



Formulación e implementación de la cátedra de paz en la escuela pública “Camilo Torres” de Girardot (Colombia) para la construcción de la cultura de paz y la no violencia

Doi: <https://doi.org/10.59514/2954-7261.2955>

María Teresa Rodríguez Pardo: magíster en Territorio, Conflicto y Cultura por la Universidad del Tolima (mtrdriguezp@ut.edu.co), (<https://orcid.org/0000-0001-5477-4595>).

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo
Rodríguez Pardo, M. T. (2023). Formulación e implementación de la cátedra de paz en la escuela pública “Camilo Torres” de Girardot (Colombia) para la construcción de la cultura de paz y la no violencia. *Revista Calarma*, 2(2), 43–72. <https://doi.org/10.59514/2954-7261.2955>

Declaración de autor

La autora declara que ha participado en todo el proceso científico de esta investigación, que incluye la conceptualización, metodología, redacción y edición. También declara que no tiene ningún conflicto de interés potencial con respecto a la autoría y publicación de este artículo.

Resumen

En Colombia, la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 y el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, además de propuestas de universidades privadas del país, han creado el escenario para que las instituciones educativas del país adelanten la cátedra de paz, nacida en el marco de los Acuerdos de La Habana entre el gobierno nacional y la guerrilla de las Farc. El objetivo de esta investigación consiste en formular e implementar una cátedra de paz alternativa en la escuela “Camilo Torres” de Girardot para la construcción de una cultura de la no violencia entre los estudiantes de los grados 1, 2 y 5 de básica primaria, y en consonancia con el diseño metodológico de la investigación acción y el enfoque de la investigación cualitativa. Para ello, este estudio propone etapas de diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y reflexión de la propuesta alternativa de cátedra de paz. Los resultados y conclusiones apuntan a la elaboración y ejecución de una estrategia de formación sobre los contenidos de cátedra de paz promover competencias para la reducción de las reacciones violentas y la gestión asertiva de los conflictos, así como para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los niños y niñas participantes en el proceso.

Palabras clave: cátedra de paz; investigación acción; competencias; educación; resolución de conflictos.

Formulation and implementation of the cathedra of peace in the public school “Camilo Torres” of Girardot (Colombia) for the construction of the culture of peace and non-violence

Abstract

In Colombia, Law 1732 of September 1, 2014, and Decree 1038 of May 25, 2015, in addition to proposals from the country’s private universities, have created the stage for the country’s educational institutions to advance the cathedra of peace, born within the framework of the Havana Agreements between the national government and the FARC guerrillas. The objective of this research is to formulate and implement an alternative cathedra of peace at the “Camilo Torres” school in Girardot for the construction of a culture of non-violence among students in grades 1, 2, and 5 of primary school and in line with the methodological design of action research and the qualitative research approach. For this, this study proposes stages of diagnosis, planning, execution, evaluation, and reflection of the alternative proposal for a cathedra of peace. The results and

conclusions point to the elaboration and execution of a training strategy on the contents of the cathedra of peace that promote competencies for the reduction of violent reactions and the proactive management of conflicts, as well as for the strengthening of emotional intelligence in the boys and girls.

Keywords: cathedra of peace; research-action; competencies; education; conflict resolution.

Formulação e implementação da cátedra de paz na escola pública “Camilo Torres” de Girardot (Colômbia) para a construção da cultura de paz e não-violência

Resumo

Na Colômbia, a Lei 1.732 de 1º de setembro de 2014 e o Decreto 1.038 de 25 de maio de 2015, além de propostas das universidades privadas do país, tem criado o cenário para que as instituições educativas do país desenvolvam a cátedra da paz, nascida no marco da os Acordos de Havana entre o governo nacional e a guerrilha das FARC. O objetivo desta pesquisa é formular e implementar uma cátedra de paz alternativa na escola “Camilo Torres” em Girardot para a construção de uma cultura de não violência entre os alunos do cursos 1, 2 e 5 da escola primária, e em consonância com o desenho metodológico da pesquisa-ação e a abordagem qualitativa da pesquisa. Para isso, este estudo propõe as etapas de diagnóstico, planejamento, execução, avaliação e reflexão da proposta alternativa para uma cátedra de paz. Os resultados e conclusões apontam para a elaboração e execução de uma estratégia de formação sobre os conteúdos da cátedra de paz para promover competências para a redução de reações violentas e gestão assertiva de conflitos, bem como para o reforço da inteligência emocional nos meninos e meninas que participam no processo.

Palavras-chave: cátedra de paz; investigação-ação; habilidades; educação; resolução de conflitos.

Introducción

La paz podría definirse como una situación de bienestar personal y como un orden social, en el que las personas o pueblos se entienden lo suficientemente como para no entrar en disputa o roces de intereses. Así, la paz debería verse como una transformación absoluta de todo cuanto se hace en el mundo distante del *statu quo*, entendiéndose el *statu quo* como el conjunto de condiciones que prevalecen en el momento histórico determinado (Fisas, 1998).

Los estudios y aplicaciones de la cátedra de paz han sido un área de interés internacional. De hecho, investigadores del mundo, entre los cuales destacamos los de habla hispana y los pertenecientes a la Organización para las Naciones Unidas, se han propuesto procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas, colegios y universidades, así como en contextos educativos no formales, centrados en el fortalecimiento de los valores como la justicia, la equidad y la tolerancia en el marco de la construcción de la paz y la no violencia. Además, estos aprendizajes no sólo están centrados en los estudiantes, sino también en los docentes para que continúen desarrollando los contenidos de la cátedra de paz en su actividad profesoral, empleando estrategias pedagógicas y didácticas que no discriminen a los estudiantes en función de sus capacidades cognitivas, estrato social o procedencia étnica (Abrego, 2009; Bahajin, 2018; Cascón Soriano, 2001; Comins, 2003; Coromoto et al., 2016; Pérez, 2014; Unesco, 2012).

En el ámbito nacional, los estudios e implementación de las cátedras de paz han sido impulsadas por los diálogos y, a la postre, Acuerdos de Paz en La Habana entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc. Algunas de ellas han propiciado procesos formativos en distintos contextos escolares, en los que predomina la necesidad de que los contenidos de la cátedra sean transversales, se empodere a la ciudadanía en su continuidad y evaluación, y se promueva en los estudiantes la construcción de paz y la no violencia como un proyecto de vida. Estas investigaciones se han realizado con diversas metodologías, algunas documentales y otras participativas (Cárdenas, 2017; Carrillo, 2017; Montes, 2018; Quintana, 2019; Vásquez, 2020).

Desde el punto de vista legal y normativo, el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos Calderón, a través del Ministerio de Educación, expidió la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 con la que se establece la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país. Ello ocurrió en el contexto de los diálogos de paz de La Habana entre dicho gobierno y la guerrilla de las Farc, los cuales desembocaron en acuerdos para lograr la inserción de este grupo armado a la vida política y la construcción de caminos de reconciliación entre los colombianos, afectados por el conflicto político militar.

La Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 otorga libertad a las instituciones educativas para implementar la Cátedra para la Paz, toda vez que busque el fomento y consolidación de un escenario de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. La implementación tiene un carácter obligatorio, de acuerdo con el desarrollo de un pénsium flexible en los niveles de preescolar, básica y media, adaptable por cada institución educativa y en el contexto social en el que se halla ubicada. Esta ley es un modelo de educación para la cultura de paz de tipo restringido, según las reformas educativas recientes, esto es, deja al libre arbitrio del docente, institución o ente territorial su posible ejecución, con base en los recursos políticos, recursos, emocionales, entre otros, de que dispongan, mientras que el Estado se encarga de la supervisión institucional a través del cumplimiento de indicadores (Jaime Salas, 2021).

