para que cese una guerra fratricida que ha costado millones de muertos en medio siglo de enfrentamientos.

Las instituciones educativas de formación media, delegadas para la alineación de las nuevas piezas humanas de la sociedad, se hallan en una rompa importante en el ejido de los valores éticos (Fernández H. , 1997). La instrucción secundaria en el ámbito de asignaturas de corte social, requiere de sucesos progresivos, de situaciones didácticas para originar en

los educandos una cultura de paz, lo que amerita que la convivencia en el campo de la ejercitación y en las lides deportivas, sea uno de los títulos de trascendental utilidad en lo referente a la generación de ciudadanía pacífica.

En vista de que la categoría y la preeminencia de las interacciones con sus congéneres es estimada como muy valiosa para un perfeccionamiento estándar y sano tanto física como psicológicamente, resulta irremplazable la formación en valores de convivencia, sobre todo por las congruencias que suministra al estudiante instruirse y experimentar sustanciales destrezas corporales, cognoscitivas, filológicas y socioemocionales tendientes a una vida en sociedad armónica y pacífica.

La correspondencia entre colegio y pedagogo con educación física y cultura de paz es atrayente y, a la vez, retadora ya que se obtiene brindar cardinales coyunturas de enseñanza, de cambios actitudinales que se traducen en habilidades para asumir un sobresaliente desempeño social, tomando como base el conocimiento adquirido en el aula proyectado hacia su vida cotidiana. Se recobra y redifica un adiestramiento ciudadano de gran eficacia, por medio de la ejercitación de competencias solidarias en el marco de la educación secundaria, con un papel propositivo y vinculante del docente donde los favorecidos sean los discípulos, pero también las familias, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto (Fisas V. , 1987).

La educación en cultura de paz en asignaturas colegiales, es un ambiente formativo poco tratado en la investigación magistral y configura un escenario propicio para generar desde la escuela, desde el colegio, una cultura y unos valores que afinquen en los

estudiantes de últimos grados escolares el respeto por los derechos humanos y por el prójimo en toda su diferencia. Se trata de asumir el conflicto como un factor a considerar en la vida, que debe ser tratado con valores humanos tales como la tolerancia, la convivencia en el disenso y el respeto por la diferencia en todos los ámbitos, sean de género, raciales, étnicos, culturales, sexuales y de cualquier tipo.

En consecuencia, dado el contexto socio-político que vive Colombia, es pertinente el abordaje de la relación entre cultura de paz y las asignaturas curriculares pertinentes de últimos grados de secundaria, como medio lúdico y sanamente competitivo para conseguir acciones de armonía convivencial en los educandos y el refuerzo de valores éticos ciudadanos que les sirvan de paradigma intelectual y emocional para enfrentar las situaciones cotidianas, y se les conviertan en un hábito de paz y concordia, sobre todo en la presencia de conflictos, inevitables el desarrollo de todos los campos de la vida.

El factor concluyente y definitivo, que justifica ampliamente este estudio, es no es que las situaciones didácticas dentro de la asignatura de cultura de paz serán de carácter práctico tal cual lo estipula la normatividad, para no incurrir en la falta de juzgar que únicamente con las instrucciones los alumnos asimilarán y desplegarán aptitudes como la obediencia a la normas, la empatía, la solidaridad y el cordura requeridas para zanjar contextos belicosos de modo sosegado, pues el aprendizaje de las idoneidades ciudadanas pacíficas se fortalece, básicamente, tras la práctica periódica y sólida en todos los sitios de interacción pedagógica y comunitaria. Esta profundización teórica basada en análisis de contenido se halla plenamente admitida en el contexto actual de Colombia, en el desarrollo presente de la educación media en búsqueda de la paz integral.

2. Planteamiento del problema

Relacionar la instrucción académica con la formación de una cultura de paz en los últimos grados de bachillerato, es intentar el abordaje de una circunstancia conflictiva en sí misma, sobre todo desde el punto de vista social del aprendizaje para la paz por medio de un sello formativo adecuado y probado que se equipare a la tendencia reinante en el mundo, que rebate el fanatismo y los conflictos violentos, y pretende fomentar una cultura pacífica en todos los ámbitos.

Lo anterior se enmarca en el contexto de las teorías escolares que pretenden progresar hacia novedosas competencias comunitarias por parte de los alumnos y, como en este caso, desde un área escolar que combina la lúdica con la ejercitación intelectual y la competencia académica. El entorno problemático está enmarcado en hallar las posibilidades reales de diseñar una instrucción para la paz, los derechos humanos y la agudeza emocional como factores que trascienden la intelectualidad y la capacidad de aprendizaje, para inscribirse en la formación de hábitos de paz, que tienen como fin la realización personal y no el éxito sobre los otros.

Se trata de un contexto nuevo y complejo en medio de la transición del conflicto hacia la paz que vive Colombia luego de medio siglo de guerra interna, que pone sobre la mesa nuevos desafíos desde la educación en los colegios como canalizadores potenciales de nuevas enseñanzas, de nuevas prácticas culturales, de nuevas formaciones ciudadanas y también ubica a las instituciones educativas escolares en la coyuntura de educar jóvenes

con valores pacíficos en la resolución de conflictos usando de taller vital las enseñanzas escolares formal e informal, vistas desde una óptica más integradora y menos competitiva.

Para los jóvenes colombianos que nacieron, se desarrollaron y han estudiado en medio del conflicto armado y de otras situaciones violentas, según sus contextos particulares, es muy espinoso acercarse, concebir, examinar y apreciar lo que significa la paz, principalmente cuando, por sus situaciones específicas de vulnerabilidad, la han asumido como seguridad, percepción incorrecta, pues ésta se traduce en una fase forzada, pero exigua, si se trata de vivir en paz de manera integral. Esto es indudable, puesto que a los ciudadanos jóvenes les cuesta más cotejar un contexto existente, con relación a una noción inadvertida en sus vivencias.

En el curso de la historia, muchos autores han intentado descifrar la acepción correcta de la palabra paz. Nicolás Spikman, un geopolítico estadounidense nacido en Países Bajos, delimita la paz como el espacio temporal entre dos conflictos bélicos, definición que plantea una encerrona histórica pues asume, con amplia documentación que lo sustenta, que la guerra es el teatro oriundo de la extensión de la subsistencia humana, por más terrible -y hasta imposible- que suene esa sentencia (Spikman, 1942).

El intelectual catalán José María Gironella mantiene y defiende la idea según la cual la paz es el alejamiento de la guerra, la carencia del conflicto, concepto ampliamente controvertido por sectores que se dedican a la construcción de paz, referente de este estudio, pues asumen que hablar de paz no se traduce en un antónimo de guerra (Gironella, 2005) sino que es “hablar de igualdad de oportunidades para todas las personas; de respeto

de los derechos y libertades; de solidaridad y cooperación entre todas las personas para crear un mundo de bienestar compartido y justicia social” (ONU, 1948).

En antiguo, Cicerón afirmó que la paz es una especie de libertad en el sosiego, que es consonante, por ejemplo, con el alemán Gottfried Leibniz quien insinuaba que la paz es la calma dentro del orden. En otro ámbito conceptual, Thomas Hobbes precisó que la paz vendría a ser algo así como la suspensión del conflicto mundial entre miembros de la especie humana, y Emmanuel Kant, en otra dimensión filosófica también, vigoriza la imagen de que la paz atañe con la seguridad derivada en las medidas que toma un aparato estatal.

Existen varias cavilaciones persuasivas sobre la paz, concebidas por pensadores e intelectuales, que es pertinente resumir para entender la problemática de generar cultura de paz. Albert Einstein afirmó que la paz no logra conservarse por la fuerza, sino únicamente por la comprensión mutua, concepto que se convierte en todo un paradigma pedagógico. Base didáctica que se complementa por accidente con la disertación de Confucio para quien la educación crea confianza lo que, a su vez, se traduce en esperanza y ésta forja paz.

En esa línea -en búsqueda siempre de la aplicación educativa de una cultura pacífica- se halla que, para Baruch Spinoza, el filósofo neerlandés, la paz tampoco es la ausencia de la guerra, sino una suerte de integridad interior, un curso de la imaginación, una destreza de generosidad, de familiaridad y de ecuanimidad, es decir, un valor-acción que parte del individuo hacia la sociedad y no al revés. Esta cavilación es parcialmente coincidente con lo reflexionado por el joven psicólogo español Jonathan García-Allen

quien piensa que la paz es un momento cerebral que no demanda meditación, ya que es suficiente con poder entablar comunicaciones con los congéneres, sin riesgos de maltratar o salir maltratados (García-Allen, 2016).

Para el líder tibetano y Nobel de Paz Dalai Lama, el sustento de la paz empieza con la autosatisfacción de las personas en su individualidad, lo que refuerza los conceptos que avalan el asiento pacífico generado al interior humano, para luego poder ser proyectado en la sociedad, aspecto clave para cualquier propuesta de cultura de paz. En la misma línea están los conceptos de El Talmud que afirma, en metáfora, que la paz es para el mundo lo que la levadura para la masa, de Buda quien sostiene que la paz comienza dentro y no hay que hallarla afuera y de Francisco de Asís quien dijo que la paz que se avisa con palabras debe anidar antes en los corazones.

Enfocada hacia los entornos internacionales, Bierce sentencia que la paz es un grado tramposo entre conflictos y el ex primer ministro israelí Moshé Dayán hizo gala de un pragmatismo muy útil en la resolución de los mismos al afirmar que si se desea la paz, no se dialoga con los amigos, sino con los enemigos. El líder racial Malcom X fue más allá al sentenciar que es imposible desligar la paz de la libertad, un concepto geopolítico vigente en un mundo que lucha contra la discriminación en diversos ámbitos humanos. Se concluye este recuento con una afirmación muy poética de José Antonio Marina, quien propone que la paz es el esplendor cotidiano de la justicia (Marina, 2007).

Hay que prestar atención, a manera de cavilación problemática, que la paz proverbialmente marcha escoltada de la beligerancia y que conceptualmente son

suplementarios, ya que la primera sin la segunda, en un universo histórico, no existiría. ¿Cómo valorar un contexto de no conflagración si no poseemos ni nociones serenas, ni prácticas anteriores puntuales acerca del argumento central? ¿Se reconcilia, a la sazón, la paz en una quimera, en una muestra moralizadora, en una aspiración utópica, en una fantasía social, o en una ilusión pedagógica? ¿Cómo se estará seguro de que se ha conseguido o de que se está cerca de alcanzarla?

Importante desafío asume la educación en conexión directa con la sociedad. El problema es la edificación de familiaridad con la cultura de paz dentro de la escuela, para que los estudiantes próximos a salir a su vida ciudadana, reconozcan las crudezas auténticas que ha aportado el conflicto a la cultura humana, rescaten la retentiva histórica sobre esfuerzos pacíficos y lo hagan a través de introyectar en sus vidas una cultura de la paz originada en un conveniente procedimiento formativo escolar encaminado hacia ese logro.

Como corolario de la exposición problemática es pertinente aludir a los fundamentos bibliográficos que permitieron llegar hasta aquí. El examen documental efectuado en el estado del arte consiente ultimar varios aspectos puntuales que facilitarán la construcción de la pregunta problemática que intentará resolver este trabajo y que, de manera general, aporta tres líneas básicas de interacción entre pedagogía escolar y comunidad, que son “la comunicación, la confianza y la cooperación que debe haber entre los actores sociales de tal manera que se traduzca en intereses y acciones colectivas” (Gómez D. , 2014).

La construcción de paz en la escuela por medio de situaciones didácticas en áreas de Ciencias Sociales requiere de los tres factores anteriores pues la interacción comunicativa maestro-alumno-escuela-familia-comunidad actúa como un paradigma que sustentado sobre la confianza hace posible la cooperación, requisito indispensable para proponer acciones educativas sólidas sobre un tema que, como la paz, desborda la academia para permear todo el contexto sociocultural donde se halle una institución educativa.

En la revisión de textos se descubrieron las dificultades de prolongación que han afectado a la mayoría de procesos relativos a la construcción de paz en la escuela que se han iniciado, en gran parte, porque no se logran solidificar en las decisiones curriculares, o porque no hay suficiente capacitación y compromiso docente y/o directivo y porque hay apatía de estudiantes, familias y comunidad (Zapata, 2009). La reflexión al respecto hizo factible definir que el inconveniente residía, por una parte, en que en los proyectos prevalecían los diseños y metas vistos desde la conveniencia del pedagogo o de la institución, no desde el estudiante y su contexto y, por otra parte, en la escasez de compromiso y persistencia de los equipos didácticos encargados para tales fines.

En reiterados documentos quedó expuesta la circunstancia de que las ideas de programas escolares para edificación de paz permanecían truncadas si no se involucraba a al entorno familiar y comunitario. Pero más aún, en el examen minucioso de información se halló que para operar convenientemente las situaciones didácticas o estrategias pedagógicas similares en pos de construir paz en el perímetro educativo, es imperativo incluir a los educandos, incluso, desde el diseño de las clases.

Otro aspecto tiene que ver con los enfoques temáticos y al inspeccionar el tejido histórico de la violencia y la paz como estrategia escolar se encontró que es un enfoque del que se poseen muy pocos datos (Vila, 1998). En el país únicamente se principia a departir académicamente sobre construcción de paz en la escuela a partir de finales de los 90. Luego del análisis a la bibliografía, a notas de prensa e investigaciones universitarias sobre el tema, se encontró que en esa década final del siglo los escritores e investigadores estuvieron enganchados en dos inquietudes primordiales: la violencia escolar y la ciudadanía.

El primero tuvo un propósito funcional que obedecía a mandatos ministeriales o visiones institucionales y se hallaron temas en prevención de la violencia y resolución de conflictos, clima escolar como factor de calidad, solución de conflictos en la escuela, cómo resolver conflictos en clase y estrategias para manejar el conflicto en clase, entre otros, la mayoría encaminados a proporcionar materiales a los profesores para instruirse en prevención de trances y aminorar sus consecuencias en el aula (Vallejo, 1991).

Otra conclusión del estado bibliográfico y documental es que en términos escolares se ve el conflicto como una dificultad para ingresar a los programas curriculares, a pesar de que abundan los estudios, ensayos e investigaciones sobre la violencia colombiana, en donde, valga decir, es tangencial la referencia a la construcción de paz a través de la escolaridad. Es rescatable, eso sí, que en textos muy puntuales se ve a la ciudadanía como una vía de ejecución y edificación del Estado Social de Derecho y entra a ser válido en cuanto la involucración de la comunidad con las estrategias pedagógicas para construir paz.

Es legítimo conjeturar que la entonces estrenada carta política de 1991 y la subsiguiente Ley 115, llamada General de Educación (Congreso de la República, 1994), generaron impacto, fundamentalmente, en las mencionadas investigaciones, ya que la nueva Constitución puso el desafío de observar conjuntamente con el ajuste que debía crear la nación para la evicción de derechos y el camino hacia una eficaz justicia, el rol que la comunidad efectuaba en estas intenciones (Valdés, 1991); lo estatal logra una extensión pedagógica y se torna forzoso cavilar en la educación de las personas, de los jóvenes, de los niños, así como en el encuentro entre el establecimiento educativo y el proyecto sociopolítico recién vigente.

La nación colombiana, en la indagación social para fortalecer el proceso de paz firmado en 2016, viene extendiendo una causa de circulación proactiva hacia una sociedad regulada, donde se espera modificar las conveniencias perjudiciales de relacionamiento, deseo que brota desde la carta política vigente, donde prevalecen la convivencia y la paz como elementos de la edificación de un nuevo país. Frente a contextos nacionales hostiles, donde los ciudadanos toleran la huella continua de maneras compuestas de violencia, se asimila conformar la interacción humana a partir de la exigencia del poder, conmoviendo la avenencia comunitaria y el bienestar social (Cardozo, Morales, & Martínez, 2020).

Esto es especialmente cierto en la trama de violencia colombiana cuya sociedad ha estado a merced de una guerra fratricida que ha trazado el devenir histórico del país, que ha impactado la cotidianidad de todas las comunidades (Pérez, 2014) y que, además, ha permeando las relaciones familiares, escolares y comunitarias. De cara a este reto, el contexto colegial de formación media surge como atmósfera donde se advierten las

dinámicas mutuas, tanto las conflictuales como las de emprendimientos, para construir una cultura de paz, encaminadas desde las secciones de gobierno que intervienen en la convivencia escolar.

La ya mencionada la Ley 115 de 1994 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, instancias en las que se establecen los conectores de aprendizaje que se fundan a través de un manual de convivencia y la ordenación de los Comités de Convivencia Escolar. Dos décadas después, con la Ley 1732 (Congreso de la República, 2014) se instituyó la Cátedra de la Paz, reglamentada específicamente en el decreto 1038 (Presidencia de la República, 2015), que pretende avivar el progreso de competencias afines con las regiones, los saberes culturales, el tejido socioeconómico y la retentiva histórica, con el objeto de ayudar a la restauración de la trama social, el bienestar general y la observancia de los fundamentos plasmados en la norma suprema.

