



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

Los docentes como actores pedagógicos para el postacuerdo. Estudio de caso en la Institución Educativa San Vicente de Paúl, de Sincelejo

Quintana Mendoza, Oscar David
Pájaro Morelo, Linett

Los docentes como actores pedagógicos para el postacuerdo. Estudio de caso en la Institución Educativa San Vicente de Paúl, de Sincelejo
PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023
Politécnico Grancolombiano

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343975993011>

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3695>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Los docentes como actores pedagógicos para el postacuerdo. Estudio de caso en la Institución Educativa San Vicente de Paúl, de Sincelejo

Teachers as pedagogical actors for the post-agreement. Case study in the Educational Institution San Vicente de Paul, of Sincelejo

Professores como atores pedagógicos para o pós-acordo. Estudo de caso na Instituição Educacional San Vicente de Paul da Sincelejo

Oscar David Quintana Mendoza

Institución Educativa San Vicente de Paúl, Colombia

odquintanam@gmail.com

Linett Pájaro Morelo

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

linettpajaro@hotmail.com

PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023

Politécnico Grancolombiano

Recepción: 23 Marzo 2022

Aprobación: 14 Junio 2023

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3695>

Resumen: El objetivo de este estudio fue comprender de qué manera los docentes juegan un rol en la preparación de los jóvenes para ser ciudadanos capaces de conflictuar; teniendo en cuenta cómo se configura el conocimiento, las actitudes y los comportamientos, para vislumbrar mejor qué constituye un proceso de aprendizaje social, particularmente en las sociedades afectadas por la guerra. Para esta investigación se toma como referente los postulados del estudio de caso. En efecto, se incluyeron como participantes a siete docentes, relacionados con asignaturas de Cátedra de paz. Además, se incluyeron a nueve estudiantes de tres cursos (9°, 10° y 11°), en donde fueron observadas algunas clases a docentes. Para la recolección de información se implementaron entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y análisis documental. Se encontró que los docentes manejan saberes fundamentales para la construcción de paz. No obstante, a partir de la observación de clases, aunque se evidencian prácticas características del constructivismo, permanecen elementos y actitudes propias de clases tradicionales. De hecho, la prioridad es agotar la temática, sin que medie una negociación con los estudiantes para construir conocimientos nuevos. En las entrevistas con los estudiantes se evidenció que, aunque hay herramientas para la gestión de los aprendizajes, existen fallas estructurales para una aprehensión del conocimiento. Por un lado, no se valora la diversidad de opiniones y, por el otro, se evidencia imposición del punto de vista del docente. Finalmente, la horizontalidad enseñanza-aprendizaje depende del grado de respeto por el estudiante, de la preparación del docente y del diálogo entre los dos. De esta manera, se concluye que para que la paz a largo plazo prospere en las sociedades afectadas por la guerra, se deben incluir nuevos actores sociales, esto es, docentes capacitados y comprometidos con la construcción de paz desde la escuela.

Palabras clave: Cultura de paz, construcción de paz, actor pedagógico, pedagogía para la paz, didáctica.

Abstract: The objective of this study was to understand how teachers play a role in preparing young people to be citizens capable of conflict; considering how knowledge, attitudes and behaviors are configured, to better understand what constitutes a social learning process, particularly in war-affected societies. For this research, the postulates of the case study are taken as a reference. In fact, seven teachers were included as participants, related to subjects of Peace Chair. In addition, nine students of three years (9°, 10° and 11°) were included where some

classes were observed teachers. Semi-structured interviews, participant observation and document analysis were implemented to collect information. It was found that teachers handle knowledge fundamental to the construction of peace. However, from the observation of classes, although characteristic practices of constructivism are evidenced, elements and attitudes of traditional classes remain. In fact, the priority is to exhaust the subject, without a negotiation with the students to build new knowledge. The interviews with the students showed that, although there are tools for the management of learning, there are structural flaws for an apprehension of knowledge. On the one hand, the diversity of opinions is not valued and on the other, it is evident imposition of the viewpoint of the teacher. Finally, teaching-learning horizontality depends on the degree of respect for the student, the teacher's preparation, and the dialogue between the two. In this way, it is concluded that for long-term peace to prosper in the societies affected by war, new social actors must be included, that is, teachers trained and committed to building peace from school.

Keywords: Culture of peace, construction of peace, pedagogical actor, pedagogy for peace, didactics.

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender de que maneira os docentes desempenham um papel na preparação dos jovens para serem cidadãos capazes de conflitar; tendo em conta como se configura o conhecimento, as atitudes e os comportamentos, para melhor vislumbrar o que constitui um processo de aprendizagem social, particularmente nas sociedades afectadas pela guerra. Para esta investigação toma-se como referência os postulados do estudo de caso. Com efeito, foram incluídos como participantes sete docentes, relacionados com disciplinas de Cátedra de Paz. Além disso, foram incluídos nove estudantes de três cursos (9º, 10º e 11º) onde foram observadas algumas aulas a docentes. Para a coleta de informações foram implementadas entrevistas semiestruturadas, observação participante. Descobriu-se que os docentes manejam saberes fundamentais para a construção da paz. No entanto, a partir da observação de classes, ainda que se evidenciam práticas características do construtivismo, permanecem elementos e atitudes próprias de classes tradicionais. Com efeito, a prioridade é esgotar a temática, sem que haja uma negociação com os estudantes para construir novos conhecimentos. Nas entrevistas com os estudantes evidenciou-se que, embora haja ferramentas para a gestão das aprendizagens, existem falhas estruturais para uma apreensão do conhecimento. Por um lado, a diversidade de opiniões não é valorizada e, por outro, o ponto de vista do docente é posto em evidência. Finalmente, a horizontalidade ensino-aprendizagem depende do grau de respeito pelo estudante, da preparação do docente e do diálogo entre os dois. Desta forma, conclui-se que para que a paz a longo prazo prospere nas sociedades atingidas pela guerra, devem-se incluir novos atores sociais, isto é, docentes capacitados e comprometidos com a construção de paz desde a escola.

Palavras-chave: Cultura de paz, construção de paz, ator pedagógico, pedagogia para a paz, didática.

INTRODUCCIÓN

El interés del estudio sobre el papel del docente como actor pedagógico para el postacuerdo surge por una necesidad, esto es, la de formar ciudadanos para no repetir errores históricos heredados del conflicto armado colombiano. Lo anterior se plantea a partir de una máxima cultural: si al hablar de cultura de paz hablamos de socialización, esto es enseñanza-aprendizaje, luego entonces, la paz se enseña y se aprende, es decir, es una construcción cultural. En ese sentido, por una cuestión social y académica en general, llama la atención la manera en cómo, desde el gobierno de Juan Manuel Santos, se han implementado una serie de esfuerzos en materia de cultura de paz desde la escuela, a través de la expedición de leyes y decretos que han buscado crear un marco normativo para la labor docente en la orientación a los estudiantes hacia una cultura de paz y el respeto por los derechos humanos.

Dicho lo anterior, la Cátedra de la paz hace parte de una política pública educativa que busca promover el desarrollo de una cultura de paz, derechos humanos, educación para la paz y un desarrollo sostenible, para ser aplicada en diversos contextos y realidades. La tarea de llevarla a cabo recae principalmente sobre los hombros de los docentes de todo el país.

Una situación problemática en tal escenario es que se ha pensado que el docente ya estaba preparado para afrontar esta nueva directriz estatal. Es decir, que el docente por el simple hecho de serlo ya tiene una preparación pedagógica y disciplinar que lo hace experto en su campo. Sin embargo, en cuestiones de conflicto se puede señalar que nadie lo está, y los docentes no son ni serán la excepción, dado que al igual que algunos integrantes de la comunidad educativa, probablemente estos también fueron o son víctimas del conflicto o producto de un contexto conflictivo.

Aún más, la ausencia de empatía (MEN, 2004) de los docentes en las planeaciones pedagógicas, ya sea por la repetitiva imposición de ideas (Quintana, 2015), la rigidez de las mismas, la homogenización de los estudiantes (Herrera, Pinilla, Díaz, e Infante, 2005) o la verticalidad en los discursos y decisiones (Cubides, 2001), nos lleva a preguntarnos en qué forma estos podrán estar dispuestos para aceptar esta responsabilidad y su compromiso en la enseñanza de cultura de paz.