Entre tanto, el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, por medio del cual se reglamenta la Cátedra para la Paz, expedido por el Ministerio de Educación de Colombia, señala que la cátedra estará orientada a la apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, a fin de reconstruir el tejido social, estimular la prosperidad y garantizar los derechos y deberes presentes en la Constitución Nacional de 1991.

Con base en esas dos normas, se han presentado varias propuestas didácticas y pedagógicas referentes para que las instituciones educativas tengan una guía flexible que les ayuden a implementar la cátedra de paz, de modo que desarrollen competencias y habilidades en sus estudiantes para la comprensión de los procesos de paz y la resolución de conflictos. Una de ellas es la denominada *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz* (2016), y la *Guía para la implementación de la cátedra de paz*, elaborada por la Pontificia Universidad Javeriana (2016).

Si bien estas propuestas son un avance en el desarrollo metodológico de la cátedra de paz, el tratamiento que se hace del conflicto se funda en la pacificación soterrada que busca la eliminación de raíz de toda forma posible de oposición. En otras palabras, no analizan otras formas de oposición como movilizaciones de masas, movimientos obreros, pacifistas y sufragistas, las cuales perciben cómo el proyecto de modernidad desde su matriz más profunda disgrega a lo que no se ajusta al modelo hegemónico. Se requiere, por tanto, no concebir la paz como ausencia de conflicto, sino como un proceso en el que éste es omnipresente en nuestras sociedades, y se debe canalizar hasta el punto de que se llegue a pautas de convivencia empoderadas por los sujetos mediante diversas competencias y habilidades.

Desde este contexto, surge el objetivo de analizar el entorno educativo de la escuela “Camilo Torres” de Girardot en términos de conflicto y construcción de paz en los cursos que se tomarán como muestra, así como la normativa educativa colombiana sobre el tema, para la formulación e implementación de una cátedra de paz alternativa que asuma el conflicto como un escenario permanente y que, al mismo tiempo, desarrolle competencias en estudiantes y profesores para la promoción de la no violencia y la resolución asertiva de los conflictos. Todo ello partiendo del diagnóstico de las condiciones de conflicto y construcción de paz de la escuela “Camilo Torres” y de experiencias académicas de centros de educación superior de Colombia. Por tanto, este estudio se inscribe en una intervención social, aplicando métodos de indagación que implican, justamente, la investigación y la acción para resolver el problema planteado. El escenario donde se lleva a cabo este trabajo es en la escuela “Camilo Torres” de Girardot, departamento del Tolima (Colombia) donde, a través de observaciones y entrevistas preliminares dentro y fuera del aula, ha sido posible registrar que los niños y niñas de los grados 1, 2 y 5 presentan situaciones de vulnerabilidad que dificultan sus relaciones psicoafectivas y se expresan con bajos niveles de respeto y diálogo, así como actitudes violentas y mala gestión de las emociones, lo cual afecta notoriamente la convivencia. A ello se suma, el registro de situaciones problema como agresividad física y simbólica, déficit de atención y dificultades para el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonales y grupales.

Corpus teórico

Educación para la paz

La educación para la paz surge en las mismas entrañas de los conflictos a lo largo de la historia, porque en el entorno queda la sensación de que se hubieran podido resolver sin sacrificar vidas y recursos de diversa índole. Sin embargo, Grasa (2000) considera que el campo de la educación para la paz, entendiendo el campo como un espacio en el que un grupo de conocimientos quiere alcanzar legitimidad epistemológica, ha tenido dos momentos evolutivos trascendentes.

El primero en los años 20 y 30 del siglo pasado, cuando surgieron los movimientos de renovación pedagógica que, afectados por la Primera Guerra Mundial, reflejan el deseo del “nunca más”, generalizado en la sociedad occidental (principalmente la europea) y se proponen alcanzar la paz por medio de la escuela. El segundo en los años sesenta, a tenor del riesgo del holocausto nuclear en plena Guerra Fría y la Guerra de Vietnam, que conllevó a que la investigación para la paz divulgara sus alternativas para contribuir a la no violencia en todas sus manifestaciones.

La educación para la paz ha sido un campo reactivo al medio internacional, puesto que se nutre de la historia y el impacto de los conflictos para implementarse en la escuela con estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas. En los años 70 y 80, entre tanto, los grandes debates en este campo giraron en torno a cuatro temas: *el sujeto del cambio, los contenidos, la metodología y la polémica por las limitaciones y virtualidades del empeño* (Grasa, 2000).

El sujeto del cambio, el centro es a quién cambiar y, en consecuencia, se plantea la conexión entre los individuos (enfoques intimistas) y la sociedad (concepciones emancipatorias). *Los contenidos*, esto es, las áreas y temas de conocimiento que se van a impartir, en función de la noción de paz que se plantee. *La metodología*, si es para enseñar la paz o para vivenciarla con sus valores y principios y *la polémica pro limitaciones y virtualidades de empeño*, que significa tener conciencia por los obstáculos políticos, psicológicos e institucionales para integrar los contenidos al currículo y evaluar sus resultados.

Después de todo ello, la construcción de paz se funda en la transformación de un contexto social y político que se halla en conflicto armado o crisis, mientras que la educación para la paz es un campo epistemológico y metodológico que ofrece herramientas para aprender a intervenir en los conflictos humanos de una forma positiva y, en consecuencia, a evitar la expresión violenta de los mismos (Arboleda et al., 2017).

A juicio de las Naciones Unidas (1999), la paz no se concibe sólo como ausencia de conflictos, sino que requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueva el diálogo y se resuelvan los conflictos, con base en el entendimiento y cooperación mutuas. Por eso, se pretende que mediante la educación para la paz se eliminen la discriminación e intolerancia, a causa de prejuicios en torno a la raza, sexo, idioma, religión y opinión política, así como al origen nacional, étnico, de la propiedad y discapacidades.

Son diversos los contenidos que desarrolla la educación para la paz. Swee-Hin Toh, citado por Arboleda et al. (2017), propone los seis pétalos de la educación para la paz. Estos son:

Educación para vivir con justicia y compasión: significa fortalecer las capacidades de comunicación no-violenta.

Educación para promover los Derechos Humanos y la responsabilidad: implica conocer los derechos de primera, segunda y tercera generación, tomando como referencia previa la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis histórico de los derechos civiles y políticos.

Educación para construir el respeto cultural, la reconciliación y la solidaridad: consiste en estimular la armonía activa entre los grupos culturales en las naciones y entre ellas, de modo que sus habitantes puedan vivir no violentamente en medio de la diversidad.

Educación para vivir en armonía con la tierra: implica proteger y reconocer la sabiduría de los pueblos indígenas, los cuales han dedicado su vida a cuidar de la tierra, así como a promover prácticas que no vayan en contra del medio ambiente y que cuestionen estilos de vida extractivistas y consumistas.

Educación para cultivar la paz interior: significa dar valor a las diversas tradiciones, creencias y culturas que trabajan por la espiritualidad, para que las personas alcancen el autorreconocimiento de sus debilidades y fortalezas, y cómo canalizarlas.

Educación para desmantelar la cultura de la guerra: estriba en educar para modificar los conflictos de forma no violenta, al tiempo que se crea una conciencia crítica frente a la violencia directa, cultural y estructural. De esta manera, se pretende evitar que se conciba la violencia como algo “normal” y permanente en el ser humano.