Esta norma precisa la convivencia escolar como el ejercicio de interactuar con otros educandos de forma pacífica y armónica, en la búsqueda de la mejora integral, examinando la preeminencia de los métodos convivenciales como asiento para el impulso comunitario y el disfrute de la ciudadanía, y a la institución educativa como el cimiento para una alineación que despliegue destrezas para estar al corriente del mundo, existir en armonía y de modo provechoso en la sociedad (Marrugo, 2016).

Con base en este decreto, la cartera educativa implementó lineamientos que a todos los establecimientos pedagógicos corresponderá contener en sus planes didácticos y de manera precisa la implementación de la asignatura Cátedra de La Paz con el propósito de avalar el fortalecimiento de una cultura de paz en el país, materia que será obligatoria para todos los estudiantes en consonancia con los mandatos constitucionales y legales. El propósito primordial de esta materia es establecer y fortalecer un área para la formación, la deliberación y el coloquio didáctico sobre la cultura de la paz y el progreso comunitario sostenible que ayude al bienestar social y al aumento de la calidad de vida en la nación colombiana (M.E.N., 2016).

La normatividad estipuló que esta disciplina del saber debe ser un área reflexiva y de alineación pedagógica acerca de la convivencia con acatamiento ciudadano, y por este motivo, tiene que articularse con alguna rama del plan de estudios circunscrita, genéricamente, a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, ciencias naturales y educación ambiental y educación ética y valores humanos (Figura 1).

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica
	Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales
	Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos
	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

Figura 1. Categorías y temas de la Cátedra para la Paz. Fuente (M.E.N., 2017, pág. 15)

Así mismo, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional parten de una representación más determinada y definen la Educación para la Paz como la “formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general” (M.E.N., 2017, pág. 1).

Estas indicaciones oficiales del M.E.N., desde la estrategia pedagógica, se dirigen hacia la administración provechosa de problemas, la indulgencia, el resarcimiento, la mediación y la prevención de ataques, segregación o acoso escolar. Concluye la cartera educativa que deben ser los profesores y demás ciudadanos involucrados integralmente en la educación, así como las entidades respectivas, quienes laboren con las instituciones educativas para ayudar a edificar la vía que emprenda cada colegio en su intención de crear ciudadanos que favorezcan la paz en ambientes educativos y también en ambientes comunitarios.

El entramado escolar no se termina en las aulas y es imperioso que se proyecte hacia la sociedad macro y hacia las comunidades. Contenidos característicos de este enfoque son capacitación en derechos humanos, justicia y equidad; enseñanza, ciudadanía y gobierno escolar; liderazgo democrata; dirección escolar y democracia, entre los temas más consecuentes (Trujillo, 1993). Pero más aún, es significativo marcar un semblante de utilidad específica desde la orientación de acción sin daño, que marcó el final de esa tendencia investigativa en el final del Siglo XX.

El inicio de centuria tuvo el tema de la construcción de paz en la escuela como naciente y fue logrando vigencia en el ámbito académico e investigativo con muchos documentos teóricos que ya fueron reseñados en el estado del arte previo a este trabajo final, pero que adolecían de aquello que pretende llenar esta propuesta: el diseño de situaciones didácticas integrales para ser trabajadas desde la aula, desde la escuela en su conjunto, para complementarse y enriquecerse en la familia y en la comunidad. A eso apunta este trabajo, ni más ni menos.

2.1. Formulación del Problema

¿Qué lineamientos y componentes se pueden identificar desde la literatura e investigaciones para definir situaciones didácticas en el área de Ciencias Sociales que permitan promover en los educandos de educación media la edificación de una cultura de paz en la escuela?

3. Objetivos

3.1.Objetivo General

Identificar y definir desde la literatura e investigaciones los lineamientos y componentes orientadores de situaciones didácticas en el área de Ciencia Sociales que permitan promover en los educandos de educación media la edificación de una cultura de paz en la escuela.

3.2.Objetivos Específicos

- Caracterizar desde la literatura e investigaciones los lineamientos fundamentales para la formación de una cultura de paz en la educación media.
- Determinar desde los estudios analizados los componentes centrales de las situaciones didácticas en Ciencias Sociales que promuevan una cultura de paz en la educación media.
- Proponer lineamientos y componentes para implementar situaciones didácticas que permitan la apropiación de una cultura de paz en los estudiantes de educación media.

4. Marco Referencial

4.1.Estado del arte

La especificidad del tema escogido es, en realidad novedosa, porque integra procesos vitales como situaciones didácticas y construcción de cultura de paz, sobre los cuales hay variedad de información previa, pero dispersa. Integrar estos dos procesos en la educación secundaria, implica desentrañar documentación relacionada con estos ámbitos, que nos lleve de manera puntual y relacionada, con los antecedentes académicos e investigativos sobre la materia.

4.1.1. Internacionales

La socióloga salvadoreña María Luisa Jáuregui, Especialista en educación para una Cultura de la Paz, publicó un informe con el patrocinio de la UNESCO que lleva por título “Construyendo una cultura de paz en las escuelas” (Jáuregui, 2000) donde sobresalió, como dato primordial, que entre los elementos coligados que poseen mayor episodio incidental en la enseñanza de menores en las entidades de educación, se halla el ambiente escolar y, en consecuencia, se puede asumir como un indicador que descubriría cómo conseguir la eficacia del aprendizaje de los educandos y, de esta forma, cambiar los cotejos presentes que únicamente calculan los logros y los resultados, por encima de los conocimientos vivenciales, de las situaciones didácticas y de los espacios donde estos aprendizajes se desarrollan propositivamente.

En la parte sustantiva del texto, la autora refiere que “la paz puede cubrir múltiples facetas, como lo demostraron otras actividades reconocidas. Puede estribar en la utilización del arte, la artesanía, la danza y la música, para unir a las personas, trascendiendo las categorías estrictas de etnia e identidad” (Jáuregui, 2000, pág. 2), y para sustentarlo, exhibe ejemplos de situaciones didácticas implementadas en instituciones escolares de Argentina y de Cuba. La síntesis amplia de este informe, define que la educación para la construcción de cultura de paz y la propia cultura de paz se unen y combinan en situaciones didácticas, con la total claridad de que cada una tiene la misión de formar una causa vivencial; la partida rumbo a la paz es un transitar permanente y requiere una estimación incesante de las maneras de actuar, al igual que un pugilato cotidiano frente a los estereotipos y la intransigencia.

En el Estado de Zulia, en Venezuela, se presentó el documento “Una aproximación a la cultura de paz en la escuela” escrito por Osmaira Fernández (2006) un artículo especializado que examina el empleo cultural de la escuela y las consecuencias que la práctica escolar posee en la existencia de todos los estamentos involucrados en ella. La investigación intentó basar la eventualidad de concentrar la educación en cultura para la paz adentro mismo del proceso pedagógico como una elección que quiere precisar su trabajo comunitario en réplica a las dificultades que traza el contexto del nuevo milenio.

El fruto fundamental de esta labor se tradujo en “propuestas para convertir los centros de educación inicial en espacios de paz, partiendo de los principios planteados en el Manifiesto 2000 de la UNES - CO por una cultura de paz” (Fernández O. , 2006, pág. 261) y resalta que los profesores deben constituirse en piloto de apoyo solidario al inquietarse

por rescatar en cada jornada las raíces comunitarias de su labor en beneficio de sus educandos y de su estructuración pacífica, potenciando la capacidad diferencial de cada niño, de cada niña, dándoles un trato considerado, respetuoso y afectuoso, sin discriminación de ninguna naturaleza.

De esta forma, concluye el estudio, los niños asimilarán que para que los espacios conflictivos mejoren deben resolverlo en conjunto con los demás y que para vivir armónicamente se demanda una gran solidaridad con sus congéneres, pues “la construcción de una cultura de paz pasa necesariamente por la actitud de solidaridad. La verdadera solidaridad consiste en poner amor en la vida de todos los días. La persona que es solidaria se siente feliz haciendo felices a los demás” (Fernández O. , 2006, pág. 256).

En Costa Rica se presentó una tesis de grado nombrada como “Educación para una cultura de paz y de no violencia” (Núñez, 2013), una pesquisa a manera de proposición para el adelanto de un laboratorio para funcionarios educativos cuyo componente básico fue la construcción de situaciones didácticas en la educación para la paz, desde la perspectiva de una causa incesante e indeleble que posee su cimiento en las nociones de paz real y en la apariencia creativa y efectiva del trance conflictivo.

Según su autora Allyson Núñez Méndez, estos elementos son reveladores y declarantes en la ruta hacia el desarrollo de un ignorado arquetipo de sabiduría, llamado cultura para la paz, que le permita a las personas de una sociedad, o comunidad -como la escolar, por ejemplo- manifestar sus inquietudes sobre la convivencia pacífica y sobre una existencia con pensamiento crítico frente a los diversos contextos para poder emplazarlos y

proceder en efecto. En el caso de la educación secundaria, las situaciones didácticas con involucramiento de contexto son ideales para el cumplimiento social y cultural de tal fin.

La autora sugiere que la paz auténtica indaga sobre la concordia mutua, la justicia, la ecuanimidad y, en consecuencia, va tras de una permuta de la sociedad y sus estamentos, como el educativo, donde a través del diseño de situaciones didácticas de contexto se promueve la imparcialidad en las relaciones humanas generales y específicas, con la creencia firme en la necesidad de implementar la igualdad y el decoro para todos los ciudadanos, sin faltas de ninguna especie y donde se despliegue la equidad social.

Se concluye en este trabajo de magistratura, que en un buen diseño de las situaciones didácticas “el conflicto es visto como un proceso natural, que forma parte del ser humano y por ende de toda la sociedad, es un fenómeno necesario para la vida humana” (Núñez, 2013, pág. 4). De este modo, manejar adecuadamente los conflictos entre seres humanos, comunidades o naciones, puede efectuarse a través de canales tranquilos y con ausencia total de acciones violentas.

La cultura de paz, por su parte, se identifica por preponderar la avenencia y la colaboración y está racionalizada en los manuales internacionales de independencia, imparcialidad, libertad, respeto por la diferencia y apoyo comunitario, donde se “rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos, las causas que los sustentan y a resolver los diferentes problemas por el camino del diálogo y de la negociación” (Núñez, 2013, pág. 4). Finalmente afirma que todas las personas deben poder disfrutar plenamente de sus derechos humanos y acceder sin restricciones a los recursos y canales requeridos para integrar su

respectiva sociedad y en el campo de la educación secundaria, son las situaciones didácticas el proceso integral que hace posible esa meta.

En este punto reseñaremos el texto más importante para el propósito de nuestro estudio que se titula “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto”, un artículo de Johan Galtung (2014), a su vez el autor más relevante de este trabajo. En esta investigación el autor mostró cuatro hipótesis neurálgicas, cuatro labores de corte político y cuatro argumentos que edifican una Educación para la paz. El trabajo se origina en la propuesta teórica de que cualquier proceso educativo debe alistarse desde la experiencia práctica, pero gobernada desde la suposición teórica principal.

Este artículo intentó intervenir e ilustrar la pedagogía de paz en la escuela con teatros didácticos y oficios de práctica que colaboren en la comprensión de lo significativos que son los trabajos referentes a la cultura de paz dentro de una efectiva formación escolar completa. Desde la iniciación, el proceso investigativo, a juicio del autor referido, estuvo permeada por un evidente problema en la pedagogía para la paz, ya que, si ésta y los conflictos bélicos son básicamente “relaciones entre los Estados, y si la Educación para la paz es algo que se lleva a cabo, sobre todo, entre profesores y estudiantes en la escuela ¿Cómo estos estudiantes pueden hacer uso de lo que han aprendido?” (Galtung J. , 2014, pág. 10) Y se pregunta si podría tratarse de un conocimiento inútil en términos generales ya que sólo unos pocos podrían interesarse y compara el proceso como si se educara sexualmente a monjes de un monasterio.

El estudio se enfoca en probar cómo la paz y las generaciones de cultura pacífica es un aspecto que atañe a todos los estudiantes, a todos los profesores, a todos los directivos, a todos los padres y madres, a todos los responsables directa o indirectamente de los educandos, es decir, es un tema que involucra a toda la comunidad educativa entendida ésta como un contexto abierto que trasciende la escuela misma y se instala en todo el ámbito cotidiano de interacción de niños y jóvenes.

Concluye el estudio, que se basó en metodología de observación y confrontación teórica, que la paz requiere de un esfuerzo de política pública internacional, nacional, regional y local que involucre su temática desde la universalidad de los conflictos hasta la realidad de las confrontaciones de cada país y de cada localidad, que le permita al estudiante -y a todo su ambiente escolar- comprender que “la paz se basa en la reconciliación, en la limpieza del pasado, en la construcción de un futuro” (Galtung J. , 2014, pág. 16). Se ampliará el análisis de contenido en el capítulo destinado para tal fin.

En Venezuela hallamos el trabajo doctoral de Omaira Oñate (2015) “Cultura de Paz para la Escuela en Tiempos Violentos”, que es un compromiso de indagación etnográfica referente a las contradicciones que afronta la cultura de paz en la escuela en épocas diferenciadas por ser violentas. La exploración académica se origina en el choque con el contexto que viven dos escuelas de la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, en el estado Carabobo, cuyo propósito es el de asumir los manuales de esta entidad internacional, en lo concerniente a derechos humanos, igualdad ciudadana y ecología, para suscitar una cultura de paz en la escuela y, desde ésta, propagarse hacia la colectividad social de influencia.

La licenciada en Relaciones Internacionales por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y maestra en Administración Pública por la Escuela de Gobierno en Harvard, Dina Buchbinder, aportó un artículo para la revista *Dfensor* titulado “El deporte y el juego como medios de desarrollo para la paz y la consecución de los derechos humanos” (Buchbinder, 2017) que visto de forma amplia es un referente indiscutido para nuestro objetivo académico. El trabajo en mención hace referencia, concretamente, a unas situaciones didácticas concentradas en el piloto educativo conocido con la EpC, que significa Educación para Compartir, y pronto gestó el DpC, Deportes para Compartir, que se ha aplicado con éxito desde México hacia otras partes de Latinoamérica, con énfasis en la pedagogía y praxis deportiva.

Lo relatado en este informe investigativo da cuenta de lo planeado y ejecutado en materia de situaciones didácticas tendientes a generar cultura de paz por medio de la ejercitación física y del deporte en la escuela secundaria lo que “incluye a todas las personas de la comunidad en el trabajo de generar espacios inclusivos, de respeto y libres de violencia, dentro de los que niñas y niños no son objetos de derecho, pero sí sujetos de derechos y obligaciones” (Buchbinder, 2017, pág. 28). Según los resultados del estudio, en estos espacios los educandos se aprecian asertivos y hallan los contextos perfectos para desplegar todo su enorme potencial en materia de resiliencia, convivencia y tolerancia a través de la educación física y el deporte.

La invención del programa DpC, según la autora, introduce brío y fuerza a un método formativo escolar en educación física que actualmente es arcaico y no consigue tener en cuenta los desafíos que afrontan la infancia y la juventud en México y en muchos

otros países. Un método completo como el de Deportes para Compartir “concede nuevas herramientas didácticas a las personas docentes, de las que también se benefician las madres y los padres de familia y sus hijas e hijos para repensarse como agentes de cambio que practican valores, siguen hábitos de vida saludables” (Buchbinder, 2017, pág. 29) de esta forma se hacen conscientes de que son fundamentales para remediar las dificultades conflictivas de su colectividad vital.

Para desentrañar en la práctica esa relación posible entre cultura de paz y situaciones didácticas, se halla en el mercado bibliográfico el texto “Intervención para educar a adolescentes en una cultura de paz a través del deporte en contextos de exclusión” (Lamoneda, 2017), donde, a pesar de lo específica de la población, se obtienen datos y reflexiones de gran valor relativas a nuestro objeto de estudio. Esta investigación exhibe las consecuencias de valoración de un plan de mediación que utiliza la acción atlética como técnica para originar la instrucción para la paz y la avenencia social. Se contó con alumnos de tres colegios de bachillerato dispuestos en una franja descrita como de potencial segregación social.

La forma en que se diferenciaron las etapas de la investigación se caracterizó por la división en tres grandes ámbitos:

Sensibilización, evento deportivo y evaluación. En la primera fase participaron 91 estudiantes, a la jornada deportiva asistieron 120 y en la evaluación colaboraron 53. Se diseñó un cuestionario “ad hoc” dividido en dos dimensiones: (1) beneficios que

reportó en el enriquecimiento personal y social por la paz y la convivencia; y (2) satisfacción con la organización (Lamoneda, 2017, pág. 25).

Contrario de la excelente valoración concedida por los colaboradores con la distribución del programa objeto de estudio, los maestros opinaron que sería atrayente contribuir con propuestas de perfeccionamiento en la acogida de situaciones didácticas, el progreso de las infraestructuras deportivas y la administración del acontecimiento pedagógico con el objetivo de no trastornar el trabajo cotidiano institucional.