A pesar de lo expuesto anteriormente, se puede señalar que, si bien los contenidos de la Cátedra de paz no son nuevos, son un esfuerzo enorme por la amplitud del objetivo de proteger derechos, formar para la prevención de la violencia escolar y la transformación de conflictos. Se busca, entonces, que los docentes sean agentes de cambio en ambientes escolares, y por ello el papel de “actores pedagógicos para el postacuerdo” que se intenta dilucidar en este trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera, los docentes de la Institución

Educativa San Vicente de Paúl, de la ciudad de Sincelejo, han incorporado estrategias que promuevan su rol como actores pedagógicos para el postacuerdo?

El argumento principal que se presenta es que la paz debe ser entendida como una práctica sociocultural, es decir, un proceso que requiere acción, y no un simple estado de existencia legal, esto es, una puesta en práctica a partir de la enseñanza de la cultura de paz. La paz solo puede construirse de manera sostenible con tal comprensión (Lederach, 1998); de lo contrario, los esfuerzos de consolidación de la paz siempre serán insuficientes y no se alcanzará la meta. Para que la paz a largo plazo prospere en las sociedades afectadas por la guerra, se deben incluir nuevos actores. En este trabajo, se propone la educación como escenario y a los docentes como actores clave para el postacuerdo.

Conforme a lo anterior, aquí se pretende aclarar cómo se configura el conocimiento, las actitudes y los comportamientos, para comprender mejor qué constituye un proceso de aprendizaje social, particularmente en las sociedades afectadas por la guerra. En consecuencia, comprender mejor cómo los docentes juegan un rol clave en la preparación de los jóvenes para ser ciudadanos responsables (Weldon, 2011).

En efecto, urge examinar críticamente el estado actual de la consolidación de la cultura de paz en contextos escolares, e identificar sus deficiencias y fortalezas. Así también, definir de qué forma la paz es una práctica sociocultural que depende en gran medida de cómo se ejerce el poder dentro de una sociedad, que a su vez depende de otras prácticas culturales.

Antecedentes bibliográficos sobre la pedagogía para la paz en contextos escolares

En cuanto a estudios sobre pedagogía para la paz, uno reciente que da cuenta del rol docente en la construcción de paz en África. Se trata de un trabajo doctoral realizado por Jules Sisk, de la Universidad McGill, en Montreal (2015). Su estudio, denominado *Like blood is to the body. The Rol of Teachers in Building Liberia 's Peace*, refleja la propia experiencia del autor en el campo de las operaciones de paz en África Occidental.

En primer lugar, el autor avanza en la comprensión de la posible agencia de los docentes en la construcción de la paz después de la guerra. Esto se debe, en parte, a una reinterpretación interdisciplinaria de conceptos teóricos clave como la paz, que es descrita como práctica cultural. En segundo lugar, su estudio es también uno de los primeros en examinar las percepciones de los maestros como agentes en el ámbito de la construcción de la paz.

En últimas, este trabajo explora el papel y el potencial de los docentes liberianos que actúan como actores clave en el proceso de consolidación de la paz de su país. Específicamente, presenta una serie de talleres de desarrollo profesional, combinados con otros métodos, llevados a cabo en Monrovia con más de setenta docentes, cuyo objetivo consistió en indagar cómo estos docentes se ven en el proceso de construcción de paz y si se conciben como modelos a seguir para

los jóvenes liberianos. Basándose en un marco teórico multidisciplinario, el trabajo trata de evidenciar cómo los participantes en el estudio pueden transformar su práctica docente para promover identidades de género pacíficas y fomentar la interacción cooperativa, convirtiendo a las escuelas en lugares clave para la socialización pacífica.

Por otro lado, en el contexto de debates sobre el papel de los docentes en los resultados educativos, la rendición de cuentas, la gestión y; sobre todo la construcción de paz, el Research Consortium on Education and Peacebuilding, encabezado por Horner, Kadiwal, Sayed, Barret, Durrani y Novelli, hacen una revisión de la literatura explorando el potencial de los docentes para ser agentes activos de consolidación de la paz. Esta revisión busca específicamente explorar su papel en la promoción de la paz, la reconciliación, la cohesión social y la mitigación de la violencia, reconociendo que la bibliografía específicamente relacionada con los docentes y la consolidación de la paz es limitada (Horner et al., 2015).

La revisión comienza reconociendo la amplia y variada conceptualización de los docentes revelada en la literatura mundial. Si bien se identifica, en general, que los docentes son la base del éxito de cualquier sistema educativo, el papel que desempeñan los docentes y la forma en que lo desempeñan varía según los diferentes cuerpos de la literatura. Desde las perspectivas de los diferentes actores, los profesores son ridiculizados y posicionados en una gama de incesantes discursos para que no sean considerados parte del problema y parte de la solución. Como agentes transformadores, esta revisión discute cómo los maestros pueden usar su agencia para resistir o facilitar el cambio, promover la consolidación de la paz y avivar el conflicto.

Posteriormente, la revisión dirige su atención a la interacción entre los docentes y la violencia. Según las pesquisas de los autores, los docentes son considerados como perpetradores de violencia, incluida la violencia política y se encuentran comprometidos, en algunas ocasiones, con grupos armados, y en actos de violencia basada en género con sus alumnos. Sin embargo, los maestros también son víctimas de la violencia, incluida la selección directa de docentes para ataques políticos, impulsada por múltiples dinámicas que incluyen intentos de controlar o bloquear qué y quién se educa, restringir la actividad sindical y la libertad académica o por diferentes razones militares.

Por otro lado, en esta revisión se ve a los docentes como agentes clave de los sistemas educativos y se les asigna el papel de agentes de cohesión social que abordan el legado de los conflictos civiles en contextos donde la etnia, la raza o la religión han militado en contra de la promoción de la cohesión social. Un vehículo significativo para la agencia docente como proponentes a favor o en contra de la cohesión social es el plan de estudios. De acuerdo con lo anterior, mencionan a la UNESCO y su producción de importantes instrumentos normativos internacionales, recomendaciones y declaraciones relevantes para los libros de texto en contextos de conflicto y postacuerdo en relación con la guerra, la paz, los derechos

humanos, la democracia, la igualdad de género y la eliminación de formas de discriminación.

Acorde con lo anterior, la revisión también explora cómo en los últimos años se ha desarrollado la manera en que los docentes utilizan las prácticas pedagógicas para fomentar la comprensión y promover la cohesión social, la paz y la equidad de género. La suposición es que los profesores son actores importantes en la implementación y éxito (u obstrucción) del currículo relacionado con la paz y las intervenciones educativas. Un mensaje clave en la literatura es que la forma en que los maestros enseñan es tan importante como lo que practican para facilitar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que facilitan u oscurecen el futuro pacífico. La revisión considera prácticas pedagógicas múltiples y diversas para promover una pedagogía de la esperanza y la cohesión social.

Para el caso latinoamericano, se tiene una tesis de licenciatura de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, denominada *El rol docente en el fortalecimiento de la cultura de paz* (Pira, 2014). El objetivo de esta investigación es determinar de qué manera el rol del docente puede influenciar las percepciones y actitudes de los estudiantes relacionado con la promoción de la cultura de paz, teniendo como referencia el eje de desarrollo curricular *Cultura de paz y vida en democracia*, de acuerdo con lo establecido en el currículo nacional guatemalteco.

En ese sentido, teniendo en cuenta lo establecido por la autora, existen incongruencias en la comunicación entre directivos y docentes en lo referente a las líneas de acción del currículo para implementar una cultura de paz real. En esa línea, los 36 años de conflicto armado en Guatemala y la posterior firma de los acuerdos de paz de 1996 sirvieron para hacer una reforma en la educación; con ello, se buscó una educación de calidad con igualdad de oportunidades, integrado esto último en un eje curricular denominado *Vida en democracia y cultura de paz*, inmerso en su Currículo Nacional Base. En palabras de la autora, el docente solo debía llevar a cabo estos cambios, en su papel de formador de mejores ciudadanos; pero, paradójicamente, esos cambios no llegaron como debían y el resultado fue el incremento de hechos delictivos por parte de niños y jóvenes en edad escolar. ¿Qué falló entonces? He aquí la importancia de este estudio.

Según Pira, los docentes no fueron capaces de asimilar los cambios, máxime cuando no hubo comunicación eficaz entre directivos y docentes para llevar a cabo las exigencias del nuevo currículo. Los docentes y directivos no pudieron asimilar los cambios a la educación por competencias. Por ejemplo, Pira sostiene que los componentes que conforman el eje curricular *Cultura de paz y vida en democracia* son: multiculturalidad e interculturalidad, equidad de género, educación en valores, vida familiar, vida ciudadana. De acuerdo con los resultados de su investigación, el 86% de los docentes no alcanzan a desarrollar estos componentes. Es posible, según su autora, que esto se explique por desconocimiento de la normativa y la descoordinación entre directivos y docentes que no permite implementar de forma eficaz estas directrices.

