

La importancia de leer. Las competencias Ciudadanas.
Lectura crítica de la catedra de la paz

Darío Andrés García Ardila
2014187505

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, 2024

La importancia de leer. Las competencias Ciudadanas.
Lectura crítica de la catedra de la paz

Darío Andrés García Ardila
2014187505

Trabajo presentado para optar al título
de Magister en Educación, bajo la
dirección de Jeritza Merchán.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, 2024

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I	12
LECTURA PANORÁMICA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ	12
I. HACIA UNA CULTURA DE PAZ	14
II. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CÁTEDRA DE PAZ.....	21
V. ORIENTACIONES Y EVALUACIÓN SOBRE LA CÁTEDRA DE PAZ	47
CAPÍTULO II. SABER-HACER LA PAZ.....	50
I. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS	50
II. CIUDADANÍA COMO COMPETENCIA	57
III. COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CÁTEDRA DE PAZ	73
CAPÍTULO III. EVALUAR LA PAZ.....	87
I. EVALUAR LAS COMPETENCIAS	91
II. EVALUAR COMPETENCIAS CIUDADANAS	94
III. ¿EVALUAR LA PAZ?	104
A MODO DE CIERRE	111
BIBLIOGRAFÍA.....	115

INTRODUCCIÓN

En Colombia la palabra conflicto resuena a guerra. Generaciones han vivido su progresiva consolidación semántica, mientras otras, las más recientes, parecen no conocer formas distintas de significación. Narrativa nacional donde la muerte ha sido justificada. Ya sea por razones experienciales, mediáticas, educativas o culturales, lo que llamamos conflicto se ha inscrito en nuestra cotidianidad como la expresión bélica entre grupos armados – incluidos los del Estado–, de connotación exclusivamente violenta y que, en tanto discurso, se acompaña de correlatos como el terrorismo, el bandalismo, la rebelión, el paramilitarismo, narcotráfico, el bacrismo, entre otros que han permeado y reducido la vida en nuestro país a estas maneras de nombramiento de la experiencia.

De acuerdo Galtung (1996), que, como veremos, frente a la cátedra de la paz es uno de los referentes más recurrentes en torno a la conceptualización de violencia y paz, el conflicto es un fenómeno estructural de las relaciones humanas, constitutivo de las formas individuales y colectivas en que habitamos; de diversas manifestaciones y respuestas, y no solo una referencia al enfrentamiento violento con las armas. La formación del conflicto, siguiendo a Galtung, depende de la *disputa* por un fin en común, generalmente un bien material que tiende a escasear, así como el *dilema* producido por la incompatibilidad con otro fin perseguido, y de acuerdo al número de objetivos y actores podrá ser elemental o complejo. Por ejemplo, en Colombia, de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2014), la tierra es considerada el centro del conflicto armado, especialmente por las formas de apropiación y distribución, inequitativas y desiguales, que históricamente develan la incompatibilidad en sus usos y proyecciones por parte de diversos grupos.

Asimismo, para Galtung, ahora citado por Percy Calderón Concha (2009), el conflicto se caracteriza por la interacción entre *actitudes*, *comportamientos* y *contradicciones*. Las primeras (actitudes) refieren a las formas latentes singulares, los comportamientos a las formas visibles de expresión del conflicto, y la tercera (contradicciones) a las dinámicas estructurales propias de lo social. Estos elementos, generalmente, se interrelacionan y manifiestan de manera simultánea, sin embargo, se tiende a hacer énfasis en uno u otro como forma de delimitación del conflicto. Lo más frecuente es que los actores e involucrados, de manera directa o indirecta, se concentren en el comportamiento, ya que

allí reside la violencia (Calderón Concha, 2009, p.12). La violencia manifiesta en la guerra, de niveles complejos, es solo una expresión del conflicto bajo su figura más visible. Esta forma se ha convertido en la historia que a veces parece interminable, así como también parece haberse arraigado en la vida como respuesta cotidiana a las diferencias o contradicciones, dando origen a nuevas formas de expresión o exacerbación.

El conflicto tiene respuestas violentas y no violentas, cada una puede ser entendida como formas de comprender y situar el problema, una justificación de su perdurabilidad y representación de la participación de sus actores. Las guerrillas, los paramilitares, los agentes del Estado, las elites económicas y la población civil -rural y urbana- han ocupado un lugar distinto en el desarrollo de la escalada violenta en el país, y sobre cada grupo la muerte se ha convertido en el argumento de su acción, que imaginaria e insistentemente naturaliza la construcción del enemigo y promueve la guerra. Como se ha indicado, este panorama reduce el conflicto a un problema que se asocia a expresiones de violencia y agresión cuya solución muchos contemplan lejana y las consecuencias son cada vez más crueles.

Es esta forma de vivir el conflicto la que en muchos casos no permite considerar maneras distintas de solución a lo que en nuestra cotidianidad emerge como una contradicción personal y colectiva. Es esta forma de relación con los otros la que no da lugar a la diferencia y parece movernos a su erradicación como garantía de la existencia. No obstante, recuerda Galtung (1996), entre más complejo el conflicto mayores oportunidades de transformación, afirmando que es posible sacar provecho de la polarización y simplificación como escalada en la búsqueda de soluciones.

Entonces, ¿es posible una respuesta no violenta ante el conflicto? Si bien, el conflicto puede derivar en una aparente meta de carácter violento, de acuerdo con Galtung (1996), es posible pensar en la construcción de formas de solución o transformación que no están dadas por la agresión, como otras manifestaciones del mismo. Esto significa que así como los conflictos complejos originan formas novedosas de violencia o marcan un referente sostenido en la misma, existen vías distintas a la agresión cuyo alcance será igual o superior. Más que una resolución completa o salida definitiva, se piensa como una oportunidad de *transformación* del conflicto, que no se reduce a la aceptación de soluciones entre grupos representantes para desaparecer lo que es conflictivo, pues conlleva al reconocimiento de los componentes estructurales del mismo, la diversidad de sus causas, actores y espacios.

La transformación del conflicto es un proceso progresivo que pone de relieve a toda crisis como una oportunidad, que si bien es manifestación de asuntos estructurales, requiere de atención prioritaria en el alcance de otros componentes. Ante conflictos y manifestaciones complejas los *Acuerdos de Paz* emergen como alternativas para su transformación. Así, en cuanto al conflicto interno en Colombia, se han llevado a cabo esfuerzos de negociación y salida pacífica entre los grupos armados. Por ejemplo, para 1984 el gobierno de Belisario Betancour realiza los primeros acuerdos con la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército Popular (de ahora en adelante FARC-EP), bajo la premisa de participación política y discusión de los asuntos fundamentales en materia económica y agraria; sin embargo, el genocidio contra el partido político Unión Patriótica demuestra que la violencia seguía imperando como forma de resolución, pese a los acuerdos dados.

Los intentos por transformar y buscar soluciones colectivas al conflicto continuaron en 1989 con organizaciones como el M19, el Ejército Popular de Liberación (EPL), la Autodefensa Obrera (ADO), el Quintín Lame y el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT). Con resultados disímiles, para 1991 estos procesos concluyen en la construcción de la constituyente, un logro que como sociedad colombiana representa las posibilidades de transformación y salida política —con todo lo que esto representa y hoy exige en su puesta en práctica—. También son conocidos los constantes procesos de negociación del ELN (Ejército de Liberación Nacional), tanto con el gobierno de Ernesto Samper, Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez. Otros intentos por acuerdos se dieron entre el gobierno Pastrana y las FARC-EP en medio de la continuidad de la violencia y el fortalecimiento de las Fuerzas Armadas Militares de la nación —apoyadas por Estados Unidos entre 1998 y 2002—; de igual manera, los realizados entre las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y el gobierno de Álvaro Uribe entre el 2003 y 2006; y, por supuesto, el “*acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*” entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos en 2016; y los actuales esfuerzos del gobierno de Gustavo Petro para conseguir la Paz Total con los diferentes grupos activos del conflicto armado.

En Colombia buena parte de las “banderas” de los gobiernos y sus campañas han sido programas fundamentados en la guerra, bajo los ideales de protección, seguridad y prosperidad económica extractivista neoliberal. Si bien, los acuerdos de paz representan un alternativa no violenta al conflicto, el énfasis ha estado en la reducción de su expresión con la desmovilización de los integrantes de los grupos armados, poniendo en cuestión su

alcance en la transformación de los aspectos estructurales y causales de la organización armada, así como sus intenciones de cambio en medio de un constante engrosamiento del monopolio de la fuerza estatal y su respuesta militar. El diálogo ha sido una opción de segundo orden, como alternativa ante el debilitamiento militar de alguna de las partes, la imposibilidad de control de los efectos causados por sus acciones violentas, o la forma de posicionamiento de algunos grupos de poder económico. El histórico destino de las víctimas demuestran que aunque la violencia extrema del enfrentamiento armado presente una reducción importante, otras formas de violencia estructural siguen existiendo y otras emergen como nuevas expresiones de horror y barbarie; por eso, “lo que realmente se necesita es que los colombianos comprendan el conflicto armado como el resultado de procesos sociales y políticos, frente a los cuales es posible y preciso reaccionar” (CNMH, 2014, p.16).

La ley 1448 de 2011¹, conocida como la ley de víctimas, es un hito importante en el reconocimiento de las afectaciones de la expresión armada del conflicto, particularmente hacia la descentralización en torno al desarme, la desmovilización y el despeje de los territorios. Asimismo, sin necesidad de atribuir una sobreestimación de estos marcos normativos, es posible reconocer a partir de dichos acuerdos sociales acciones afirmativas para la reparación de quienes han sufrido los vejámenes de la guerra, que toman un carácter importante para su reparación y participación, poniendo en evidencia la necesidad de generar procesos de transformación de los conflictos desde las bases de organización social y cultural.

Este panorama ha llevado a pensar que el conflicto armado ha incidido en las formas de relacionamiento cotidiano, no solo en los territorios directamente afectados, sino en toda la nación, generando así una aparente “*cultura de la violencia*”. Por un lado, reconociendo que es una expresión mucho más compleja de las causas estructurales, y que el conflicto, más allá de la violencia armada, es parte de nuestras formas de relación humana, y que esta expresión de violencia nacional es usada como justificación de la respuesta violenta que en lo cotidiano tiene lugar. Por otro lado, esta cultura de la violencia se enuncia como una forma de identidad nacional que produce manifestaciones novedosas de violencia y se

¹ Esta ley tiene por “objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3º de la presente ley, dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales”.

sostiene como alternativa de solución de conflictos en otros escenarios como la escuela, la familia, el trabajo, entre otros.

En esa medida, se ha promovido el reconocimiento de los conflictos más allá de las expresiones bélicas de la guerra armada, hacia la implementación de proyectos de sociedad que aborden la multiplicidad de sus causas y expresiones, y formas distintas de transformación de los mismos. Esto significa que el conflicto requiere de una mirada integral, en donde además de sus expresiones más amplias, la transformación se direcciona al interior de las contradicciones estructurales y singulares de quienes habitan el país, más allá de la respuesta punitiva sobre sus manifestaciones,, contemplando un proyecto que trascienda y se inscriba en las formas de vínculo; pero, además, que reconozca el conflicto como una forma de organización de las sociedades y cuestione lo que se considera como solución de los mismos.

Por lo tanto, partiendo del carácter fundamental del conflicto en los vínculos humanos y las mutaciones que se producen en su manifestación más compleja y generalizada a nivel nacional, han sido diferentes los campos, áreas y tiempos en los que se proyectan acciones para su transformación. Esto ha llevado a considerar cuáles son los campos idóneos para el cambio, las acciones necesarias y las relaciones que existen respecto a la expresión amplia de la violencia a nivel armado. Es tal vez este el caso de la Cátedra de Paz en el sector educativo, establecida en todas las instituciones del país a partir de la ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 y reglamentada por el decreto 1038 de 2015 para “garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” desde el “aprendizaje, la reflexión y el diálogo”, teniendo en cuenta también el desarrollo sostenible y la convivencia con respeto.

Así, en términos enunciativos, se da lugar a la importancia de los procesos educativos en la reconstrucción del tejido social de la nación y se pone en perspectiva que desde la transformación de las dinámicas cotidianas es posible encauzar respuestas distintas sobre conflictos mucho más complejos, hacia una cultura de paz. Entonces, se ha propuesto la Cátedra de la paz como un espacio formativo necesario y urgente para el país, que además de responder a los procesos coyunturales, como los procesos de paz, visualiza nuevas y otras formas de organización social y del conflicto. En términos generales, al ser un mandato de ley, la Cátedra de la Paz se convierte en un proyecto educativo nacional de obligatorio cumplimiento, sustentado en la Constitución Política de Colombia, especialmente el artículo 22, que reafirma la Paz como un derecho y un deber. Asimismo,

apoyada en la ley general de educación (ley 115 de 1994) con una orientación hacia la promoción de la educación para la paz, la convivencia y las *competencias ciudadanas*.

Sin duda, teniendo en cuenta lo anterior, atendiendo a la generalidad de la Cátedra de la Paz, ésta aparece como un proyecto ambicioso a nivel educativo al plantear que su implementación posibilita la construcción -o por lo menos la contribución a- una cultura de paz en el país. Sin embargo como veremos en el desarrollo de este trabajo, esta cultura de paz ha sido, en su mayoría, comprendida y delimitada a las competencias ciudadanas. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿qué comprende y promueve la cátedra como cultura de paz? Y ¿Por qué y para qué se ha orientado la cátedra hacia las competencias ciudadanas? Estos son algunos de los interrogantes que movilizan este trabajo, el cual sostiene la importancia de pensar la paz desde y con las escuelas, pero cuestionando las formas de comprensión de la paz que sustentan la cátedra, y los efectos educativos que tiene la estandarización de la enseñanza y evaluación de las misma, diremos de manera anticipada, desde las competencias ciudadanas, que es, como veremos hacia donde se orienta la implementación de la cátedra.

Si bien, la ley general de educación (ley 115 de 1994), ya tenía una orientación hacia la promoción de la educación para la paz, la convivencia y las competencias ciudadanas; para esta investigación cuyo objetivo es reflexionar sobre la formalización e implementación de la cátedra de la paz como competencias ciudadanas, el análisis y comentarios se realizaron en torno a los dos documentos centrales: la ley 1732 de 2014² y el decreto 1038 de 2015, que reglamentan, orientan y evalúan el proyecto educativo. El propósito es identificar cuál es la perspectiva particular sobre la paz que sostienen estos documentos y cómo deriva en la delimitación temática, metodológica y evaluativa de la cátedra hacia las competencias ciudadanas. Se trata de un trabajo de orden documental cuyo material fundamental serán las normativas y legislaciones mencionadas, así como lineamientos, estándares y guías oficiales emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (SED), en tanto referentes centrales para docentes e instituciones educativas en su labor en el aula.

² Surge la pregunta sobre ¿Ha cambiado la perspectiva de la promoción de la educación para la paz desde una mirada de la convivencia y las competencias ciudadanas según la ley general de educación 115 de 1994, veinte(20)años después con la ley 1732 de 2014?.Lo cual daría lugar a otra investigación, así como lo que ha sucedido respecto de esta ley 30 años después. O quizás, solamente han cambiado las maneras de legislarlo y rearticularlo al marco educativo.

Para el análisis de los documentos, se han tenido en cuenta los planteamientos de Paulo Freire desde dos textos claves; sobre la importancia de leer (2008) y la pedagogía de la pregunta (2013), como estrategia metodológica. Planteamientos que convergen en la necesidad de realizar primero una observación y percepción del mundo en que estamos inscritos, es decir leer el mundo, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél(2013, p.94). Así como leer en tanto acto de develación de los condicionamientos histórico-sociológicos de lo escrito, las relaciones entre el contenido leído y otras dimensiones para no alinearse con el texto, de allí la relevancia de no solo entrar en diálogo con el texto, sino a su vez de ponerlo en diálogo con otros textos que lo consideren.

Desde estos diálogos y conversaciones, se van abriendo otras indagaciones e interpelaciones hacia distintas dimensiones sobre como ha sido leída, interpretada, aplicada y evaluada la cátedra de la paz, desde la formalización de las competencias ciudadanas. Asumiendo además que, las ideas, no son solo abstracciones virtuales, sino que en palabras de Freire (2013), “las ideas adquieren fuerza y constituyen una forma de poder cuando cristalizan en nuestras acciones cotidianas”. (p.58). Relevándose la importancia de leerlas, interpretarlas, analizarlas e interpelarlas en diálogos recíprocos, no solo con otros textos, sino también con los contextos, desmitificar dichas ideas, permearlas, cuestionarlas como ideas modelo determinadas y deterministas, sino que pueden y deben ir haciéndose con la realidad.

La revisión de las fuentes documentales, como ya se mencionó, fueron en primera instancia las oficiales, decretos, leyes, lineamientos, competencias entre otros; para pasar específicamente a la búsqueda y consulta de diferentes producciones académicas en torno a la cátedra de la paz tras la legislación y decreto como ámbito de aplicación en el campo educativo y en las escuelas de manera específica. Documentos y publicaciones posteriores a la formalización de la cátedra a nivel normativo, que han procurado pensar sus formas de implementación en la escuela, desde el análisis teórico que nos permitirá comprender las nociones de paz y cultura que pueden relacionarse con el espacio académico, así como desde miradas metodológicas, didácticas y evaluativas del mismo.

Estos textos fueron buscados en las bases de datos académicas, teniendo en cuenta cada uno de los ejes temáticos, como por ejemplo artículos y libros que hablaran de cátedra de paz y cultura de paz simultáneamente, o desarrollo sostenible y cátedra de paz , cátedra de

paz y competencias ciudadanas entre otros; al tener dichos documentos se realizó la exploración de la bibliografía citada por el autor, para encontrar coincidencias al desarrollo de cada capítulo.

Encontrando, mayor literatura en cultura de paz y educación para la paz con relación específica a la cátedra de la paz, y en menor medida, como se verá en el desarrollo del trabajo, lo que respecta a cátedra de la paz y desarrollo sostenible, pero aún menor la evaluación y cátedra de paz, por tal razón se infiere en la búsqueda de las competencias ciudadanas para lograr el acervo académico requerido.

La revisión de estos textos desde una lectura crítica y en constante indagación, será el marco de apertura para evidenciar cómo la cátedra de la paz se ha direccionado de manera directa, en su desarrollo temático, didáctico y evaluativo, hacia las competencias ciudadanas, donde la diversidad temática y la transversalidad de los ejes fundamentales de formación (cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible), aunque parecen dividirse por el énfasis y propósitos que persiguen desde sus propias perspectivas de interpretación de la legislación, la mayoría de ellas termina reduciendo la paz al ciudadano competente.

Luego de explorar en los documentos de carácter académico y reconocer que las propuestas terminan orientando, ajustando o acomodando los contenidos temáticos y ejes fundamentales a las competencias ciudadanas, en el segundo apartado buscamos comprender la noción de competencias ciudadanas, particularmente, desde la forma en que es pensada en la escuela y sus relaciones con la cátedra de la paz. Encontraremos que los documentos que sustentan oficialmente la implementación de la cátedra han sido elaborados por entidades y líneas de pensamiento específicamente orientadas a pensar la educación en clave de competencias, y en cuyo caso la cátedra ha sido ajustada a la ciudadanía. Veremos entonces, en términos generales, los documentos oficiales que sustentan la cátedra desde las competencias ciudadanas y empezaremos a esbozar las formas en que puede ser interpretada la paz en su equiparación con las competencias y lo que empieza a implicar para su desarrollo al interior de las aulas, al ser los documentos proyectados por los entes territoriales, dirigido a las y los maestros, para la implementación del proyecto educativo.

De esta manera, una vez enunciados algunos comentarios en torno a las formas en que podrían interpretarse los documentos oficiales que dictan las directrices sobre la cátedra, y

cómo éstos definen una perspectiva particular de la paz, apelaremos a que es una interpretación del autor y no necesariamente es generalizable. No obstante, abordaremos los lineamientos y referentes evaluativos para sostener que el abordaje de la cátedra de la paz desde una perspectiva de competencias ciudadanas delimita una noción de paz particular que se sustenta en el saber-hacer desde lo competente y una mirada de la ciudadanía de carácter conductual, del buen comportamiento. Y, por otro lado, pondrá en cuestión la autonomía que la norma enuncia en torno a lo temático, pues se demuestra que la evaluación masiva, cualquiera que sea su área, condiciona los contenidos y prácticas al interior del aula, y respecto a la cátedra de la paz, proponemos, no es la excepción.

Finalmente, a modo de cierre, realizaremos comentarios finales sobre lo que este recorrido ha permitido reflexionar sobre las formas en que la paz es pensada al interior de las aulas, las escuelas y la comunidad educativa; y, del mismo modo, apostaremos por sostener, por el momento, un giro en las formas discursivas en torno a la paz, entendiendo que su enunciación, en los diferentes niveles en los que sea trabajada, debe superar la noción de competencias ciudadanas y abrirse camino por una vía que no se sustente en el prejuicio, el conservadurismo y la estigmatización del conflicto.

Este trabajo espera contribuir a la reflexión sobre la pertinencia o no de un escenario educativo que sostiene la paz como un imperativo, pero que, además, no carece de intencionalidades específicas y debe ser siempre pensado en torno a las formas de organización cultural y social de las escuelas. Asimismo, se espera que a partir de estos comentarios se renueve el debate sobre el lugar de la escuela en las formas de construcción de país y sus relaciones históricas con los conflictos que le atraviesan y, sin duda, van más allá de la expresión violenta de los grupos armados, pero que tampoco se encuentra ajena.

CAPÍTULO I.

LECTURA PANORÁMICA DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua. Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Iniciaremos por contextualizar la cátedra de la paz, desde la normatividad, entendiendo que, previo a cualquier investigación académica u orientaciones sobre el tema, es la norma la que sitúa las pautas para su desarrollo y se convierte en el referente principal para su implementación. Son dos los documentos centrales: la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015; los cuales, en términos generales, establecen las temáticas y las propuestas de incorporación y evaluación para su implementación.

En estos documentos normativos la cátedra de paz se propone como un espacio que contribuye al bienestar general de la población, reflejado en el mejoramiento de la calidad de vida, la prosperidad, la garantía de derechos y deberes, y la reconstrucción del tejido social. De igual manera, cuando se plantean los objetivos formales de la cátedra, en la normativa encontramos que el aprendizaje, apropiación, reflexión y formación van dirigidos

a tres grandes ejes temáticos, interpretados como transversales, los cuales son: *Cultura de Paz, Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible*. Ejes sustentados y apoyados por 12 subtemas de desarrollo temático curricular (revisar Tabla 1), cuya especificación de la norma indica que *mínimo dos* de los temas que componen este grupo deben ser trabajados para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el alcance final de la Cátedra, incorporándose al trabajo de tres áreas académicas escolares: ciencias sociales, ciencias naturales y/o educación ética y valores. A continuación, una síntesis de las dos normativas:

Tabla 1. **Síntesis Normativa Cátedra de Paz**

Normativa	Objetivo	Temas Generales	Alcance Final	Incorporación
LEY 1732 DE 2014	Espacio OBLIGATORIO: Reflexión, Diálogo, Formación y Aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de Paz. - Desarrollo Sostenible. - Educación para la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bienestar General. - Mejoramiento de la calidad de vida. 	-Pénsum académico flexible.
DECRETO 1038 DE 2015	Espacio OBLIGATORIO: Apropiación de conocimientos y competencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Territorio. - Cultura. - Contexto económico y social. - Memoria histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruir el tejido social. - Promover la prosperidad general. - Garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes constitucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. - Ciencias naturales, educación ambiental. -Educación ética y valores humanos.
	Temas específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Justicia y derechos humanos. - Uso sostenible de los recursos naturales. - Protección de las riquezas naturales culturales y naturales de la nación. - Resolución pacífica de los conflictos. - Prevención del acoso escolar. - Diversidad y pluralidad. - Participación política. - Memoria Histórica. - Dilemas morales. - Proyectos de impacto social. - Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. - Proyectos de vida y prevención de riesgos. 			
	Evaluación: Incluir en las pruebas de evaluación de calidad, en las COMPETENCIAS CIUDADANAS.			
Capacitación y formación docente: Derechos humanos, cultura de paz, competencias ciudadanas y desarrollo				

	sostenible, para convivencia pacífica, participación democrática, diversidad y pluralidad.
	Articulación con: Sistema nacional de convivencia, educación superior.

Elaboración propia, con base en la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015.

Ahora bien, una vez reconocidos estos proyectos sociales y educativos, es necesario revisar con detenimiento sus componentes: propósitos, ejes temáticos para la implementación y evaluación; con el fin de situar los alcances de estas propuestas y considerar alternativas de fortalecimiento desde su reflexión. Partiremos del primer eje transversal que propone la norma: la Cultura de Paz; sosteniendo que respecto a la norma y a los documentos consultados, este eje se convierte en el propósito rector de la cátedra. Proseguiremos comprendiendo las relaciones directas o indirectas que la cátedra propone con los otros dos ejes transversales: Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible; trabajados como enfoques temáticos y metodológicos para la implementación de la cátedra y el cumplimiento del fin propuesto, entreviendo cómo desde las agrupaciones temáticas o transposiciones que se hacen de los temas de la norma a estos enfoques ya se plantea una direccionalidad hacia las competencias ciudadanas. Y, finalmente, para este primer capítulo del documento, a propósito de la estructura de la norma, se abordan las orientaciones respecto a la evaluación de la cátedra, evidenciando una clara referencia a las competencias ciudadanas, abriendo así la necesidad de profundizar en las relaciones propuestas entre la cátedra de la paz y las competencias ciudadanas, ahora desde los documentos oficiales que serán objeto de estudio en el segundo capítulo.

I. HACIA UNA CULTURA DE PAZ

Avanzaremos indicando que el objetivo del proyecto educativo de la Cátedra de la Paz es la Cultura de Paz, tal como lo indica el artículo 1 la ley 1732 de 2014; aunque posteriormente en el decreto 1038 de 2015 aparece como un eje junto a la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible. Así, entonces, la Cultura de Paz se lee como un hecho transversal que en la legislación es definido como:

el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos (Decreto 1038, 2015)

Noción que viene articulada a la de Naciones Unidas, la cual señala que el desarrollo de una Cultura de Paz se da por medio de:

valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones (Naciones Unidas, 1999)

Asimismo, es posible mencionar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Hernández, Luna y Cadena (2017), define la Cultura de Paz como:

un conjunto de valores, actitudes y conductas del ser humano en la sociedad, que crean y ocasionan simultáneamente interrelaciones e interacciones sociales con base en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan sus causas; solucionando sus problemas mediante el diálogo y la negociación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas el ejercicio de todos los derechos, proporcionando la posibilidad de participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades. (Hernández, Luna y Cadena, 2017)

A partir de estas definiciones, referentes de la Cátedra de la Paz como proyecto educativo, se pone de relieve que la cultura de paz es reconocida como intercambios e interacciones con sentido y vivencia de diferentes componentes atribuibles a la idea de lo que compone la paz. En otras palabras, se interpreta que “sentido y vivencia” son las formas de materialización de lo que podría entenderse como cultura, y los valores, derechos, participación, prevención y resolución pacífica de conflictos son la manifestación o prácticas de la paz. Esto sitúa a la Cátedra como un proyecto educativo simultáneo a las alternativas de justicia escolar, los sistemas normativos y la formación ciudadana, con un alcance que se espera vaya del interior de la escuela a los escenarios familiares y comunitarios.

Se evidencia que principios como la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia y la solidaridad son referenciados como los componentes definidos por la norma, son nociones que se retoman de los organismos internacionales, por lo que es de suponer que cada uno de dichos conceptos responderá a lo que internacionalmente se ha conceptualizado al respecto.³ Por lo tanto, este carácter de transversalidad y prioridad temática como fin de la

³ A propósitos de los organismos internacionales, sus intervenciones y directrices en torno a la cultura de la paz, se sabe de las “intervenciones y directrices” de gobiernos y otras instancias internacionales en torno a una política de paz, la cual data de larga trayectoria y que ha sido acogida por los gobiernos de turno como bandera política en virtud de mayor crecimiento de la inversión extranjera para generar mayor confianza, estabilidad y seguridad a los inversionistas nacionales y extranjeros,

cultura de la paz abre paso a considerar la contextualización de dichos términos al contexto colombiano y con ellos sus alcances. Por ahora, una primera idea que se esboza respecto a la definición formal de la cultura de paz, es que la noción que transversaliza a la normatividad es directamente correlativa a la que desde los estamentos internacionales, particularmente occidentales, se definen; es decir, desde las entidades que son financiadas por las potencias económicas, las mismas que financian fondos de guerra y constantemente suspenden financiaciones porque las manifestaciones de los principios de la cultura de paz que pueden promoverse en determinados países no coincide con la que han intentado imponer ellos.

No obstante, daremos lugar a la interpretación como condición, y para entender la cultura de paz en el contexto de la cátedra colombiana, abordaremos algunas de las propuestas que, de una u otra manera, se acercan a la problematización o afirmación de dichas nociones. En ese sentido, en un artículo de opinión publicado en el 2015 por el periódico El Tiempo, en el período de reglamentación de la Cátedra, Francisco Cajiao (2015) menciona que el problema inicial con este proyecto, no es que no pueda contribuir a los fines educativos de la democracia y paz en el país, sino que, como ha pasado con otros orientados en la misma vía y que reposan en la ley general de educación, no existe voluntad y capacidad para su cumplimiento. Esta falta de voluntad y capacidad es atribuida, según al autor, a la organización curricular de la educación en Colombia, que responde a una “concepción atomizada del conocimiento disciplinar”, así como a la cultura de incumplimiento de la ley, el recurso de la fuerza y la corrupción como forma de progreso. Esto es, la Cátedra demanda un proceso de reforma cultural general, o de lo contrario se convertiría en una acción educativa sin trascendencia en los asuntos centrales respecto a

de hecho esta fue una de las premisas de los acuerdos en el Colón. Así como, la inversión por parte del Estado mediada por el inversionista privado tal como lo contempla los acuerdos, ayudaría a fortalecer la infraestructura rural (caminos, vías, acueductos, servicios básicos), el desarrollo de una nueva etapa de economía popular y solidaria en las zonas donde ha sido tradicionalmente abandonado por el Estado, cerrando así supuestamente la brechas de desigual y exclusión social.

De manera que, al parecer una de las mayores razones e intereses de los gobiernos de turno, por la implementación de políticas de paz, tienen que ver más con atraer mayor inversión en el país interna y externa que derive en el crecimiento económico. Poco o nada, se ha dado lugar a la necesidad de la política de paz centrada en la dignificación de la vida de las comunidades más afectadas por el conflicto armado, el fortalecimiento del Estado Social de derecho en esos territorios abandonados por el mismo Estado, dando mayor legitimidad a la institucionalidad y haciendo presencia en el territorio con salud, educación, proyectos productivos entre muchos otros además de los de infraestructura.

la paz. Se trata de una noción que sitúa que el problema de la implementación es la relación entre las prácticas culturales educativas que tienden a la desestimación del saber y las de la historia de los vínculos colombianos: la violencia y la corrupción; es decir, pareciera ser que el problema, teniendo en cuenta el comentario, es la cultura colombiana, la cual debe ser transformada en su totalidad.