El Council of Europe (2017) actualizó el documento “COMPASS: Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes”, que está editado para quienes poseen competencia en el contenido de los Derechos Humanos y brinden el servicio educativo con situaciones didácticas en diversos ámbitos como el de la secundaria escolar. En el texto se da un desarrollado soporte relativo a cómo crear las situaciones didácticas de convivencia pacífica en respeto por la dignidad humana desde la educación y sobre el modo de acomodarlas y desplegarlas conforme a los requerimientos de los alumnos y de los contextos determinados, académicos y de convivencia; trae un dispositivo específico de lecciones para los educadores.

Según la tesis de este documento, se juzga como indiscutible el hecho de que a los jóvenes correspondería inquietarse por la instrucción en derechos fundamentales, pero el escenario real es que la generalidad de las juventudes asume muy poco la capacitación formal o informal sobre armonía social y paz, y afirma que “la educación en derechos humanos con los jóvenes beneficia no solo a la sociedad, sino también a los propios

jóvenes. En las sociedades contemporáneas, los jóvenes se enfrentan cada vez más a procesos de exclusión social, de diferencias religiosas, étnicas y nacionales, y a las desventajas y ventajas de la globalización” (Council of Europe, 2017, HRE, párr.2).

La educación en derechos humanos aborda estas dificultades, pero sugiere que su aplicación sea práctica por medio de situaciones didácticas en la educación escolar creativas, novedosas y abiertas -tanto en la escuela como fuera de ella-, ya que puede colaborarles a los educandos a percibir mejor las declaraciones, cualidades y valores sobre la cultura de la paz, y las supuestas refutaciones de las sociedades multiétnicas en las que viven.

“Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas” (Ventura & Torres, 2018) es el resultado de la pesquisa académica y pedagógica emprendida por los licenciados Leticia Ventura Soriano y Yanith Betsabé Torres Ruiz donde asumen el reto de la edificación de una cultura de paz y lo ubican en una extensión de eventos tendientes a optimar la avenencia en las instituciones escolares. El desafío para que los colegios y escuelas sean plazas para la construcción de una cultura de paz, reconoce una escasez de visión de los canjes que se dan hoy en día en la armonía social, que se posee al interior y al exterior de los claustros, para lo que el texto propone vigorizar sus roles mutuo y particular.

Los profesores podrían ser el modelo, como organizadores de la cultura de paz, lo cual no envuelve, necesariamente, agrupar la construcción de ésta en ellos, sino una contingencia para contextualizarla y exponer que los propios alumnos son competentes para transfigurar su ambiente contiguo. Este documento suministra una ojeada de semblantes

para reflexionar, todos con el objetivo de construcción de una cultura de paz, y para ello se usó como pertinente el acompañamiento de experiencias de mediación de maestros, en centros de educación básica de Ciudad de México.

Los autores marcan la “necesidad de desarrollar valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que promuevan la paz en todos sus contextos (...) y el papel fundamental de la educación para lograr un estado pacífico, poniendo especial énfasis en la formación de las personas” (Ventura & Torres, 2018, pág. 159). De esta forma -concluyen las autoras-, la sociedad, sus establecimientos como los educativos y sus representantes, se tornan fundamentales en este trabajo; con base en eso se deduce que se halla vivo, como nunca antes, el beneficio que se logra al suscitar y desplegar la cultura de paz, la resolución tranquila de problemas y la cimentación de ambientes democráticos desde los entornos escolares y las situaciones didácticas.

4.1.2. Nacionales

El artículo especializado “El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia” (2017) escrito por los investigadores Alexander Rodríguez, Gloria López y Juan Echeverri cavila alrededor de la consecución de la paz teniendo como instrumento esencial a la escuela, pero se elabora con la cautela de no transformar el concepto de paz en una instancia de confusión indeterminada, sino de asumir praxis en situaciones concretas como lo son la escuela y la familia.

En esa dirección, la intención de este trabajo fue instigar a la comunidad a especular sobre la paz en esa área donde cotidianamente se afectan ciudadanos, menores y mayores de edad, con talentos y aptitudes tanto para practicarla como para infringirla; los espacios escolares, sean aulas o de otro tipo, son plazas habituales de edificación de equilibrios propios y grupales, más, si se tiene cuenta que “en las aulas escolares existe la posibilidad de instaurar un tipo de paz duradera que se convierta en ejemplo y principio de la paz social. En efecto, las aulas y las familias son escenarios posibles de paz” (Rodríguez, López, & Echeverri, 2017, pág. 394) y, razonablemente, en estos ambientes se vigorizan las potencialidades estudiantiles para la avenencia sosegada, o sea, para la cimentación de una cultura de paz.

Con base en ese argumento, los profesores y los expertos en Ciencias Sociales, que desde diversas ópticas del saber contribuyen a la educación escolar, poseen el adeudo mutuo de recapacitar permanentemente sobre la importancia de la vida en paz y cómo introyectarla en la conciencia ciudadana desde el aula. El desarrollo exitoso de este anhelo se halla, según los resultados del estudio, en los cimientos de la comunidad como lo son la escuela y el círculo familiar.

La afirmación y la confirmación de que es posible tener aulas de paz como fuerza de impulso que fortalezca la paz de la nación, debe implementarse en los diseños curriculares, desde las disímiles maneras de mediación de los conocimientos en las instituciones de educación escolar. Aulas en paz, concluye el estudio, no simboliza que a estas deba introducirse la paz como un saber indeterminado, sino que se transformen en el teatro imparcial en el cual se desee vivir, persistir y participar porque la paz sea la escuela misma.

Una magistra colombiana, Silena Dajome Palacios, desarrolló una profunda investigación titulada “Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa” (Dajome, 2017) que, en línea con esta propuesta, entrega unos resultados valiosos para la generación de estrategias pedagógicas para construir paz en las escuelas por medio de acciones formativas de cimentación de saberes que consientan en los alumnos examinar la materia desde disímiles ópticas.

La autora afirma que para conseguir este fin "es importante tanto considerar las prácticas, los modelos y las estrategias pedagógicas como el contenido y el desarrollo de los currículos que se están aplicando en las instituciones educativas, pues estas variables pueden promover o prevenir la violencia en la escuela y constituirse en factores de riesgo o protección” (Dajome, 2017, pág. 2). Por este motivo, concluye el estudio, es pertinente y urgente que las instituciones educativas examinen escrupulosamente las experiencias y las estrategias didácticas que esgrimen para eliminar contenidos que puedan estar representando o avivando actitudes violentas desde la enseñanza.

Deja finalmente esta investigación realizada en Tumaco, Nariño, sur de Colombia, la visión de que es preciso realizar acciones didácticas por fuera de la formalidad escolar que proporcionen encadenamiento a las estrategias didácticas que se desarrollan en construcción de cultura de paz. Lo anterior facilita el acrecentamiento de la colaboración de todos los estamentos vitales del proceso educativo, pero fundamentalmente de los escolares y de sus familias, para vigorizar la intervención de varios sectores de la comunidad y beneficiar el progreso de productos educativos afines con la socialización, la cooperación y el respeto por los sentires ajenos como paradigma de cualquier cultura que fomente la paz.

“Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades” (Pozo Serrano, 2018) es una compilación de investigaciones todas con el mismo propósito de analizar y proponer estrategias para la edificación de la paz en la cotidianidad del trabajo escolar en Colombia. La imagen céntrica que proporcionó existencia a esta obra es que el país cada día varía, muy rápido, y la educación en la escuela debe ser un canal para producir esas metamorfosis.

Su árbol teórico, unívoco más allá de ser varios los colaboradores, es que la cultura para la paz parte de una hipótesis y es la que supone que es uno de los retos y débitos estructurales en el territorio hispanoamericano -y colombiano por supuesto-, análogos a la promoción en la eficacia de la vida y de la equidad humanas, así como al ejercicio comunitario de los ciudadanos en el adelanto del impulso y protección de los derechos esenciales de todos los habitantes. Se ampliará el análisis de contenido en el capítulo destinado para tal fin.

Juan Andrés Julio Buitrago, investigador colombiano, aporta a la comunidad educativa un trabajo denominado “Comprensión de la paz desde una didáctica constructivista” (Julio, 2018) una propuesta que se fracciona en cinco apartados. El primero traza la dificultad de indagación con miras a descubrir el modo en que se logra instituir una proposición que consume los elementos para la construcción de paz desde el piloto didáctico de la instrucción para la agudeza comprensiva.

La segunda sección es la más interesante para nuestro estudio pues “muestra programas frente a la educación para la paz que se han implementado en Latinoamérica y particularmente en Colombia, la fundamentación teórica sobre el concepto de paz, cultura pacífica, comprensión y su didáctica desde las ciencias sociales” (Julio, 2018, pág. 4). Es un interesante trabajo que aborda la didáctica como herramienta directa en la construcción de cultura de paz en la escuela y es un referente válido y actual sobre la temática en cuestión.

El tercer capítulo es metodológico; el cuarto narra los encuentros referentes al modo de comprensión que poseían los alumnos antes de la ejecución de la mediación didáctica y se identificaron prestezas pedagógicas que consintieron el estímulo de la sagacidad constructiva al realizar un módulo didáctico sobre la paz, para luego establecer las metamorfosis creadas en la perspicacia de los educandos. En el último acápite se crearon las conclusiones, las restricciones de la investigación y las recomendaciones respectivas. Una completa exploración didáctica en Ciencias Sociales, directamente relacionada con el tema Cultura de Paz en la escuela secundaria. Se ampliará el examen en el capítulo de análisis de contenido.

También en Colombia, se produjo un novedoso estudio que muestra “los vínculos entre cuerpo-movimiento y cultura, evidenciando cómo se constituyen en una apuesta filosófica, pedagógica y política sobre el modelo ideal de hombre reproducido por la cultura, planteando posibilidades en el desarrollo de la corporeidad, y transformación alternativa del currículo” (Durán, 2018, párr.2), así como situaciones didácticas en relación

directa con la capacitación del futuro ciudadano que usa su cuerpo y su ejercicio con fines pacíficos.

Finalmente se trae el estudio más reciente elaborado en país, aunque fue publicado por una revista brasileña, y se trata del artículo de investigación hecho en la Universidad de la Costa en Barranquilla por los investigadores Aura Cardozo, Aldair Morales y Paola Martínez titulado “Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia” (2020), que tuvo por objetivo mostrar los resultados de una indagación científica social que averiguó la línea estructural que facilitara conocer desde la representación de los alumnos cuáles eran sus valoraciones sobre el manual de convivencia, el progreso y ejecución de la cátedra de la paz y la conciliación de problemas dentro de los colegios para así desplegar una construcción de paz firme y perenne, comprendida substancialmente como una causa orientada por los lineamientos del M.E.N. que averigüe cómo suscitar situaciones y técnicas didácticas de calidad que ayuden eficazmente en el aprendizaje de la paz en la cultura educativa. Según los autores:

Los resultados dan cuenta de la percepción que tienen los estudiantes en las dimensiones evaluadas, siendo relevante: que solo utilizan de manera instrumental el manual de convivencia, y no como fuente de formación; el desconocimiento de los contenidos de la Cátedra de la Paz y de su importancia para contribuir a la construcción de una cultura de paz y el uso por parte de los estudiantes de una autoridad vertical tradicional para resolver los conflictos (Cardozo, Morales, & Martínez, 2020, pág. 1).

4.1.3. Bases de datos consultadas

Para la construcción del presente trabajo de posgrado se consultaron diversas bases de datos para el acopio de la información que se detallan a continuación:



Sistema abierto de información de revistas publicadas en español, tesis, libros, etc.



Resultados de búsqueda altamente relevantes continuamente actualizados y extensos en inglés y español.



Es una biblioteca en línea de investigación e información sobre educación, patrocinada por el Instituto de Ciencias de la Educación (IES) del Departamento de Educación de los Estados Unidos. La mayoría de textos está en inglés.



Publicaciones sobre educación escolar y superior; libros, revistas y documentos fundamentalmente en español.



Red de búsqueda global para revistas y artículos especializados, fundamentalmente en inglés, portugués y español, aunque es posible hallar otras lenguas.



Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Patrocinada por la UAEM para la difusión de la ciencia en acceso abierto. Documentos disponibles en portugués y español.



Biblioteca Virtual CINADE especializada en los posgrados de Maestría

en Administración Educativa, Educación Superior y Doctorado en Gestión Educativa. El idioma predominante en los documentos es el español.



Es la primera en lengua castellana, es un fondo bibliográfico con obras

de Literatura, Historia, Ciencias, etc., de libre acceso. Se pueden hallar documentos en los idiomas de mayor uso en el mundo, pero el grueso de la información de halla en español.



La Biblioteca Virtual del Banco de la República, busca poner a disposición

del público, materiales, contenidos e información, en su mayoría sobre Colombia o de autores colombianos, que pueda ser consultada por Internet desde cualquier parte del país o del mundo.

Los descriptores usados fueron: Educación y Cultura de Paz, Cultura de Paz en la Escuela, Construcción de Cultura de Paz, Lineamientos Curriculares en Cultura de Paz, Didáctica de Ciencias Sociales para Construcción de Cultura de Paz. Se revisaron 70 documentos para elegir finalmente los relevantes para el Estado del Arte.

4.2.Marco Teórico

4.2.1. Construcción de paz y educación para la paz

Entenderse conforme y sosegadamente es una necesidad detectada socialmente, pues, inconcusamente, las personas precisan de los demás para su incremento vital y su progreso comunitario; no obstante, a partir de unos lustros hacia acá la armonía en las sociedades ha estado en peligro perentorio. El individualismo, la apatía, la eliminación del otro por discursos de odio, la diferencia negada aún en regímenes constitucionales, la iniquidad social, el desacato a los derechos esenciales y la intransigencia, entre distintos factores, han sido modos y conductas que facilitan el aumento del terror social y político, concretamente en un país como Colombia, lo cual conmueve la estructura social.

En este objetivo de comprenderse como colectividad, gobernados por una utilidad deseada abundante que es el bienestar de la mayoría, se ha entablado como propuesta de lenguaje, en las metas y en las experiencias agrupadas, la idea de una Cultura de la Paz (UNAD, 2014). Personas, conjuntos sociales y el concierto de los países, se muestran de acuerdo en que la Cultura de Paz es la combinación de buenas prácticas para transfigurar los modelos propios y compuestos de la cultura de violencia, aclimatada y abonada en el cotidiano cohabitar de un país con medio siglo de conflicto armado.

El experto internacional en temas de cultura de paz Johan Galtung (2003) asevera que las personas son entes con aforo de paz. En esta dirección, la promesa se resume en la frase *si quieres la paz, prepárate para la paz*, que independiente de ser un propósito, una quimera bella que la mayoría de ciudadanos anhelan disfrutar, es un plan viable que debe

implementarse en todas las esferas de la sociedad, sobre todo las más neurálgicas como la educación, y dentro de esta, la educación física.

Así como se asimila la violencia, se debe profesar el convencimiento de que igualmente la paz puede ser cursada e instruida, ya que la paz no es únicamente un fin sino, a la vez, una causa, por lo que los signos y destrezas para originarla corresponden a ejes colaterales en todos los tejidos y todas las edades, incluidas las escolares, para sumar bríos, y formar la cultura para la paz como dispositivo fundamental para la existencia mutua de la especie humana.

La Cultura para la paz es el conjunto de valores, prácticas, conductas y modos de vida que se edifica a partir de una serie de medidas, diseños y cursos ineludibles enfocados a tramsutar los aprietos de la violencia, en relaciones más tranquilas y llevaderas (Solsona, Tomé, Subía, Pruna, & de Miguel, 2005). Personas, conjuntos sociales, entidades de la sociedad civil y el Estado trabajan para establecer una Cultura para la Paz que significa reconocer y percibir la violencia, convertir experiencias y prototipos para desmitificar la infracción a la ley y la tolerancia que se le ha concedido, tomar conciencia de la premura de fundar estrategias que contribuyan en la capacidad de humanizarnos reiteradamente y tornar a simpatizar en paz, no por obligación legal sino por persuasión positiva.

Por eso es imperativo diferenciar la Cultura de Paz anteriormente vista, de la Construcción de Paz que se refiere es al trabajo político y gubernamental por edificar acuerdos con los actores del conflicto armado para que se reincorporen a la legalidad mediante la implementación de una justicia transicional que los haga posibles, en el marco

de los acuerdos internacionales (De Castro, 2018). De igual manera hay que separar, conceptualmente, la educación para la paz, pues en esta se incumbe la instrucción de ciudadanos completos que sean competentes en preferir reflexión crítica y las acciones tolerantes en el disenso, apartándose con paciencia y respeto de opiniones y acciones contrarias sobre un aspecto cualquiera, con un modo de proceder encuadrado en una cosmovisión pacifista (Fisas V. , 2011). Aquí abordaremos la relación entre Cultura de Paz y educación escolar secundaria en los cursos más altos.