Por último, Pira realiza una propuesta para promover la cultura de paz a través del rol docente, implementando de forma integral en las instituciones educativas el eje curricular Vida en democracia y cultura de paz. Para ello, dice que es necesario capacitarlos y hacer conciencia dentro del profesorado guatemalteco. De esta manera, no solo la descoordinación en las instituciones educativas coadyuva a la no implementación de políticas claras para la construcción de paz, sino a la formación docente.

Ahora bien, por otro lado, muy a pesar de lo escaso de estudios sobre el rol docente en la construcción de paz, encontramos, por ejemplo, que la influencia docente en las relaciones de convivencia escolar dentro de las escuelas es tema de un grupo de investigadores colombianos que tratan de indagar sobre respuestas pedagógicas al matoneo y, desde allí, cómo se construyen las relaciones sociales. En *El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar* (Castro, Sánchez, y Sánchez, 2014), se intenta explicar la interacción de los estudiantes con los docentes desde el punto de vista de la construcción de convivencia que ve su falla más inmediata en las relaciones interfamiliares, pero que de alguna forma esta falencia se ve mucho más marcada en el ejercicio de la facultad de poder en escenarios escolares, generando agresiones, maltratos físicos, verbales y psicológicos. Uno de los puntos que emergen dentro de las relaciones entre docentes y estudiantes es precisamente el ejercicio inadecuado de poder, en el que afloran conductas como la imposición, el adoctrinamiento, la humillación, la tiranía, entre otros. El objetivo, en últimas, de los investigadores es reflexionar “sobre la necesidad de no subvalorar ni restar importancia al tipo de relación propuesta por el profesorado con los estudiantes, como posible generador de violencia escolar que pueda obstaculizar el desarrollo de una cultura de paz en las instituciones educativas” (Castro, Sánchez, y Sánchez, 2014, p. 52).

Según los autores, citando a Sánchez (2011), sostienen que lo anterior es posible porque el profesorado no ha sido formado en temas de paz en las universidades, y que si lo hacen solo ha sido a través de seminarios aislados o altamente teóricos ofrecidos en los últimos semestres. Del mismo modo, citan a Jares (2002), en donde reafirman lo anterior diciendo que en “una profesión en donde a diario se viven conflictos, no se prepare integralmente a los docentes en la capacidad de transformar los conflictos con herramientas de paz” (p. 60).

En esa misma línea, el artículo *Pedagogía para la convivencia y la paz: transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz*, es un esfuerzo por relacionar la formación para la paz y la transformación de las prácticas docentes a partir del ejercicio de la sana convivencia y la paz en el contexto de Norte de Santander (Villamizar, 2016).

Villamizar establece que debe haber una transformación en las prácticas pedagógicas de aula en los docentes, ya que la educación para la paz y la convivencia en ámbitos escolares así lo requieren. De esta manera, el modelo educativo tradicional no permite una participación plena de los educandos, provocando una contradicción entre lo que se enseña y lo que se pide en la práctica para los estudiantes; además, por la situación de conflicto armado que afectó al país.

Bajo las apreciaciones anteriores, el autor establece algunas conclusiones que permiten dilucidar un panorama más amplio en el ejercicio de la docencia en Colombia, a saber, la formación para la paz

implica una formación de docentes en esta materia para transformar las prácticas pedagógicas y así darle la oportunidad al docente de ejercer el rol de constructor de paz y agente de cambio en la sociedad.

El docente como actor pedagógico

El concepto de actor se inscribe dentro de la teoría de los actores sociales, a su vez, esta emerge desde la familia de teorías del postulado weberiano de la “acción dotada de sentido” (Weber, 1987). Para Weber, una acción es una conducta humana con sentido subjetivo (Arzuaga, 1994). De esta manera, la acción social es aquella en donde el sentido de los sujetos está referido a la conducta de otros (Weber, 1987). En efecto, la “acción dotada de sentido” no puede existir sin actores.

En consecuencia, un actor es necesariamente un actor social (Touraine, 1997). Para entender este concepto es necesario iniciar con una premisa: el término actor surge a partir de la idea de acción, luego entonces, un actor es el sujeto de la acción o mejor, es el sujeto que actúa (García, 2006).

En ese sentido, un actor posee varios elementos fundamentales. Así, por ejemplo, un actor es parte integrante de una estructura social. Esto implica un vínculo necesario con el sistema social y todo lo que ello involucra. Por otro lado, todo actor siempre está en interacción con otros. Eso implica, a su vez, interacción en contextos en los que se realicen dichas interacciones. Un tercer elemento viene(n) a ser alguna(s) forma(s) de poder(es) con el que todo actor está dotado (García, 2006). Es decir, siempre tiene recursos que le permiten implementar objetivos y los medios para lograrlos. De esta manera, se sugiere que todo actor está dotado de un proyecto y una identidad, pues tiene una imagen que lo distingue en relación con otros; y, por último, todo actor social está en continua socialización y aprendizaje, lo que permite establecer la configuración del actor que se actualiza constantemente (Giménez, 2005). Finalmente, se puede determinar, entonces, que un actor es una unidad individual o colectiva de decisión-acción responsable (García, 2006).

De acuerdo con lo anterior, el docente es un actor social. Su condición de socializador de la cultura lo hace doblemente responsable por el poder que recibe socialmente. Es un actor pedagógico porque tiene la responsabilidad de reflexionar sobre lo educativo dentro de lo que tiene que ver con el campo profesional y disciplinar donde se desempeña, así como también implementar metodologías y técnicas para socializar o enseñar la cultura. Aunque suene redundante el concepto, es necesario para reafirmar su función socializadora que, por demás, ya está demarcado por la cultura.

Cultura de paz y construcción de paz en la escuela

El conflicto, tal como es entendido aquí, es una competencia sobre los resultados deseados, los recursos o las necesidades. Johan Galtung (2010), una figura clave en el campo de los estudios de paz, presenta una tipología de posibles resultados de conflicto. Sostiene que, fundamentalmente, hay solo cinco formas posibles de resolver un conflicto entre dos partes: (1) X obtiene lo que quiere, y nada Y; (2) Y obtiene lo que quiere, y X nada; (3) ambos renuncian a sus objetivos o

abandonan todo a una tercera persona; (4) se encuentran en algún punto intermedio; o (5) quizás con un poco de ayuda, crean una nueva realidad donde tanto X como Y se pueden sentir satisfechos.

Sin embargo, este modelo tiene una utilidad limitada, ya que no aborda la cuestión de la motivación o la percepción para resolver el conflicto. Un modelo más pertinente sería centrarse en el enfoque del conflicto en lugar del resultado. Por un lado, un conflicto puede abordarse de manera competitiva, lo que significa que debe haber un ganador y un perdedor, o al menos un estancamiento. Esto abarca los primeros cuatro tipos del modelo de Galtung. El segundo enfoque del conflicto es cooperativo: las partes buscan activamente un resultado lo más favorable posible para todos. Este modelo competitivo / cooperativo para comprender el conflicto es más adecuado para ayudar en este estudio por dos razones.

Primero, requiere la consideración de las relaciones dentro del conflicto. La resolución de conflictos ocurre entre humanos, o grupos de ellos, y es por lo tanto un proceso muy social; como tal, solo se puede entender junto con la motivación. Las relaciones, incluido el poder, también ayudan a explicar las elecciones hechas en los medios para resolver el conflicto. ¿Por qué una parte elige incluir o excluir a otra parte en una solución?

En segundo lugar, una tipología como esta también expone variantes en los tipos de poder. En la resolución competitiva, el poder es exclusivo, se ejerce contra otros y es destructivo: al final del conflicto, una de las partes ha perdido el poder. Los enfoques cooperativos, por otro lado, se basan en el poder constructivo o creativo. El poder se usa con otros y se combina para el beneficio de todos.

Por otro lado, para Lederach (1995), el conflicto social surge y se desarrolla sobre la base del significado y la interpretación que las personas involucradas atribuyen a la acción y los acontecimientos. Desde este punto de vista, el conflicto está conectado con el significado de cultura. Las diferencias culturales están en la raíz misma del conflicto.