Ahora bien, desde la perspectiva de Forero López (2018), se hace específica la referencia de un movimiento entre modelos culturales, mencionando que “es necesario recurrir a un modelo ético que facilite el tránsito de la cultura de violencia hacia la cultura de paz” (p.146), ubicando la dificultad de implementación en que este proyecto educativo se encuentra restringido a los escenarios educativos como la escuela que, según el autor, son espacios en los que se corre el riesgo de prácticas de repetición de “contenidos vacíos”, hegemonías culturales y contenidos moralizantes con sesgos religiosos y evolutivo biológicos. Para este autor, sería la *ética discursiva* la que brindaría herramientas en el camino hacia la cultura de paz, potenciando y fortaleciendo la cátedra desde su fundamento de construcción de diálogos, una comunicación ideal con postura de derechos humanos, democracia y dignidad humana; donde todos los discursos son iguales desde la racionalidad, partiendo de la inclusión y pluralismo, contrario a la ética normativa de carácter coercitivo y la ética material o de valores por su determinismo y categorización.

Por su parte, para Rivas Góngora, et al (2019), la Cátedra de la Paz es un proyecto que permite la conexión de la vida institucional con la escuela, en tanto identifican que su desarrollo debe ser “la historia conflictiva del país, sus problemas y sus esfuerzos por solucionarlos” (2019:243), con base en dos aspectos: los niños, niñas y adolescentes como población vulnerable, y la promoción de una “cultura pacífica” en las aulas.

Dado su carácter vinculante y obligatorio dentro del proceso de educación de los estudiantes, [la Cátedra de Paz] se concibe como un espacio propio en el que deberán confluir las distintas intenciones formativas propiciando la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz, basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como el respeto, la tolerancia, la reconciliación y el perdón. (Rivas Góngora, et al, 2019:246)

Se trata entonces, de acuerdos con los autores hasta ahora referenciados, de direccionar la cátedra de la paz, desde la particularidad de sus enfoques, hacia un giro cultural. En este caso se trata de dos posiciones que se referencian como contrarias, donde en un modelo cultural en el que la violencia impera también los enfoques educativos terminan siendo permeados por dichas prácticas y le restan valor al conocimiento concentrando en la repetición o reproducción de modelos que son considerados, por estos autores, como problemáticos ante el ideal de paz y libertad que debe promoverse desde la cátedra como el modelo a alcanzar.

De otro lado, en la compilación de estudios que reposa en “Educar para la Paz: fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz” (2019, Bogotá) de la Universidad Javeriana, los y las autoras coinciden entre ellos en que la cátedra es un proyecto que debe orientarse a la cotidianidad de la escuela con efectos que trasciendan a otros escenarios de participación de las y los actores educativos. De forma preliminar, este grupo de investigadores, apoyados en las teorías sobre la infancia y la adolescencia, en conjunto con otros paradigmas contemporáneos sobre lo social, reconocen a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y deberes, cuyo relacionamiento no se da de manera pasiva respecto a la construcción de país, sino también son agentes activos de lo que se ha dado por llamar, y que estos autores también referencian como fin: la cultura de paz.

Esta forma de concebir la infancia sitúa la participación ciudadana más allá del ejercicio del voto y plantea el ejercicio ciudadano en el marco de una cultura de paz como base de las relaciones entre quienes integran los escenarios de convivencia como la escuela, donde la educación básica es un espacio de implementación en el que se transversalizan este tipo de proyectos. Asimismo, propone la transformación de la cotidianidad agenciada por las niñas, niños y adolescentes como el equivalente a la materialización de la cultura de paz, pero, además, como se indicó, trascendiendo de la escuela a los demás escenarios que habitan, promoviendo la posición activa de la infancia desde una perspectiva del ciudadano que interviene en los espacios de la ciudad y sus relaciones.

De otra parte, encontramos el estudio hermenéutico social realizado por Ayalá Eilat (2019), un estado del arte de las producciones que entre 2014 y 2016 se hicieron en torno a la Cátedra de la Paz, a partir del análisis de contenidos en la delimitación de tres categorías: la legislación de la Cátedra de la Paz, discusiones sobre la implementación, y gestión de la cátedra de la paz dentro de las instituciones escolares colombianas.

Por lo tanto, a propósito de lo mencionado sobre el estudio de la universidad Javeriana, Ayalá Eilat (2019) afirma que entre la legislación y la cotidianidad se presentan rupturas, diferencias y contradicciones entre la ética planteada por la Cátedra y las relaciones de poder propias del día a día, por lo que es necesario que los propósitos de la cátedra se conviertan en prácticas actitudinales y vayan más allá de la teoría; reafirmando la idea de la consolidación de una cultura de paz como sentido y vivencia. Respecto a las posibilidades de realización, la autora centra los comentarios en la responsabilidad del Ministerio de Educación sobre la asignación presupuestaria y la delimitación temática, apoyado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, pero agrega los trabajos de Enrique Chaux con Ana María Velásquez (2016) y los de Lucía Álvarez con Albeiro Marrugo (2016) quienes coinciden en la necesidad de que la cátedra se lleve a cabo como una práctica cotidiana, tanto de los docentes como de los y las estudiantes.

Por su parte, con Heredia y Rubio (2016) se abre una problematización sobre los antecedentes de la Cátedra de la Paz, no solamente con la indicación sobre la existencia de propuestas similares a nivel temático y procedimental, sino también su articulación con el sector económico y empresarial. La autora y el autor indican que existe una transposición entre la cartilla *Cátedra de la paz, pensamientos para inspirar la cultura de paz* de la Confederación Colombiana de Consumidores con la autoría de Ariel Armel Arenas, y la norma que actualmente reglamenta la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas del país. Lo interesante es que a partir de esta aparente relación surge la pregunta por cuál podría ser el vínculo entre estas dos entidades, una encargada del consumo y otra educativa. Esta cuestión es dirigida por el autor y la autora hacia una relación discursiva en torno a la paz y su legitimación, y de allí derivan 5 niveles de reflexión sobre estas formas de validación e inserción del enunciado en la escuela.

En torno a la cultura de paz, retomaremos dos niveles de los propuestos por Heredia y Rubio (2016). El primer nivel, denominado “Más allá de la Habana”, señala que existe un discurso en el que la “paz se asume como parte de la formación de una ciudadanía que requiere con “urgencia” aprender a solucionar sus conflictos en la cotidianidad” (2016:44), donde el “*conflicto histórico y vida cotidiana de los ciudadanos* conforman dos de los puntos sobre los cuales se instituye el discurso de la paz y se justifica en esa medida su cátedra en la escuela” (2016:44). Por su parte, con el tercer nivel, denominado “Todo es cuestión de “Cultura””, mencionan que hay una tendencia a referirse a la cultura como entidad totalizadora cuyo centro es la paz, y la historia del país como propósito formativo, que si

bien desde la década de los 50 viene acompañada de enunciados como la democratización, pluralismo y justicia, hoy presenta como nociones algo novedosas el bienestar social y el crecimiento económico, otras formas de construcción y apropiación cultural⁴.

Como se observa, la cultura de paz constituye el eje central de la implementación de la cátedra de paz en las instituciones educativas, poniendo en perspectiva una ambivalencia de la noción de cultura, en la que, por un lado, parece estar investida por la violencia y el conflicto como sinónimos, y, por otro, un estado de relaciones que son categorizadas como paz. Estas referencias son solo una muestra sobre lo que se espera sea el impacto del proyecto educativo, que desde la normatividad ya explícita una urgencia, una necesidad de que el país transite de la violencia, que parece haberse encarnado en la cotidianidad, hacia prácticas de paz; sin embargo, esto no significa que los dos conceptos que componen el enunciado sean claros en su desarrollo.

Hasta acá, parece entonces que en la educación, materializada en la Cátedra de la Paz, se encuentra la oportunidad de formar generaciones incluyentes y democráticas basadas en el manejo de los conflictos, la prevención de hechos violentos y agresivos, así como el fortalecimiento de una cultura de la legalidad, particularmente en el marco de un denominado posconflicto. Evidenciamos un desescalamiento de la noción de cultura que la sitúa en lo cotidiano, donde la vida cotidiana de las niñas, niños y adolescentes parece convertirse en el punto a corregir, a modificar, pero que a los ideales de libertad y democracia contemporáneos se suman el desarrollo económico como bienestar social, como veremos en el siguiente apartado.

Por el momento, se quiere mostrar que a nivel formal la cultura de paz es el fin de la cátedra, evidenciado que esta noción sitúa la cultura desde un orden cotidiano, más allá de la escuela y participativo, que involucra la legalidad, la respuesta pacífica y dialogada, y en algunos casos la noción generalizada y delimitada de la transmisión de pautas comportamentales y contenidos que remiten a las ideas de paz como ausencia del conflicto. A grandes rasgos, con los desarrollos retomados en este apartado, se abre una de las aristas de la problematización de la cátedra, con relación a su alcance: por un lado, aunque exista una definición con pretensiones estandarizadas sobre la cultura de paz, su uso y complementos tienden a ser amplios y ambiguos, ya que todo pareciera ser susceptible de

⁴ Los otros tres niveles referidos por Heredia y Rubio (2016) son: “Conflicto Escolar y Conflicto Armado con las FARC son sinónimos”; “Paz para el Desarrollo Sostenible”; y “Solo si se Conoce se Actúa en Consecuencia”. Algunos serán retomados más adelante.

ser abordado bajo esta noción, de alguna manera respaldado por la concepción de cultura; y, por otro lado, permite empezar a evidenciar una perspectiva de paz que se sustenta en valores, normas y ausencia de la violencia.

En esa medida, afirmando que la cultura de paz se convierte y es promovida por algunas producciones como el fin, planteamos de manera inicial que este objetivo es transversalizado por los otros dos ejes que le acompañaban en la norma, a saber, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. Veremos que estos dos ejes aparecen como temas y medios para el objetivo de la cátedra, pues delimitan nociones de paz particulares que guardan relación con lo que se ha comprendido por cultura de paz, y a partir de ahí, también proponen formas de materialización para el alcance del objetivo del proyecto educativo de la cátedra. Por lo tanto, a continuación, hacemos un recorrido general por algunos desarrollos en torno a estos dos ejes, la delimitación temática que comprenden desde su especificidad y las propuestas metodológicas que desde allí se sustentan.

II. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA CÁTEDRA DE PAZ

La educación aparece como un concepto que ha sido objeto de importantes debates y la Cátedra de Paz se vincula a estos, principalmente, desde las formas en que podría contribuir a la construcción de la paz nacional, específicamente bajo la pretensión de transformación de las formas de cultura que representan nuestro país. Este es el objetivo general de la cátedra, el cual, de acuerdo a la documentación, se materializa a partir de los dos grandes ejes denominados como Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible, que veremos en este apartado cómo plantean relaciones con las delimitaciones temáticas que la normatividad propone y las que emergen a partir de las reflexiones disciplinares. De manera preliminar, diremos que esto define una forma de comprensión del acto educativo, los retos temáticos y las cuestiones metodológicas, ligadas a las áreas académicas que al interior de la escuela tienen lugar en la implementación.

a. Educación para la paz

Definiciones

En primer lugar, se encuentra la Educación para la Paz, uno de los ejes fundamentales de la cátedra, que en el Decreto 1038 de 2015 es definido como:

La apropiación de conocimientos y *competencias ciudadanas*⁵ para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. (Decreto 1038, 2015)

En este caso, la educación es definida como apropiación de conocimiento y competencias para el alcance de lo que se supone el ideal de paz planteado por la reglamentación. Por eso, como se encontraba respecto a la Cultura de Paz, la noción de Educación para la Paz cuenta elementos como: convivencia pacífica, participación democrática, Derechos Humanos y Derechos Internacional Humanitario; así como dos agregados: construcción de equidad y respeto por la pluralidad. Esto reafirma que la noción de paz que se circunscribe a la cátedra responde a los valores y principios generales entendidos como culturales, establecidos como cambios esperables en las formas de convivencia de nuestro país, especialmente en la transformación de las dinámicas violentas que se le atribuyen a la historia y la cotidianidad del país.

Ahora bien, la noción de educación para la paz sitúa dos conceptos que pueden ser abordados en su particularidad y sus relaciones: lo educativo y la paz. Así como se reconocieron las nociones de conflicto, sus complejidades y las posibilidades de solución, la paz aparece bajo dos connotaciones ampliamente citadas: la paz positiva y la paz negativa. La primera remite a la ausencia de la violencia que subyace a los conflictos de forma estructural, la construcción de armonía y bienestar a partir del reconocimiento del conflicto como un componente de la vida social y cultural, que requiere ser atendido de forma justa y pacífica. Por su parte, la paz negativa se concibe como la ausencia de la violencia, con énfasis en la violencia producida en la confrontación directa y la guerra, es decir, la paz delimitada al conflicto entre grupos armados.

De acuerdo con Acevedo y Báez (2018), la paz guarda relación directa con el respeto, la tolerancia, la preservación del medio ambiente, el desarrollo social, el derecho y la justicia, y es retomada bajo la figura amplia de la cultura de paz como una tarea de la educación.

Educar para resolver conflictos y, a partir de la creatividad y asertividad, elegir soluciones a conflictos que eviten la violencia, siempre con una actitud positiva frente a las situaciones que generan desacuerdo. (Acevedo y Báez, 2018, p.70)

⁵ Cursiva nuestra.

Las autoras consideran la educación como el medio para salir de lo que denominan una violencia cultural -a propósito de los desarrollos del apartado anterior-. Es lo educativo lo que permitiría el avance de la organización social. La educación materializaría la noción de cultura de paz al concentrarse en la capacitación, sin excepciones, en el desarrollo de competencias y capacidades, en este caso, de principios y valores hacia una sana convivencia y la formación de ciudadanos integrales y pacíficos. Bajo esta perspectiva, las autoras mencionan:

La sociedad reclama de la escuela que no se conforme tan solo con la tarea de depositar conocimientos; le pide que no olvide su función medular para el cambio de mentalidad en el nuevo siglo, la cual consiste en formar personas. La formación de ciudadanos con principios y valores éticos, con responsabilidad social, con facilidad de adaptación a las diferentes situaciones que la vida sorte, es el objetivo de la educación para la paz. (Acevedo y Báez, 2018, p.74)

Hasta acá vienen apareciendo referencias sobre lo que la cultura de paz representa en una suerte de materialización o práctica cotidiana, a saber, la resolución de conflictos en la escuela como un eje principal, y con ella valores como el respeto, la tolerancia, a la justicia con prácticas denominadas como sana convivencia y la responsabilidad social, que se enmarcan en el ideal de un ciudadano integral, sin definir o especificar estas referencias de integralidad o ciudadanía. Veremos que al abordar la educación para la paz, empiezan a aparecer valores y principios ético-morales como un compendio de características del *deber ser* de las personas en el marco de la cultura de paz, asociadas al ejercicio de la ciudadanía, pero no necesariamente con alguna referencia directa sobre sus formas de ejercicio o vínculo con lo cotidiano, por ahora, solo como máximas urgentes y necesarias en las escuelas y la sociedad.

Por su parte, autores como Cárdenas Romero (2017) sostienen que cuando se trata de Educación para la Paz, de manera directa, también se trata de Educación para los Derechos Humanos, haciendo énfasis en que este es el propósito fundamental de un espacio educativo en el país, desde su adhesión a los convenios con la UNESCO, específicamente con la ley 8 del 15 de octubre de 1947. Asimismo, respecto a derechos humanos y paz, a nivel educativo este no es un tema de abordaje exclusivo en la implementación de la cátedra, pues se cuenta con antecedentes como: la ley 115 o ley general de educación de 1994, los Estándares Básicos de Competencias del Sector Educativo; el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y

reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar -reglamentado en la ley 1620 de 2013-; y, el sistema de protección integral a la infancia y la adolescencia.

Para Cárdenas Romero (2017) es importante comprender la conceptualización que existe acerca de la paz y que ronda la implementación de la Cátedra, ya que así como puede ser constituida como un asunto solamente convivencial, también puede ser confundida exclusivamente con el conflicto armado. Para este autor la base de partida es la constitución política, especialmente el artículo 22, que sitúa la paz como un derecho y un deber, reafirmado en el artículo 95, en tanto refiere al bienestar de todas y todos los que habitan el territorio nacional desde la dignidad como valor constitucional. Sin embargo, hace una crítica al señalar que la Cátedra de Paz se ha mostrado desde el “deber de los ciudadanos de fomentar la cultura de paz” (p.125) y los contenidos establecidos se encuentran en contradicción con la cotidianidad de la población. Por lo tanto, afirma:

Problemas como la corrupción, la pobreza, la desigualdad extrema y la violencia urbana, entre otras, también forman parte de lo que debe llamar la atención nacional si de verdad se pretende lograr la paz o una cultura de paz. (Cárdenas Romero, 2017, p. 121)

En ese sentido, con lo señalado por Cárdenas Romero (2017), en el marco de la educación para la paz, se reabre el problema por lo cotidiano y lo que se interpretaría como estructural del trabajo sobre la paz desde la cátedra. Para este caso, el autor pone en perspectiva una doble condición de lo cotidiano, una macro que comprende hechos que suceden a nivel general y cuya referente son las dinámicas políticas y sociales del país, como la corrupción; y otra condición que interpretamos como micro, cuya referencia son las dinámicas localizadas en sectores o espacios específicos. Sin embargo, aunque amplía el marco de referencia para dar mayor especificidad a los asuntos que tendrían que ser diferenciados y abordados por la cátedra, no deja de lado la perspectiva en la que lo importante es hacer un giro en la cultura.

Otra forma de considerar la educación para la paz será el debate epistémico-teórico que Adarve, González y Guerrero (2018) introducen sobre el lugar de lo educativo y la paz, especialmente en torno a la importancia de trascender el escenario de la Cátedra y las nociones de Educación para la Paz a partir de la concepción de las Pedagogías para la Paz (PpP), señalando que estas:

reflexionan sobre el ejercicio de enseñar y aprender a construir paz, resaltando el balance entre contenidos y métodos en el proceso educativo. Buscan integrar el medio, en este caso la educación, como vínculo social y el fin, la construcción de paz, como base de la paz misma. (2018, 63)

Las autoras y el autor agregan que la Educación para la Paz es el objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz, aunque comúnmente tienden a equipararse o usarse como sinónimos. Al ser un campo heterogéneo en permanente construcción, las nociones de la paz van a ser amplias y variadas, pero existe entre estas concepciones un acuerdo en el que la educación se concibe como medio de transformación social. Esto plantea un enfoque de trabajo en torno a los contenidos y formas de enseñanza sobre la paz; sin embargo, mencionan que académicamente el énfasis ha sido sobre las causas y los hechos violentos del país y no sobre las propuestas de construcción de paz, excluyendo especialmente las locales y comunitarias.

Para Olga Zárate (citada por Adarve, González y Guerrero, 2018) la Educación para la Paz “se enmarca en la formación ciudadana y la garantía y el ejercicio de los derechos humanos” (p. 66), lo cual se logra en la práctica repetida y consistente al interior de la escuela. Se reafirma, según las autoras y el autor, la perspectiva del MEN sobre la Cátedra de la Paz en torno a la formación ciudadana y el énfasis en convivencia escolar, la reconciliación y la verdad histórica, proponiendo su práctica desde la experiencia cotidiana y no solo como espacio académico de una cátedra en las aulas. Por lo tanto, Adarve, González y Guerrero (2018), citando a Cruz (2012), resaltan que, cuando se trata de Pedagogías para la Paz, es necesario abordar las expresiones y movilizaciones para la paz, desde las que se articulan directamente al proceso de paz, como las que se originan en la educación formal e informal dentro y fuera de las escuelas, no sólo como expresiones educativas, sino también políticas, organizativas, de resistencia y protesta.

Las Pedagogías para la Paz trascienden el escenario institucional en el que la misma Cátedra se encuentra inscrita. Reconocen que el ejercicio educativo se da en las comunidades y grupos de base antes de la formalización del proyecto al interior de las escuelas y más allá de los acuerdos de paz, incluso en medio del mismo conflicto armado. Se resalta una tensión entre los enfoques formales y los que se denominaría informales, no solo en la implementación de acciones en torno a la paz, sino alrededor de su propio concepto. Adarve, González y Guerrero (2018) señalan que se ha priorizado miradas sobre la paz occidentales y desarrollistas, entre esas las de Galtung, que desconocen las

elaboraciones locales orientando el quehacer educativo hacia la idea de una “paz hegemónica”, por lo que es necesario el reconocimiento del trabajo en espacios no formales y descolonizar el trabajo sobre la paz en un “más allá de una Cátedra de Paz”:

la descolonización del trabajo en la paz y la transversalización de este supone entonces no solo reconocer las necesidades propias del país y cada región, sino también el trabajo que se viene haciendo desde hace décadas en Colombia, evitando reprocesos y que no se impongan nociones y prácticas de construcción de paz ajenas a los contextos locales. (Adarve, González y Guerrero, 2018, 70).

Esta perspectiva coincide con la de María Isabel Villada y Juan Camilo Estrada (2018), que afirman la necesidad de un reconocimiento de los pueblos étnicos “quienes, desde sus territorios ancestrales, cosmogonías, saberes, prácticas y costumbres han construido su propia paz” (p.46). La autora y el autor abordan la paz desde un enfoque diferencial, apelando a que se encuentra en permanente construcción, y no debe ser entendida un fin o estado último de las cosas. La integralidad de la noción de paz implica reconocimiento diferencial de otras nociones como la justicia, la seguridad, e incluso la libertad y la verdad.

Finalmente, respecto a la definición, cabe mencionar las perspectivas de dos universidades a nivel nacional con trabajos importantes en torno a las relaciones educación y paz. Por un lado, el estudio “Educar para la Paz: fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz” (2019) de la Universidad Javeriana propone la educación para la paz como el componente superior de la cátedra, reconociendo la cultura de paz como un objetivo, pero señalando que es la educación para la paz donde debe hacerse énfasis para su alcance.

Al respecto señala:

“[...] se debe tener en cuenta que la “categoría” Cátedra de la Paz debe ser usada responsablemente, contextualizada, analizada con una visión de conjunto por parte de quienes la desarrollen y enmarcada en una intencionalidad superior asociada a la educación para la paz, que busca establecer su interdependencia con la educación de familias, de comunidades y, en general, de la sociedad civil” (p.61)

Y, por otro lado, teniendo en cuenta estas perspectivas, respecto a las elaboraciones que se encuentran en “Bitácora para la Cátedra de la Paz” de la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo con Jorge Enrique Aponte (2016), existe una ambigüedad generalizada en torno a términos como paz, memoria y pedagogía, e incluso tienden a articularse de forma complementaria. Para el autor, es necesario establecer un trabajo

riguroso en cuanto a estos conceptos y su uso. En esa medida, parte de la referencia de paz como “la adquisición cada vez más amplia de condiciones de vida digna, la superación de la inequidad y la desigualdad mediante el acceso a recursos, bienes y derechos” (Aponte, 2016, p. 286).

En este punto, como se observa, indicaremos que el eje de educación para la paz es un enfoque ampliamente trabajado y sobre el que se han construido, desde diversos campos del saber, nociones en torno a lo que se comprende como paz. Los trabajos anteriormente referenciados ponen en perspectiva la diversidad en la comprensión de la paz en el marco de la cátedra, donde los valores ético-morales, los derechos humanos, la convivencia, la historia del conflicto armado, los problemas locales y la decolonización del saber y las prácticas se convierten en las líneas sobre las que se direcciona la implementación de la cátedra.

Estas nociones pueden o no ser articuladas entre ellas, sin embargo, ya sea de manera conjunta o por separado, se producirán distintas relaciones con los ejes temáticos que se proponen en la cátedra desde la normatividad, así como sus proyecciones metodológicas. Con esto queremos indicar que la forma de comprensión sobre la paz, que abordamos desde la referencia a la cultura de paz y la educación para la paz, condicionan la selección y abordaje de los temas a trabajar en el marco de la cátedra. A continuación, intentaremos dar cuenta de cómo se generan estas relaciones para la delimitación temática y metodológica, particularmente desde las nociones elaboradas en torno a la cultura de paz y la educación para la paz, una como fin y la otra como enfoque de implementación.

Delimitación Temática

La trayectoria investigativa de estos estudios y la normatividad evidencian la amplitud de la propuesta educativa de la Cátedra de la Paz que, de acuerdo a los campos y la experticia de quienes investigan, tiende a dar mayor o menor énfasis sobre determinados asuntos. Las nociones de educación y paz que las y los autores abordan en sus respectivos trabajos determinan los temas y las propuesta de implementación de la cátedra, respecto a este eje.

Así, por ejemplo, Pizarro Yopez (2018), respecto a la Cátedra, comenta:

Como un juego que cada quien acomoda a su antojo, de acuerdo a su experiencia, léxico e intelecto, utilizando las mismas letras, así se está planteando la cátedra de la paz. Cada institución la formaliza siguiendo sus principios, percepciones y saberes, sin violar la ley, claro está; ante este evento surgen preguntas inminentes

como: ¿cuántas cátedras pueden existir a nivel nacional? ¿Existe control alguno o regulación por parte del estado? ¿Desde el decreto fuente, se generan dudas o vacíos para interpretaciones? (Pizarro Yepez, 2018:35).

Este autor reconoce como acierto la delimitación de los temas que la normatividad de la Cátedra propone, que sumado a la metodología y la población deben ser, para Pizarro Yepez (2018), los pilares de la Cátedra. Este acierto temático es justificado desde la argumentación de la búsqueda de la paz, con Galtung como referente, en torno a tres premisas: estudiar la historia investigando las causas de los conflictos y las soluciones implementadas; ausencia de violencias, satisfacción de necesidades básicas, derechos humanos y justicia; y, “sanar el pasado” con reconciliación, perdón, inclusión, entre otros. En ese sentido, para que la cátedra no termine dividiéndose o tratando todo de manera generalizada, de acuerdo con este autor, sus tres premisas sustentarían los ejes temáticos necesarios a abordar, aunque desde nuestra perspectiva sigan siendo amplios y ambiguos, pero, además, que no trascienden los modos de enunciación a asuntos concretos sobre lo que podría o no ser susceptible para la delimitación temática.

Ahora bien, de acuerdo con Clara Janneth Santos (2016), es posible equiparar el caso de la cátedra de la paz a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a nivel escolar, en tanto los maestros y maestras, según la autora, no saben cómo implementar estos programas educativos. Respecto a la paz señala que se requiere:

un conocimiento del contexto del conflicto y un conjunto de compromisos y acciones/valores que se deben incorporar en la sociedad haciendo que se constituya en vivencia, en participación y en construcción de un nuevo modelo, pero sobre todo en la construcción de una convivencia pacífica, inclusiva y sostenible (p.614, 2016).

Aquí las dificultades de las relaciones temáticas no son sobre la diversidad o los enfoques de trabajo, sino atribuibles a los saberes de los maestros y maestras, pero que, independientemente de sus áreas de conocimiento o si están relacionados con alguno de los ejes temáticos propuestos por la cátedra, tendrían que tener en perspectiva que en la implementación lo importante, según la autora, es la convivencia que al componente pacifista incorpora la inclusión y la sostenibilidad, aunque sin mayor desarrollo de tales formas de convivencia. De igual manera, encontramos una perspectiva convivencial en Cajiao (2015), quien apuesta porque la cátedra permita la no repetición de los hechos

violentos y de inequidad que ha representado el conflicto en el país, buscando una comprensión de la paz en la revisión de los procedimientos de convivencia escolar y promoción del cumplimiento de las normas establecidas, con base en el respeto mutuo entre los actores escolares y la participación real en las actividades académicas y políticas de la escuela, así como en el conocimiento de la historia universal y nacional.

Ahora bien, volviendo sobre los trabajos que reposan en el documento “Educar para la Paz: fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz” de la Universidad Javeriana, se evidencian cuatro componentes: convivencia, justicia escolar, sistema normativo institucional y educación para la ciudadanía. Estos ejes consideran el conflicto y la violencia escolar como dos elementos con características multidimensionales y variaciones macroestructurales, así como con configuraciones socioculturales, derivaciones del conflicto armado y las manifestaciones que se presentan propiamente en escenarios escolares. Esto lleva a las autoras y autores a plantear la necesidad de pensar cuáles son los fenómenos propios del sistema escolar (violencia escolar, conflicto escolar, agresión, intimidación escolar, impactos de la guerra y posconflicto), la forma en que estos devienen o se relacionan con las violencias del entorno, y la manera en que la escuela también puede tender a la exclusión y arbitrariedad. En esa medida, afirman:

La escuela está llamada a ser el principal agente de construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, a partir de procesos convivenciales cotidianos entre estudiantes, profesores, autoridades y personal administrativo. De lo que se trata es de concebir la escuela como un espacio incluyente, libre de discriminación, exclusión y violencias, donde no solo conozcan sino que principalmente se practiquen los derechos humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía, la democracia, la honestidad, el respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral, la justicia, la libertad, la transparencia, la independencia, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión y el respeto a la diversidad (p.79-80)

A partir de los cuatro componentes y el llamado al lugar que la escuela debe asumir en torno a la construcción de un proyecto de paz nacional, definen las dimensiones que deben ser transversales y constitutivas de la cátedra de paz. Estas dimensiones son: jurídico-política, ético-moral, psicosocial, cultural, y pedagógica. Como se encontrará, estas

dimensiones coinciden con otros trabajos referenciados en este apartado al ser categorías configurativas de la cátedra.

Dentro de la primera dimensión, la *jurídico-política*, se resalta el abordaje de ejes temáticos como los valores y los derechos como un enfoque integral o marco ético-político para la consolidación de ciudadanía. Esta dimensión se apoya en los aportes del enfoque de justicias⁶, en las que la justicia conmutativa, la justicia distributiva, la justicia social y la justicia transicional se consideran líneas conceptuales que pueden contribuir en las dinámicas de la escuela. Particularmente, desde la justicia transicional se contempla el derecho a la verdad y la reparación, así como la activación de mecanismo de participación desde una postura democrática crítica.

La segunda dimensión, *ético-moral*, comprende una ética de la acción hacia el buen vivir. Considera la sensibilidad moral desde el perdón y la reconciliación, la ciudadanía cordial en el reconocimiento de la diferencia y la dignidad como acción moral. Asimismo, esta dimensión se sustenta en la democracia como pluralismo moral y la paz como bien público universal, que, como la primera dimensión, se orienta a la educación para ciudadanía. Por su parte, la dimensión *psicosocial*, la tercera de las propuestas en el documento, considera que la cátedra de paz contempla las relaciones de cuidado, la socioafectividad, la resiliencia y, como las anteriores, las competencias ciudadanas. Esta dimensión tiene un énfasis importante en las habilidades sociales para el desarrollo de competencias ciudadanas.