En la coyuntura actual de un mundo convulsionado, la humanidad afronta asiduamente un requerimiento de ajuste cultural, en un orbe globalizado; los cambios de ritmos han afectado toda la existencia humana y el desarrollo de las discrepancias socio-políticas, configuran contextos con escenarios fustigadores como la indigencia, la debilidad de los sistemas de salud, la urgencia de una subsistencia digna, los deseos de morada, vestuario y acciones productivas, compendios que se transforman en impedimentos para la edificación de una cultura de paz, que involucre tolerancia y convivencia armónica.

Al interior de la amplia composición de diligencias que ayudan a la concordia humana, a la paz y a la reconciliación con respeto por el otro, este trabajo de posgrado se ha enfocado en la educación escolar en los grados 10 y 11, últimos de la educación escolar media en Colombia, como una atadura pedagógica de paz en la que los educandos, futuros ciudadanos, hallen esa cabida vital que les permitirá entenderse sosegadamente con sus demás congéneres, sin importar el escenario en que se desenvuelvan (Cabello & Sierra, 2016).

Se parte de la concepción de una instrucción para la cultura de paz por medio de la instrucción social en los currículos, ya que forman unos canales referenciales que no diferencian entre naciones o religiones y que se logra con la disertación académica, la experiencia, la ejercitación cognoscitiva y la interiorización de productos humanísticos, modos de vida y modelos didácticos, para construir una representación de paz perpetua en el desempeño futuro de esos jóvenes.

Moldear en un grupo de estudiantes de últimos grados de colegio las bondades de una formación para la paz, es completar las capacidades culturales de la enseñanza global, en un cuadro contextual referente, oportuno y enérgico que confronte desde el discernimiento académico y la ejemplificación formativa directa, la tendencia humana histórica de resolver los conflictos por medio de la violencia (Lira & Vela, 2014).

Los mensajes sociales a que están expuestos los jóvenes hoy en día por medio de las redes sociales, inevitables y democráticas en medio de su evolución vertiginosa, y de los medios masivos tradicionales, muestran la violencia en la tramas familiar, colegial y social de la nación. Se está al corriente de que los muchachos son sensibles y que la violencia obtiene por botín, acceder a su temperamento desde los circuitos precoces de la vida, inclusive cuando juegan, cuando leen, cuando estudian, cuando comparten alguna actividad.

Lo anterior se manifiesta en su proceso evolutivo hacia la adultez, en su felicidad y en su rendimiento escolar, incluido, el extremo de ser expulsado del colegio por comportamientos teóricamente graves contra la convivencia, las reglas internas y hasta

contravenciones a las leyes del país. En las crónicas de interacción humana, los problemas conflictuales son ineludibles y hasta imperiosos para madurar como personas, pero la contienda y la violencia son esquivables. Como corolario de lo anterior, la gestación para la sana avenencia por medio de la educación escolar de la secundaria superior a los futuros universitarios y ciudadanos, debe ser en un trabajo prioritario en los métodos formativos transformadores.

Auténticamente, a partir de incomparables representaciones teóricas se ha basado la correspondencia precisa entre actitudes de paz, cultura y enseñanza, concluyente en la agudeza descriptiva de la especie humana y en las conveniencias que ella ha formado por medio de acciones heterogéneas de analogía social a través de los períodos históricos. En esta dirección, la propuesta por el establecimiento de culturas de paz ha emparentado ideales moralistas, ideológicos y artísticos en la misma proporción en que se han tocado y transformado los estereotipos de persona, sobre todo en lo relativo a los deberes y obligaciones tanto individuales como grupales.

En este aspecto, y en dependencia con el ejido pedagógico, Planella (2006) registra la circulación que ha poseído, por ejemplo, el cuerpo, por varias comarcas de la disertación y la práctica didáctica, donde se han aislado mutuamente en unas y venerado su interacción en otras; sin embargo, estas ejercitaciones se sitúan en la cultura como la parte donde los “sujetos tomarán cuerpo, se encarnarán y se corporeizarán planteando una nueva dimensión cultural, en donde el cuerpo se simboliza o se vuelve símbolo” (pág. 259).

La cultura, de paz en este caso, no sólo se forma con el uso del cuerpo en el ejercicio y en la formación académica, sino que está inmersa dentro las concepciones antropológicas, filosóficas y epistemológicas sobre la corporeidad humana, sobre el cuerpo en sí mismo como un símbolo, con una carga significativa que está en la raíz misma de la historia y la evolución de la especie humana.

Es decir que, para hablar de una cultura de paz, se debe analizar la figura humana integral como una pieza de la cultura y no sólo como una herramienta para construirla, sea de paz, o de cualquier otro ámbito. Como resultado de lo anterior, hoy persigue la interrogación a los teóricos de las variables cultura y cuerpo: ¿cuál es verdaderamente la razón de ser del aprendizaje y del progreso de la corporeidad con fines a generar cultura en cualquier espacio? Algunos investigadores se arriesgan a responderla no con ánimos totalizadores, sino en la amplitud que los dos conceptos enmarcan y así, por ejemplo, Juliana Castro (2005) afirma que se trata es de dilucidar que se está ante “una educación física que, históricamente, pasa de una concepción instrumental del cuerpo y el movimiento a otra de carácter complejo, y el paso de una perspectiva de educación a una de desarrollo humano (pág. 26)”

Lo anterior logra descifrarse integralmente, en el sector colegial secundario, como muy colindante a las intenciones de la propagada representación sistémica de la instrucción escolar, o sea, que se quiere es desarrollar la educación en cultura de paz con miras a la formación actitudinal del alumno y su perfeccionamiento multidimensional. Se juzga, en consecuencia, que las asignaturas sociales están destinadas a congregar una sucesión de modos instructivos que buscan modificar la actitud sobre el cuerpo, mirando su correlación

con la pertenencia social y la modificación de la misma, es decir, la cultura, o en palabras de teórico “el movimiento al servicio de la experiencia, la corporeidad enfocada hacia el desarrollo de la expresividad, la sensibilidad, la estética, el vínculo cercano con el otro; la lúdica y los valores como fundamento pedagógico” (Durán, 2018, Sobre el sentido, párr.3). Cultura de paz es, en esencia, una relación simbiótica con la educación escolar en temas sociales y de formación bien sea histórica, física, artística, deportiva o la mezcla pedagógica y social de todas.

4.2.2. Tipos de paz y paces

Paz y construcción de paz son nociones y contextos interdependientes, donde el mensaje se concibe realidad en el hacer¹. El país ha dispuesto varias atmósferas de construcción de paz creadas por diferentes ciudadanos y plasmados en las decisiones y técnicas que ellos mismos, como parte civil del conflicto, han fundado. Se reconocen en todas las regiones de Colombia y hallan su principio en posibilidades para la paz o para la marca de las heterogéneas violencias que se presentan y comprueban la profundidad de la nación, donde coexisten disímiles maneras de violencia y, paralelamente, muchos personajes constructores de paz, violencias periódicas y representaciones serenas alteradoras, rearme estatal y obstinaciones contra la paz, y un teatro político donde un amplio sector se niega a reconocer los acuerdos de paz, contrarrestados por los defensores de la justicia transicional, base del cese del conflicto con la guerrilla más antigua del mundo (Hernández E. , 2009).

¹ Interpretación de paz del abuelo sabio Uitoto del Amazonas Víctor Martínez, descrita en labor de campo investigativa en Chorrera - Amazonas, de Esperanza Hernández, con apoyo del PNUD sobre Imaginarios Comunitarios de Paz.

Estos contextos han quebrantado la concepción de nación violenta por naturaleza para que se comience a considerar entre los estados con más proyectos ciudadanos de paz a nivel internacional. En la república colombiana, confusa y heterogénea, la paz se abre caminos, personificando, paralelamente, una utopía, una escasez y un ambiente de calma insuficiente, que desde el siglo anterior y en el actual Siglo XXI se ha hecho visible de diferentes formas: como escenario ficticio alrededor de una situación de existencia ansiada; cinco intentos de paz entre gobierno y varios grupos alzados en armas; experiencias de administración, metamorfosis o solución tranquila de violencias y propuestas de verdad, reparación y reconciliación.

En el país, la paz como noción y acción se ha examinado restringida a la elucubración liberal adquirida de las composturas sapientes de la época colonial que, al juzgar de muchos estudiosos, pudieron haber imposibilitado una corriente propia de reflexión latinoamericana (Dussel, 2020). Estas limitaciones filosóficas y analíticas han traído secuelas significativas en las destrezas diarias de construcción de paces en el perímetro ciudadano, donde el ejercicio político se continúa cavilando en métodos de la modernidad hispánica en el nuevo continente, lo que ha generado una personalización excesiva de las relaciones mutuas en las comunidades.

Se causan y remedan contextos quietos que comparan las posibilidades de trabajo político con el concepto ciudadano obtenido de la modernidad proselitista, lo que ha hecho muy difícil una agudeza en la interpretación de la paz y de las paces como diversidad múltívoca y general, y no como patrimonio de estudiosos, gobernantes y expertos

burócratas, que es lo que se heredó desde los inicios de las repúblicas de la América Latina (Paredes, 2018).

Al asumir esta visión de la violencia como una porción componente de la modernidad y de la persona política como ente particular, es pertinente deducir que se abordó la concepción de paz desde los bordes del liberalismo, y más allá, desde el neoliberalismo. Así, la paz se ha entendido como un dispositivo del progreso ordenado desde el eje hacia el contorno, igual que el piloto del tiempo colonial. Inversamente a la visión actual, la violencia no es una cuestión puramente particular o de acción individual, un hecho absolutamente comunitario y cultural. Cultura y violencia, como entes separados en la abstracción metodológica pero unidos en la praxis social, son avances humanos fusionados que requieren de acciones sociales activas como el concebir la paz como una herramienta que se aplica de manera diferente en contextos diferentes, es decir, no hay una paz, hay tantas paces como conflictos activos en contextos diversos.

La noción de paz se estira profusamente en el ámbito político internacional como una idea circunstancial con la que se conviene la conclusión de un conflicto armado, un conocimiento ordenado, atado a la erudición, inseparable de la persona, de sus crónicas de vida y de su hábitat. Puede precisarse con variados tipos y algunas ataduras culturales, ya que “es plural, relativo, polisémico y dinámico” (Hernández D. , 2019); conjuntamente, es discutible, pues se alimenta de paces y no sólo de paz. En los años 50, años de posguerra, se instauraron focos de indagación y examen que transformaron a la paz en ejemplo social, pero esta pasa por diversas concepciones que la catalogan y es pertinente desentrañarlas.

La orientación conceptual integrada entre paz y progreso, se requiere para luchar contra los aprietos creados por los métodos de mejora macroeconómica y originar asociaciones teórico-prácticas entre paz y desarrollo social. Muy semejante a la correspondencia entre edificación estatal y construcción de paz, así como en la correlación entre perfeccionamiento socioeconómico y construcción de paz hay elasticidades débiles y fuertes, que dan la sensación de no haber sido asumidas convenientemente por el enfoque de la llamada paz liberal (Uribe, 2018).

El concepto de paz liberal reseña la vertiente filosófica y pragmática de las políticas occidentales aplicadas en las mediaciones posteriores a los conflictos efectuadas al final de la llamada guerra fría entre la tendencia estadounidense y la tendencia soviética (Sabaratnam, 2011). A pesar de que no incumbe, irreparablemente, a una serie exclusiva y sólida de postulados y doctrinas, personifica la generalidad teórica que reza que el principal correctivo para sortear la continuación de los conflictos armados al interior de los países es el impulso de la democracia liberal y de libre competencia mercantil en comunidades que caminan hacia la paz.

La paz liberal es primogénita de la apariencia soñadora de las relaciones internacionales originada por Woodrow Wilson a principios del siglo XX y desarrolla la suposición sobre la escasa posibilidad de guerras entre países liberales demócratas a la situación de los conflictos internos y plantea que la forma primordial de sortear una reincidencia en las guerra civiles es por medio de transformaciones encaminadas hacia la democratización de los países y la desestatificación de la economías luego de terminadas las confrontaciones.

La paz liberal se transformó en una de los más acreditados de los métodos luego de la caída del Muro de Berlín como efecto de dos cambios acontecidos en la entonces naciente globalización a finales de la centuria anterior. El primero fue la denominada tercera ola de democratización (Huntington, 1991) donde la sucesión de permutas democráticas incruentas popularizó el fomento de la democracia en regiones que trataban de sobreponerse a conflagraciones internas y se especulaba que un régimen con estas condiciones podía implementarse de manera vertiginosa y triunfante.

El segundo cambio incumbe al vuelco neoliberal de los manejos macroeconómicos de la última década del Siglo XX. No obstante que la ONU y su plan mundial de paz instituyó los asientos filosóficos y sociales para legalizar internacionalmente las intrusiones multilaterales del organismo y países militarmente poderosos, la orientación del entonces secretario del ente orbital Boutros-Ghali no terciaba manifiestamente hacia el libre mercado, sino que trazaba una perspectiva de la construcción de paz como la reunión de bríos encauzados a hermanar y fortalecer las organizaciones que buscaran apuntalar la paz y a suscitar una sensación de libertad y ventura entre los habitantes de esas zonas conflictivas (Boutros-Ghali, 1992).

Pero la colaboración de los establecimientos financieros mundiales en los trabajos de construcción de paz ayudó a ladear esas mediaciones hacia un enfoque más conforme con el Consenso de Washington de privatización mercantil, desnacionalización y aprieto fiscal, una tendencia concluyentemente incierta en regiones como Colombia y gran parte del tercer mundo cuyos Estados han sido débiles y han propiciado muchos de los conflictos,

precisamente por sus carencias administrativas y políticas. Esas trazas neoliberales no han sido la receta exitosa para los posconflictos.

También es evidente que las metas liberales de los encargados de construcción de paz no se han comprobado en las comunidades afectadas. Las acciones en estas regiones casi nunca han tendido a apuntalar convencimientos liberales y muchas sí han terminado envueltas en impulsos que atrasan las reconstrucciones socioeconómicas atendiendo a provechos políticos específicos y a cómputos ideológicos electorales que se apartan del bien común de la paz y de las paces (Ryan, 2012). En Colombia, el posconflicto pasa por el reconocimiento de la gran diversidad étnica y racial del país, donde sin un conocimiento específico de las comunidades y acciones igualmente particulares que conduzcan, a su vez, a paces concretas de zonas con características particulares, no será posible la construcción de una reconciliación duradera.

Otra de las acepciones filosóficas del concepto paz es la que instituye una correspondencia continua de ésta con la ausencia de conflicto armado, que a decir de Galtung (1985) se entiende como paz negativa, que es la no presencia de violencia de cualquier tipo entre dos o más personas. Esta interpretación ha perdurado más de veinte centurias y ha viajado sin contratiempos hasta la época actual, a pesar de que lleva en sus entrañas cultura grecolatina que la entendía como un momento de abandono de beligerancia o de pausa entre dos trances (Roncancio, 2014). En la Grecia antigua la semejaban a un contexto de sosiego, de concordia cerebral aprovechada exclusivamente hacia y entre las comunidades griegas, o sea que “al interior de las ciudades-estado y no respecto a la

interacción mantenida por los griegos y los llamados por estos bárbaros” (Ramos, 2016, pág. 514).

La paz también es comprendida desde una óptica positiva y trasciende más allá de ser el escueto efecto de excluir algo no ansiado como la conflagración, o gestionar la protección propia ante el ultimato de otros. El brinco atributivo que se causa entre la idea negativa de la paz y el pensamiento positivo sobre ésta, se logra por la conceptualización multidimensional que plantea Galtung acerca de la violencia, pues esta diferencia entre violencia directa, estructural y cultural, donde la primera está producida por individuos concretos ejecutando hechos de desgracia contra otros, mientras la segunda es componente de la misma estructura social que es, en cierto modo, madre de la cultural y que legitima a las otras dos (Galtung, 1974).

Una paz positiva que muchos asemejan a un modelo de paz perfecta, tan utópica como irrealizable, pero que está inmersa en el deseo de muchos pueblos, como el colombiano, que no conocen historia de su patria que no esté relacionada con diversos factores de violencia interna. La paz perfecta, en lógica propositiva, vendría a ser aquella donde no sólo haya ausencia de conflicto sino donde la armonía social, política y cultural sea un hecho refrendado en sus sistema constitucional y legal y, sobre todo, en sus prácticas cotidianas de respeto por las diferencias raciales, étnicas, sexuales, de género y de cualquier otra raíz humana.

En esa misma dimensión utópica se ve la sociedad desde la paz neutra, que es un ostentoso instrumento predictivo que auxilia al momento de concebir la vía de la concordia

humana neutralizando las diferentes maneras de hacer violencia, incluidas las culturales o también llamadas simbólicas por estudios semiológicos (Muñoz, 2001). Esta quimera neutral relata un método de dirección estatal que imagina una sociedad perfecta y con justicia real, donde todo anda sin aprietos y en consonancia con los valores humanos universales; o asimismo, un esquema ideal que sea seductor y provechoso, corrientemente para las colectividades nacional, regional y local, que es prácticamente inalcanzable pero que se sostiene en la teoría gracias a que los cambios sustanciales en las comunidades a través de la historia obedecieron a sueños utópicos.

