

LA CULTURA DE PAZ EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA:
DEMANDAS AL CURRÍCULO ESCOLAR

CRISTIAN ELÍAS CABALLERO HERNÁNDEZ
KAREN JULIETH ORDUÑA LOPEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, MAYO DE 2018

LA CULTURA DE PAZ EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA:
DEMANDAS AL CURRÍCULO ESCOLAR

CRISTIAN ELÍAS CABALLERO HERNÁNDEZ. 2012252006
KAREN JULIETH ORDUÑA LOPEZ. 2012252023


PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA Y
PEDAGOGÍA REALIZADO BAJO LA DIRECCIÓN DE LA MG. CAROL PERTUZ BEDOYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, MAYO DE 2018

Agradecimientos

Nos gustaría que estas líneas sirvieran para expresar nuestros más profundo y sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la profesora Carol Pertuz Bedoya, tutora de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continua de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de este año.

A nuestros padres por habernos forjado como las personas que somos en la actualidad; muchos de los logros se los debemos a ustedes, en los que incluimos este. Nos formaron con reglas y ciertas libertades, pero al final de cuentas, nos motivaron con constancia para alcanzar nuestros anhelos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia: demandas al currículo escolar
Autor(es)	Caballero Hernández, Cristian Elías; Orduña Lopez, Karen Julieth
Director	Pertuz Bedoya, Carol
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 78 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PAZ; CULTURA; CULTURA DE PAZ; POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA.

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se propuso caracterizar las nociones de cultura de paz en las políticas públicas educativas vigentes con el propósito de identificar las demandas que desde tales políticas se le hacen al currículo escolar. La investigación estuvo guiada a partir de la estrategia de análisis documental que permitió rastrear la noción de cultura de paz en los documentos de política pública educativa asociados a dos periodos relevantes en el contexto nacional: la década de los años 90 durante la cual tuvieron lugar hechos como la negociación de la paz con organizaciones insurgentes, la Asamblea Nacional Constituyente que tuvo como resultado la Constitución Política de 1991 y la reforma educativa, entre otros; y, la década de 2010, durante la cual se dio la negociación de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las Farc-EP, marco en el que se inscriben demandas directas al currículo escolar en relación con la Cátedra de la paz, con una centralidad de la cultura de paz. Como marco de comprensión y fundamentación de los análisis se</p>

lleva a cabo la presentación de los términos de Paz, Cultura y Cultura de paz, para finalmente analizarlos desde ejes tensionales, a la luz de su relación con el currículo escolar y las demandas a este ubicadas en las políticas públicas educativas vigentes.

3. Fuentes

- Apple, M. (1995). *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Becerra, M. H. (2006). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista Paz y Conflictos*, 12.
- Boulding, K.E. (1945). *The Economics of Peace*. New York: Prentice-Hall.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Versión del 27 de diciembre de 2015 UniAndes. Bogotá, Colombia, P. d. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 de 2015. Bogotá, Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes / Taurus, Santillana.
- Cuche, D. (2002). *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díaz Borbón, R. (2010). *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En L. S. Niño Zafra, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Escola de Cultura de Pau*, 1 - 8.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 10.
- Galtung, J (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*. Valencia: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. La catarata.
- López, R. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. C. (2007). Kenneth E. Boulding, economista y pacifista. Textos de economía, paz y

- seguridad, 1, 1. Recuperado el 23 de junio de 2010 En:
<http://www.eumed.net/rev/tepy/01/jcmc-1.htm>
- Mejía, M. R. (22 de mayo de 1988). *En busca de una cultura para la paz*. Obtenido de
http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EnBusquedaDeUnaCulturaDeLaPaz_MRMejia_1988.pdf
- MEN. (2 de Noviembre de 2012). *Centro virtual de noticias de educación*. Obtenido de
<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314184.html>
- MEN. (2004). *Estándares de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Portafolio de programas e iniciativas*. Bogotá: MEN.
- Mora, J. F. (1984). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza Diccionarios.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada España: Universidad de Granada.
- Núñez, N. (2011). Enfoque educativo de la cultura de paz como fenómeno social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La construcción del sujeto en la era global. Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: Icfes.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de Mayo de 2015). *Decreto 1038 de 2015*. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014. Bogotá, Colombia.
- Ruiz, L. (2005). *Construir el Currículum global*. Malaga: Aljibe.
- Shiroma, E; Campos, R. y Cardoso, R. (2005). Descifrar textos para comprender a política: subsidios teórico-metodológicos para análisis de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. 23 (02), 427-446.
- UNESCO. (1997). Actas de la Conferencia General. *Resoluciones, Volumen I*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (4 de Marzo de 1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. Obtenido de <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revista/Manifiesto2000.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Proyecto transdisciplinar de la UNESCO "Hacia una Cultura de Paz"*. Francia:

UNESCO.

Valencia, G; Cañón, L. y Molina, C. (2008). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, 30, 81-90.

Vera, F. H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*.

Vidarte Escobar, J. D. (2008). *Concepciones de los Docentes de básica Primaria sobre las prácticas evaluativas en educación física. Estudio en instituciones de Florencia Caquetá*. Bogotá: Tesis de grado.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Zafra, N. (2010). *Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿predominio de un enfoque? En L. S. Niño Zafra, De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zaragoza, F. M. (1996). La Nueva Página. 21.

Zaragoza, F. M. (2004). ¿Por qué una Cultura de Paz? (A. M. García, Entrevistador)

4. Contenidos

El presente trabajo de grado cuenta de tres capítulos: el primero de ellos se titula “Aproximaciones a los términos cultura, paz y cultura de paz” el cual tiene como fin dar un marco de comprensión sobre la noción de cultura, la noción de paz y lo que se entiende por cultura de paz desde una perspectiva que sitúa la cultura como ideal y recurso o reserva a la que acuden las sociedades en momentos de crisis. El segundo capítulo, “La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia”, ubica, inicialmente, un recorrido por la emergencia de la noción de *cultura de paz* en el contexto internacional y su ingreso al contexto nacional en distintos ámbitos, con una focalización en las políticas públicas del ámbito educativo y de otras que se relacionan con este. En el tercer capítulo, “Demandas de las políticas educativas al currículo respecto a la cultura de paz”, se propone un análisis de las demandas al currículo escolar que derivan de las políticas públicas educativas vigentes, en lo referente a la cultura de paz, a partir de una matriz de ejes tensionales en los que se ponen en juego los marcos de comprensión elaborados en el primer

capítulo. Este análisis se entrecruza con una presentación de los enfoques curriculares y una lectura crítica de la coherencia entre la educación para la paz como principio rector del Sistema Educativo colombiano y el enfoque curricular promovido desde el Ministerio de Educación Nacional.

5. Metodología

En concordancia con el objetivo propuesto, se planteó una investigación de tipo documental, la cual permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información. La investigación estuvo guiada a partir de la estrategia de análisis documental que permitió rastrear la noción de Cultura de paz en los documentos de política pública educativa a partir del método de análisis de contenido. Este, a su vez, se adelantó a través del diseño y el registro de la información en fichas de análisis de contenido y su posterior triangulación en matrices de análisis (ejes de tención). Se tomaron, como referente primario, las políticas públicas atinentes al campo educativo.

El desarrollo de la investigación se basó en los planteamientos de Marcelino Zabala Espejo. Donde se retomaron tres momentos del proceso de la investigación cualitativa, ya que son oportunos para el trabajo de investigación por la similitud con el desarrollo de esta. El primero de ellos corresponde al diseño de la investigación; durante este momento fue posible justificar el trabajo investigativo.

En un segundo momento, se llevó a cabo el proceso de gestión e implementación, la investigación exigió en este momento, la búsqueda y la selección de la información, lo cual demandó el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles y de las fuentes complementarias. También, luego de la selección del corpus documental, se vislumbraron los instrumentos de análisis (fichas de contenido y fichas de análisis); este análisis implicó la lectura cuidadosa de los documentos desde la cual fue posible identificar las recurrencias, las similitudes, los vacíos, las tendencias, convergencias y las contradicciones donde fue posible reconocer categorías emergentes y claves de lectura cruzada de los documentos con elementos del contexto (es decir, se adelantó una lectura de elementos intratextuales, intertextuales y extratextuales).

El tercer y último momento se refirió a la elaboración de la síntesis comprensiva y de las conclusiones de los hallazgos de la investigación

6. Conclusiones

Si bien la cultura de paz ha venido siendo posicionada desde hace varias décadas en el ámbito global por parte de organismos internacionales y por cuenta de investigaciones sobre la paz, su posicionamiento en la política pública colombiana solo empieza a vislumbrarse a partir de la década de 2010. Sin embargo, las políticas educativas expedidas durante esta década referencian otras normativas dictadas desde la década de los años noventa. Así, por ejemplo, en el contexto del proceso de paz de los noventa, en el cual se firmaron acuerdos con varias organizaciones insurgentes, se constituyó la paz en tanto derecho y la educación para la paz como un principio rector del Sistema Educativo. Estas cuestiones se enmarcaron en la construcción de una nueva Constitución Política y en las reformas educativas adelantadas a lo largo del continente cuyo resultado para el país es la Ley General de Educación de 1994. La educación para la paz parece haberse centrado, en este contexto, en cuestiones como el conocimiento mismo de la Constitución y la formación de la ciudadanía para la democracia.

La paz se ha contemplado como proyecto social en varios momentos de la historia colombiana; de manera reciente, en las coyunturas de los procesos de paz en los cuales se ha intentado concretar la finalización de confrontaciones armadas. En esta vía, la cultura de paz se ha ubicado en el centro de las estrategias para la construcción de una “paz estable y duradera”, producto del proceso paz adelantado desde 2012 entre el gobierno nacional y las FARC y de las problemáticas e intermitentes negociaciones con el ELN.

Con todo, pensar la *Cultura de Paz* desde una perspectiva de políticas públicas en un país como Colombia resulta fundamental, pues, el derecho a la paz es una de las grandes directrices del Sistema Educativo colombiano y, a su vez, el Estado contempla este derecho en la Constitución Política de 1991. No obstante, su tratamiento desde la política pública la ha situado como una noción común, es decir, se han dado por entendidos sus sentidos y sus apuestas. Así, se considera imperativa su discusión, pues en tanto se mantenga como noción común, no será posible su construcción como concepto y sus posibilidades performativas permanecerán estáticas, como se intentó mostrar en los análisis presentados en el primer capítulo.

Es posible que los vacíos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos en las metodologías propuestas desde el MEN, con participación de académicos, para la implementación de una

educación para la paz en las escuelas del país y la esperada formación de una cultura de paz, hallada en las políticas públicas educativas analizadas, sea producto de esta asunción en la comprensión general de la cultura de paz, como una noción básica y común. Ello resulta en que la educación para la paz, pensada desde la escuela, apunte a diferentes esferas como los conflictos en el aula, la violencia intrafamiliar y los fenómenos sociales que se presentan en el contexto cercano a la escuela. Esto redundaría en que la cultura de paz, como producto de la educación para la paz desde el ámbito escolar, deba apuntar a la modificación de las conductas agresivas y generadoras de violencia en todos los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Las cuestiones señaladas en los párrafos anteriores se plantean en atención a la centralidad de la cultura de paz en las políticas públicas educativas vigentes, sobre todo en aquellas derivadas del proceso de paz de la década de 2010. Sin embargo, vale la pena cuestionar esta centralidad, pues, si bien se reconoce la importancia de los procesos de formación en cuestiones como la memoria histórica, en tanto estrategia para la reparación del tejido social y para la no repetición de hechos violentos, también se considera que la excesiva confianza en la cultura de paz y la delegación exclusiva de la escuela para su configuración, puede, situar el problema de la violencia directa en un asunto que, por un lado, haría parte de una forma cultural (violenta o de violencia) que debe ser contrarrestada con la cultura de paz; y, por otro, en un asunto cuyas causas se sitúan en la imposibilidad de los sujetos-ciudadanos de dirimir sus conflictos de forma pacífica. Sobre la base de estas consideraciones se desdibujan, de muchas maneras, asuntos como la violencia estructural y la ausencia de justicia social como causas del conflicto armado, en las cuales el Estado tiene una amplísima responsabilidad.

En este sentido, el análisis de los documentos y en comparación con los tipos de currículo, se ve pertinente hacer una intervención al currículo colombiano invitándolo a evolucionar de nivel técnico, al nivel crítico, permitiendo repensar el currículo, pues está es la herramienta que permite al campo académico la construcción de la realidad brindando así nuevas posibilidades de formación tanto para los docentes como para los alumnos desplazando toda idea de transmisión por medio de la instrucción de manera positivista para garantizar la contribución de la educación a la construcción de la *cultura de paz*.

De igual forma, es necesario tener en claro que la *cultura de paz* no solo se construye en la escuela sino también en el territorio al que se pertenece en este caso, el colombiano donde las dinámicas

escolares que están escritas en dicho territorio deben ir contextualizadas y articuladas con la realidad presente para así dar paso a una cultura diferente pensada desde lo convivencial centrada en la resolución conflictos de manera pertinente, lo cual debe proyectarse y replicarse en toda comunidad, donde esta define al mismo tiempo las características del ciudadano que se quiere formar en la escuela.

Elaborado por:	Caballero Hernández, Cristian Elías; Orduña López, Karen Julieth.
Revisado por:	Pertuz Bedoya, Carol.

Fecha de elaboración del Resumen:	28	05	2018
--	-----------	-----------	-------------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES A LOS TÉRMINOS CULTURA, PAZ Y CULTURA DE PAZ	19
1.1. ¿Por qué hablamos de noción cuando hablamos de cultura de paz?	20
1.2. La “invención” de la cultura y sus apropiaciones en las ciencias sociales: un mapa necesario	22
1.3. Paz: pensar el mundo después de la Gran Guerra	27
1.4. Cultura de paz: un ideal social y la cultura como recurso	31
CAPÍTULO 2. LA CULTURA DE PAZ EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA	34
2.1. La Cultura de Paz en el contexto internacional	35
2.2. La cultura de paz en el contexto nacional.....	38
2.3. Acercamientos a la política pública educativa en Colombia.....	41
CAPÍTULO 3. DEMANDAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AL CURRÍCULO RESPECTO A LA CULTURA DE PAZ	70
3.1. Cuatro escenarios para situar las relaciones tensionales entre la paz, la cultura de paz y las políticas públicas del ámbito educativo	70
3.2. La cultura de paz y el currículo: una relación más allá de la superficie.....	74
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	84

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Línea de tiempo de la política pública educativa en Colombia desde los años noventa a la actualidad	43
Ilustración 2. Categorías de educación para la paz.....	67
Ilustración 3. Matriz de Ejes tensionales	71
Ilustración 4. Matriz de ejes tensionales y planteamiento de escenarios.....	73

INTRODUCCIÓN

La consolidación de una Cultura de paz parece constituirse en un imperativo para las sociedades contemporáneas, sobre todo para aquellas que han transitado por largos periodos de violencia y conflicto armado. Se ha mostrado, por tanto, como un asunto complejo que requiere el compromiso de múltiples actores: tanto de los Estados a través de las entidades territoriales, como del conjunto de la sociedad, para que centren sus esfuerzos en asuntos sociales, en garantías efectivas de no repetición y en la recuperación institucional bajo los preceptos constitucionales y las formas de gobierno y de gestión pública con transparencia. Frente a esta situación, la UNESCO refiere que:

la educación juega un papel fundamental, dado que no solamente se requiere eliminar de la sociedad cualquier tipo de violencia para que se llegue a generar un campo activo y mediador de una Cultura de paz, sino que también es necesario brindar garantías de no repetición que reivindiquen la importancia de la creación de dichos espacios (UNESCO 2012, p.11).

En esta lógica, las escuelas son llamadas a fomentar una Cultura de paz como elemento que permita combatir diferentes formas de violencia (o a diversas denominaciones de una misma violencia estructural), como la escolar, la familiar y la política, entre otras, y, al mismo tiempo, resarcir sus efectos.

Durante las últimas décadas, las máximas autoridades encargadas de orientar las políticas educativas en Colombia, entre estas el Ministerio de Educación Nacional (MEN), han venido trabajando en la definición del conjunto de contenidos y prácticas que conforman el “plan para la incorporación de la Cultura de paz en los currículos”. Estos esfuerzos se consignan, de forma concreta, en acciones recientes como la reglamentación de la Cátedra de la Paz (2014) y las orientaciones generales para su implementación (2016), así como en acciones emprendidas durante las décadas de los años noventa y los dos mil, verbigracia, los *Estándares de Competencias Ciudadanas* (2003), los *Lineamientos en educación ética y valores humanos* (1998). Estas cuestiones se adelantan en el marco de múltiples esfuerzos para concretar al anhelo de generar una Cultura de paz, asunto que parece vincularse con la garantía de un derecho fundamental consignado en la Constitución

Política de Colombia en su artículo 22, el cual consagra que “la Paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (República de Colombia, 1991).

No obstante, se torna relevante mencionar que la noción de Cultura de paz, antes de ser reconocida en las políticas educativas, fue insertada en la esfera pública en Colombia por organizaciones comunitarias y sociales adscritas a varios centros de investigación; inicialmente, por organizaciones no gubernamentales (ONG), como la Corporación Vínculos y la Fundación Cultura de paz, cuyos documentos contemplan un importante componente educativo. De otra parte, una mirada más local permite situar algunas investigaciones llevadas a cabo a nivel de pregrado y de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) dan cuenta de un creciente interés en el tema.

Entre las múltiples acepciones a la Cultura de paz, parafraseando a Marco Raúl Mejía en su texto *En busca de una Cultura para la Paz* (1999), se considera que esta es generadora de espacios en donde haya una opción más abierta al diálogo entre diferentes. De ahí que se entiende que, la Cultura de paz permite que todos, sin importar sus características, tengan que convivir con igualdad de derechos y de condiciones (Mejía, 1999, p. 39).

Pero, en medio de todas estas atribuciones, ¿de qué se habla cuando se habla de Cultura de Paz? Esta noción parece haberse situado como un saco vacío al cual se le llena con diferentes atribuciones en arreglo al contexto en el cual se le menciona y a los propósitos bajo los cuales se enuncia. Así, se entiende que, dadas las características de la cultura de paz en tanto noción, la pregunta por ¿qué es la Cultura de Paz? se constituye en un imposible, pues, una búsqueda de este tipo delimitaría el resultado a explicar qué es la cultura de paz bajo una única y verdadera definición. En aras de comprender los distintos usos de esta noción, se considera de mayor pertinencia la pregunta por aquello de lo que hablan las políticas educativas vigentes en Colombia, cuando hablan de cultura de paz.