Respecto a las dos últimas dimensiones propuestas por el compilado de la Universidad Javeriana, la dimensión *sociocultural* hace énfasis en la interculturalidad y la perspectiva intergeneracional. Apela al reconocimiento de los fenómenos discriminatorios y estigmatizantes desde la coeducación, la etnoeducación y las nuevas nociones sobre la juventud. Este reconocimiento debe orientarse hacia la inclusión y la integración social de quienes han sido afectados por la violencia en el país. Finalmente, en cuanto a la dimensión *pedagógica*, proponen la necesidad de replantear el quehacer educativo en concordancia con los valores de la paz, específicamente desde una mirada decolonial que contemple la memoria, la narración y la creatividad. Apuestan por una pedagogía crítica integral que

⁶ Autoras como Edelmira Góngora González coinciden en el enfoque restaurativo de justicia propuesto, con la reconciliación como un eje fundamental en el proyecto formativo que representa la cátedra al interior de la escuela.

estudie las prácticas de opresión en un sentido histórico en torno a la justicia, la verdad y la reparación.

El estudio de la universidad Javeriana es de los más amplios respecto a la delimitación de grupos temáticos, pues como se evidencia realiza una división en la que sustenta y demuestra, desde diferentes enfoques, las posibilidades de trabajo de la cátedra y la importancia del desarrollo de cada uno de estos ejes, resaltando la multiplicidad y la integralidad como ejes rectores de la cátedra. Contrario a lo que se ha mencionado con otras y otros autores, este trabajo propende por resaltar la variedad como ventaja y pareciera no querer acotarlo a una sola línea; sin embargo, aunque presenta una delimitación clara y consecuente con sus propios planteamientos, los ejes derivan en el desarrollo de competencias como la alternativa de materialización de los postulados en la escuela, ya sea de manera integral o individual de cada eje de trabajo propuesto.

Siguiendo con la multidimensionalidad e integralidad de lo temático en la cátedra, en el estado del arte realizado por Ayalá Eilat (2019), se reconocen varios autores y autoras que han abordado la proyección e implementación de la Cátedra de la Paz desde el enfoque de educación para la paz, y si bien el programa educativo genera acuerdos y desacuerdos, la autora identifica enfoques educativos específicos, los cuales son:

(I) La primera, se fija en la integración de contenidos educativos que aportan a la construcción de sentimientos y sensaciones de seguridad y tranquilidad con la formación de comportamientos adecuados, basados en la solidaridad y el respeto (auto respeto y el respeto hacia al otro). (II) La segunda, opta para la vinculación de contenidos que contribuyan a la adecuación de los ambientes en cual habitan los ciudadanos. En este sentido se refiere a los espacios educativos, la justicia y los derechos humanos, los contextos políticos, etc. (p.79)

Esta autora sostiene que la educación es el proceso de adecuación de la enseñanza, para este caso, en clave de paz. En ese sentido, los colegios deben convertirse en el escenario que refleje la convivencia y la paz que el país aspira. De nuevo, siguiendo a la autora, pareciera que entre la multiplicidad y la integralidad, es la segunda la que se concibe como el modelo de implementación temática, pero que es interpretada como la unificación de los contenidos en elementos básicos esperables, que como lo señala la autora, para el análisis realizado por ella, se delimitan a los comportamientos y la ciudadanía, desde un enfoque de lo considerado adecuado para los contextos escolares.

Ahora bien, retomando el documento de Villada y Estrada (2018), respecto a los contenidos temáticos, desde el reconocimiento diferencial de las comunidades étnicas, mencionan:

En consecuencia, la cátedra no puede convertirse solo en la enseñanza de la historia del conflicto armado, exponiendo casos emblemáticos, no debe caer en la enseñanza de valores a partir de la reproducción enciclopédica de definiciones, en presentar formas de resolución de conflictos, o en un proyecto de convivencia escolar, teniendo en cuenta que cada aspecto mencionado anteriormente ya debe estar reemplazado por otras áreas del conocimiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela (p.60)

Villada y Estrada (2018) sostienen que las comunidades étnicas deben participar de la construcción de la cátedra, desde sus prácticas y saberes, apelando a la noción de justicia epistémica de De Sousa. Asimismo, apelan, citando a Peña (2015), a que la cátedra, teniendo como objetivo la cultura de paz y con base en el enfoque diferencial, debe trascender de la información hacia la estructuración de emociones, comportamientos y creencias para el bienestar colectivo y personal.

Los trabajos consultados redundan, en su mayoría, en la delimitación temática que debe o no componer la cátedra de paz. Como se ha señalado, varía de acuerdo a los enfoques epistémicos que acompañan las definiciones sobre paz y educación, pero, se encuentra una derivación sobre los mismos ejes temáticos. En medio de la orientación por reconocer la paz más allá de la ausencia de conflicto, trabajos que parten desde experiencias aplicadas o sistematizadas como los de Dayanna Zuley Cely-Fuentes (2021), mientras otros, como se evidencia, atribuyen alcance a sus acciones desde la ausencia de violencia, la convivencia escolar y el fortalecimiento del diálogo como alternativa comunicativa.

Tal vez, además de los asuntos convivenciales-comportamentales, los valores y los derechos humanos, recurrentes en la delimitación temática desde la perspectiva de la educación para la paz, la historia reciente y el conflicto armado, son componentes temáticos trascendentales en los trabajos consultados. Esta línea temática ha generado acuerdos y desacuerdos cuando se trata de pensar su lugar en la escuela. Myriam Romero y David Camargo (2015) consideran que la Cátedra de Paz es una política pública que comprende de forma directa el reto de la enseñanza desde una pedagogía de la memoria, con la no repetición como un eje fundamental de reconocimiento de las víctimas y la verdad. En esta misma línea, Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez (2020) propone pensar la cátedra desde el

enfoque de las víctimas, que si bien puede considerarse una orientación metodológica, es referenciado por la autora para señalar dos áreas temáticas que podrían desarrollarse en los distintos ciclos educativos en la escuela, a saber: memoria histórica y reconciliación; y diversidad e identidad.

Finalmente, cabe señalar que para autoras como Nathalie Grajales Olarte (2017), la normatividad de la cátedra es ambigua y enunciativa, y el proyecto no representa novedad alguna, por eso, en términos temáticos comenta:

La extensa lista de temas da un margen amplísimo de interpretación de los contenidos de la Cátedra. Esto quiere decir que una institución educativa puede por ejemplo hablar de "dilemas morales" cualesquiera y de "proyectos de vida y prevención de riesgos", como siempre lo ha hecho dentro de la asignatura de ética, y demostrar con esto que se está cumpliendo con la Cátedra para la paz. (...) Esta regulación produce la sensación de estar limitada a una reorganización y ampliación de contenidos ya existentes en el currículo, sin trascenderlos.(p.4)

Esta autora insiste en la generalización que la normatividad propone y las dificultades que esto representa para la implementación de la cátedra. Por lo tanto, propone que el proyecto educativo debe sustentarse en acciones prácticas que permitan el ejercicio de competencias como "identificación de emociones, escucha activa, empatía, generación creativa de emociones, consideración de consecuencias, toma de perspectiva" (Grajales Olarte, 2017, p.11), con énfasis en la convivencia construida desde el manejo de los conflictos de forma constructiva, pero desde el trabajo con situaciones reales.

A nivel temático, puede indicarse que en el eje de Educación para la Paz, los trabajos referenciados coinciden en que de los 12 propuestos por la normatividad los que se enmarcan en esta línea son:

- Justicia y derechos humanos.
- Resolución pacífica de los conflictos.
- Prevención del acoso escolar.
- Memoria histórica.
- Dilemas morales.
- Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.

Asimismo, de manera muy amplia, son referenciados subtemas como "diversidad y pluralidad", y "participación política", sin embargo, la delimitación de los temas responderá

a la autonomía institucional y en algunos casos a las líneas disciplinares de las y los docentes a cargo del espacio académico. Es necesario insistir que tanto desde la norma como desde los trabajos referenciados, aunque existan enfoques específicos de abordaje de los temas, se pueden identificar tres ejes centrales del desarrollo temático: convivencia, emociones e historia. Estos ejes serán también centrales en lo que a continuación presentamos como reflexiones metodológicas, en tanto es a partir de ahí que los temas son desarrollados y será necesario encontrar también las formas en que se proponen y relacionan, respecto a la educación para la paz como enfoque de implementación de la cátedra.

Reflexiones Metodológicas

Un componente en común de los trabajos revisados hasta el momento, independientemente del énfasis temático que aborda o las diferencias en las nociones sobre el alcance de la paz, tiene que ver con la concepción sobre el acto educativo en el marco de la cátedra de la paz. Se evidencia una perspectiva en la que se apela a que el cumplimiento de los objetivos de la cátedra sólo es posible en tanto se trascienda la formación repetitiva de contenidos y se establezcan dinámicas y acciones que guarden relación con la cotidianidad de la escuela y los contextos. Se insta a que el proyecto se convierta en una oportunidad de hacer de la escuela un lugar pacífico y vincular, que retome las experiencias y vivencias de las y los diferentes actores.

Bajo esta premisa los vacíos metodológicos de la legislación se perciben como oportunidades para la creatividad, la autonomía y la contextualización de las acciones pedagógicas. Esta oportunidad resulta en iniciativas como las de Aulas de Paz que apuntan a la capacidad de comprensión de los diferentes conflictos desde la revisión histórica del país y la prevención de su repetición, con propuestas que relacionan los conflictos escolares (Lina Sánchez, 2016. Citada por Ayalá Eilat, 2019). Otras tienen por eje las experiencias de las víctimas (Jeritza Merchan, 2016. Citada por Ayalá Eilat, 2019), las acciones demostrativas (Tenzin Priyadarshi, 2015. Citado por Ayalá Eilat, 2019), y la integración de tecnologías de la comunicación y la información (Ana Vargas, 2016. Citada por Ayalá Eilat, 2019).

En cuanto a la metodología y la población objeto, Pizarro Yopez (2018) sugiere que debe inclinarse por la práctica, por el “aprender haciendo”, bajo un enfoque axiológico de valores y principios altruistas, que no solo se enfoque en los y las estudiantes, sino que contemple

a toda la comunidad educativa indirecta o directamente involucrada con la escuela. De igual manera, Rivas Góngora, et al (2019) llaman la atención sobre cómo la Cátedra abre las posibilidades para generar estrategias pedagógicas creativas, resaltando la autonomía y diversidad que tiene cada institución educativa, pero proponiendo tener como punto de partida la implementación de los manuales de convivencia, el servicio social, el pensamiento crítico y el estudio de la historia reciente con énfasis en las víctimas y su reparación.

A nivel metodológico, Villada y Estrada (2018) proponen, acciones comunicativas y formativas sobre las experiencias de paz de las comunidades étnicas, el trabajo en torno a las emociones, formulación de proyectos de aula con temas como la solidaridad y la compasión, los dilemas morales, los problemas estructurales del país, estereotipos, y promoción de la participación en la toma de decisiones cotidianas en el aula y las instituciones. Por su parte, también proponen la implementación de experiencias de construcción de paz y justicia de comunidades indígenas, afrodescendientes y ROM, desde la implementación de acciones que promuevan la creación de planes de vida, escenarios de la resolución de conflictos en el aula.

Por su parte, la propuesta del enfoque de las víctimas en la cátedra de la paz de Sonia del Pilar Pedraza Rodríguez (2020), pone en perspectiva a las víctimas como “agentes pedagógicos”, tanto desde la presencia misma como desde el testimonio desde otros medios. Sostiene que

Las víctimas, como sujetos activos en la cátedra de la paz, generan el compromiso de construir puentes con la comunidad educativa, lo que puede ayudar a modificar conductas violentas en la escuela, en el hogar y en otros contextos. Así, se nutren procesos de reconciliación, entendida como la construcción de relaciones partiendo de los principios de la ética del cuidado. Con la presencia física de la víctima, los estudiantes pueden experimentar de primera mano, lo que significa el daño para la persona que lo ha sufrido; esta experiencia contribuye a que se desarrolle en los estudiantes un sentimiento de empatía o de comprensión (en los términos Stole) hacia las víctimas. (p.137)

Desde un perspectiva similar, Jhoney Díaz Fajardo (2016) comenta:

la memoria histórica del conflicto armado y sus víctimas, son un elemento constructor de ciudadanos críticos, conocedores e impulsores de un pasado

dinámico que merece ser contado por las voces de sus protagonistas con el fin de darles un espacio digno en la sociedad. Las voces de las víctimas permiten a los estudiantes conocer a sus compatriotas y reconocer los derechos de sus semejantes, en especial de aquellos que han sido vulnerados. Gracias a la memoria histórica se establecen vínculos entre estudiantes y sociedad, los cuales se adentran en las realidades pasadas y presentes para promover un futuro distinto al vivido en los últimos cincuenta años. (p.74)

No obstante, Pedraza Rodríguez (2020) advierte que este tipo de procesos que involucran directamente a las víctimas o sus testimonios, deben hacerse con respeto y cuidado. Señala cuatro riesgos: la rememoración del trauma, la justificación de la violencia, culpabilización de la víctima, y sobrestimación de la emotividad de los hechos. Por lo tanto, sugiere cuatro acciones para promover acciones sin daño: prevención psicológica para la víctima (en el caso que es de presencia física) y para los participantes, selección cuidadosa de los testimonios, preparación desde y para la escucha activa, y propiciar espacios de reflexión.

Ahora bien, los enfoques pedagógicos son diversos respecto a la paz en la escuela. Se encuentra que en los trabajos que hacen énfasis sobre lo comportamental, las emociones y los valores hay un énfasis importante en procesos conductuales y normativos. Por su parte, cuando los ejes temáticos se orientan hacia los derechos humanos, el reconocimiento del conflicto armado, entre otros, existe mayor predominancia de enfoques pedagógicos críticos, de la memoria.

Respecto a esto último, en el trabajo de Nelson Clavijo (2019), se encuentra una propuesta de abordaje de la Cátedra de Paz a partir de la Pedagogía de la Desobediencia Argumentada, la cual, de acuerdo con el autor, comprende: “la necesidad de aprender a disentir, reflexionar sobre las órdenes impartidas y si es el caso, aprender a desobedecerlas cuando sea necesario, la objeción de conciencia, la multiculturalidad, educación en derechos, memoria histórica, memorias y narrativas, entre otros”. (p.59); pero, asimismo, el autor resalta el lugar que tiene el enfoque de Reconciliación Social en el trabajo en torno a la cátedra, en conjunto con lo que es denominado como una Contra-Pedagogía del Terror que, desde su acepción positiva, propende por el abordaje de las condiciones, aparentemente estructurales, que sostienen la cruda violencia social, específicamente, a partir del arte y la historia.

Ahora bien, más allá de los enfoques pedagógicos, autoras como Nathalie Grajales Olarte (2017) llaman la atención sobre el alcance que tienen las metodologías usadas para implementar la cátedra. Menciona que este espacio formativo debe trascender las aulas estudiantiles e incorporarse a las escuelas de padres y convertirse en una práctica cotidiana. La cátedra debe modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y usar diversas estrategias, por ejemplo, relatos de vida, el trabajo de roles, entre otros (p.13). Asimismo, Catalina María Vázquez-Russi (2020) menciona:

las ciudadanías para la paz sólo pueden ser desarrolladas a partir de metodologías que sean democráticas en sí mismas y que permitan la aplicación de conocimientos en la vida diaria de los estudiantes. (236) [...] las fuentes requieren de mayor desarrollo metodológico y mayor articulación con los contenidos ya dispuestos en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, con el propósito de hacer el aprendizaje más natural y más significativo para los estudiantes, ahorrando recursos humanos y facilitando la aprehensión de competencias. (236)

Como se ha mencionado y logra evidenciarse, las propuestas metodológicas varían según sus enfoques temáticos y conceptuales en torno a la paz, la cultura y lo que compone a cada una de ellas desde la cátedra. La educación para la paz aparece formalizada en estos trabajos como un enfoque de implementación de la cátedra que propenden por la articulación de los sentidos en torno a la cultura de paz, pero también se define desde la delimitación temática de algunas de las líneas de la normatividad menciona. Aunque hay diversidad, e incluso algunos trabajos apelan a la multiplicidad a nivel temático y, por ende, metodológico, empieza a encontrarse que buena parte de las referencias, pese a las apuestas por la memoria, los derechos humanos o la descolonización del saber, también empiezan a considerar las competencias y la ciudadanía como la forma de materialización de sus propuesta en la escuela, específicamente en manifestaciones como la convivencia, la justifica escolar, las emociones y el buen comportamiento.

Ahora bien, hemos abordado la cultura de paz como el propósito general de la cátedra y la educación para la paz como uno de los enfoques articuladores de dicho objetivo, que complementa las nociones sobre la paz, ampliando el panorama de comprensión y permitiendo comprender las posibilidades de interpretación y sus incidencias en la selección temática y la definición metodológica desde dicho enfoque. No obstante, aún resta abordar el segundo enfoque de implementación propuesto por la norma, que si bien no tiene en su

enunciado la paz, sus relaciones y definiciones sobre la misma no están ausentes. A continuación, veremos que la definición del Desarrollo Sostenible nos permitirá comprender, e incluso situar de forma precisa, en relación a lo desarrollado en los apartados anteriores, las nociones sobre cultura de paz, y lo que esto significa a nivel temático y metodológico en este enfoque, pero también para todo el proyecto educativo de cátedra de la paz.

b. Desarrollo Sostenible

El desarrollo sostenible es uno de los ejes que fundamentan, desde la normatividad, la implementación de la cátedra. Puede ser leído como un objetivo del proyecto educativo propuesto, y como en el caso de la educación para la paz, es posible relacionar ejes temáticos específicos sustentados en la reglamentación. Como se ha evidenciado, la educación para la paz contempla la definición directa de las nociones que la componen, también se le relaciona con temáticas orientadas hacia la convivencia, los valores y derechos, la historia reciente, la ciudadanía, entre otros, y de igual manera, proyectan acciones traducidas en modelos metodológicos y didácticos que propenden por la experiencia e interacción entre los agentes educativos, así como áreas académicas particulares como las ciencias sociales y la educación ética.

De manera general, en principio, así como ocurre con la educación para la paz, desde la normatividad, el desarrollo sostenible podría considerarse desde cada uno de los términos que lo componen, pero además exigiría establecer una relación con la paz como eje constitutivo de la cátedra, ya que no necesariamente este estaría explícitamente desarrollado en las otras definiciones. Se hace necesario reconocer cómo se ha trabajado o qué se ha propuesto en torno a este eje u objetivo particular de la cátedra de paz.

Definiciones

El decreto 1038 de 2015, el que reglamenta la Cátedra de la Paz, define el Desarrollo sostenible como:

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

En el rastreo documental sobre experiencias investigativas que trabajan específicamente el desarrollo sostenible y la cátedra de paz es poco lo que se encuentra. El énfasis ha sido sobre la educación para la paz y los ejes temáticos derivados que han sido manifestados de manera somera anteriormente. Incluso, las y los autores que han sido referenciados en los antecedentes de cultura de paz y educación para la paz, tienden a omitir el desarrollo sostenible como un componente de la cátedra. Solo en algunos casos, como el de Heredia y Rubio (2016), desde el cuarto nivel propuesto por la autora y el autor denominado “paz para el Desarrollo Sostenible”

, se plantea una crítica en la que esta concepción sitúa la relación del medio ambiente con el crecimiento económico desde las categorías de seguridad y sosteniendo la noción de desarrollo humano en variables productivas.

Por lo tanto, debido a que las referencias sobre ese eje y su relación con la cátedra a nivel académico son escasas, nos adelantamos mencionando las *orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*, del Ministerio de Educación y de autoría de Enrique Chaux con Ana María Velásquez (2018), donde la educación para la paz es el eje principal de fundamentación de la Cátedra de la paz, y el desarrollo sostenible es sustentado como una subcategoría de ese enfoque, que está relacionado directamente con dos temas de la reglamentación: uso sostenible de los recursos y protección de las riquezas naturales de la nación. En este documento, Chaux y Velásquez (2018) trabajan el desarrollo sostenible desde la referencia a los Objetivos de Desarrollo del Milenio del año 2000 y, como se menciona en la reglamentación -también con la indicación del artículo 3 de la ley 99 de 1993-, se trata del relacionamiento con el ambiente y lo externo desde el reconocimiento de los efectos de las acciones y la proyección del bienestar con los hábitos de consumo, disposición de los recursos y el cuidado. El autor y la autora mencionan que esta categoría presenta intersecciones con otras categorías como el impacto social y los dilemas morales.

De esa manera, Chaux y Velásquez (2018), sostienen que la educación

es un factor de alta relevancia para que los ciudadanos en el presente y en el futuro contribuyan con dichos propósitos. Por un lado, puede ayudar a que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario para comprender la manera como sus acciones cotidianas tienen impactos sobre ecosistemas locales y globales, (...)

debe ayudar a desarrollar actitudes y hábitos que sean consistentes con el cuidado de los animales y del medio ambiente, tal y como lo promueven las pedagogías basadas en la ética del cuidado (Mesa et al., 2005; Noddings, 1992) y a identificar alternativas que permitan el desarrollo económico y social sin afectar negativamente la naturaleza. (p.25)

Por su parte, a nivel distrital, las *orientaciones de implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana (2018)*, sostiene que el desarrollo sostenible se alcanza

desde la construcción de condiciones de equidad -culturales, ambientales, de género- en la escuela y de estrategias relacionadas con la sostenibilidad ambiental, económica y de la paz; pluralidad e identidad, desde la comprensión y valoración de las diferencias étnicas, de género, económicas y culturales que tienen lugar en la vida escolar. (p.32)

El documento, como las orientaciones nacionales, propone que el desarrollo sostenible es una subcategoría, en este caso de la “ciudadanía para la paz y la democracia”, y relaciona con ésta los asuntos de ambiente -como en el documento nacional- y suma el enfoque de derechos. El desarrollo sostenible está enfocado en el tema ambiental:

Esta definición establece una conexión entre la economía y el medio ambiente y pone el acento en que las decisiones individuales y colectivas consideren su impacto temporal en el corto, mediano y largo plazos, es decir, que se tomen con base en principios éticos como la solidaridad intergeneracional. (p.41)

A partir de estas definiciones, podemos empezar a relacionar la paz y el desarrollo sostenible desde valores como el respeto y el cuidado, especialmente con el medio ambiente. Por lo tanto, para efectos de la implementación de la cátedra de la paz, el enfoque sobre desarrollo sostenible plantea una variable que trasciende las relaciones sociales entre personas, e invita, a grandes rasgos, a reconocer y sostener relaciones más equilibradas con otras formas de vida. En ese sentido, la noción de paz que se pone en juego con la introducción de este enfoque de implementación apunta al establecimiento de relaciones de cuidado de lo que nos rodea. Así, a continuación abordaremos las delimitaciones temáticas posibles desde dicho enfoque, y así podremos complementar las formas de relación que se establecen entre esta noción de paz que se construye desde la introducción de dicho enfoque y los temas especificados en la normatividad.

Delimitación temática

En el abordaje del desarrollo sostenible el énfasis está sobre los asuntos ambientales y el cuidado de los recursos. Esta perspectiva ha definido los contenidos temáticos particulares de quienes han decidido la implementación de la cátedra desde este enfoque. No podemos olvidar que la normatividad propone autonomía en la selección temática, solo indicando que deberán ser referidos dos de los doce temas expuestos. En esa medida, de acuerdo con Esther Cortés y María Liliana Díaz (2021), la formación debe ser socioambiental, con el objetivo de fortalecer actitudes, conductas y emociones para la comprensión de los hechos que han configurado el conflicto en Colombia.

propone una educación socioambiental que interactúe con las realidades correspondientes de cada entorno escolar y local, a manera de entender las dinámicas sociales y ambientales situadas, que más que transmitir conocimientos los genere desde las necesidades manifestadas por niños y niñas. (Cortés y Díaz, 2021, p.92)

Por su parte, de forma específica, autoras como Ana Olivia Ávila y Edith Milena Medina (2020) sustentan que hablar de paz en los territorios implica necesariamente considerar la paz ambiental, esto es, el establecimiento de nuevas relaciones con el medio que circunda y compone el país: bosques, ríos, páramos, entre otros ecosistemas. Las autoras apelan a una dimensión ética en la relación ambiente y paz, agregando que

la educación ambiental es un lugar propicio para establecer nuevas formas y prácticas culturales que permitan transformar las realidades de violencia. Dar un espacio fundamental a esta expresión cultural, permite un modelo donde se puede repensar la educación desde la relación con el entorno, el medio natural y las comunidades. (p.16)

Nelson Clavijo (2019) menciona que de los ejes propuestos para la cátedra de paz, el desarrollo sostenible es el que menos ha sido trabajado. El autor lo identifica como un eje fundamental ya que es a partir de su implementación que pueden tratarse las relaciones de las sociedades con la naturaleza, problemáticas como el calentamiento global y los efectos del conflicto armado en el medio ambiente. De la misma forma, Acevedo y Báez (2018) comentan que la perspectiva de sostenibilidad busca complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con el desarrollo temático mencionado por Clavijo (2019) anteriormente. Los autores mencionan que

se pretende avanzar en la convivencia y en el progreso humano, teniendo en cuenta otros aspectos como el cambio climático, la reducción de la pobreza, el consumo sostenible, la paz y la seguridad ciudadana; lo anterior implica cambios en los métodos pedagógicos incentivando la participación y el cambio de conducta (Acevedo Suárez & Rojas Castillo, 2015. Citados por Acevedo y Báez, 2018, p.71).

Nathalie Grajales Olarte (2017) también sostiene que este eje de sostenibilidad se relaciona directamente con la protección de los recursos naturales, en cuyo caso, se debe propender por la formación de “ciudadanos ambientales” (p.12) que reconozcan el impacto de las acciones y relaciones que sostienen con el medio ambiente, hacia la responsabilidad colectiva e individual. Por lo tanto, en esa línea, se considera que la cátedra debe integrarse a los programas de educación ambiental de las instituciones educativas, según Forero López (2018).

Clara Janneth Santos (2016), hace referencia desde el desarrollo sostenible y su relación con la paz al componente económico, indicando:

Verdaderamente la economía, o mejor, la sostenibilidad de la economía colombiana y por qué no decirlo, de la sociedad colombiana dependen de la paz del país y, en esta medida, para ofrecer un mejor país a las generaciones futuras dependemos de nuestros recursos naturales y de una paz duradera que permita continuar el ciclo de vida, fomentar la inversión, producir y gestionar nuestros recursos y valores. (p.615)

De la misma forma, podrían relacionarse unos temas específicos, tales como: usos sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, proyectos de impacto social, y proyectos de vida y prevención de riesgos; los cuales se organizan con la definición de áreas como ciencias naturales y educación ambiental para la implementación de la cátedra.

Finalmente, hay dos lugares comunes en cuanto al desarrollo sostenible como uno de los ejes fundamentales de la implementación de la cátedra de la paz, según la normativa.

Por un lado, la invisibilización de este eje derivado en la escasa bibliografía encontrada al respecto, llevando a indagaciones, que si bien hay un quehacer desde lo micro, lo singular, individual y cotidiano, para el caso en la escuela; también, ¿las mayores acciones y en virtud de sus decisiones reposan en el estado y su responsabilidad histórica frente al

conflicto armado?, toda vez que si y con base en los autores planteados, el desarrollo sostenible se relaciona con el uso sostenible de los recursos, protección de las riquezas naturales de la nación, el establecimiento de nuevas relaciones con los bosques, paramos, ríos, ¿no hay de parte del estado y de los conglomerados económicos y políticos, no solo la voluntad política, sino acciones efectivas macro que den cuenta de la protección, optimización, aprovechamiento y buen uso de los recursos naturales de la nación?. ¿Es acaso esta, una forma de negacionismo no solo de la crisis ambiental, sino especialmente de los orígenes propios de nuestro conflicto armado, en el sentido que es justamente la lucha por la tierra y el control de los recursos naturales para una economía extractivista, lo que ha estado en juego?.

En ese mismo sentido, se desconoce que el origen del conflicto armado que da lugar a una catedral de la paz, tiene que ver justamente con- el desdibujamiento e invisibilización del conflicto armado y sus orígenes en el control y distribución de la tierra, la inequidad y explotación monopolizada de los recursos. De manera que el desarrollo sostenible, mas allá del crecimiento económico de unos pocos, deber ser pensado como la posibilidad de equidad en la tenencia, desarrollo, uso y aprovechamiento de los recursos naturales que permitan no solo la sostenibilidad a corto plazo, sino especialmente a largo plazo, donde el estado y los conglomerados económicos y políticos, tiene gran responsabilidad en su lentísimo por no decir escaso cumplimiento con la ley de justicia y paz respecto al retorno digno de la población desplazada, la reforma agraria, la distribución equitativa de recursos y financiamiento del campo, entre otros.

Los y las autoras refieren el relacionamiento de las sociedades con el ambiente, las decisiones y acciones colectivas en plural y de manera abstracta, en ningún lugar aparece la responsabilidad estatal y/o de los grupos económicos ante los asuntos ambientales y su salvaguarda en nuestro país y mucho menos la de los gobiernos y organismos internacionales. Será acaso este eje, el menos estudiado, debatido y discutido, porque en va en contravía del actual sistema económico, enmarcado dentro de la globalización y coloca en contradicción a la teoría económica vista desde el antropo y la satisfacción de sus necesidades, para generar utilidad y concentración de riqueza y poder de los países del primer mundo con el nivel de vida alto de sus habitantes. Mientras el desarrollo sostenible, requiere un cambio económico y ético, donde disminuya la concentración de la riqueza y de poder; y por ende y en cierta medida el desarrollo y progreso de sus habitantes (según el positivismo económico), ya que las materias primas no son infinitas, al regular el

consumo de las mismas se propende por el sentido biocéntrico donde cada ecosistema sea conservado, regulado y no saqueado por la codicia de los hombres y del sistema imperante actual. Es decir, se debe redefinir los conceptos económicos de desarrollo y progreso dentro la teoría de la eficiencia, eficacia y consumismo.

De manera que, una vez más se le atribuyen a la escuela y sus actores encargos y responsabilidades que la desbordan y tienen su origen y asidero en el complejo sociopolítico y económico del país y es en ellos la primera responsabilidad, de aquí también que se deba discutir y debatir el ser socioambiental y el ciudadano ambiental por encima del ser sociopolítico y el ciudadano político que requeriría la formación ciudadana encaminada a una cátedra de paz desde otras dimensiones menos prescriptivas y conductuales.

Por otro lado, el segundo lugar común en esta delimitación temática, tiene que ver con el planteamiento del desarrollo sostenible en virtud del crecimiento económico, tal como se inicia definiendo el desarrollo sostenible en el decreto 1030 de 2015, al cual se suman el documento de orientaciones nacionales(2018) y la afirmación de Clara Janneth Santos(2016), discursos en lo que se evidencia la impronta medioambiental privilegiando el crecimiento económico propio de la ideología y modelo capitalista en curso, desvirtuando asuntos de fondo como no solo el cambio climático, la extinción de recursos naturales primordiales como el agua, sino incluso la seguridad alimentaria.

