

07



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



IPAZUD
Instituto para la Pedagogía,
la Paz y el Conflicto Urbano,
Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

VOCES OTRAS

La Cátedra para la Paz y el posacuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil¹

The Chair for Peace and the post-agreement in Bogotá: An assessment from student discourse

A Cátedra para a Paz e o pós-acordo na cidade de Bogotá: um diagnóstico do discurso estudantil

Jorge Enrique Blanco²

Henry Alexander Castillo³

Solangel Aguirre⁴

Johana Alexandra Patiño⁵

Para citar este artículo: Blanco, J., Castillo, H., Aguirre, S. y Patiño, J. (2019). La Cátedra para la Paz y el posacuerdo en la ciudad de Bogotá: un diagnóstico desde el discurso estudiantil. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 87-98. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.14701>

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2019

Fecha de aprobación: 27 de septiembre de 2019

1 Este artículo es resultado del proyecto "Evaluación de la Cátedra para la Paz: Análisis de las prácticas pedagógicas sobre la Educación para la Paz desde un enfoque de Derechos, en la Ciudad de Bogotá", avalado por el Grupo de Investigación "Cuerpo y Textualidad" vinculado al Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El proyecto fue aprobado y financiado por el Fondo de Solidaridad de la UAB "Fundación Autónoma Solidaria" (FAS) (Convocatoria E2017-2018) y por la Red de Maestros "La Roja" de la ciudad de Bogotá. El proyecto contó con el apoyo técnico del semillero de estudios decoloniales del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur.

2 Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Doctorando en Teoría de la Literatura y Literatura comparada, Universidad Autónoma de Barcelona UAB (España). Miembro del Grupo de Investigación Cuerpo y Textualidad de la UAB, de la Red Iberoamericana en Imaginarios y Representaciones RIIR y de la Red de Maestros La Roja. Investigador en el Grupo de Estudios en Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad Gemiv, Universidad Santo Tomás. Docente, Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: morambo2@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1127-0896>

3 Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano UPN-Cinde (Bogotá). Docente, Secretaría de Educación Bogotá. Correo electrónico: hencalex@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0142-2670>

4 Estudiante del Programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur. Correo electrónico: sol.aguirrer@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2344-650X>

5 Estudiante del Programa de Trabajo Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Bogotá Sur. Correo electrónico: movunipolar@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2042-4113>

RESUMEN

La Ley 1732 del 2014 y el Decreto 1038 de 2015 reglamentan la Cátedra para la Paz en todos los establecimientos de educación primaria y secundaria de Colombia. Por esta razón, y considerando la importancia de este tema para la sociedad colombiana en la actualidad, el presente artículo analiza el discurso estudiantil sobre la educación para la paz desde una perspectiva hermenéutica, con el fin de presentar un diagnóstico sobre la implementación de dicha Cátedra. Para ello, se realizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas en profundidad en cinco instituciones públicas de educación secundaria ubicadas en la ciudad de Bogotá.

Palabras clave: cultura de paz, derechos humanos, hermenéutica, pedagogía.

ABSTRACT

Law 1732 of 2014 and Decree 1038 of 2015 establish the Chair for Peace in all primary and secondary schools in Colombia. For this reason, and considering the importance of this issue in the Colombian society today, this article analyses the student discourse on peace education from a hermeneutical perspective to provide an assessment on this Chair's implementation. The authors thereby conducted in-depth surveys and semi-structured interviews in five public secondary education institutions in Bogotá.

Keywords: culture of peace, human rights, hermeneutics, pedagogy.

RESUMO

A Lei 1732 de 2014 e o Decreto 1038 de 2015 regulamentam a Cátedra pela Paz em todas as escolas primárias e secundárias da Colômbia. Por isso, e considerando a importância deste tema para a sociedade colombiana de hoje, este artigo analisa o discurso estudantil sobre educação para a paz a partir de uma perspectiva hermenêutica, a fim de apresentar um diagnóstico sobre a implementação desta Cátedra. Para isso, foram realizadas pesquisas e entrevistas semiestructuradas aprofundadas em cinco instituições públicas de ensino médio localizadas em Bogotá.

Palavras-chave: cultura de paz, direitos humanos, hermenêutica, pedagogia.

Introducción

Entre los años 2014 y 2015 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide la Cátedra para la Paz para todos los establecimientos de educación primaria y secundaria de Colombia. Aquella Cátedra acompaña la necesidad de garantizar el derecho constitucional de la paz, que enuncia en su artículo 22: “La Paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, y al 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” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Por otra parte, la firma del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Farc) en noviembre de 2016, abrió un camino complejo y esperanzador para construir de manera colectiva las condiciones y los escenarios que permitan, por un lado, poner en marcha prácticas de paz territorial, y por otro, desarrollar el agenciamiento crítico de los sujetos en todas las esferas de la vida social, en clave, por ejemplo, de la formación ciudadana crítica y participativa.