Con base en las consideraciones anteriores, surgen cuestionamientos como los siguientes: ¿Qué nociones de Cultura de Paz circulan en las políticas públicas referidas a educación emitidas desde la década de los años noventa y, en esa lógica, qué demandas se le hace al currículo escolar?, ¿las nociones de Cultura de Paz propuestas en las políticas educativas vigentes en el país encuentran sustento en perspectivas teóricas?, ¿qué

atribuciones se le asignan a esta noción en las distintas políticas?, ¿qué demandas hace el Estado a través de las políticas educativas al currículo escolar respecto a la Cultura de Paz?, ¿a qué instancia le compete la promoción de la Cultura de Paz en la escuela?, ¿la emergencia de la Cultura de Paz como propósito de formación en las escuelas es un asunto que se asocia únicamente con la situación de conflicto armado que ha caracterizado el pasado reciente del país?. En este sentido, se propuso como objetivo del estudio caracterizar las nociones de cultura de paz en las políticas públicas educativas vigentes con el propósito de identificar las demandas que desde tales políticas se le hacen al currículo escolar. Se han planteado tres objetivos específicos para la consecución del principal, el primero de ellos consiste en rastrear la noción de cultura de paz en la políticas públicas vigentes referidas al ámbito educativo, el segundo, busca identificar las tensiones que subyacen a las nociones de la cultura de paz rastreadas en las políticas educativas vigentes, y el último de los objetivos, reconocer las demandas que se le hacen al currículo escolar, referentes a la cultura de paz, en las políticas públicas educativas analizadas.

Por ello se estima necesario indagar por todas aquellas variables que ubican la noción de Cultura de paz como antónimo de guerra, de delincuencia, de terrorismo, de conflicto armado, pero también de conflicto escolar, de problemáticas relacionadas con la convivencia, de fenómenos familiares (maltrato intrafamiliar) y barriales (delincuencia, pandillismo) que, de una manera u otra, afectan el ámbito escolar.

En concordancia con el objetivo propuesto, se planteó una investigación de tipo documental, respecto de la cual Baena (1985) menciona: “la investigación documental consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información” (p. 72); es decir, que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información.

La investigación estuvo guiada a partir de la estrategia de análisis documental que permitió rastrear la noción en los documentos anteriormente mencionados a partir del método de análisis de contenido. Este, a su vez, se adelantó a través del diseño y el registro de la información en fichas de análisis de contenido y su posterior triangulación en matrices

de análisis. Se tomaron, como referente primario, las políticas públicas atinentes al campo educativo. Además, la búsqueda se apoyó en trabajos de grado y tesis de la Universidad Pedagógica Nacional, en documentos producidos por organizaciones comunitarias y sociales, así como en libros y en artículos académicos.

El desarrollo de la investigación se basó en los planteamientos de Marcelino Zabala Espejo. Se retomaron tres momentos del proceso de la investigación cualitativa de los cuatro que el autor propone, ya que son oportunos para el presente trabajo de investigación por la similitud con el desarrollo de esta. El primero de ellos corresponde al diseño de la investigación; durante este momento fue posible justificar el trabajo investigativo, mostrando que las preguntas formuladas aún no habían sido respondidas, por lo menos no desde la perspectiva que se plantea el trabajo.

En un segundo momento, se llevó a cabo el proceso de gestión e implementación, la investigación exigió en este momento, la búsqueda y la selección de la información, lo cual demandó el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles y de las fuentes complementarias. También, luego de la selección del corpus documental, se vislumbraron los instrumentos de análisis (fichas de contenido y fichas de análisis); este análisis implicó la lectura cuidadosa de los documentos desde la cual fue posible identificar las recurrencias, las similitudes, los vacíos, las tendencias, convergencias y las contradicciones. Con esta lectura (a partir de unidades de referencia como, cultura de paz, y unidades de contexto como párrafos, artículos y considerandos de la normatividad, entre otros) fue posible reconocer categorías emergentes y claves de lectura cruzada de los documentos con elementos del contexto (es decir, se adelantó una lectura de elementos intertextuales y extratextuales).

El tercer y último momento se refiere a la elaboración de la síntesis comprensiva y de las conclusiones de los hallazgos de la investigación, de la que da cuenta el presente documento, pues se estructura a partir de tres capítulos: el primero de ellos se titula “Aproximaciones a los términos cultura, paz y cultura de paz” el cual tiene como fin dar un marco de comprensión sobre la noción de cultura, la noción de paz y, por último, lo que se entiende por cultura de paz. El segundo capítulo que tiene como nombre “La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia” centra la investigación dentro de las políticas

públicas y desde el cual se analizan los documentos que involucran los componentes de la noción de cultura de paz. El tercer capítulo llamado “Demandas de las políticas educativas al currículo respecto a la cultura de paz”, realiza un acercamiento a la noción que se tiene de cultura de paz, centrando a la investigación en el análisis respecto a tres concepciones del currículo escolar planteadas por S. Kemmis en su libro “El currículo: más allá de la teoría de la reproducción”. Dando, así, el cumplimiento del objetivo propuesto.

Para finalizar, vale la pena señalar que la presente investigación se inscribe en el Eje temático Educación, Cultura y Sociedad del programa de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Así mismo, merece indicar que el rastreo de la noción de Cultura de paz, las distintas características y los diversos usos que se le atribuyen es una inquietud que emerge en el espacio académico de Pedagogía de Paz, el cual es parte del ambiente de formación “Nuevos escenarios educativos” del ciclo de profundización del programa. En este sentido, se concibe esta investigación en torno a la noción de Cultura de paz como respuesta a un interés disciplinar, académico y educativo como Licenciados en Psicología y Pedagogía en formación.

CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES A LOS TÉRMINOS CULTURA, PAZ Y CULTURA DE PAZ

Las luchas de definición son, en realidad, luchas sociales, puesto que el sentido que hay que darles a las palabras proviene de compromisos sociales fundamentales

Denys Cuche

La cultura de paz se ha planteado, luego de la experiencia de las guerras mundiales, como un ideal social con base en el cual las confrontaciones bélicas se constituirían en un asunto superado. Al mismo tiempo, los significados que se le atribuyen a la cultura de paz, en tanto ideal social, se asumen como unívocos; pareciera haber un acuerdo general sobre aquello que se entiende cuando se hace referencia a la cultura de paz. Sin embargo, en las menciones a este término en distintos escenarios es posible notar una multiplicidad de atribuciones que en ocasiones resultan ambiguas y difíciles de situar en hechos o acciones concretos. Aún con estas ambigüedades, en distintos momentos de la historia reciente del país, sobre todo en la coyuntura actual del escenario de posacuerdo, la cultura de paz ha sido situada como un imperativo en los procesos de educación escolar.

Con todo, la cultura de paz expresa complejidades en tanto categoría por la dificultad que reviste su tratamiento como concepto por su pertenencia discursiva al ámbito político y social. Así, en el presente capítulo se exponen consideraciones desde las cuales se justifica la decisión epistemológica y metodológica de comprender la cultura de paz como noción en esta investigación; decisión que, vale la pena aclarar, se tomó con base en los primeros acercamientos al corpus documental, pues, en los documentos estudiados circula, como se mostrará en el segundo capítulo, una suerte de vaguedad en relación con aquello que se entiende por la cultura de paz, dándose por hecho un acuerdo social en torno a su significado.

Por otra parte, cultura de paz se presenta como un término compuesto por dos nociones con sus propios desarrollos tanto en las ciencias sociales y humanas como en los ámbitos político y social a lo largo de la historia. Este hecho agrega complejidades en las significaciones de la cultura de paz. Por lo anterior, en ese capítulo se hace una aproximación a las nociones de cultura y paz en las ciencias sociales y de algunas de las formas como han sido abordadas.

1.1. ¿Por qué hablamos de noción cuando hablamos de cultura de paz?

Para comenzar, entonces, es necesario aclarar por qué esta investigación se pregunta por la “noción” de *cultura de paz* que circula en las políticas públicas en educación. De acuerdo con Ferrater Mora,

Se llama ‘noción’ a la idea o concepto que se tiene de algo, y más específicamente a una idea o concepto suficientemente básico. La noción se distingue de la idea propiamente dicha por cuanto mientras esta última puede ser (según ciertos filósofos) el principio de una realidad, la primera solamente puede ser el principio del conocimiento de una realidad (Ferrater, 1984, p. 290).

En una vía similar a la propuesta por Ferrater, Brito Abuja indica que una noción es “una idea suficientemente básica que se tiene de algo” o “ideas que se tienen ya por sabidas” (1984, p. 290). Ambos autores permiten situar la importancia de diferenciar entre concepto y noción, ya que una idea sin ser argumentada se convierte en noción, y es esta la situación de la cultura de paz ya que se ha posicionado como un algo ya dado y se ha tomado indiscriminadamente dándole distintos usos, este será el hilo conductor que se explicará posteriormente.

El pensamiento nocional se fundamenta en contenidos conceptuales que se han de tener como requisitos para poder comprender lo que va a venir después, ejemplificando se publican libros como "Nociones de Aritmética" o de cualquier ciencia, en el sentido de “conocimiento de los elementos iniciales” que sirven de introducción al conocimiento más profundo de dicha ciencia. Es decir, son ideas constitutivas y no regulativas, no son reglas

para el conocer, sino ideas que denotan realidades sobre las cuales este edificado todo conocimiento.

A la definición de *noción*, subyace la de *noción común*, la cual habla de principios que, se supone, son o deben ser admitidos por todo sujeto racional. En relación muy estrecha con esta definición se encuentra la de *sentido común* que, según Ferrater, se entiende, entre otras formas, como las “aprehensiones de varios individuos con la idea de un ‘acuerdo universal’ respecto a ciertos principios o verdades que se suponen aceptables para todos” (Ferrater, 1984, p. 290); se supone, entonces, que el sentido común se gesta un acuerdo general en torno al significado de tales principios o verdades.

De acuerdo con Ferrater (1984), las nociones comunes presentan problemáticas al reconocerse como adecuadas, fundamentales, universalmente aceptadas: no dan lugar a dudas. En este sentido, las *nociones comunes* se quedan en el lugar de la recepción y del reconocimiento de una idea, pero no llegan al lugar de la producción de realidad. En este sentido, se considera imperativa la reflexión en torno a las comprensiones sobre la *cultura de paz* y su descolocación del sentido común, pues, si bien se reconoce su valor como ideal social, su planteamiento en el ámbito político y social y su apropiación en las políticas públicas en educación tienen implicaciones performativas de producción de realidad que, según lo planteado, resultan irrealizables en la medida en que omitan las discusiones al respecto so pretexto de lo fundamental que resulta; dicho de otro modo, mientras se dé por hecho que se sabe de qué se habla cuando se habla de cultura de paz no habrán mayores efectos en los ámbitos en los que se le invoca.

Por lo tanto, al hablar de *noción de Cultura de Paz* se quiere evidenciar la variedad de las distintas acepciones que se le atribuyen y que circulan en las políticas educativas vigentes, sus posibles relaciones e implicaciones en el ámbito educativo. Pues se le asignan diferentes usos y no se puede concretar una definición precisa.

A continuación, se presentarán las nociones cultura y paz, realizando un recorrido histórico que ha dado el fundamento para que estas nociones se utilicen de manera conjunta y así dar apertura a su análisis en las políticas públicas oficiales referidas a la educación.

1.2. La “invención” de la cultura y sus apropiaciones en las ciencias sociales: un mapa necesario

En su pretensión de mostrar cómo las definiciones de las palabras tienen que ver con luchas sociales, el investigador francés de las ciencias sociales y humanas Denys Cuche, lleva a cabo una presentación de la evolución de la noción de cultura con base en la disputa por el sentido entre Francia y Alemania. Así, la cultura es una palabra cuyo sentido se encuentra ligado a la historia y que, al mismo tiempo, tiene su propia historia. Según Cuche (1996),

Las palabras tienen una historia y, en cierta medida, también, las palabras hacen la historia. Si esto es verdad para todas las palabras se puede verificar especialmente en el caso del término “cultura”. El “peso de las palabras”, para retomar una expresión mediática, contiene el peso de la relación con la historia, la historia que las hizo y la historia que contribuyen a hacer (p. 11).

De acuerdo con Denys Cuche, la invención del sentido moderno de la cultura —es decir, del concepto científico de cultura— ocurrió en el siglo de las luces, con una evolución particular en la lengua francesa; sin embargo, la génesis social de la palabra y de las ideas a ella asociadas data del siglo XIII. El significado asociado a este momento histórico era proveniente del latín *cultura* que hacía referencia al cuidado de los campos o del ganado, designaba en el siglo XIII “una parcela de tierra cultivada” (Cuche, 1996, p. 12).

Posteriormente, durante el siglo XIV, la cultura pasó de hacer referencia a un ‘estado’ —tierra cultivada, tierra no cultivada—, a denotar una ‘acción’, al significar el hecho mismo de cultivar. Este uso tuvo una apropiación de sentido en otro ámbito durante el siglo XVI: “Recién a mediados del siglo XVI se forma el sentido figurado, ‘cultura’ podía designar, entonces, cultivar una facultad, es decir el hecho de trabajar en su desarrollo” (Cuche, 1996, p. 12). El hecho de cultivar la tierra fue tomado, así, como metáfora del cultivo del espíritu a partir de la instrucción, que tiene como fin el cultivo de una facultad para su desarrollo. Este uso no se difundió sino hasta fines del siglo XVII, punto hasta el cual, considera Cuche (1996),

La evolución del contenido semántico de la palabra le debe poco al movimiento de las ideas y, por lo tanto, sigue más bien el movimiento natural de la lengua, que procede, por una parte, por metonimia (de la cultura como estado a la cultura como acción), por otra, por metáfora (del cultivo de la tierra al cultivo del espíritu)” (pp. 12-13).

El reconocimiento académico de la palabra cultura inicia su auge en el siglo XVIII. En 1718 este concepto hizo su entrada en el *Dictionnaire de l'Academie Francaise*, pero fundamentalmente como un “complemento de objeto”, es decir, se introducen términos como “cultura de las artes”, “culturas de las letras” o “cultura de las ciencias” haciendo referencia de lo que se “cultivaba” o se quería “cultivar”. Poco a poco, la aparición de la palabra cultura fue deshaciéndose de los complementos antes señalados y, con ello, adquirió un significado figurado cercano a la formación y la educación de la mente. Cuche explica cómo en el uso de la palabra cultura en el ámbito intelectual se produce un proceso inverso al descrito con el uso de la palabra en su sentido literal referente al cuidado de la tierra y del ganado proveniente del latín:

En un movimiento inverso al observado precedentemente, se pasa de “cultura” como acción (acción de instruir) a “cultura” como estado (estado de la mente cultivada por la instrucción, estado del individuo que “tiene cultura”). Este uso es consagrado, a fines del siglo, por el diccionario de la Academia (edición 1798) que estigmatiza “un espíritu natural y sin cultura”, subrayando por medio de esta expresión la oposición conceptual entre “naturaleza” y “cultura”. Esta oposición es fundamental en los pensadores de las Luces que conciben la cultura como una característica distintiva de la especie humana. Para ellos la cultura es la suma de saberes acumulados y transmitidos por la humanidad, considerada una totalidad, en el curso de la historia (1996, p. 13).

A tono con la filosofía de las Luces, la cultura se relacionó con las ideas “de progreso, de evolución, de educación, de razón, que están en el núcleo del pensamiento de la época” (Cuche, 1999, p. 13), sobre la base de la perfectibilidad del ser humano. Sobre estas mismas ideas, pero en un plano colectivo, la palabra civilización también tuvo una importante acogida; su uso inició desde el siglo XV, con la era de los descubrimientos, la conquista y la colonia, y se afianzó a partir del siglo XVIII con la Revolución Industrial. Cuche define, a su vez, las transformaciones en el significado de esta palabra:

De su sentido original reciente [...], que designa el refinamiento de las costumbres, se libera en seguida de los filósofos reformistas para los que significa el proceso que saca a la

humanidad de la ignorancia y la irracionalidad. Al preconizar esta nueva acepción de “civilización”, los pensadores burgueses reformadores, que no carecen de influencia política, imponen su concepción del gobierno de la sociedad que, según ellos, debe apoyarse en la razón y en los conocimientos (p. 14).

Varios autores, entre ellos el sociólogo Norbert Elias (2016), se han encargado de mostrar el debate francoalemán sobre los términos cultura y civilización. La entrada de la palabra cultura en el vocabulario alemán puede ser considerada como un préstamo de la palabra francesa, sin embargo, su acogida en Alemania ocurre con mayor fuerza: mientras que en Francia adquiere mayor protagonismo el término civilización, en Alemania la palabra cultura llega para fortalecer un mecanismo de distinción social (Elias, 2016): los intelectuales, distanciados, en capital económico y en influencia política de la aristocracia “oponen los denominados valores ‘espirituales’, basados en la ciencia, el arte, la filosofía y, también, la religión, a los valores ‘cortesés’ de la aristocracia” (Cucho, 1999, p. 15), centrados en el refinamiento de las costumbres. Al primer sistema de valores se le denominó cultura y al segundo se le llamó civilización. La cultura se le atribuye a lo auténtico, lo que enriquece de manera espiritual e intelectual; la civilización, a la apariencia y al refinamiento superficial.

Con todo, cultura y civilización han estado en oposición (a manera de antítesis), primero, al interior de la sociedad alemana (siglo XVIII) y luego como un asunto nacional (siglo XIX), que referenciaba mucho más a Francia y a otras potencias occidentales que a la aristocracia de Alemania. El escalamiento de esta antítesis se ubica en el ascenso progresivo de la “clase intelectual” que articuló su misión a la búsqueda de unidad nacional y logró “convertirse en vocera de la conciencia nacional alemana” (Cucho, 1996, p. 16). Así, entonces, la connotación de la cultura tomó fuerza en Alemania a mediados del siglo XIX, atribuyéndosele al proceso de mejoramiento de las instituciones, de la legislación de educación, como un movimiento no terminado que busca apoyar y afectar la sociedad ligada a una concepción progresista, evolucionando bajo la influencia de Nación como una comunidad de individuos que tiene el mismo origen donde la cultura viene del alma, del genio, del pueblo:

La nación cultural precede y llama a la nación política. La cultura es un conjunto de conquistas artísticas, intelectuales y morales que constituyen el patrimonio de una nación,

considerado como adquirido de una vez y para siempre y que constituye el basamento de su unidad (Cuche, 1999, p. 18).

Por su parte, la connotación de civilización tomó fuerza en Francia, equiparando su significado con el de cultura, pues esta se vio enriquecida con la dimensión colectiva y pasó a relacionarse no solamente con el desarrollo intelectual del individuo; por lo tanto, a la cultura se le dio una connotación de “un conjunto de características de una comunidad, pero en un sentido a menudo amplio y poco preciso” (Cuche, 1999, p. 18), vista como una cultura humanista.

Ahora bien, la noción de cultura toma distintas formas de entenderla desde las ciencias sociales en el ámbito científico, a partir de la etnología científica basada en los postulados impartidos por la filosofía de las Luces. El dilema se originó por la dificultad de pensar en la diversidad dentro de la unidad de este concepto (cultura). La etnología le dio un enfoque descriptivo y no normativo como lo tenían postulado la cultura francesa y la alemana, las cuales se basaban en darle unas significaciones a la cultura a partir de las sociedades humanas.