Dado que la cultura es el fundamento último del conflicto, ¿cuál debería ser el objetivo de la transformación de conflictos? Con el fin de responder a esta pregunta, Lederach desarrolla un marco para la comprensión de los conflictos. El marco del autor contiene tres elementos principales: (1) considera los conflictos como procesos a largo plazo, que ocurren en el contexto de las relaciones actuales; (2) empleando un lenguaje descriptivo adecuado; (3) e incorporando una apreciación del lugar de la paradoja en la comprensión del conflicto y el establecimiento de la paz.

En cuanto a la primera, los pacificadores enfrentan tareas diferentes en diferentes puntos del proceso. El objetivo final de estas tareas de pacificación es reestructurar las relaciones para producir relaciones justas y pacíficas. Obsérvese que, desde este punto de vista, educar y confrontar el conflicto latente no es visto como un conflicto creciente, sino que es visto como una parte intrínseca del proceso más amplio de pacificación.

En lo referente al segundo elemento, Lederach considera que, originalmente, la tarea de pacificación fue descrita como resolución de conflictos. El autor critica esta descripción en varios puntos. La resolución implica que el conflicto es indeseable y debe ser eliminado donde sea posible. Además, hablar en términos de resolución no reconoce el carácter continuo de las relaciones en las que el conflicto ocurre naturalmente. Por otra parte, esta terminología no fomenta el reconocimiento de los usos de la confrontación en la búsqueda de la justicia (que es la base de la paz real). Tiende a confundir la falta de confrontación abierta para la paz.

Recientemente, el objetivo del establecimiento de la paz ha sido descrito como la transformación del conflicto. Lederach favorece esta descripción. En primer lugar, el lenguaje de la transformación capta la naturaleza dialéctica del conflicto y refleja un enfoque holístico para comprender los procesos conflictivos. En segundo lugar, hablar en términos de transformación reconoce el potencial positivo del conflicto (Lederach, 1995). El término "transformación" capta el potencial del conflicto para cambiar las percepciones de las partes de sí mismo y de otros. Este lenguaje también implica la prescripción de que los efectos transformadores del conflicto deben canalizarse hacia la producción de un cambio sistémico positivo.

Por último, el mismo Lederach describe la paradoja que plantea el compromiso con el proceso frente al compromiso con el resultado. ¿Qué es más importante, los medios o los fines? Él llama a esto el "dilema de Gandhi", y señala que el enfoque transformador adopta similarmente una solución de Gandhi. El compromiso con el proceso se entiende como un compromiso con una filosofía y estilo de vida particulares: la búsqueda de la verdad y la restauración de las relaciones. El resultado deseado también se reconceptualiza de la misma manera como lograr el compromiso con la verdad y la restauración.

En términos generales, tenemos en primer lugar la dificultad aparente de identificar cualquier esfuerzo concertado para transformar las prácticas culturales que originalmente condujeron a la guerra y que fueron reforzadas por ella. Como resultado, el éxito limitado de la consolidación de la paz se vuelve comprensible, ya que no aborda el tema central: la paz como práctica cultural. La consolidación de la paz atiende los síntomas, pero rara vez la causa; y en el proceso, a veces incluso exacerba la causa.

Una segunda dificultad en la construcción de la paz: cerrar la brecha entre la construcción teórica, como los discutidos anteriormente, y las políticas y programas reales en las sociedades afectadas por la guerra. Sin embargo, también se ha ilustrado cómo la cultura es maleable y debe renegociarse constantemente a través de cada interacción humana. Por lo tanto, en el caso de la práctica cultural, existe como una serie de actuaciones contextualizadas entre individuos y debe ser aprendida. A través del método de prueba y error, se aceptan comportamientos positivos y se corrigen los comportamientos no deseados culturalmente, desde el modelado del comportamiento "correcto" hasta el castigo por un comportamiento

"incorrecto". Es un proceso que todos sufrimos y seguimos sufriendo a medida que ingresamos a diferentes círculos sociales. A través de la imitación y el ensayo aprendemos a comportarnos para encajar en grupos sociales. Por lo tanto, si nuestro objetivo de política es dar forma a los comportamientos, debemos encontrar lugares clave de socialización. ¿Dónde se puede aprender la práctica de la paz?

Cuando se analizan, las culturas reflejan patrones de conducta individuales repetitivos basados en valores compartidos y experiencia histórica. Algunas conductas son elecciones conscientes, pero muchas no son cuestionadas y se ajustan a las normas aprendidas y esperadas: cómo vestirse, qué y cuándo comer, etc. Las culturas son vínculos entre grupos de individuos y solo pueden existir a través de la acción individual, sin embargo, colectivamente, forman un todo.

De acuerdo con lo anterior, y lo más importante, se espera construir la base de evidencia que muestre la paz como un proceso social, que requiere una transformación cultural con actores alternos que realizan funciones clave durante largos períodos de cambio. Para volver a la metáfora mencionada anteriormente, este trabajo ayuda a arrojar luz sobre cómo desarrollar el *software* necesario para una paz sostenible a largo plazo desde ambientes escolares.

Siguiendo a Cabezudo y Haaverlsrud (2011), para la búsqueda de los contenidos de la educación para la paz, es necesario definir lo que es paz. Es por ello por lo que mencionan tres abordajes previamente trabajados por Haaverlsrud, a saber, la paz visualizada en términos de lo que es y lo que no es, la paz en relación con los distintos niveles contextuales, esto es, micro y macro; y, por último, la paz como estructura.

Siguiendo a Cabezudo y Haaverlsrud (2011), para la búsqueda de los contenidos de la educación para la paz, es necesario definir lo que es paz. Es por ello por lo que mencionan tres abordajes previamente trabajados por Haaverlsrud, a saber, la paz visualizada en términos de lo que es y lo que no es, la paz en relación con los distintos niveles contextuales, esto es, micro y macro; y, por último, la paz como estructura. En concordancia con lo anterior, en primera medida, hay una relación estrecha entre los tipos de violencia y los abordajes sobre el concepto de paz. Estos abordajes están contruidos desde la teoría de Johan Galtung (1998). Así, "el estudio de la violencia constituye una parte importante del contenido de educación para la paz" (Cabezudo y Haaverlsrud, 2011, p. 75). Desde esta perspectiva, los autores argumentan que "la ocultación de la violencia en el trabajo pedagógico sirve para legitimarla y dificultar el desarrollo de la comprensión de sus causas" (Cabezudo y Haaverlsrud, 2011, p. 75).

En segunda medida, la concepción de paz es relevante a todos los contextos, ya que si se limitara a un lugar y tiempo específico no podrían ser consideradas las relaciones entre contextos macro y micro, conduciendo a una visión distorsionada de la paz.

Así entonces, la educación para la paz debe ser entendida a través de todo este andamiaje teórico descrito anteriormente, a saber, la educación para la paz está medida por la cultura (Mejía, 1999), el Modelo pedagógico institucional y su relación con las estrategias de enseñanza de cultura de paz. La Institución educativa en estudio, en su PEI, plantea un modelo pedagógico constructivista. Es por lo que

debe analizarse bajo este contexto pedagógico y cómo se relaciona el mismo con las estrategias de los docentes en la implementación de prácticas pedagógicas para la cultura de paz.

La postura constructivista plantea que debe haber una interacción entre el docente y los estudiantes, lo cual debe derivar en una síntesis productiva para ambos, materializada en el logro de aprendizajes significativos (Ortiz, 2015).

Tomando en consideración lo anterior, se puede pensar en esta interacción como un proceso dialéctico entre el conocimiento del docente y el de los estudiantes; que entran en oposición, discusión y diálogo. Lo anterior está determinado indefectiblemente por la cultura, esto es, el contexto en el que se desarrolla esta oposición.

En este escenario aparece la figura de David Ausubel, con el aprendizaje significativo, quien advierte que el sujeto relaciona las ideas nuevas con aquellas que tenía previamente, de cuya combinación emerge una significación única y personal (Ortiz, 2015). Este proceso implica, en las actividades pedagógicas, la inclusión de tres aspectos esenciales, a saber, lógicos, cognitivos y afectivos (Lamata y Domínguez, 2003).

El docente, sin embargo, debe ser capaz de organizar sus actividades al punto de que se promueva el aprendizaje para todos los involucrados. Ahora bien, conscientes de ese papel preponderante, es necesario que el docente muestre coherencia entre lo que dice y hace. Los actores deben reflejar los discursos. De esta manera, al percibir la incoherencia, los estudiantes suelen ser muy críticos.