En este sentido, el discurso del Acuerdo contempla de manera transversal la necesidad de trazar rutas conducentes a la consecución de la paz. Para nombrar algunas referencias al respecto, el documento señala en sus numerales 2.2.4. la importancia de dar “garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad”; en el 2.3.5 la necesidad de la “promoción de una cultura política democrática y participativa”; y en el numeral 5.2.1 el “fortalecimiento de los mecanismos de promoción de los derechos humanos”, como necesidades ineludibles para alcanzar los objetivos de una paz estable y duradera. Se puede afirmar que, en el campo educativo, los propósitos del Acuerdo encuentran resonancia en los planteamientos de la legislación sobre la Cátedra para la Paz (la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015).

Frente a esto, en las instituciones escolares se presenta el reto histórico de construir escenarios de paz, lo que significa una apuesta por configurar nuevas subjetividades que reconozcan en la práctica y defensa de los derechos humanos una forma de construcción de paz. Por lo tanto, adquiere importancia indagar por los significados e interpretaciones construidos socialmente por los estudiantes sobre la educación para la paz y la cultura de paz en el contexto escolar. De este modo, se hace posible identificar la cátedra como una práctica pedagógica vivencial y contextualizada, más allá de su comprensión como un discurso legal plasmado en leyes y decretos.

A partir de lo anterior, se propuso desarrollar un proyecto de investigación pedagógica para identificar las semejanzas y contradicciones entre los significados escolares producidos cotidianamente en la escuela relacionados sobre los derechos humanos, convivencia escolar, educación para la paz, cultura de paz, etc., y el discurso oficial presente en la legislación de la Cátedra para la Paz. Este ejercicio comparativo permitirá servir de diagnóstico sobre la implementación de la Cátedra, así como visibilizar el impacto y la relevancia de las prácticas pedagógicas en la configuración de sentidos y significados en los estudiantes.

El cuerpo del trabajo se compone de varias partes. En primer lugar, se explicará el abordaje teórico del proyecto. En segundo lugar, se presentan algunos rasgos relevantes de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. En tercer lugar, se expone el diseño metodológico y luego se presenta el análisis del discurso de los estudiantes. Por último, se ofrecen algunas conclusiones.

Horizonte teórico: derechos humanos, la escuela y la cultura de paz

El presente artículo asume que en el paradigma de los derechos humanos (DD.HH.) descansa el fundamento ético y reflexivo que hace posible una educación para la paz en la escuela. Por un lado, este paradigma se concibe como un ordenamiento jurídico con pretensiones universalistas que intenta reformular el legado de exclusión e imposición ideológica heredado del ordenamiento romano vigente, al tiempo que individualiza la existencia y los cuerpos dotando a los sujetos de la *dignidad humana* (Falconí, 2011). En consecuencia, establecen un sistema de protección bajo el principio *pro homine*, que significa estar siempre a favor de la persona y el principio *ius cogens* que significa de obligatorio cumplimiento (Pinto, 1997, Falconí, 2011). Los DD.HH. se consolidan luego de la Declaración de 1948 como un sistema fundamentado en el liberalismo defensor de la universalización de derechos y de la individualidad “obteniendo un estatus de protección sin precedentes en la historia mundial” (Falconí, 2011, p. 55).

En el contexto educativo, las discusiones y debates en torno a la educación en DD.HH. no han estado al margen de las reflexiones realizadas por docentes, investigadores y comunidades educativas. En líneas generales, los debates han planteado tres enfoques interconectados y complementarios entre sí. En primer lugar, la *ubicuidad* de los DD.HH. en la escuela como fundamento institucional, muy en la línea universalista presentada anteriormente. En segundo lugar, la *concreción* de los DD.HH. en la escuela, dando lugar a discusiones sobre la transformación de los ambientes escolares poniendo el foco en el contexto y la cotidianidad como principios pedagógicos. Por último, su *realización* e implementación en el currículo, el modelo pedagógico y enfoque didáctico (Guerra, 2009). Estos

debates se sustentan en la importancia y necesidad de vincular el paradigma de los DD.HH. en el sistema educativo, ya que:

Precisamente estas discusiones han puesto en evidencia las diferencias entre la formación con derechos humanos (que los incorpora como inherencias del acto educativo), la formación en derechos humanos (que los incorpora como objetos de enseñanza y aprendizaje) y la formación para los derechos humanos (que los incorpora como parte de la formación para la ciudadanía). El lugar asignado a los derechos humanos resulta determinante para edificar una cultura escolar orientada a vindicar la dignidad humana y a sustentar una ciudadanía integral, participativa, incluyente y activa que redunde en la construcción de una ética pública. (Guerra, 2009, p. 166)

Hacer realidad estos enunciados requiere un trabajo de deconstrucción de los dispositivos pedagógicos tales como el currículo, el espacio escolar, la práctica pedagógica y la subjetividad, tanto del docente como del estudiante. Así mismo, es preciso reconocer que la escuela es un territorio compuesto por tensiones y conflictos que no pueden ser vistos como elementos contrarios a la construcción de ciudadanía crítica, sino como ejes articuladores con la posibilidad de crear nuevos símbolos y significados en la dinámica escolar (Guerra, 2009). Aunque tampoco se trata de naturalizar y legitimar formas de exclusión que invisibilicen las contradicciones sociales y aquellos conflictos que puedan devenir en situaciones de barbarie y violencia contrarias a la dignidad humana.