Bajo todo lo anterior, la paz imperfecta se avizora como aquella que tiene más posibilidades de éxito real así su adjetivo sea antipático. La paz imperfecta se juzga más que como un cristal de examen del contexto, un instrumento para la construcción segura de una cultura de paz. No se plantea estorbar a otras paces y, por el contrario, envuelve un estatismo comprometido de la situación conflictiva de un pueblo y de las diligencias que ejecutan las personas y sus instituciones, porque no pretenden arrasarlas realmente y rápidamente, sino entenderlas.

La paz imperfecta, reconoce conflictividad o probables apuros allí donde se crean interacciones entre humanos en cualquiera de sus ámbitos, no sólo el político, y busca hacer más pacíficos los contextos diarios de las comunidades sin pretender una perfección ni humana ni pacífica que son, en la práctica, irreales (Jiménez, 2004). Igual opera en la paz nacional, donde los acuerdos entre combatientes requieren de altas dosis de pragmatismo para no sucumbir ante las tentaciones perfeccionistas.

4.2.3. Didáctica de las Ciencias Sociales

Con base en los postulados de Joan Pagés (1994) la Didáctica de las Ciencias Sociales se ha desarrollado ampliamente en el ámbito académico y se ha refugiado en las ideas curriculares imperiosas en cada estadio de vivencia humana. Significa, de algún modo, que es un retoño del currículo y de las investigaciones pedagógicas que a él se sujetan. El currículo, como edificación social que brota de la experiencia educativa, se cambia e innova sobre la base de una serie de contextos auténticos y de beneficios generales, en unos usos formativos de donde surgen las dificultades que estudia la didáctica.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como cimentación sociocultural, forma un método por medio del cual se decide respecto de aquella porción del saber que se medita como provechosa para que las noveles generaciones se apropien de la institución escolar para vincularse como miembros de la comunidad y de la sociedad en donde viven. Con base en lo anterior, el régimen curricular se ha conformado en dos fases, una donde se decide qué se intenta instruir, modificar o transformar y otra, donde se despliega y se lleva a la práctica el currículo (Orozco, 2018).

La fase inicial incumbe fundamentalmente a la dirección pedagógica y compone, por sus consecuencias, una de las primordiales diligencias de cualquier técnica formativa. La segunda atañe esencialmente al cuerpo de maestros. En el trabajo curricular anglosajón es habitual designar el esbozo del currículo a la primera fase, mientras que a la segunda se la nombra como la del progreso o ejecución del mismo. Hay consenso en el sentido de

asumir que la función de instruir en Ciencias Sociales es la más vital faena de la didáctica referente a este campo del saber en la capacitación docente (Mañú & Goyarrola, 2011).

Esta disciplina educacional establece uno de los conocimientos primordiales de la capacidad competitiva del profesorado con asignaturas de Ciencias Sociales, contiguo al discernimiento sobre los componentes a instruir y las sapiencias psicopedagógicas más corrientes. Es considerablemente significativo, en el perímetro de la didáctica, los puentes que se tienden entre estos saberes a la hora de entrenar a los docentes, pero dentro de los grupos especializados encargados de esta labor, las interrelaciones no han resultado tan claras como se teorizó, sobre todo en la invención de nuevas instrucciones en el campo didáctico y situar a los maestros ante desafíos inexplorados por el mundo tecnologizado y globalizado.

La didáctica de las ciencias sociales es un espacio que se halla aún en tránsito hacia el afianzamiento como zona de deliberación pedagógica pues es joven todavía, en términos científicos; si bien otras enseñanzas determinadas con similar mocedad ya exponen un criterio teórico más elaborado (Miralles, *et al*, 2011). La didáctica de las ciencias sociales aún padece de un cuadro conceptual despejado y concreto para su aplicación, causado probablemente por una insolvencia en la creación intelectual, en comparación con otras didácticas concretas, y de planes de exploración educativa de última generación en el ámbito internacional.

Si en algún aspecto hay consenso sobre el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales es que es un campo del saber que se halla aún en afianzamiento como área de

preocupación pedagógica. También adolece de características concretas de una asignatura con vida científica propia ya que se localiza en un momento inicial del largo camino hacia la consolidación epistemológica (Armas, 2004). No es aventurado discernir que la incipiente materia, unida a la vaguedad de los términos de su área teórica, surjan como primordiales tipologías en la faz de la didáctica de las ciencias sociales, pues lleva escasamente menos de tres décadas de paso por las artes educativas.

En consecuencia, parejo a las demás didácticas delimitadas, la Didáctica para las Ciencias Sociales no sale como espacio de saber específico hasta los años ochenta. Es innegable que antes de esta década fueron muchos los expertos de la instrucción escolar que emprendieron ejercicios propensos a rejuvenecer la enseñanza de asignaturas de corte social, compuestos por miembros activos de grupos que se autoproclamaban renovadores didácticos, pero sólo será hasta bien avanzado este decenio que en Hispanoamérica se comienza a ver como una disciplina independiente de otras, con metas y acciones concretas que la diferencian de las demás.

Es indudable, entonces, que esta adolescencia de la Didáctica de las Ciencias Sociales la determina de manera fuerte y se comporta como el origen primordial aclaratorio del contexto inaugural en la que se halla en varios tópicos, igual que de las diversas dificultades que muestra y que, eventualmente, están por solucionar gracias a la presión académica e investigativa. Entre esas dificultades las más neurálgicas son la carencia de un pacto sobre cuáles son las medulas teóricas sobre las que ocuparse y los primordiales inconvenientes a explicar, el escaso progreso de los métodos de investigación autónomos o ajustados de otras ciencias, la emigración metodológica de otras sabidurías sociales y la

falta de cavilación epistemológica que aclare y purifique cuáles son los términos y el área específica del saber (Prats, 1997).

En esa dirección, la proposición de las situaciones didácticas se muestra como una herramienta donde el alumno es el foco del asunto pedagógico y es él quien arma su conocimiento por medio del canal que, para tal fin, elabora el profesor. Si se asume, entonces, que la didáctica de las ciencias sociales se halla en un período de progreso, es consecuente afirmar que ella retoma compendios que han perfeccionado otras disciplinas como la matemática que es la que está a la vanguardia respecto de su estructura conceptual didáctica. Tener como referente a otras áreas del saber es ventajoso como símil para que adentro de las ciencias sociales se consiga edificar su paradigma teórico de la didáctica (Aisenberg, 1998).

Es concluyente, entonces, la carencia de una fundamentación hipotética afinadamente examinada por la mayoría de investigadores del campo social. Sin embargo, atribuir las deficiencias de la disciplina a su juventud científica no se juzga equitativo, pues asimismo se podría argüir que un cuarto de siglo es un período extenso para haber destacado ya en la resolución de los asuntos esenciales del área. La didáctica, ya es parte de las ciencias de corte social.

4.2.4. Situaciones didácticas para las Ciencias Sociales

La noción de situaciones didácticas es una de las más significativas al interior de la hipótesis que con el mismo título desarrolló el pedagogo matemático francés Guy

Brousseau² en la segunda mitad del siglo anterior. Consiste en un cuadro propositivo fundado sobre la experiencia de un maestro en la enseñanza de los números y sus derivados, con el fin de optimizar la comprensión de una de las plazas escolares usualmente más complejas de asimilar por los estudiantes.

La proposición referente a las situaciones didácticas traza un camino donde las sapiencias -no sólo matemáticas sino de cualquier otra asignatura como las de Ciencias Sociales- no se constituyen de modo abierto, sino que es forzoso que se efectúen una serie de circunstancias seguras para que logren crearse eficazmente. Uno de estos escenarios es el aspecto de un ambiente colegial que avive la agudeza comprensiva y el intelecto de los aprendices.

Para Brousseau, al momento de dar lecciones escolares es ineludible establecer una situación que los discípulos consigan atañer con su propio contexto vital, de tal forma que les resulte más natural concebir los conocimientos que han de aprehender (Vidal, 2004). Conjuntamente, tanto al educador como a los demás miembros de cualquier colectivo escolar les corresponde colaborarles en la edificación de su aprendizaje con un carácter diligente y comprometido.

Las situaciones didácticas, en consecuencia, son teatros simulados trazados por el educador relacionados con la práctica vivencial diaria de los estudiantes. Por medio de esta

² Guy Brousseau es un especialista francés en didáctica de la matemática. Nació en Taza el 4 de febrero de 1933 y en 2003 recibió una medalla Felix Klein por el desarrollo de la teoría de situaciones didácticas. <https://esacademic.com/dic.nsf/eswiki/1302102>

experiencia los escolares consiguen esgrimir sus sapiencias y símbolos anteriores y, con base en estos, esbozar conjeturas cognoscitivas y principiar la invención de aprendizajes desconocidos pero muy reveladores con el auxilio permanente del pedagogo, pero, para que sea eficaz en términos educativos, es obligatorio que estén presentes tres elementos que son el estado psicosocial del alumno, el nivel de satisfacción profesional del docente y el contexto que ambos comparten.

Con la meta de ganar eficacia en la acción pedagógica Brousseau exponía el uso de situaciones didácticas, o sea, escenarios artificiales edificados con el propósito de que los escolares obtuviesen un -hasta ese momento- ignorado conocimiento en particular, y para que fueran eficientes en el aula de clase o fuera de ella, deberían desempeñarse bajo el rigor de una sucesión de peculiaridades educativas (Brousseau, 1988); aquél lo concibió para las matemáticas pero en la actualidad estas características son específicas de cada asignatura, bien sea de ciencias exactas o sociales.

Las situaciones didácticas asumen como primordial fin el consentir a los educandos diseñar interrogaciones sobre lo que les correspondería instruirse desde sus conocimientos anteriores y su propia destreza. De esta forma, en vez de pretender crear nuevas imágenes desde la nada, la totalidad de lo aprendido y de lo aprehendido se ejecuta desde un paradigma cognoscente ya apropiado por el niño o el joven desde su conocimiento y experiencia anterior.

El desenvolvimiento de la enseñanza-aprendizaje se constituye, especialmente, por dos elementos que son el diseño de un contexto real, no didáctico, y la apropiación de

conocimientos nuevos a través, ahí sí, de la situación didáctica. El primero es una trama artificial creada por el pedagogo, que le esboza a sus estudiantes dificultades que, eventualmente, podrían ellos encontrar en sus vivencias diarias y que se abordan por medio de la reflexión lógica (Chamorro, 2003). Así, los escolares estarán presionados, en sentido pedagógico, a cavilar y manejar ideas nacidas de su propio pensamiento para hallar unas soluciones probables a los inconvenientes presentados en la clase respectiva.

En el segundo ingresarían a este teatro pedagógico las situaciones didácticas como tal, donde el maestro suministra el contenido preciso para solucionar eficazmente las complicaciones planteadas y socorre a los colegiales en su afán por formar las contestaciones más convenientes para estas. Al continuar con esta guía, en vez de recoger los datos de forma neutral, los estudiantes obtienen relacionarla, más naturalmente, con su contexto particular.

Cuando se logra consumir eficazmente este proceso didáctico, los tres compendios fundamentales de la pedagogía, educador, estudiante y situación, favorecen brindar superiores consecuencias en el ámbito de aprendizaje (Tonda, 1994). La implementación de esta dinámica educativa adelanta la comprensión de los educandos y enriquece más rápidamente la apropiación de información sobre diversas asignaturas, logros que han sido validados subsiguientemente por diversos autores y profesores.

Según el análisis de Brousseau (1988) las situaciones didácticas son la esencia misma del proceso de enseñanza-aprendizaje y se constituyen como una serie de intercambios determinados de manera manifiesta u oculta entre un estudiante o un conjunto

de estudiantes y un canal -que puede contener tantos elementos pedagógicos- apoyado por un método formativo en cabeza del maestro que tiene por objeto conseguir que estos escolares aprehendan un conocimiento establecido o en ruta de establecerse.

Con base en ese precepto, la situación didáctica es un escenario fabricado adrede con el objetivo de facilitar a los educandos la comprensión y asimilación de un tema o de un aspecto específico del plan curricular. En consecuencia, es pertinente definir la situación didáctica como un teatro diseñado por el profesor para que el alumno consiga solucionar dificultades que le consientan saltar desde su conocimiento anterior real hasta un saber procesado con técnicas científicas, o lo que algunos autores llaman “transposición didáctica” (Castillo, 2017, pág. 24).

4.2.5. Lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales

Como efecto del desarrollo de las ciencias sociales se acrecentó en el mundo el laberinto de las dificultades humanas que marcó el rompimiento del límite de la ciencia y, fruto de ello, las apariencias analíticas entraron en aprietos epistemológicos. Se discutieron, entonces, si los grandes relatos en el aula, eran ya escasos para completar los estudios contemporáneos con noveles componentes sociales interrelacionados como derechos humanos, medios masivos, redes sociales, ciencias informáticas y economía globalizada, entre otros.

El anterior contexto exigió rehacer los ejemplos de exégesis, desistiendo de las disertaciones hegemónicas y originando la introducción de ignorados representantes

sociales, así como de orientaciones que acepten construir y estudiar la sociedad con base en una actualidad proyectada hacia tiempos venideros. El reto de las ciencias sociales va destacado a realizar acciones que fragmenten las nociones impartidas, uniéndolas de modo entrelazado (Meza, 2017).

Con base en esta reflexión, se aprecia el beneficio de guardar las particiones temáticas entre las diferentes ciencias sociales, permitiendo las opciones que ofrece la alianza interdisciplinaria. La intención de este procedimiento es avivar la ponderación entre la educación erudita y el conocimiento popular, exhibiendo opciones integrales sin excluir las discrepancias de cada sabiduría y con prevalencia de la sana tirantez entre la objetividad y la subjetividad del actuar científico en el aula de clase (M.E.N., 2002).

En Colombia, con la Ley General de la Educación³ se forma la observancia de los espacios esenciales comprendidos en su artículo 78 donde se estipula que los lineamientos curriculares son definidos como parajes de sostén y disposición ordinaria, producidos con el fin de contribuir con manuales de arquetipo teórico, didáctico y metodológico a los profesores. La meta de política pública de los lineamientos reside en originar transformaciones fundamentales en la instrucción y conseguir por medio de su implementación nuevos contextos generales que avalen y susciten la convivencia.

³ Congreso de la República. Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Uno de los dispositivos exactos que presenta la cadena de lineamientos curriculares para educación básica y media en el país es que se requiere que el alumno, en su edificación constante, se eduque en las nociones primordiales y trasporte a la praxis las técnicas y procedimientos pertinentes a las variadas asignaturas de las ciencias sociales (Martínez, 2014). Con base en este enfoque didáctico, se pretende que el colegial opere las concepciones cardinales que le incumbe a esas materias y de esa forma establezca un lazo franco y subsidiario entre el bachillerato y la futura instrucción universitaria.

En el instante de establecer un fin concreto en el plan curricular compuesto, se da inicio al debate que envuelve un bordado diligente. Por este motivo, los lineamientos curriculares del ministerio planifican sus metas con miras a que el alumno alcance la comprensión, el discernimiento y el aprendizaje para existir vivamente en la sociedad, interactuando, conjuntamente, en aptitud y en contribución al desarrollo de su localidad, de su región y de su país.

El ente regulador de la educación en Colombia, plantea una directriz instructiva que rige alrededor de unos lineamientos francos y dúctiles, que globalizan el saber social esparcido y dividido, por medio de unas bases creadoras que susciten la alineación de un ciudadano pensante y reflexivo que perciba e interprete las circunstancias presentes y coopere de modo activo en su colectividad.

Hay claridad formal en el documento oficial, pero tiene el riesgo de ir rezagado en el tiempo frente a lo vertiginoso de la ruptura conceptual, experimental y práctica que la didáctica en la Ciencias Sociales afronta cada día de praxis escolar en el mundo.

5. Metodología

El análisis de teorías fundamentadas mediante el análisis de contenido como metodología y como representación en las ciencias educativas, muestra diferentes disposiciones y se anexa a transformados usos eruditos como la psicopedagogía, la semántica, la instrucción corporal y física, el examen comunicacional, el análisis examinador de los postulados de autores y la didáctica en la escuela, entre las más importantes.

En todas estas disciplinas del saber humano, la expresión invade con preeminencia e importancia el espacio didáctico. Sin ingresar en una exhibición minuciosa de las figuras que han prosperado en los tiempos actuales referentes al estudio de las culturas y de la instrucción escolar en el marco de los contextos sociales, es pertinente expresar que estas sapiencias han nacido de un suceso novedoso en la forma de sacudir y percibir los eventos sociales, que es la necesidad de probar, en la práctica, lo esbozado en las teorías, sobre todo en campos como el didáctico.

Como práctica general, la disertación discursiva es un fruto general y, en consecuencia, se halla ceñido a esta; por lo tanto, el disertante enuncia por este medio su pensamiento como tutor del mandato vigente o como tractor de una permuta social (Íñiguez, 2003), ya que el contenido afecta a las organizaciones y, a la vez, se establece por estas, lo que consigue ayudar tanto a la inspección académica e investigativa como a la transformación de las sociedades.