El constructivismo, en su proceso, presenta una serie de aspectos que deben llamar la atención. En ese sentido, el aprendizaje está condicionado por una serie de elementos contextuales, entre ellos la cultura, que influyen en el sujeto que aprende.

En concordancia con lo anterior, “aprender” un conocimiento es un proceso de construcción, no de reproducción, donde el protagonista es quien aprende, bajo la orientación del docente. En ese sentido, el aprendizaje se considera como un cambio (evolución), en las estructuras de pensamiento de quien aprende (Ausubel y Novak, 1993). Aquí, el conocimiento que se construye o asimila depende directamente de las ideas previas que el sujeto que aprende posee en su estructura mental al enfrentar una situación. Así entonces, promueve competencias de trabajo en equipo, potencia el aprendizaje autónomo y hace énfasis en desempeños comprometidos con el nivel de comprensión.

Consecuentemente con lo anterior, el docente asume como par académico orientando, mediando y facilitando la dinámica del proceso de aprendizaje. En vez de dar respuestas, orienta la actividad con preguntas focalizadas y da explicaciones cuando ha agotado otras vías de aproximación al conocimiento. Con este proceso, se promueve el aprender a aprender, al hacer énfasis en los procesos para construir conocimiento (Benejam, 1992). Esto favorece la autonomía, la creatividad y la independencia de espíritu.

En concordancia con lo anterior, “aprender” un conocimiento es un proceso de construcción, no de reproducción, donde el protagonista es quien aprende, bajo la orientación del docente. En ese sentido, el aprendizaje se considera como un cambio (evolución), en las estructuras de pensamiento de quien aprende (Ausubel y Novak, 1993). Aquí, el conocimiento que se construye o asimila depende directamente de las ideas previas que el sujeto que aprende posee en su estructura mental al enfrentar una situación. Así entonces, promueve competencias de trabajo en equipo, potencia el aprendizaje autónomo y hace énfasis en desempeños comprometidos con el nivel de comprensión. Consecuentemente con lo anterior, el docente asume como par académico orientando, mediando y facilitando la dinámica del proceso de aprendizaje. En vez de dar respuestas, orienta la actividad con preguntas focalizadas y da explicaciones cuando ha agotado otras vías de aproximación al conocimiento. Con este proceso, se promueve el aprender a aprender, al hacer énfasis en los procesos para construir conocimiento (Benejam, 1992). Esto favorece la autonomía, la creatividad y la independencia de espíritu. En concordancia con lo anterior, el objeto de conocimiento de la didáctica es la enseñanza (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007). En ese sentido, la didáctica se traduce como teoría de la enseñanza, lo que supone describir, explicar y establecer normas para la acción de la enseñanza misma. La misma está destinada a “apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados” (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007, p. 56).

Para Camilloni et al., la didáctica es legitimada por varios elementos. En ese sentido, en un primer momento ha de ser usada para evitar que en entornos formativos se coarte la libertad del sujeto, esto es, que la enseñanza se sustente sobre formas de persuasión y adoctrinamiento. De esta manera, el ejercicio de la didáctica debe garantizar la autonomía y el respeto por el estudiante como sujeto.

Por otro lado, si pensáramos que todas las formas de enseñar tienen el mismo valor, es decir, que todas son igualmente eficaces para todos los contextos, de alguna forma limitamos los alcances de los conocimientos. Así pues, en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje debe haber cabida a métodos acordes al contexto y a la disciplina que se intenta enseñar. La didáctica no debe encarcelar la creatividad y uniformar la adquisición de conocimientos y saberes que, por demás, deben estar a merced de quienes lo construyen de manera progresiva desde un contexto y una disciplina propia. Los conocimientos disciplinarios no deben enseñarse con la misma lógica.

Contexto en el que se realiza el estudio

A partir de un sondeo realizado por la Institución Educativa en 2019 a 300 familias, se determinó las características del contexto en el cual la institución presta sus servicios. Los resultados obtenidos en la encuesta revelaron que el 70% pertenecían al estrato uno (muchas de ellas desplazadas por la violencia), mientras que el porcentaje de familias pertenecientes al estrato dos era del 27% y el estrato tres un 3%.

Igualmente, se observó que solo el 49% de las familias estaban conformadas por ambos padres y el 51% pertenecían a la categoría de familias disfuncionales, conformadas ya sea solo por la madre y los hijos, el padre y los hijos o los abuelos y los nietos, siendo esto último

lo más común. El 19,3% de las familias afirmaron pertenecer a etnias indígenas, el 3,6%, a negritudes, y el porcentaje restante a ninguna etnia.

Con respecto al campo laboral, el 73% de los encuestados se desempeñaban en oficios varios, mototaxismo o servicio doméstico, mientras que solo el 26,6% tenía un empleo formal. Dicha situación generó que gran parte de las familias presentaran necesidades básicas insatisfechas y algunos problemas de convivencia familiar, lo cual las ubicó en condición de vulnerabilidad. A raíz de esto, en la zona de influencia de la institución se han presentado algunos fenómenos relacionados con el pandillerismo, el microtráfico, entre otros, que ponen en riesgo la estabilidad de las familias y la integridad de los jóvenes.

En relación con la organización observada en los grados, se encontró que desde hace cuatro a cinco años se agrupó a los estudiantes por desempeño. Así, los de mejor desempeño académico son ubicados en una misma aula, al igual que aquellos que son rotulados como los de desempeño deficiente o insuficiente. Esto obedece, según los directivos, a una estrategia para premiar a los de rendimiento superior y hacer seguimiento a los de rendimiento básico y bajo. En nuestra investigación no encontramos diferencia en las estrategias con cada grupo, ni trabajo de apoyo para los más deficientes.

MÉTODO

Para esta investigación se toma como referente los postulados del estudio de caso, dentro de la riqueza teórica que puede brindar un tipo de investigación del orden cualitativo, como método de investigación.

En ese sentido, se enmarca en una serie de métodos dentro de la investigación cualitativa que buscan la interacción permanente de los actores en la investigación, lo que genera, a la vez, un proceso de retroalimentación entre el investigador y su objeto de estudio. Es por esto por lo que dicho método se hace pertinente para el estudio de las diferentes problemáticas consideradas como nuevas en un contexto. Por lo que, Yin, citado por Martínez (2006) considera el método de estudio de caso apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos. De allí que resulte fundamental acogerlo debido a las características del caso que son poco estudiados, es decir, no cuentan con referentes teóricos claros acerca de él a nivel nacional, aunque existe cierta literatura -exigua- a nivel internacional.

Lo anterior brinda una mirada diferente a la forma de asumir la caracterización de los problemas focalizados, ahora cada uno de los agentes participantes considerará que es parte activa e importante en la problemática a partir de su comprensión. En definitiva, en un intento de síntesis de estas diversas posiciones, que no contradictorias, podemos ver cómo los objetivos que orientan los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, explicar, evaluar y/o transformar (Stake, 2005).

Participantes

El cuerpo docente de la Institución educativa objeto de estudio es amplio y diverso. De esta manera, tenemos un número total de 72 docentes, de los cuales el 57,9% son mujeres y el 42,1% son hombres. Las edades oscilan entre los 30 y los 70, de los cuales el rango de edad más numeroso está entre los 36 y los 43 años.

En lo referente a las titulaciones, notamos que hay un amplio número de especialistas; en total ascienden a un 71,1%, mientras que un 18,4% se encuentran como licenciados. Llama la atención un número creciente de docentes magíster o maestrantes, próximos a graduarse, en total 21. Los maestros ubicados en el nivel de primaria rondan el 18,4%, mientras que los de secundaria están en un 71,1%.

Por último, un dato que puede ayudar a entender mejor el oficio docente en este contexto educativo y es lo referente a los años de experiencia. La mayoría, con un 28,9%, manifiesta tener más de 25 años de experiencia. Le sigue un 26,3% con 16 a 20 años de experiencia, un 18,4% con 21 a 25 años de experiencia y un 13,2% para 11 a 15 y 6 a 10 años de experiencia respectivamente.

Así entonces, se tomó una muestra de siete (7) docentes de los 72, representando a tres áreas o asignaturas que están relacionadas con Cátedra de paz, esto es, Ciencias sociales, Ciencias naturales y Ética.

Nueve estudiantes, representando tres cursos (9°, 10° y 11°), en donde fueron observadas algunas clases a docentes. Se tuvo en cuenta a los más activos, participativos y críticos.