No obstante, para vincular el paradigma de los DD.HH. a la escuela no basta con adecuar el currículo o los planes de estudio a partir de categorías provenientes del llamado “enfoque de derechos”, ni tampoco con promulgar nuevas leyes y decretos, o con la muy utilizada “transversalización” de la enseñanza de los derechos humanos. El reto es precisamente pasar de una educación en derechos humanos a la construcción de una cultura de paz, de modo que haya una relación entre el discurso de los derechos humanos y las vivencias cotidianas contextualizadas de la cultura en el que sucede todo acto relacional e intersubjetivo. De ahí emerge la categoría de cultura de paz y su cualidad de comprender a nivel teórico y práctico el impacto real de los DD.HH. en la escuela.

La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. La cultura de paz pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. (Escuela de cultura de Pau, s.f.)

La cultura de paz es una categoría de investigación social con carácter emancipatorio, pues subyace en ella la necesidad de restituírle al sujeto y a la sociedad en su conjunto las condiciones fundamentales para vivir. Ahora bien, como categoría de investigación y análisis social tiene la capacidad de hacerse visible en prácticas sociales concretas. Para ello, la cultura de paz se apoya en los proyectos democráticos más progresistas y emancipadores como los derechos humanos, el rechazo a la violencia y la confianza en la racionalidad humana para gestionar los conflictos. Su definición, aunque plural, toma partido por relaciones sociales concretas y necesarias para elaborar un proyecto histórico colectivo. La cultura de paz se presenta como el horizonte contrario a la cultura de la violencia (Fisas, 2011).

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras. (Fisas, 2011, p. 4)

Por lo tanto, la cultura de paz plantea la necesidad de trascender de la simple enunciación del discurso hacia su concreción práctica, esto es, hacia prácticas socioculturales de paz. En consecuencia, la dinámica en que se desarrolla la cotidianidad escolar, los significados que los estudiantes construyen en los procesos de socialización y las características del contexto donde se ubica cada una de las instituciones permite observar el impacto y reconocimiento que tiene la educación para la paz y los derechos humanos. Con este panorama, la Cátedra para la Paz se presenta como pretexto para abordar un tema de primer orden en el campo educativo.

Un acercamiento a la Cátedra para la Paz en el discurso oficial: la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015

En este apartado se presentan las líneas generales que produjo la lectura descriptiva de los documentos que reglamentan la Cátedra para la Paz. Es necesario indicar que más allá de las críticas que puedan ser formuladas al discurso legal que subyace en la reglamentación de la Cátedra, su existencia en el campo discursivo permite el debate social y pedagógico, al tiempo que impulsa la movilización a los docentes para ejercer la autonomía y libertad de cátedra.

El texto de Ley 1732 del primero de septiembre de 2014 se destaca una orientación política y pedagógica al colocar a la cultura de paz como su fin, y a la Cátedra para la Paz como un medio para alcanzarlo. De tal forma, es posible inferir que el enfoque institucional hace una

apuesta —al menos discursiva— por una transformación de los significados, hábitos e imaginarios sociales. Aunque deja claro que la Cátedra asumirá la forma de “asignatura independiente”, su estructura o modalidad curricular y pedagógica es depositada en la autonomía institucional y docente. En cuanto a los objetivos de la Cátedra, la cultura de paz aunada al desarrollo sostenible forma una dualidad que adquieren sentido cuando es llevada al plano de la experiencia (Figura 1). En el resto del texto de la ley, que consta de 8 artículos en poco menos de tres páginas, se hace uso del típico lenguaje de derechos para hacer énfasis en el “derecho a la paz”, el “bienestar general”, la “calidad de vida” y la “convivencia con respeto”.

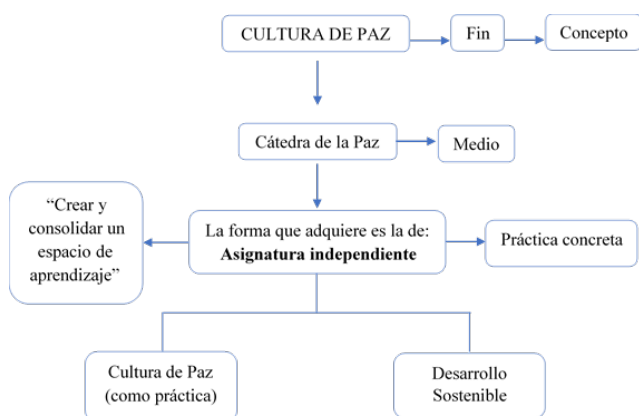


Figura 1. Esquema de la Ley 1732 de 2014
Fuente: elaboración propia.