La escogencia de metodologías a manejar en un trabajo asentado en el análisis del contenido es primordial, más, cuando se trata del diseño de lineamientos didácticos. Varios aplicados pedagogos y teóricos reflexionan que si se coloca un tiempo prudencial y se dispone de los medios precisos es pertinente utilizar técnicas desiguales, lo que supone la contingencia de tener que comprobar y diferenciar las informaciones derivadas de las mismas. En dicha circunstancia, hay que remarcar que en el presente trabajo de grado se ha esgrimido el método de análisis de contenido de manera ecléctica, dado que muchas concepciones sobre el mismo a través de la historia, han aportado datos relevantes que se han usado de manera pragmática y eficaz en su construcción.

Veamos entonces. Se denomina análisis de contenido al conjunto de ordenamientos hermenéuticos de bienes comunicacionales del tipo texto, o del tipo sistema de códigos con sentido (mensaje) o del tipo llamado discurso, que se causan en técnicas únicas de información anticipadamente inscritas, y que, asentados en sistemáticos procesos de medida en ocasiones cuantitativas -padrones fundados en el arqueo de dispositivos-, en otras cualitativas -razones hincadas en la mezcla de condiciones investigativas-, poseen por fin último el producir y resolver datos selectos sobre las circunstancias en que se han derivado aquellos contenidos, o sobre los escenarios que logren proporcionar para su utilización ulterior.

Desde mediados de la centuria anterior el análisis de contenido, aprovechado por ciencias como la educación, ha avanzado contribuyendo con propuestas desemejantes de indagación científica. Como sustento de lo anterior revisemos lo que afirma José Luis Piñel (como se citó en Puente 2007) al respecto:

Durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo pasado, el análisis de contenido se desarrolló sobre el concepto de “estereotipo social” sugerido por Lippmann (1922) y sobre el concepto de “actitud”, incorporado de la psicología. Después de la Segunda Guerra Mundial, surgió el análisis de Lasswell y sus colaboradores, cuyas propuestas fueron sistematizadas más tarde por George (1959), que se fija en los objetivos y procesos de la comunicación. En la segunda mitad del s. XX, apareció la codificación manual dentro de las obras de Pool (1959), Lasswell et al. (1965) y Holsti (1969). Finalmente, se desarrolló la aplicación de la informática -codificación electrónica automatizada- a partir de la obra de Stone y colaboradores (1966). Todos estos hitos revelan que el análisis de contenido ha desarrollado técnicas para elaborar, registrar y tratar datos más allá del ámbito social y cognitivo concretos en que se recurre a la comunicación, y, dentro de ella, a la producción de textos (Puente, 2007, pág. 22).

Hoy en día, esta pericia metodológica se ha extendido y examina inclusive las conveniencias no filológicas de la comunicación humana. Para los beneficios de este trabajo de grado, es imperativo dejar claro que el análisis de contenido muestra cualesquiera semblantes que es forzoso asumir como la trama socio-pedagógica, la representación en que se fragmenta la esencia del texto respectivo y la eficacia de las consecuencias como medida de acierto.

De igual manera, el que los métodos del análisis de contenido consigan emplearse en diferentes horizontes de profundización, en donde se aprende lo que se expresa claramente y se asimila lo que existe escondido, o sea, el significado de lo que se indica,

incluido lo que está retirado o sin presencia aparente en un pasaje comunicativo. Asimismo, ha cooperado en el evento de establecer los dispositivos de observación dando importancia a su pedestal lingüístico y/o tópico.

El análisis de contenidos se despliega por medio de los siguientes campos:

-Lectura penetrada y diferenciación de las frases y sus códigos que eligen contextos y que, por sus tipos, nos valdrán subsiguientemente como dispositivos de examen.

-Análisis de las diferentes acepciones del código o unidad de códigos escritos escogido.

-En cada uno de sistemas de códigos (mensajes) elegidos, se obliga a llegar a la médula de trascendencia semántica hacia donde apuntan la mayoría de significados.

-Producción de una noción que reconozca los códigos comunes de la acepción apoyada en este foco a manera de concepción emancipada.

-Separación metodológica de los enlaces suplementarios y opuestos que cada conocimiento posee en proporción a los demás esgrimidos por autor del respectivo contenido.

-Interpretación pragmática, con base en todas las percepciones semánticas seleccionadas, de la distribución de cada disertación compleja, para establecer el significado de los códigos derivados de la leída luego de comprender la miga de significación hacia donde la mayoría de los asertos se inscriben.

En esta aplicación metodológica usada, una inicial reflexión de los códigos seleccionados de cada texto, permite distinguir significados parejos o incluso idénticos en

pasajes diversos. En este curso del estudio el autor de este trabajo de grado ha transitado, diccionarios abiertos, las diferentes acepciones lingüísticas y contextuales de los códigos hallados en los contenidos, para revelar la sustancia de significación semántica hacia donde se van esos conceptos y así poder congregarlos para su desglose profundo.

De esta manera, se obtienen conceptos antes ignorados que, en diversas ocasiones, han sido el provecho consiguiente de constreñir una serie de léxicos con idéntico significado. En la circunscripción de los códigos semánticos, la particularidad del contenido textual aparece fija por la conservación de los indicadores significantes de las frases, sobre los indicadores únicamente denotativos. De esta manera, la correspondencia entre significante y significado se aumenta y transforma en afinidad con el uso frecuente.

En el presente análisis de contenido, ecléctico, para los lineamientos de situaciones didácticas para inculcar cultura de paz en estudiantes de últimos grados de secundaria, se despliega la alineación del constructo de imagen absoluta, con un andamio de significaciones fundadas en series semánticas escogidas, sin el requerimiento de una jerarquización explícita. El efectivo régimen metodológico para una inclinación educativa o didáctica, no mora en los ciclos en que se redunde un código, sino en la acepción significativa de cada noción lograda, relativa a aquellos códigos que conformen la tendencia del autor analizado (Rodriguz de las Heras, 2011).

Se ha aprovechado el método eclécticamente y la distribución acopia todas las tendencias probables de cada autor estudiado. En conclusión, encaja marcar con relación al constructo concluyente, que en éste los productos sujetan, fruncidas, otras concepciones.

Tal sería el caso, por ejemplo, de los conceptos educación, física, educación física, didáctica, situaciones didácticas, etc. que obtienen crisparse en la idea genérica pedagogía.

Fase 1: Examen bibliográfico. Con base en artículos de revistas especializadas, trabajos de grado, estudios independientes y disertaciones académicas, se logró información amplia, y también puntual, sobre experiencias documentadas de propuestas didácticas en cultura de paz en colegios.

Fase 2: Construcción de la propuesta. Con base en el exhaustivo análisis de contenido efectuado a la documentación seleccionada, se procedió a la elaboración de los lineamientos para el diseño de situaciones didácticas tendientes a inculcar cultura de paz en estudiantes de último grado de secundaria.

Las categorías de análisis e interpretación de información se definieron con base en los ítems clave del estudio: Cultura de Paz, Educación para la Paz, Tipos de Paz, Cátedra de Paz en la Escuela, Situaciones Didácticas en la Cátedra de Paz. Estos temas permitieron delinear los componentes básicos de acción pedagógica en el aula y fuera de ella, teniendo en cuenta la especificidad de los conflictos en Colombia que van más allá de la guerra interna y que se inscriben en violencias sociales, culturales, raciales, étnicas, de género y propias de la escolaridad como el acoso y la discriminación.

6. Análisis de contenido, Discusión y Resultados

A continuación, se desarrolla el análisis de contenido de las obras seleccionadas y, fundamentalmente, de sus autores, según la importancia y pertinencia para los fines del presente trabajo. Se ha tomado el modelo de evaluación temática que, básicamente, consiste en “construir unidades tensionales de sentido, que se construyen a partir de los temas y la estructura de las contradicciones, las oposiciones e implicaciones alrededor de estos temas” (Pochet, 1996, pág. 11).

6.1. La cultura de paz como didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela

Analizamos los más relevantes documentos sobre didáctica de las obras seleccionadas sobre construcción de paz en el ambiente escolar que son, pero también sus autores por la pertinencia que, a juicio del autor de este trabajo de grado, son los más indicados respecto de estas asignaturas escolares, vinculadas con la comunidad, con miras a la adquisición de las competencias respectivas.

6.1.1. Artículo de investigación “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto” (2014). Autor: Johan Galtung.

Este texto y este autor constituyen el eje central de este análisis pues configuran la esencia de los postulados contemporáneos sobre cultura de paz y su aplicación en ambientes educativos, tanto los formales al interior de la escuela como los abiertos al contexto general de convivencia del entorno educativo. La categorización profunda y especializada que ha hecho el investigador noruego sobre la paz a lo largo de su trayectoria

es razón suficiente para incluirlo de manera preferente en este análisis de contenido y a partir de una de sus producciones intelectuales más vigentes como es la que titula este acápite.

Desde los orígenes del tema estudiado, dice el autor, coexiste una albúmina y contigua problemática en la educación para la paz y es la que atañe a descubrir si la paz y la guerra refieren sólo a belicismo entre naciones y si la enseñanza para la paz es un simple tema de currículo escolar que se agota en el aula de clase. Por ello surge el interrogante que pretende descubrir cómo estos alumnos logran concebir lógicamente y prácticamente lo que han asimilado.

Instruirse en cultura de paz a través de la experiencia académica parece irracional. El trayecto entre el concepto y la praxis se percibe insubsanable, a menos que se implemente curricularmente de un enfoque frecuente que reconozca la importancia de saber de qué formas los conflictos brotan, sus roles y las soluciones viables y correspondería que se tuviera este aspecto como de categoría especial para todas las personas, especialmente los jóvenes educandos del sistema escolar.

Los medios masivos tradicionales y la política global venden la idea de que la paz es un asunto geopolítico que les compete resolver a ellos que, aunque muchas veces no lo reconozcan, son los causantes de su ausencia en muchas latitudes. Útilmente “habría una idea de educar a los políticos -como los cuáqueros llevan haciendo desde hace muchos años- particularmente a un grupo, los diplomáticos, en los seminarios para estos por todo el

mundo. No hay duda de que ellos, como todo el mundo, tendrían mucho que aprender” (2014, pág. 10).

Sin embargo, asimismo vive la idea de que, inclusive, si ellos asumieran la actitud de ejercer la habilidad de la paz, lo que se anhelaría en épocas de aprietos sería distinto. O sea, proceder por la utilidad suprema de un país, donde el conflicto armado vendría a ser una dificultad menor pues la pérdida de otros valores como libertad, trabajo, dignidad, democracia etc., ameritan soportarlo. Galtung cree que la suposición anterior, en sí misma, no es errada, pero para aplicar con éxito una cultura de paz sostenible en la escuela, deben analizarse varias de sus orientaciones para la paz.

El punto neurálgico que plantea el autor en el texto es que la educación en cultura de paz debe inquietarse no únicamente por el influjo de retratos de las consternaciones del conflicto, la amargura y el precio que paga la sociedad, sino también en las iconografías de los sortilegios de la paz, los regocijos y sus aportes benéficos; esto último es más arduo, ya que la subsistencia cotidiana se la juega a cada segundo por la paz, lo que se traduce en que los verdaderos saberes sobre la paz deben ser quiméricos para poder trascender la inexistencia posible de una guerra que va más allá de la información palpable y se forma como un imaginario común. La educación para la paz tiene que asumir lo que debe forjar en este punto y ello implica incorporar diversas teorías, sobre distintas paces, para el contexto como el escolar se vea y se sienta realizable (Galtung J. , 2014).

En consecuencia, este trabajo deconstruye la concepción de paz como una circunstancia macro alejada pedagógicamente de los estudiantes de secundaria y de competencia real de otros, para ubicarla como un componente vital de los jóvenes en su proceso formativo académico y ciudadano, un aspecto que toca no sólo su vida como habitante de una nación en conflicto sino como miembro de una comunidad que tiene sus propios problemas de convivencia que afectan la tranquilidad cotidiana, a veces de manera tan grave como la guerra interna que se libra en campos y ciudades.

La experiencia pedagógica demuestra que “uno puede estudiar química sin necesariamente convertirse en químico. Pero la química no tiene que ser una preocupación para todo el mundo directamente; la paz sí. Nos afecta a todos como una cuestión de vida o muerte” (Galtung J. , 2014, pág. 11). Por ende, un consorcio vital comunitario dispuesto de manera en que las personas no puedan crear ni sostener acciones pacíficas, excepto como copartícipes por acción en los conflictos, es una sociedad deficiente. A pesar de ello, hay varias circunstancias positivas que se pueden asumir en pos de una cultura de paz en el medio escolar ya que no sólo es valioso tener ideas para expresar sino adoptar acciones referentes a la paz, situaciones ambas que, a juicio del autor reseñado, deberían formar parte de los derechos humanos.

El núcleo conclusivo de este trabajo asume que concurren cuatro proposiciones fundamentales, cuatro labores políticas y cuatro argumentos de educación para la paz que a cualquier instrucción efectiva correspondería implementar para una experiencia didáctica gobernada por la teoría general: “mediar aceptablemente y sostenidamente resoluciones de los conflictos; conciliar las partes trabadas por algunos traumas del pasado; empatizar con

todas las partes divididas por las líneas divisorias sociedad/mundo y construir la cooperación para un beneficio equitativo y mutuo” (Galtung J. , 2014, pág. 14).

La mediación es oral, está asentada en la plática con los sectores en conflicto, pero sus cuatro labores son muy puntuales y ejecutables. Está formada para realizadores y no únicamente para locuaces; muy útil en personal que labora directamente en procesos de paz. Aquí al autor referido le surge un gran interrogante: ¿Son el planteamiento teórico, la experiencia y la educación en cultura de la paz compatibles con el ánimo castrense -más allá de su naturaleza política- y las diversas erudiciones militares existentes en el orbe, o no?

Filósofos tan desemejantes como Gandhi o Nietzsche advirtieron que los miembros de cualquier ejército son un modelo de brío corporativo y de disposición a la inmólación si es preciso en aras de un presunto bien supremo comunitario. Al respecto recuerda Galtung que “para Gandhi la kshatriya, sistema político-militar de castas, era un modelo a seguir: quería guerreros no-violentos con la misma perseverancia, algo que es también indispensable en la mediación” (pág. 15).

Originar, resguardarse del ultimato amenazante, posee una mediación análoga: No plantear solución alguna ni operación que no logre revertirse. Pero, pese encaminarse por un sendero pacífico, la hoja de ruta puede ser errada. El estratega militar Vo Nguyen Giap, dio una entrevista a Galtung en 1989 sobre sus victorias sobre potencias como Francia y Estados Unidos y el honroso empate con el poderío chino, pero fue artífice de la paz en Vietnam y le dio un argumento muy particular: “Contra los vietnamitas un enemigo

tiene que luchar contra toda la población, no solo con los «hombres en edad militar»; contra Vietnam el enemigo tiene que conquistar cada parte que sea autosuficiente, pues no solo funciona producir un efecto dominó” (Galtung J. , 2014, pág. 15) contra su epicentro político, es decir, que cada conflicto tiene unos combatientes específicos y unas motivaciones militares que pueden desbordar la propia ideología con la cual o contra la cual se combate.

Brota entonces para el autor referenciado un nuevo cuestionamiento: ¿Es la paz concurrente con los adelantos civilizados de la humanidad? Es incierto, afirma Galtung en el estudio, sobre todo para el hemisferio occidental que posee supremacía orbital con el liderazgo norteamericano; esto traza, adicionalmente, una dificultad para todas las demás potencias, Rusia y China en relación con sus vecinos. Se esboza que menos islamismo puede ser el sinónimo de un resguardo o una cesión ante el secularismo que avanza cada vez más en los países occidentales.

Pero las naciones, menos las potencias y poderosas, están reduciendo en preeminencia, por lo que es el patriotismo alucinado el que está alerta para luchar en conflictos fundamentalistas. Con todo y ello, se asume como un inconveniente que Europa occidental y Estados Unidos sigan percibiéndose tan principales para el coloquio entre las civilizaciones. Como el personal castrense, los mediadores cavilan sobre intenciones, aforos y escenarios múltiples, que involucra la conducta y los modos violentos hacia las disconformidades entre sus valores y expectativas, que son sus metas conclusivas. Así pasa en los conflictos internos y así debe asumirse desde la escuela: las armas son la clave de la

violencia, pero su uso tiene justificaciones que deben desentrañarse según el contexto específico donde se desarrolle la guerra.

La experiencia investigativa de este trabajo le hizo sentenciar a Galtung que “no existe ninguna parte carente de algún valor o interés verdadero; aunque colisionen con los intereses de alguien, nuestra propia forma de ser, por ejemplo. Hay que construir sobre esto de manera creativa” (pág. 15). Y qué mejor escenario que la escuela para que los futuros ciudadanos, potenciales actores de conflictos, construyan ideas de paz partiendo del conocimiento y el reconocimiento de contextos y procesos reales, sin estigmatizaciones, ni juicios totalitarios, reconociendo mucho o poco, pero reconociendo el valor de otras posturas, aun de aquellas que les puedan parecer demasiado antagónicas.