La primera de las diferentes formas de comprender a la cultura en las ciencias sociales es la concepción de la cultura presentada por Tylor, quien tiene una mirada universalista. Tylor define a la cultura o la civilización en su sentido etnológico más extenso, “es todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1871, p. 1, citado por Cuche, 1999, p. 41). Así, la cultura se ve desde una totalidad de la vida social del hombre, es decir desde una mirada colectiva adquirida de manera inconsciente y no como una herencia biológica. Cabe resaltar que Tylor fue el primero en darle una atribución científica a la noción de cultura.

Como segunda, surge la concepción de Boas, la cual es particularista. Este autor relaciona la cultura con la idea de raza, entendida esta como un conjunto permanente de rasgos físicos específicos de un grupo humano. Desde esta perspectiva se da paso a una concepción en plural de la cultura, pues, cada una de las culturas parte de las civilizaciones y de la diversidad de cada grupo humano. Para Boas,

Cada cultura representa una totalidad singular y todo su esfuerzo consistía en investigar lo que las convertía en una unidad. De ahí su preocupación no solo por descubrir los hechos culturales sino comprenderlos vinculándolos con el conjunto con el que se relacionan (Cuche, 1999 p. 29).

Así mismo, vale la pena señalar que la cultura se encuentra dotada de un estilo específico el cual es expresado por la lengua, las creencias, las costumbres y el arte, entre otros, lo cual le otorga a cada grupo un espíritu propio que influye en el comportamiento de cada ser (Boas, citado por Cuche, 1999, p. 30).

La tercera connotación de la cultura desde las ciencias sociales corresponde a los fundadores de la etnología francesa. Para ellos se relaciona con la acepción tradicional en el campo intelectual nacional; se refiere al dominio del espíritu y fue comprendido en un sentido elitista y restringido y en un sentido individual, es decir la medida de una persona cultivada.

La cuarta connotación es la Durkheim, quien se centra en el enfoque unitario de los hechos de la cultura. Este enfoque se basa en el postulado según el cual los fenómenos sociales tienen, necesariamente, una dimensión cultural ya que son también fenómenos simbólicos; es decir, las civilizaciones particulares contribuyen a la civilización humana, pues, estas constituyen sistemas complejos y solidarios que generan una conciencia colectiva, puesto que toda sociedad posee una “conciencia colectiva, formada por representaciones colectivas, ideales, valores y sentimientos comunes a todos los individuos de esa sociedad. Esta conciencia colectiva procede al individuo, se le impone, es exterior a él y lo trasciende” (Durkheim, citado por Cuche, 1999, p. 35). Así mismo, Durkheim, aclara que la conciencia colectiva es superior a la conciencia individual llevando la unidad y la cohesión de una sociedad.

Por último, está la connotación de Levy- Bruhl y el enfoque diferencial el cual se caracteriza por ver la mentalidad humana como única, es decir que se encuentran diferentes mentalidades en cada colectivo o sociedad, pero así mismo, se genera una unidad en la mentalidad, siendo está más importante que la diversidad.

El recorrido planteado por Cuche permite notar que la cultura desde sus distintos usos ha hecho referencia o bien a un estado o bien a una acción, esto al estar relacionado con la

“cultura de paz”, posibilita un marco de comprensión para el rastreo de las distintas nociones que circulan en las políticas educativas.

1.3. Paz: pensar el mundo después de la Gran Guerra

Remontarse al concepto de Paz desde los comienzos de su propia investigación, implica posicionarse en el período posterior a “La Gran Guerra”¹ (Hobsbawm, 1998). De acuerdo con Harto de Vera (2016), es evidente que el objeto de investigación para la paz es “la paz”, pero la suposición de la obviedad deja por fuera una discusión esencial, por eso se plantea un interrogante principal: ¿qué debe y puede entenderse por paz? De este cuestionamiento surgen diferentes definiciones que se han dado a este término que, por su variada interpretación, dan cuenta de su característica polisémica. No obstante, es necesario situar dos características puntuales: la paz hace referencia a fenómenos políticos y se relaciona con el problema del poder.

En los principios de la investigación para la paz los investigadores sitúan la comprensión de la paz en el ámbito político como ausencia de guerra y de violencia directa. La ausencia de guerra ha sido la base para la formulación de la *paz negativa* sobre la cual se sustentan buena parte de las investigaciones que vinculan la paz a la ausencia de violencia directa.

A partir de la década de los años sesenta, con la creación del Instituto para la paz de Oslo, las investigaciones involucraron la justicia, la equidad, el bienestar, los derechos económicos y sociales, y, en algunos casos, el afecto, la solidaridad y otras formas de resolución pacífica de los conflictos. A pesar de la existencia de voces que consideran el pacifismo como un asunto vacío, los investigadores han venido replanteando las bases

¹ La Gran Guerra es el término utilizado por historiadores como Eric Hobsbawm (1995) para referirse al periodo comprendido por las dos guerras mundiales (1914-1939). Su uso implica la comprensión de estos dos momentos como parte de un mismo conflicto que tuvo un periodo de remisión de los enfrentamientos bélicos.

teóricas que ligaban inequívocamente la paz a la violencia, para avanzar hacia visiones más abiertas y sugerentes.

En el terreno de los estudios sobre las desigualdades, a las ya tradicionales —tales como la pobreza, la marginalidad, la inequidad y la exclusión social y política— se suman ahora nuevas desigualdades derivadas de transformaciones sociales recientes atadas a los cambios en los modelos de desarrollo económico, los desarrollos técnicos y científicos y las orientaciones de las políticas públicas, entre otros. Posteriormente, Galtung (2003, citado por Muñoz, 2001) desde una posición crítica propone el concepto de *paz positiva*, mencionándola como ausencia de guerra y de violencia directa, junto con la presencia de la justicia social. Por lo tanto, la paz puede ser entendida de dos formas, la primera es la *paz positiva* la cual es “el resultado de una construcción consciente de una paz basada en la justicia equitativa y mutua, generadora de valores positivos perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas” (Muñoz, 2001, p. 12); se podría decir que esta definición de paz va encaminada a buscar las mejores posibilidades de solución o prevención de conflictos desde una manera positiva, mediante el diálogo. La segunda comprensión de la paz, la *paz negativa*, está vinculada únicamente a la “ausencia de guerra o como situación de no-guerra” (Muñoz, 2001, p. 12). Estas dos connotaciones de paz se basan en la idea de que la paz es contextual, es decir, se presenta de distintas formas en diferentes espacios.

Se debe entender que, como sucede con muchos otros conceptos de las ciencias sociales, la paz es un término cargado de historia, es por ello que la forma de concebir la Paz ha ido transformándose en el tiempo y varía de acuerdo con las coordenadas espacio-temporales en las que se sitúan los grupos sociales. Por esta razón, se estima necesario precisar que las dos definiciones anteriormente señaladas se ubican en el contexto de la posguerra mundial, pues, previo a las dos confrontaciones bélicas de carácter global el concepto de paz no había sido vinculado necesariamente a la guerra, o a los conflictos armados internos, o a las confrontaciones bélicas supranacionales, o conflictos de orden político. Es en este mismo contexto en el que se sitúan las definiciones anteriormente señaladas, el concepto de paz comienza a asociarse con cuestiones como el pacifismo o las acciones en favor de la terminación de los conflictos. Así mismo, de la mano de la paz

también aparecen instituciones en el plano internacional, como el Consejo Mundial de la Paz, y un sin número de organizaciones que empiezan a alinear sus discursos en el orden de perseguir y defender la paz.

Kenneth Boulding (1945, citado por Martínez, 2000) economista y pacifista inglés se acerca a una visión optimista de la paz al considerar que ella crece como un proceso casi inconsciente de aprendizaje, lo cual se puede apreciar en la expansión de los territorios con paz estable en los últimos 150 años. Esta versión de la paz, como parte inherente de la acción humana, se aproxima a las corrientes más actuales en la materia.

Martínez (2000) menciona que en la etapa posterior a las guerras mundiales se adelantan los estudios científicos de las confrontaciones; estos estudios estaban dirigidos a realizar un análisis cuantitativo que permitiera establecer los balances de de la guerra, con investigaciones de tipo empírico expresadas matemáticamente y dirigidas a la prevención de los conflictos bélicos.

El surgimiento de perspectivas más complejas sobre la paz conduce a considerarla no sólo como ausencia de violencia directa o de cesación de hostilidades. Investigadores como Jean Paul Lederach (2000) introducen otras interpretaciones que permiten ampliar el concepto más allá de las relaciones entre grupos o Estados, involucrando los análisis acerca de la violencia estructural. De acuerdo con estas visiones, no se podría hablar de paz mientras haya relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad. Ya no se trata exclusivamente de la ausencia de manifestaciones o de acciones de violencia directa, la paz como ausencia de algo; se trata también de avanzar hacia la comprensión de la paz como las condiciones o circunstancias deseadas para su realización acercando la paz a la justicia y a la libertad.

Ahora bien, al proponerse el concepto de *paz positiva*, surgieron defensores y detractores. Es así como en la década de los años ochenta emergió el término que prevalece en la actualidad, basado en las aproximaciones y los consensos entre las dos perspectivas desde las cuales se había venido trabajando el concepto de paz, por lo que hoy se habla de Paz imperfecta. La paz entendida como “imperfecta”, de acuerdo con Francisco A. Muñoz, se asocia a un proceso inacabado, en una referencia a la célebre frase de Gandhi “no hay camino para la paz, la paz es el camino”. Estas ideas de incompletitud y de imperfección

pueden revestir una connotación negativa, ya que pueden ser entendidas como acciones negativas para la paz. Sin embargo, desde la perspectiva propuesta por Muñoz, “la imperfección es vista como una característica propia del ser humano, y, en tanto tal, como algo cercano, donde es posible la convivencia de aspectos positivos y negativos, de aciertos y de errores” (Muñoz, 2001, p. 11). Según este autor,

La naturaleza de la paz se puede reconocer en los escenarios en los cuales ella está presente en todas las predisposiciones —individuales, subjetivas, sociales y estructurales—, en nuestros actos de hablar, pensar, sentir y actuar. Es un proceso de búsqueda de la “idea” de paz mediante los “significados” que adquiere en los distintos momentos y espacios individuales, sociales y culturales (Muñoz, 2001, p. 5).

Por lo tanto, no se puede negar la existencia de paz ya que es un fenómeno real que permea la vida y que el ser humano tiene la capacidad de crearla; en palabras de Muñoz (2001):

la paz participa de lo real, pero ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es este quien aplica o la disfruta. Está reflejada en el lenguaje y es constituida por el lenguaje. Es una institución cultural y las culturas la instituyen y destituyen (p. 6).

Como resultado de ello, es posible comprender que no contamos con una paz sino con varias, es decir, con muchas paces que dependen del contexto o de los momentos que están siendo partícipes.

A manera de conclusión, las investigaciones sobre paz, a pesar de ser un asunto reciente, han logrado señalar nuevos horizontes para la investigación en las ciencias sociales. Así lo expone Becerra:

Los nuevos estudios para la paz señalan rutas epistémicas basadas en el tratamiento complejo y creativo de la conflictividad; por esta vía se construye la posibilidad de avanzar en una tarea investigativa basada en valores, holística, no reduccionista, apoyada en metodologías diversas, capaces de ayudar a reconocer los elementos estructurales y estructurantes de los conflictos y las conexiones sistémicas de los procesos, esto hace posible identificar un sinnúmero de conectores entre los estudios acerca de la paz. (2006,p.12)

1.4. Cultura de paz: un ideal social y la cultura como recurso

Con los desarrollos académicos planteados en 1986 por Johan Galtung sobre paz y los sustentos científicos de más de 50 científicos provenientes de diferentes disciplinas quienes promulgaron la *Declaración de Sevilla sobre la violencia*, en la cual se acuñó por primera vez el concepto de Cultura de paz, se dio base a las definiciones de la misma:

La *Cultura de paz* es vista como algo más que la ausencia de guerra pues esta tiene que ver con la superación o evitación de todo tipo de violencias, sean físicas, culturales o estructurales, y la capacidad de transformar los conflictos, para que sean oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación o intercambio (Fisas, 2011, p. 1).

Por lo tanto, de acuerdo con esta definición, se requiere de todo esfuerzo para modificar las mentalidades y las actitudes de las personas para que la cultura de paz sea extensiva a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo:

como un comportamiento cotidiano que se traduce en acciones, formas de vida, hábitos y actitudes, que favorezcan, y vayan a favor de la no violencia, una cultura de la convivencia y la equidad, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, tolerancia y solidaridad (Zaragoza, 1996, p. 21).

Con todo, es necesario aclarar que la *Cultura de Paz* tiene un enfoque educativo el cual esta permeado por todas las esferas sociales, lo que la convierte en un fenómeno social sustentado por la cultura y la educación, como lo describe Nicolás Nuñez:

El proceso pedagógico tiene, por tanto, la misión profesional de fortalecer en los estudiantes una mejor proyección de las premisas básicas que forman parte de la familiarización, motivación y educación de su *Cultura de Paz*, pues los equipa de los conocimientos, sentimientos, modos de actuación y habilidades comunicativas que le permitan transformar, responder y solucionar situaciones de conflictos y violencias en correspondencia con su contexto socio cultural. (Nuñez, 2011, p. 12).

En el marco de los análisis propuestos, entre ellos la posibilidad de mirar la noción de *Cultura de Paz* como un término compuesto, se considera pertinente situarla como un fenómeno social y político y, en este sentido, nos es necesario hablar del papel de la *cultura*

como un recurso (Yúdice, 2002), en tanto su uso o su alusión se ha expandido a los ámbitos político y económico. De acuerdo con Yúdice (2002), por cuenta del fenómeno de la globalización, el tema de la cultura en nuestra época ha adquirido un carácter planetario que la sitúa como un recurso (en su análisis Heidegger lo menciona como reserva disponible); dicho de otro modo, se acude al uso de la palabra cultura siempre que se requiere salvaguardar valores, prácticas, actitudes o comportamientos considerados positivos y necesarios para contrarrestar problemáticas que afectan al conjunto de la sociedad y que en cierto momento se posicionan en la esfera pública como situaciones críticas. Así, por ejemplo, ante un número elevado de muertes de peatones por su imprudencia en las calles, se aboga por una cultura ciudadana que se preocupa por el cumplimiento de las normas y las convenciones que apuntarían a la protección de la vida.

En *La pregunta por la técnica*, Heidegger identifica la tecnología como una forma de comprensión en la cual la naturaleza deviene un recurso, un medio para un fin o una «reserva disponible». Se llega, entonces, a considerar que todo es una reserva disponible — incluidos los seres humanos— lista para ser utilizada como recurso en el momento en el que se le requiera.

El uso creciente de la cultura se ha mostrado como expediente para el mejoramiento tanto sociopolítico como económico, mediado por compromisos políticos, por conflictos sobre la ciudadanía y por, como menciona Jeremy Rifkin (2000), el “capitalismo cultural”. Cabría decir que en esta época la cultura se ha convertido como aquello a lo que se apela cuando se pretende enarbolar banderas para el progreso sociopolítico y el crecimiento económico. En respuesta a las demandas tanto económicas como sociopolíticas, diferentes entidades como la UNESCO o el Banco Mundial, han influido de manera importante en lo que entendemos por el concepto de cultura y lo que hacemos en su nombre, y lo han convertido en un medio para internalizar el control social, a través de la disciplina y la gobernabilidad. Por ello, en la actualidad es casi imposible encontrar declaraciones que no echen mano del arte y de la cultura como recursos, para mejorar las condiciones sociales, como sucede con la promoción de la idea de la tolerancia multicultural y con la participación cívica a través de la defensa de la ciudadanía cultural y de los derechos culturales por organizaciones similares a la UNESCO.

Esta visión de la cultura como recurso ha conllevado que en la esfera cultural casi todos sus actores hayan sido adheridos a esta estrategia. La cultura ya no se experimenta, ni se valora, ni se comprende como trascendente, y en la medida en que ello ocurre, las demandas de la cultura ya no están ligadas a dicha estrategia. Es así, como se mencionó anteriormente, que principales organizaciones mundiales comenzaron a percibir que la cultura constituía una esfera crucial para la inversión, tratada como cualquier otro recurso.

El recurso del capital cultural es una muestra de los fallos del reconocimiento de la inversión destinada al capital físico en la década de 1960, el capital humano en la década de 1980 y el capital social en la de 1990. Cada nuevo concepto de capital se concibió como una manera de mejorar algunos de los fracasos del desarrollo según el marco anterior. Con todo, el tránsito del concepto de una Cultura de guerra, la cual era la hegemónica, a una Cultura de paz se debe en especial a las producciones académicas e institucionales generadas desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales han ido desarrollando un marco de referencia que ha transformado conceptos como paz, guerra, violencia y conflicto. Pero a su vez, la dinámica de estos conceptos ha reverberado sus efectos a la cultura de paz y esta a los contextos sociales e institucionales que la han acogido.

CAPÍTULO 2. LA CULTURA DE PAZ EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA

En este apartado se realizará un recorrido referenciando documentos en los cuales se hace alusión, de una u otra forma, a la cultura de paz. Se debe tener en cuenta que, en esta perspectiva de rastreo, un documento no está restringido a una lectura única y armoniosa. Por el contrario, es abierto a relecturas, no un objeto para consumo pasivo, sino un objeto a ser trabajado por el investigador para producir sentido. Por esta razón, nuestro interés al trabajar con documentos no está en el texto en sí como objeto final de explicación, sino como unidad de análisis que nos permite tener acceso al discurso para comprender la política. No tomamos el texto como punto de partida absoluta, pero sí, como objeto de interpretación.

Como medio para contextualizar el tiempo de los documentos a analizar, se realizó un seguimiento sistemático de las publicaciones nacionales e internacionales sobre política educativa de las últimas tres décadas, lo cual ha permitido rastrear una transformación en el discurso utilizado por instituciones tanto oficiales como privadas, además se ven reflejadas las variadas significaciones que se le han venido dando a la cultura de paz, las cuales se mostrarán posteriormente.

Se hace necesario mencionar que, para Ball (1994, citado por Shiroma, 2005, p. 431) los significados que atribuimos al concepto de política afectan cómo investigamos y cómo interpretamos lo que encontramos. El autor discrepa de la concepción de política como "cosa". En su opinión, las políticas son, al mismo tiempo, procesos y resultados. Cuando se trabaja analíticamente una política o un texto no se deben olvidar otras políticas y otros textos que están en circulación coetáneamente, y que la entrada en vigor de una norma o la puesta en marcha de una política pública puede inhibir o contrariar los principios de otra, pues, para el caso particular del análisis propuesto en este trabajo, la política educativa interactúa con las políticas de otros campos (Ball, 1994; Taylor, 1997). Así, en los documentos de política pública analizados es posible notar que uno, o era un complemento de otro o tomaba a otro como referencia para constituirse, ejemplo de ello,

los estándares curriculares propusieron principios para la educación que, en muchas de las veces, se encuentran en contravía de los planteados en los lineamientos curriculares que habían sido expedidos unos años antes.