La importancia pedagógica de la Ley 1732 de 2014 radica en que enuncia la necesidad de implementar la Cátedra para la Paz. Por ello, oficializa y promueve la inclusión de un debate de vital importancia en el escenario pedagógico, Así lo deja claro el artículo 1 de la ley:

Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. (MEN, 2015)

En líneas generales, es un documento que pretende dar vía práctica y formalizar la educación para la paz en las instituciones escolares. Por otra parte, aunque carezca de elementos pedagógicos, desconozca las problemáticas propias de la realidad escolar y no dialogue con otros documentos como los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, y los lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), representa una oportunidad para propiciar ejercicios críticos y autocríticos del sistema educativo colombiano.

Por otra parte, el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 reglamenta los objetivos, la implementación, estructura y evaluación de la Cátedra para la Paz. Es un documento

ambicioso en su intención que no supera las cuatro páginas en las cuales se refiere a múltiples temas. Por ejemplo, en el artículo 3 que habla de la implementación, deja de lado cualquier preocupación por el debate pedagógico o transformación curricular, para volver a caer en el reduccionismo de asociar la enseñanza de la educación o cultura de paz únicamente al área de Ciencias Sociales. Para ello, se apoya en el discurso de las “áreas fundamentales” de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

En términos metodológicos, en el artículo 4 se refuerza la estrecha y peligrosa visión cognitivista de la educación para referirse a “contenidos y temas”. Allí se da una lista de doce posibles temas entre los que el docente puede escoger, pero no hay un hilo conector o fundamento pedagógico que legitime dichos núcleos problemáticos. Sobre la evaluación, en el artículo 5 el Ministerio de Educación anula la posibilidad de un seguimiento pedagógico significativo, y en cambio, reduce el acto de evaluación a los indicadores cuantitativos arrojados por las pruebas estandarizadas estatales sobre competencias ciudadanas.

Metodología: horizontes de comprensión sobre la cultura de paz en el campo educativo

El diseño metodológico del proyecto se fundamentó en el *paradigma hermenéutico o interpretativo* en la investigación social y educativa. Los planteamientos de este paradigma sugieren la sustitución de las categorías metodológicas y epistemológicas del positivismo (explicación, predicción y control) por otras (comprensión, significado y acción). Este paradigma permite un acercamiento a la realidad social otorgando la importancia de la subjetividad y la configuración intersubjetiva y simbólica del mundo (Soldano, 2002). De igual forma, adquiere importancia el marco de la vida cotidiana como contenedora de la vida social que posibilita dar sentido a los significados, es decir, a las maneras de comprender la realidad, así como a la reflexión sobre la intencionalidad de las prácticas individuales y colectivas.

Por lo tanto, las dinámicas cotidianas de socialización, así como los símbolos y lenguajes compartidos son los puntos de partida para referirse a los niveles de existencia de la cultura de paz o para visibilizar el impacto que ha tenido la implementación de la Cátedra para la Paz en una comunidad educativa determinada. Por tanto, tomar únicamente los planes de estudio o las mallas curriculares como evidencia de un discurso pedagógico, adolece de un reduccionismo que deja por fuera los actores sociales que reproducen esquemas y sistemas de valores, al tiempo que son productores y creadores de la vida escolar, sean estudiantes o profesores. Metodológicamente, el paradigma interpretativo privilegia la escucha, la apertura, el diálogo y la afectividad en el análisis de una realidad social.

Así mismo, Herrera (2010) señala la labor hermenéutica como un proceso que consiste en sostener el juego y la tensión que se da entre los prejuicios y el texto, un juego en el cual ni el prejuicio se impone al decir del texto ni el sentido del texto excluye las anticipaciones del interprete, por lo que se genera una tensión entre prejuicio y texto que da paso a la comprensión. Esto que recoge Herrera (2010) se complementa con lo que Gadamer (1997) va a llamar la “conciencia metódica”, donde se plantea la importancia de asegurar que lo que va a ser interpretado pueda hablar y no quedar reducido en los prejuicios del interprete.

Por otra parte, en enfoque teórico de la sociología del conocimiento reconoce que todo espacio social se configura en las relaciones sociales que cotidianamente suceden junto con la internalización subjetiva de las particularidades de cada lugar. Por un lado, los sujetos se insertan en un sistema social que le precede y que está conformado por un sistema de códigos de ser y hacer que debe internalizar. Por otro lado, las dinámicas de socialización son producidas por las mismas relaciones sociales, lo que genera en los sujetos la capacidad de agenciar y reconfigurar los mecanismos de funcionamiento del sistema social al cual pertenecen. De acuerdo con esto, el espacio no preexiste a los sujetos que la habitan, sino que es la misma construcción social la que le otorga identidad y sentido al espacio físico (Berguer y Luckmann, 1978). Bajo este enfoque metodológico, la investigación educativa:

debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden. Dentro del campo de la educación, en consecuencia, la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a “darse por supuesta” una realidad social dada. (Carr y Kemmis, 1988, p. 99-100)

En el contexto educativo, el paradigma hermenéutico y enfoques como la sociología del conocimiento “facilitarían la investigación de las maneras en que el saber se organiza socialmente, se transmite y se valora en las escuelas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 100). A partir de lo anterior, el proyecto se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo en cinco instituciones de educación secundaria del sector público en la ciudad de Bogotá, ubicadas en localidades con características similares en cuanto a condiciones sociales, económicas y culturales (San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar). En el trabajo de campo se realizaron siete (7) entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de la Cátedra, seis (6) entrevistas semiestructuradas a líderes estudiantiles (personero, contralor, representante al Consejo Directivo, etc.) y setenta

(70) encuestas a estudiantes, controlando las variables de edad y grado escolar. En este artículo solo se aborda el análisis del discurso de los estudiantes.