La vía de la mediación transita por medio de la indagación de unas transformaciones mínimos en los contextos para que las metas legítimas de todos los actores se establezcan prudentemente reconocidas para optimar las interacciones; la opción militar con frecuencia se da por un viraje radical en la otra parte que involucra muertes, por lo que no desisten de su obtención de logros así sea interfiriendo en el camino de los otros. Los mediadores pretenden enlazarse para evidenciar lo bueno de cada bando, pero la imaginación castrense pretende obligar a la inutilidad en el otro.

En esta instancia del análisis, es pertinente reseñar un problema esencial que detecta el autor: los mediadores edifican en lo bueno, que es legítimo para todos los bandos, en exploración de ignorados puentes, para fortalecer las relaciones y sus intercambios, pero las acciones armadas no son lo justamente perspicaces para cruzar lo protervo y amparar lo

humano; producen muerte y dolor, insoslayablemente. Consecuentemente, si mostrar intimidación se reflexiona como algo preciso, es de esperar que no produzca víctimas. Aun así, últimamente los militares igualmente se han definido como intercesores para soslayar la violencia letal y en su defecto instituir y conservar la paz, como en el caso colombiano.

Guardar tranquilamente vías de mediación y tendencias militares es deber de las sociedades actuales y así debe enseñarse en las escuelas como una contribución a la paz real, pues los Estados tiene fuerzas armadas legítimas que deben ser, en teoría, respetadas. Lo anterior deja una secuela positiva cuando se trabaja en situaciones didácticas apropiadas donde es estudiante asume que la fuerza debe estar en manos de un sistema estatal legal.

Aumentar la percepción en el educando de que la policía es necesaria en su accionar ajustado a ley, así como la no violencia y los sistemas de mediación ante el ímpetu de las voces castrenses; escenarios que hay que forjarlos de manera amplia para establecer una garantía internacional que no sea sólo de la ONU sino de intercambio de la nación en conflicto con las ayudas del exterior dónde, además, “podríamos tener un 50 por ciento de mujeres, sumando las enfermeras, los médicos, las oenegés que entregan alimentos, y añadir a ello el componente humanitario” (Galtung J. , 2014, pág. 16).

Pero la gran mayoría de estas destrezas deben ser instruidas en el aula, practicadas en situaciones didácticas y aprehendidas culturalmente, pues nadie las trae consigo al nacer, de ahí la importancia de la escuela en la construcción de paz y ésta se basa en el apaciguamiento, en el barrido del pasado, en la cimentación de un futuro. “La paz se basa en la identificación del conflicto subyacente, la búsqueda de soluciones en lugar de

participar, teniendo en el otro lado en una búsqueda violenta por la victoria. La solución que está orientada en lugar de la victoria orientada” (Galtung J. , 2014, pág. 16). Pero allí, asimismo, vive el triunfo de la paz sobre el conflicto. Los combatientes de cualquier bando podrían empezar un diálogo sobre la raíz del enfrentamiento, en la indagación contigua de soluciones en remplazo de los escenarios bélicos, quitando la palabra enemigo y reconociendo la interlocución del otro. Esa es labor titánica pero viable que Galtung le asigna la escuela en su construcción de paz.

6.1.2. Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades. Francisco José del Pozo Serrano (compilador). Análisis estructural del texto.

La idea central que dio vida a este trabajo es que Colombia cada día se transfigura y la formación escolar debe ser un medio para causar esas transformaciones. Su eje conceptual, a pesar de ser varios los autores, es que la instrucción para la paz conjetura uno de los desafíos y adeudos ascendentes del territorio hispanoamericano, afines al ascenso en la calidad de vida y la justicia ciudadanas, así como a la acción mutua de las comunidades en el avance de la promoción y defensa de los derechos humanos.

El documento, a nivel contextual, se enmarca en el devenir del posconflicto que vive Colombia, dentro del cual se plantea que formar en cultura de paz en los colegios es uno de los mejores instrumentos de metamorfosis nacional, e igualmente, en el lugar de inicio para crear, desde la institucionalidad, instrucción para la mediación conflictiva y la indulgencia retrospectiva, presente y futura. En ese orden de ideas, el compilador sugiere que “es muy relevante poder otorgar estatuto y carácter científico-técnico, a la toma de

decisiones que, desde las políticas y las acciones, se planifican y desarrollan teniendo como propósito la construcción de cultura de paz” (Pozo Serrano, 2018).

El texto propone que, para construir cultura de paz por medio de la instrucción pedagógica, se debe proporcionar una buena dosis de realidad a las disposiciones formativas que se efectúen en los tejidos específicos y frecuentes -como puede serlo una situación didáctica-, y fundamentalmente esos que muestran un notable signo combativo o conflictivo. La enseñanza en el ambiente escolar -afín a los currículos- y en el ambiente socio-cultural específico donde se desarrolla -afín a la interacción humana-, hermanada con las demás ciencias sociales, consiente basar la indagación didáctica permanente en la representación, la agudeza y la acción en los hilos de la confrontación humana, con el propósito de optimar el entorno.

Esta obra conjetura una de las iniciales, pero más completas exploraciones que se han editado desde la formación colegial y la instrucción social, pues asume la educación en cultura de paz desde los colegios, los núcleos familiares y las colectividades sociales, ayudando de manera decisiva en la disposición de la paz geográfica, epicentro del proceso de paz con la guerrilla FARC culminado en 2016, pero circunscrito a la región caribe de Colombia.

Uno de los elementos más valiosos de esta propuesta investigativa es que permite ser transferida a otras zonas y/o prácticas educativo-sociales y, además,

proporciona cualesquiera contestaciones atrayentes agnadas a interrogaciones vitales planteadas en el prólogo:

¿Cuáles son las problemáticas principales percibidas de las comunidades sociales? ¿Y de las comunidades escolares? ¿Qué concepciones tiene la población sobre Cultura de paz y Educación para la paz? ¿Cómo se favorece desde las instituciones educativas la educación para la paz? ¿Qué retos existen desde las familias y las comunidades en la corresponsabilidad de Educación para la paz? ¿Permite este proyecto, desde la investigación-acción, mejorar la capacidad instalada de las comunidades para la educación para la ciudadanía y la paz? (Pozo Serrano, 2018, pág. 11)

Este análisis ejecutado con maestros, entornos familiares y actores socio-culturales, contribuye con un cúmulo de compendios esenciales para el estudio de la conflictividad colegial y social en las comunidades, para así poder ocuparse -desde las teorías, los métodos y las praxis- de la cultura de paz desde las disciplinas curriculares para la paz y la ciudadanía en las instituciones educativas públicas y privadas, así como en los planes pedagógicos que trazan una línea didáctica desde la implicación de todos los responsables comunitarios, a saber, ministerio y secretarías de educación, colegios y entornos comunitarios, con el fin último de beneficiar la conciliación, la acción mutua de los ciudadanos y el impulso de una cultura de paz.

En últimas, el texto afirma que la pedagogía social -que posee como peculiaridad que es una instrucción que se desliza de la escuela formal- se exhibe enérgica, como una moldura socioeducativa para situar las trazas didácticas y las obras que desde la enseñanza comunitaria de cultura de paz en el día a día, se deben desplegar con núcleos familiares, contextos sociales y las respectivas comunidades.

En esta labor se reunieron dieciocho estudiosos de la Universidad del Norte con sede principal en Barranquilla, Colombia, en asocio con pares de la Universidad de Castilla la Mancha y de la Universidad de Granada, ambas en España. La obra se presenta en tres magnas porciones de estudio: una, los acercamientos conceptuales relativos a cultura de paz; dos, los problemas comunitarios y colegiales enrutados con la instrucción para la paz; y tres, educación para la paz e indagación en el perímetro pedagógico regular.

Durante el progreso de los tres fragmentos, en el unido metodológico de los capítulos, se hallan las múltiples colisiones de la educación en cultura de paz que, desde las hipótesis, la enseñanza colegial -en su extensión curricular- y la educación social, afrontan comarcas fundamentalmente sensibles y combativas, teniendo como epicentro los ambientes estudiantiles, familiares y barriales, y en las interacciones, intervenciones de terceros -como los propios investigadores- y las relaciones entre todos.

En la inicial fracción se ejecutan unos arrimos conceptuales sobre cultura de paz. En el capítulo inaugural se instiga a andar sobre las tesis que sustentan las primordiales teorizaciones universales referentes a características de paz y características de violencia, que son diferentes según las variables. En este punto en concreto, se traza la cultura de paz

en educación escolar como neutra, como un ejemplo, una noción y una experiencia que ayude a las técnicas de amaestramientos controladores de las diversas formas de violencia, principalmente las cotidianas y las figuradas con carga significativa.

El segundo apartado consiente penetrar en los esbozos científicos, cultos y generales que la investigación-acción en instrucción para la cultura de paz viabiliza con base en planes que no averiguan como exclusivo fin el narrar el contexto o aprehenderlo, sino básicamente, crear métodos de permuta actitudinal, alteradores positivos, que hagan posible con métodos integrales y en los propios ambientes vivenciales de los educandos, un traspaso de saberes y la consiguiente apropiación cultural de estos. Desde una intención puntual en el norte de la nación colombiana sobre educación para una cultura de paz zonal, se demuestran las acciones sistemáticas, los enseres pedagógicos y los conocimientos fruto de la investigación con el grupo de localidad copártcipe, sus desemejantes períodos y sus ejercicios.

El segundo dispositivo macro de labores que compone el libro consta de tres capítulos y abarca las técnicas y consecuencias investigativas del trabajo de campo en torno a los aprietos sociales -de familias y en las instituciones educativas- desde la instrucción colegial. Lo esencial, sin embargo, se vislumbra desde la orientación socioeducativa de la enseñanza contextual cultural. En el tercer capítulo, concretamente, se topan los investigadores con los problemas sociales, con específica presencia de las discrepancias internas y de las violencias organizadas, afines a construcción de cultura de paz con todas su variables, a saber: desempleo, consecuencias negativas del desplazamiento forzado, indigencia infantil dura, desprotección en saneamiento básico, desigualdad por estrato y

penuria climática peligrosa, pero con abordaje de planes de operación desde la ilustración social escolar para la cultura paz, que buscan el mejoramiento de este problema nacional.

Referente a los trances en las familias y los tipos de violencia, se exhibe la conceptualización acompañada del discernimiento del objeto de estudio con base en las secuelas de la violencia de progenitores a hijos, los crímenes de género e intrafamiliares y los paradigmas formativos familiares con sus efectos referentes a los malogros, los peligros y los apuros para la edificación de cultura de paz desde el ambiente en familia, situación que ocurre, equivalentemente, debido a la escasa colaboración garante y decidida de los componentes de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

A partir de este laberinto que se dibuja en correspondencia con las prácticas culturales en los hogares, en el cuarto capítulo se brinda una serie de planteamientos centrados en los elementos de amparo y en las aptitudes contextualizadas con serias cavilaciones conclusivas respecto de la inserción de los núcleos familiares en las formulaciones didácticas de construcción de paz focalizada geográficamente.

Los contextos problemáticos transcendentales afines con los conflictos estudiantiles que median entre situaciones de violencia y situaciones de paz, poseen un específico tratamiento en el apartado capitular quinto. En este, con base en una apariencia compuesta entre factores de calidad y de cantidad, se muestran las interpretaciones de los profesores referentes a la avenencia colegial y a la segregación y al acoso a grupos poblacionales frecuentemente en peligro de exclusión del sistema educativo.

En esta fase, los fragmentos de diálogos con los profesores brindaron un valor específico a orígenes, componentes y resultados declarados por el grupo de docentes ante las disposiciones pedagógicas. La última porción, titulada Educación para la paz e Investigación en el Ámbito Educativo Formal, proporciona un acceso conceptual a los capítulos finales del texto que son: La evaluación en la investigación-acción, Las creencias sobre paz en el caribe colombiano, La educación para la paz desde las instituciones educativas y su consecuente temático llamado La Educación para la paz en la educación formal.

La preeminencia de las prácticas excelsas en técnicas de educación para la construcción de cultura de paz que consientan demostrar adelantos y arrastrar en contexto usos y planes, posee su correspondencia inmediata con este capítulo. Se destaca el especial provecho para investigadores y profesionales sustentado en la ejecución de varias diligencias académicas: diplomados instructivos, laboratorios vivenciales, trabajos de guía y seguimiento, entre otros. En dicho acápite, que es el sexto, se examina la secuela del plan escolar desde las posibilidades reales que permitan una eficaz utilización de la capacidad apostada con las colectividades en el entorno educativo.

Desplegar métodos didácticos o socioeducativos que posean bastante conveniencia e impacto en la aprehensión de saberes por parte de los integrantes de una comunidad social para su mejora integral y el perfeccionamiento de su *modus vivendi*, transita por el hecho de saber con certeza y profundidad los imaginarios sobre paz que las gentes de una región y/o comunidad han asumido para quitar lo desinformado y reconstruir conceptos desde

novedosos y actuales conocimientos sobre comportamientos y transformaciones que accedan a un progreso ciudadano y de la sociedad en general.

El atavismo de los dogmas comunitarios sobre paz, con base en las derivaciones prácticas, suministra un panorama donde las condiciones primordiales vistas son las armonías que crean los tejidos sociales, las etapas intrínsecas o las habilidades mutuales en los círculos vitales. Asimismo, como es habitual en la generalidad de los segmentos del texto, se efectúan varias encomiendas y formulaciones teórico-prácticas en el séptimo capítulo.

La capacitación a profesores para educar en cultura de paz en Colombia y las situaciones de organización institucional de los colegios para favorecer los procesos escolares de educación para una cultura de paz, se examinan y contienden en el octavo capítulo donde se muestran los efectos sobre las insuficiencias instructivas de educación para cultura de paz y los requerimientos socioeducativos de administración escolar y comunitaria; también se ostentan las disposiciones respecto de la armonía colegial, el impulso y la acción cinética barrial, así como la compañía de maestros y la intervención integral entre institución educativa, círculo familiar y contexto social en la búsqueda de una mejora sustancial en la edificación de cultura de paz.

El capítulo noveno circula por varios manuales curriculares y académicos en los métodos de un adiestramiento para la paz de los colegios, especialmente en secundaria, donde se tienen en cuenta las principales molduras de referencia política, teórica o educativa esenciales para esta acometida investigativa. Con base en las resultas y

conocimientos emanados, se presentan recomendaciones trascendentales que apuntan al esbozo curricular, la coherencia académica, la convivencia y el sostenimiento corporativo.

Con base en lo expuesto precedentemente, considero que esta obra es una significativa alineación teórica que cimienta la experiencia pedagógica y socioeducativa para indagar científicamente y proceder con las poblaciones sensibles y desprotegidas que sufren variados contextos de vulnerabilidad, violencias de diverso tipo y carencias de niveles básicos. Se escogió esta obra para el análisis de contenido pues se halla en el tesón renovado por erigir usanzas de cultura de paz en el continente, en el país y en cualquier latitud del orbe que lo requiera.

6.1.3. Artículo especializado “El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia” (2017). Autores: Alexander Rodríguez, Gloria López y Juan Echeverri.

El eje central del análisis de este documento está en el concepto de “aula de paz” allí manejado. La designación “aula de paz” se especula a partir de lo fundado como sociedad y sobre la manera en que se han edificado los educandos como personas en paz para las historias vitales que cotidianamente transcurren; esta calidad conceptual se propaga en el ámbito estudiantil, pero exige mucho de las directrices curriculares para poder vislumbrar atmósferas capitales y precisas de paz.

Revisada la investigación, integralmente, se resalta que en el concepto “aula de paz” se maneja la preposición “de” para representar que los escenarios pedagógicos no son para la paz, sino que están contruidos de paz, ya que ese es un componente de la instrucción

escolar: la paz del salón de clases no se cierra a un instante delimitado del devenir histórico de una nación, sino que se corresponde con un carácter específico de la institucionalidad educativa que excita la deliberación sobre el curso de la paz obligatorio para la educación.

En esa dirección, el texto sugiere que, a partir del contexto actual de la nación colombiana, se han entablado opciones en torno a la paz y, en consecuencia, la escuela no es un producto exótico, sino totalmente pertinente: instrucciones, cátedras, pedagogías, disciplinas y ejercicios didácticos para la paz, son varias de las sugerencias formuladas que amplían el compromiso instituido por la paz pero, paralelamente, obtienen reinventar una particular problemática y es aquella que asume “que es la escuela quien tiene que hacer la paz para transformar el país y no este último para garantizar una mejor escuela”

(Rodríguez, López, & Echeverri, 2017, pág. 395).

El estudio propone que, desde el inicio de nuestra vida republicana, la escuela ha tenido un implícito compromiso de estar en paz en medio de las violencias diversas, pero no es ajeno al reconocimiento de que un buen número de esas violencias han impactado los centros escolares por los axiomáticos intercambios cotidianos entre la comunidad y el colegio.