Es necesario considerar que los textos son a menudo contradictorios. Parafraseando a Bowe, Ball (1992) explica que los textos deben ser leídos en relación con el tiempo y el particular contexto en que han sido producidos (análisis de contenido extratextual) y también deben ser confrontados a otros del mismo período y lugar (análisis de contenido intertextual). Ahora, los textos de la política dan margen a interpretaciones y reinterpretaciones, generando, como consecuencia, asignación de significados y de sentidos diversos a un mismo término, esta explicación da un primer acercamiento a la proliferación de significaciones de la cultura de paz.

En función de situar varios niveles de lectura, inicialmente, se ha realizado una pesquisa de la cultura de paz en el contexto internacional para, luego, entrar a dar cuenta del rastreo realizado en el ámbito nacional y, posteriormente mostrar los hallazgos en el ámbito de la política pública educativa colombiana

2.1. La Cultura de Paz en el contexto internacional

Las reformas educativas desencadenadas en los Estados Unidos e Inglaterra con la publicación de los informes *The Paideia Proposal* ADLER, (1982) y *La Nation at Risk* (1983) proporcionaron las bases para la avalancha de reformas adelantadas en varios países en las últimas décadas (Apple, 1995). En este cambio, tuvieron marcada influencia los organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre otros, que por medio de sus documentos no han prescrito las orientaciones a ser adoptadas, sino también han producido el discurso "justificante" de las reformas que, preparadas en otros contextos, necesitaban erigir consensos locales para su implementación.

Desde esta perspectiva se muestra la participación de la política internacional en la formulación y la adopción de las políticas de orden nacional. Referente a la cultura de paz, la UNESCO menciona que puede ser vista como generadora de espacios en donde haya una opción más abierta al diálogo entre diferentes. Es por ello por lo que, en el aula, la *Cultura de Paz* permitiría que todos, sin importar sus características, tengan que convivir con igualdad de derechos y de condiciones (UNESCO, Actas de la Conferencia General, 1997).

A la luz de este esfuerzo se han venido generando perspectivas emergentes no solo a nivel nacional sino internacional, las cuales se referencian en el presente estudio por su pertinencia y especificidad con el tema de *Cultura de paz*. El español Vicens Fisas² en diferentes artículos da a conocer características, posturas, aplicaciones y relevancia de dicha noción; así mismo Mejía (1988) expresa que la *Cultura de Paz* tiene que ver con “formas de intervención que sean capaces de romper con nuestros núcleos de verdad tanto en el pensamiento como en la acción, en nuestros deseos y emociones” (p.02), lo cual requiere entrar en el imaginario de nuestras poblaciones en todas las clases y etnias, así como en los géneros para construir una capacidad de manejo del conflicto armado.

Para continuar, la UNESCO hace referencia a la *Cultura de paz* definiéndola como:

Un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la Paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la Paz y la confianza en las poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo” (UNESCO, Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia, 1999)

Igualmente, Vicens Fisas hace alusión a la *Cultura de paz*, diciendo que busca demostrar que:

² Este autor resulta pertinente tanto por sus estudios en el tema como por su participación en el proceso de Paz adelantado en La Habana entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) desde el año 2012 y que culminaron con la firma del “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una Paz estable y duradera” en noviembre de 2016 en la ciudad de Bogotá.

La Paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evasión de todo tipo de violencia, y con la capacidad y habilidad para transformar los conflictos para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación, e intercambio” (Fisas, 2011, p. 01).

Así mismo, la UNESCO afirma que:

Pasar de la guerra a la Paz significa la transición de una sociedad dominada por el Estado, único garante de la seguridad en un mundo peligroso, a una sociedad civil, en la cual personas trabajan, crean y desarrollan la urdimbre de su existencia en comunidades liberadas de los temores inherentes a una cultura bélica (UNESCO, 1994, p. 16)

Por lo tanto, cambiar dicha cultura no sería fácil, esta afirmación se complementa con lo expuesto en el Manifiesto 2000 el cual dice que “Esta evolución exige la participación de todos y les da a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más digno y armonioso, un mundo de justicia, solidaridad, libertad y prosperidad”. De igual modo el Manifiesto 2000 contiene seis principios básicos que aluden a la *Cultura de paz* que permiten crear escenarios de igualdad y democracia, los cuales son:

Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios. Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes. Compartir el tiempo y los recursos materiales cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica. Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo. Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta. Contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad. (UNESCO, 1999, p. 01)

Se plantea, por ende, que un camino para cumplir dichos principios referentes a la *Cultura de paz* puede ser el de promover las cátedras de la paz a todos los territorios con o sin conflicto armado, pues estas no solo cumplirían con la función de cambiar una mentalidad de guerra sino también de prevenir y dar manejo correcto de los conflictos. De acuerdo con los anteriores principios la Paz se plantea como un tema que debería estar

inmerso en un sistema educativo, pues se asume como un instrumento crucial de la transformación social y política de las futuras generaciones y el fin es lograr una conciencia sobre las ventajas de convivir en sociedades pacíficas para generar un buen desarrollo humano y social.

La propuesta de reflexionar sobre la *Cultura de Paz* y poner en marcha actividades prácticas relacionadas con este tema ha sido una iniciativa de la UNESCO, la cual ha decidido impulsar dentro y fuera del organismo un profundo debate sobre cómo adaptar un amplio conjunto de propuestas en diferentes contextos geográficos y culturales, y en particular en zonas que acaban de terminar un conflicto bélico y han de realizar un gran esfuerzo de reconstrucción del país, y para restablecer el diálogo entre las partes que hasta entonces han estado enfrentadas.

En definitiva, de acuerdo con las reflexiones que se producen en este marco, venimos de un siglo en el que ha prevalecido de forma notable una cultura de la violencia³. Por ello, en el informe de la Década Internacional para la Cultura de paz y No Violencia 2001-2010 (proclamado por las Naciones Unidas), se reconoce el papel absolutamente decisivo que juega la educación como motor de evolución de una sociedad, y se menciona la educación como el punto de partida para sustituir la cultura de la violencia por una Cultura de paz.

2.2. La cultura de paz en el contexto nacional

En los párrafos posteriores se presentará una contextualización de los acontecimientos y de los aportes de algunos académicos que han sido relevantes para la

³ La cultura de la violencia es “cultura” en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones, y a pesar de haber causado dolor, sufrimiento y muerte a millones de seres (capítulo XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”, Icaria/UNESCO, Barcelona, 1998)

incorporación, en la política pública en educación, de la noción de la *Cultura de Paz* en Colombia.

Marco Raúl Mejía y Enrique Chaux, colombianos, filósofo y psicólogo, respectivamente, hablan de la importancia y de las características de la Cultura de paz. Chaux hace referencia a que “la Cultura de la paz es la empatía, esa capacidad para sentir lo que otros sienten; que, si alguien está sufriendo, eso de alguna manera me mueva a mí emocionalmente” (Chaux, 2012, p. 37). En este sentido para el filósofo se podría aseverar que la Cultura de paz tiene que ver con un comportamiento cotidiano que se traduce en acciones, formas de vida, hábitos y actitudes que vayan a favor de la no violencia, y así buscar siempre una acción favorable de los seres humanos en sus relaciones sociales para crear sistemas de creencias, experiencias afectivas y comportamientos socialmente adecuados para crecer como ciudadanos y conciudadanos.

Ahora bien, es importante reconocer qué se entiende por “Paz” desde esta perspectiva y sus posibles relaciones con la Cultura de paz. Respecto a este cuestionamiento, Mejía nos presenta qué paz “no es la simple ausencia de la guerra”. Así mismo, este autor señala que: “se cree en el imaginario que la Paz es un momento en el cual no existan grupos armados y se acabe la violencia guerrillera” (Mejía, 1988, p. 36). Al respecto, Mejía enfatiza en que

El problema es que a veces genera esa cultura light en la rapidez y multiplicidad de la información, es olvidar que la paz es una cultura que se construye y que debe ser propicia en los contextos de acción de los seres humanos en sus relaciones sociales generales y cotidianas que se constituyen a través de sus múltiples determinaciones (Mejía, 1988, p. 38).

De igual manera, Chaux hace alusión a que “la Paz es una construcción social que abarca todo a nivel de las relaciones y de convivencia con el otro, es relacionarse con los demás de manera pacífica, incluyente y democrática” (Chaux, 2012, p. 74). De acuerdo con esta mirada, se puede determinar que la paz es un trabajo de todos desde la experiencia individual, en los niveles de responsabilidad de cada uno con su cuerpo, con su grupo más cercano y con la sociedad misma. De acuerdo con Chaux (en consonancia con la perspectiva situada en el marco internacional), para lograr dicha Cultura de paz es necesario, como primera medida, cambiar la cultura de la violencia, la cual ha sido

legitimada con el transcurso de los años a partir de las diferencias en las relaciones de poder causadas por intereses personales en la adquisición de gloria y poder, generando así una reproducción y una apropiación por parte de los individuos.

Ahora bien, en lo referente a las instituciones, vale la pena comentar algunos puentes entre las cuestiones del ámbito internacional y el ámbito nacional. En primera instancia, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia —bajo el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela—, en el apartado del “Contexto” manifiesta que:

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una Cultura de paz (p.11)

El 11 de octubre de 2012 en Colombia se realizó una reunión del Gobernador del Cauca con la Embajadora y los parlamentarios suizos, en la cual se comunicó el apoyo político y financiero de su país para el diseño y el desarrollo de una política de paz con todas las alcaldías del Departamento del Cauca, a través del Proyecto de Cooperación para la Promoción de la Paz (SUIPPCOL).

En febrero de 2014, la Comisión Europea publicó la convocatoria para el *Programa Nuevos Territorios de Paz - Promoción de oportunidades para el desarrollo sostenible e incluyente y fortalecimiento de la gobernanza local en el marco de una Cultura de Paz*. Es importante destacar la novedad que constituye que la paz sea el eje central de un programa de la Unión Europea. Este Programa es apoyado por el Gobierno de Colombia juntamente con instituciones tales como los Laboratorios de Paz (LP), que han suscitado y consolidado iniciativas donde la población civil se ha convertido en protagonista.

Por su parte, el Programa Nuevos Territorios de Paz promueve iniciativas locales y regionales que favorecen el desarrollo socioeconómico y la convivencia pacífica ciudadana particularmente en regiones afectadas por conflictos armados. Esta iniciativa pretende:

Contribuir a la construcción de paz y desarrollo en Colombia a través de la promoción de condiciones territoriales que favorezcan una Cultura de Paz, democracia y Estado de Derecho, y que fomenten condiciones de vida digna y oportunidades de desarrollo para todos (Departamento para la Prosperidad Social, 2014, p. 1).

Se entiende, con todo, la educación como un eje transformador, trasversal en la vida de los individuos, lo cual nos permite inferir que así sea una vez en la vida, la mayoría de las personas han tenido un acercamiento con la escolaridad, por lo tanto, se ha entendido que esta es una herramienta que permite educar para la paz y en paz. (MEN, Centro virtual de noticias de educación, 2012).

2.3. Acercamientos a la política pública educativa en Colombia

A principios de los años 1990, en los documentos de política educativa predominaron los argumentos en favor de la calidad, la competitividad, la productividad, la eficiencia y la eficacia; al final de la década se percibió un giro del sesgo explícitamente economicista para una cara más humanitaria en la política educativa, sugerida por el creciente énfasis en los conceptos de justicia, equidad, cohesión social, inclusión, el empoderamiento, la oportunidad y la seguridad (World Bank, 2000).

Para contextualizar y ofrecer al lector el marco que dinamizó los análisis en este ejercicio de investigación de los documentos que conforman el corpus documental, se estima necesario señalar que se comprenden dos períodos durante los cuales se expiden “bloques” de políticas relacionadas con el ámbito educativo que, a su vez, se encuentran relacionadas con los procesos de paz que han tenido lugar en el país en el pasado reciente. Durante la década de los años 90 se dio la “primera generación” de políticas educativas. Se expidieron documentos de la política pública del país bajo el marco de una nueva Constitución Política de Colombia, un contexto en el cual se daban las negociaciones de

paz entre el gobierno y algunas organizaciones insurgentes como el M-19, el EPL (Ejército Popular de Liberación), el Movimiento Armado Quintín Lame y la Corriente de Renovación Socialista, entre otros; entre tales documentos se encuentra la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en la cual se encuentran unas primeras referencias a la educación para la paz como función del sistema educativo, y se hacen algunas menciones de la cultura de paz. En esta década, al igual que en algunos países centroamericanos como El Salvador, Nicaragua y Guatemala, se conjugaron: el momento para la implementación de reformas a la educación y la búsqueda de salidas negociadas a los conflictos armados en los que se encontraba inmersa la región. Este período marcó el inicio de la adopción del término de cultura de paz en Colombia. Posteriormente, se emitieron algunos documentos desde el MEN como los lineamientos curriculares a partir de 1998 (para los intereses de la investigación se analizaron, los de *Constitución Política y democracia*) y, luego, los estándares curriculares en el 2006 (se analizaron los de *competencias ciudadanas*).

Para efectos del análisis se retomaron estos documentos ya que hacen referencia a la cultura de paz desde diferentes significaciones. Vale la pena señalar que, ni los lineamientos ni los estándares son documentos del corpus normativo, pero de acuerdo con Shiroma (2005) al mencionar el *modelo de análisis de la política pública* y dentro de este el *contexto de influencia* “el cual es donde la elaboración de la política pública normalmente se inicia y donde los discursos políticos se construyen y además es aquí donde las partes interesadas disputan la definición y propósitos sociales de la educación” (p.434)⁴, se corrobora que la política pública no está constituida únicamente por los documentos legislativos (leyes, decretos, resoluciones y acuerdos, en nuestro caso), sino por todas aquellas voces que confluyen en la esfera pública para de alguna manera hacer demandas, para interpelar a quienes construyen la normativa en educación.

Luego, en la década del 2010, se abre el panorama a unos procesos de paz que se están dando en el país, lo cual generó otro tipo de políticas en las que se encuentran

⁴ Fuente de traducción: “Traducción propia”

relaciones con la educación e interpelaciones directas al sistema educativo en vías de establecerle funciones en arreglo a las demandas actuales. En este segundo momento aparece, en las políticas públicas, con más relevancia la cultura de paz, y se expiden documentos como: la Ley de víctimas y restitución de tierras (1448 de 2011), la Ley que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (1620 de 2013), la Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, el Decreto 1038 de 2015 el cual reglamenta la Cátedra de la paz y, finalmente, las Orientaciones Generales para la Cátedra de la paz (2016) expedidas por el Ministerio de Educación Nacional.

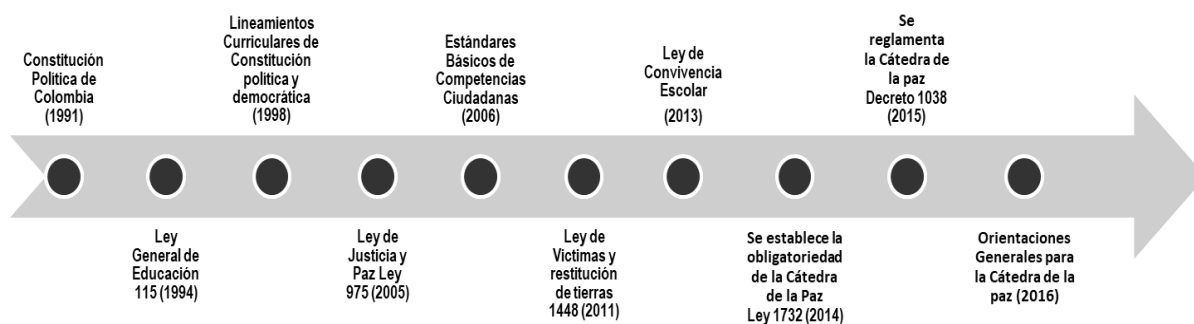


Ilustración 1. Línea de tiempo de la política pública educativa en Colombia desde los años noventa a la actualidad

En una lectura del acuerdo de paz firmado entre el gobierno nacional y la otrora guerrilla de las Farc-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo), hoy partido político Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, es posible notar que en el documento no se firmaron explícitamente puntos relacionados con educación, más allá de algunos aspectos básicos. Sin embargo, sí se han producido algunas demandas a la educación y algunas políticas, como todas las relacionadas con la Cátedra de la Paz, que hacen pensar en un impacto en la educación relacionado con dichos procesos, en función de lo que se le requiere a la escuela, en términos de formación, para que en el futuro se construya paz.

Para pensar formas de comprender e intervenir críticamente en este análisis es fundamental investigar cómo la ideología, la lógica y la racionalidad que dan sustento a las

políticas se articulan con los intereses, los valores y las perspectivas de los sujetos que, al fin y al cabo, son los que realizan los cambios. Por ello, los documentos que se presentarán a continuación se analizaron desde los tres niveles que implica el análisis de contenido: el nivel intratextual, el nivel intertextual y el nivel extratextual; lo cual brinda la posibilidad de analizar los documentos a propósito de su contenido (en sí mismos), en relación con otros textos y con el contexto político y social de un momento histórico determinado.

A continuación, se mostrarán cada uno de los documentos desde los tres componentes del análisis de contenido (intertextual, intratextual y extratextual), reflejando los acercamientos, y los hallazgos logrados en cada uno de ellos, este análisis se manejará desde la temporalidad de su aparición en la esfera pública. Para iniciar, se dará cuenta del contexto histórico de la época en que se publicaron los documentos analizados, y se tomarán, como punto de referencia, dos momentos en los que el país le ha apostado a las salidas negociadas al conflicto armado, a partir de la firma de acuerdos de paz con las organizaciones insurgentes.

- **La década de los años 90: entre la agudización de la violencia y los intentos de fortalecimiento de la democracia**

Desde 1982, Colombia ha tratado de negociar siete acuerdos de paz, y en el transcurso de 34 años se ha fallado cinco veces. Belisario Betancur inició su mandato con la paz al frente de sus propuestas para Colombia. Pero “el plan de paz de Betancur era excesivamente generoso... Había abogado por una amnistía general para los alzados en armas en contra del Estado, sin requerir más que las guerrillas depusieran las armas y retornaran a la vida civil” (Henderson, 2015). Jaime Bateman, comandante del M-19, rechazó su propuesta por considerar que faltaban reformas sociales y políticas esenciales. Esas negociaciones colapsaron rápidamente cuando el M-19 se tomó el Palacio de Justicia y el Gobierno autorizó acciones militares para retomar el control. Mientras tanto, las Farc y el Partido Comunista cofundaron la Unión Patriótica (UP).

Posteriormente, llegó a la presidencia Virgilio Barco quien compartía con su predecesor el compromiso con la paz. Pero el gobierno de Barco coincidió con la guerra de los carteles de la droga contra la administración y con la presión por las inhumanas

acciones de nuevos grupos paramilitares. Estos factores descarrilaron su plan de paz durante tres años, aunque la historia muestra que, a pesar de grandes dificultades, el gobierno de Barco adelantó negociaciones “exitosas” con el M-19, el Quintín Lame y una fracción del EPL, tres grupos revolucionarios que dejaron las armas y retornaron a la vida civil. Ese mismo año, 1989, el M-19 se convirtió en un partido político (Alianza Democrática M-19).