El guion de la entrevista contiene diez preguntas divididas en cuatro bloques: sensibilización, implementación, evaluación de la Cátedra y discursos, e imaginarios y prácticas pedagógicas. Por su parte, la encuesta formula diez preguntas divididas entre preguntas de opción múltiple y preguntas de escala, con el fin de captar la atención del estudiante y asegurar la espontaneidad de su respuesta. La elaboración de estos instrumentos tenía como propósito acceder a los significados sobre su correspondencia con la realidad. El resultado fue la extracción de la experiencia subjetiva de la cotidianidad escolar, la cual fue puesta en diálogo con un discurso legal que proyecta o persigue experiencias concretas. En definitiva, la información arrojada por los estudiantes no se agota en el presente análisis, ni acude a revelar alguna “verdad” oculta, pues desde la perspectiva hermenéutica, el sentido de un texto o discurso es casi inagotable y puede ser abordado desde múltiples puntos de vista.

De otra parte, aunque las limitaciones cuantitativas del trabajo de campo impiden extraer conclusiones significativas, sí permiten realizar un diagnóstico para marcar elementos relevantes y los significados que desarrollan los estudiantes en cuanto a la educación para la paz. Como punto de partida, vale decir que en las cinco instituciones educativas se implementa formalmente la Cátedra para la Paz ya que es un mandato oficial y constitucional. Sin embargo, esta premisa por sí misma no responde a preguntas como: ¿de qué manera se implementa? ¿Se tiene en cuenta la ley y el decreto en su implementación? ¿Qué impactos ha tenido sobre la vida escolar? ¿Qué críticas, cuestionamientos y propuestas tienen estudiantes y profesores sobre la implementación de la Cátedra? He aquí los interrogantes más significativos del proyecto.

Respecto al procedimiento de análisis discursivo, a partir de la lectura descriptiva de la legislación (Ley 1732 y Decreto 1038) fue posible identificar las ideas centrales para realizar el diálogo con las entrevistas y encuestas. Aquellas ideas centrales se asumieron como códigos o marcadores enunciativos y pertenecen a conceptos clave que estructuran el cuerpo de los documentos legales. Estos códigos fueron agrupados en dos categorías que responden a los dos objetivos de la Cátedra planteados en la Ley 1732 de 2014: cultura de paz y desarrollo sostenible (Tabla 1).

Tabla 1. Códigos de análisis para las entrevistas

Cultura de paz	Desarrollo sostenible
Participación ciudadana	Contexto económico y social
Memoria histórica	Territorio
Resolución pacífica de conflictos	

Fuente: elaboración propia.

Estos códigos expresan intereses temáticos que están propuestos tanto en la ley como en el decreto. El proceso fue identificar la interpretación que tienen cada uno de estos marcadores o códigos en el discurso de los estudiantes, así como en las relaciones intersubjetivas que surgen de ellos en el espacio escolar. En otras palabras, estos códigos son el filtro para indagar por la comprensión que se configura socialmente cuando se habla sobre la educación para la Paz desde la voz de los estudiantes.

El discurso estudiantil: análisis complejos en cuerpos jóvenes

El acercamiento analítico del discurso de los estudiantes fue realizado a partir de las seis entrevistas semiestructuradas y con las tendencias arrojadas por las encuestas a partir de su codificación o tabulación. En este sentido, es preciso indicar que el 88 % de los estudiantes encuestados le otorgan importancia a la paz, significado que emerge en tanto un concepto útil y necesario para promover la sana convivencia, prevenir situaciones de discriminación, abuso y violencia, y para evitar muertes en el país, la ciudad y el barrio. Contrariamente, la importancia de la paz y su relación con los grupos guerrilleros u otros actores armados en el marco del conflicto colombiano no tuvo sino un 12 % de aceptación. En consecuencia, se puede extraer en el significado de los estudiantes un tipo de importancia de la paz que trasciende el simple antagonismo o dicotomía paz/guerra, hacia la complejidad del concepto como una proyección de un porvenir que brinde mayor bienestar y condiciones de vida más favorables. Estos datos tienen consonancia con algunas de las definiciones que los estudiantes dieron a la pregunta ¿qué es la paz?

es poder salir a la calle libre, como ser, poder salir a la calle sin que te maten por ser lo que tú eres o por lo que tú opinas [me] parece que eso es paz. (Estudiante 1)