Tipo de muestra

Según las características del caso, se priorizó a los estudiantes de cada curso que, al ser previamente observados durante las clases, mostraron mayor proclividad a participar.

Según el acceso: intencionalidad- criterios generales. Intencionalmente, la muestra se definió del universo de los estudiantes de la Institución Educativa por cada uno de los tres grados involucrados, de conformidad con su participación en cada una de las clases de asignaturas relacionadas con la Cátedra de la paz.

Según su distribución: Etapas 1. Se especifica y sectoriza a tres cursos de la institución educativa, un grado

noveno, un grado decimo y un grado undécimo, de la jornada académica de la mañana.

Etapas 2. Se seleccionan como unidades de análisis a los estudiantes que se hallan en las edades entre 14 y 18 años, que asistieron a las clases de asignaturas relacionadas con la Cátedra de la paz en un mínimo de 70% de asistencia, inscritos, matriculados y con el debido consentimiento personal de sus padres.

Instrumentos

Técnicas de recolección de información

En esta fase se diseñaron e implementaron formatos para la recolección de información como entrevistas semiestructuradas, observación participante, grupos focales y análisis documental. Estos instrumentos permitieron registrar los datos obtenidos al interactuar con los participantes de la investigación.

Técnicas de análisis de información

A continuación, se presentan una serie de técnicas usadas para analizar la información recogida.

Análisis de Contenido. De acuerdo con Bardin: “el análisis de contenido aparece como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (2002, p. 29). Este conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tiende, entonces, a la obtención de unos indicadores que permiten, a la postre, la inferencia de unos conocimientos que se hallan ligados a las condiciones de formación y recepción de dichos mensajes. “Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos” (Abela, 2000, pp. 3-4).

Matriz descriptiva. En segundo lugar, se utilizaron las matrices descriptivas, las cuales son tablas de datos que, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997), son un recurso útil para la descripción sintética de una gran cantidad de información. De igual modo, el análisis matricial se considera un recurso metodológico que puede contener datos relacionados con periodos de tiempo, personas, grupos, roles o clases de eventos (Miles y Huberman, 1984, citados en Bonilla y Rodríguez, 1997).

Árbol de Asociación de Ideas. De acuerdo con Spink y Lima: “los árboles asociativos son estrategias adecuadas para la comprensión de ciertos pasajes de las entrevistas (o cualquier otro material discursivo), en las que tratamos de entender la construcción (o co-construcción) del argumento” (2013, p. 93).

ENFOQUE INVESTIGATIVO

- **Cualitativo**
El docente investigador observa y describe las situaciones que se presentan
Los estudiantes son parte fundamental del desarrollo del proyecto, cumpliendo así el rol de investigadores y objetos de investigación

RESULTADOS

Sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre construcción de paz

Para iniciar, es importante acotar que la subcategoría y los indicadores fueron construidos a partir de lo estipulado en la Guía seis (6) del Ministerio de Educación Nacional y el Decreto 1038 de 2015, que reglamenta los contenidos y la forma de ejecutar la Cátedra de la paz. A partir de esto, se construyó una entrevista semiestructurada con 13 preguntas para identificar posteriormente las menciones en donde se reflejó el conocimiento de esos indicadores.

En la tabla 2, que contiene los resultados, pudo determinarse de acuerdo con la presencia o no de los indicadores en las respuestas dadas por los participantes a las siete entrevistas realizadas. De esta

manera, se considera un indicador como ausente cuando no se presentan alusiones o referencias a él (cero), lo que significa ausencia de conocimiento sobre el tema. De la misma forma, una sola alusión o referencia se considera de muy bajo nivel de presencia, lo que significa para este estudio muy poca presencia, indicando con ello una apropiación de conceptos e ideas muy deficientes. Cuando se encuentra de dos a tres referencias se determina como de poca presencia, evidenciando aún deficiencias en las conceptualizaciones. Por último, cuando se evidencian de cuatro a siete referencias o alusiones, se determina que hay cierto conocimiento sobre esos saberes necesarios para la construcción de paz, por lo tanto, se dice que hay presencia.

Categoría	Subcategoría	Indicador	EID-1	EID-2	EID-3	EID-4	EID-5	EID-6	EID-7	Resultado	
Conocimientos	Contenidos fundamentales para la construcción de paz	Paz	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia	
		Cátedra de paz		Sí		Sí		Sí		Poca presencia	
		Educación Para la paz	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia	
		Cultura de paz			Sí	Sí			Sí	Poca presencia	
		Conflicto	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia	
		Acuerdos de paz	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí		Presencia	
		Memoria histórica (conflicto armado)									Ausencia
		Resolución de conflictos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia	
		Prácticas pedagógicas para la construcción de paz							Sí		Muy poca presencia
		Estrategias para resolver conflictos	Sí	Sí				Sí			Poca presencia
		Justicia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia
		Democracia	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia
Derecho	Sí	Sí		Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Presencia		
Cultura política				Sí			Sí		Poca presencia		
Desarrollo sostenible										Ausencia	

Convenciones: los docentes participantes de la entrevista están identificados con los códigos EID

Tabla 1.

Técnica de análisis de contenido
elaboración propia

Convenciones: los docentes participantes de la entrevista están identificados con los códigos EID

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 2, se asume que en la subcategoría de saberes fundamentales para la construcción de paz se encuentran presentes los indicadores paz, construcción de paz, conflicto, acuerdos de paz, resolución de conflictos, justicia, democracia y derecho.

El mayor número de alusiones lo encontramos en los indicadores paz, educación para la paz, conflicto, resolución de conflictos y justicia con siete (7) referencias cada uno. Los conocimientos principales para la construcción de la paz: educación para la paz y paz se encuentran presentes en todos los entrevistados, ya sea a través de nociones o ideas.

Sobre la práctica docente

Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico referente a las prácticas pedagógicas de los maestros de asignatura relacionadas con la Cátedra de paz, se establece como subcategoría la didáctica. Se definen los indicadores de esta con base en las estrategias de enseñanza docente, basadas, a su vez, en el enfoque pedagógico institucional, a saber, el constructivismo; enfatizando en el aprendizaje significativo de David Ausubel. En ese sentido, hablamos de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, teniendo en cuenta también el proceso evaluativo.

Posteriormente, de acuerdo con el planteamiento teórico, y de haber realizado la observación de las clases estipuladas, se procedió al diseño de la matriz descriptiva de los resultados de la observación participante a tres docentes de áreas o asignaturas relacionadas con la Cátedra de paz. A continuación, la tabla 2 presenta dicha matriz.

OBSERVACIÓN DESARROLLO DE CLASES		
ESTRATEGIAS PRE-INSTRUCCIONALES		
Objetivos	<p>OCD-1: Un total de cinco clases observadas de 55 minutos cada una. Los objetivos estuvieron bien definidos, escritos en la pizarra y claros para los estudiantes.</p> <p>OCD-2: Durante las cinco clases observadas, en ningún momento se hizo alusión a los objetivos de esta, ni explícita ni implícitamente.</p> <p>OCD-3: En un total de cinco clases observadas nunca se evidenciaron claramente los objetivos de la clase, por lo menos de manera explícita.</p>	
Estándares básicos de competencia	<p>OCD-1: No se evidencian</p> <p>OCD-2: No se evidenciaron</p> <p>OCD-3: No se evidencian</p>	
Organizadores previos	<p>OCD-1: No se utilizaron.</p> <p>OCD-2: Se utilizaron ideas "puente" para lograr conocimientos nuevos o refinar lo que los estudiantes sabían a su manera.</p> <p>OCD-3: Se evidenció uso frecuente de lluvia de ideas para construir o reconstruir conceptos que luego se usarían a lo largo de la clase.</p>	
ESTRATEGIAS CO-INSTRUCCIONALES		
Actividades	<p>OCD-1: Se evidencian talleres para reforzar la práctica de lo teórico, con talleres individuales en dos de las clases que sirvieron para evaluar lo explicado por el docente.</p> <p>OCD-2: Hubo actividades alternas con material audiovisual, pero ninguna en la que sintetizara lo visto en clase. Hubo participación de los estudiantes.</p> <p>OCD-3: Se realizaron creaciones o recreaciones conceptuales y complementadas con realización de esquemas que ayudaran a sintetizar lo aprendido. En una ocasión utilizó taller para reforzar lo explicado en clases.</p>	
Recursos didácticos	Ilustraciones	<p>OCD-1: No fue utilizada ninguna.</p> <p>OCD-2: Se usaron dibujos explicativos y fotogramas.</p> <p>OCD-3: No se utilizó ninguna.</p>
	Organizadores gráficos	<p>OCD-1: Realizados en pizarra se evidencia esquema básico sobre la temática.</p> <p>OCD-2: Utiliza mapas conceptuales y otras gráficas explicativas en diapositivas.</p> <p>OCD-3: Se evidencia uso frecuente de mapas mentales y líneas de tiempo dibujado en la pizarra, hasta tres por clase.</p>
	Organizadores textuales	<p>OCD-1: Organiza explicación con elementos jerárquicos, según su importancia e intención pedagógica.</p> <p>OCD-2: Los utiliza para clasificar jerárquicamente conceptos que permitirán comprensión temática.</p> <p>OCD-3: Uso frecuente de comparaciones, descripciones y secuencias para dar sentido a sus explicaciones y la temática expuesta.</p>
	Mapas conceptuales / Redes semánticas	<p>OCD-1: No utilizado.</p> <p>OCD-2: Poco uso de mapa conceptual.</p> <p>OCD-3: Frecuente uso de mapa conceptual.</p>
	Analogías	<p>OCD-1: Poco frecuentes en el discurso del maestro.</p>

Tabla 2.