Según lo propuesto por Arboleda, Herrera y Prada (2017), en la educación para la paz se entretejen diferentes enfoques que abordan las diferentes perspectivas desde las cuales es posible analizar los conflictos. Estos son: el enfoque participativo y de horizontalidad; el enfoque vivencial o experiencial; enfoque en las emociones y neuroconvivencia; enfoque apreciativo; enfoque de evaluación formativa; enfoque lúdico; enfoque diferencial y enfoque reflexivo.

Cultura de paz

La idea de cultura de paz se orienta bajo la necesidad de promover una gestión efectiva de la conflictividad, especialmente en espacios en los que la violencia persiste de distintas formas. La cultura de paz se entiende como todas aquellas acciones que impulsan equilibrios posibles y que favorecen la gestión pacífica de conflictos en escenarios públicos y privados (Muñoz & Molina, 2010).

Puede señalarse que entre la Primera y Segunda Guerra Mundial y después con la firma de los tratados de paz y no agresión, se empezó a tomar conciencia de la gestión y transformación positiva de la cultura de paz. Posteriormente, esta idea toma fuerza en la UNESCO en el año 1989, entidad donde se pide extender la cultura de paz en la educación, con el fin de

promover principios como la justicia, libertad y dignidad, los cuales deben ser cumplidos por las naciones bajo el espíritu de la solidaridad y responsabilidad mutua, y fundamentados en acuerdos políticos, económicos y morales (Martínez, 2008).

Para Fisas (2011) el desafío de la cultura de paz es alcanzar equilibrios que encuentren el máximo bienestar para cada uno de los actores sociales y en igualdad de condiciones, lo cual incluye la satisfacción de las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente para las futuras generaciones, así como el fomento a la equidad de género, la libertad de expresión, y la puesta en práctica de principios como la justicia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo y diálogo.

El juego y la educación para la paz

El juego puede definirse como una actividad inherente para el desarrollo de la evolución cognitiva, social, afectiva y comunicativa en el ser humano, pues permite el correcto desarrollo de las funciones básicas de la maduración del lóbulo frontal. Por medio del juego, se pueden canalizar y comprender las emociones, haciendo uso de la plasticidad neuronal, consecuencia de la facultad adaptativa del ser humano que le ha ayudado a sobrevivir a cualquier hostilidad del ambiente (Aguilar & Paz, 2019).

Usualmente, se ha olvidado que la vida emocional es relevante para la adaptación en el medio, siendo esta el cimiento sobre el cual se sustenta la psiquis y, por tanto, su estímulo es un factor primordial para la toma de decisiones asertivas. En ese contexto, la educación actual debe enfrentar nuevos retos: educar seres humanos inteligentes emocionalmente, para lo cual es fundamental el juego, puesto que en su desarrollo se gesta la formación integral para adquirir paulatinamente los conocimientos necesarios para cada individuo; también le ofrece al sujeto la oportunidad de elegir con total libertad y regirse bajo normas aceptadas voluntariamente (Márquez & Gaeta, 2018).

La neurociencia desde la perspectiva biomédica e histórica cultural

En las últimas décadas, los científicos han considerado que la genética y la crianza son partes indivisibles en el desarrollo del ser humano, pero en el libro: *Natura via nurture*, Matt Ridley (2011) dice cómo ha avanzado este debate, pues los estudios recientes han encontrado que los genes sí influyen en el comportamiento, pero la epigenética está logrando enriquecer la discusión sobre el peso de la herencia y la posible modulación que realiza la educación y la crianza.

En este contexto, desde el campo de la neurociencia se abren dos posibles formas de comprender el comportamiento humano: desde la perspectiva biomédica y la perspectiva histórico-cultural. Esta última es la que se toma como guía teórica en este trabajo de investigación.

La perspectiva biomédica hace referencia al estudio de la estructura y funcionamiento del cerebro, a partir de una serie de pequeñas unidades funcionales distribuidas en sectores especializados conectadas a través de un sistema complejo de cableado que asegura su interacción. Dicho sistema recibe estímulos del exterior elaborando respuestas y cumpliendo órdenes, lo cual se denomina plasticidad cerebral. Este concepto es fundamental para comprender cómo funciona el cerebro como mecanismo evolutivamente desarrollado para que los seres humanos se adapten a las condiciones necesarias para la convivencia y supervivencia (Cotrufo, 2020).

Desde la perspectiva histórico cultural, las investigaciones desarrolladas por Stephan Kennepohl dilucidan si es factible incorporar una neuropsicología cultural que estudie la asociación entre las variantes del contexto cultural, así como los factores que ayudan a modelar el cerebro en diversas formas, y en cómo el contorno ecológico de cada cultura activa ciertas conexiones neuronales, transformando el aprendizaje de los niños de manera distintiva en el desarrollo del cerebro. Ello supone que el mayor desafío se halla en el proceso disruptivo de demostrar que las modificaciones del ambiente social y cultural generan modificaciones en las estructuras neuronales (Orrú, 2012).

Para Orrú, el surgimiento de factores que refieren de la historia natural a la historia social del hombre apunta al surgimiento de la conciencia, gracias a la cual el hombre se perfeccionó con base en las necesidades de supervivencia. Esto, a su vez, le permitió diferenciar su conducta animal para valerse de un elaborado y complejo proceso de sentidos y significados. Así las cosas, en la medida en que el hombre realiza acciones para lograr un objetivo, su comportamiento puede cambiarse mediante una actividad propia y consciente influida por nuevas formas histórico sociales.

Según la naturaleza histórico social del comportamiento, el pensamiento es factible únicamente cuando el individuo se apropia del patrimonio cultural objetivado en productos materiales e intelectuales como el lenguaje, la ciencia, el arte etc., los cuales recibe al nacer y como herencia de generaciones pasadas. Esta concepción Vigotskiana descentraliza el origen del pensamiento, llevándolo de lo interno a lo externo y enfatizando su naturaleza y adquisición ontogénica mediatizada por la comunicación del individuo con sus condiciones sociales de existencia. Además, las investigaciones transculturales han logrado corregir esta hipótesis,

considerándola como una teoría reduccionista sociologista, pues no tiene presente el plano de la actividad histórico cultural que transforma el individuo internamente en un sistema cerebral funcional y que, en consecuencia, no existe una barrera entre la actividad externa e interna en el aprendizaje de determinada función cerebral a la que Vigotsky denominó como internalización del psiquismo humano (Cardamone, 2004).

Metodología

En el marco de esta investigación, se tienen en cuenta algunos fundamentos de la investigación cualitativa propuestos por Denzin & Lincoln (2012). Estos autores consideran que la investigación cualitativa permite al investigador incluir una interpretación y aproximación naturalista del objeto de estudio, facilitando el entender o interpretar los diferentes fenómenos en términos asignados por las mismas personas, otorgándole al discurso una interpretación situada. Adicionalmente, las múltiples metodologías que facilita la investigación cualitativa le otorgan al investigador un conjunto de piezas que dan soluciones a un problema o situaciones concretas al combinar diversas herramientas, métodos y técnicas que posibilitan una elección pragmática, estratégica y autorreflexiva.