Desde mí pensar la paz es el respeto, si yo respeto quién eres tú, cuáles son tus culturas, que es lo que tú quieres hacer, como quieres trabajar tu tema, puedo respetar como piensas, pero también espero que tu respetas como yo pienso, entonces para mí eso es paz el respeto como tal. (Estudiante 2)

es la solución de conflictos, donde las personas son capaces de arreglar estos conflictos por el dialogándolo sin necesidad de utilizar las armas, es donde se puede llegar a un ambiente muy tranquilo o en una sociedad donde todos podemos opinar y nadie va a estar con miedo a que pueda ser rechazo o agredido. (Estudiante 3)

En cuanto a la implementación de la Cátedra para la Paz en la institución educativa, el 52 % de los encuestados siente gusto por la forma en que se está enseñando, lo que permite inferir que existen apuestas metodológicas y prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes. Sobre las acciones concretas que implementa la Cátedra

en las diferentes instituciones, las más relevantes son: talleres-clases, semana y foro por la paz, salidas pedagógicas y el proyecto Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, como las actividades más reconocidas y nombradas por los estudiantes. Al tiempo, el gusto por la educación para la paz se fortalece cuando el 79 % de los estudiantes manifiesta que es importante y necesario que se enseñe esta Cátedra. En este sentido, se encuentran modalidades innovadoras a partir de proyectos institucionales como un periódico escolar o la semana “Foro por la paz”.

nosotros trabajamos la cátedra Orlando Fals Borda, según la ideología de Fals Borda que es I.A.P investigación, acción, participación. Investigamos un problema actual en él y participamos para solucionar ese problema. (Estudiante 2)

de otra parte trabajamos con los profesores, por parte del periódico intentamos llevar un poquito de los proyectos que van saliendo, que no son a largo plazo, pero se van generando como el periódico [...] nosotros siempre hacemos escritos, cada uno desde su punto de vista, desde un punto crítico y buscamos cómo generar esa conciencia, cuando se dio el tratado de paz y todo eso, hablamos de eso y para como para que los estudiantes que lo leyeron tuvieran como la oportunidad también de reaccionar un poco respecto al tema y en el periódico siempre buscamos en general esa conciencia. (Estudiante 1)

los profesores del área de sociales tratan de que haya una semana específica solamente de paz en donde recordemos los momentos y acontecimientos más importantes que llevaron a generar conflictos [...] muchos estudiantes comenzaron a participar en el proyecto, por ejemplo, tenemos un mural aquí en la institución que esta al respaldo de la zona verde donde estudiantes de noveno decimo y grado once trabajaron sobre el bogotazo, un mural muy bonito. Lo hicieron especialmente los muchachos que tenían más conflictos [...] Fue muy grato saber que estudiantes que veían los problemas solo a golpes buscaron la mejor manera de sacar toda su ira a través del dibujo. (Estudiante 3)

También se observó la puesta en marcha de la Cátedra como una asignatura independiente, planteando el reto de distanciarse de la enseñanza tradicional de las asignaturas. Es decir, la autonomía como asignatura independiente evidencia un derrotero pedagógico que puede —y debe— ser aprovechado por los docentes. Mientras llega ese cambio de paradigma pedagógico, se seguirán presentando situaciones de inconformidad y reproducción de la cultura de la violencia, cuyo principal peligro es minar la confianza y llenar de incredulidad a los estudiantes sobre los alcances de la educación para la paz.

aquí en bachillerato se implementa desde sexto hasta noveno, yo pues el año pasado y el ante pasado

vi la cátedra de paz. Es una clase en donde podemos sacar muchas cosas, porque pues si uno la aprovecha aprende acerca de los valores humanos y acerca de que uno vive como en un paraíso, ¿no?, como que la ciudad, no pasa nada en comparación a lo que paso en lo rural en cuestiones pues de la guerra y toda esa cuestión [...] pero se me hace falta lo que te digo, más incentivo por parte de notas, o sea, para mí debería ser una materia normal, que si tu no la haces, pues obviamente te vas a habilitar cátedra de paz, pero como no hay como esa rigidez en la materia pues obviamente hay gente que la evade, que no hace nada, y obviamente también falta que la clase sea más dinámica, porque a la final es una clase y termina siendo una clase igual de convencional a las otras, entonces si estamos hablando de cátedra de paz y queremos generar un cambio, yo creo que tendría que ser una clase más innovadora. (Estudiante 4)

Yo creo que es como todo, aunque nos digan no robemos vamos a seguir robando, aunque le digan a la gente que no mate va a continuar matando, entonces puede que si se haya dado un cambio en cuanto la manera de dar las clases y ha bajado un poco las peleas a fuera y todo eso. Pero es un proceso. (Estudiante 5)

Igualmente, surgen datos confrontados, como, por ejemplo, que un 41 % de los estudiantes conciba su ambiente escolar como violento, pero que simultáneamente el 49 % manifieste una satisfactoria convivencia escolar. Frente a esto, surge la necesidad de indagar en los misterios del currículo, ya que las contradicciones podrían ser explicadas a partir de una “naturalización” de la violencia cotidiana hasta hacerla imperceptible. Luego de este panorama previo, se presentan las ideas más relevantes de los discursos estudiantiles en relación con los códigos extraídos de los documentos legales.