Luego, quien llegó al cargo ejecutivo más importante del país fue César Gaviria, quien asumió la presidencia con el propósito de continuar las políticas de paz de Virgilio Barco, pero sus esfuerzos se vieron opacados por la inestabilidad política, económica y social que crearon cuestiones como el asesinato de los candidatos a la presidencia de Luis Carlos Galán, Carlos Pizarro, Jaime Pardo Leal y Bernardo Jaramillo; la guerra contra Pablo Escobar; la apertura económica; y, la reforma constitucional que se consagra en la Constitución Política de Colombia de 1991.

Esta Constitución es la norma fundamental, que consagra la Paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (Artículo 22), al igual que la educación (Artículo 67). Por ende, es deber de la legislación educativa conciliar estos dos principios. Como se reconoce en la doctrina constitucional la cual es el criterio del intérprete supremo de la Constitución (Corte Constitucional), ninguno de los principios constitucionales prevalece sobre los demás, antes bien todos deben armonizarse por parte de los poderes públicos, incluyendo al legislador y al ejecutivo, este último representado en materia de educación en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional. Por ende, la Paz y la educación deben estar reflejadas, como principios jurídicos, además de derechos, en todo el que hacer de los órganos del Estado.

Finalizando el gobierno de César Gaviria en respuesta a las reformas educativas que se adelantaban en la década de los años 90 en toda América Latina, como se mencionó anteriormente, se expidió la Ley 115 de 1994, la cual es la norma por medio de la cual el Congreso de la República decreta la Ley General de la Educación para Colombia. Esta ley se define objetando que la educación en Colombia es un proceso de formación constante, de carácter personal, cultural y social que establece las bases para una integridad de la

persona difundiendo sus derechos, su dignidad y difundiendo sus deberes. También menciona en los artículos 1 y 4 que:

La educación es un conjunto de acciones destinadas a desarrollar en las personas sus capacidades intelectuales, teniendo presente las costumbres, modales y tradiciones de la sociedad. Es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia velar por la calidad de la educación, sin embargo, es el Estado colombiano quien debe crear permanentemente estrategias de seguimiento y mejoramiento continuo que garanticen el ejercicio, generar recursos e innovar, además de orientar los procesos inspeccionarlos y evaluarlos (Ley General de Educación, 1994)

La finalidad de la Educación en Colombia es atender al pleno desarrollo de la personalidad, teniendo presente la formación, la adquisición, el desarrollo, el acceso, el estudio y la promoción de los valores y principios de cada individuo para la vida. En el artículo 5 de la ley, se dan los fines de la educación; dentro de ellos, en el literal b, se menciona: “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” (Ley General de Educación, 1994, Art. 5). Este fin de la educación muestra que la Cultura de paz es una consigna dentro de la política pública educativa del país. En este orden de ideas, desde la Ley General de Educación se entiende que la sociedad y la familia, juegan un papel fundamental en el proceso de la educación y que la primera debe colaborar en la vigilancia y cumplimiento del servicio⁵ y la segunda, recordemos que es el núcleo fundamental de la sociedad y por ende es la primera responsable de la educación de sus hijos.

⁵ Es de señalar la ambigüedad en la definición de la Educación como un derecho y al mismo tiempo como un servicio, garantizar un servicio siempre será un propósito que se busca en condiciones de dependencia, esto es: si hay disponibilidad presupuestal, si hay voluntad política, si está consignado en los planes de desarrollo, en fin la prestación efectiva del servicio depende de la concurrencia o no de una serie de factores que lo afectan, lo limitan, o por el contrario, lo posibilitan y lo desarrollan; en tanto que "garantizar un derecho", no tiene más condicionamientos que la existencia misma, es decir, la naturaleza misma del ser humano lo pone en condiciones de sujeto de derecho y el Estado y la sociedad deben y tienen que garantizar ese derecho.

Así mismo, en el artículo 14 de la mencionada ley se establecen los aspectos obligatorios de la enseñanza en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media:

La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”, nuevamente se menciona la paz como eje fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, y la cual debe ser de obligatoria enseñanza en las instituciones del país (Ley General de Educación, 1994, Art. 14).

Ahora bien, la educación en nuestro país se clasifica en Educación Formal y Educación no Formal, todas las estructuradas en torno a un currículo común conformado por áreas del conocimiento tienen por objeto formar a educandos capaces de asumir con responsabilidad y autonomía su propia historia de vida, proporcionando una formación ética y moral que fomente prácticas democráticas y desarrollando una sana sexualidad, entre otras acciones.

Aunque la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 5, literal b, menciona la Paz como uno de los fines de la educación, y en el artículo 14, literal d, obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, educar para la Paz, en las políticas públicas educativas permanecen inmaterializados estos mandatos, dado que ni la Jurisprudencia, ni el Plan Decenal de Educación (2016-2026) han consagrado suficientes acciones concretas y eficientes, muchas de las cuales esta investigación aspira mostrar.

Posteriormente, en el gobierno de Ernesto Samper hubo una suerte de *semi-vacío* tanto en la búsqueda de la paz con las organizaciones que permanecían armadas como las Farc-EP y el ELN (Ejército de Liberación Nacional), como en la emisión de políticas educativas, esto debido, en parte, a que su gobernabilidad fue limitada por el proceso 8.000⁶. No obstante, su contribución fue recuperar el reconocimiento de las guerrillas como

⁶ El 22 de abril de 1995 se hizo apertura del Proceso 8.000, el cual dio inicio a múltiples investigaciones penales contra políticos, servidores públicos e incluso periodistas colombianos. Las investigaciones estaban dirigidas a esclarecer información sobre los presuntos nexos o beneficios que diferentes personalidades de la

actores políticos y posibles participantes en el sistema democrático. Aunque pocos lo saben, el gobierno Samper implementó la nueva Ley 418 de 1997 que reabrió la posibilidad de negociar acuerdos de paz con la guerrilla; el marco legal que permitió a Pastrana alcanzar la presidencia bajo la promesa de terminar el conflicto.

Solo al final del gobierno de Ernesto Samper aparecen, para dar cumplimiento a la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares en 1998, los cuales son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23, existen 11 documentos de lineamientos emitidos por el MEN, de los cual tomaremos los del área de *Constitución Política y democracia*; también se analizaron los de *Ciencias sociales y Ética y valores* tomando algunos aportes, pero el de *Constitución Política y democracia* resultó ser el más acorde con la búsqueda que se realizó por las razones que se describirán a continuación.

En este documento presentado por el Ministerio de educación de Colombia se tiene como objetivo desarrollar la ciudadanía a través de la experiencia escolar. Pero así mismo el texto aclara que es un documento que está lejos de ser una verdad oficial afirmando que es más una contribución reflexiva a la labor docente sobre el papel cultural, ético y político que cumple la escuela en la reconstrucción de la convivencia de nuestro país. Por lo tanto, el documento hace referencia en algunos conceptos que sustentan los lineamientos curriculares por áreas de conocimiento con el objetivo de fomentar su estudio y su apropiación, en este caso son los lineamientos curriculares de *Constitución Política y democracia*.

Estos lineamientos hacen énfasis en tres conceptos centrales los cuales son 1) la Constitución Política de Colombia: la cual es vista como la ley suprema que instala, instituye o establece un orden propio para la soberanía de la nación; 2) la democracia: como

política y otros sectores estaban recibiendo o habían recibido en el pasado del Cartel de Cali y la filtración de dineros ilícitos a la campaña presidencial de Ernesto Samper.

sistema político en el que se gobierna bajo el control de la opinión pública; y, 3) la instrucción cívica: que está relacionada con la enseñanza de la moral ciudadana.

En estos lineamientos se hace énfasis en decir que la formación cívica tiene que ver con la paz, pues se supone que es por medio de esta que se debe instaurar la igualdad y la soberanía para lograr una cultura que nos acerque a la paz.

Los lineamientos pretenden responder a los artículos 22 y 41 de la Constitución Política de Colombia de 1991, a saber:

Artículo 22. La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento [...]

Artículo 41. 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.

Finalmente, los lineamientos deben responder a 6 objetivos los cuales son:

- 1) Crear condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma.
- 2) Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles.
- 3) Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.
- 4) Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del refuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas.
- 5) Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales.
- 6) Llevar al conocimiento de la institución política que nos rige, su dinámica y la posible utilización de esta para alcanzar los intereses con los cuales se comprometan los ciudadanos.

Así mismo, la unidad de análisis de *Cultura de Paz* no está referenciada textualmente, pero se hace énfasis en conseguir una cultura cívica que nos lleve a la paz. Igualmente, la unidad de análisis *currículo* no se menciona directamente, pero se asocia con la escuela dándole una autonomía. En el ámbito escolar, a partir de lo planteado en este documento surge como reto la “enseñanza moral”, la cual abarca tres dimensiones: la dimensión jurídica; la dimensión social, que es la expresión de la historia y la economía; y, la dimensión ética, que se relaciona con lo cultural y la manifestación de los valores que

tienen como fin la igualdad social, el planteamiento de una sociedad justa y equitativa para todos con base en el respeto de la persona y la dignidad humana.

Frente a los objetivos de la formación en la Constitución Política de Colombia y la democracia se puede inferir que en los lineamientos se plasman de una manera muy generalizada, no se puede negar que intenta abarcar las esferas de lo público partiendo de lo individual, pero si fuese tan simple hacer democracia desde esta mirada que los plasman, se podría llegar a decir que la paz es algo que es fácil de conseguir, pero es aquí donde vale la pena plantear el siguiente interrogante: ¿qué pasa con los derechos de las poblaciones de las diversas etnias, de las personas en condición de desplazamiento (entre otras poblaciones)?, ¿dónde está esa reivindicación de sus derechos?

Nuevamente se presentó un aparente vacío en la creación de políticas públicas educativas, ahora en el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002), principalmente porque su gobierno se centró en buscar el acuerdo de paz con las Farc, pero de nuevo este intento por alcanzar la paz fracasó, por errores como las excesivas concesiones a las Farc al desmilitarizar el Caguán, lo que fortaleció al grupo guerrillero militar y financieramente.

El fracaso del Caguán propulsó a Álvaro Uribe Vélez al poder (2002-2006), quien se movió con un discurso agresivo en contra de las Farc, bajo la bandera de la seguridad democrática. En el año 2005 en su gobierno se emitió la Ley 975, conocida como la Ley de Justicia y Paz, la cual es el marco jurídico que regula los procesos de desmovilización y reinserción de las organizaciones paramilitares y de autodefensas. Dicho marco tiene por objeto: facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizar los derechos de las víctimas a la verdad, a la justicia y a la reparación integral en la búsqueda de la paz y la reconciliación nacional y facilitar los acuerdos humanitarios. Ahora bien, en esta ley se pueden destacar tres aspectos fundamentales: la justicia, el delito político y la reinserción.

En la búsqueda por hacer justicia esta ley reivindica el “Derecho a la verdad, la justicia y la reparación” para lograr una reconciliación nacional. De igual manera esta ley busca que la reparación de las víctimas se dé por restitución e indemnización. Para lograr este objetivo de justicia y reparación a las víctimas, el artículo 44 de la ley 975 busca que los integrantes de los grupos armados rindan una declaración pública para establecer los

hechos y que haya un reconocimiento de responsabilidad y arrepentimiento. De igual manera, indica la necesidad de colaborar en la localización de personas secuestradas o desaparecidas y de localizar los cadáveres de las víctimas. Por esto el artículo 6 de dicha ley reitera que “las víctimas tienen derecho a la verdad, la justicia y la reparación integral”. Claro está que este artículo también busca que con la verdad y la reparación se logre una reconciliación nacional que haga posible la reinserción de los integrantes de dichos grupos a la vida civil.

En cuanto a la reinserción de los combatientes, el artículo 9 establece que el individuo se tiene que desmovilizar y esto consiste en dejar las armas y declarar el abandono del grupo armado y de las actividades que le vinculaban a este, ante una autoridad competente. En cuanto esto suceda el Gobierno Nacional en el artículo 66⁷ de la misma ley se compromete a velar por la resocialización y reintegración de los individuos detenidos y aquellos dejados en libertad por el cumplimiento de la pena. Para finalizar en relación con esta ley, es claro que lo que se busca con su implementación es que haya una reconciliación nacional en la que las víctimas obtengan reparación, verdad y justicia, lo que facilite la reinserción de los combatientes a la sociedad y allí la educación toma relevancia por ser un mecanismo que aporta a la consecución de este objetivo. Sin embargo, valdría la pena revisar el resultado de este proceso, pues, los mecanismos que se establecieron dieron un máximo de visibilidad a los victimarios y, en muchas ocasiones, su inclusión en procesos de extradición —a través de los cuales se pretendió, es necesario decirlo, silenciar las incómodas verdades que se estaban empezando a ventilar— dejó apenas enunciada la posibilidad de conocer la verdad, para buena parte de las víctimas.

En el segundo mandato de Álvaro Uribe Vélez se construyeron, con el propósito de ampliar y reglamentar los lineamientos curriculares emitidos en 1998, los estándares curriculares en el año 2006. Así lo referencia el MEN al emitir en un artículo que

⁷ Artículo 66. De acuerdo con el Programa de Reincorporación a la vida civil el Gobierno Nacional procurará la vinculación de los desmovilizados a proyectos productivos o a programas de capacitación o educación que les facilite acceder a empleos productivos (ley 975, justicia y paz)

Los lineamientos son el punto de partida para la planeación curricular y 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 colombian@s de las próximas décadas. (MEN, 2014)

En Colombia, un estándar en educación especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse. A continuación, se describirán los *estándares de competencias básicas* que resultaron cercanos al objeto de la investigación por que dan las pautas de cómo se ha venido dando el acercamiento al tema de la paz, desde sus diferentes interpretaciones y realizaciones en el ámbito escolar, las metas que se proponen y las posibilidades de medición en relación con las competencias en este aspecto.

El documento abre con el porqué de la formación en competencias ciudadanas, haciendo un énfasis en su pertinencia: “el ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social” (MEN, Estándares de Competencias Ciudadanas, 2004)

Hace relevancia en la importancia de la labor docente al ser ellos quienes desarrollan una variedad de disciplinas que permiten tener un acercamiento a la sociedad, lo que posibilita una formación ciudadana particular y demuestra que es posible diseñar estrategias con base en principios claros, integradas a los planes de mejoramiento de cada institución para lograr transformaciones culturales. Bajo esta idea, estaría presente el acceso a las zonas marginadas o recónditas del país afectadas por la violencia.

Por lo tanto, el texto es muy reiterativo en plantear la necesidad de tomar en serio la formación ciudadana, puesto que a conciencia o sin ella, desde la perspectiva que se asume en el documento, en cada una de las actuaciones cotidianas, los adultos y las instituciones están enseñando a niños, a niñas y a jóvenes determinadas maneras de vivir en sociedad. Desde este documento la clave parece estar, entonces, en dar esa formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que participen en la construcción de la sociedad, así como lo dice la Constitución Política

de 1991 que reconoce los derechos y los deberes que todos tienen como personas colombianas. Así, como colombianos se debe ser activos en la construcción de una sociedad más pacífica y, para ello, defender y promover los Derechos Humanos.

Por último, la organización de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas está dividida en tres grandes grupos que representan dimensiones fundamentales para el ejercicio de éstas. Ellos son: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Ahora bien, respecto de la noción cultura de paz, en el documento se hace referencia pero no se profundiza en ella, sin embargo, enfatiza en tener una vida pacífica por medio del buen manejo de los conflictos; del mismo modo, la mención al currículo es superficial, se trae a colación el en documento con el fin de realizar la distribución de la organización de los estándares por grados educativos distribuyendo las temáticas dadas para cada grado dejando cierta autonomía a la institución para que las adecúe según el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Los procesos educativos inciden en las conductas de los ciudadanos, en los rasgos políticos de la sociedad, y en sus predecibles o impredecibles consecuencias. Son asuntos que evidencian la trascendencia de un tema que se relaciona con el modelo de sociedad que se busca instituir o que se pretende, por el contrario, construir.

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se comenzó a gestar una serie de reformas al sistema educativo. En el artículo 41 de carta magna se señaló que en las instituciones de educación el estudio de la Constitución Política y de la instrucción cívica es obligatorio. Con esto se determinó la necesidad de fomentar las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Esta disposición fue desarrollada en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y en los Lineamientos Curriculares que el Ministerio de Educación Nacional expidió en diferentes áreas curriculares. De la misma manera, por los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía”, promulgados en 2003.

Varias inquietudes rondan respecto de los mandatos establecidos por estas políticas, por ejemplo, ¿qué clase de sociedad es la que se busca construir?, ¿se tienen en cuenta las formas de pensar la ciudadanía en su construcción? Es un tema que va más allá de lo

académico y de lo institucional ya que involucra problemas vitales. La forma en que pensamos el ser ciudadano se vincula a una visión particular de lo que es la política, del tipo de sociedad que deseamos y de la comunidad política en la cual estamos interesados en vivir. La estandarización de la ciudadanía es el marco desde el cual se generará una aproximación al problema de la ciudadanía en Colombia. Efectivamente, el objetivo del artículo es aproximarse a lo formulado por el Estado en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, pero aun así se duda mucho de su pertinencia en el contexto colombiano, ¿pero a la hora de llevarlo a la práctica que tan efectivo sería?

- **Década de 2010: hacia la construcción de una paz estable y duradera**

En un recuento de los acontecimientos históricos que han enmarcado los acuerdos de paz, que intentamos poner en diálogo con la emisión de políticas públicas referidas al ámbito educativo, no está demás señalar que Colombia ha sido un país atravesado por la presencia constante de una violencia estructural que se ha configurado en condición de posibilidad para la emergencia de organizaciones insurgentes, pero también de fenómenos asociados a la delincuencia y el narcotráfico. Con todo, la violencia política y con ella la violencia armada ha sido una constante en la historia del país. En el siglo pasado, desde la de los Mil Días, que enfrentó a liberales y conservadores y provocó la pérdida de Panamá, hasta la lucha contra los alzados en armas que integraron las Farc. Todo como consecuencia del conflicto entre liberales y conservadores, que comenzó en 1948 con el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán y terminó, el primero de diciembre de 1957, con el plebiscito que abrió paso a la conformación del Frente Nacional.

Cuando se creó el Frente Nacional, para alternar a liberales y conservadores en el poder, surgió una división en el liberalismo. Los ‘limpios’ (liberales puros) y los ‘comunes’ (con cierta orientación comunista). Estos ‘comunes’ son el grupo germen de las Farc, contra el cual se organizó la operación Marquetalia en 1964, durante el gobierno de Guillermo León Valencia. Ahí nacen las Farc, como una organización de autodefensa campesina que alegaba el derecho a la tierra y se propuso hacer presencia en los lugares históricamente abandonados por el Estado.