Diseño de investigación-acción

Desde la propuesta educativa elaborada por Dewey, la investigación acción en la educación que aquí se propone resalta el valor de la experiencia para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, al igual que el pragmatismo y el instrumentalismo para concretar la teoría pedagógica a la práctica. Según Dewey, el valor instrumental del conocimiento es esencial para resolver situaciones problemáticas que experimentan los sujetos y que se constituye en una alternativa a las concepciones racionalistas y trascendentales del hombre. Adicionalmente, asevera Dewey, las ideas sólo tienen relevancia cuando sirven de instrumentos para solucionar problemas reales (Ruiz, 2013), como los que se diagnostican en este trabajo.

Esta investigación plantea un diagnóstico de la situación, se planifican actividades educativas, se ejecutan y evalúan para perseguir un cambio social positivo en torno a la construcción de paz en la comunidad educativa del colegio “Camilo Torres” de Girardot, con la implicación de su grupo de profesores, estudiantes y padres de familia. Las etapas que se contemplan de la investigación-acción son las de diagnóstico, planificación, plan de acción y evaluación.

Matriz metodológica

En este cuadro se relacionan el objetivo general, los objetivos específicos, métodos y muestras de participantes.

Tabla 1. Matriz metodológica

Objetivo general	Analizar el entorno educativo de la escuela “Camilo Torres” de Girardot en términos de conflicto y construcción de paz de los cursos que se tomarán como muestra y la normativa educativa colombiana sobre el tema, para la formulación e implementación una cátedra de paz alternativa que asuma el conflicto como un escenario permanente y que, al mismo tiempo, desarrolle competencias en estudiantes y profesores para la promoción de la no violencia y la resolución asertiva de los conflictos.		
Objetivos específicos	Etapas de la investigación – acción	Método	Muestra
Analizar los lineamientos de la Cátedra para la Paz con el fin de identificar su pertinencia y aplicación en diferentes comunidades en contextos reales.	Diagnóstica	Revisión documental	Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 “Por la cual se establece la Cátedra para la Paz en todas las instituciones educativas del país”. Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (Ministerio de Educación Nacional, 2016). La Guía para la Implementación de La Cátedra de la Paz (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, 2016) . Decreto Reglamentario 1038 del 25 de mayo de 2015 “Por medio del cual se reglamenta la Cátedra para la Paz”.
Identificar las condiciones y percepciones que tienen estudiantes, docentes y psicóloga de la escuela “Camilo Torres” sobre la cultura de paz y no violencia dentro del aula.	Diagnóstica	Observación en trabajo de campo.	Estudiantes de cursos 1, 2 y 5 de básica primaria
		Entrevistas de investigación	Entrevistas de investigación sobre la práctica docente de los profesores de los cursos 1, 2 y 5
		Entrevistas de investigación	Entrevista a la psicóloga del colegio “Camilo Torres” sobre el Sistema Integrado de Matrícula
Planificar curricularmente la propuesta de Cátedra de Paz para los grados 1, 2 y 5 de la escuela “Camilo Torres”	Planeación	Talleres pedagógicos y didácticos	Planificación curricular de los talleres a los grados 1, 2 y 5 de la escuela Camilo Torres

Realizar la propuesta de la Cátedra de Paz para los grados 1, 2 y 5 de la escuela “Camilo Torres”, a través de talleres lúdicos	Ejecución	Talleres pedagógicos y didácticos	Estudiantes de los grados 1, 2 y 5 de la escuela Camilo Torres
Evaluar y reflexionar en torno a los cambios positivos percibidos en los estudiantes de 1, 2 y 5 de la escuela “Camilo Torres” de Girardot con la implementación de la cátedra de paz en la escuela “Camilo Torres” de Girardot para la construcción de la cultura de paz.	Evaluación y reflexión	Trabajo interpretativo del autor	Proceso que va del diagnóstico, planeación y ejecución de la propuesta
Evaluar los talleres pedagógicos y didácticos, a través de la matriz DOFA y en el marco de la propuesta alternativa de la Cátedra de Paz	Evaluación	Matriz DOFA	Actividades de los talleres pedagógicos y didácticos en los grados 1, 2 y 5 de la escuela Camilo Torres

Fuente: elaboración propia

Resultados

Etapa diagnóstica

Con base en la revisión documental y las entrevistas realizadas, la flexibilidad de la norma permite trabajar la cátedra para la paz con una intensidad horaria variada, así como consolidar espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo amplios y diversos. Aunque su implementación es de carácter obligatorio, puede ceñirse a un pènsum adaptable según las condiciones y requerimientos de cada institución educativa. Es preciso resaltar la necesidad de que esta cátedra sea llevada a cabo desde los niveles más básicos (preescolar hasta llegar al pregrado).

Una de las bondades de la cátedra para la paz es que las orientaciones y criterios emitidos por el Ministerio de Educación Nacional contemplan diferentes categorías y conceptos que, pese a que se cree que son impuestos, dan cabida a que los docentes, comunidades educativas o cualquier persona que la quieran implementar puedan proponer diferentes acciones, actividades y estrategias para su funcionamiento. Es preciso mencionar la relevancia de ejecutar los 12 lineamientos con sus seis categorías-previo análisis de su pertinencia-, puesto que pueden consolidar una cultura de paz, toda vez que se ajusten al contexto escolar de lo público y a las necesidades de estudiantes y profesores.

En el caso de la población joven, la categoría sobre la cual debe hacerse mayor énfasis se desprende de la temática de los dilemas morales, la cual se basa en la capacidad de decisión sobre alternativas defendibles bajo valores o principio éticos, de modo que los estudiantes analicen, debatan y tengan una capacidad crítica para afrontar las problemáticas a las cuales deben enfrentarse. Asimismo, se requiere concienciar acerca del cuidado y preservación de los recursos naturales, sin dejar de lado la memoria histórica y colectiva, pues estos lineamientos fortalecen la identidad y apropiación de los bienes y riquezas culturales de la nación.

Uno de los principales retos que propone la cátedra es, ciertamente, la creación y potenciación de habilidades de conciliación y mediación, así como la estimulación de las habilidades comunicativas, y reconocimiento de las emociones propias y de la otredad, con el fin de propiciar empatía y respeto por la diferencia.

Según los entrevistados, profesores y psicóloga, los comportamientos de los estudiantes de los cursos 1, 2 y 5 son disímiles. Mientras que en el grupo 1 los alumnos tienden a ser agresivos, indisciplinados y a jugar de manera brusca, los del grupo 2 no tienen problemas de mala conducta (la mayoría son juiciosos), sino de rendimiento académico. Con los del grupo 5 se trabaja bien en clase, aunque existe un número reducido que presenta inconvenientes con la disciplina. En general, las niñas son más juiciosas que los niños, y la tarea docente debe centrarse en hablarles sobre cómo llevar un noviazgo y darles sentido a sus vidas, puesto que, por su edad, se concentran menos y son más rebeldes. Los docentes se mostraron dispuestos a participar en este proyecto alternativo de cátedra de paz, siempre que se tengan en cuenta sus recomendaciones de horarios.

La psicóloga señala que los principales problemas de la escuela “Camilo Torres” son la drogadicción, pandillas, madres solteras, hogares disfuncionales, violencia doméstica, prostitución, delincuencia juvenil, TDHA déficit atencional, trastorno límite, depresión, ansiedad y baja autoestima. A los niños y niñas les falta disciplina y refuerzo parental, así como manifestaciones de amor y calidez. Respecto a la asistencia que se les brinda, la psicóloga afirma que trata los casos más urgentes, pues tiene que atender situaciones de este tipo en todas las sedes de la institución educativa, con el apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Casa de Justicia, Secretaría de Salud, Fiscalía y Policía. De igual manera, les dicta charlas y lleva a cabo sesiones personales en los casos más complejos.