Cultura de paz y prácticas cotidianas de convivencia escolar: memoria histórica y resolución de conflictos

La memoria histórica es un componente principal de la cultura de paz ya que permite trascender la inmediatez del contexto hacia una reflexión espacio-temporal más significativa y sensible, distinta a la enseñanza clásica de la historia. Por ello, es relevante que el 68 % de los estudiantes afirme que la enseñanza de la memoria histórica hace parte del currículo escolar. Además de ser reconocida como eje temático, hace posible encontrar en los discursos de estudiantes elocuentes niveles de profundidad al asumir la memoria histórica como una necesidad social para no repetir los errores que han generado momentos de violencia y conflicto. La comprensión ontológica de la memoria histórica como mecanismo de recuerdo permanente y no como una sucesión de hechos adquiere gran sentido y motivación:

No podemos llegar al punto de paz si no sabemos antecedentes históricos de donde estamos viviendo, por ahí podemos empezar, dando nuestros antecedentes porque quien no conoce su historia está condenado a repetirla. (Estudiante 2)

siempre ir recuperando la memoria histórica para que no se nos olvide, pues lo que en al menos en nuestro país lo que ha sucedido para no seguir cometiendo los mismos errores y así llegar a ese consenso de paz. (Estudiante 1)

Sin embargo, son muy pocas las alusiones a la memoria histórica, lo que permite interpretar la insuficiencia en el reconocimiento cotidiano. Así mismo, el ejercicio de trascender la enseñanza de la historia como disciplina, hacia la memoria histórica como referente identitario y sensibilizador es un reto inconcluso. Por lo tanto, los enunciados presentados son una evidencia de que su vinculación, tanto curricular como didáctica, es un proceso que aún no culmina.

Por otra parte, se indagó por la manera de abordar y de solucionar los conflictos en las instituciones. Al respecto, el 33 % de los estudiantes manifestó que se viven situaciones de conflictos como la discriminación como racismo, xenofobia, machismo, etc., un porcentaje poco alentador para un espacio de socialización y de formación ciudadana, como es la escuela. Por otro lado, el 69 % está de acuerdo con que el diálogo entre las partes es la mejor forma de solucionar un conflicto, evidenciando una sensatez y madurez —por lo menos discursiva—, que da cuenta de un proceso pedagógico coherente con la educación para la paz. De todas formas, es imprescindible reafirmar que la escuela es un espacio de tensiones y contradicciones, lo que hace inevitable —y hasta necesario— que sucedan o se presenten tales situaciones. Lo significativo será el cómo se gestionen dichas tensiones y contradicciones.

Cuando encontramos algún conflicto primero se debe indagar porque este surgiendo este conflicto, después debemos entrar a participar, después debemos actuar para solucionar este conflicto. La forma en cómo se arreglan los problemas en otras instituciones se suspende o se sanciona de cualquier actividad, aquí se hace es que tú reflexiones sobre lo que estás haciendo mal y porque estas pagando esta pena, el porqué de las cosas, ser conscientes de lo que estamos haciendo. (Estudiante 2)

Destaca que en la resolución de conflictos se utilizan escenarios o proyectos que sirven como apoyo institucional. Entre estos escenarios está el comité institucional de convivencia, el departamento de orientación o alianzas estratégicas con instituciones externas como la Cámara de Comercio de Bogotá (CCB) y su programa de conciliación escolar *Hermes*, proyecto que busca transformar el conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de

Solución de Conflictos (MASC). Vale decir que no solo en Bogotá sino en todo el país, son innumerables los proyectos pedagógicos dirigidos a la resolución y gestión racional y sensible de los conflictos escolares. Estos escenarios tienen impacto y son reconocidos por los estudiantes de manera positiva.

Aquí hay un proyecto que se llama Hermes, que siempre es como cualquier problema primero hablemos, llegamos a un consenso, intentemos dialogar hay intermediarios y todo eso ese es el primer paso que sea para para la convivencia y la resolución de problemas. (Estudiante 1)

En años anteriores había muchos problemas a la salida, después de 7 años comenzó el proyecto Hermes desde aquí fue una herramienta muy agradable, porque gracias a él los estudiantes se acercaban a estas personas y contaban sus problemas se sentaba con el muchacho con el que tenía el problema y se comenzaba a dialogar así escuchábamos las dos partes de por qué del problema y buscábamos la mejor solución, gracias a esto el colegio redujo bastante estos problemas y ya no se veía la agresividad el ambiente tan tedioso a la salida porque se encontraba algún problema ya no lo teníamos. (Estudiante 3)

Aun así, las dimensiones de los conflictos pueden llegar a desbordar la voluntad y las capacidades de los docentes. En este aspecto, es importante reflexionar sobre las múltiples violencias que rodean a toda institución escolar y que inevitablemente permean la cotidianidad de profesores y estudiantes. Situaciones como el abuso sexual, el maltrato familiar, la delincuencia, la explotación laboral, el microtráfico, etc., tienen relación con el desempleo, la pobreza y un conjunto de problemáticas, que aun hoy tienen soluciones ineficientes y tradicionales, propias de un Estado débil institucionalmente.