No todas las organizaciones guerrilleras participaron de los acuerdos de paz firmados en la década de los años noventa. Las organizaciones insurgentes Farc y ELN, e incluso algunas disidencias del EPL, continuaron combatiendo en un contexto en el que otros fenómenos como el paramilitarismo y el narcotráfico tomaron fuerza y se imbricaron en un conflicto que cada vez fue más cruento y más complejo. Desde entonces hasta hoy, este conflicto y sus diversas mutaciones han aportado sepulturas, viudas, desplazados, minas, mutilados, secuestrados, huérfanos, en un país que cuenta entre sus víctimas a cerca de 8 millones de colombianos (contados solo desde 1985). La nación ha permanecido cubierta de sangre, muerte y luto. Como se mencionó antes, en el gobierno de Pastrana se frustró un intento de firmar la paz y en el de Álvaro Uribe Vélez únicamente fue posible concretar la desmovilización de los grupos paramilitares —aunque hoy este proceso es cuestionado por la emergencia de Bandas Criminales y de bloques de autodefensas que solo parecen haber cambiado sus denominaciones—.

Ya en la década de 2010, se afirma que las Farc se sentaron a negociar porque la política de Seguridad Democrática implementada durante los dos períodos de gobierno de Álvaro Uribe debilitó profundamente el grupo guerrillero. Sin embargo, cifras oficiales muestran que en el 2011 las Farc ejecutaron el mayor número de ataques; el mismo año en que el Ejército ejecutó a los líderes guerrilleros más veteranos a través de operaciones militares altamente promocionadas como grandes logros del gobierno.

Desde el año 2011, antes del conocimiento de la fase pública de negociaciones entre la guerrilla de las Farc y el gobierno nacional, con la expedición de la Ley General de Víctimas y Restitución de Tierras, 1448 de 2011, el país se preparaba para el ofrecimiento de garantías a las víctimas del conflicto armado en Colombia por parte del Estado, para dar una reparación de los daños causados por la violencia.

Ya durante la fase pública de las negociaciones se empezaron a construir políticas que se constituyen en mecanismos para consolidar el anhelo de paz, entre estas, unas directamente implicadas con el ámbito de la educación. Así, se estableció la Cátedra de la paz, a través de la ley 1732 de 2014, como obligatoria para todas las instituciones educativas, y fue reglamentada con el decreto 1038 de 2015 oficiado por el Ministerio de Educación junto con el Gobierno Nacional de Colombia. Pero antes de iniciar con el

análisis de este bloque de políticas referidas a la Cátedra de la paz, en las cuales se encuentra con mayor especificidad el tema de la cultura de paz, vale la pena recorrer algunos análisis de un bloque más amplio de políticas en las cuales se fundamenta la implementación de este espacio, situadas en el contexto de los intentos de superación del conflicto armado por la vía de la negociación.

La Ley de víctimas, en su capítulo II hace alusión de cuáles son las Medidas de Asistencia y Atención a las Víctimas, específicamente en el Artículo 49 “Asistencia y atención”, donde se entiende por asistencia a las víctimas:

el conjunto integrado de medidas, programas y recursos de orden político, económico, social, fiscal, entre otros, a cargo del Estado, orientado a restablecer la vigencia efectiva de los derechos de las víctimas, brindarles condiciones para llevar una vida digna y garantizar su incorporación a la vida social, económica y política. Por su parte, entiéndase por atención, la acción de dar información, orientación y acompañamiento jurídico y psicosocial a la víctima, con miras a facilitar el acceso y cualificar el ejercicio de los derechos a la verdad, justicia y reparación (2014, Art. 49).

En este artículo se hace referencia, así mismo, a los criterios que se tienen en cuenta para considerar a una persona como víctima, es decir, a los requisitos o la posición que las personas deben tener para que esta Ley las cubra y las reconozca como víctimas y aplique para ellas las respectivas medidas de justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición.

Una vez mencionado lo anterior, se estima necesario situar, en función de los análisis que convoca esta investigación, las “*Medidas en materia de educación*” que contempla la Ley de Víctimas en su artículo 51, las cuales operan como medidas de reparación de las víctimas:

Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente ley (2014, Art. 51).

Así mismo, en el Capítulo VI el cual se centra en la formación, generación de empleo y carrera administrativa en su Artículo 130. Que habla de la capacitación y planes de empleo urbano y rural. El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) dará prioridad y facilidad para el acceso de jóvenes y adultos víctimas, en los términos de la presente ley, a

sus programas de formación y capacitación técnica. El Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la promulgación de la presente Ley, a través del Ministerio de la Protección Social y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), diseñará programas y proyectos especiales para la generación de empleo rural y urbano con el fin de apoyar el auto sostenimiento de las víctimas, el cual se implementará a través del Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

Otra política en la cual se fundamenta la reglamentación de la Cátedra de la paz, con la cual se intentan establecer mayores vínculos entre el contexto nacional y el contexto escolar, es la Ley de convivencia escolar 1620 de 2013, la cual tiene como objeto:

Contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, y participativa pluralista e intelectual [...] que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia. (art. 01)

Para cumplir con dicho objeto la ley hace alusión de las competencias ciudadanas, estas las entiende como:

Un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí hacen posible, que el ciudadano actué de manera constructiva en una sociedad democrática. Así mismo, hace alusión a la educación con el fin de orientar personas que sean capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos con el cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismos y con los demás con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno (art. 02)

Frente al aspecto educativo, se menciona en el Artículo 3 que los objetivos deberán ser cumplidos a través de la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia y el Estado.

De esta ley vale la pena destacar que pone de presente el lugar de la familia como corresponsable de los cambios para la sociedad, en la formación ciudadana y en la promoción de convivencia, pues, la entiende como parte de la comunidad educativa, en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de la formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia

escolar. Se entiende que este lugar de corresponsabilidad siempre ha estado presente en el Sistema Educativo colombiano, pero en este caso, destacamos su mención explícita.

Posteriormente, la Ley del Sistema Nacional de Convivencia escolar hace alusión a las responsabilidades de los docentes, quienes deben identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de los derechos, así mismo deben generar una transformación de las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.

Cabe resaltar el papel que juega el manual de convivencia en esta ley, puesto que, además de corresponderle proveer puntos de partida para las prácticas de los miembros de la comunidad educativa, el manual de convivencia debe identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos. Para ello, en el documento se establece que el manual de convivencia debe permitir aprender del error, promover el respeto por la diversidad y propiciar la solución de los conflictos de manera pacífica. Así mismo, esta ley le concede una flexibilidad de los contenidos pedagógicos o los modelos a utilizar para instaurar la convivencia en las escuelas.

Es necesario hacer una crítica frente a esta ley y es la insistencia de recalcar la vulneración en los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de estos, pero muy pocas veces se tiene en cuenta la violencia escolar, tal vez, sus promotores dan como considerado que desde estos dos puntos de vista antes nombrados son los causantes principales de la violencia escolar. Pero no se debe dejar de lado que esta ley es una muestra de los vacíos de sus leyes posteriores y constituyentes, como la Ley General de Educación. Como se mostró anteriormente, esta ley da indicios de los programas, las asignaturas y las cargas académicas etc., y se da por hecho que la violencia escolar deberá ser tratada por las escuelas o los organismos de control, sin proveer directrices o mecanismos de acción para poder tratar dicha situación.

Las políticas mencionadas hasta ahora se constituyen en el marco legal que se invoca para el establecimiento de la Cátedra de la paz: la Constitución Política, la Ley de

víctimas y restitución de tierras y el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. La Ley 1732 es un documento compuesto por 8 artículos los cuales hacen referencia a la creación y el fortalecimiento de una *Cultura de Paz*.

Es pertinente resaltar el Artículo 1, pues este hace referencia al fin que contiene dicha ley, el cual consiste en garantizar la creación y el fortalecimiento de una *Cultura de Paz* en Colombia, por medio de la Cátedra de la paz establecida en las instituciones educativas como una asignatura independiente y obligatoria en todas las Instituciones Educativas del país. En el párrafo segundo del mismo artículo en mención se hace alusión al objetivo principal de la Cátedra la de paz el cual es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la *Cultura de Paz* y el desarrollo sostenible, que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (República de Colombia, 2014).

Además, la Ley 1732 estipula que deben ser asignaturas que ofrezcan un espacio reflexivo y de formación en torno a la convivencia con respeto, por esta razón, la Cátedra de la Paz debe estar articulada con algunas de las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución Política y democracia; Ciencias naturales y educación ambiental; y, Educación ética y valores humanos.

Por otra parte, se busca que la Cátedra de la paz sea un elemento complementario de la Ley General de Educación, del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y de la Ley de Víctimas (Ley 1148 de 2011). En el artículo 72 de la Ley 115 establece para el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, que

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo” (República de Colombia, 2014, p. 16).

Con base en este artículo, mínimo cada 10 años se deberán realizar adecuaciones que conlleven al cumplimiento de las metas inscritas en la Ley General de Educación, una de ellas como se ha planteado es la formación para la paz, y para ello un mecanismo que se generó es la Cátedra de la paz

Así mismo, en la Ley 1732 de 2014, la *Cultura de Paz* es nombrada como un espacio que debe ser aprendido, reflexionado y dialogado con el fin de que contribuya al bienestar general y a un mejoramiento de la calidad de vida del pueblo. Para cumplir con dicho fin en el documento se plantea una autonomía en la constitución del currículo, el cual no es nombrado directamente de esa forma, pero se asocia con el plan de estudios. Cabe resaltar que esa autonomía tiene que ir acorde con el PEI de cada institución para dar cumplimiento a esta, permitiéndoles a las instituciones adaptar las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes para darle cumplimiento a la ley.

En el artículo 6° de esta ley se hace referencia a que el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación proporcionará los criterios y orientaciones requeridas para dar el cabal cumplimiento de lo dispuesto en la presente ley, lo cual hasta el momento no se ha manifestado, es de aclarar que esta afirmación se subsanó parcialmente ya que en mayo de 2017, el Ministerio de Educación Nacional publicó unas orientaciones generales sobre la implementación de la Cátedra de paz, las cuales se analizaron posteriormente, pero que aún dejan muy general como se debe impartir dicha cátedra.

Del mismo modo, esta ley dice que las entidades territoriales certificadas en educación, en ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia que le hayan sido delegadas, verificarán que las instituciones educativas implementen y desarrollen la Cátedra de la Paz. Pero es aquí donde surge un cuestionamiento ¿cómo dichas entidades van a verificar esa implementación? Y ¿bajo qué parámetros se puede evaluar la Cátedra de la paz? ¿Cómo se sabe que alguien está generando *Cultura de Paz*? Se podría llegar a determinar que la forma de evaluación consignada por el Ministerio de Educación es lo que cita el decreto 1038 de 2015 en su Artículo 5°, que hace referencia a la forma de evaluación pues dice que, 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.

No se puede pasar por alto el lugar del maestro, pues la Ley 1732 establece la Cátedra de la paz para todas las instituciones educativas del país, lo cual involucra, de manera directa, al cuerpo docente. Es en el decreto reglamentario de la Cátedra de la paz (1038 de 2015) donde se hace referencia, en el Artículo 7°, a la capacitación y la formación docente para la Cátedra de la paz. Como consecuencia de la ley, las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán:

- a) Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos en temas como: los Derechos Humanos, la *Cultura de Paz*⁸ y las competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y la pluralidad.
- b) Financiar o diseñar programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz.
- c) Valorar y evaluar cada dos (2) años, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes. (art. 07)

Así mismo, en el párrafo del artículo 7° comenta que

el Ministerio de Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una *Cultura de Paz* y el desarrollo sostenible, conforme con los lineamientos de la Cátedra de la Paz” (Colombia, 2015)

Acerca de lo anterior no se ha identificado manifestación alguna. Ahora bien, la emergencia de esta ley se sitúa en el marco de los acontecimientos presentados en la actualidad en el contexto colombiano, que constituyen un hito histórico ya que en el año 2016 a finales del mes de noviembre se firmó el *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* entre el gobierno nacional y la entonces guerrilla de las Farc, durante la administración del presidente Juan Manuel Santos. El proceso de negociaciones que se extendió del año 2012 al 2016 dio paso al surgimiento

⁸ Subrayado propio

de esta ley, con la cual se apunta, justamente, a la necesidad de formar a la población en una *cultura de paz* en contraposición a una *cultura de la violencia* que, según parece, ha primado hasta el momento impidiéndonos, a la sociedad colombiana, vivir en paz; en la *cultura de paz* se encontrarían, entonces, las claves para la *construcción de una paz estable y duradera* y para cambiar la realidad social.

Desde el contexto de esta normativa, la *Cátedra de la paz* se constituye en un factor de desarrollo y convivencia no solo para los estudiantes y los docentes, sino para los directivos, los padres de familia y la comunidad educativa en general, debido que la escuela es un factor social primordial como transmisor masivo de saberes por la misma capacidad de contacto con la población, por su capacidad de apertura a espacios de diálogo y discusión en torno a la construcción conjunta de la paz.

Ahora bien, consolidar la *Cultura de Paz* es un asunto complejo que requiere que tanto el Estado, a través de las entidades territoriales, como las organizaciones no gubernamentales insten al diálogo intercultural e interreligioso, a la superación de la exclusión y la pobreza por medio de los derechos humanos y la democracia fortaleciendo la resolución pacífica de los conflictos armados y su prevención para lo cual se necesita que la sociedad centre sus esfuerzos en asuntos sociales, en garantías efectivas de no repetición y en la recuperación institucional bajo los preceptos constitucionales y las formas de gobierno y de gestión pública con transparencia

Posteriormente a que se publicara la ley que ordenaba la implementación de la Cátedra de paz, en el año 2015 se expidió su reglamentación a través del decreto 1038 emitido por el Congreso de la República, el cual decreta la implementación de una Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. A primera vista, pareciera que la cátedra surge en medio de la coyuntura de un posible acuerdo de paz, que apenas solo hasta hace pocos meses se materializó, pero que en mayo del 2015 solo estaba aún en conversaciones. Y aunque dicho contexto influyó, también es posible rastrear sus principios en la Ley 115 de 1994, la cual consagra como uno de los fines de la educación: “La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la

prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación”.

Luego se dan las pautas a seguir para implementar dicha Cátedra. El documento está compuesto por 10 artículos distribuidos de la siguiente manera: en el primer artículo da a conocer la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de paz en todos los establecimientos educativos privados o públicos. En el artículo 2 se mencionan los objetivos de la Cátedra de paz, a saber:

La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y diálogo sobre los siguientes temas: *Cultura de Paz*, Educación para la paz, Desarrollo sostenible (2015, Art. 2).

En el siguiente artículo se mencionan las áreas fundamentales de los planes de estudio de las instituciones educativas, en las cuales se debe adscribir la Cátedra de paz: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos.). Además, se establece que para el 31 de diciembre del 2015 ya se tiene que incorporar la Cátedra de paz en los planes de estudio de las instituciones educativas del país.

Ya en el artículo 4 se establece la estructura y los contenidos que deben orientar la implementación de la Cátedra de la paz y se menciona que se deben elegir dos (2) de ellas: a) Justicia y Derechos Humanos; b) Uso sostenible de los recursos naturales; c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; d) Resolución pacífica de conflictos; e) Prevención del acoso escolar; f) Diversidad y pluralidad; g) Participación política; h) Memoria histórica; i) Dilemas morales; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional; l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

En los artículos 5 y 6, respectivamente, se mencionan la evaluación y la expedición de lineamientos y estándares: “el Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios”.

En el artículo 7 se menciona el papel del docente, la capacitación y la formación en el tema de la Cátedra de la paz, esta debe ser dada por las entidades territoriales, mínimo cada dos (2) años. Así mismo, valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes. Estas capacitaciones y evaluaciones estarán mediadas y vigiladas por el Ministerio de Educación

En los artículos 8, 9 y 10 se menciona la relación de la Cátedra de la paz con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la autonomía de las instituciones de educación superior para implementar la Cátedra y que la vigencia del decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

Finalmente, el decreto permite definir las siguientes conclusiones:

- Que la *Cultura de Paz* se entiende 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
- Aparece un nuevo término como es “educación para la paz” y es pertinente mencionar particularmente este término, ya que se puede caer en la confusión de que la *Cultura de Paz* es lo mismo que la educación para la paz, y directamente no lo son, pero la primera influencia particularmente a la otra, ya que educar para la paz se entiende como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario”, luego de esta apropiación se pretende adaptar dichos conceptos para la vida, a este punto es que se pretende llegar, y si así se da, se habla de que se está generando una *Cultura de Paz*
- No se menciona directamente al currículo, pero se asocia con los programas académicos y el pensum de las instituciones académicas.

Así mismo, las instituciones educativas deben adaptar sus programas académicos para dar cumplimiento a la ley, esto conllevará a la modificación del currículo. Además, se reglamenta en qué áreas específicas se debe incorporar la Cátedra de paz y se menciona que

no es necesario una clase particular de Cátedra de paz, sino que se puede adaptar a las áreas transversales.

Por último, emitido de manera más reciente, está el documento de *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz* publicado en el año 2016. Este documento da algunas pautas a seguir al momento de implementar la ley 1732 y el decreto 1038, los cuales tienen como fin establecer y reglamentar la Cátedra de paz en todas las instituciones educativas de país.

Explicado al inicio del presente capítulo, la relación de conceptos en pro de dar cumplimiento al objetivo de la investigación, en el documento “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz” muestra a la *Cultura de Paz* como algo que debe ser promovido “Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con Culturas de Paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes” (MEN, Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz, 2017) aquí se empiezan a develar algunos de los usos que se le brindan a la Cultura de Paz.

En el desarrollo del texto, también se puede reflejar como la Cultura de Paz se toma como principio o fin de algunos de los conceptos ya nombrados:

Colombia tiene amplia experiencia de desarrollo de iniciativas y programas en temas de Educación para la Paz. Hay múltiples docentes, escuelas, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, universidades, secretarías de educación municipal y departamental y el Ministerio de Educación, otras entidades gubernamentales y organizaciones internacionales que han desarrollado e implementado propuestas desde hace muchos años que buscan promover culturas de paz. Algunas fueron compiladas por el Ministerio de Educación en el Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (Educación, 2006).

Dicho de otro modo, se toma como principio para promover programas de competencias ciudadanas y se toma como el fin de la educación para la paz. En resumen, la Educación para la Paz es muy relevante en nuestro contexto y ya hay avances muy importantes en distintos niveles del sistema educativo. Además, hay un consenso general sobre el rol fundamental que puede cumplir la escuela, tanto para que la vida escolar sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de Cultura de Paz en la sociedad en general.

Este documento brinda muchas luces para identificar los usos de la Cultura de Paz y relaciona ampliamente las leyes, decretos, lineamientos, estándares y demás documentos analizados anteriormente, ya que, en él, se pretende encausar todos los intentos que se han dado desde las políticas públicas educativas hacia la paz.

Retomando lo anterior hemos analizado posteriormente el decreto 1038 sobre las categorías con las cuales se pueden implementar la Cátedra de paz, los 12 temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, son fundamentales para la construcción de culturas de paz (MEN, Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz, 2017). Por esta razón, a pesar de que algunos establecimientos educativos decidan focalizar sus esfuerzos en algunos de estos temas (según el Decreto reglamentario, una focalización debe abarcar dos o más de los 12 temas), es muy importante que las escuelas puedan analizar cómo los están abordando en los distintos grados (o ciclos), y qué más podrían hacer para brindar una formación significativa, y de calidad en estos temas o categorías de temas. En prácticamente todas las escuelas hay siempre algo más que se podría hacer para impactar positivamente la vida de los estudiantes, un valor agregado adicional en cómo se está formando en Cultura de Paz (en la escuela se forma para la cultura de paz, aquí se refleja otro de los usos dados a la noción de Cultura de Paz).