Las dificultades que se encuentran en los documentos para implementar cátedras de paz estriban en que se conciben la no violencia como la ausencia de guerra y de conflicto y no como un proceso que debe construirse, de acuerdo con un estudio real del contexto de cada

institución educativa, y no sólo a través de indicadores como lo suelen hacer las entidades estatales-. Otro aspecto que debe subrayarse es que las guías de implementación de las cátedras de paz, elaboradas por universidades privadas, no tienen en cuenta la diversidad de estudiantes con los que trabaja el docente no sólo en los aspectos emocionales, cognitivas y familiares, sino también en la ubicación socioeconómica de sus padres.

Por estas razones, la cátedra de paz alternativa que aquí se plantea parte de escuchar y observar a las personas que directamente interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje (estudiantes, docentes, psicorientadores) para ajustar los contenidos, metodologías y evaluación de todo el proceso formativo, conducente a construir una cultura de paz, entendida como un camino que se dirige a la incorporación paulatina de competencias, valores y habilidades en los educandos y docentes. Es preciso anotar, además, que la inclusión de la educación lúdica, sumada a la concepción histórico cultural de las neurociencias y a nuevos contenidos afines con la relación entre escuela y familia, se constituye en un insumo importante para la propuesta alternativa que se expone aquí.

Etapa de planeación

La planificación de los talleres incorpora tres conceptos de la educación: la *pedagogía*, la *didáctica* y la *planificación curricular*.

La pedagogía se concibe como un conjunto de saberes aplicado a la educación como un fenómeno típicamente social y específicamente humano que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la comunicación, la filosofía y la medicina. Es una ciencia aplicada de carácter psicosocial cuyo objeto de estudio es la educación la cual se pretende conocer, analizar y perfeccionar (Romero, 2009).

La didáctica tiene como objeto el proceso de enseñanza aprendizaje e implica que el maestro actúe para sostener el objeto de enseñanza y ponerlo a la vista del estudiante, a fin de que éste se apropie de lo que se muestra (López, 2016). La didáctica, entonces, se refiere a facilitar el aprendizaje desde la enseñanza, a partir de diversas estrategias pedagógicas, metodológicas y actitudinales.

La planificación curricular responde al logro de aprendizajes, muchos de los cuales se generalizan a distintos contextos para la resolución de problemas de distinta índole (Meléndez & Gómez, 2008). La planificación curricular en el aula exige al docente agrupar lógicamente contenidos programáticos con valores, objetivos, etc., hasta la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que favorezcan el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Estructura de la Cátedra de Paz, grado 1, 2 y 5

A continuación, se presenta la estructura de la Cátedra de Paz en el primer periodo de cada uno de los grados tomados como muestra. Se omiten los de los periodos dos, tres y cuatro, debido a las limitaciones de espacio en la presentación de artículo.

Tabla 2. Estructura de la Cátedra de Paz, grado 1, primer periodo

ESTRUCTURA		
GRADO: Primero ASIGNATURA: Cátedra de Paz	PRIMER PERIÓDO	INTENSIDAD HORARIA: 2 horas semanales
DOCENTE:		
EJE TEMÁTICO	ESTÁNDAR	COMPETENCIA
Conocimiento: Componente sociológico y Antropológico. ✓ El ser. ✓ La familia. ✓ La sociedad. ✓ Vivir en comunidad. ✓ Valoración de la vida. ✓ Dignidad humana. ✓ Valores humanos. ✓ Conciencia de derechos y deberes. ✓ Competencias dialógicas y comunicativas. ✓ Actitudes de responsabilidad.	Reconozco, comprendo y aplico los derechos, los deberes, los valores, las competencias ciudadanas y las competencias comunicativas.	Reconoce la importancia del ser humano y la trascendencia de su rol en la familia, la sociedad y la vida en comunidad. Expresa puntos de vista teniendo en cuenta las competencias de la comunicación asertiva, respetando los derechos, valores y cumpliendo los deberes.
LOGROS		
SABER Define que es el ser, la familia, la sociedad y la vida en comunidad desde su propia conciencia.		
SER Evidencia en su convivencia los valores y principios que le permiten vivir en comunidad.		
HACER Construye desde su propia lógica su ética de vida.		

INDICADORES DE LOGRO
<p>SABER Reconoce cada uno de los valores y derechos trabajados.</p>
<p>SER Practica las normas del diálogo, derechos, deberes y valores en los diferentes espacios (casa, colegio y espacio religioso).</p>
<p>HACER Expresa con respeto sus opiniones, acepta y comprende las opiniones de los demás, asume con respeto sus deberes, respetando los derechos de los demás.</p>

Fuente: elaboración propia

Durante el primer periodo se abordan los ejes temáticos pertenecientes al componente sociológico y antropológico, en los cuales se les enseña a los estudiantes el reconocerse como un ser capaz de convivir con la otredad; por lo tanto, se trabajan las competencias en las que se reconocerán como seres trascendentes, capaces de comprender las necesidades de los demás, capaces de entender los indicadores somáticos los cuales permiten el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás.

Tabla 3. Estructura de la Cátedra de Paz, grado 2, primer periodo

ESTRUCTURA		
GRADO: Segundo ASIGNATURA: Cátedra de Paz	PRIMER PERIÓDO	INTENSIDAD HORARIA: 2 horas semanales
DOCENTE:		
EJE TEMÁTICO	ESTÁNDAR	COMPETENCIA
<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciones interpersonales. ✓ Manejo de emociones. ✓ Felicidad. ✓ Amor. ✓ Generosidad. ✓ Valoración de la vida, dignidad humana, valores humanos, Conciencia de derechos y deberes. ✓ Competencias dialógicas y comunicativas, actitudes de responsabilidad, formación ciudadana. 	<p>Reconozco, comprendo y aplico los derechos, los deberes, los valores, las competencias ciudadanas y las competencias comunicativas.</p>	<p>Experimenta en su contexto cotidiano la debida práctica de la inteligencia emocional, ejercitando valores como la felicidad, el amor y la generosidad.</p> <p>Expresa puntos de vista, teniendo en cuenta las competencias de la comunicación asertiva, respetando los derechos, valores y cumpliendo los deberes.</p>

LOGROS
<p>SABER Reconoce los diferentes tipos de emociones: felicidad, amor y generosidad.</p> <p>SER Asume una posición activa en su contexto cotidiano, lo le permite ejercitar valores como el amor y la generosidad.</p> <p>HACER Demuestra en sus acciones principios de generosidad y servicio.</p>
INDICADORES DE LOGRO
<p>SABER Identifica los diferentes tipos de emociones: felicidad, amor y generosidad.</p> <p>SER Desempeña una posición activa en su contexto cotidiano, lo que le permite ejercitar valores como el amor, la generosidad y el amor.</p> <p>HACER Emplea con sus acciones principios de generosidad y servicio.</p>

Fuente: elaboración propia

Con el grado segundo, primer periodo, se deberá trabajar en prácticas cotidianas temas como la inteligencia emocional.