Si la cátedra de la paz, más que un proyecto de la escuela supone un proyecto de país, se requeriría de la voluntad política y empresarial, de parte no solo del estado como primer garante, sino de los conglomerados económicos y políticos, para alcanzar un desarrollo sostenible más allá del crecimiento económico de unos pocos en detrimento de la mayoría de los habitantes de la nación y de los ecosistemas donde desarrollan sus actividades.

Reflexiones Metodológicas

El énfasis de los documentos son los temas que componen el desarrollo sostenible como eje de la cátedra de la paz. Como se ha evidenciado, el cuidado del medio ambiente y otros seres sintientes es el enfoque temático, por lo tanto, a nivel metodológico se evidencian propuestas relacionadas con la disposición de los residuos, el reconocimiento de experiencias ambientales y proyectos de conservación de ecosistemas y especies.

En el documento nacional de orientaciones para la implementación de la cátedra de la paz la escuela es referenciada como el escenario propicio para que se produzcan transformaciones en el cuidado de los animales y las riquezas naturales, que en

concordancia con las nuevas tecnologías puede tener un impacto más amplio. (Chaux y Velásquez, 2018, p.25). A esta definición puede sumarse la reflexión de Esther Cortes y María Liliana Díaz (2021), quienes mencionan que este eje socio ambiental que se propone puede ser implementado a partir de proyectos de aula sustentados en “autonomía, participación, deliberación y diálogo, como condiciones esenciales para el logro de relaciones solidarias y esperanzadoras” (p.87).

En este punto como ya se ha mencionado, cuando se aborda la Cátedra de la Paz bajo la perspectiva de la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible se encuentra un énfasis en la delimitación conceptual de lo educativo, la paz y el desarrollo —respectivamente—; los ejes temáticos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos por la cátedra; y los componentes metodológicos. En los desarrollos expuestos, es evidente que existe en la normatividad una ambigüedad respecto a la delimitación de la cátedra y lo que se espera alcance a nivel interno en la escuela y externo en las comunidades. Esto no indica que se espera encontrar una estructura cerrada y delimitada de carácter obligatorio en los contenidos, pues esto plantearía ya un asunto a problematizar respecto a la autonomía y libertad de cátedra; sin embargo, en los temas objetivos (Cultura de Paz, Educación para la Paz y Desarrollo Sostenible) se encuentran tres líneas de trabajo que abren la interpretación y decisión de implementación en dos vías: por un lado, la posible centralización bajo un solo enfoque o línea, y por otro lado, la intención de transversalización de las tres líneas de manera simultánea, cada una con resultados distintos.

A continuación, se presenta una síntesis (Tabla 2) de las definiciones, temáticas y reflexiones metodológicas que acompañan los trabajos en torno la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible que abordamos en este segundo apartado:

Tabla 2. Síntesis de las definiciones, temáticas y reflexiones metodológicas en torno a la Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible.

Componentes de Análisis	Ejes Cátedra de Paz	EDUCACIÓN PARA LA PAZ		DESARROLLO SOSTENIBLE
		Educación	Paz	
DEFINICIONES				Vía para el crecimiento económico, calidad de vida y bienestar.
		- Apropiación de conocimientos y competencias. -Capacitación.	- Positiva. - Negativa. -Vida digna.	Cuidado de los recursos naturales y el ambiente.

		- Equidad. - Igualdad.	Sustento de los derechos de futuras generaciones.
	Pedagogías para la paz (Diferencia)		
	Medio de transformación social	Fin	
	Equiparación de conceptos: paz, memoria, pedagogía.		
DELIMITACIÓN TEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia. - Solución de conflictos. - Principios y valores. - Ciudadanía. - Responsabilidad social. - Derechos humanos. - Participación ciudadana. - Conflicto armado. - Corrupción. - Pobreza. - Desigualdad. - Violencia urbana. - Procesos de paz. - Reconciliación. 		<ul style="list-style-type: none"> -Usos sostenible de los recursos naturales. -Protección de las riquezas naturales de la nación. -Actitudes y hábitos de cuidado. - Alternativas del desarrollo económico. -Enfoque de derechos. -Memoria histórica. -Sostenibilidad económica.
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Asertividad. - Práctica repetida y consistente. - Expresiones y movilizaciones para la paz. - Literatura. - Análisis Histórico. - Reflexiones comparativas de comportamientos. -Enfoque de las víctimas. - Pedagogía de la desobediencia argumentada, el contra-terror y la reconciliación social. -Pedagogía de la memoria. 		<ul style="list-style-type: none"> -Lectura lúdica. -Nuevas tecnologías de la información. -Proyectos de aula.

Elaboración propia.

Esta síntesis demuestra que la cátedra es un proyecto cuyo objetivo, la cultura de paz, es susceptible de múltiples interpretaciones, y que su también multi propuesta temática parece estar construida pensando en la diversidad de líneas que dentro de un enfoque u otro pueden abrirse para la implementación. Sin embargo, aunque los trabajos expuestos hacen desde sus propios campos de saber los énfasis que consideran necesarios a nivel temáticos, e incluso a nivel metodológico, dejando entrever una noción particular sobre la paz, es interesante identificar que buena parte de estos, como se ha venido comentando, no presentan con claridad una propuesta de construcción de paz en la escuela que no

termine por relacionarse con la idea de convivencia entre estudiantes, o con su referencia externa a la ciudadanía.

Con esto no queremos señalar que todos los enfoques, campos y líneas de trabajo, desde su fundamento epistémico, propenden por lo mismo; no obstante, incluso tratándose del desarrollo sostenible, la perspectiva de las competencias ciudadanas termina por permear el discurso y las acciones que se emprenden desde cada propuesta. ¿Por qué pareciera que la cultura de paz, desde los enfoques de educación para la paz y desarrollo sostenible termina inclinándose hacia el discurso de las competencias...ciudadanas? Esto implica abordar la noción de competencias y la de ciudadanía, y a partir de ahí identificar la manera en que estas se relacionan con la cátedra; sin embargo, a continuación comentaremos, de manera general, cómo la norma propone que todo lo anterior debe ser evaluado desde las competencias ciudadanas, y a partir de ahí, en el segundo capítulo, será necesario delimitar dichas relaciones.

V. ORIENTACIONES Y EVALUACIÓN SOBRE LA CÁTEDRA DE PAZ

No hace falta, para este trabajo, ir tan lejos e indicar que el enfoque general de la Cátedra de la Paz es el ejercicio de la ciudadanía como una dirección o ruta hacia la paz. Es interesante observar cómo la paz se convierte en un proyecto de país, pero en su multiplicidad conceptual tiende a ser un término abstracto cuyo recurso más próximo de materialización, en términos educativos, es la ciudadanía, bajo la perspectiva de las competencias ciudadanas: formación en actitudes, conductas y emociones en torno a los otros, humanos o no humanos. De esta manera, la ciudadanía es el eje articulador sobre el que la cátedra de la paz tiene su implementación, que además es recogido por el sistema de competencias educativo y será en esta relación que se pueda indicar el alcance a nivel interno y externo de la escuela y sus actores, en el marco de la cátedra.

La ciudadanía viene acompañada por el cuidado de los recursos ambientales, la convivencia escolar, el reconocimiento de la historia, los derechos humanos, entre otros, que se evidencian en los ejes temáticos de la ley que constituye el proyecto educativo, así como en sus directrices para la implementación y evaluación, las cuales se encuentran

directamente relacionadas con las competencias ciudadanas. Como lo manifiesta el decreto 1038 de 2015 en el artículo 5, evaluación:

A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz.

Adicionalmente, el Icfes deberá incorporar gradualmente el componente de Competencias Ciudadanas dentro de alguna de las pruebas de evaluación de calidad de la educación básica primaria y de la básica secundaria, según un criterio técnico.

En ese sentido, diremos que, ante el dilema en la generalización y posible ambigüedad en la noción de cultura de paz, que se amplía con la variedad de rutas que proponen los ejes como Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible, y los subtemas que de allí derivan; las competencias ciudadanas aparecen como forma de materialización del objetivo final de la cátedra. Hay una división producida entre los ejes centrales de la cátedra en torno al fin último de la misma, así como la división temática y académica en áreas que producen en el camino de implementación del proyecto educativo. Y como se ha mencionado, a partir de la propuesta evaluativa de la normatividad, las competencias ciudadanas se ubican como el eje articulador, lo cual, para el presente trabajo es necesario problematizar, interrogar en torno sobre los efectos de delimitar la evaluación de la cátedra a las competencias ciudadanas, no sin antes pensar el enunciado y las relaciones que tiene con la cultura de paz.

En ese sentido, en este capítulo nos acercamos a lo que desde diferentes trabajos y campos se ha construido en torno a la implementación de la cátedra de la paz, evidenciando que la noción de paz tiende a ser reinterpretada por cada uno, desde lo que considera necesario y/o conveniente para el proceso de formación. Identificamos que la mayoría de estos trabajos se orientan bajo la expectativa de transformación de un estado de la cultura a otro, en el que sus nociones de paz se direccionan a la generación de modelos distintos de relacionamiento en el país entre sus habitantes y sus recursos -como comprendidas las otras formas de vida en una perspectiva de desarrollo sostenible-. Encontramos propuestas por generalizar el proceso de formación a ejes temáticos específicos, con definiciones concretas y exactas de lo que debería aprenderse; pero, también encontramos apuestas

por el reconocimiento de la singularidad de comunidades o grupos que tienen sus propias dinámicas y formas de comprensión, y que posiblemente podrían aportar a la construcción de una paz colectiva, o también segregarse en el intento.

Parece que no hay una forma única de abordar la paz, de pensarla en los contextos, de ponerla en situación a la cotidianidad de los territorios o a la experiencia histórica que nos atraviesa respecto al conflicto; sin embargo, se identifica una recurrencia de la noción de competencias ciudadanas que, además de ser referenciada directamente en la norma en el apartado de evaluación, es recogida por los diversos trabajos como alternativa de trabajo, como objetivo o como eje de formalización e implementación de la cátedra de la paz. Pero, ¿a qué hacen referencia las competencias ciudadanas? ¿Cuál es la relación de éstas con la cátedra de la paz? ¿Cuáles son los efectos de desarrollar la cátedra desde este enfoque tan específico? En el siguiente capítulo haremos un recorrido general sobre la noción de competencias, pero, haremos un énfasis en las propuestas de formalización que desde las entidades nacionales y distritales se han producido para direccionar la implementación de la cátedra concretamente hacia tales competencias.

CAPÍTULO II. SABER-HACER LA PAZ

Necesitamos una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Este capítulo propende por comprender las posibles relaciones entre la cátedra de la paz y sus componentes, con las competencias ciudadanas como referente último de su implementación. Si bien las referencias etimológicas, epistemológicas e históricas contribuyen a la comprensión de lo que podría estar relacionado entre determinados elementos, al ser la cátedra una iniciativa legislativa, los documentos oficiales, con los referentes conceptuales, metodológicos y didácticos que reposan en ellos, serán las líneas de comprensión y acción sobre las que se fundamenta su quehacer. En ese sentido, abordaremos de manera preliminar las nociones de competencias y ciudadanías desde concepciones generales, para luego especificar los acercamientos particulares que hacen los trabajos que sustentan los documentos oficiales de orientaciones o lineamientos de la cátedra en las instituciones educativas, esto con el fin de comprender el enfoque propuesto de competencias ciudadanas que se equipara a la paz en el proyecto educativo.

I. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS

Aunque el término competencia desde la oficialidad en la educación colombiana data de apenas un poco más de una década, el debate conceptual sobre las competencias ha

llevado a que se generen varios enfoques para abordarlo: el laboral, conductual, etimológico, funcional o sistémico y el enfoque socio constructivista. Desde el Ministerio de Educación Nacional se ha recalcado que el concepto no debe entenderse desde la perspectiva de competir, sino del *Ser competente*, desde la idoneidad que debe tener cada uno de los ciudadanos y en este caso de los estudiantes. Sin embargo, la competencia, desde su etimología, es polisémica y controversial, y no existe un consenso sobre la misma. Veamos algunas definiciones orientativas sobre el concepto:

Mulder, Wigel y Collins (2008) comentan que

El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es ikanótis (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser ikanos (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional.

La competencia incluso apareció en latín en la forma de competens que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de competentia, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras competence y competency en la Europa occidental. (p. 3)

Por su parte, Jorge Enrique Correa (2007) menciona,

El origen del término competencia se encuentra posiblemente en el verbo latino competere (tejada, 1999). En contraposición, la palabra competencia también puede tener orígenes de la raíz griega agon, de donde provienen las palabras agonistas y agónicas. Dicha raíz griega significaba “proyecto de vida”, centrado en la búsqueda permanente de la excelencia en todos los órdenes, es decir, ser recordado por sus hazañas, haber triunfado en la guerra, haber elaborado la mejor escultura, producir el mejor discurso (Pérez, Gallego, Torres & Cuellar, 2004).

Desde el siglo XV aparece el término castellano “competir”, de la raíz latina competere (Corominas, 1987), que significa “pugnar con”, “rivalizar con”, y se generaron sustantivos como “competición”, “competencia”, “competidor”, “competitividad” y el adjetivo “competitivo”. (p. 7)

Frente a la etimología del término, la preocupación por la calidad educativa se vuelve relevante en el marco de las políticas internacionales sobre desarrollo humano y educación en la década de los noventa, y varias organizaciones multilaterales comienzan a consolidar programas basados en la “calidad educativa” para el desarrollo y el progreso. Entre ellas están: la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), El Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Los sistemas educativos se orientan a nuevas condiciones del mercado, la economía y el desarrollo de los nuevos paradigmas globales, es así que se proponen cambios en las políticas educativas desde las diferentes organizaciones mundiales representativas. En este contexto internacional, la UNESCO ha llevado a cabo tres conferencias mundiales, entre ellas la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, que reconoce la importancia de la educación como eje de la política del desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo, el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar - *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, reafirma la educación como derecho fundamental y elemento clave para el desarrollo sostenible, la paz y la estabilidad en y entre las naciones.

Para constatar los avances de esta segunda cumbre, la Unesco cada año publica un Informe de seguimiento, es así que en el 2012 publica *Los Jóvenes y las competencias*, en donde se enuncia la relevancia de las competencias y su inclinación en el enfoque económico y laboral de las mismas, señalando:

El tercer objetivo de la Educación para Todos es lograr que todos los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir competencias. La urgencia de conseguir ese objetivo se ha agudizado desde 2000.

La crisis económica mundial está teniendo una repercusión en el desempleo. En todo el mundo, un joven de cada ocho está buscando empleo. La población joven es numerosa y está creciendo. El bienestar y la prosperidad de los jóvenes dependen más que nunca de las competencias que la educación y la capacitación pueden ofrecerles. No satisfacer esta necesidad es una pérdida de potencial humano y de poder económico. Las competencias de los jóvenes nunca han sido tan vitales.

Este Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo nos recuerda que la educación no estriba solo en velar por que todos los niños puedan asistir a la escuela. Se trata de preparar a los jóvenes para la vida, dándoles oportunidades de encontrar un trabajo digno, ganarse la vida, contribuir a sus comunidades y sociedades y desarrollar su potencial. A nivel más general, se trata de ayudar a los países a cultivar la fuerza de trabajo que necesitan para crecer en la economía mundial. (p. 3)

Por su parte, otra organización que ha influenciado el sistema educativo colombiano y desarrollado el paradigma de las competencias es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en particular con sus pruebas censales, particularmente la *Evaluación Internacional para Estudiantes* (Pisa, por sus siglas en inglés), a partir de 1997. Esta prueba comenzó con el cotejo del conocimiento y destrezas en algunas áreas del saber, definiendo las competencias como: “[...] más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”

Por lo tanto, con la educación como centro de las políticas de desarrollo internacional, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (de ahora en adelante MEN) publica en el 2006 los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas*, donde propone la “Revolución Educativa”, mencionando:

[...] la educación es el camino para garantizar la paz, asegurar la igualdad de oportunidades y contribuir al desarrollo del país. De esta manera, incluyó como ejes de su plan de acción, el aumento de cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y mayores niveles de eficiencia en el sector (p. 7)

Recoge los postulados de los organismos internacionales para volverlos política educativa en el ámbito interno. Las reformas en política educativa están en el marco de las políticas de la globalización y todo lo que ella conlleva en el plano socio-cultural. En este sentido, las competencias entran a jugar un rol en relación a la denominada “calidad educativa”, que debe ser medida y precisada por estándares básicos. Entra en juego lo que se han llamado los factores asociados a la calidad, como son: “el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de la escuela y la cualificación docente” (p.9).

Acá vemos, como en el caso de las definiciones en torno a la paz, los referentes conceptuales que sustentan la formulación de las políticas públicas para la educación, en buena parte, se sostienen sobre las definiciones internacionales. Nuevamente son los organismos internacionales, los mismos que mencionamos son financiados por países con

intereses económicos y políticos específicos adecuados a sus fines, los que direccionan el marco de referencia para la comprensión y organización, en este caso, del sistema educativo. Por lo tanto, el MEN adopta enunciados como la igualdad de oportunidades, el desarrollo, la calidad y la eficiencia como principios educativos, los cuales veremos considera se materializan a partir del desarrollo de competencias. Entonces, ¿qué son las competencias para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN)? El MEN entiende como competencias:

[...] los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento.⁷

De igual manera, agrega que estas competencias están ligadas a los lineamientos y estándares educativos, que son definidos como:

[...] el punto de partida para la planeación curricular [...] los estándares son las herramientas que hacen más concretas y operacionales las propuestas teóricas que se hacen desde los lineamientos y ponen en blanco y negro la esencia misma de lo que será la formación de los futuros colombianos de las próximas décadas.⁸

En esa línea, específicamente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) delimita tres clases de competencias a desarrollar en el sistema educativo: **básicas**, **ciudadanas**, y **laborales**; las cuales, cada una, son definidas como:

Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

⁷ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html>

⁸ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html>

Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.(p. 5)

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las competencias son el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber-hacer. En ese sentido, como se ha mencionado, las competencias como concepto hacen parte de un discurso que ha circulado en la educación con la consigna de medir la calidad de ésta; es decir, se refiere a aquellos aspectos que dan cuenta del desempeño de la población ante determinados escenarios que se ven reflejados en la cultura, por tanto, son legitimadas en el ámbito social y presuponen un deber ser.

Se evidencia que el sistema educativo se encamina a un componente unidimensional de las competencias laborales y la instrumentalización de aquellas habilidades y destrezas que tienen los diferentes seres humanos, pasando del plano del ser al saber hacer. Con esto no se indica que solo se desarrollan competencias laborales, lo que se sugiere es que los objetivos establecidos para las laborales pueden tender a ser los objetivos de los otros grupos de competencias definidos, es decir, como se ha señalado, orientadas hacia el buen hacer y su necesidad en el camino productivo. Así, tampoco se propende por señalar o estigmatizar la producción de los países y el lugar de la educación en la tarea de construir naciones prósperas a nivel económico; sin embargo, no es posible sostener este horizonte como el fin último de lo educativo. Tal como lo escribe Prudenciano Moreno (2010):

La formación escolar va dirigida al entendimiento, intelecto y rendimiento instrumental, o como de manera correcta lo ha expresado el psicólogo Peter Lauster (1992): “la formación escolar se fija unilateralmente en la ratio y descuida la estructura de la personalidad en su totalidad. El niño aprende prematuramente a poner en funcionamiento su entendimiento y subyugar sus sentimientos y sus

sueños [...] La capacidad de amar queda oprimida en lo laboral. Cada uno busca su propia ventaja y ve en el otro un oponente” (p. 22)

Y, sumado a lo anterior, Avendaño, Gutierrez y Malagón (2015), a partir del acercamiento a la noción de competencias que fundamenta la formulación general de los estándares y lineamientos básicos del Ministerio de Educación Nacional, indican que este modelo educativo viene impulsado por organismos internacionales y se instaura en las proyecciones del MEN, sustentando en intereses políticos y económicos que delimitan la educación como un escenario de capacitación y fortalecimiento de la fuerza productiva, de capital humano competente y competitivo. Así, comentan que las competencias son “una estrategia que busca condicionar hasta las más íntimas conductas del hombre y en esta medida, lograr que los sujetos puedan ser empresarios de sí mismos y agentes activos dentro de la dinámica capitalista”. (p.37)

En esa medida, y advirtiendo el posible escenario de instrumentalización del discurso en torno a las competencias, ¿cómo se han orientado las competencias ciudadanas a nivel nacional en escenarios educativos? ¿Cuál es el ciudadano que a partir de la delimitación por competencias se considera en clave formativa? Por ahora, mencionaremos que desde estas perspectivas abordadas, la calidad educativa está intrínsecamente ligada a las políticas de desarrollo social, económico y laboral, y posiblemente no podría ser de otra manera, la escuela históricamente ha sido el dispositivo de reproducción de las lógicas sociales y culturales hegemónicas de cada época. En nuestra contemporaneidad, donde el mercado dicta las formas de organización colectiva, el desarrollo se convierte en el objetivo de los países, y este se mide a partir del imaginario de bienestar que occidente ha divulgado como los adecuados y sostenibles, y es en ese sentido que las competencias son reconocidas por los entes públicos como el factor elemental de formación para el anhelado progreso, de la mano del capital.

La definición de competencia estará entonces íntimamente relacionada con la idea de la capacidad de contribuir al sistema productivo de los países, en el marco definido por un grupo particular de economías globales. El desarrollo se convierte en el ideal, que se convierte en razón y condición educativa: se le adjudica a la escuela la responsabilidad del desarrollo nacional y ésta, en la misma lógica, se acoge a la idea de que eso se logra también desarrollando, ¿qué?, pues competencias. Algo como: desarrollar para el desarrollo, valga la redundancia.

Ahora bien, la preocupación por el desempleo, la falta de oportunidades, es una preocupación legítima, e incluso necesaria, de los Estados; pero, la perspectiva productiva que parece imperar tiende a interpretar el problema como un asunto singular, el problema se le atribuye al sujeto, donde se empieza a adjudicar la causa a la pereza, a la resiliencia, al déficit cognitivo, u otros enunciados que rondan en la escuela para la individualización de los problemas estructurales. A veces se escucha en los medios y en los encuentros educativo-empresariales cómo se dice que cada vez las y los jóvenes saben hacer menos, están poco capacitados, o carecen de... competencias.

Pero, ¿para qué las competencias?, ¡para producir! La preparación para la vida es la preparación para la producción. En ese sentido, pareciera que lo que se debe aprender es a hacer, y se tiende a decir que este sentido del hacer trasciende el saber en sí mismo. Menos charla, más acción, lo anticipa el decir popular, respecto a los nuevos ciudadanos productivos.

II. CIUDADANÍA COMO COMPETENCIA

Como se evidenció en el apartado anterior, el MEN ha definido tres clases de competencias, con base en los sistemas de conceptualización y políticas que a nivel internacional y nacional se han demarcado en torno al tema. Para el presente trabajo, se propende por establecer un acercamiento preliminar a la noción de ciudadanía, ciudadano y las competencias como criterio de estandarización educativa, hacia el que se ve orientada la cátedra de la paz.

Se parte de referencias generales en torno a las nociones que componen el enunciado *competencias ciudadanas*, con el fin de poner en perspectiva las concepciones sobre el término, y no necesariamente para inscribirse en uno de ellos de manera formal. Posteriormente, se avanzará teniendo en cuenta las referencias conceptuales de los términos y a partir del trabajo de los documentos orientadores de la cátedra para su implementación a nivel nacional y distrital, se describen las relaciones establecidas en los documentos entorno a la cátedra y las competencias ciudadanas, con el objetivo de acercarse a lo que posiblemente representa la forma en que se promueve la paz en las instituciones educativas y sus alcances.

a. Ciudadanía

Empezamos por la ciudadanía y el ciudadano temas que se retoman como categorías y campos de estudio, que suscitan interés en las últimas décadas del siglo XX a nivel mundial y en especial en la cultura occidental, desde la caída del Muro de Berlín, para la consolidación del sistema democrático. En Colombia desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se hace énfasis en la construcción del ciudadano explicitado en el artículo 41⁹, donde se expresa la obligatoriedad del estudio de la misma y la instrucción cívica, además de fomentar prácticas, principios y valores de la participación política de los futuros ciudadanos.

Dos pensadores griegos contribuyeron con sus reformas a darle vida a la concepción de ciudadano: Solón (c. 638 a. C.-558 a. C.) con las reformas encaminadas a combinar el poder político en todos sus habitantes (ciudadanos) donde se crea al tribunal popular (Heliea), dando paso a nuevos valores, en especial a la moderación en contra de la desmesura y el belicismo; y Clístenes (Siglo VI a.C.), que refuerza el régimen mixto en contra de la tiranía, donde “la condición de ciudadanía superaba en estos casos obstáculos privilegiados como podrían ser los de linaje o del grupo étnico” (Horrach, 2009, p.3). La característica principal del modelo ciudadano ateniense era el espíritu de autonomía en funcionamiento de la polis, el sujeto político hacía parte de la organización social, del Estado.

Por su parte, Esparta, a diferencia de Atenas, adoptó una política de expansión territorial, que convirtió las virtudes bélicas en la categoría más importante para los ciudadanos. Con Licurgo (siglos VIII-VII a.C.) el modelo político espartano cambia el sistema de dos reyes por el de la Asamblea y Consejo de Ancianos, donde se crea una casta militar conformada por los “espartiatas”, que eran los denominados ciudadanos, cuyas funciones eran defender y gobernar la Ciudad- Estado. De esta manera, las virtudes del buen ciudadano estaban representadas en el guerrero, lo que conlleva a que el concepto de ciudadano sea la disciplina militar y en un segundo plano el aspecto y formación intelectual, una gran diferencia con Atenas, donde se privilegiaba el conocimiento. Un cambio significativo en el devenir de Esparta es que sus héroes no luchan por su propia gloria sino por su Ciudad –

⁹ En el artículo 41 textualmente se expresa: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”

Estado. Es así, como nos recuerda Horrach (2009), “Aristóteles cree que Esparta es un ejemplo negativo en lo que respecta a la convivencia ciudadana” (p. 6).

La educación espartana tiene unos paradigmas muy diferentes a la ateniense, el fin último de la educación y su proceso formativo es la creación del hombre guerrero, es así que Guevara (2009) afirma:

Desde el principio la educación se encamina a lograr un buen guerrero, por lo que no hay que extrañarse que la instrucción intelectual quedase subordinada a los ejercicios encaminados a desarrollar la fuerza física y fortalecer la voluntad. La gimnasia, la caza -que en ocasiones y sobre todo a partir de los dieciocho años consiste en sorprender y matar a los esclavos- las carreras, saltos y uso de las armas conducirán a la preparación física. Las privaciones, la falta de ropa, el ir descalzos, etc., fortalecerán la voluntad. (p. 117)

En la civilización de la Roma Clásica su organización política es cambiante por sus conquistas expansionistas, lo que permite encontrar diferentes tipos de ciudadanía, una de ellas transmitida por vía paterna, es decir, cualquier hijo por herencia quedaba con el estatus de ciudadano, y poseía tres derechos fundamentales en lo político: el voto, tener escaño en la Asamblea y ser postulado como Magistrado. Lo anterior conlleva aquello que para los sujetos políticos romanos es importante, encontrar la virtud cívica. La formación de los niños empieza en el seno de la familia, ya que para esta cultura se tiene una especial confianza en esa institución. Es allí donde empieza la formación en las virtudes, las cuales desarrollarán el resto de su vida, entre ellas, dice Guevara (2009), eran:

- Pietas: Respeto y devoción a los padres y a la divinidad.
- Constantini: Fuerza de ánimo y valor
- Gravitas: Austeridad y seriedad de vida; sentido del honor y de la dignidad.
- Fides: Valor físico, consagración al Estado. Honradez en las relaciones a los demás. (p. 121)

En la Edad Media, periodo comprendido entre la caída del imperio romano de occidente y el descubrimiento de lo que posteriormente serían las Américas, con el desarrollo del continente europeo, y siendo un período histórico dominado por el cristianismo, los valores

del ciudadano se relacionan con la virtud cristiana, es decir, el cumplimiento estricto de los diez mandamientos y todo el acato de la palabra sagrada contenida en la Biblia.

Ya en la época republicana, aparecen los Estados Nacionales, donde nos dice Perissé (2010):

Con la formación de los Estados nacionales europeos surge con fuerza nuevamente el concepto de ciudadano. A partir de la revolución industrial, y en el contexto de las profundas transformaciones que se suceden en Europa con el desarrollo del capitalismo, y las transformaciones sociales y políticas que conlleva, se van estructurando las modernas naciones europeas, que sostienen la fe en el progreso, la ciencia y la razón. Estos Estados buscan homogeneizar y preparar un modelo de ciudadano, entre otras condiciones necesarias para alcanzar el mentado progreso, por lo cual ponen un especial énfasis en la educación de la población. Así el Estado se hace cargo de la educación apartando a la Iglesia y surgen los programas de enseñanza basados en la unificación del idioma, el conocimiento de la geografía nacional y de la historia heroica del país. (p.447)

En el siglo XX la ciudadanía vuelve a ser relevante como objeto de estudio, donde convergen varios factores, que según Kymlicka y Norman (2002) son: la evolución del discurso de la teoría política, el abstencionismo electoral, el ocaso del Estado benefactor, el auge de los movimientos nacionalistas, las migraciones y sus consecuencias multirraciales y pluriculturales, entre otras. Las democracias modernas, no solo dependen de la justicia sino de la cualidades y actitudes de los ciudadanos, es decir, el problema de la ciudadanía no solo depende de los derechos, entran en juego las virtudes cívicas y la identidad ciudadana.

Ahora bien, cambios emanados durante las últimas décadas del siglo XX como la globalización¹⁰ y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, cambian el rumbo social, político y económico de la humanidad. La globalización comercial y financiera, que trae como consecuencia la apertura de fronteras

¹⁰ Llamaremos globalización para el siguiente trabajo tal como lo define Mateus y Brassat "El término globalización comprende un proceso de creciente internacionalización o mundialización del capital financiero, industrial y comercial, nuevas relaciones políticas internacionales y la aparición de la empresa transnacional que a su vez produjo —como respuesta a las constantes necesidades de reacomodo del sistema capitalista de producción— nuevos procesos productivos, distributivos y de consumo deslocalizados geográficamente, una expansión y uso intensivo de la tecnología sin precedentes". Mateus J., Brassat. D. La globalización: sus efectos y bondades. Economía y Desarrollo - Marzo 2002, vol. 1, N° 1. P.p. 65 – 77. Encontrada en <http://www.fuac.edu.co/revista/M/cinco.pdf>

y la creciente fragilidad de las economías nacionales a tendencias externas, ponen en jaque la idea de soberanía del Estado-Nación, con secuelas contraproducentes sobre el ejercicio de la ciudadanía y, especialmente, sobre los derechos sociales y económicos.