Matriz descriptiva de resultados de observación participante a tres docentes de áreas relacionadas a la Cátedra de paz

		OCD-2: Poco frecuentes en el discurso de la maestra. OCD-3: Usadas con moderación por el docente.
ESTRATEGIAS POST-INSTRUCCIONALES		
Recursos didácticos	Organizadores gráficos	OCD-1: No utilizado. OCD-2: No utilizado. OCD-3: No se evidencia uso alguno.
	Resúmenes	OCD-1: No se hace resumen. OCD-2: No se evidencia. OCD-3: Se evidencia una pequeña síntesis en dos de las cinco clases.
	Mapas conceptuales/ Redes semánticas	OCD-1: No empleado. OCD-2: No empleado. OCD-3: No empleado.
EVALUACIÓN		
Saber cognitivo		OCD-1: No se evidencia. OCD-2: Evaluación escrita. OCD-3: No se evidencia.
Saber hacer (Procedimental)		OCD-1: Taller. OCD-2: No se evidencia. OCD-3: Elaboración de mapas mentales para sintetizar idea conceptual.
Saber ser (Actitudinal)		OCD-1: Se utiliza taller para incidir en lo actitudinal, es teórico práctico. OCD-2: No se evidencia. OCD-3: En la última clase se hizo proceso de autoevaluación de proceso. Los estudiantes debían poner nota a su proceso de comprensión.

elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la observación, en el indicador de estrategias preinstruccionales, solo en clase de ética se presentaron los objetivos de manera clara, mientras que en las otras dos no hubo referencia explícita de ellos, no se determinaron los estándares básicos de competencia (por lo menos no en las clases observadas), y se utilizaron organizadores previos de manera parcial.

En el segundo indicador, se evidencian actividades esporádicas individuales o grupales tendientes a reforzar conceptos vistos en clases anteriores o a reconstruir conceptos de los que se tenía conocimiento previo. Fue muy escaso el uso de ilustraciones o fotogramas y, en su mayoría, los organizadores gráficos fueron precarios por la falta de herramientas tecnológicas que permitieran una mejor exposición de esos recursos didácticos.

Por otro lado, los organizadores textuales son frecuentes, permitiendo jerarquizar las ideas que los docentes querían expresar. Las analogías fueron escasas, salvo en clases de ciencias sociales que fue muy recurrente y, de igual forma, con los mapas conceptuales y las redes semánticas que no fueron empleadas por los docentes.

En cuanto al tercer indicador que hace referencia a las estrategias postinstruccionales, podemos establecer que no se evidenciaron organizadores gráficos, resúmenes o mapas conceptuales o redes semánticas.

En cuanto al indicador evaluación, se realizaron de forma esporádica, pero de manera diferenciada, así algunas veces se hacía de forma cognitiva (saber), otras en lo procedimental (saber hacer); y, desde luego actitudinal (saber ser). La forma de evaluar varió, de tal forma que en un día se podían presentar talleres y en el otro una evaluación escrita o elaboraciones de mapas mentales o autoevaluaciones.

En general, se sostiene, a partir de esta observación que, aunque se evidencian prácticas características del constructivismo, también es

cierto que permanecen en las prácticas docentes elementos y actitudes propias de clases tradicionales, verbalistas y verticales, en donde la prioridad es agotar la temática, sin que medie una negociación con los estudiantes para construir conocimientos nuevos.

Sobre las estrategias de los docentes y su gestión de aula para la construcción de paz

Para desarrollar el tercer objetivo, relacionado con las estrategias para la gestión de aula, se muestran los resultados a continuación mediante la técnica de árbol de asociación de ideas, el cual deriva de un grupo focal aplicado a estudiantes pertenecientes a los grados 9°, 10° y 11°. Para ello se estableció la subcategoría y sus correspondientes indicadores, emanados de la Guía 34 sobre autoevaluación institucional del Ministerio de Educación Nacional.

En segundo lugar, fue realizado el grupo focal con los estudiantes mencionados, tres de cada grupo, en donde el bloque de preguntas fue deducido de la Guía de autoevaluación del MEN, tomadas de los indicadores comunicación, gestión del aprendizaje, valoración de la diversidad y horizontalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Ilustración 1

Árbol de asociación de ideas sobre las estrategias en la gestión de aula para la construcción de paz elaboración propia

Los estudiantes perciben que hay herramientas para la gestión del aprendizaje, pero no se evidencian y acusan problemas en el que el Estado falla. Los jóvenes ponen de referencia casos puntuales de lo que dicen y personifican las situaciones que consideran problemáticas o de ejemplo.

En el tercer indicador, esto es, valoración de la diversidad, se muestra que hay un problema de fondo y se presenta a la hora de exponer opiniones diversas, a saber, los estudiantes no han aprendido a conflictuar. Otro problema es el de la imposición del punto de vista de los docentes, que al final intenta establecer su opinión. Algunos estudiantes se plantean una educación con puntos de vistas neutrales y que ellos decidan por qué creer o no.

Para finalizar este análisis, ahora se relaciona los datos del cuarto indicador. La horizontalidad enseñanza-aprendizaje depende del

grado de respeto por el estudiante, de la preparación del docente y de la apertura mental de los dos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La experiencia de analizar el papel del docente como actor pedagógico para el postacuerdo durante estos meses ha dejado una rica experiencia a quienes se han involucrado en el proceso, esto es, investigador, docentes, estudiantes, entre otros. La razón de dicha riqueza está en entender que hay un punto de partida para concebir y reflexionar sobre la realidad de los docentes para el postacuerdo; además de una serie de recomendaciones y lecciones que deben quedar aprendidas. Esto permite realizar, a continuación, una serie de reflexiones sobre los objetivos propuestos, no de manera separada, sino imbricada para entender de forma general lo que se quiere discutir.

Para iniciar, es preciso establecer que para la educación en el postacuerdo se hace necesario un cambio en los modelos pedagógicos tradicionales. De esta manera, la reconstrucción de la educación para la paz necesita nuevas mediaciones pedagógicas que permitan que los estudiantes adquieran mayor conciencia de su propia formación y que los docentes estén abiertos a ser mediadores y facilitadores de los procesos educativos, pero, sobre todo, la educación para la paz que debe estar presente en todas las actividades y asignaturas en la que se forman los jóvenes. En ese sentido, Paulo Freire sostiene que el tipo de educación tradicional, denominada por él como “bancaria”, solo crea una relación de alienación, en donde el educador es siempre el que sabe y los educandos son los que no saben. De esta manera, el educador aliena la ignorancia (Freire, 2004).

Ahora bien, una respuesta adecuada a este problema puede ser lo que MacGregor (1989) arguye como superación de la contradicción educador -educado, la cual debe fundarse en la conciliación y el diálogo; de tal manera que ambos se hagan docentes y educandos. Es así, entonces, que la educación para la paz debe asumirse como liberadora y transformadora del quehacer pedagógico en el aula. La mediación pedagógica, pues, no solamente debe alimentar la razón, sino también las emociones y las experiencias que permitan incluir la paz como un estilo de vida en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, la cultura política que se manifiesta en el discurso pedagógico tradicional expresa los códigos que intentan ordenar, direccionar y regular las complejas relaciones entre directivos, docentes y alumnos; es decir, que cuando en la escuela se generan interacciones, también se construyen subjetividades, se legitiman identidades y se deslegitiman otras.