Tabla 4. Estructura de la Cátedra de Paz, grado 5, primer periodo

ESTRUCTURA		
GRADO: Quinto ASIGNATURA: Cátedra de Paz	PRIMER PERIÓDO	INTENSIDAD HORARIA: 2 horas semanales
DOCENTE:		
EJE TEMÁTICO	ESTÁNDAR	COMPETENCIA
<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actos y consecuencias, la responsabilidad de vivir. ✓ Formación ciudadana. ✓ Conciencia de derechos y valores. ✓ Conflicto y conciliación. ✓ Reparar el daño. ✓ Derechos y deberes. ✓ Privacidad e intimidad. ✓ Diferencia de género, pluriétnica, memoria colectiva. ✓ Participación ciudadana. ✓ Colectividad y solidaridad. ✓ Cultura y origen. 	<p>Reconoce y comprende la importancia de una buena formación ciudadana construida con conciencia crítica basada en los valores, derechos y deberes.</p>	<p>Identifica y reconoce cada una de las consecuencias de sus actos.</p> <p>Comprende la importancia de una buena formación ciudadana, construida en una conciencia crítica basada en los valores, derechos y deberes.</p> <p>Reconoce los diferentes tipos de conflicto, de participación ciudadana y de culturas para ejercer sus deberes y derechos.</p>
LOGROS		
<p>SABER Relaciona sus acciones con sus consecuencias. Explica qué es cultura, conflicto y diversidad.</p> <p>SER Reconoce cada uno de sus actos y los efectos que estos pueden tener en su vida personal y comunitaria. Aplica los diferentes mecanismos de participación en su vida personal, familiar y social para construir una cultura de paz.</p> <p>HACER Demuestra interés y preocupación por su proyecto de vida. Ejerce sus derechos y deberes en todos los ámbitos a los cuales pertenece.</p>		

INDICADORES DE LOGRO
SABER Identifica sus acciones y sus consecuencias. Reconoce qué es cultura, conflicto y diversidad.
SER Reflexiona cada uno de sus actos y los efectos que estos pueden tener en su vida personal y comunitaria. Aplica los diferentes mecanismos de participación en su vida personal, familiar y social para construir una cultura de paz.
HACER Construye con interés y preocupación su proyecto de vida. Ejerce sus derechos y deberes en todos los ámbitos a los cuales pertenece.

Fuente: elaboración propia

En el grado quinto de primaria, primer periodo, se abordan ejes temáticos que hacen referencia a la formación del criterio y la conciencia, enfatizando en los actos y las consecuencias. También se abordan temas como la diferencia de género, pluriétnica, participación ciudadana, colectividad, cultura y origen, con el propósito de sentar las bases para la formación de ciudadanos participativos, propositivos y comprometidos, capaces de reconocer las realidades en las cuales están inmersos.

Etapa de ejecución

En la etapa de ejecución se llevaron a cabo actividades para dar cumplimiento a los ejes temáticos de los grados 1, 2 y 5, correspondientes a los cuatro periodos del año escolar. Las actividades se realizaron de forma lúdica, la mayoría de las veces:

Actividades en el grado 1 y 2: Reconociendo las emociones; rostros que hablan; el espejo; el reflejo; más historias, menos cuentos; las inteligencias; luces de colores.

Figura 1. Actividad de Reconociendo las emociones



Con esta actividad lograron generar mayor empatía y expresaron qué era para ellos el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría y la tristeza. Además, permitió identificar casos de niños maltratados y algunos diagnósticos como como déficit atencional, caracterizado por la concentración sostenida durante 15 minutos solamente; trastorno límite, definido como aprendizaje que llega hasta cierto límite; síndrome de Asperger, clasificado dentro del espectro como autismo, caracterizado por la ausencia de empatía, carencia de inteligencia interpersonal y episodios obsesivos compulsivos y falta de madurez cognitiva, caracterizada por la falta de sincronía entre la edad mental y la cronológica.

Actividades en el grado 5: Derechos y deberes; proponiendo derechos y deberes; ámbito de convivencia; Colombia multiétnica y pluricultural; ámbito territorio; memoria colectiva I y II; descubriendo el cuerpo.

Etapa de evaluación

La matriz DOFA se emplea en esta investigación para conocer las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de la tercera fase de la investigación acción, esto es, la ejecución de los talleres a los grados 1, 2 y 5 de la escuela “Camilo Torres” y proponer estrategias para que la cátedra de paz cumpla con los propósitos establecidos en escenarios educativos.

Este proceso se lleva a cabo con la participación de los docentes, estudiantes y psicóloga implicados en esta investigación e intervención en el contexto escolar, y mediante el diálogo productivo con estos actores.

Tabla 5. Matriz DOFA

	DEBILIDADES	FORTALEZAS
	<p>La carencia de valorar la importancia de la Cátedra de Paz.</p> <p>La falta de interés por parte de los docentes.</p> <p>La complejidad de las responsabilidades para organizar los horarios.</p> <p>La falta de espacios (tiempo y lugar para las reuniones).</p> <p>El temor por parte de los estudiantes para hablar, proponer, argumentar, elegir y ser elegido.</p> <p>Falta de apoyo por parte de los padres de familia Y algunos coordinadores, y falta de recursos para la elaboración del material.</p> <p>Falta de practicidad de los coordinadores para organizar las sesiones.</p> <p>La falta de tiempo para ejecutar la acción como debe ser.</p> <p>Que en la sección de primaria no se pudieron trabajar todos los grupos.</p> <p>El cruce de actividades impidió el correcto desarrollo de la actividad.</p>	<p>La motivación y responsabilidad por parte de los estudiantes y personas que donaron su trabajo.</p> <p>El diseño y contenido de los formatos y talleres propuestos.</p> <p>La rigurosidad del proceso de investigación.</p> <p>Que, pese a la falta de espacios, los estudiantes no perdieron la motivación y se valora el cumplimiento.</p> <p>Que, pese a los comentarios o factores externos, los estudiantes asumieron el reto.</p> <p>El interés y el apoyo de los estudiantes y la psicóloga.</p> <p>Que la necesidad permitió encontrar una solución más personalizada para socializar las propuestas.</p> <p>Que la estrategia permitió que la comunidad estudiantil escuchara y participara.</p> <p>La agilidad para realizar las actividades.</p> <p>Que se cumplió con lo planteado.</p> <p>Que los estudiantes pueden monitorear las propuestas.</p>
Oportunidades	DO (reorientación)	FO (ofensiva)
<p>La coyuntura de fortalecer las competencias ciudadanas (participación ciudadana) en los estudiantes.</p> <p>Crear espacio de escuelas de liderazgo.</p> <p>Enseñar a los estudiantes los derechos/ deberes y responsabilidades que acarrea el ser líder.</p> <p>Fortalecer en los estudiantes la responsabilidad y el carácter (toma de decisiones).</p> <p>Encontrar nuevos líderes, conocer nuevas ideas, promover espacios de participación.</p> <p>Vincular a los padres en la elaboración de los proyectos y poder fortalecer en ellos competencias ciudadanas.</p> <p>La de replantear la estrategia de promoción y divulgación de las propuestas.</p> <p>Que las nuevas generaciones están evidenciando espacios de democracia.</p> <p>Fortalecer los derechos y deberes en los estudiantes.</p> <p>Crear la estrategia de educación emocional en escuelas públicas.</p>	<p>Plantear nuevas fechas en espacios apropiados.</p> <p>Que la participación y asistencia sea tenida en cuenta en las asignaturas de sociales y ética para la paz.</p> <p>Que los cargos en las actividades fueran propuestos por los niños y para los niños.</p> <p>Pensar una estrategia desde las bases hacia arriba en donde se trabaje otro tipo de cátedra de paz.</p> <p>Reestructurar en lo necesario los formatos y los procesos.</p> <p>Hacer uso de otros medios (plataforma, la emisora y las carteleras informativas).</p> <p>Garantizar la participación de los estudiantes.</p> <p>Pensar una estrategia que permita la participación activa de los niños de preescolar. (lúdico y dinámico). Acorde a la edad.</p> <p>Implementar el material didáctico.</p> <p>Diseñar una estrategia para que los estudiantes propongan ideas para ser ejecutadas.</p>	<p>Plantear que los talleres sean realizados también en ética, religión y/o asignaturas relacionadas con las ciencias humanas.</p> <p>Transversalizar los contenidos con asignaturas relacionadas a las ciencias sociales y humanas.</p> <p>Capacitar a los padres de familia con escuelas de padres.</p> <p>Organizar los horarios de rotación del personal para que pudieran participar de las actividades.</p> <p>Replantear algunos espacios y contenidos.</p> <p>Promover los beneficios de la educación emocional y la Cátedra de Paz.</p> <p>Invitar a otros organismos municipales (Casas de Justicia y fundaciones que trabajen género en la ciudad, para que los estudiantes puedan tener cifras reales y datos que puedan corroborar.</p> <p>Instaurar por cronograma fechas y espacios.</p> <p>Extender la propuesta educativa a los grados 3 y 4.</p>