La globalización es un término usado en el mundo actual y describe los cambios en las comunidades y la economía mundial, que repercuten en una ampliación esencial del comercio internacional y la reciprocidad cultural. "El término fue utilizado por primera vez en 1985, por Theodore Levitt en "The Globalization of Markets" para describir las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional desde mediados de la década del 60." Es así que el Fondo Monetario Internacional la define como:

La "globalización" económica es un proceso histórico, el resultado de la innovación humana y el progreso tecnológico. Se refiere a la creciente integración de las economías de todo el mundo, especialmente a través del comercio y los flujos financieros. En algunos casos este término hace alusión al desplazamiento de personas (mano de obra) y la transferencia de conocimientos (tecnología) a través de las fronteras internacionales. (2000)

Esta tecnología es llamada la tercera revolución industrial o revolución tecnológica hacia finales del siglo XX y lo recorrido del siglo XXI. En ella aparecen la computadora, el internet, el celular, la fibra óptica, entre muchos otros, la cual fue acogida y desarrollada por el capital financiero para la especulación y transferencias a nivel nacional e internacional.

Es así que Castell (2001) caracteriza esta época de revolución tecnológica y de la comunicación reciente como

La revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la sociedad red, que se caracteriza por la globalización de las actividades económicas decisivas desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las elites gobernantes. (p. 23)

Estas dos paradigmas (tecnológico y económico), convergen en la aparición del proceso político denominado “Neoliberalismo”, liderado en la década de los 80, donde se da impulso a algunos de los postulados neoliberales como: la reducción de impuestos para las empresas que generan empleo, liberación de los mercados, la limitación de las funciones del gobierno en los asuntos económicos, la privatización de las empresas controlada por el Estado por ineficientes y corruptas y el monetarismo mundial (dólar como patrón de moneda transaccional). Para el caso colombiano estas políticas fueron adoptadas e implementadas a partir del gobierno de Cesar Gaviria entre 1990 y 1994.

En este sentido, en el desarrollo del neoliberalismo el concepto de ciudadano ha cambiado, tal como nos dice Martín Hopenhayn (2001):

En la posmodernidad, la nueva ciudadanía se redefine por el descentramiento y la autoafirmación diferenciante de sujetos, en parte como respuesta a tendencias propias de la globalización, como son el debilitamiento de los Estados nacionales y la mayor diferenciación social que tiende a darse a escala planetaria con el nuevo paradigma productivo. [...] El ciudadano deja de ser un mero depositario de derechos promovidos por el Estado de derecho o el Estado social, para convertirse en un sujeto que, a partir de lo que los derechos le permiten, busca participar en ámbitos de “empoderamiento” (empowerment) que va definiendo según su capacidad de gestión y también según su evaluación instrumental de cuál es el más propicio para la demanda que quiere gestionar. [...] La idea republicana de ciudadanía reaparece, pero no en el ámbito de la participación política, sino en una gran variedad de prácticas de asociación o comunicación en la trama social que no necesariamente confluyen en lo público-estatal [...] Lo segundo —la diferenciación de los sujetos— implica que la ciudadanía se cruza cada vez más con el tema de la afirmación de la diferencia y la promoción de la diversidad. Con esto muchos campos de autoafirmación cultural que antes competían exclusivamente a negociaciones privadas y estaban referidas “hacia adentro” de los sujetos, hoy competen a la sociedad civil, objeto de conversación “hacia afuera” y del devenir político y el devenir público de reivindicaciones asociadas. (p. 119)

En Colombia, este proceso de reconfiguración del concepto de ciudadanía se ha dado a partir de la expedición de la Constitución Política de 1991, primero como la instrucción cívica y luego con las competencias ciudadanas que serán dadas en las instituciones educativas,

según reza el artículo 61 “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.”¹¹

Es así que, en nuestro país, aparece la Ley General de Educación en 1994¹² y en su Artículo 6: Fines de la educación dispone:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

En estos fines educativos se reiteran valores y principios que hemos abordado respecto a la definición de la cultura de paz, la educación para la paz, el desarrollo sostenible y las perspectivas educativas que se encuentran estructuradas en torno a las competencias. Si intentáramos hacer una distinción sobre lo que se enuncia en este artículo de la ley general de educación nacional y lo que hemos referenciado a nivel normativo, académico y, de forma preliminar, oficial sobre la cátedra de la paz, los objetivos educativos serían prácticamente los mismos de la cátedra. Sin embargo, llama la atención que en el mismo marco de referencia de los principios de libertad, justicia y democracia, aparece enunciado el respeto por la autoridad legítima, la cultura nacional, la historia oficial y los símbolos de la patria. ¿Qué indica para la ciudadanía que en la educación se promueva una forma específica de autoridad, cultura, historia y simbolismo?

Colombia, por principios constitucionales, se proclama como un país pluralista, multiétnico y pluricultural, inclusivo y democrático, garante de los derechos humanos; sin embargo, el ejercicio de la democracia y la ciudadanía ha sido de carácter formal e institucional, es decir, del respeto a la autoridad a la Ley y al orden jurídico vigente, centrado en el establecimiento de normas reguladoras de la convivencia desde la restricción y los procedimientos que fijan

¹¹ <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

¹² <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

las condiciones de acceso al poder político en el marco de sus derechos y responsabilidades.

Lo anterior trae como consecuencia que la participación ciudadana en Colombia en la esfera pública sea cada vez más aislada, o incluso solo relacionada con el ejercicio del voto. Esto ha llevado a que muchos ciudadanos se aparten de los procesos de deliberación en la esfera pública y en la toma de medidas que afectan su vida cotidiana en el ámbito comunitario, social y escolar; o aquellos que participan de manera activa y permanente, como los líderes sociales, sufren intimidaciones a través de amenazas y otros mecanismos de terror, y quienes persisten en esta lucha democrática y ciudadana son asesinados por el status quo y la deslegitimación de todas las instituciones democráticas y valores del Estado colombiano promulgadas en la Constitución de 1991.

Con esta situación de incertidumbre y zozobra nos dice Mieles y Alvarado (2012):

En este estado de cosas, la esfera pública va perdiendo su capacidad de propiciar la deliberación y acoger la pluralidad como condiciones de la democracia, delimitando a tal punto el ejercicio de la ciudadanía que esta pierde su sentido más amplio y queda diluida en una absurda polaridad entre los que votan y los que no, limitaciones que solo contribuyen a la precarización de la política como esfera de creación de la vida colectiva, a la banalización del “entre nos”, a la pérdida de la potencia de vivir juntos y de actuar juntos (Arendt, 2008); situaciones generadas por la incapacidad del Estado para garantizar condiciones de justicia, equidad y libertad que propicien el ejercicio pleno de la ciudadanía, más allá del voto, la mayoría de edad o la pertenencia a un partido político de derecha o de izquierda. (p.56)

En términos generales, la ciudadanía se presenta como una noción cambiante que se resignifica de acuerdo a los principios políticos y culturales de una época, aunque también puede interpretarse que ese devenir histórico de la ciudadanía y el ciudadano constituyen de manera integral el concepto. Es decir, es posible hacer dos interpretaciones al respecto. Por un lado, si se piensa en una lógica de progreso, la ciudadanía que privilegia el intelecto, la fuerza, la identidad familiar y estatal, o los valores, esa ciudadanía ligada a sentidos unificadores de un grupo sería distinta de la tendencia libertaria y progresista que se inscribe en las nociones de ciudadanías descentralizadas, autoafirmativas y orientadas por el desarrollo en perspectiva lineal y la modernidad como superación del pasado. Por otro lado,

puede tender a pensarse que cada uno de los momentos históricos y lo que caracterizaba a las épocas respecto al ciudadano, son el conjunto de componentes de la ciudadanía, sosteniendo que los ciudadanos deben ser intelectuales, desarrollar fuerza en defensa de las identidades familiares, nacionales y los valores morales que componen sus comunidades, así como al tiempo son quienes persiguen el progreso y defienden su individualidad.

Esta última posible interpretación pareciera estar cerca de lo que se desarrolló en el apartado anterior como competencias, pero veamos hacia dónde se orientan las ciudadanías a nivel nacional y su relación establecida con las competencias desde los estamentos oficiales. Nuestra tarea está en pensar la ciudadanía desde los escenarios formativos como la escuela, y si hemos mostrado que la educación responde a paradigmas productivos económicos sustentados en el desarrollo de competencias, el ciudadano que desde el sistema educativo se promueve empieza a aparecer como un sujeto que debe estar en capacidad de responder a lo que desde las nociones hegemónicas del saber y la autoridad social se establece como la cultura nacional -enunciada como el “buen hacer-. A continuación abordaremos con mayor precisión la propuesta educativa fundamentada en las competencias ciudadanas y empezaremos a identificar las formas en que este enfoque delimita la formalización e implementación de la cátedra de la paz, que de entrada, con los desarrollos anteriores, nos anticipa que el objetivo de cultura de paz está íntimamente relacionado con el ciudadano de la productividad, la lealtad y el derecho a la defensa de lo que se asume como propio.

b. Competencias ciudadanas

Enrique Chau, es uno de los principales referentes sobre competencias Ciudadanas en el país, también uno de los asesores que mayor incidencia han tenido en la formulación de las orientaciones y lineamientos a nivel nacional y distrital sobre la implementación de procesos formativos en competencias ciudadanas, y como veremos, también en torno a la cátedra de la paz. Para el presente apartado se retomarán algunos de sus aportes, con el fin de comprender el modelo de su propuesta sobre las competencias ciudadanas, que es el que se articula a las directrices de implementación de la cátedra de la paz, y a partir de ahí avanzar en el análisis de las relaciones y alcances.

En principio, es clave retomar las nociones sobre lo educativo y la escuela, que como institución trabaja en el análisis, reflexión y construcción de saberes y conocimientos, en el

marco de la formación de un ciudadano activo, que según Ruiz y Chaux (2005),

Significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida, se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente. (p.16)

En consecuencia, la escuela es el espacio en el que la comunidad educativa participa en la configuración de relaciones, al establecer normas, llegar a acuerdos, diseñar y hacer uso de mecanismos de participación y permitir a sus miembros ser protagonistas en la planeación, ejecución y seguimiento de proyectos dirigidos al bienestar.

De tal manera, de acuerdo con Ruiz y Chaux (2005), la escuela debe contemplar la educación en dos vías: educación cívica y educación ciudadana. Por un lado, la educación cívica consiste en el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política, en cumplimiento de los pactos sociales; y, por su parte, la educación ciudadana propicia la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos. (p.18-19)

Así entonces, para llevar a cabo un proyecto formativo ciudadano se requiere un accionar directo desde la educación, motivos por los que es necesario entender qué son y cómo están estructuradas las competencias ciudadanas, cuyo fin último es, para los autores, la *acción ciudadana*. Continuando con Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas son el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, integradas- y relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana. Las competencias ciudadanas implican el desarrollo de conocimientos básicos que, llevados al campo práctico, posibilitan transformar al individuo y su contexto social. (p.21)

Como se evidencia, los autores mencionan tres competencias básicas a desarrollar en la formación ciudadana, con el fin de alcanzar la acción ciudadana que se materializa en la puesta en marcha de estas competencias: *competencias cognitivas*, *competencias comunicativas* y *competencias emocionales*. La primera, hace referencia a los procesos de orden mental, que permiten el análisis del mundo, identificando las visiones propias y las construidas por los demás; la segunda, tiene que ver con la interacción social, al promover la expresión de pensamientos, opiniones, de forma que permita resolver asuntos

interpersonales; y la tercera, se refiere a la identificación de emociones personales y de las demás personas, con fin de reconocerlas, controlarlas y mediar para el beneficio personal y colectivo.

Ahora bien, estas competencias básicas no se desarrollan de forma aislada, sino que es necesaria la relación entre ellas. Los autores presentan las *competencias integradoras* como el desarrollo que establece una relación estrecha entre las competencias básicas y contempla el conocimiento como parte fundamental en la práctica social. Se expresa la importancia sobre la comprensión de información, estrategias, contenidos y procedimientos para el ejercicio de ciudadanía, en temas como: derechos humanos, mecanismos de participación democrática, Constitución Política, conformación del Estado colombiano, estructura del gobierno escolar y mecanismos para la resolución de conflictos; y lo que corresponde a la formación moral.

Es importante tener en cuenta el contexto social en el que se desarrollan las competencias, estos escenarios deben ser analizados, cuestionados e intervenidos. Ruiz y Chaux (2005), desde sus fundamentos epistémicos, enuncian que se puede y se debe promover el desarrollo de competencias ciudadanas en los individuos, argumentando que el ejercicio de la ciudadanía comprende una relación con el otro en la que se puede construir a través de la participación, escucha, análisis, reflexión, y planteamiento de propuestas que beneficien a todos y todas.

La defensa y promoción de los derechos humanos son centro fundante para asumir las competencias ciudadanas, porque no solo son contenidos, información, sino que en sí mismos se convierten en eje transversal. Ruiz y Chaux (2005), anotan que,

Las competencias básicas a través de las cuales se promueve el respeto y defensa de los derechos humanos deben convertirse en el eje integrador de toda propuesta de formación ciudadana y no en uno más de sus componentes. Por tanto, es necesario hacer visibles los propósitos que históricamente se han perseguido con la definición de los derechos humanos, esto es, defender la vida y la dignidad humana de los fines instrumentales del mismo hombre y de sus anhelos de dominación y sometimiento del otro; así como contar con un instrumento que le permita a los pueblos realizar los ideales de libertad, igualdad y justicia social.(p.35)

De igual forma, siguiendo a Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas se agrupan en tres ámbitos, los cuales a nivel formativo posibilitan la transformación cultural a partir de un ejercicio autónomo y consciente de los y las estudiantes por la promoción de la garantía de los derechos humanos: *Convivencia y Paz*; *Participación y Responsabilidad democrática*; y, *Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias*. En la primera, los autores afirman que los ciudadanos pueden ser capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. En lo que concierne a la segunda, el énfasis está sobre la participación activa y crítica de todos sus miembros, lo que implica que los ciudadanos deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones en todos los niveles (p.41); y, en cuanto a la tercera, indican como fundamental promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación.(p.44)

A continuación se presenta (Tabla 3) la síntesis de la propuesta de competencias ciudadanas trabajada por Ruíz y Chaux (2005), la cual pone en perspectiva que en el marco de la comprensión es fundamental que en las competencias sean reconocidos los Derechos Humanos como el eje constitutivo de cualquier proyecto formativo de ciudadanía en la escuela.

Tabla 3. Síntesis propuesta conceptual Ruíz y Chaux (2005) sobre competencias ciudadanas.

Competencias Ciudadanas			
Eje Transversal	Conjunto de capacidades y habilidades que orientan moral y políticamente la acción ciudadana.		
Derechos Humanos	Competencias Básicas	Capacidades	Ámbitos de formación (Retos):
-Defender la vida.	Competencias Cognitivas	-Comprender distintos puntos de vista de una situación concreta.	-Convivencia y paz.
-Dignidad humana.		-Plantear diferentes alternativas para resolver conflictos.	-Participación y responsabilidad democrática.
Realizar ideales de:		-Considerar consecuencias a largo, mediano o largo plazo.	
-Libertad.	Competencias Comunicativas	-Cuestionar las dinámicas sociales.	-Pluralidad, identidad y
-Igualdad.		-Participar socialmente, interactuar y solucionar asuntos interpersonales.	
		-Expresar pensamientos, opiniones, sentires sin herir a los demás.	

-Justicia social.		-Expresiones artísticas.	valoración de las diferencias.
	Competencias Emocionales	-Identificar emociones personales y de los demás, siendo constructivo.	
	Conocimientos		
	-Derechos Humanos fundamentales.		
	-Constitución política y estructura del Estado colombiano.		
	-Mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática.		
	-Organización, estructura y sentido del Gobierno Escolar.		
	Contexto y Ambiente Democrático		
Promoción de cambios en los individuos y estructuras sociales			

Elaboración propia, con base en el documento La formación de competencias ciudadanas (2005) de Alexander Ruíz Silva y Enrique Chauz Torres.

También es posible señalar que, retomando la definición del ministerio de educación sobre las competencias ciudadanas expuesta en el apartado anterior, el MEN no realiza la subdivisión de competencias básicas que proponen Ruíz y Chauz (2005), a saber, las cognitivas, emocionales y comunicativas, pero sí propone que las competencias ciudadanas permitirían la convivencia, la participación democrática, y la solidaridad. De alguna manera, los autores interpretan estos alcances propuestos por el MEN como retos, específicamente los dos primeros:

El ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela implica diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. (Ruíz y Chauz, 2005, p.39-40)

Respecto al tercero, no ahondan en la solidaridad como un reto, el énfasis lo hacen sobre la diferencia y la pluralidad. En esa medida, hacen una transposición de las nociones de los alcances para proponer, ya no desde esa categoría, los tres ámbitos enunciados párrafos atrás. En ese sentido, lo que se quiere mostrar es la variación que hacen de la propuesta del MEN en los estándares generales de competencias, ya que estos serán aspectos centrales sobre los que se concentrarán después las orientaciones oficiales sobre la cátedra de la paz. A convivencia le agregan paz como ámbito, configurando convivencia y paz; a participación democrática le suman responsabilidad; y, como se indicó, solidaridad es sustituida por pluralidad, identidad y valoración de la diferencia.

Cabe llamar la atención sobre tres puntos: 1) aunque el MEN no sea explícito en mencionar los tres elementos como alcances, cuando indica que las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes, es posible interpretar que lo sitúa como objetivos. Ruíz y Chaux (2005) hacen un énfasis en las competencias básicas y su agrupación en cada uno de los ámbitos propuestos. En este caso, en cada ámbito se desarrollan las competencias básicas como condición de posibilidad de existencia para los mismos. 2) suman componentes como la paz, la responsabilidad, la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia, pero la novedad reside en el énfasis sobre los derechos humanos. 3) La paz es referenciada como un ámbito en el que convergen las tres competencias básicas y su relación es de correspondencia directa con la convivencia, que puede ser interpretada como equivalencia.

Ahora bien, más allá de los referentes conceptuales que puedan integrarse respecto a las competencias ciudadanas, lo que se procura comentar es que la implementación de los procesos, para nuestro caso el de la cátedra de paz, responden a los lineamientos y orientaciones oficiales, que se sustentan en propuestas epistémicas y conceptuales cercanas a las expuestas anteriormente. Hasta acá se ha podido identificar que las competencias ciudadanas son el eje transversal de las propuestas académicas, normativas y oficiales en torno a la implementación de la cátedra, por no decir que de la educación a nivel general; y aparentemente se proponen (las competencias ciudadanas) como el modelo educativo que permitiría materializar los principios y valores que reiterativamente aparecen como constitutivos de la idea de cultura de paz. Por lo tanto, para poder comprender, más allá de los ideales que reposan en los enunciados generales sobre la libertad, la democracia, la solidaridad, la responsabilidad, la convivencia, que ya definimos son presentados como relativos a la noción de paz en la cátedra, acotamos el análisis a los documentos oficiales: estándares, orientaciones y lineamientos; para comprender la forma en que la cátedra de la paz tendría lugar desde las competencias ciudadanas de manera concreta, es decir, lo que se contempla debe ser desarrollado para alcanzar la paz.

En términos oficiales, los estándares son parámetros de orden público que determinan lo que se debe saber y el saber hacer de los y las estudiantes. Son criterios que orientan la evaluación de los diferentes actores educativos, identificando si logran cumplir con lo establecido o es necesario realizar planes de mejora para su alcance. Por consiguiente, desde la oficialidad se enuncian como fundamentales porque orientan prácticas

pedagógicas al interior de las escuelas, ya que deben ser tenidos en cuenta para el diseño de planes de estudio (currículo), material didáctico, evaluaciones, programas y proyectos dirigidos a la comunidad educativa. En general, de acuerdo con el MEN, la definición de los estándares en el documento de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006), son definidos como:

criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país. En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria. (p.165)

Los estándares conciben que toda la población colombiana debe alcanzar criterios básicos para desenvolverse en la sociedad; sin embargo, se supone que estos no determinan los contenidos curriculares, pues son las instituciones educativas, maestros, estudiantes, familias (comunidad educativa) quienes elaboran sus proyectos educativos institucionales (PEI), en los que se puede tener en cuenta las particularidades de la población, sus necesidades, intereses, estado a nivel económico, cultural y político, lo que considera el Ministerio de Educación como autonomía institucional.

Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006) cuentan con una estructura general, garantizando una cohesión vertical, que consiste en la organización secuencial e incremento en la complejidad de la atención por grupo de grados, y una cohesión horizontal que contempla el desarrollo de competencias como un proceso integral. De esta forma, se establece un grupo de estándar, un estándar general y estándares específicos.

Ahora bien, encontramos que Ruíz y Chaux (2005) a lo que denominaron ámbitos formativos: Convivencia y Paz – Participación y Responsabilidad Democrática – Pluralidad y Valoración de las Diferencias; son retomados en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006) como grupos de estándares. En este trabajo no se desarrollará la especificidad que compone cada grupo de estándares, pero es posible mencionar una generalidad de los ejes que allí se contemplan, especialmente el que referencia la paz de manera directa:

- **Convivencia y paz:** relación pacífica y constructiva, ausencia de violencia,

consenso, no maltratar y protegerse del maltrato, pedir disculpas y perdonar, respetar las normas de tránsito, reconocer los derechos sexuales y reproductivos, cuidado del medio ambiente, y actuar de manera solidaria con las personas. (p.159)

- **Participación y responsabilidad democrática:** participación, reconocimiento de normas, mecanismos de participación democrática, y garantía de derechos humanos. (p.160)
- **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:** diversidad, todos y todas sujetos de derechos, y prevención de situaciones de discriminación. (p.161)

Cabe mencionar que los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas definen las competencias necesarias para su desarrollo tal como se evidencia en el trabajo de Ruíz y Chaux (2005): cognitiva, emocional y comunicativa, así como la integración entre las mismas. Se identifica entonces que los estándares son una transposición y delimitación de la propuesta de estos dos autores, especialmente cuando se encuentra que la dirección del documento estuvo a cargo de Enrique Chaux.

Para finalizar este apartado, es posible mencionar que ser ciudadano comprende el reconocerse como parte de una estructura social, conformada por normas que determinan la convivencia en los roles y dinámicas que afectan de forma directa el ámbito social, político, personal y colectivo de los miembros de un grupo. Como se encuentra en el apartado anterior, la ciudadanía es una noción que, desde sus orígenes, responde a las particularidades de cada época. Aunque puede entenderse que de manera central, se trata del compromiso de cada uno de los sujetos con la colectividad, los referentes de comunidad, las prácticas y las formas de identidad que varían con el tiempo.

Podría indicarse que toda noción, concepto o categoría es susceptible de variaciones, no solo el de ciudadanía, pues incluso el de competencias también puede presentar esta característica. Por lo tanto, pensar el concepto de competencias ciudadanas pone en perspectiva la necesidad de considerar las características propias de nuestra época y lo que constituye dicho término. Pero, además, es necesario considerar que la variación de la comprensión de los conceptos no solo se da por condiciones contextuales y temporales, su aprehensión e implementación, como lo hemos visto en ambos casos, responde a intereses de los actores y sus territorios.

La nuestra es una época caracterizada por los sistemas económicos y comunicativos globalizados, cuyo principal referente político es el régimen democrático, y donde existe

una proliferación de dispositivos electrónicos que procuran ocupar un lugar específico en cada aspecto de la vida social. Las ciudades crecen desmedidamente, la industria se diversifica y las dinámicas de cambio son cada vez más rápidas. Incluso, a veces pareciera que la vida útil de los artefactos que tenemos hoy fuera una metáfora de nuestra historia contemporánea.

Hasta el momento, ha sido posible dar cuenta de cómo nuestros sistemas culturales se ha construido en el marco de la carrera del progreso, y es tal vez bajo esta perspectiva que el ciudadano es considerado en el marco de la competencia, no exclusivamente de la competencia entre adversarios, sino del ser capaz de responder a las demandas de nuestra época. Encontramos que la perspectiva de Competencias Ciudadanas oficial, precedida del trabajo investigativo de autores como Enrique Chauv y Alexander Ruíz, promueven una perspectiva en la que los derechos humanos son el eje central. Se definen los estándares básicos para el sistema educativo, los cuales se presentan como orientativos ante el ideal en torno a la convivencia, la paz, la participación, la democracia, la pluralidad y la identidad, por mencionar algunos de los componentes; y a su vez se define que la manera de alcanzarlos es por medio del desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y emocionales.

Ahora bien, ¿cuáles son las relaciones entre las competencias ciudadanas y la paz? Por el momento, lo que podría señalarse, de acuerdo a estos desarrollos, es que la paz se entiende desde las competencias ciudadanas como un ámbito, un estado a alcanzar a partir del desarrollo de competencias básicas, denominadas emocionales, cognitivas y comunicativas, las cuales será necesario poner en consideración más adelante, evidenciado a qué hace referencia cada una y cómo se transversaliza a la cátedra. La paz aparece en relación a la convivencia, y es desde ahí que se define como objetivo principal, especialmente en dicho ámbito relacional, la convivencia pacífica.

III. COMPETENCIAS CIUDADANAS Y CÁTEDRA DE PAZ

Como se anticipó en el capítulo anterior, para la implementación de la Cátedra de Paz en instituciones educativas (preescolar, básica y media) el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en compañía de diferentes académicos e instituciones de educación superior, han diseñado lineamientos con el propósito de orientar este ejercicio, detallando las temáticas a abordar y espacios escolares para su ejecución, de acuerdo al Decreto Reglamentario

1038 y las Competencias Ciudadanas. De modo tal que en estos documentos se expone qué es La Educación para la Paz, los temas principales para su implementación, los temas primordiales de la Cátedra de la Paz, asignaturas o espacios en los que se pueden articular estos temas y su relación con las competencias ciudadanas.

De igual manera, cabe mencionar que la Educación para la Paz es asumida desde un enfoque de formación ciudadana, cuyo objetivo es formar ciudadanos que sean capaces de establecer relaciones incidentes en proyectos de orden personal y colectivo, teniendo en cuenta condiciones contextuales (económicas, políticas, culturales), diversidades, mecanismos de participación democrática y promuevan el cuidado ambiental, en el marco de la garantía de los derechos humanos. En consecuencia, es importante señalar que la escuela es referida como la institución que puede propiciar las condiciones para desarrollar competencias que permitan la construcción de saberes y de saber hacer en sus realidades sociales.

Con el fin de lograr lo anterior, el MEN propone en el documento *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (OGICPED, SF) cuatro (4) principios generales: *partir de lo construido*, que requiere saber que se ha hecho hasta al momento, identificando los avances en este campo para ser profundizados; *oportunidad*, desarrollar lo que se ha venido trabajando para crear nuevas formas de abordar la paz en escenarios escolares; *autonomía*, cada institución educativa cuenta con la posibilidad de diseñar sus estrategias pedagógicas de acuerdo a sus intereses y necesidades; y *diversidad*, tener en cuenta las particularidades de la comunidad educativa a nivel social, cultural, político y económico. (p.14)

Asimismo, conforme a las doce (12) temáticas a abordar según el Decreto Reglamentario 1038, en el documento se relacionan los temas con seis (6) grandes categorías de Educación para la Paz, de la siguiente manera:

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

Tabla tomada del documento *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia* (SF), del MEN, página 15.

Como se observa en lo hasta ahora referenciado y la tabla anterior, la Educación para la Paz es la línea de implementación central, y la línea de desarrollo sostenible queda subordinada como una de sus categorías. Esta es una delimitación específica en torno a la cátedra, que coincide con algunos de los planteamientos referenciados en el primer capítulo, donde la educación para la paz se presentaba como el eje de fundamentación más trabajado en el proyecto educativo.

En términos generales, cabe tener en cuenta las definiciones de las categorías, ya que constituyen los grupos que consolidarán las referencias temáticas delimitadas para la cátedra, e incluso constituyen ejes de trabajo. Respecto a *convivencia pacífica*, se entiende como el establecimiento de relaciones constructivas que permiten el establecimiento de acuerdos, que promueven el buen trato, la inclusión y acciones que previenen situaciones de discriminación, resaltando el manejo de conflictos para la transformación de contextos. Asimismo, en cuanto a *participación ciudadana*, se hace referencia a la formación de sujetos políticos como protagonistas en la construcción de proyectos, lo que implica el análisis de sus contextos, la capacidad de generar alternativas y gestión de procesos organizativos al interior de las comunidades.

Por su parte, respecto a *diversidad e identidad*, se menciona que consiste en identificar y respetar la diferencia, en el ejercicio que posibilite la construcción de identidad y

reconocimiento de las particularidades de los demás, comprendiendo que todos y todas hacen parte de la comunidad, de modo tal que se reconozcan acciones de discriminación y se promuevan acciones para la erradicación a partir de un trabajo personal y colectivo. Sobre *memoria histórica y reconciliación*, se señala que es un proceso que requiere el desarrollo del pensamiento crítico en el que se cuestionen hechos de pasado, del cómo afectan a los involucrados, así mismo que repercusiones tiene en el presente, facilitando procesos de perdón y reparación en el futuro cercano.

En cuanto Desarrollo sostenible, que antes podía reconocerse como paralela a la línea de Educación para la paz, se menciona como la necesidad del cuidado de los recursos naturales, el pensar sobre acciones cotidianas y cómo éstas afectan el medio ambiente, hacia la toma de decisiones de forma responsable y dirigidas al cuidado de los recursos naturales. Finalmente, la *ética, cuidado y decisiones*, apunta a la formación de los y las estudiantes desde la autonomía, entendida como la toma de decisiones pensadas con criterios de conocimiento y valores, al reconocer las situaciones en las que se debe decidir, de acuerdo al análisis de consecuencias, para generar alternativas que beneficien a todos y todas. Asimismo, hace referencia a la construcción de un proyecto de vida con responsabilidad social.

Las categorías y la distribución temática coinciden, en su mayoría, con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC) del Ministerio de Educación (2006), y por ende también con la noción de competencias referida en el apartado anterior. Así, por ejemplo, la categoría Convivencia Pacífica se corresponde con el ámbito de Convivencia y Paz de los EBCC; la categoría Participación Ciudadana con el ámbito de Participación y Responsabilidad Democrática; y la categoría Diversidad e Identidad con el ámbito Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. No obstante, llama la atención que, en el momento en el que se desarrollaron los EBCC, categorías como Memoria Histórica y Reconciliación, Desarrollo Sostenible, y Ética, Cuidado y Decisiones, no se integran directamente, por lo que este documento de *orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos* puede interpretarse también como un alcance a los Estándares de Competencias Ciudadanas, en la medida en la que los “actualiza” o suma nuevos elementos para la implementación de la cátedra. Sin embargo, se hace necesario pensar cuál es la relación de dichos elementos que propone el documento de orientaciones para la organización temática de la cátedra con

las competencias, pues hasta ahora solo es posible referenciarlos como una novedad ante los estándares.