Tomando la Cultura de paz como fin de la educación para la paz, el documento menciona que la Educación para la Paz no es sólo una labor de las escuelas. Esta puede ocurrir tanto en espacios formales, como en espacios de educación no formales (p.ej., en cursos extracurriculares ofrecidos en las comunidades) e informales (p.ej., en la interacción en la familia). Además, es fundamental el rol que puedan ejercer los espacios de formación de primera infancia y de educación superior. Sin embargo, las escuelas pueden hacer un aporte sustancial en la construcción de Cultura de Paz, tanto dentro de las aulas —como parte de asignaturas—, como por fuera de ellas. Aquí se menciona que la Cultura de Paz no es algo dado, sino que debe ser construido y que la escuela es una de las principales instituciones que pueden propiciar tal construcción.

El último documento emitido por el MEN es el de “Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz” en el 2016, un documento que, vale la pena aclarar,

es patrocinado por el Ministerio, pero figura bajo la autoría de Enrique Chaux y Ana María Velásquez. En este documento se menciona que:

La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana”. Dado que abarca temas de relaciones pacíficas con los demás, esta perspectiva incluye el enfoque más específico de educación para la convivencia pacífica, pero va más allá abarcando otros aspectos cruciales de la ciudadanía. En particular, en este enfoque la Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general (Chaux y Velásquez, 2015, pág. 6).

Este enfoque es coherente con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: 1) Convivencia y Paz; 2) Participación y Responsabilidad Democrática; y 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Además, es consistente con la definición de Educación para la Paz del Decreto Reglamentario 1038: “La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.”

Adicionalmente, las Orientaciones para la Cátedra de la Paz elaboradas por el Ministerio de Educación, presentan 12 temas definidos en dicho decreto, organizados en las siguientes categorías:

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

Ilustración 2. Categorías de educación para la paz. Tomado de: Chaux, Enrique & Velásquez, Ana María (2015) Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia.

Conforme al documento de Orientaciones para la Cátedra de Paz, existen diversos escenarios educativos entre los que se encuentran tanto las aulas como los demás ambientes de la institución educativa, además del entorno comunitario:

El aula no es el único espacio de formación en la escuela, pero es uno crucial. El aula representa una enorme oportunidad para la formación en múltiples aspectos, incluyendo la formación para la paz, a través de asignaturas, áreas, o proyectos pedagógicos, e integrada a la planeación curricular. También es posible la integración a otras áreas académicas, es decir, al mismo tiempo que se estén abordando temas y desempeños propios de las áreas académicas. (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Los actores de la comunidad educativa juegan un rol activo en la transformación de la escuela y el contexto escolar, pero también en otros contextos cercanos como la familia, la comunidad y la sociedad en general.

Finalmente, es de recordar que la educación está directamente relacionada con los procesos sociales y estos con los procesos de paz que se han dado en Colombia, en la década de los 90, se enfatizó la mayoría de la política colombiana en conseguir el anhelo de paz, desde esta consigna hubo momentos relevantes como la constituyente que dio pie a la Constitución Política del 1991, la cual rige hoy en día.

Esta Constitución dio pie a diferentes reformas que se dieron en los diferentes campos de la sociedad, entre ellos el educativo, y los documentos más relevantes son la Ley General de Educación en 1994 y los lineamientos curriculares, los cuales posteriormente se ampliaron y complementaron en los estándares básicos de competencias, los cuales además de ampliar dichos lineamientos, también tenían intrínseco el cumplimiento de dinámicas internacionales que regían en el momento y apuntaban a las pruebas estandarizadas que miden el nivel educacional de los países, ejemplo claro las pruebas PISA. Posteriormente desde el año 2010, el país después de vivir una época de política guerrillera se piensa en pro de cumplir el anhelo olvidado de la paz por medio de métodos no violentos, es decir un acuerdo de paz, al iniciarse las conversaciones con la guerrilla de las FARC, se empezaron a crear mecanismos para que dichos acuerdos

pudieran ser cumplidos, entre estos mecanismos fue que emergió la ley de víctimas y restitución de tierras como medio de reparación a las víctimas.

A nivel educativo se genera la ley de convivencia escolar que pretende responder desde el ámbito escolar a las demandas sociales que se presentaban en el camino hacia la paz. Pero el documento ley que con más fuerza se ha emitido referente a la construcción de una cultura de paz, es la ley que reglamenta la obligatoriedad de una Cátedra de paz, posterior a ella salieron el decreto 1038 que la reglamenta y las orientaciones generales para su implementación. Todos los esfuerzos que se han generado marcan un camino, con algunos tropiezos, pero muestran que se toma a la escuela como un medio en el cual se pueden generar los cambios en la sociedad colombiana que conlleven a una paz estable y duradera. Analizar las implicaciones que tiene la escuela en la construcción de una cultura de paz se hace imprescindible para entender de qué se quiere hablar cuando se habla de cultura de paz.

CAPÍTULO 3. DEMANDAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS AL CURRÍCULO RESPECTO A LA CULTURA DE PAZ

A nivel de orden teórico surgió la categoría de cultura de paz, la cual parte de una discusión desde su misma estructura en relación con la cultura y la paz las cuales se conceptualizaron con anterioridad, ofreciendo una contextualización o una mirada desde las políticas públicas educativas a partir de dos momentos específicos en la historia del país. Dando paso a unas generalidades o concepciones de esta misma como noción y noción común, pero es necesario tener en cuenta que las discusiones que se presentan en el tomo social permite que el tema sea un poco más tenso en relación con su concepción, pues se le hacen demandas a partir de lo académico, lo social, lo político, entre otros. A continuación, se tomará la cultura de paz y la paz como ejes tensionales que hacen apertura al análisis obtenido en la investigación.

3.1. Cuatro escenarios para situar las relaciones tensionales entre la paz, la cultura de paz y las políticas públicas del ámbito educativo

A partir de las elaboraciones presentadas en el primer y el segundo capítulo de la presente investigación, se identificaron unos ejes tensionales los cuales hacen la apertura del análisis y con base en ellos se espera exponer una línea argumental sobre los vínculos entre las concepciones de cultura de paz y paz y las implicaciones y expectativas para su desarrollo en el ámbito nacional, en general, y el escolar, en particular. Los orígenes de esos ejes tensionales están en marcados con relación a la cultura desde un posicionamiento como estado o como acción, como se señalaba en el capítulo 1, según lo descrito en la política pública educativa en el ejercicio presentado en el capítulo anterior; así mismo, se toma a la paz como eje tensional para designar su construcción vista desde una paz negativa o paz positiva. A continuación, se presenta la matriz de relación de estos ejes tensionales:

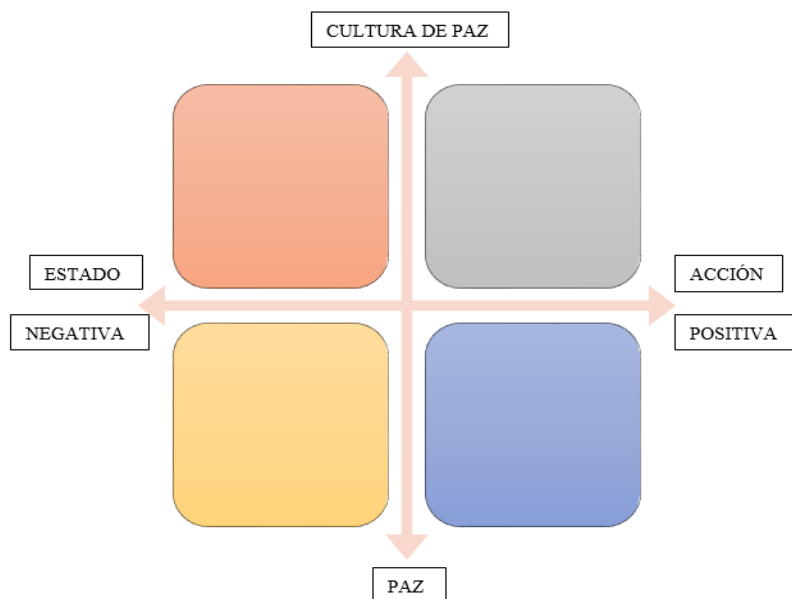


Ilustración 3. Matriz de Ejes tensionales

La matriz ya expuesta permite evidenciar la paz y la cultura de paz ubicadas desde cuatro escenarios emergentes en función de los ejes tensionales, los cuales posibilitan una comprensión a estas nociones.

El primer escenario coloca en tensión a la Cultura de paz como un estado. En relación con la metáfora utilizada en el texto de Denys Cuche según la cual la cultura corresponde a una parcela ya cultivada, comprendiendo así a la cultura de paz como algo ya dado. Si se considera que en algunas de las políticas analizadas se plantea la cultura de paz como el resultado de una educación para la paz, es posible comprender, en esta perspectiva, que a la educación se le atribuye el proceso y a la cultura se le sitúa como el resultado de dicho proceso; la cultura de paz es entonces un estado al cual se llega una vez que se atraviesa por un proceso de educación para la paz. Dicha perspectiva se sitúa en la escuela, desde el documento de orientaciones para la implementación de la Cátedra de la paz, como una ausencia de conflicto en el aula (en el ámbito escolar), de violencia intrafamiliar (en el ámbito de la familia), de problemáticas sociales como el pandillismo o el consumo de sustancias psicoactivas —SPA— (en el ámbito barrial).

En el segundo escenario está la cultura de paz desde un posicionamiento como acción, rastreado en algunas políticas públicas educativas que ven la cultura de paz como un conjunto de acciones progresivas encaminadas a dar un resultado. De acuerdo con Cuche, en un momento del desarrollo del término, cultura hizo referencia a la acción de cultivar, no a la parcela de tierra cultivada, como en el caso anterior. Como se indicaba en el primer apartado, esta forma de comprender la cultura tuvo su símil en la adopción del término en el ámbito intelectual y sus usos en el ámbito político. En el caso de análisis, las políticas públicas que se sitúan en esta perspectiva proponen un conjunto acciones que se llevan a cabo por medio de la Educación para la paz, la cual cumple con el objetivo de construir paso a paso una cultura de paz a nivel social. En este sentido, la cultura de paz no es un ideal al que se pretende llegar, sino que la cultura de paz requiere de unas acciones que la construyan de manera gradual, se asume, casi, como un asunto inacabado. Encontramos, por ejemplo, que la ley 1732 enfatiza que consolidar una *Cultura de Paz* es un asunto complejo que requiere de todos, quienes deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecerla con base en el ejercicio de los derechos humanos, aprendiendo de los errores, permitiendo respetar la diversidad y procurando solucionar los conflictos de manera pacífica.

La Matriz en su tercer escenario, plantea la tensión de la comprensión de la paz — en relación con la cultura de paz comprendida como un estado— desde un posicionamiento negativo —de acuerdo con la clasificación planteada por Harto de Vera descrita en el primer apartado—, la cual da como resultado central la idea de que existe paz, entendiéndola como la erradicación de todo conflicto, o no la hay. Bajo este entendido, no se contempla o está completamente desdibujada la idea de una *cultura de paz*, pues, no se ve ni como un estado, ni como un proceso que requiere de acciones para su cumplimiento.

Como cuarto escenario se encuentra la paz en su comprensión positiva, según los elementos planteados por Harto de Vera, para esto es necesario entender que la paz es una construcción social que surge desde lo colectivo con ayuda de unos actores sociales, quienes hacen posible que la paz y la *Cultura de paz* sean contempladas como procesos de largo aliento, cuyo desarrollo es gradual y requiere de unas acciones para su realización. A partir de los acuerdos de paz llevados a cabo en los años noventa en el país con

organizaciones insurgentes donde, las leyes toman una posición frente a la paz, lo cual se evidencia en las políticas educativas vigentes; pues, como se ha descrito en el capítulo dos de esta investigación, a partir de estos acontecimientos se hace una apertura o énfasis en la paz o la cultura de paz, llevando a la sociedad a construir un conjunto de acciones o mecanismos de superación de causas de conflicto y el fortalecimiento de capacidades de solución de conflictos pues, sólo puede haber paz si se produce una transformación creativa de la resolución de conflictos.

Al ver esas relaciones que se enmarcan en la matriz de análisis a partir de los ejes de tensión surgen demandas que se le dan al currículo basadas en las ideas definidas sobre cultura de paz y paz, pues la educación es considerada como el puntal de las actividades de promoción de una cultura de paz, por eso nos es necesario comprender el currículo.

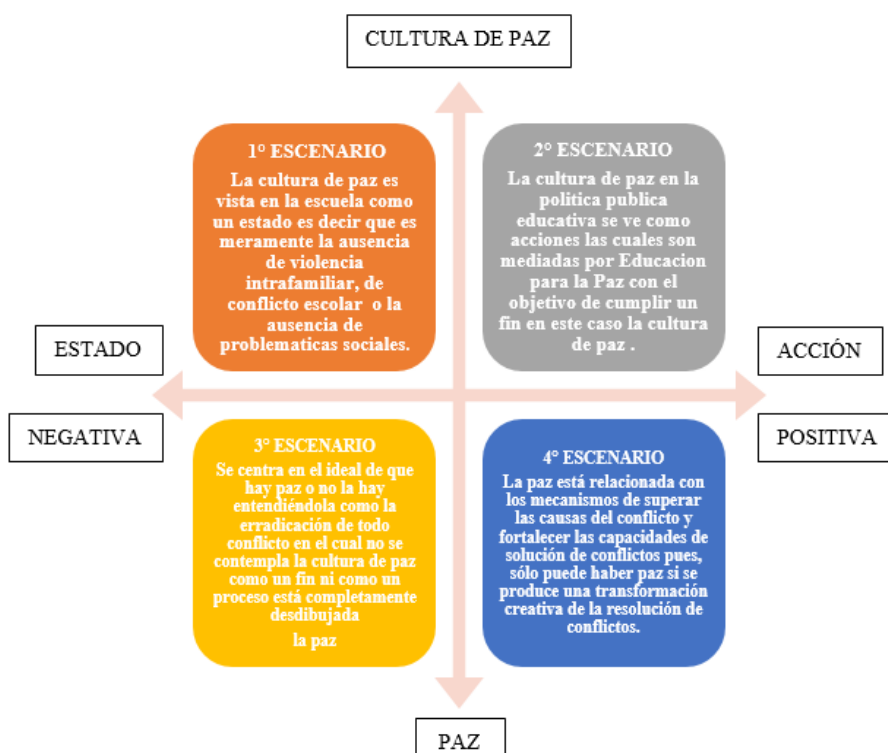


Ilustración 4. Matriz de ejes tensionales y planteamiento de escenarios

3.2. La cultura de paz y el currículo: una relación más allá de la superficie

Por su complejidad, la *Cultura de Paz* en el contexto del currículo no puede reducirse a un nuevo contenido temático; no puede ser objeto de instrucción, como se presenta en algunos de los documentos analizados anteriormente, referidos a la política pública educativa. La *Cultura de Paz*, en tanto es presentada como un eje transversal y un fin de la educación, tiene un papel de principio rector para analizar y guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se tratan de promover en el currículo escolar. La *cultura de paz* ha adquirido un lugar de relevancia en las políticas públicas educativas de la última década y ha primado su comprensión como resultado de la Educación para la paz. Esto hace que la centralidad de la *cultura de paz* entre a mediar con el currículo solicitándole unas demandas, las cuales poseen una pluralidad de perspectivas que requerirían de una recomposición de los escenarios académicos donde, se supone, habita la producción de la cultura de paz.

De acuerdo con López Jiménez, “si se quiere responder ante las exigencias de una nueva época, es necesario intervenir las estructuras académicas actuales de manera sustantiva. No se trata de cambiar apariencias. Lo que se intenta es un cambio en la esencia formativa” (López, 2001, p.11).

En este sentido, situar la formación de una *Cultura de Paz* como finalidad de la educación en el país, implica mucho más que añadir nuevos contenidos curriculares. Lo cual debe ver como un determinado modo de abordar los contenidos existentes donde se integren los actores del proceso educativo, como lo son profesores, padres de familia y el eje principal que son los estudiantes. La escuela es propicia para fundamentar la noción de *cultura de paz* ya que en ella encontramos la realidad social, cultural y política a la cual pertenecen los estudiantes y los mismos profesores, pero que al mismo tiempo la construyen. Así mismo, es de aclarar que “al sistema educativo colombiano deviene la necesidad de una reflexión sistemática acerca del campo internacional que lo determina y de los campos de producción y de control simbólico que lo afectan” (López, 2001, p.10), pues, como se intentó mostrar en el segundo apartado de este informe, a la construcción de políticas públicas dirigidas al ámbito educativo le subyacen tensiones entre las demandas

situadas en el plano internacional y los requerimientos contextuales (locales) del país, lo cual hace pensar de nuevo las prácticas educativas las cuales se basan en el currículo.

Posteriormente se dará un acercamiento al currículo escolar desde la mirada de Stephen Kemmis basado en los aportes de su libro *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (1986), con el fin de llegar a comprender los cambios que se requieren o las demandas que se le solicitan al currículo referentes a la cultura de paz. En primera instancia, retomará a este autor con el propósito de situar tres formas distintas de concebir el currículo que encuentran sus referentes en contextos sociales y políticos particulares, uno de los cuales ha encontrado mayor asidero en el sistema educativo colombiano en concordancia con el modelo económico, político y social que guía los horizontes de la educación en buena parte del mundo.

Para comenzar, según Gimeno Sacristán (2010), el currículo técnico se instaura como un regulador delimitado por contenidos enmarcados en lógicas que responden, de manera ordenada y coherente, a una cronología. La emergencia de la teoría del currículo técnico se sitúa, de acuerdo con Kemmis, en el año 1918, cuando el ingeniero John Bobbit y el psicólogo Edward Thorndike le asignan una función social y económica a la educación, según la cual todos sus objetivos deben estar dirigidos a preparar la fuerza de trabajo para la sociedad. Esta idea se encuentra fundamentada en la concepción de un currículo racional según la cual, una sociedad capitalista debe apuntar a la diferenciación de la fuerza de trabajo sobre criterios igualmente racionales (Lundgrev, citado por Kemmis, 1998); en esta lógica, la educación para las masas sirve como instrumento para lograr tal separación.

En este contexto, se habla de una educación masiva pensada para la reproducción social y cultural que dio paso a una “perspectiva pragmática e instrumental [con base en la cual] la escolarización era fundamentalmente una preparación para el trabajo”, (Kemmis, 1998 p. 52), cuestión que, con el paso del tiempo, fue asumida como común “no solo por los políticos y los planificadores de la educación, sino también, de forma creciente, por los profesores y por los educadores de estos” (p. 52). La asignación de esta función en la educación llegó a ser, de acuerdo con Kemmis,

Un aspecto central de la acción del principio meritocrático del liberalismo: el punto de vista según el cual las personas tienen éxito según sus méritos, y la escuela es un lugar en el que se forja y se prueba la “capacidad” [...] la escuela funcionaría positivamente y selectivamente

para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus “capacidades” (Kemmis, 1998 p. 53).