AMENAZAS	DA (sobrevivir)	FA (defensivas)
Que la apatía de los estudiantes entorpezca el proceso. Que la apatía de algunos docentes no contribuya con el proceso. Que los estudiantes saboteen (intimidación) las actividades. Que los estudiantes se desmotiven por falta de apoyo. Falta de disponibilidad (tiempo y espacio). La inasistencia de algunos de los responsables del programa. Que no se puedan incluir los espacios.	La cuantificación (nota- calificación). Escuela de liderazgo. Trabajar en los espacios transversalizados. Conformar una escuela de mediadores y conciliadores (Luddens-Paz). Incluir en el cronograma del colegio las fechas para las actividades. Escuela de padres. Incluir en las asignaturas las nuevas mallas.	Trabajar en el aula de clase la metodología de la Cátedra de Paz. Impulsar todos los mecanismos posibles y viables para defender la estrategia. Capacitar a los niños para elaborar las propuestas y los formatos en horas de clase. Promocionar medios digitales como alternativa para promover las propuestas. Promover la participación en los talleres de forma compensatoria. Capacitar a los docentes en las correctas prácticas para realizar la cátedra de paz.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados de los talleres y actividades se pudo determinar que los niños respondieron de manera positiva a las actividades propuestas por la cátedra de paz, gracias a su carácter lúdico y de reforzamiento de las emociones. Adicionalmente, al observar el comportamiento de los niños y niñas, los docentes evidenciaron que sí es factible encontrar una regulación del comportamiento, usando las reglas del juego. Para los profesores y estudiantes fue importante y novedoso conocer la estrategia de gamificación para regular las conductas, la voluntad y las actitudes, ya que los participantes tienen la opción de elegir, sin sentirlo como obligación.

Discusión

La Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 fundamentalmente le da un piso legal a la implementación de cátedras de paz en las instituciones educativas del país. Sin embargo, como anota Jaime-Salas (2021), ésta tiene un carácter restringido en tanto que deja plena libertad a los planteles, docentes y entes territoriales para que las cátedras se lleven a cabo. Hay que advertir que, de acuerdo con la experiencia adquirida en este trabajo, se necesitan de variados recursos (educativos, económicos, logísticos) para que las cátedras de paz cumplan con la misión de sembrar las semillas de una cultura de paz y no violencia.

La experiencia en la escuela “Camilo Torres” permite inferir que las normativas se constituyen en categorías abstractas, útiles para justificar la propuesta e implementación de una cátedra de paz. No obstante, por las insuficientes condiciones en que funciona el establecimiento educativo, realizar este tipo de proyectos resulta ser complejo, además, por la falta de articulación de un plan de estudios en el que los temas de la cátedra de paz sean transversales a las temáticas de los diferentes cursos.

Las otras disposiciones legales son complementarias de la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, puesto que fundamentan legalmente la necesidad de incorporar competencias en los estudiantes y de incluir algunas áreas temáticas generales como contenidos importantes de las cátedras de paz.

Respecto a las cartillas y lineamientos propuestos por universidades privadas, como la Javeriana de Colombia (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, 2016), se exponen diversas áreas temáticas que pueden incluirse en un proyecto de cátedra de paz, las cuales pueden ser orientadoras para los docentes, pero no son suficientes dada la amplia gama de conflictos que se presentan en los territorios, entre ellos el escolar. Las cartillas no cuentan con guías para que las directivas y profesores puedan realizar un diagnóstico de las situaciones de conflicto del municipio y de la institución educativa, por lo que el éxito de una cátedra de paz en estas circunstancias puede ser relativo o deficiente.

Por eso, el trabajo ejecutado en la escuela “Camilo Torres” de Girardot buscó diagnosticar las condiciones de violencia y conflicto en esta comunidad educativa, a partir de la observación y del testimonio de los docentes y psicóloga, de modo que los contenidos propuestos en las cartillas, más los que se agregaron (familia, el cuerpo, el territorio, entre otros), fueran concordantes con el diseño metodológico de la investigación acción (cambiar positivamente la realidad educativa) (Latorre, 2005) y el contexto real en el que los estudiantes conviven en cada uno de los cursos (1, 2, 5), esto es, la violencia simbólica, agresiones físicas, déficit de atención, entre otras circunstancias propias de la institución. En este trabajo también se incluyen dos enfoques para la formulación e implementación de la cátedra de paz en la escuela “Camilo Torres”, como la lúdica (Piedra, 2018) y el histórico social de las neurociencias (Barrios Tao, 2016; Díaz Simón, 2018).

Los talleres ejecutados en los cursos 1, 2 y 5 se constituyeron en un proyecto transversal centrado en la persona que establecen perspectivas y metodologías para cada uno de los ciclos lectivos escolares, incluyendo estrategias pedagógicas y didácticas para adelantar el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proyecto es coherente con algunas propuestas ya identificadas en los antecedentes de esta investigación (Cárdenas, 2017; Coromoto et al., 2016; Quintana, 2019), en tanto que pretenden vincular los contenidos de la cátedra de paz con el contexto inmediato en el que se produce este tipo de formación transversal en los currículos.

Respecto a la estructura didáctica y pedagógica implementada, se evidenció la importancia del juego para la regulación de las emociones y de la empatía para facilitar la adquisición de conocimientos y las relaciones intra e interpersonales. Adicionalmente, se fomentó el

reconocimiento emocional para crear ámbitos saludables que permitan a los participantes reconocer la otredad, haciendo uso de los valores, con el fin de establecer relaciones cordiales para una sana convivencia (Arboleda et al., 2017; Fisas, 2011).

Los docentes y directivos reflexionaron sobre la importancia de la cátedra de paz, sus aportes en la resolución de conflictos, disciplina, dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes y problemas de convivencia. Asimismo, también aprendieron cómo transversalizar contenidos con otras asignaturas y cómo ajustar las competencias, estándares e indicadores de logros a las mallas curriculares para implementar la cátedra de paz sin perturbar los cronogramas.

A través de los talleres realizados sobre derechos humanos y deberes, los estudiantes comprendieron que cada derecho trae consigo un deber y que los derechos son de obligatorio cumplimiento, lo cual deja como resultado una buena relación en la casa y en la escuela (Coromoto et al., 2016; Naciones Unidas, 2015; Universidad del Tolima, 2021).