Por lo tanto, a propósito de las categorías y la relación con los ámbitos (Convivencia y paz; participación y responsabilidad; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) desarrollados en el apartado anterior, cabe señalar que respecto a la paz se encontró una delimitación de la noción en los estándares al primer ámbito o grupo, en donde el énfasis aparecía en la ausencia de violencia, la convivencia pacífica y el diálogo como elementos que permitirían referir a la relación convivencia y paz. En este caso, respecto al documento de orientaciones, la paz emerge como eje central, por lo tanto, se evidencia que al pensar su formación se desagrega de ese primer grupo en el que estaba en los estándares y la propuesta de Ruíz y Chaux (2005) como exponentes cercanos a la noción oficial, y se le transversalizan las categorías de agrupamiento temático.

Las orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos también plantea la posibilidad de implementación de la cátedra de paz en áreas distintas a las presentadas en la normatividad, apelando a que se trata del mismo caso que el desarrollo de competencias ciudadanas.

Los temas de la Cátedra de la Paz pueden ser abordados de manera integrada a diferentes áreas académicas, es decir, al mismo tiempo que se estén abordando temas y desempeños propios de las áreas académicas. Esta integración es viable en prácticamente cualquiera de las áreas académicas de manera similar a como el desarrollo de competencias ciudadanas se ha logrado integrar al desarrollo de competencias propias de las áreas académicas. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, citados por Chaux y Velásquez, SF, p.31)

Como se ha mencionado, las instituciones educativas cuentan con la autonomía de diseño de estrategias pedagógicas, planes de estudio, proyecto de educación institucional PEI, teniendo en cuenta la existencia de parámetros formulados por el MEN que orientan el diseño de estos. En ese sentido, las temáticas se pueden articular en la escuela a asignaturas que contengan en su plan de trabajo como eje central el desarrollo de competencias ciudadanas, por ejemplo: Ética y Valores Humanos, Constitución y Democracia; o integrarse a otras áreas académicas, en las que su contenido se pueda relacionar con las competencias ciudadanas, por ejemplo, lenguaje, educación física, entre otras; e incluso, integrarse a proyectos transversales, como Sexualidad, Educación

Ambiental, Derechos Humanos.

Respecto a la articulación de la cátedra con las competencias ciudadanas, el documento de *orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos* retoma las competencias propuestas por los estándares básicos, proponiendo un marco de relaciones de cada una de ellas con los temas que sustenta la normatividad y la educación para la paz:

- **Competencias emocionales (CEmo):** se referencia que competencias como la empatía y el identificar y manejar emociones propias, son aplicables a todos los ejes temáticos, por lo que se convierten en competencias emocionales centrales para el trabajo en torno a la paz desde una perspectiva de regulación emocional y comparación de experiencias con otras y otros.
- **Competencias cognitivas (CCog):** el pensamiento crítico, la generación creativa de opciones, y la capacidad de identificar y tomar en cuenta las consecuencias de las posibles alternativas de acción son competencias cuyo énfasis se hace en torno a la posibilidad de cuestionar, generar consensos e identificar consecuencias.
- **Competencias comunicativas (CCom):** capacidad de escuchar activamente y la asertividad son referidas como competencias importantes a nivel comunicativo, especialmente por el reconocimiento de una necesidad de saber expresar las ideas y buscar los acuerdos.
- **Competencias integradoras:** el manejo constructivo de conflictos es una competencia integradora en tanto involucra manejo de emociones (CE), la escucha activa (CCom) y la generación creativa de opciones (CCog), así como la toma de decisiones éticas.

Esta es la relación que el documento propone, así como la necesidad de que toda la escuela sea un ambiente democrático, en el que exista manejo de conflictos, participación y seguridad, en donde los miembros de la comunidad educativa asuman con compromiso un rol protagónico, al pensar la escuela como espacio formativo que permite la transformación de contextos. Las *orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos*, describen la implementación de la cátedra de la paz, desde el enfoque de competencias ciudadanas, como un escenario que garantiza la convivencia al interior de la escuela, en donde las emociones, lo cognitivo y lo comunicativo deben ser intervenidos para que se los conflictos que atentan contra el orden esperado y

ponen en riesgo el talante democrático de las instituciones sea restablecido.

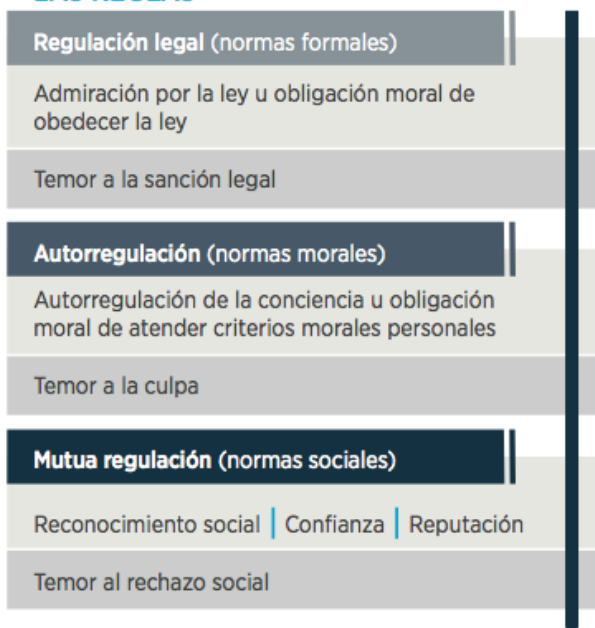
Ahora bien, a nivel del Distrito de Bogotá el enfoque de implementación de la cátedra se encuentra en la *Cultura Ciudadana*, la cual tiene como objetivo, de acuerdo con en el documento de *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana* (OICPECC) (2018):

alinear los principios y la conciencia de los individuos, y las expectativas de lo reconocido socialmente como positivo, con el cumplimiento de las leyes y normas. En conclusión, se trata de hacer que el cumplimiento de la ley esté respaldado por la satisfacción moral y el reconocimiento de los demás ciudadanos como positivo. (p.21)

En ese sentido, con base en el documento distrital *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana* (OICPECC) (2018), la cátedra tiene como fin promover cultura de paz y la cultura ciudadana, desde el desarrollo de las competencias y capacidades; es decir, la formación en el desarrollo de competencias ciudadanas contribuye al objetivo de la cátedra de paz, comparten propósitos, contenidos y escenarios de ejecución.

De igual manera, se menciona que la formación ciudadana comprende, con sus respectivas diferencias o relaciones, las competencias ciudadanas, las capacidades ciudadanas y la cultura ciudadana. Esta última, como base de sus desarrollos y articulaciones con la cátedra de la paz, se concibe desde tres niveles de regulación, resumibles en el siguiente esquema, propuesto en las *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana* (OICPECC) (2018):

LAS REGLAS



Reto: Armonizar

Esquema 1. Sistemas reguladores del comportamiento.

Fuente: Mockus A. (2017). Convivencia y recontextualización.
[Diapositiva presentación en power point].

Esquema tomado del documento *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana*, de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p.22.

Las autoras y autores de las *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana* (OICPECC) (2018), mencionan que no se trata del desarrollo de habilidades individuales exclusivamente, pues lo que se hace necesario es la transformación de comportamientos que, según lo indican, dependen de las interacciones sociales. En esa medida, sostienen relaciones entre los tres enfoques (capacidades, competencias y cultura ciudadana), en los que su trabajo conjunto garantiza la formación de las y los ciudadanos que construirían o aportarían a una sociedad en paz. Aseguran que en el desarrollo de los comportamientos de la cultura ciudadana se potencian las capacidades, y viceversa, pero son las competencias ciudadanas las que hacen posible el fortalecimiento y cualificación de las dos primeras.

La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana invita a pensar que la paz no sólo se limita a la garantía de espacios libres de violencia, sino también a fomentar prácticas de comunicación asertiva, de reconocimiento del otro, de resolución

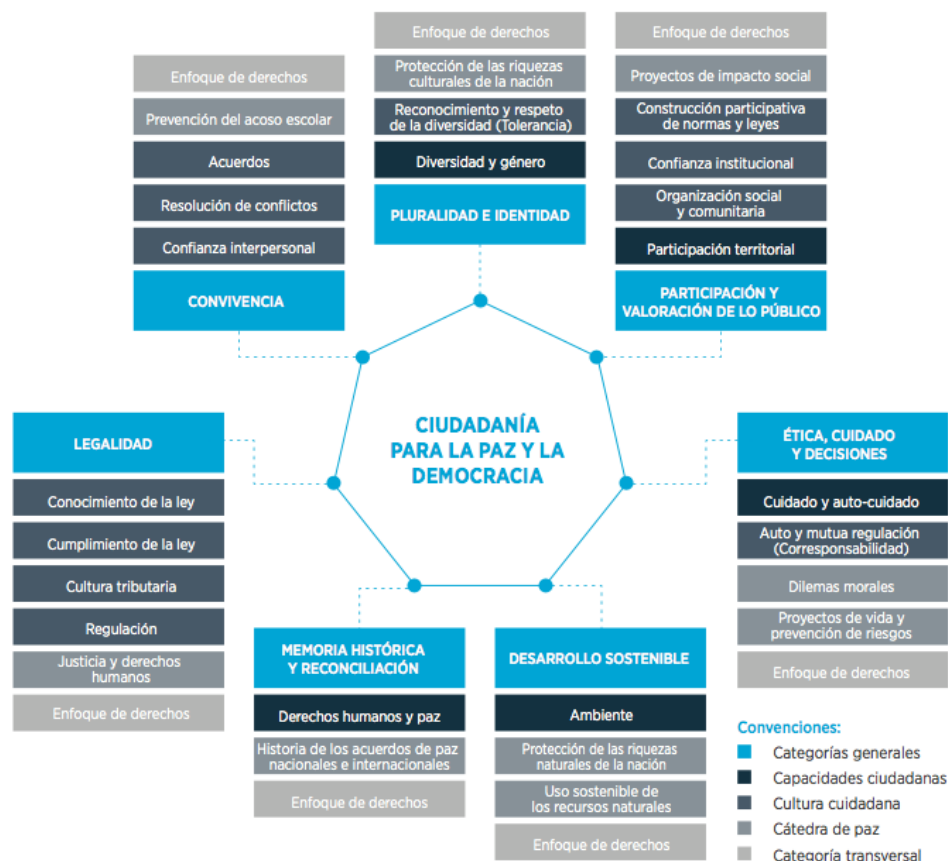
pacífica de conflictos y de construcción compartida de las normas. Lo anterior, además de aportar a mejorar la interacción con el otro, conlleva a pensar y generar cambios frente a cómo se comprende, cuestiona y actúa frente a las dinámicas y realidades del orden local, nacional e internacional. (p.47)

Con base en lo anterior, el documento de orientaciones distritales propende por la integración de los ejes de formación ciudadana que lo sustentan, en clave de capacidades y cultura, así como los ejes temáticos de la cátedra a nivel formativo, con el enfoque de derechos como transversal a todos los grupos constituidos. La propuesta distrital retoma las categorías construidas desde el documento de orientaciones nacionales y suma una que denomina legalidad. Así como el documento nacional, organiza los ejes temáticos en correspondencia a las categorías y subcategorías ciudadanas que lo sustentan.

De igual manera, desde la perspectiva del Distrito, aunque hay una articulación con los estándares básicos de competencias ciudadanas, el énfasis de articulación con la cátedra se da desde las capacidades ciudadanas definidas por el ente territorial:

- Diversidad y género.
- Participación territorial.
- Cuidado y autocuidado.
- Ambiente.
- Derechos humanos y paz.

A continuación, se presenta el esquema de integración y articulación de las categorías propuestas por el documento distrital y las que componen la cátedra:



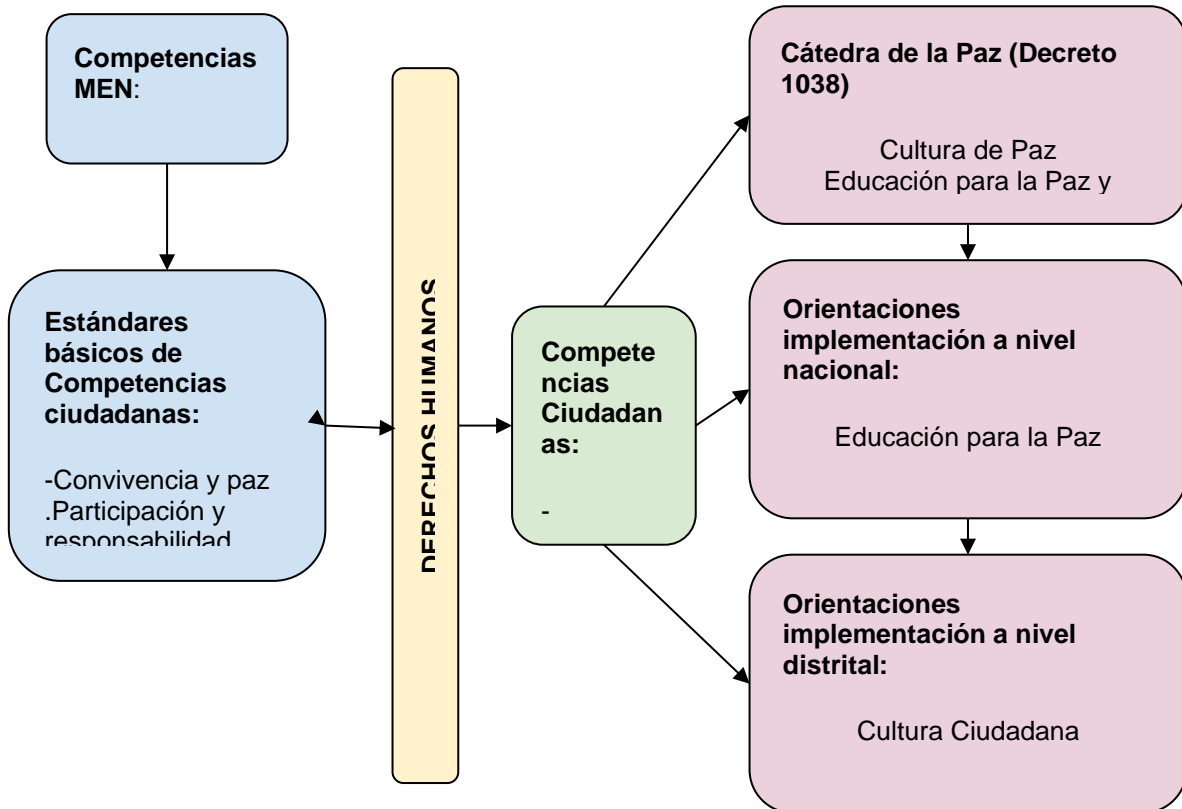
Esquema 3. Categorías integradoras para fortalecer la ciudadanía, la democracia y la paz en el marco de la Cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana. Fuente: Secretaría de Educación del Distrito.

Esquema tomado del documento *Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de Paz con Enfoque de Cultura Ciudadana*, de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018, p.34.

Finalmente, el documento expone que cada una de las categorías emergentes puede concebir su desarrollo en áreas específicas del currículum escolar, por ejemplo, convivencia en el área de lenguaje y educación artística; participación en cualquier área de conocimiento; pluralidad e identidad en el área de lenguaje; memoria histórica y reconciliación en el área de sociales; ética, cuidado y decisiones en el área de ciencias naturales; desarrollo sostenible como un proyecto transversal de áreas como sociales, naturales y matemáticas; y, finalmente, legalidad desde el área de lenguaje.

A continuación una síntesis del recorrido en torno a las relaciones establecidas entre las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz a nivel de sus desarrollos y propuestas de implementación a nivel nacional y distrital:

Esquema 2. Síntesis relaciones establecidas entre las competencias ciudadanas y la cátedra de la paz a nivel de sus desarrollos y propuestas de implementación a nivel nacional y distrital



Elaboración propia con base en los desarrollos del presente capítulo.

Luego de hacer este recorrido, queda la sensación, la pregunta, ¿Y de qué sirven todas estas referencias para la implementación de la cátedra de la paz? Es evidente que la normatividad es amplia y ambigua, y de igual manera los documentos que intentan orientarla para su implementación en los escenarios educativos. Entre uno y otro no hay mayor diferencia, pero cada uno ostenta tener la novedad que permitiría, ahora sí, realizar la implementación esperada por el sistema educativo. Incluso, para el 2022 el distrito de Bogotá emitió otro documento denominado Orientaciones Pedagógicas para la Implementación de la Cátedra de la Paz, esta vez en articulación con el centro de memoria; sin embargo, al hacer una revisión de fondo, encontramos los mismos principios, agrupaciones y propósitos, con las respectivas actualizaciones respecto a el enunciado

pero no a la enunciación. En ese sentido, terminan siendo un compendio de documentos que funcionan como cuota administrativa de los gobiernos de turno, pero que no proponen cambios sustanciales a la implementación, sostienen el mismo modelo de formación ciudadana que responde a los intereses de la producción y promueven un sentido de paz basado en la seguridad y erradicación del conflicto como convivencia escolar.

Las indicaciones que reposan en estos documentos se concentran en el desarrollo conceptual de lo que temáticamente compone la cátedra de la paz a nivel normativo, a partir de categorizaciones y la construcción de relaciones entre las competencias básicas. Es interesante observar cómo los estándares básicos de competencias ciudadanas se convierten en el eje rector sobre el que la cátedra debe adecuarse, pero pareciera que la cátedra, como proyecto educativo, no logra ser concebida como un aporte para pensar los estándares y las competencias allí definidas. Las mismas tres competencias se mantienen de manera transversal en los documentos oficiales, y lo que los documentos de orientación hacen es “enseñar” cómo un tema se trabaja desde las competencias, pero no cómo el tema podría, no desde su noción conceptual exclusivamente, repensar la pertinencia o no de dichas competencias y sus definiciones.

Se ponen en consideración las siguientes reflexiones. Por un lado, la paz se convierte en un conjunto de acciones de respuesta ante situaciones de conflicto, cuyas causas también son pensadas en clave de las competencias: no controla emociones, no se comunica de manera asertiva, no propone formas creativas de resolver, por mencionar las más relevantes para las y los autores de estos documentos. Pero, además, entonces la paz tiende a ser comprendida bajo la perspectiva de autoregulación, donde es el sujeto desde su singularidad el que debe resolver lo que en el colectivo ocurre. En ese sentido, saber-hacer la paz termina siendo el saber-comportamental y el saber-actitudinal, cuya pretensión es “transformar la cultura del país”.

Por otro lado, el documento distrital ilustra la forma en que la paz tiende a equipararse con otros términos, y esto puede generar que elementos de orden estructural respecto a la paz queden subordinados a respuestas inmediatas y sin mayor sostenibilidad en el tiempo. Por ejemplo, la relación que se establece en uno de los grupos entre paz y convivencia termina siendo, de acuerdo a las descripciones de los apartados, una paz que se resume en convivencia pacífica. Asimismo, nos encontramos con dos posibles vías de relación: por un lado, la paz equiparada a la ciudadanía, caso tal el de la posible variación de la cultura de

paz con la cultura ciudadana que reposa en la propuesta distrital; y, por otro lado, la idea de que la ciudadanía sería la ruta para alcanzar la paz, en tanto el ciudadano figuraría como el sujeto idóneo y responsable que por consecuencia resultaría en la construcción de escenarios en paz.

Aunque formalmente las dos interpretaciones puedan tener distancias, pues no es lo mismo equivaler la ciudadanía a la paz que la ciudadanía como el camino a la paz, ambas parecen ser estados de bienestar, inmediatez, legalidad y buenas prácticas. En ese sentido, la tendencia de las orientaciones y lineamientos, en el intento de aclarar, formalizar y/o contribuir a la comprensión de la normatividad sobre la cátedra, termina por transponer los desarrollos de las competencias, esto es, sus dimensiones emocionales, comunicativas y cognitivas traducidas en capacidades y habilidades para la convivencia, la participación y el reconocimiento de las diferencias, y, de alguna manera, definir la paz en comportamientos esperados respecto a un sistema de normas y dinámicas particulares.

Una última reflexión, con la que es posible abrir camino al próximo capítulo es: los temas son importantes, pero las competencias son obligatorias. Esto se evidencia en las afirmaciones que sustentan en los documentos que una competencia puede aplicar para cualquier tema, así como en un tema pueden aplicar todas las competencias. El siguiente ejemplo, tomado de los estándares básicos de competencias ciudadanas ilustra el asunto en mención, además de ser directamente en relación al grupo o ámbito que involucra la paz en sus enunciados:

Para los grados décimo a undécimo, en el grupo de estándares convivencia y paz aparece el siguiente estándar específico de competencias ciudadanas: “Análisis críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo y propongo alternativas para su promoción y defensa.” En este estándar están en juego las competencias cognitivas y las competencias integradoras. En efecto, en él se resalta el análisis crítico, lo que supone una competencia cognitiva. Por su parte, en la formulación de alternativas se articulan los demás tipos de competencias, es decir, los conocimientos, las competencias emocionales, comunicativas y cognitivas. ¿Qué otros tipos de competencias podrían estar en juego? El primer segmento del estándar “análisis críticamente la situación de los derechos humanos en Colombia y en el mundo” indica que los conocimientos sobre los Derechos Humanos necesarios para realizar el análisis crítico se desarrollaron

previamente. También es interesante anotar que la generación de alternativas para promover y defender los Derechos Humanos implica participar de manera democrática y responsable; he ahí otro ejemplo de las intersecciones entre los grupos de estándares. (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2006, p.169)

Así entonces, es posible indicar que son las competencias básicas y sus capacidades las que fungirán como ejes de articulación y materialización del fin último, sin embargo, es una forma de ilustrar las relaciones de la propuesta conceptual y lo que en el documento normativo de la cátedra de la paz no es explícito, a saber, las competencias que definirán la valoración del cumplimiento o no del desarrollo de la cátedra. Los documentos teóricos, las orientaciones, los lineamientos y los estándares, aunque figuran como perspectivas y líneas de comprensión específicas sobre la cátedra de la paz, y promueven unas formas de pensamiento particular, se han propuesto desde los referentes de autonomía e independencia de sus lectores, en este caso, las y los docentes que implementan el espacio formativo.

Esta aparente autonomía que mantiene la norma y los documentos referenciados que la complementan, diremos, es desdibuja o invisibilizada desde el momento en el que se define que la cátedra debe ser evaluada desde las pruebas SABER del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Mostraremos en el siguiente capítulo que, si bien la delimitación de la implementación de la cátedra a las competencias delimita una ruta específica de sus desarrollo en las aulas, tal como lo abordamos en el presente capítulo; la obligatoriedad de someter la cátedra al sistema evaluativo reduce aún más las posibilidades de plantear procesos formativos alternativos y tiende a la homogeneización del saber en torno a la paz, pero, en perspectiva de competencias, sobretudo a la delimitación de comportamientos, emociones e ideas sobre el buen-hacer que termina siendo el símil de la cultura de paz, objetivo de la cátedra.

CAPÍTULO III. EVALUAR LA PAZ

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Un a posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida.

Se ha realizado hasta ahora un recorrido por los componentes de la cátedra de paz, partiendo de la normatividad vigente, reconociendo su amplio rango temático, los objetivos y alcances del proyecto, las articulaciones con otras áreas, así como la interpretación que se hace de los elementos que reposan en la ley, que derivan en documentos orientadores de su implementación. El común denominador de los documentos que orientan la implementación de la cátedra de la paz, a nivel nacional como a nivel distrital, es la definición de las temáticas, especialmente en la categorización por grandes ejes de referencia, y las propuestas metodológicas y didácticas para su trabajo. Sin embargo, ninguno de estos recursos se ocupa formalmente de la evaluación.

Antes de dar cuenta específicamente de la evaluación de la paz, como se enuncia en este capítulo, revisaremos brevemente el surgimiento de la evaluación en educación, para después dar paso a la llamada evaluación de competencias, las competencias ciudadanas, su evaluación y la aparente analogía hecha con evaluar la paz.

Según Stobart Gordon (2010), las evaluaciones formales han desempeñado distintas funciones históricas, entre ellas, establecer la autenticidad de épocas precientíficas, certificar la competencia laboral de los gremios y profesiones, e identificar a los alumnos con necesidad de escolarización o clases especiales y como instrumento de rendición de cuentas para juzgar la eficacia de las instituciones. El autor sostiene que, la tradición de los exámenes escritos aparece en Inglaterra en las universidades de elite para mejorar los niveles, posteriormente fue extendida a las profesiones y escuelas secundarias por último a las de primaria.

Stobart(2010), establece tres grandes usos dados a las evaluaciones: (1). Selección y certificación. (2). Determinación y elevación de niveles y (3). Evaluación Formativa: evaluación para el aprendizaje.

-Evaluación para la selección y certificación: Según el autor, es uno de los primeros usos dados cuyo fin era la selección de personal formalmente, así como para efectos de titulación en el caso de las universidades de elite.

-El segundo uso dado a la evaluación, tiene que ver con la determinación y elevación de los niveles escolares, esto tras la expansión y generalización de la escuela hasta la primaria y su obligatoriedad a finales del siglo XIX especialmente en Inglaterra, haciéndose necesario a inicios del XX, el desarrollo de test diagnósticos para identificar dificultades en las capacidades de aprendizaje de niños y niñas de la época, aunque posteriormente fueron utilizadas para clasificar a las personas por grupos según sus capacidades. ” Entre estos usos, estuvieron: la selección militar en la primera guerra mundial; la restricción de la inmigración, y la selección para la escolarización”. (p.35).

Para Gordón Stobart, este segundo uso de la evaluación para la elevación de los niveles de aprendizaje, se ha convertido en una creencia virtualmente universal y generalizada en la mayoría de países bajo la retórica de la necesidad de la evaluación para elevar los niveles en respuesta a los retos de la globalización. De manera que, “las evaluaciones que ahora predominan en la escuela son descendientes directas de los intentos victorianos de mejorar la escuela utilizando los exámenes para controlar tanto la enseñanza como el curricular” .(p.37).

-La Evaluación formativa: evaluación para el aprendizaje, supone la que se incluye en el proceso de aprendizaje y debe tener en cuenta factores como: participación activa de los alumnos en su aprendizaje, retroinformación eficaz facilitada a los alumnos, adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación, que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos.

Pese a estos tres usos como principales de la evaluación, el autor llama la atención y enfatiza sobre, la evaluación para la rendición de cuentas: PAGO POR RESULTADOS y que según Gordon Stobart, data desde 1862, tras el aumento de la demanda en la escolarización primaria en Inglaterra, versus el creciente gasto del gobierno en ella, generando un sistema de ayudas para las escuelas de primaria, distribuyendo mayores

porcentajes según los resultados de los niños en exámenes de lectura, escritura y aritmética. El autor sostiene que, "verdaderamente, el sistema era –pago por resultados–, porque parte del salario del maestro o profesor se basaba a menudo en lo que obtenían las escuelas, mediante financiación gubernativa, del éxito de los exámenes anuales" (39). Para concluir que la evaluación puede tanto debilitar como estimular el aprendizaje, pero si el fin es que el individuo compita en el mercado laboral, "la evaluación puede convertirse en un fin en sí misma: es el resultado lo que cuenta; la calidad del aprendizaje es irrelevante" (p.135)".

Para el caso colombiano, la evaluación no es ajena a los usos descritos a nivel internacional, se sabe que gran parte de las medidas adoptadas para la educación en el contexto colombiano, devienen de políticas internacionales, así la evaluación en la educación colombiana ha transitado por diversas etapas, reflejando los cambios en las concepciones pedagógicas, las políticas educativas y las influencias socioeconómicas, buscando responder más a las demandas del sistema económico y político internacional que a las propias en términos educativos y pedagógicos.

La evaluación en el sistema de educación colombiano, no es ajena a la rendición de cuentas y pago por resultados.

Tras la reforma educativa en 1994, con la ley 115 se introdujo cambios significativos en la forma en que se concebía la evaluación estableciendo en el artículo 80, estándares educativos nacionales y promoviendo un sistema nacional de evaluación (SNEE) como estrategia para velar por la calidad y por la mejor formación integral de los educandos. este sistema operaría en coordinación con las entidades territoriales.

Según documento de la alcaldía Distrital de Bogotá Lineamientos de evaluación para Bogotá (2005):

Bogotá desarrollo desde el año 1998 y hasta el 2003, una política educativa distrital centrada en el aumento de la cobertura, la aplicación de la evaluación de competencias básicas como estrategia para elevar la calidad, y, por último, el mejoramiento de la eficiencia del sector. El Énfasis en la eficiencia administrativa de los colegios y la sobrevaloración de la evaluación como factor determinante de calidad, trajo como consecuencia el debilitamiento de los Proyectos Educativos Institucionales, los ambientes de trabajo en las instituciones y los gobiernos

escolares. Esa mirada sobre la calidad de la educación recibió distintos cuestionamientos ya que, para evaluar el trabajo desarrollado por la escuela, solo se tenía en cuenta los resultados de los logros de los estudiantes. (p.9).

Según dichos lineamientos, las razones que hacen que los gobiernos adopten las políticas educativas internacionales, son la responsabilidad y la rendición de cuentas, tomando mucha importancia conceptos como la calidad educativa, al respecto autores como Ferrer y Arregui (2002, citados en los lineamientos),

la acogida de sistemas de evaluación internacional por gobiernos de distintos países, radica en la presión de algunas agencias de cooperación internacional que condicionaron sus préstamos educativos al desarrollo de sistemas nacionales de medición que permitan medir los resultados de esas millonarias inversiones en reformas educativas. (p.14).

Al parecer la acogida y reglamentación de políticas de evaluación, tienen el mismo origen y el mismo fin que las políticas de la paz, son orientadas por mecanismos y gobiernos internacionales con el fin de generar o crear algún tipo de inversión económica en el país, será esta la analogía estructural entre la política de paz y la política evaluativa, derivada en la evaluación de la paz como las competencias ciudadanas. Según Stobart Gordòn(2010), “la evaluación no se produce de forma accidental, sino que es una actividad social que tiene una finalidad. Las formas de evaluación que utilizamos también están socialmente determinadas y reflejan unas estructuras sociales”. (p.39).

Seguramente al interior de las aulas las y los docentes, en el marco de sus desarrollos curriculares y espacios académicos, llevarán a cabo ejercicios evaluativos, lo cual podría ser un insumo importante para comprender la forma en que es interpretada la evaluación de un proyecto educativo en torno a la paz, especialmente desde la perspectiva de quienes lo implementan. No obstante, este trabajo no cuenta con las muestras necesarias para un estudio de ese orden, por lo que parte desde los referentes oficiales de la evaluación por competencias, específicamente las ciudadanas, en tanto, además de ser documentos explicativos, son las líneas técnicas de los ministerios y secretarías que inciden en las prácticas educativas de las instituciones educativas del país.

Así entonces, haremos referencia a la evaluación por competencias como el eje rector de las pruebas masivas, posteriormente haremos el énfasis sobre la evaluación de

competencias ciudadanas, y finalmente las posibles relaciones tejidas o no con la propuesta de la cátedra de la paz.