No obstante, en lo referente a aulas de paz es forzoso explicar en este análisis que lo pretendido por los autores es desentrañar cuál ha sido el empleo auténtico que el Estado y la sociedad le han dado a la instrucción escolar y qué tanto contribuyen hoy los espacios de formación educativa en construcción de la paz en una nación que está en superación de la guerra interna más prolongada del mundo contemporáneo.

Se comprueba, en consecuencia, que fruto de lo anterior, el estudio concluye que la aportación de las aulas a la construcción de paz es importante y sustentable, pues, afirma que la enseñanza posee una dupla inmunitaria que, por una parte, se traduce en que la educación misma es circunstancia permanente de remodelación social, y por otra, asume que a la vida colegial se le cuelan muchas de las justificaciones y experiencias del conflicto, que le permiten generar defensas que fortalezcan no sólo al sistema educativo sino a la sociedad misma.

En esa línea conceptual, la del círculo familiar y el entorno educativo como atmósferas de paz, no es un espejismo didáctico el trasladar los contextos ciertos de la beligerancia a plazas figuradas donde, necesariamente, esta jamás ha permanecido verdaderamente. Muy en sentido inverso, el estudio prueba que conversar de paz en familia y en el aula tiene cimiento histórico en el ámbito constitucional internacional, pues la libertad democrática es la grafía de dirección gubernamental que más precisa de la enseñanza, ya que, al decir de Dewey (1998), la democracia requiere de pedagogía constante.

Gracias a una metodología analítica de campo los investigadores proponen a la comunidad académica que la escuela es el modo que la democracia estableció para la capacitación de futuros ciudadanos cada día más competentes en el mejoramiento integral de la comunidad y de la sociedad respectiva. En esa vía, defender los salones de clase con énfasis en la paz no es revelar la intimidación rebotada de las instituciones educativas, ni crear un vuelco temeroso que profesa que la conflagración interna de una nación es el resultado de una instrucción escolar defectuosa.

Por el contrario, remozar el puesto histórico de la entidad educativa en correspondencia con los requerimientos que surgen en la edificación de ciudadanía, sin dejar de lado la analogía familia-escuela, logra contribuir al ambicionado tejido de paz, de una manera propositiva dentro y fuera del ámbito escolar. De tal modo, esta investigación se desplegó en las familias y los espacios colegiales como teatros autóctonos de paz. En ambos escenarios, la paz es una suposición básica que solo se pervierte en hilos específicos de incoherencia, sobre todo política. Pero, concluyen los autores, si esa paz imbricada entre familia y escuela se vigoriza como laboratorio de una óptima convivencia entre conciudadanos, habrá una alta posibilidad de que se convierta en perpetua.

6.2.Situación didáctica al interior del aula

El profesor ha seleccionado previamente a un estudiante de confianza para que actúe de forma intencional sin el conocimiento previo de sus compañeros sobre lo que hará. El maestro inicia la clase con un tema que se llamará genéricamente Resolución de Conflictos y cuando inicia su exposición, el estudiante previamente seleccionado, interrumpirá al profesor y hará comentarios contra el sistema educativo que involucran xenofobia, racismo, machismo y homofobia.

El docente no lo interrumpe a la espera de que la reacción venga de los compañeros -dentro de los cuales hay extranjeros, mujeres, afrodescendientes y homosexuales- y cuando empieza el debate se ubica como un mediador sin censura hacia ningún comentario, ni siquiera contra el generador de la polémica que ha sido previamente entrenado para no agredir más allá de los comentarios inapropiados. Todas las acotaciones de reacción en

favor y en contra el docente las escucha y exige solamente que sean igualmente escuchados y formalmente respetados.

Luego de unos minutos donde los ánimos se han enardecido por la intransigencia de las posiciones en favor o en contra, el docente detiene el debate y les dice que se debe aprender de la experiencia por lo cual el tema de la sesión de clase versará sobre lo acontecido. Sin desvelar aún la estrategia, le pide al estudiante base que pase al frente y resuma en conceptos precisos sus argumentos e induce al resto de los estudiantes para que hagan un ejercicio donde compendien las principales tesis de réplica. No hay ningún tipo de censura ni amenaza disciplinaria contra el estudiante que está al frente.

Luego de realizar en la pizarra la sistematización de los argumentos en favor y en contra, el docente se enfoca en las reacciones y allí orienta su estrategia de construcción de paz. Le agradece al estudiante su participación, les cuenta a los demás que formaba parte de la situación didáctica que están experimentando y continúa con la misma. Luego de valorar los argumentos, dar razones legales y culturales por la inconveniencia del racismo, la xenofobia, la homofobia y el machismo, se concentra en las reacciones ligadas argumentos y las va anotando en el tablero con la ayuda de todo el grupo.

Cada reacción ofensiva en pro y en contra de cualquier argumento es analizada directamente por los protagonistas de la misma a quienes se les invitará a que expresen la misma idea, con palabras empáticas aún en la diferencia de criterios, para ir consiguiendo que las posiciones aparentemente irreconciliables vayan transformándose en un lenguaje

menos agresivo que de pie a un debate más sosegado. Se hará énfasis en no personalizar los debates, sino centrarse en la argumentación.

De todos los casos se debe tener un elemento conclusivo que permita a los estudiantes contradictores sobre temas específicos, que logren unos puntos mínimos de acuerdo en medio del descenso y al reducir al máximo la confrontación de ideas -aún sin acuerdos- se consiga un mejoramiento ostensible del nivel de empatía entre quienes hace minutos habían tenido una confrontación muy álgida.

Este ejercicio, con múltiples variantes que deberá implementar con creatividad cada docente, deberá llevarse al hogar para que con la colaboración de padres, hermanos y en general el círculo familiar del alumno, se aprendan a reconocer diversos roles y, sobre todo, el valor de comprender al otro en su diferencia; un ejercicio de promoverá la escucha de opiniones diversas y contrarias sin reacción negativa y con el ánimo de controvertir con argumentos sin intentar jamás la imposición de un idea u opinión por ninguna vía.

Una situación didáctica valiosa, con base en Galtung, es el análisis práctico de conflictos barriales cuyo inicio de sistematización y debate se hace en la escuela donde se dividen en bandos con ideas contrarias relativas ese conflicto específico y quedan tareas para la casa que deben ser procesadas con los miembros del hogar como padres y hermanos, aunque puede haber otros según el tipo de familia. El propósito será reconocer en el otro, en el contrario, algo de valor, aunque no se comparta la esencia de su idea, ni de su actuación. Es permitirse la alteridad para empezar a convivir en paz desde la comunidad.

Conclusiones y recomendaciones

- La cultura de paz se incorpora en los estudiantes de últimos grados de secundaria por medio de reflexiones histórico-teóricas que los enfrenten con sus propios contextos por medio de situaciones didácticas donde el educando asuma roles propios de los contextos donde se desarrolla su vida.
- La primera investigación seleccionada permite evidenciar la importancia de involucrar a los estudiantes en el conocimiento de los tipos de violencias que los aquejan en la escuela para luego acercarlos a las soluciones pacíficas por medio de situaciones didácticas que les permiten enfrentar y resolver problemas concretos de acoso, segregación, agresión y violencias simbólicas.
- Se recomienda a las instituciones educativas de secundaria que con base en la Cátedra de Paz se diseñen en las asignaturas de Ciencias Sociales una serie de situaciones didácticas novedosas que partan de la instrucción profunda sobre los tipos de violencias que aquejan a los estudiantes según su región y contexto particular para que ellos lo asuman como algo no académico sino vital en su desarrollo personal.
- Se recomienda a las instituciones la contratación de personal experto en temas de paz y resolución pacífica de conflictos para mejorar la construcción de Cultura de Paz en los estudiantes de secundaria.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(3), 28.
- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En J. L. . Salvador, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (págs. 161-174). Málaga: Aljibe.
- Boutros-Ghali. (1992). An Agenda for Peace. Nueva York. Recuperado el 20 de febrero de 2021, de <http://www.un-documents.net/a47-277.htm>
- Brousseau, G. (1988). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Buchbinder, D. (agosto de 2017). El deporte y el juego como medios de desarrollo para la paz y la consecución de los derechos humanos. *Dfensor*, XV(8), 25-29.
- Cabello, P., & Sierra, L. (11 de enero de 2016). “Lauream Pacis”: Una Cultura de Paz a través del deporte. (U. A. León, Ed.) *Comunitania*.
- Camargo, D., Gómez, E., Ovalle, J., & Rubiano, R. (2013). La cultura física y el deporte: fenómenos sociales. (U. d. Antioquia, Ed.) *Facultad Nacional de Salud Pública*.
- Cardozo, A., Morales, A., & Martínez, P. (26 de junio de 2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação e Pesquisa*.
- Castillo, V. (2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *Educere*, 21(70).
- Castro, J. (2005). La educación física en movimiento paradigmático, en busca de una acción humanizada. En A. Prieto, S. Naranjo, & L. García, *Cuerpo y movimiento, perspectivas* (pág. 322). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Chamorro, M. (2003). *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson.

- Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115. Bogotá. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (1 de septiembre de 2014). Ley 1732. Bogotá. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313#:~:text=DECRETA%3A,media%20como%20una%20asignatura%20independiente.>
- Council of Europe. (2017). *Council of Europe*. Recuperado el 23 de octubre de 2019, de <https://www.coe.int/es/web/compass>
- Dajome, S. (febrero de 2017). Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa. Pontificia Universidad Javeriana. Santiago de Cali. Colombia.
- De Castro, P. (2018). Colombia: retos para la construcción de paz. *Notes Internacionales*.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Durán, V. (3 de septiembre de 2018). *Educación Física y desarrollo humano, un nuevo horizonte para la educación del cuerpo* . Obtenido de Magisterio: <https://www.magisterio.com.co/articulo/educacion-fisica-y-desarrollo-humano-un-nuevo-horizonte-para-la-educacion-del-cuerpo>
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madris: Trotta.
- Fernández, H. (1997). *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. *Educere*, 10(33), 251-256. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20061/articulo5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Fisas, V. (1987). *Introducción a los estudios de la paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna.
- Fisas, V. (2011). *Educación para una cultura de paz*. Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau.
- Fundación Futuro Latinoamericano. (2013). *Sistematización de la estrategia cultura de paz y zonas fronterizas*. Quito: Imprefepp.
- Galtung, J. (1974). Peace research Takes Sides. *The New Era*, 55(7).
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamarrá.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 9-18.
Recuperado el 21 de mayo de 2021, de
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565/2336>
- García-Allen, J. (2016). *Psicológicamente hablando*. Madrid: Paidós.
- Gironella, J. M. (2005). *Ha estallado la paz*. Madrid: Booket.
- Gómez, D. (2014). *Paz en los colegios. ¿De dónde nos agarramos?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, M., & García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, 75(165).
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Hernández, D. (enero-julio de 2019). Nociones de paz: una revisión teórica del concepto. *Ciudad Paz-ando*, 12(1), 78-88.

Hernández, E. (2009). Paces desde abajo en Colombia. *Reflexión Política*, 11(2), 176-186.

Recuperado el 26 de febrero de 2021, de

<https://www.redalyc.org/pdf/110/11012487013.pdf>

Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona:

UOC.

Jáuregui, M. (2000). *Construyendo una cultura de paz en las escuelas*. Santiago: UNESCO.

Recuperado el 2 de febrero de 2020, de

https://www.academia.edu/5751654/CONSTRUYENDO_UNA_CULTURA_DE_PAZ_EN_LAS_ESCUELAS

Jiménez, F. (enero-abril de 2004). Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz, Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*. (34, enero-abril), 21-54.

Julio, J. (febrero de 2018). Comprensión de la paz desde una didáctica constructivista (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C. Colombia.

Lamoneda, J. (2017). Intervención para educar a adolescentes en una cultura de paz a través del deporte en contextos de exclusión. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte.*, 13(3), 225-236.

Lira, Y., & Vela, A. (enero-abril de 2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64).

López, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, 1, 155-176.

Luque, D. (2008). Educación Física y Paz. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

Recuperado el 3 de febrero de 2020, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/dla.htm>

M.E.N. (2002). *Serie lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá.

- M.E.N. (25 de junio de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html#:~:text=El%20objetivo%20principal%20de%20la,de%20vida%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%22>.
- M.E.N. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mañú, J., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes*. Madrid: Narcea.
- Marina, J. A. (2007). *La educación del talento*. Madrid: Ariel.
- Marrugo, G. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios, Barranquilla*, v. 14, n. 1, p. 2016., 14(1), 72-84.
- Martínez, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1).
doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>
- Meza, I. (2017). La enseñanza de las ciencias sociales en el aula; análisis de caso grado undécimo. Pasantías pedagógicas, Institución Educativa Madre Laura (tesis de pregrado). Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias. Colombia.
- Miralles, P., Molina, S., & Ortuno, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez, A. (2013). Educación para un cultura de paz y de no violencia (tesis de maestría en Derechos Humanos). Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- ONU. (1948). Obtenido de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Oñate, O. (2015). Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia (doctorado en Educación). Obtenido de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?sequence=1>
- Orozco, J. (enero-marzo de 2018). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 7(25), 3-15. doi:doi.org/10.5377/farem.v0i25.5664
- Pagés, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales el Currículum y la Formación del profesorado. *Signos*, 13, 38-51.
- Pardo, R. (2008). La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'aquila y Los Ángeles (tesis doctoral europea). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Paredes, N. (julio-diciembre de 2018). Pensar la construcción de paces en Colombia: la (ir)relevancia teórico-práctica de la decolonialidad. *Análisis*, 50 (93), 317-335.
- Pérez, T. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Riiep*, 7(2), 287-311.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Barcelona: Descleé de Brouwer, S.A.
- Pochet, R. (1996). La evaluación temática como una forma de análisis. *Revista de Ciencias Sociales*(72), 7-27.
- Pozo Serrano, F. J. (2018). *Educación para la paz : conflictos y construcción de cultura de paz desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid, España: Dykinson.
- Prats, J. (1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación*

- del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla: Díada Editora.
- Presidencia de la República. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038. Bogotá. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Puente, J. (2007). Análisis de los discursos de los Jefes de Estado y de Gobierno en las Cumbres Iberoamericanas de Naciones (tesis doctoral) . Universidad Carlos III , Madrid, España.
- Ramos, E. (julio-diciembre de 2016). el proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la paz. *AGO.USB* , 16(2), 359-678.
- Rivenburgh, N. (2004). Deporte, medios de comunicación y la cultura de la paz. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 78, 76-82.
- Rodríguez, A., López, M., & Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una escuela de paz en Colombia. 5(1), 393 - 410. doi:<http://dx.doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez de las Heras, A. (2011). *Un método de análisis del discurso. Estructura ideológica y multidimensional del discurso.* . Hipertexto.
- Roncancio, G. (junio-diciembre de 2014). Contexto geopolítico, globalización, crisis civilizatoria y paz en Colombia. 14(2), 311-7103.
- Ruiz, G., & Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*(335), 9-19.
- Ryan, J. (2012). Infrastructures for peace as a path to resilient societies: An institutional perspective. *Journal of Peacebuilding & Development*, 7(3), 14-24.
- Sabaratnam, M. (2011). *The Liberal Peace? An Intellectual History of International Conflict Management, 1990-2010*". Nueva York: Zed Books.

- Solsona, N., Tomé, A., Subía, R., Pruna, J., & de Miguel, X. (2005). *Aprender a cuidary a cuidarnos. Experiencia de autonomía para la vida cotidiana.* . Barcelona: Ediciones Octaedro. .
- Spikman, N. (1942). *Estados Unidos frente al mundo.* Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Tonda, E. (1994). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil.* Alicante: TD.
- Trujillo, M. (. (1993). Cuatro estudios de casos sobre violencia y estilos (tesis de posgrado). Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.
- Tuvilla, J. (2003). Cultura de Paz y Educación. En Varios, *Manual de paz y conflictos* (págs. 387-425). Madrid: Eirene.
- UNAD. (2014). *Cultura para la paz y la convivencia.* Bogotá: Imprenta Nacional.
- Universidad Javeriana. (2016). *Guía para la implementación de la cátedra de paz.* Bogotá: Santillana.
- Uribe, M. (enero-junio de 2018). Infraestructuras de paz y estatalidad en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51).
- Valdés, M. (1991). La violencia ronda la escuela. *Educación y cultura*(24).
- Vallejo, C. (octubre de 1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*(24).
- Velásquez, C. (2020). *Educación Física para la paz: de la toería a la práctica diaria.* Pontcaleldas, España: Miño y Dávila.
- Ventura, L., & Torres, Y. (mayo-agosto de 2018). Hacia la construcción de una cultura de paz. *Interdisciplina*, 6(15), 157-169.
- doi:<http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>

Vidal, R. (2004). La Didáctica de las Matemáticas y la Teoría de Situaciones. Recuperado el 7 de noviembre de 2020, de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/01/DOC-La-Didactica.pdf>

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona : Horsori .

Zapata, M. (2009). *Construcción de paz y transformación de conflictos*. México: Paidós.