Uno de los intentos más perseguidos en los currículos y programas oficiales ha sido la educación en democracia y ciudadanía, entre otras cosas, porque a ellas se asocian la construcción de la cultura democrática y la consolidación de instituciones republicanas (Larramendy y Siede, 2013), a partir de la idea de civismo que fue realmente implantada por Durkheim, quién establece la idea del papel del sistema de enseñanza pública como garante de la formación ciudadana, en donde arguye que solo así se posibilita la difusión y

apropiación del ideario del Estado-Nación (como se cita en Herrera, 2005), en el que además intervienen otras esferas sociales como la Iglesia.

En este punto emerge la necesidad de cuestionar el tipo de educación y participación que se ha intentado implementar en la escuela, y que además se ha reproducido con tintes hegemónicos. En ese sentido, se entiende que la creación de esos propósitos en la dinámica formativa de las escuelas es compleja y difusa. Todo esto nos lleva a cuestionarnos sobre la neutralidad en la formación ciudadana escolar, sabiendo que la enseñanza en sí nunca lo es y mucho menos en sus contenidos. No es deseada, entonces, una orientación curricular sesgada por ningún grupo social dominante o subalterno.

Por otro lado, es posible que el desequilibrio de poderes en la escuela ya sea por formación y experiencia o por manejo del poder, influya en la creación de “ciudadanos subalternos” que no someten a crítica –o por lo menos no lo expresan abiertamente– lo que sucede en esos micro contextos como la escuela. Esto puede conducir fácilmente a que la democracia escolar se convierta en una realidad vacía (Cubides, 2001). Por último, es necesario que, en un eventual escenario de postacuerdo, la escuela colombiana debe reevaluarse, sobre todo en las mediaciones pedagógicas, en la medida en que las viejas prácticas van en contravía de la mediación y la conciliación, elementos necesarios, por ejemplo, en la implementación de la Cátedra de paz, que apuesta por una educación para la paz y una cultura de paz desde la escuela y para la ciudadanía.

Para terminar esta parte y de acuerdo con lo planteado anteriormente, resulta impensable desde el Estado, la implantación de una ciudadanía crítica en la escuela. En primera medida, la legislación es permisiva con el sistema financiero internacional y con los proyectos educativos surgidos de este. La participación, como luchas de sectores sociales resulta en una lucha ideológica que contrasta con la participación real en el aula. Ese modelo hegemónico ha trastocado las microesferas sociales de la comunidad educativa, en el sentido en que el poder es manejado por los “iniciados” y no se deja espacio para el debate en los planteles educativos. Ahora, no se trata de un pesimismo exagerado, sino de mostrar las trabas que impiden una solvencia de la ciudadanía crítica en la escuela (Quintana, 2015).

Un papel potencial y crucial de la educación en la construcción de la paz puede ser el de ayudar a los jóvenes a desarrollar el pensamiento crítico, así, es de esperar que puedan deconstruir y rechazar las propuestas que vayan en contra de la dignidad humana. Además, si los jóvenes tienen identidades que dependen de medios pacíficos para la autoafirmación y un sentido de pertenencia grupal, las narrativas que atraen a uno para herir al otro serán mucho menos convincentes y atractivas. La clave del pensamiento crítico es la capacidad de comprender las narrativas contextuales, esto es, problematizar el contexto para (re)crear experiencias pacíficas transformadoras de relaciones para poner en tela de juicio los motivos de los que están en el poder.

Los docentes del postacuerdo en Colombia abordan la profesión desde muchas vías diferentes y, por lo tanto, se les debe dar la oportunidad de adaptar sus habilidades existentes y aplicarlas a la enseñanza. La enseñanza de la teoría y la exposición a nuevos métodos todavía son indispensables, pero su uso también tiene un valor limitado si los maestros nunca tienen la oportunidad de practicarlos. Si los docentes deben formar parte de cualquier solución de consolidación de la paz, deben recibir el apoyo adecuado para desarrollar las habilidades necesarias a través de ciclos sostenidos de práctica y reflexión. Una buena política de capacitación docente debe reflejar esto y proporcionar desarrollo profesional con flexibilidad.

En ese sentido, si la educación conduce a la paz, al ser un actor clave en el proceso educativo también se convierte, de facto, en un actor clave en el proceso de construcción de paz. Consecuentemente, los participantes que demostraron el nivel más profundo de análisis demostraron que entendían que el papel del docente como actor pedagógico en la construcción de la paz es servir de modelo, con la esperanza de ayudar a los estudiantes a ser pacíficos, en lugar de simplemente saber sobre la paz. Habiendo dicho esto, se sugiere que, para verse a sí mismos como un modelo a seguir, se requiere un alto grado de autoconciencia y reflexividad.

Lo que resulta evidente de las múltiples respuestas dadas en los instrumentos aplicados, es que la homogeneidad es muy rara en las perspectivas y prácticas. Por lo tanto, al responder a la pregunta de investigación, se debe tener cuidado de evitar la trampa de la generalización, que fue el impulso para seleccionar el estudio de caso como un enfoque metodológico en primera instancia.

Es imposible afirmar que los docentes colombianos, sincelejanos en este caso, como grupo se ven a sí mismos como actores pedagógicos para el postacuerdo en el proceso de consolidación de la paz. Sin embargo, se puede decir que algunos definitivamente y claramente lo hacen, pero no tienen herramientas para aplicarlo.

De acuerdo con lo anterior, se sugiere que las universidades colombianas y sobre todo las facultades de educación implementen postgrados en “Pedagogías y educación para la paz en escenarios de postacuerdo”, porque a pesar de que existan una serie de postgrados referentes a la construcción de paz, ninguno enfatiza en la pedagogía para la paz (Valencia, Corredor, Jiménez, De los Ríos, y Salcedo, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBLIOGRAPHY Arzuaga, J. (1994). El concepto de acción social en Max Weber. *Convergencia*, 118-130.
- Ausubel, D., y Novak, J. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D. F.: Trillas.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Benejam, P. (1992). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 37-42.
- Cabezudo, A., y Haasverlsrud, M. (2011). Repensar la educación para la cultura de paz. *Prospectiva Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 71-104.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, S., Sánchez, M., y Sánchez, J. (2014). El rol del profesorado en el manejo de la violencia escolar. *Via inveniendi et iudicandi*, 51-73.
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 10-23.
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 10-23.
- Dahrendorf, R. (1993). *El conflicto social moderno*. Madrid: Mondadori.
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D. F.: McGraw Hill.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2010). Peace Studies and Conflict Resolution: The Need for Transdisciplinarity. *Transcultural Psychiatry*, 20-32.
- García, E. (2006). *Un concepto de actor para la ciencia política*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., e Infante, R. (2005). *La Construcción de la Cultura Política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79-92.
- Lamata, R., y Domínguez, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea.

- Lederach, J. (1995). *Preparing for peace: conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.: New York.
- Lederach, J. (1998). *Construyendo la Paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Mejía, M. (1999). En busca de una cultura para la paz. En M. Mejía, S. Alvarado, L. López, & otros, *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (s.p). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). *Serie Guías N°6. Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá: MEN.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, 93-110.
- Pira, A. (2014). *Rol docente en el fortalecimiento de la cultura de paz (Tesis de pregrado)*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- Quintana, O. (2015). El papel de la escuela en las expresiones de cultura política en jóvenes de 11° de Sincelejo. *Hexágono Pedagógico*, 33-47.
- Quintana, O. (2015). El papel de la escuela en las expresiones de cultura política en jóvenes de 11° de Sincelejo. *Hexágono Pedagógico*, 33-48.
- Rodríguez, M., Moreira, M., Caballero, M., e Ileana, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, M. (2011). La Cultura para la paz: restos y opciones desde una perspectiva psico-jurídica. *Pensamiento Jurídico*, 63-100.
- Sisk, J. (2015). *“Like Blood is to the Body” The Role of Teachers in Building Liberia’s Peace*. Montreal: A thesis submitted to McGill University in partial fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy in Education.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2014). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En T. f.-2. UNESCO, *Textos fundamentales* (págs. 7-22). París: UNESCO.
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J., y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 126-140.
- Villamizar, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *Revista de investigación en administración e ingeniería*, 1-7.

- Weber, M. (1987). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weldon, G. (2011). Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa. En S. Swartz, & M. Taylor, *Moral Education in sub-Saharan Africa. Culture, Economics, Conflict and AIDS* (pp. 87-98). London and New York: Routledge.