I. EVALUAR LAS COMPETENCIAS

En Colombia las pruebas masivas de evaluación de la calidad educativa datan de los años sesenta, pero será hasta los ochenta que tomen obligatoriedad para el acceso a programas universitarios de pregrado, ubicándola como un requisito, más allá de su componente evaluativo y referencial. En los años noventa se formaliza el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, que en el 2002 define la aplicación de las pruebas a grados escolares quinto y noveno, mencionando que estos representan la culminación de los ciclos escolares de primaria y secundaria, respectivamente.

Las pruebas son estandarizadas para todo el país, independientemente de las regiones, pues propende por evaluar lo que en cada ciclo escolar se ha delimitado como fundamental en el proceso formativo. Las pruebas, hoy denominadas pruebas saber, de acuerdo con el Ministerio de Educación,

consideran tres grandes niveles: un nivel básico, relacionado con la capacidad para reconocer y distinguir elementos y reglas de uso de cada área; un nivel intermedio, asociado con la capacidad de hacer inferencias y deducciones, y de utilizar un saber para dar significado a diferentes situaciones y resolver varios tipos de problemas; y un nivel de análisis y de crítica propositiva, en el que se relacionan distintos saberes, se explican los usos y se plantean mundos posibles.¹³

Los resultados de estas pruebas, en los diferentes ciclos evaluados (tercero, quinto, noveno y undécimo) deben contribuir en la verificación de los conocimientos y herramientas que a nivel educativo han desarrollado los y las estudiantes. De igual forma, están pensadas para ser referentes comparativos territoriales e institucionales, en tanto deben ser tenidas en cuenta para la formulación de planes de mejoramiento, según los resultados obtenidos en relación a otros. Asimismo, el MEN propone que no sólo tienen un efecto en la toma de decisiones institucionales, también tramita en las proyecciones formativas de las y los

¹³ <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87166.html#:~:text=El%20Sistema%20Nacional%20de%20Evaluaci%C3%B3n,los%20mismos%20grados%2C%20desde%201991.>

docentes, e incluso a la identificación de debilidades y fortalezas por parte de las madres y los padres de familia.

El énfasis de las pruebas está sobre la estandarización de competencias, esto es, que las pruebas son referentes evaluativos de las competencias delimitadas por el MEN. Están orientadas a los estándares por competencias. Así, de acuerdo con el MEN (2022),

las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° son un conjunto de instrumentos que buscan aportar a la construcción de una educación de calidad para Colombia, entregando información sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes, según lo propuesto en los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación, así como recolectando información sobre el contexto socioeconómico de los estudiantes, sus habilidades socioemocionales y algunos factores asociados que podrían influir en el aprendizaje de los estudiantes. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), 2022, p.11)

La calidad es la justificación y argumentación de la evaluación por competencias. Como lo hemos evidenciado, calidad y competencias tienen una relación íntima y una fuerte incidencia en la organización de las dinámicas educativas del país. En la vía de entrada del discurso en torno a la calidad educativa como una necesidad que se produce en las escuelas en respuesta a una nueva demanda económica y social, se establecen los estándares como mínimos a cumplir en las instituciones educativas, y la urgencia de medición como marco de garantía de cumplimiento.

En el *Informe Nacional de Resultados Saber 3°, 5°, 7° y 9°, aplicación 2022*, del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), las competencias son definidas como:

las habilidades necesarias para aplicar de manera flexible los conocimientos en diferentes contextos. En este sentido, enfrentarse a las pruebas Saber no significa solamente conocer conceptos o datos, sino que además implica saber cómo emplear dichos conceptos para resolver problemas en situaciones particulares (Icfes, 2021b citado por Icfes, 2022, p.13)

Esta descripción retoma la idea de las competencias como un saber hacer más allá de lo conceptual, donde lo esperable está en que quien aprende trasciende los conceptos o temas como contenidos, y adquiere formas de hacer o aplicar el conocimiento en su diario

vivir. Se inscribe una condición de utilidad o practicidad del conocimiento para su trabajo en las aulas.

Se sabe entonces que el proyecto de evaluación nacional busca medir el nivel de cumplimiento de los objetivos educativos propuestos desde los estándares básicos de competencias, pero desde el 2022 se propone realizar un estudio de trayectoria educativa, en el que estudiantes de grado tercero que aplicaron la prueba serán objeto de seguimiento durante el resto de sus ciclos escolares. Será la primera “medición de seguimiento de trayectorias educativas”, que, de acuerdo con el Icfes (2022), permitirá recolectar y hacer seguimiento al desarrollo de las competencias; sin embargo, las competencias ciudadanas no se encuentran dentro del plan de seguimiento, solamente matemáticas y comunicativas.

Ahora bien, la evaluación por competencias ha sido objeto de discusión en diferentes instancias e instituciones, por ejemplo, Luz Stella García Carrillo (2013), señala que la evaluación ha sido instrumentalizada para la medición de aprendizajes como indicadores de calidad bajo procesos de control que se acercan más a la vigilancia que al acompañamiento para el fortalecimiento de la educación. La autora menciona que,

La evaluación se destaca como elemento estructural de la legislación y puede ser concebida como un instrumento de control del proceso educativo y de sus participantes en el cumplimiento de requerimientos internos y externos. Desde esta perspectiva, el principio orientador es la racionalidad técnico-instrumental que atraviesa todos los procesos. No obstante, la evaluación no es una receta o un protocolo único; es asumir una posición crítica para generar alternativas a partir de las características de las disciplinas o áreas, las particularidades del contexto educativo y sus participantes. (p.114)

En ese sentido, debido a la orientación que se le ha dado a la evaluación, la calificación, el valor número, termina siendo más relevante que los mismos contenidos, pues tener unos buenos resultados cuantitativos no asegura la aprehensión del saber, e incluso, del saber hacer esperado desde las competencias. Y otro problema tiene, de acuerdo con García Carrillo (2013), es que las pruebas no son construidas bajo el contexto y las realidades de las instituciones educativas, sino bajo los imaginarios de universalización y condición de ser sustentado, paradójicamente, más en un saber teórico oficial que en la cotidianidad de los escenarios educativos. Al respecto la autora señala:

las pruebas externas son organizadas, aplicadas y evaluadas desde fuera de las instituciones educativas y no cuentan en su diseño con la participación directa de los implicados. Se aplican a un gran número de estudiantes en forma simultánea con pruebas estandarizadas para todas las regiones del país, tanto en el sector urbano como rural, y en los diferentes estratos, mediante un tipo o modelo único de prueba supuestamente válido para todo el territorio, que desconoce las diferencias sociales, culturales y regionales, además de las individualidades en los procesos de aprendizaje. (p. 114)

Finalmente, otros asuntos señalados como problemáticos por García Carrillo (2013) son, por un lado, los resultados tienden a ser usados para presionar a instituciones educativas y maestros como referente para asignaciones presupuestales, estímulos o valores comparativos que terminan por excluir y estigmatizar a las instituciones y toda su comunidad educativa. Esto deriva en que la vida educativa de las instituciones empieza a organizarse en respuesta a las pruebas, en cuyo caso el énfasis recae sobre los modos, los contenidos y los procedimientos establecidos por las pruebas estandarizadas, poniendo en riesgo la autonomía académica de maestras y maestros.

¿Cuál es la incidencia sobre la concepción de la paz y una cátedra pensada en ese sentido, de un modelo de evaluación de competencias masivas que tiende a la descontextualización, la priorización de la valoración numérica comparativa, y que es usado como mecanismo de control de calidad en respuesta a exigencias y referencias también externas al país? En el capítulo anterior se adelantaron algunas reflexiones al respecto, cuyo estatuto de la paz es validado por el desarrollo de competencias básicas independientemente del tema, pues los temas se adecuan a las competencias, y como en el sentido del saber hacer de las competencias termina por ser un conjunto de condiciones comportamentales, actitudinales y emocionales para evitar, si no el conflicto -porque la salvedad es hecha-, por lo menos su expresión violenta donde el énfasis ha recaído.

II. EVALUAR COMPETENCIAS CIUDADANAS

Como se sabe, es la normatividad la que ordena a las instituciones educativas y las entidades nacionales encargadas de la evaluación, valorar la apropiación temática

propuesta para la cátedra de la paz en los apartados de competencias ciudadanas que integran las pruebas Saber, que con las competencias como referente disponen el proceso formativo más allá del solo saber. Y como se ha observado, la delimitación de competencias y, específicamente, de competencias ciudadanas pone en perspectiva unas formas posibles de comprensión de lo que en la escuela se trabaja en torno a la paz.

Ahora bien, la evaluación masiva de competencias, tanto académicas como ciudadanas, ha sido justificada como un referente para comprender la calidad del sistema educativo. En este caso, las competencias ciudadanas entran en el marco de medición de la calidad educativa, esto es, si las pruebas reflejan buenos resultados en lo que se ha definido como valores de referencia respecto al ser competente en la ciudadanía, es posible hablar de logros en clave de calidad. Un ciudadano competente en las pruebas es sinónimo de calidad educativa, y para el caso de la cátedra, un paso más cerca a la cultura de paz.

Así, de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del MEN (2006), las competencias deben ser sometidas a una evaluación rigurosa, porque esto permite

orientar más acertadamente la inversión en recursos humanos y financieros para la realización de iniciativas pedagógicas cada vez más efectivas. Las habilidades para conocernos, conocer a los demás y vivir juntos se ponen a prueba en todas las circunstancias de la vida, dentro y fuera del ámbito escolar, y por eso suele creerse que no son susceptibles de evaluación. Sin embargo, el hecho de establecer unos criterios claros y públicos, como los estándares, facilita a cada institución hacer un seguimiento y observar, no sólo cómo van sus estudiantes, sino qué hace la comunidad educativa para contribuir a la formación ciudadana. (p.164)

De igual manera, como los criterios generales de las pruebas, las que están enfocadas en competencias ciudadanas permitirían, según referencia el MEN (2006), identificar los elementos por fortalecer a partir de la formulación de planes de mejoramiento fundamentados en los resultado, aunque también deben ir acompañados del trabajo en las aulas de clase. Por lo tanto, el MEN agrega:

De manera complementaria, se sugiere que las instituciones educativas acudan a otras herramientas de evaluación rigurosa para complementar los resultados de las Pruebas Saber y para usarlas con más frecuencia. Una herramienta valiosa puede ser la observación juiciosa del comportamiento de los estudiantes y de otros

miembros de la comunidad educativa en situaciones cotidianas, porque en estas situaciones de interacción diaria se puede medir más claramente el desarrollo de competencias ciudadanas. Una posibilidad de ello podría ser que dos observadores independientes registren en una tabla el número de peleas que suceden en el recreo durante siete días antes del inicio y después de la implementación de una iniciativa pedagógica para disminuir la agresión. Es importante que estas metodologías sean rigurosas, porque de lo contrario se podría llegar a conclusiones erróneas. Este esfuerzo conjunto en las instituciones educativas y en los hogares contribuirá enormemente a la construcción del país que anhelamos para las generaciones del futuro. (p.164)

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, en el 2019, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) emitió un documento denominado como Marco de Referencia para la Evaluación con énfasis en la evaluación de Competencias Ciudadanas, cuyo subtítulo es: *Pensamiento Ciudadano. Acciones y Actitudes Ciudadanas*. El documento presenta los referentes y la estructura de la prueba Competencias Ciudadanas para los grados quinto y noveno. Y menciona,

Esta prueba está compuesta por dos instrumentos: el primero se encarga de la evaluación de lo que se ha llamado pensamiento ciudadano —que abarca los conocimientos y las habilidades de pensamiento más relevantes en el ámbito de la ciudadanía (argumentación, pensamiento sistémico y multiperspectivismo, las cuales se explicarán más adelante)—; el segundo se encarga de la evaluación de las actitudes y acciones pertinentes dentro del dominio de lo ciudadano. (p.6)

A nivel normativo, se indica que los tres referentes principales son la Constitución Política, que aporta temáticamente a las pruebas el énfasis sobre los derechos humanos, la paz y la democracia¹⁴; la Ley General de Educación que, de acuerdo con las y los autores del documento, permite considerar la participación ciudadana, la responsabilidad, la autonomía y el conocimiento de la Constitución¹⁵; y, finalmente, el Plan Decenal de Educación, desde donde se referencia la sana resolución pacífica de los conflictos y la convivencia. Los tres referentes han sido considerados para exponer las formas en que la normatividad proyecta

¹⁴ Específicamente el artículo 67.

¹⁵ Específicamente el artículo 13 y el artículo 14.

la formación ciudadana como un el camino para la consolidación de la paz, que también se apoyan en documentos de política pública, algunos tratados en este trabajo, tales como:

- a) los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia (MEN, 1998), b) los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), c) los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) y d) la Cátedra de la Paz (MEN, 2016).

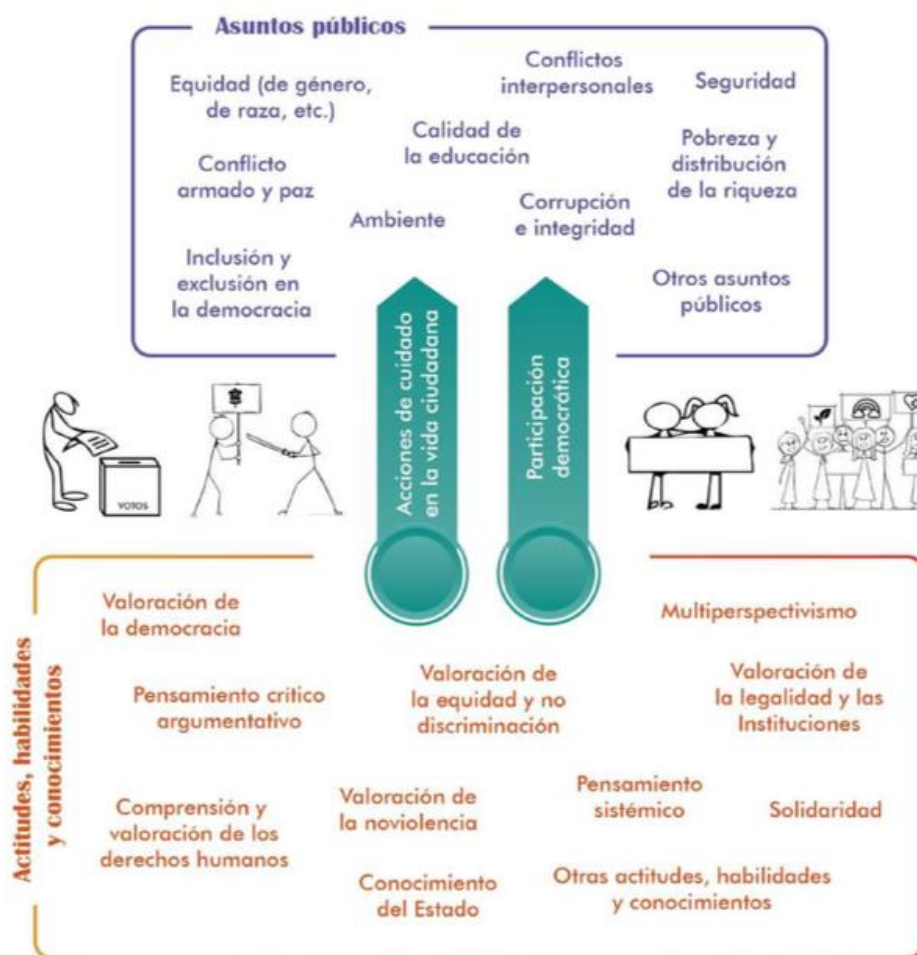
En esa medida, la cátedra de la paz es recogida en el documento como una propuesta que considera el campo de acción ciudadana a niveles más amplios, es decir, “prepara” a los estudiantes para actuar en contextos nacionales e internacionales, desde la formación en “derechos humanos, la participación, la convivencia, la democracia y la paz como conductores de la ciudadanía” (p.14). Por lo tanto, de acuerdo con la afirmación anterior, la paz es concebida como un elemento que contribuye a la ciudadanía, y no al contrario, la ciudadanía contribuyendo en el objetivo macro de la paz. Es la ciudadanía, o lo ciudadano, el énfasis de las pruebas, por lo tanto, desde los referentes teóricos este es considerado, más allá de un campo de estudio, como un “dominio de acción y de relaciones entre individuos” (p.16); esto es, comprender el sentido de determinados conceptos de lo ciudadano, pero sobretodo un “saber actuar mejor”.

Esta noción de lo ciudadano está justificada desde tres aspectos que constituyen la forma de estructuración de las pruebas. En primer lugar, el individuo con derechos y deberes; en segundo lugar, la participación, más allá de las acciones relacionadas con los sistemas de gobernabilidad; y, el tercer aspecto, la pertenencia a una comunidad, que se sustenta desde la autonomía como responsabilidad moral y el sentido construido desde las emociones. Así entonces, se menciona que la ciudadanía está en todas las esferas y ámbitos de la vida cotidiana de las y los individuos, y que pertenece a muchas comunidades. Por lo tanto, el Marco de Referencia para la Evaluación con énfasis en la evaluación de Competencias Ciudadanas (2019) propone cinco aplicaciones de la idea de ciudadanía: la protección de los propios derechos; la defensa de los derechos e intereses de los grupos de identificación; la búsqueda y construcción de un bien común general, más allá de mis grupos cercanos; participación en espacios alternativos; y, participación democrática informada y crítica.

A partir de lo anterior, se delimitan dos formas, denominadas como básicas, en las que las personas actuarían en sentido ciudadano: acciones en la vida cotidiana y la participación democrática. De esa manera, señalan que un ciudadano competente es el que, a partir de

las acciones mencionadas, participa de los asuntos públicos que le competen dentro de sus comunidades (ser pacífico, cuidar el medio ambiente, cumplir las normas, consumir responsablemente, entre otros); sin embargo, aclaran que lo esperable no es que participe en todo, con uno o pocos asuntos públicos parece ser suficiente. Asimismo, mencionan que estas acciones en sentido ciudadano en torno a la participación en los asuntos públicos de las comunidades, se encuentran cualificadas por elementos reconocidos como “actitudes, habilidades y conocimientos”, tales como: el valor y la protección de la democracia, desestimar la violencia, el pensamiento crítico, entre otros. El siguiente gráfico sintetiza y representa las ideas planteadas anteriormente:

Ilustración 1. Las acciones del ciudadano en una idea de una ciudadanía democrática plena



Tomado del Marco de Referencia para la Evaluación: Competencias Ciudadanas. Pensamiento Ciudadano. Acciones y Actitudes Ciudadanas, 2019, p.38.

De manera concreta, estas nociones sobre las acciones ciudadanas y los elementos de cualificación de las mismas, entendidos como actitudes, habilidades y conocimientos, son los componentes evaluados en las pruebas sobre competencias ciudadanas. La prueba contempla en su estructura **dominios**, que refieren a las habilidades y conocimientos que se miden; **afirmaciones**, que refieren a los enunciados sobre las capacidades y destrezas atribuibles a las y los estudiantes; **evidencias**, que son entendidas como “las acciones que los estudiantes deben realizar para poder afirmar que cuentan con una competencia particular, o sea, las operaciones que ponen en evidencia que los estudiantes tienen los conocimientos, las habilidades y las destrezas detallados en la afirmación” (p.43); y, finalmente, las **tareas**, que basados en el trabajo de Mislevy (2017), son definidas como la resolución de situaciones o casos desde acciones observables.

En esa medida, respecto al esquema general de la prueba, los conocimientos y habilidades pueden ser evaluados a partir de situaciones que lleven a los y las estudiantes a buscar la “mejor respuesta posible” (p.44); pero, por otro lado, de acuerdo con las autoras y autores del marco de referencia, se busca generar un reporte de lo que quienes presentan la prueba sienten, hacen y valoran, pero en un marco delimitado de posibilidades. Esto plantea para la prueba el uso de dos instrumentos, los cuales tienen intenciones particulares respecto a elementos también específicos sobre lo que representan las competencias ciudadanas.

El primer instrumento es un conjunto de preguntas de selección múltiple con única respuesta, enfocadas en lo que el documento denomina como **pensamiento ciudadano**, esto es, un conjunto de “conceptos básicos para el ejercicio de la ciudadanía, primordialmente, aquellos incluidos en la Constitución” (p.46). Estos conceptos son los que se consideran estructurales en la idea de Nación: pluralismo, dignidad humana, autonomía, democracia participativa, los derechos fundamentales consagrados en la constitución, entre otros. Asimismo, el documento contempla dentro de este pensamiento ciudadano el conocimiento de “los mecanismos de participación democrática institucionalizados que tiene a su disposición, y que garantizan la protección de sus derechos y el los de los demás” (p.46).

Este instrumento también propone habilidades de pensamiento que son referenciadas desde tres líneas consideradas como fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía: la argumentación en contextos ciudadanos, que indica la capacidad de analizar y evaluar enunciados/argumentos sobre los asuntos ciudadanos, de forma crítica y contextualizada;

el pensamiento sistémico, esto es, la capacidad de “pensar adecuadamente” lo ciudadano desde sus complejidades; y, el multiperspectivismo, que comprende la capacidad de reconocer y analizar diferentes perspectivas.

El segundo instrumento, denominado **acciones y actitudes ciudadanas**, aplica preguntas en escala de percepción, tipo cuestionario, en el que, de acuerdo con el documento, no existen respuestas correctas. Respecto a las *actitudes ciudadanas*, las pruebas se concentran en cuatro, consideradas como fundamentales:

la valoración de los derechos humanos; la valoración de la responsabilidad que les compete a los ciudadanos como miembros de diversas comunidades; la valoración del ejercicio de comprender, analizar y asumir posiciones frente a los asuntos de interés ciudadano, y la valoración de la capacidad de los ciudadanos para incidir en los asuntos públicos como motor para elegir participar. (p.53)

En esa medida, aunque no existen respuestas correctas o incorrectas, se menciona que la prueba busca la aprobación de nociones como la equidad, la paz, la libertad y la diversidad, así como la apreciación de la legalidad, la institucionalidad y lo público; pero, también, busca generar la desaprobación de la violencia y la vulneración de derechos. Ahora bien, respecto a las *acciones ciudadanas*, estas son delimitadas en el cuidado de las comunidades desde acciones cotidianas; y, la participación en la construcción de asuntos públicos en las comunidades que habitan.

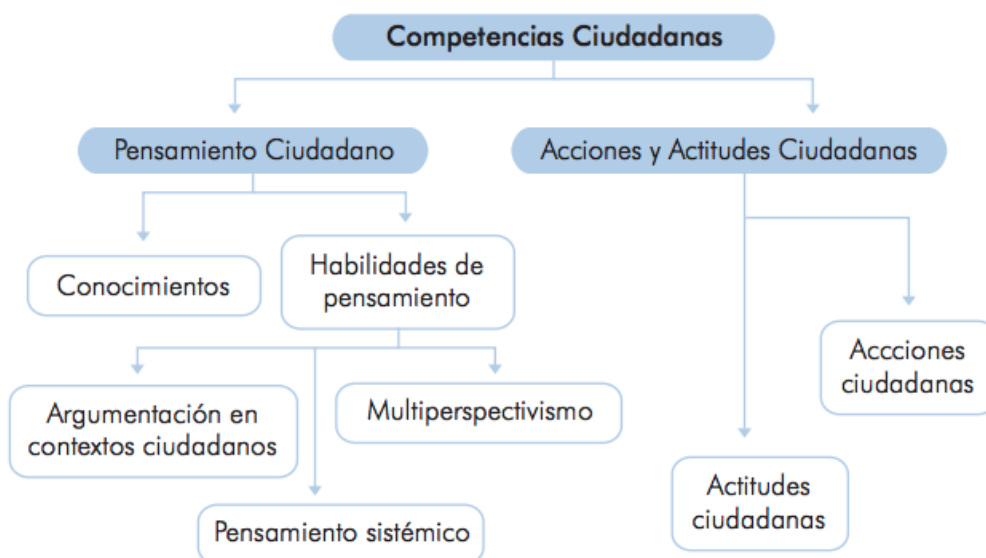
Finalmente, cabe señalar que las autoras y autores del marco de referencia para las pruebas de competencias ciudadanas, mencionan como límites de los instrumentos dos razones: “la deseabilidad social y los sesgos que cada uno tiene sobre sí mismo” (p.58); lo cual significa, respectivamente, a tendencias humanas por “quedar bien” o crear una “buena imagen” para los demás y para sí mismos. Señalan que la ciudadanía está situada en contextos particulares, permeados por posibilidades sociales, culturales y económicas, pero la prueba es única para todo el país, y la única variación es por las diferencias de edades, reflejadas en los grados escolares en los que son aplicadas.

El documento marco plantea unas relaciones ya construidas alrededor de este trabajo y que en algunos casos ha parecido reiterativa, pero, como se observa, los documentos que oficializan y orientan tienden a ser reiterativos y son pocos los aportes o las novedades que aparecen en uno respecto al otro, así como tampoco son claramente argumentados. Sin

duda, cada documento tiene unos fines y procura por responder desde sus particularidades, la normatividad propende por establecer el mandato respecto al proceso, los estándares se orientan a definir los mínimos a tener en cuenta en las formulaciones y desarrollos curriculares, así como los documentos orientativos o guías de implementación procuran establecer definiciones y propuesta de trabajo en torno a las mismas, esperando esto “facilite” y desescalar el trabajo planteado por la normatividad en las aulas.

El documento *Marco de Referencia para la Evaluación con énfasis en la evaluación de Competencias Ciudadanas* (2019), como los demás, retoma lo sentidos normativos y teóricos abordados desde los otros documentos en el presente trabajo, pero agrega la especificidad de lo que será evaluado, en este caso, en la referencia a los instrumentos y sus componentes. A continuación, se muestra un esquema que sintetiza la novedad del documento marco de referencia del ICFES, y que será el punto que empieza a delimitar la forma en que la paz sería evaluada, y por ende trabajada desde la cátedra; es decir, donde se concentra la verificación del desarrollo de las competencias y que se propenderá por pensar en clave de la cátedra de paz.

Ilustración 2. Esquema de evaluación para Competencias Ciudadanas



Tomado del Marco de Referencia para la Evaluación: Competencias Ciudadanas. Pensamiento Ciudadano. Acciones y Actitudes Ciudadanas, 2019, p.45.

Ahora bien, el *Informe Nacional de Resultados saber 3º, 5º, 7º y 9º* de la aplicación 2022 del ICFES, retoma el documento marco para señalar que, respecto a las competencias ciudadanas, la medición se hace a partir de los dos instrumentos expuesto:

La prueba de Pensamiento Ciudadano “evalúa el uso de algunas competencias de pensamiento, que favorecen el ejercicio ciudadano en contextos cotidianos” (Icfes, 2022a, p.49), es decir, se centra en las habilidades cognitivas y de conocimientos de las competencias ciudadanas. [Y] Con respecto a la prueba de Acciones y Actitudes, esta abarca el componente de acciones y disposiciones en relación con la acción ya que da cuenta de las actitudes hacia asuntos de interés ciudadano, problemáticas sociales o situaciones de la interacción humana, así como de acciones de cuidado y de participación que contribuyen al bienestar colectivo (Icfes, 2022a, citado por Icfes, 2022, p.24).

En ese caso, la especificidad que propone el ICFES respecto al grupo de pruebas y las competencias que lo componen, también deriva en la definición de lo que cada competencia representa en términos de la evaluación, delimitando, aparentemente, aún más lo que se evalúa. En el siguiente cuadro se muestran las competencias y sus componentes:

Tabla 4. Síntesis de competencias ciudadanas evaluadas por el ICFES

Grupo de competencias ciudadanas	Competencias		Componentes de competencias
Pensamiento Ciudadano	<i>Conocimiento</i>		-Conceptos básicos incluidos en la constitución. -Mecanismos de participación democrática institucionalizados. -Reconocimiento de situaciones de participación más allá de mecanismos formales.
	<i>Habilidades de pensamiento</i>	Argumentación en contextos ciudadanos	-Analizar y evaluar los enunciados y argumentos propios y de los demás frente a asuntos ciudadanos.
		Multiperspectivismo	-Reconocer y analizar las diferentes perspectivas que pueden tener distintos actores ante una situación problemática

		Pensamiento sistémico	-Pensar adecuadamente los asuntos ciudadanos, teniendo en cuenta su naturaleza compleja. -Capacidad de identificación y análisis de la complejidad dinámica de los problemas ciudadanos.
Acciones y actitudes ciudadanas	<i>Actitudes ciudadanas</i> Valoraciones, emociones o afectos, sobre los asuntos de los ciudadanos: qué tanto y cómo importan.		Valoración de los derechos humanos
			Valoración de la responsabilidad que les compete a los ciudadanos como miembros de diversas comunidades
			Valoración del ejercicio de comprender, analizar y asumir posiciones frente a los asuntos de interés ciudadano
			Valoración de la capacidad de los ciudadanos para incidir en los asuntos públicos como motor para elegir participar
	<i>Acciones ciudadanas</i>		El cuidado de las comunidades a las que pertenecemos a través de nuestras acciones cotidianas
			Participación democrática en la construcción colectiva de los asuntos públicos de las comunidades a las que pertenecemos

Cuadro propio construido con base en el documento *Marco de Referencia para la Evaluación con énfasis en la evaluación de Competencias Ciudadanas del ICFES (2019)*, pp.46-

El cuadro demuestra un trabajo del ICFES por acotar o concretar lo que en términos generales los estándares de competencias ciudadanas proponen, pero, en este punto, cabe señalar, la referencia a la cátedra es como marco normativo con énfasis a sus ejes temáticos, y como se refirió en el capítulo anterior, acá se evidencia una subordinación del sentido de la cátedra y la paz como el referente central de la formación a las competencias ciudadanas.

Los estándares de competencias ciudadanas del MEN y la propuesta evaluativa del ICFES captan todo el contenido de la cátedra acomodándolo a sus lógicas de comprensión y ejecución, y la cátedra, como norma y como proyecto educativo pierde la oportunidad de contribuir o incidir en algún cambio respecto a la formación y la evaluación. El ICFES es explícito e incluso riguroso en establecer las formas en que la constitución, los estándares y la propuesta temática de la evaluación se relacionan en las pruebas, pero, las categorías de la cátedra de la paz se dan por incorporadas, no hay referencia a la cátedra de la paz respecto a lo que se evalúa, se le supone inscrita en las competencias ciudadanas.