La consolidación de esta teoría curricular se dio entre 1930 y 1940, con la formulación de un currículo centrado en la evaluación basado en Ralph Tyler. Este modelo curricular y de evaluación se alimentó de los desarrollos de la psicología conductual. Algunos elementos que se cuestionan a este enfoque curricular técnico tienen que ver con su estandarización tanto de los contenidos como de la evaluación, pues, se distancia de los contextos. Así mismo, se critica el posicionamiento del docente como un mero “implementador” de programas. El currículo técnico se caracteriza, por tanto, como un sistema que moviliza la escuela en dirección de unos intereses (económicos) establecidos, relacionándolos con ciertos actores que ejercen dominios desde relaciones de poder imperante.

Este modelo curricular trae consigo herramientas para la medición del desempeño inspiradas en el paradigma positivista, donde se pretende el ajuste de los sujetos a unas intenciones ya estipuladas en un plan de estudios, lo cual deviene en una consideración de los seres humanos como objetos que generan respuestas ante los estímulos, susceptibles de ser medidos con base en la implementación de los instrumentos de control, como la sanción y la exclusión por cuenta de los resultados obtenidos. De acuerdo con Schwab (1969, citado por Kemmis, 1998) el enfoque curricular técnico “utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; es una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y eficacia”, con el fin de responder a las dinámicas instauradas a partir de unos intereses en la sociedad capitalista.

Desde este enfoque curricular, el papel del docente se ve limitado por el cumplimiento de unos estándares que pretenden una educación a prueba de sujetos y de contextos; un enfoque desde el cual se entiende que las aulas, los contenidos y la evaluación son las mismas en cualquier tipo de situación y deben apuntar al cumplimiento de los estándares globales, en desconexión de los proyectos sociales situados. Según Apple (2002), en este enfoque curricular “los enseñantes no tienen más autonomía ni ven más reconocida su profesionalidad, pero su trabajo se intensifica [...] Curiosamente, las

distintas escuelas se acaban pareciendo cada vez más y emplean métodos de enseñanza y currículos tradicionales y casi siempre monoculturales” (citado por Kemmis, 1998, p. 99).

En Colombia, la práctica educativa va encaminada a una mirada técnica pero no solo esto permite el funcionamiento de la escuela, pues está esta permeada por el ámbito científico el cual le exige nuevas instancias en su constitución. Lo anterior se sitúan en contravía de las demandas de una actuación en sintonía con el desarrollo de los aprendizajes, los cuales deben interactuar con la diversidad de contextos presentados en la escuela, pues según Elliot (2002) “la realidad de las diferencias existentes en materia de región geográfica, aptitud, intereses y objetivos indica que es razonable que haya diferencia en los programas” (p. 255).

Por lo tanto, en relación con el contexto nacional de Colombia se ve un currículo técnico que se corresponde con lo descrito por Kemmis, un currículo que busca ponerse en sintonía con las demandas globales por la estandarización de la educación con miras a la producción de fuerza laboral con el sostenimiento de la diferenciación de clases sociales. Frente a esta relación, surgen los estándares básicos de competencias en la educación los cuales:

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (MEN, 2006, p.9)

Los Estándares Básicos de Competencias poseen una fuerte visión positivista de la educación, trayendo consigo las herramientas de medición, la objetivación de resultados como criterios de toma de decisiones para el “mejoramiento” de cuestiones como la calidad.

En la clasificación de Kemmis aparece, en segunda instancia, el enfoque curricular práctico. Este enfoque encuentra sus puntos de referencia en la tradición intelectual germánica. Según Schwab (1969, citado por Kemmis, 1998), el currículo práctico:

es una forma de razonamiento que no se guía o direcciona por normas técnicas, no es un razonamiento instrumental, que se limita a considerar la eficacia y la eficiencia relativas para lograr fines conocidos, como sucede con la mirada técnica. En cambio, aparecen en el actuar del maestro en el aula, situaciones no planeadas, situaciones complejas que han de suceder en las relaciones sociales (p.66).

De acuerdo con Gauthier (1963), citado por Kemmis (1998), “los problemas prácticos son problemas sobre los que hay que actuar [...] su solución se funda solamente en hacer algo” (Kemmis, 1998, p. 64). Es decir que, es a partir del quehacer del maestro frente a las realidades del contexto, que se produce la búsqueda de la resolución de situaciones que no se vislumbran en el contenido o en la “ejecución” del currículo sin relación directa con la realidad del contexto. por lo tanto, el maestro en su práctica es llevado a pensar en su quehacer como un proceso de investigación basado en contextos, procesos entre otros. Por lo tanto, el currículo práctico se toma como base para una construcción de la realidad donde prima el desarrollo del actuar en la escuela, prevaleciendo la descripción y la observación de las problemáticas presentadas en lo real. Según López Ruiz (2005), desde esta perspectiva el currículo es considerado como un “organismo vivo”. Con lo anterior, puede concluirse que la mirada práctica del currículo tiene como base la construcción de la realidad y el reconocimiento de los múltiples contextos.

El tercer enfoque curricular señalado por Kemmis es el Crítico, cuya emergencia estaría vinculada a la tradición intelectual francófona. De acuerdo con el enfoque crítico, el enfoque práctico deja de lado o invisibiliza las relaciones del ámbito educativo con la sociedad, sus necesidades y las intencionalidades que permean la educación. Así, de acuerdo con esta perspectiva, siguiendo a Kemmis (1998):

la elaboración teórica del currículo no atañe a manos de expertos y extraños a la escuela, ni tampoco se constriñe al trabajo individual de los profesores o de grupos de profesores en el seno de las escuelas; en este sentido se hace referencia a la necesidad de ofrecer formas de trabajo cooperativo, mediante las que los profesores y otras personas relacionadas con la educación y las escuelas e instituciones puedan comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y las actividades educativas del Estado, no solo en la teoría, sino también en la práctica, con el propósito de desnaturalizar las formas como la escolaridad funciona para reproducir el saber (Kemmis, 1998, p. 79).

Con base en estos planteamientos, surge la elaboración del currículo crítico, pues este contempla el trabajo cooperativo desde las escuelas con la participación de los actores del proceso educativo situado en contextos y conscientes de su realidad. Es propósito, entonces, es el de promover aprendizajes situados en contexto; es decir, se constituiría en

un currículo más humano que hable de las realidades de los sujetos en situaciones particulares, no generalizables. López Ruiz (2005) sitúa, respecto de este enfoque, “El currículum como instrumento de transformación socioeducativa” (p. 195). Los profesores a partir de este enfoque de currículo se ven como intelectuales generadores de transformación, constructores de un aprendizaje colectivo donde la reflexión y el diálogo frente a un actuar sean puntos centrales de interés y participación.

Nelson López hace un aporte que es necesario traerlo a colación puesto que enfatiza los cambios que se dan a manera global y cómo estos tiene un efecto directamente proporcional en el contexto educativo nacional tanto así que especifica cómo el currículo se ve permeado por demandas las cuales se encuentran en pugna. Para ser un poco más específicos, el aporte de este autor en relación con la investigación del currículo es el papel que juegan las políticas públicas educativas con relación a lo académico pues estas:

se entienden en su perspectiva teórica a las relaciones que suscitan entre la sociedad y el estado en el proceso de elaboración de las mismas. Esto incluye la manera como la universidad recoge para sí, además de los retos derivados del campo académico, las expectativas de la sociedad colombiana interpretadas y asumidas a través de los diferentes planes de desarrollo que en materia educativa el Estado aprueba e impone (López, 2001, p. 21).

Lo anterior permitiría que se den unas transformaciones a lo largo de la historia curricular colombiana como consecuencia de la relación de varios sectores como lo son el económico, el político, el cultural, el científico, el tecnológico entre otros. De cierto modo, con base en lo anterior sería posible observar en Colombia los tres enfoques curriculares ya expuestos, pues, desde las políticas públicas educativas del país se apunta a un currículo práctico, pero a la hora de ver su ejecución estamos desarrollando un currículo técnico. Por otra parte, propuestas emergentes de educación buscan instituirse desde la idea de un currículo crítico.

Es con base en el enfoque curricular práctico promovido desde el MEN que se instaure una idea de Educación para la paz cuyo fin es el de lograr una Cultura de paz. Sin embargo, dadas las características de cada enfoque curricular, se estima necesaria una desestructuración o descomposición del modelo curricular promovido desde el MEN, entendiendo a la de-construcción curricular como un “proceso que permite desestructurar o

descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica” (López, 2001, p.23). Esa arquitectura conceptual esta instaurada en el campo educativo el cual está pensado a partir de dos funciones que la definen como una institución social y le permiten construir su identidad. Según López, la primera función del currículo es la “producción de conocimiento, su distribución, socialización y como segunda está la confrontación con los problemas sentidos por las comunidades” (López, 2001, p. 20). Estas dos funciones le dan lugar a la de-construcción curricular, pues está, parte de un carácter crítico, basado en el enfoque crítico del currículo ya descrito, que posibilita un nuevo pensar y una nueva subjetividad del sujeto en relación con su medio, lo que le permitiría ser un actor activo de la sociedad que pueda transmitir, apoyar y generar acciones en relación con la Cultura de paz. En pocas palabras, un currículo construido desde esta perspectiva posibilita procesos de empoderamiento para la configuración de sujetos sociales, históricamente situados para así dar respuestas a las demandas en relación con la educación para la paz y cumplir el propósito de formación de una cultura de paz como posibilidad de concreción del proyecto social de construcción de una “paz estable y duradera”.

CONCLUSIONES

Si bien la cultura de paz ha venido siendo posicionada desde hace varias décadas en el ámbito global, por parte de organismos internacionales y por cuenta de investigaciones sobre la paz, su posicionamiento en la política pública colombiana solo empieza a vislumbrarse a partir de la década de 2010. Sin embargo, las políticas educativas expedidas durante esta década referencian otras normativas dictadas desde la década de los años noventa. Así, por ejemplo, en el contexto del proceso de paz de los noventa, en el cual se firmaron acuerdos con varias organizaciones insurgentes, se constituyó la paz en tanto derecho y la educación para la paz como un principio rector del Sistema Educativo. Estas cuestiones se enmarcaron en la construcción de una nueva Constitución Política y en las reformas educativas adelantadas a lo largo del continente cuyo resultado para el país es la Ley General de Educación de 1994. La educación para la paz parece haberse centrado, en este contexto, en cuestiones como el conocimiento mismo de la Constitución y la formación de la ciudadanía para la democracia.

La paz se ha contemplado como proyecto social en varios momentos de la historia colombiana; de manera reciente, en las coyunturas de los procesos de paz en los cuales se ha intentado concretar la finalización de confrontaciones armadas. En esta vía, la cultura de paz se ha ubicado en el centro de las estrategias para la construcción de una “paz estable y duradera”, producto del proceso paz adelantado desde 2012 entre el gobierno nacional y las FARC y de las problemáticas e intermitentes negociaciones con el ELN.

Con todo, pensar la *Cultura de Paz* desde una perspectiva de políticas públicas en un país como Colombia resulta fundamental, pues, el derecho a la paz es una de las grandes directrices del Sistema Educativo colombiano y, a su vez, el Estado contempla este derecho en la Constitución Política de 1991. No obstante, su tratamiento desde la política pública la ha situado como una noción común, es decir, se han dado por entendidos sus sentidos y sus apuestas. Así, se considera imperativa su discusión, pues en tanto se mantenga como noción común sus posibilidades performativas permanecerán estáticas, como se intentó mostrar en los análisis presentados en el primer capítulo.

Es posible que los vacíos epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos en las metodologías propuestas desde el MEN, con participación de académicos, para la implementación de una educación para la paz en las escuelas del país y la esperada formación de una cultura de paz, hallada en las políticas públicas educativas analizadas, sea producto de esta asunción en la comprensión general de la cultura de paz, como una noción básica y común. Ello resulta en que la educación para la paz, pensada desde la escuela, apunte a diferentes esferas como los conflictos en el aula, la violencia intrafamiliar y los fenómenos sociales que se presentan en el contexto cercano a la escuela. Esto redundaría en que la cultura de paz, como producto de la educación para la paz desde el ámbito escolar, deba apuntar a la modificación de las conductas agresivas y generadoras de violencia en todos los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Las cuestiones señaladas en los párrafos anteriores se plantean en atención a la centralidad de la cultura de paz en las políticas públicas educativas vigentes, sobre todo en aquellas derivadas del proceso de paz de la década de 2010. Sin embargo, vale la pena cuestionar esta centralidad, pues, si bien se reconoce la importancia de los procesos de formación en cuestiones como la memoria histórica, en tanto estrategia para la reparación del tejido social y para la no repetición de hechos violentos, también se considera que la excesiva confianza en la cultura de paz y la delegación exclusiva de la escuela para su configuración puede situar el problema de la violencia directa en un asunto que, por un lado, haría parte de una forma cultural (violenta o de violencia) que debe ser contrarrestada con la cultura de paz; y, por otro, en un asunto cuyas causas se sitúan en la imposibilidad de los sujetos-ciudadanos de dirimir sus conflictos de forma pacífica. Sobre la base de estas consideraciones se desdibujan, de muchas maneras, asuntos como la violencia estructural y la ausencia de justicia social como causas del conflicto armado, en las cuales el Estado tiene una amplísima responsabilidad.

Las demandas al currículo escolar respecto de la paz y las expectativas frente a su lugar en el proceso de su construcción generan una tensión importante: por un lado, se reconoce que a la escuela llegan todas las demandas sociales y, de cierto modo, se torna complejo señalar que le corresponde atender a todas ellas; pero, por el otro, se reconoce que el tema de la educación para la paz no es propiamente un tema que responda a la coyuntura

actual, por el contrario, parece haber sido una preocupación constante, incluso desde los planteamientos de la Escuela Nueva. Así mismo, se reconoce que la educación ha sido planteada como posibilidad de resarcimiento de las víctimas del conflicto armado, como asunto central en los procesos de transición de la militancia armada a la vida civil y como mecanismo que garantice la no repetición de los hechos violentos. Más allá de las discusiones que estos hechos puedan avivar, lo cierto es que la sociedad en su conjunto ha planteado un llamado a la centralidad de la educación en la construcción de la paz.

Con todo, si bien se considera que la construcción de la paz en la sociedad colombiana no se restringe a la creación de una Cátedra de la paz, vale la pena poner de presente la necesidad de pensar en estrategias para la consolidación de este espacio que le permitan posicionarse en el escenario escolar más allá de su articulación y posible difuminación en los proyectos transversales (PRAE), ya existentes en las instituciones educativas, o de su planteamiento como un conjunto de contenidos aislados de las demás asignaturas. En este sentido, con base en el análisis de los documentos de política pública educativa vigentes en relación con los enfoques curriculares, se considera pertinente un replanteamiento del modelo curricular colombiano promovido desde el Ministerio de Educación Nacional, invitándolo a reevaluar la pertinencia el enfoque técnico en el marco de las demandas que se le sitúan al Sistema Educativo colombiano, en tanto se observa que los compromisos que se han asumido con la Educación para la paz tienen, por sus características, pocas posibilidades de realización bajo este enfoque. En este sentido, un enfoque crítico del currículo posibilita pensar en la construcción de la realidad, brindando así nuevas posibilidades de formación tanto para los docentes como para los alumnos para garantizar la contribución de la educación a la construcción de la *cultura de paz*.

De igual forma, es necesario tener en claro que la *cultura de paz* no solo se construye en la escuela sino también en el territorio al que se pertenece en este caso, el colombiano donde las dinámicas escolares que están escritas en dicho territorio deben ir contextualizadas y articuladas con la realidad presente para así dar paso a una cultura diferente pensada desde lo convivencial centrada en la resolución conflictos de manera pertinente, lo cual debe proyectarse y replicarse en toda comunidad, donde esta define al mismo tiempo las características del ciudadano que se quiere formar en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M (1995). *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Becerra, M. H. (2006). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Revista Paz y Conflictos*, 12.
- Boulding, K.E. (1945). *The Economics of Peace*. New York: Prentice-Hall.
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Versión del 27 de diciembre de 2015 UniAndes. Bogotá, Colombia, P. d. (25 de mayo de 2015). Decreto 1038 de 2015. Bogotá, Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes / Taurus, Santillana.
- Cuche, D. (2002). *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Díaz Borbón, R. (2010). *Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal*. En L. S. Niño Zafra, *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Escola de Cultura de Pau*, 1 - 8.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 10.
- Galtung, J (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum*. Valencia: Morata.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. La catarata.
- López, R. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.

- Martínez, J. C. (2007). Kenneth E. Boulding, economista y pacifista. Textos de economía, paz y seguridad, 1, 1. Recuperado el 23 de junio de 2010 En: <http://www.eumed.net/rev/tepys/01/jcmc-1.htm>
- Mejía, M. R. (22 de mayo de 1988). *En busca de una cultura para la paz*. Obtenido de http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EnBusquedaDeUnaCulturaDeLaPaz_MRMejia_1988.pdf
- MEN. (2 de Noviembre de 2012). *Centro virtual de noticias de educación*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314184.html>
- MEN. (2004). *Estándares de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de paz*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Portafolio de programas e iniciativas*. Bogotá: MEN.
- Mora, J. F. (1984). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Alianza Diccionarios.
- Muñoz, F. A. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada España: Universidad de Granada.
- Núñez, N. (2011). Enfoque educativo de la cultura de paz como fenómeno social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La construcción del sujeto en la era global. Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: Icfes.
- Presidencia de la República de Colombia. (25 de Mayo de 2015). *Decreto 1038 de 2015*. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley 1732 de 2014. Bogotá, Colombia.
- Ruiz, L. (2005). *Construir el Currículum global*. Malaga: Aljibe.
- Shiroma, E; Campos, R. y Cardoso, R. (2005). Descifrar textos para comprender a política: subsidios teorico-metodológicos para análisis de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. 23 (02), 427-446.
- UNESCO. (1997). Actas de la Conferencia General. *Resoluciones, Volumen I*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (4 de Marzo de 1999). *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. Obtenido de <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revista/Manifiesto2000.pdf>
- UNESCO. (s.f.). *Proyecto transdisciplinar de la UNESCO "Hacia una Cultura de Paz"*. Francia: UNESCO.
- Valencia, G; Cañón, L. y Molina, C. (2008). Educación cívica y civilidad una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, 30, 81-90.
- Vera, F. H. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*.
- Vidarte Escobar, J. D. (2008). *Concepciones de los Docentes de básica Primaria sobre las prácticas evaluativas en educación física. Estudio en instituciones de Florencia Caquetá*. Bogotá: Tesis de grado.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zafra, N. (2010). *Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿predominio de un enfoque? En L. S. Niño Zafra, De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zaragoza, F. M. (1996). La Nueva Pagina. 21.
- Zaragoza, F. M. (2004). ¿Por qué una Cultura de Paz? (A. M. Garcia, Entrevistador)