Al facilitar a los docentes el material didáctico, pudieron comprender la importancia de las estrategias pedagógicas, metodológicas y actitudinales que permiten una planeación curricular adecuada a los diferentes contextos (Meléndez & Gómez, 2008), generando ambientes pedagógicos y didácticos que favorecen el desarrollo psicosocial de los estudiantes en la formulación e implementación de la cátedra de paz.

Después de analizar las entrevistas a los docentes, psicóloga y de realizar la matriz DOFA, se pudo evidenciar una reducción importante en la agresividad y reportes disciplinarios, así como los inconvenientes de convivencia; además, los estudiantes de grado quinto mostraron mayor importancia respecto a su proyecto de vida y participación en espacios sociales y educativos que requieren de sus aportes.

Conclusiones

Esta investigación cumple con el objetivo de analizar el entorno educativo de la escuela “Camilo Torres” y la normativa sobre cátedras de paz para la formulación e implementación, justamente, de una cátedra de paz para dicho establecimiento educativo que coadyuve a la formación de competencias en sus profesores y estudiantes, relacionadas con la promoción de la no violencia y la resolución de conflictos. Este proceso demuestra que un diagnóstico vinculante con esta comunidad educativa y el desarrollo de estrategias didácticas y pedagógicas afines a la lúdica y la neurociencia histórica cultural, pueden aportar en la comprensión de las situaciones conflictivas y empoderar a los participantes en la solución asertiva de las mismas.

De este trabajo se infiere que las instituciones educativas tienen que adaptar sus currículos a los desafíos que plantean nuevas propuestas de reconciliación como la “la paz total” del actual gobierno de Gustavo Petro, de acuerdo con las características de cada región en la que se inscribe una comunidad escolar. La escuela en este sentido puede contribuir a moldear positivamente este tipo de iniciativas, de modo que crea un ambiente favorable para la solución asertiva del conflicto durante los diálogos de paz y los nuevos escenarios propiciados por el posconflicto.

Referencias

- Abrego, M. G. (2009). *Educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)* [Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2161/17821496.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aguilar, M. J., & Paz, J. (2019). *Juegos tradicionales para fortalecer el desarrollo de la dimensión emocional en niños y niñas de 5 a 6 años en situación de vulnerabilidad en la Institución Educativa Ciudad Córdoba, ubicado en la ciudad de Santiago de Cali* [Santiago de Cali]. <https://n9.cl/cto4m>
- Arboleda, Z., Herrera, M. M., & Prada, M. P. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? In *Oficina del Alto Comisionado para la Paz*.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 1–12. <https://shortest.link/10bM>
- Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395–415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Cardamone, R. (2004). *Neuropsicología del pensamiento: Un enfoque histórico-cultural*. Revista Psicología Científica. <https://www.psicologiacientifica.com/neuropsicologia-pensamiento-enfoque-historico-cultural/>
- Cárdenas, J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *Novum Jus*, 11(1), 103–127. <https://doi.org/10.14718/novumjus.2017.11.1.4>

-
- Carrillo, R. A. (2017). Lineamientos para la Cátedra de la Paz en la Fundación Instituto Cristiano de Promoción Campesina (ICPROC), a partir del pensamiento de Camilo Torres Restrepo. *La Tercera Orilla*, 19, 58–69. <https://doi.org/10.29375/21457190.2890>
- Cascón Soriano, P. (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra UNESCO Sobre Paz y Derechos Humanos*, 35.
- Comins, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz* [Universidad Jaume I]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf>
- Coromoto, L., Duque, J., & Gutiérrez, H. (2016). Cátedra de la Paz y Derechos Humanos “Mons. Óscar Arnulfo Romero”: experiencias de vida en la construcción de Cultura de Paz. *Anuario Ghrial*, 10, 249–270. <https://shortest.link/13ey>
- Cotrufo, T. (2020). *En la mente del niño. El cerebro en sus primeros años*. Shackleton Books. <https://n9.cl/p9z1w>
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. In N. Denzin & I. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 43–102). Gedisa.
- Díaz Simón, N. (2018). ¿Qué puede aportar el Enfoque Histórico-Cultural a la Neuropsicología Contemporánea? *Alternativas En Psicología*, 39(febrero-julio 2018), 116–130. <https://n9.cl/4ddkj>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Nesco.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20, 1–10. <https://n9.cl/0yi3h>
- González, B. (2018). ¿Por qué el enfoque histórico-cultural? *Dilemas y Debates*, 5(2), 25–34. <https://doi.org/http://DOI.ORG/10.29156/INTER.5.2.2>
- Grasa, R. (2000). Evolución de la Educación para la Paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 53–56. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.valores.paz.ddhh/Educacion_para_paz.pdf

-
- Jaime Salas, J. R. (2021). Educación crítica para la(s) paz(es): desafíos en tiempos transicionales, postpolíticos y neocoloniales en Colombia. In *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia en tiempos transicionales* (Issue November, pp. 63–94). Fondo Editorial Universidad de Manizales. https://www.researchgate.net/publication/356565165_Educacion_y_Pedagogias_Criticas_para_la_Paz_en_Colombia_en_tiempos_transicionales
- Latorre, A. (2005). La Investigación-Acción, conocer y cambiar la práctica educativa. In *Grao*. Editorial Graó.
- López, E. (2016). Didáctica general y formación del profesorado. In E. López (Ed.), *Unir* (pp. 15–46). Universidad Internacional de La Rioja. https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/07/DIDACTICA_GENERAL_baja.pdf
- Márquez, M. C., & Gaeta, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4o a 6o año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 176–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Martínez, V. (2008). “Cultura para la Paz.” In M. López (Ed.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos I* (pp. 209–211).
- Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367–392.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz* (Primera). Gobierno de Colombia. https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf
- Montes, J. (2018). Hacia la construcción de la paz. Sentidos y apropiaciones de la Cátedra de Paz en colegios públicos y privados de Boyacá- Colombia. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2), 1–13. <https://shortest.link/13bV>
- Muñoz, F. A., & Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, 3(3), 44–61. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.441>

-
- Naciones Unidas. (1999). *Asamblea General. Resolución A/RES/53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Quincuagésimo Tercer Período de Sesiones Tema 31 Del Programa. http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES, RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 337–353. <https://n9.cl/i1hxj>
- Pérez, J. M. (2014). *Comunicación y educación: cuestiones clave*. UNESCO.
- Piedra, E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93–108. http://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://publicacoes.cardiol.br/portal/ijcs/portugues/2018/v3103/pdf/3103009.pdf%0Ahttp://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75772018000200067&lng=en&tlng=
- Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. (2016). *Guía para la implementación de...La Cátedra de la Paz* (Primera). Santillana.
- Quintana, Y. del C. (2019). *Particularidades de la Cátedra de la Paz: implementación en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen*. Universidad de Cartagena.
- Ridley, M. (2011). *Nature via Narture: Genes, Experience & What Makes Us Humans*. Harper Perennial.
- Romero, G. (2009). La pedagogía en la educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/GUSTAVO ADOLFO_ROMERO_2.pdf
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103–124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

UNESCO. (2012). Educación para la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe. *Pediatría Integral*, 16(8), 312. http://www.monografias.com/trabajos-pdf/proyecto-investigacion/proyecto-investigacion.pdf%5Cnhttp://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/seminario_de_inv/UNIDAD_3-1/Ej_Proyecto_web.pdf%5Cnhttp://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:I

Universidad del Tolima. (2021). *Observatorio de Paz y Derechos Humanos*. Objetivos. <http://fcha.ut.edu.co/observatorio-de-paz-y-derechos-humanos.html>

Vásquez, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–240. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>