¿Será necesario que se haga referencia directa a las categorías de la cátedra de paz y las formas en que se retoman en la evaluación? ¿Cambiaría en algo la posición del proyecto educativo de la cátedra de la paz respecto a cómo se entiende hoy? Al abordar la evaluación de las competencias ciudadanas nos damos cuenta que el proyecto educativo de cátedra de paz queda totalmente incluido en dicha perspectiva; nuevamente, el buen pensar y actuar ciudadano es equivalente a cultura de paz, es decir, cultura ciudadana igual a cultura de paz. Por ejemplo, mencionan Kodaly Toros Osorio, Tulio Amaya De Armas, Carmen Romero Zúñiga:

Se hace necesaria la formación de un ciudadano competente que pueda desenvolverse eficazmente en su contexto con responsabilidad social (Ruiz, Jaraba y Romero, 2005). Es decir, se requieren ciudadanos cumplidores de sus deberes, de la ley y el orden, buscadores y propiciadores de la paz, participativos, críticos, defensores de los derechos propios y respetuosos de los de los demás. (p.358)

Los objetivos, los enfoques, los temas que propone la cátedra resultan valorados por los que se han definido desde la línea de competencias ciudadanas, lo que puede significar dos cosas: por un lado, la cátedra no tiene el alcance de contribuir al modelo de evaluación, y es el referente evaluativo el que la condiciona; o, por otro lado, el proyecto de cátedra de paz no plantea ninguna novedad respecto a las competencias ciudadanas, y por ende no plantearía la posibilidad de un énfasis particular respecto a dichas competencias.

III. ¿EVALUAR LA PAZ?

Reconociendo que son las competencias ciudadanas el referente principal de los desarrollos de la cátedra de paz, este trabajo deviene en la pregunta por las relaciones e implicaciones pedagógicas que tiene evaluar la paz desde la noción de competencias

ciudadanas y si es posible, frente a esta delimitación, pensar en una noción de ciudadanía y paz que trascienda la que soporta la de competencias.

Así entonces, se avanzó a partir de la definición de la evaluación por competencias para comprender lo que implica la evaluación de las competencias ciudadanas, y en ese sentido la forma en que la cátedra de la paz es recogida por dicha evaluación, a propósito de lo que la normatividad dicta en cuanto a su medición. Se evidencia que la cátedra como proyecto educativo queda supeditada a las competencias ciudadanas, y lo que se suscriba a nivel conceptual, metodológico y evaluativo respecto a dichas competencias en la evaluación será lo que derive como trabajo en torno a la cátedra de la paz. Hay una equivalencia explícita en el lineamiento oficial educativo entre la ciudadanía y la paz, en el que la paz no es discutible desde sus fundamentos, dinámicas, contradicciones y retos, sino delimitada al ejercicio de la ciudadanía. La ciudadanía aparece entonces como el fin último del sujeto en la sociedad, en donde rápidamente se apresura a pensar que el buen ciudadano es el que vive en paz, pero, además, porque lo demuestra.

La evaluación por competencias ciudadanas deja entrever que no es suficiente con el acuerdo tácito que el vínculo social ya comprende, que tampoco lo es el lugar de la palabra; la evaluación deja ver que todo debe ser demostrado, incluida la paz. Las guías de orientación de las pruebas por competencias ciudadanas del 2022 del ICFES, articulado al documento marco de la misma entidad, señalan que la metodología de la implementación de las pruebas es diseñada centrada en evidencias. Este modelo metodológico propone un puente entre lo que se quiere evaluar, a saber, las competencias, y lo que debería el estudiante desarrollar para demostrarlo:

El primer paso es determinar aquello específico de un área de conocimiento (o de un conjunto de habilidades y destrezas) que se espera que los estudiantes sean capaces de saber-hacer. A esto se le conoce como afirmación, la cual, es extraída, directa o indirectamente, de los estándares de educación. El segundo paso consiste en determinar aquello que debería mostrar un estudiante que permita inferir que posee las habilidades que especifica la afirmación. Es decir, se trata de la formulación de aspectos observables en los estudiantes que permitan obtener información sobre el nivel de adquisición de las afirmaciones planteadas. Este segundo paso se conoce como evidencias, las cuales permiten articular aquello que debería saber un estudiante con las tareas específicas que se le pide ejecutar. El

último paso es, precisamente, las tareas. Estas son una serie de situaciones concretas que se le plantean a los estudiantes y que permiten dar cuenta de aquello necesario para observar las evidencias planteadas. En síntesis, las tareas son aquello puntual que debería ejecutar un estudiante para tener una evidencia sobre aquello que debería saber-hacer (la afirmación) y, así, poder estimar el nivel de desarrollo de una serie de conocimientos, habilidades o destrezas. (ICFES, 2022, P.11)

Teniendo en cuenta lo anterior, para el análisis y reflexión en torno a lo que se propone como evaluación de competencias ciudadanas y la paz como el eje central de la cátedra, partiremos del trabajo realizado por el profesor Guillermo Bustamante (2003), en el que propone una serie de hipótesis en torno a las evaluaciones masivas, con Pierre Bourdieu como referente. Las hipótesis planteadas por Bustamante tienen un énfasis en las pruebas de competencias en el lenguaje, sin embargo, es posible delimitar algunas de sus propuestas para pensar desde ahí las formas en que las pruebas en competencias ciudadanas, comprenden la paz que compone el proyecto de la cátedra y si deriva en algún efecto particular en torno a su desarrollo pedagógico.

En términos generales, de acuerdo con Bustamante (2003), las pruebas masivas se caracterizarían por una mirada “intelectualista” y una herencia de la investigación estadística, psicometría. Asimismo, plantea que en las pruebas se postula un “núcleo invariante de sentido”, característico de la delimitación de las competencias, en donde la prueba postula una interpretación propia como la mejor, que a su vez derivan en una suerte de especialización temática que no se relaciona con los contextos sociales de las y los estudiantes, aunque así intente justificarlo.

Las pruebas se basan en la idea de que la población a la que se apliquen debe haber sido informada homogéneamente, o debe disponer en igualdad de condiciones del objeto de evaluación (inteligencia, por ejemplo, o competencia). Es la “pertinencia” que deben establecer los diseñadores antes de aplicar una prueba... aunque en realidad sólo la supongan (por ejemplo, mediante la verificación de que los niños a evaluar son del mismo curso y que debieron ver el mismo currículo). Pero como la apropiación simbólica se da a través de la estructura social, y como ésta no es igualitaria, por lo tanto, no todos tienen acceso a lo simbólico de la misma manera, ¡así se les haya dicho lo mismo! (p.36)

De igual manera, plantea el autor, al estar sustentadas las pruebas desde la noción de competencias, pareciera suponerse que éstas son un elemento intrínseco y sólo es necesario potenciarlas a nivel pedagógico y revelarlas en la verificación de los enunciados que componen el examen, omitiendo, de acuerdo con Bustamante (2003), el proceso que las haría existir. Esto sitúa a las instituciones educativas, maestras y maestros, y la comunidad en general en una lógica de lo que se es capaz o no de hacer para que las y los estudiantes sean competentes, estandariza y jerarquiza las instituciones educativas, legitima políticas educativas, produce restricciones de acuerdo a los resultados, e incluso se convierte en un marco de referencia para la emisión de juicios de valor sobre las instituciones educativas en torno a la vida social y, para este caso, su contribución en la paz.

En esa medida, es posible realizar la transposición de algunas de las hipótesis presentadas por Bustamante (2003), pensadas en clave de las competencias ciudadanas y la cátedra de paz. Cabe mencionar que el reemplazo de los conceptos y las nociones que devienen del lenguaje, temática que transversaliza el análisis del autor, no implican una equiparación de los términos; pese a que la paz sea una noción que pueda ser comprendida desde las formas de funcionamiento del lenguaje, pero este no es el énfasis de este trabajo.

Así entonces, es posible indicar que, por un lado, *si estas evaluaciones masivas conciben la paz como una serie de comportamientos verificables, posiblemente poco aportan a una reflexión sobre la cultura en nuestro país*¹⁶, esto es, al alcance de la denominada cultura de paz, en tanto puede derivar en el cumplimiento y reporte de comportamientos ante diferentes situaciones, más allá de si es o no una práctica cotidiana. Incluso, del mismo modo, sería posible pensar que *si estas evaluaciones masivas preguntan por la paz como práctica cotidiana, podrían desvirtuarla, a favor de una comprensión meramente semántica de la paz*¹⁷, es decir, una apropiación conceptual verificada en la reproducción de respuestas correctas, planteando también que *si estas evaluaciones masivas privilegian el núcleo invariante de sentido, posiblemente busquen algo que resulta siendo poco relevante desde el punto de vista de la paz*¹⁸.

¹⁶ Hipótesis original: "Si estas evaluaciones masivas conciben el lenguaje solamente como una herramienta de intelección, posiblemente poco aporten a una reflexión sobre la cultura en nuestro país". (p.34)

¹⁷ Hipótesis original: "Si estas evaluaciones masivas preguntan por la pragmática comunicativa, podrían desvirtuarla, a favor de una comprensión meramente semántica de la comunicación". (p.35)

¹⁸ Hipótesis original: Si estas evaluaciones masivas privilegian el núcleo invariante de sentido, posiblemente busquen algo que resulta siendo poco relevante desde el punto de vista del funcionamiento del lenguaje. (p.36)

Por otro lado, *si estas evaluaciones consideran **la paz como algo dado**, por fuera de las condiciones sociales de su producción, reproducción y utilización, posiblemente les quede **muy difícil aportar al estudio de los procesos históricos que la legitiman***; poniendo en perspectiva que aunque en la escuela se procure el trabajo en torno a la recuperación y visibilización de las memorias colectivas, e incluso trabajar los hechos históricos recientes, las pruebas limitan el estudio de la paz a comportamientos innatos que deben ser potenciados y verificados. Ahora, estos procesos históricos que comprende la paz, como se ha visto en los antecedentes, se han producido en el marco de un conflicto estructural de las relaciones humanas, tensiones que devienen, por ejemplo, de las formas de organización y distribución de los recursos; entonces, es posible indicar que *Si estas evaluaciones masivas entienden que la apropiación simbólica es igual para todos, que todos se benefician igualmente de ella, posiblemente poco ayuden a esclarecer los efectos estructurales de la desigualdad* ¹⁹ o inequidad.

Por eso, teniendo en cuenta lo anterior, cabe pensar que *si estas evaluaciones masivas buscan la respuesta correcta, posiblemente eludan el asunto del poder, que se juega más bien en el contexto de una sociedad que reproduce la desigualdad*²⁰; pero, a su vez, esta lógica de respuesta correcta sitúa, desde su componente institucional, la codificación e imposición de una “paz oficial” y el reforzamiento de prácticas determinadas de autoridad para legitimarse. Por lo tanto, en esa dinámica de universalización de las actitudes, habilidades y acciones en torno a las competencias ciudadanas, y en su evaluación de los componentes de la cátedra de la paz, uno de los límites de las pruebas es que *estas evaluaciones masivas, sin proponérselo, posiblemente inciden en la **desintegración de la noción y formas de construir la paz de ciertos sectores sociales***²¹.

Finalmente, siguiendo las hipótesis propuesta por Bustamante (2003), respecto a las pruebas masivas, es posible encontrar cinco afirmaciones generales sobre estos modelos

¹⁹ Hipótesis original: “Si estas evaluaciones masivas entienden que la apropiación simbólica es igual para todos, que todos se benefician igualmente de ella, posiblemente poco ayuden a esclarecer los efectos estructurales de la desigualdad ligados al uso del lenguaje”. (p.36)

²⁰ Hipótesis original: “Si estas evaluaciones masivas buscan la frase bien construida, la respuesta correcta, posiblemente eludan el asunto del poder, que se juega más bien en el contexto de una sociedad que reproduce la desigualdad con ayuda del lenguaje”. (p.40)

²¹ Hipótesis original: Estas evaluaciones masivas, sin proponérselo, posiblemente incidan en la desintegración del lenguaje de ciertos sectores sociales. (p.5)

de evaluación, y que pueden ser considerados de manera específica respecto a las relaciones competencias ciudadanas y cátedra de la paz:

- “Estas evaluaciones masivas posiblemente ayudan poco a comprender las condiciones sociales que posibilitan adquirir las competencias que buscan”. (p.39)
- “Por su propio funcionamiento, estas evaluaciones masivas pueden haber contribuido a unificar criterios curriculares, pedagógicos y lingüísticos”. (p.40)
- “Posiblemente estas evaluaciones masivas se superponen con algunas de las “funciones” que los profesores y la escuela han ocupado tradicionalmente”. (p.41)
- “Estas evaluaciones masivas posiblemente han favorecido la innovación de la autoridad de discurso, de los usos, de la naturaleza de sus usuarios y de las cualidades administrativas del Estado en el que se inscriben”. (p.42)
- “Si la utilización generalizada de estas evaluaciones masivas es una decisión de los usuarios, entonces no son una imposición forzada proveniente de un cálculo cínico”. (p.44)

Es así que el establecimiento y evaluación de competencias problematiza el ejercicio de la educación, mostrando que éstas no tienen presente las particularidades de las relaciones sociales, sino que se reduce a un ejercicio técnico por recopilar datos estadísticos de desempeño, que no contribuyen a la transformación cultural, desconociendo las experiencias singulares en las que se han construido otro tipo de saberes, pensares y sentires, y tampoco ha permitido la intervención para disminuir las brechas de desigualdad.

Las competencias sirven a la evaluación en la medida que logran discriminar, agrupar quienes logran o no logran saber y hacer determinadas cosas, aspecto necesario para el fortalecimiento del sistema económico y laboral. Entonces, las competencias son vistas como parámetros legitimados socialmente, que puestos en la evaluación evidencia niveles de desempeño de la población ante un discurso oficial que determina lo que se sabe y debe saberse, posicionando a todos y todas iguales. Desconocen los procesos que se originan y desarrollan en los diferentes escenarios educativos a nivel social, al concebir que toda la población cuenta con las mismas condiciones sociales, culturales y económicas para la “adquisición” de competencias.

Las competencias se convierten en requisitos para el funcionamiento de la escuela, y es así que no pueden ser vistas como imposición, sino como posibilidad de gestión, pues

quienes demuestran apropiación de competencias pueden beneficiarse de incrementos presupuestales y ofrecer a los estudiantes actividades lúdico recreativas en el marco de salidas pedagógicas, a diferencia de quienes evidencian un bajo desempeño, pues deben presentar planes de mejora para lograr las competencias esperadas.

Por último, se puede mencionar que los maestros y maestras se preocuparían por formar a los estudiantes para dar cuenta de la apropiación de competencias, reduciendo sus contenidos al diligenciamiento correcto de las pruebas, debido que no solo se mide el desempeño de los estudiantes, sino que también el de sus maestros. Esta situación convierte a la escuela en un escenario del mercado, en el que se establece una relación entre cliente (estudiantes) y funcionario (maestro), en donde se imparten conocimientos y se busca el comportamiento homogéneo de los estudiantes ante situaciones contextuales.

En suma, diremos que si se trata de la paz concebida como un conjunto emociones, comportamientos y razonamientos que demuestran el buen comportamiento como equivalente a la ciudadanía, no hace falta un conjunto de documentos que generen propuestas de abordaje u orienten el modo de implementación de la cátedra, pues las evaluaciones masivas y los estándares de competencias ciudadanas parecen venir abordando lo necesario hace años. Si la cultura de paz que propone la cátedra de la paz es lo mismo que las competencias ciudadanas, no es sería necesario abrir otro proyecto educativo, cuyo cambio es solo en el referente enunciado. Pero, además, aún sosteniendo la cátedra como un proyecto legítimo y diferencial respecto al enfoque ciudadano por competencias, la obligatoriedad evaluativa le reduce a contenidos masificadores y, en algunos casos arbitrarios, sobre las formas de comportamiento, pero, también, convierte la cátedra en un escenario punitivo y de vigilancia moral al interior de las aulas.

A MODO DE CIERRE

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.

En este punto se considera prudente retomar, a grandes rasgos, lo trabajado. Como se evidenció, la educación para la paz es el eje más amplio de referencia en torno a la implementación de la cátedra, en tanto la cultura de paz es su fin y el desarrollo sostenible se convierte en una categoría temática. Cabe señalar que la definición e integración de las competencias ciudadanas con la cátedra de paz se da, como en el documento de orientaciones nacional y distritales, desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, delimitando las competencias cognitivas, las competencias emocionales, las competencias comunicativas y las competencias integradoras. Asimismo, cabe recordar que sobre el proyecto educativo de cátedra se ha identificado la cultura de paz como un fin, por lo que en principio, aunque no sea una correspondencia explícita, es posible considerar sus relaciones desde las nociones propias que se han abordado sobre la cultura en cada uno de los documentos o trabajos referenciados.

Como se ha evidenciado, la Cátedra de Paz propende porque en el país se consolide una cultura de paz, que en las referencias trabajadas aparece como una urgencia, una necesidad, que históricamente se encuentra justificada. También se evidencia que entre la educación para la paz y el desarrollo sostenible, la primera se posiciona como el eje fundamental y constitutivo de la Cátedra, incluso, en varios de los casos se encontró que la noción de cátedra de paz está subordinada, como espacio, a la de Educación para la Paz e incluso a la de Pedagogías de Paz. El desarrollo sostenible, en cambio aparece de

manera relegada y en directa relación con el crecimiento económico, perdiendo de vista su relevancia y transversalidad en los orígenes del conflicto armado en nuestro país.

Por su parte, en el marco de la propuesta de la normatividad respecto a 12 temas que pueden ser organizados, respectivamente, con los ejes generales propuestos por la reglamentación, se evidencia que a la luz de la autonomía en la selección de los puntos de trabajo en las instituciones o desde los enfoques conceptuales de investigación, se generan nuevas categorías o se articulan otros documentos, aparentemente orientados a mayor especificidad en su implementación. Los temas y las derivaciones metodológicas de éstos han sido los puntos de trabajo de los referentes consultados, y se evidencia la pluralidad temática que en la propuesta de cátedra ya aparece; sin embargo, independientemente del tema, se encuentra que la cátedra, en tanto asignatura obligatoria, es evaluada desde las competencias ciudadanas. No importa el tema que las instituciones educativas seleccionen o las metodologías que decidan implementar, la cátedra de la paz es evaluada a nivel nacional con las competencias ciudadanas.

Los referentes documentales que se han citado, en el marco de las definiciones, temáticas y metodologías, aunque exploran, desde sus particularidades epistemológicas formas de comprensión e implementación de la cátedra, la mayoría termina por concluir en que el énfasis es el desarrollo de competencias, comportamientos y actitudes de lo que se espera de un ciudadano en el marco de las nociones de paz que cada uno ha construido. Pero, además, es la evaluación la que termina dando la direccionalidad final para la implementación, pues los efectos propios explicitados de este tipo de evaluaciones terminan condicionando el quehacer de los docentes en sus aulas.

Así, la cátedra termina convirtiéndose en un escenario formativo que prioriza la repetición, mayoritariamente conceptual, de las referencias constitucionales, de los mecanismos de participación y de acciones para atender conflictos que lejos de ser contingentes son remarcados como propios de una denominada cultura estudiantil. Es sobre los estudiantes, sus contextos y familias donde recaen los conflictos, a veces olvidando que docentes y demás actores de las instituciones hacen parte de las manifestaciones que pretenden subsanar con actividades de refuerzo positivo a nivel comportamental y emocional.

La paz sigue siendo una noción difícil de materializar, no solo por la posible idealización de la misma como estado de bienestar absoluto, sino también por el despliegue de opiniones, perspectivas y acciones, que al final terminan por cerrarse a intereses y fines que responden

a dinámicas propias de la productividad y el empoderamiento económico contemporáneo. Estamos ante una cátedra que sustituye, en nombre, a los manuales de ciudadanía, a los decálogos de comportamiento y a los mandamientos irrestrictos de entidades o entes asumidos como superiores. Un proyecto educativo con importantes alcances que limita la paz, la convivencia, la justicia y la libertad a las nociones de grupos dominantes, sin una apertura real al diálogo y la experiencia cotidiana, por el contrario, una perspectiva que aunque parece correcta y legítima ante la exacerbación de la violencia, segrega y se sustrae de otras formas de pensar el vínculo con los otros.

Ahora bien, con base en Freire y Faundez (2013), es posible decir que no hay educación neutra, así como no hay lecturas neutras del mundo y por ende la escritura que sobre este se ha hecho. De manera que, aunque este texto evito caer en aseveraciones o visiones que pudieran parecer tendenciosas, sesgadas y que distanciaran o alejaran a los lectores y lectoras, sino por el contrario lo convocaran a situarse en las preguntas iniciales de la investigación y la demás que se van desencadenando a lo largo del mismo; buscamos tensionar y poner en cuestión las lecturas, interpretaciones y aplicaciones que sobre la cátedra de la paz se han hecho, convocando a una lectura más crítica y reflexiva desde la cual más que respuestas, se ha pretendido generar indagaciones respecto de lo legislado y decretado como lecturas modelo a seguir y desarrollar en las aulas escolares. En palabras de Freire y Faundez(2013), “El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin duda, / tan provisionarias como las preguntas” (p.75). Así el valor no solo del conocimiento, sino de la escuela específicamente, no está en las respuestas que dé, sino en las preguntas pueda posibilitar a los educandos en particular y a la sociedad en general, la escuela en tanto escenario donde niños, niñas y jóvenes pueden repensar el mundo, leerlo y reescribirlo, desde las apuestas del profesor, quien debe estar llamado hacer el primer indagador del mundo que se le impone como dado.

Por lo tanto y como trabajador de la educación, dentro de un sistema debo seguir una serie de directrices legisladas y decretadas en documentos oficiales, considero que antes de su aplicación, debo detener la mirada en su lectura y reflexión, El profesor como los educandos debe ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, y es desde este escepticismo como surgen los planteamientos aquí propuestos, el profesor debe ser el primer llamado a la lectura del mundo en general y el de las palabras escritas en particular para generar las posibles relaciones y/o tensiones entre el textos y contextos, pues como educadores nos movemos entre la teoría(miedo) y la práctica(osadía), para el caso la política pública sobre

la cátedra de la paz, se trató entonces, a lo largo del trabajo, leer, interpretar y analizar lo leído, no como dado, sino como susceptible de ser releído, reinterpretado y repensado, en una indagación constante sobre sus supuestos normativos, entendiendo y asumiendo como lugar y escenario para la reflexión y crítica, pasando de la descripción a la comprensión y análisis, toda vez que no es posible pensar la cátedra de la paz como proyecto de país con la aplicación de un decreto en la escuela, “La nueva sociedad, no se crea por decreto(p.130) anuncia Freire y Faundez(2013), de la misma manera y como se evidencio pensar en la paz del país tampoco es posible hacerlo por decreto, únicamente.

Pensar la paz del país, no es un asunto menor, de hecho, es quizás la tarea más relevante que tenemos como sociedad y hay gran sentido en pensar la paz desde y con las escuelas, pero como señalamos al inicio, debe hacerse cuestionando las formas de comprensión de la paz que sustentan la cátedra, y los efectos educativos que tiene la estandarización de la enseñanza y evaluación de la misma desde las competencias ciudadanas. Se requiere una cátedra de la paz pensada desde, con y para las comunidades campesinas, indígenas, afro y rurales que más han padecido el conflicto armado, una cátedra de la paz situada desde los intereses y necesidades propios de estas comunidades haciéndolas extensivas a la generalidad de la sociedad y en particular reiterando y exigiendo los compromisos y responsabilidades de parte del estado, los conglomerados económicos y políticos del país, quienes se han mantenido sino ajenos si al margen de este proyecto nacional.

Si bien la escuela es el microcosmos, de ese macro llamado sociedad, no es posible pensar que es la única responsable de semejante tarea, como lo es la paz del país. Así, de cara a diez(10) años de legislada y decretada la cátedra de la paz, se requiere hacer una mirada retrospectiva de lo que eso ha significado no solo para las escuelas, sino especialmente para el país, no es la escuela la palanca transformadora de la sociedad, es la sociedad la palanca transformadora de la escuela(Freire y Shor,2014), no es posible esperar la pacificación de las aulas y las escuelas bajo la retórica de las conductas, comportamientos y actitudes dentro de la legalidad, cuando el reflejo que niños, niñas y jóvenes tiene de la sociedad es la constante zozobra de un país que se debate entre la corrupción histórica de los recursos de la nación, el enfrentamiento con los grupos armados legales e ilegales, todo lo cual ha derivado en la agudización de la pobreza de una gran mayoría y el enriquecimiento de una minoría, así las cosas, de qué paz y para quienes la paz legislada y decretada desde el 2014.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, A. y Báez, A. (2018). *La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto*. Revista Reflexión Política, Universidad Autónoma de Bucaramanga, 20(40), 68-80.

Adarve, P., González, S. y Guerrero, M. (2018). *Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento*. Ciudad Paz-andó, 11(2), 61-71.

Amorocho H, E. (2019). *Educar para la paz : Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Avendaño, E., Gutierrez, D. y Malagón, M. (2015). *Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al programa de competencias ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional*. (Título de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Ávila, A. y Medina, E. (2020). *Educación ambiental y cultura de paz: aportes desde las instituciones educativas ecológico San Francisco (Cómbita) y Técnico Agropecuario (Santa Sofía, Boyacá)*. (Título maestría). Universidad Santo Tomás, Tunja.

Ayalá, E. (2019). *Estado del arte sobre la cátedra de la paz en las instituciones escolares colombianas* (Título de pregrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Bustamante, G. (2003). *Competencias y evaluaciones masivas en Colombia. Una mirada desde Bourdieu*. Pedagogía y Saberes, Núm.18, 33-44.

Cajiao, F. (01 de junio de 2015). *Cátedra de la paz* [Columna de opinión]. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15872019>

Calderón, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista de paz y conflictos, Universidad de Granada. Núm.2. 60-81.

Cárdenas R, J. (2017). *Educación para la Paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz*. NOVUM JUS, 11(1), 103-127.

Castell (2001)

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). ¡Basta ya! Colombia:memorias de guerra y dignidad. Resumen. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Clavijo, N. (2019). *Pensando la reconciliación social en Colombia a partir de la cátedra de la paz y las pedagogías de la desobediencia argumentada y del terror: una aproximación desde el análisis crítico del discurso para el colegio distrital La Castilla-IED*. (Título de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Congreso de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia de 1991.

Correa J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. En Doc. Investig. Fac. Rehabil. Desarrollo. Hum. Editorial Universidad del Rosario.

Cortés, E. y Díaz, M. (2021). *Educación socioambiental en el marco de la cátedra de la paz*. En dirección, gestión, liderazgo y calidad educativa. Editorial Redipe, 83-92

Cely-Fuentes, D. (2021). *Teoría de resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la cátedra de la paz*. RTED, 11(2), 48-56.

Díaz, J. (2016). *La memoria de las víctimas: una estrategia de enseñanza de la cátedra de la paz desde la voz de los sin voz*. (Título de especialización). Universidad Abierta y a Distancia-UNAD, Bucaramanga.

Freire, Paulo. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores.

Freire,P. y Faundez Antonio. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta crítica a una*

Freire, P.Y Shor. Ira. (2014).*Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*.

Fondo monetario Internacional. (2000). *La globalización: ¿Amenaza u oportunidad?* Tomado de <https://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/esl/041200s.htm>

Galtung, J. (1996 [2003]). *Paz por medios pacíficos : paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratz.

García Carillo, L. (2013). La calidad educativa y los resultados en las Pruebas de Estado: una relación controvertida. En Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Universidad Pedagógica Nacional. 109-120

Grajales, N. (2017). *Construcción de paz y pedagogía: pensando los contenidos de la cátedra de la paz para Colombia*. Ciudad Paz-andó, 11(1), 1-16.

Guevara, (SOBRE EDUCACIÓN ESPARTANA)

Forero L, P. (2018). *Cátedra de la paz: praxis del discurso*. Miradas. Revista de investigación, Universidad Tecnológica de Pereira. Núm.1. 144-161.

Heredía, M. y Ruíz, D. (2016). *Paz, conflicto y escuela: ¿asuntos del mismo orden?* Fundación Convivencia.

Hopenhayn, M. (2001). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. Revista de la CEPAL. 118.

Horrach, J. (2009). *Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos*. Revista de filosofía FACTÓTUM, 7.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Competencias ciudadanas: pensamiento ciudadano, acciones y actitudes ciudadanas*. Marco de referencia para la evaluación. [https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2215175/Marco+de+Referencia +Competencias+Ciudadanas+Saber+359.pdf/92b6322b-d206-c070-883e-5eebf41da7f1?version=1.0&t=1647954542781](https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2215175/Marco+de+Referencia+%2BCompetencias+Ciudadanas+Saber+359.pdf/92b6322b-d206-c070-883e-5eebf41da7f1?version=1.0&t=1647954542781)

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe Nacional de Resultados saber 3º, 5º, 7º y 9º, aplicación 2022*. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). Guías de orientación de las pruebas por competencias ciudadanas. <https://www.icfes.gov.co/guias-de-orientacion-2022>

Kymlicka W y Norman W, (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, Núm. 7, 5.42.

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Junio 10 de 2011

Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. 1 de septiembre de 2014.

López de la Cruz, Adelaida. (SF) Más que educación: Globalización I parte. Tomado de Lebrija digital. <http://www.lebrijadigital.com/web/secciones/43-mas-que-educacion/1764-mas-que-educacion-globalizacion-i-parte>

Mieles Barrera, M. y Alvarado Salgado, S. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. Estudios Políticos, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 53-75.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.* https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (SF). *SERIE GUÍAS Nº 21 Articulación de la educación con el Mundo Productivo. Competencias Laborales Generales.* Imprenta Nacional de Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/106706:Guia-No-21-Competencias-laborales>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia.* <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>

Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización.* Horizontes educativos. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Mulder M., Weigel T. y Collings K. (2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (SF). la definición y selección de competencias clave. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2012). Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la Educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218083>

Pedraza, S. (2020). *Cátedra de la paz desde el enfoque de las víctimas*. (Título de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá.

Perissé, A. (2010) La ciudadanía como construcción histórico social y sus transformaciones en la argentina contemporánea. *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 26, 441-455

Pizarro, R. (2018). *Cátedra de la paz colombiana: crítica constructiva al anagrama incompleto*. Hojas y hablas, Núm. 15, 34-48.

Presidencia de la República [Mayo 2015]. Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.

Rivas Góngora, et al. (2019). *La cátedra de paz y la educación para la paz: de la institucionalidad al aula de clase*. Revista Conrado, 15(69), 242-248.

Romero, M. y Camargo, D. (2015). *La enseñanza de los pasados presentes: el caso de la cátedra de la paz en Colombia (Ley 1732 de 2014)*. II Simposio Internacional de Formación de Educadores, Universidad Antonio Nariño, 1-15.

Ruíz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación-Ascofade.

Santos, J. (2016). *Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia*. Revista Opción, 32(12), 609-637.

Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2005). *Serie Lineamientos de evaluación para Bogotá*.

Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2018). *Orientaciones de implementación de la cátedra de paz con enfoque de cultura ciudadana*. Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/b2bf6199-cd4c-4161-b972-5e22ccd714bf/content>

Secretaría de Educación del Distrito, SED. y Centro de Memoria Paz y Reconciliación. (2022). *Orientaciones pedagógicas para la implementación de la cátedra de paz*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/3283def-78ba-4936-8d34-910ee03b544d/content>

Stobart. Gordon. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata editores.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). *Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia*. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239.

Villada, M. y Estrada, J. (2018). *Aportes para pensar la cátedra de la paz desde las resistencias y proyectos de paz de los grupos étnicos en Colombia*. *Revista Ratio Juris*, 13(26), 43-67.