Bueno pues cuando el conflicto se genera entran las orientadoras, pero para mí la solución de todo el problema o de todos los problemas casi siempre se ven en coordinación convivencial, donde pues se hace como acuerdos y compromisos y la verdad es afectivo, ya pues cuando los problemas son muy grandes y tienen que involucrar policía, ya obviamente se les sale de las manos al colegio, pero pues de resto son afectivos los controles. (Estudiante 4)

Pues acá digamos si ya esa violencia se pasa a comités, lo que hace es que el comité de convivencia revisa el caso implementa el manual de convivencia, si no es tan grave se pasa a orientación, a coordinación, atención de padres y si ya es grave se presentaría a bienestar familiar. (Estudiante 5)

Los discursos presentados junto con las tendencias encontradas las encuestas, permiten afirmar que la cultura

de paz aún debe recorrer camino para tomar su lugar como una necesidad prioritaria en la labor educativa. En este sentido, se hace necesario comprender la praxis pedagógica como un proceso de diálogo, reconocimiento y defensa de la alteridad, más allá del hegemónico engranaje escolar atravesado por la competencia y las presiones de las dicotomías éxito-fracaso escolar, año aprobado-año desaprobado, buena conducta-mala conducta, etc. Por ello, escuchar a los estudiantes es el principio de una transformación significativa:

a mí de que me sirve decirte a ti, ¡no grites!, si en el momento que estoy diciendo no grites, yo te estoy gritando. Necesito un ejemplo, pero también necesito respaldo para poder seguir dando ese ejemplo e ir hasta donde mas no pueda y surgir. (Estudiante 2)

la convivencia, esa es un poco dura, ya que hay miles de pensamientos y miles de personalidades y como en todo colegio de Bogotá o del país existen diferencias, pero algo que, si caracteriza a esta comunidad estudiantil, es que estamos aprendiendo a ser tolerantes, no somos obviamente la gran mayoría, pero si hay unos que son tolerantes, y respetamos al otro. (Estudiante 4)

En conclusión, se observa que la resolución de conflictos es un tema privilegiado en cuanto a la educación para la paz, sobre otros como la memoria histórica y la participación ciudadana. Esta afirmación permite inferir que las preocupaciones de docentes y directivos docentes están dirigidas hacia el mejoramiento de la convivencia escolar en su cotidianidad y socialización diaria y efectiva, más que hacia la reflexión de la memoria colectiva o la participación ciudadana. Por lo tanto, es más significativo y tiene más sentido para los estudiantes relacionar la educación para la paz con las formas y herramientas para resolver conflictos. Es necesario volver sobre el debate de la escuela y su papel socializador y catalizador cultural, antes que productor o reproductor de conocimiento.

Desarrollo sostenible: significados sobre el contexto y el territorio

El desarrollo sostenible es el otro objetivo de la Cátedra para la Paz, según la Ley 1732, dicha categoría busca trascender el simple desarrollo desde su concepción económica y establecer una relación con el paradigma del desarrollo humano y la sustentabilidad ambiental, en tanto que surge como preocupación frente al deterioro ambiental creciente y su impacto para las sociedades. En este sentido, entra en escena un modelo multidimensional para comprender el desarrollo y en él, las distintas dimensiones (institucional, social, económico y ambiental) que interactúan para “garantizar la sostenibilidad ambiental del desarrollo”. Por su parte, el artículo 2 del Decreto 1038 de 2015, lo define como:

Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades. (MEN, 2015)

De tal manera, el cuidado ambiental se convierte en una prioridad en todo escenario de socialización y en un propósito de las comunidades humanas. En la escuela se aterriza dicho discurso mediante la puesta en marcha de proyectos y ejercicios de aula que fomentan el reciclaje, el cuidado del entorno, el cuidado del agua y la protección de zonas verdes, a través del proyecto de educación ambiental (PRAE). Sobre estos temas, se preguntó a los estudiantes por la percepción que tienen frente al cuidado del agua y el manejo de basuras. Sobre el cuidado del agua, el 42 % de los estudiantes opinó que hay un cuidado responsable del agua, y sobre el manejo de basuras, el 49 % percibe un buen manejo de residuos en la institución. Estos resultados “tibios” ubicados en un medio poco expresivo, aunque no permiten observar una tendencia clara, si dejan en evidencia que son temas tratados en la cotidianidad escolar con distintos niveles de compromiso e impacto institucional.

Nosotros tenemos la huerta que es PRAE, trabajamos todos en comunidad para sacar un ejemplo una lechuga y poderla vender, también encontramos Cultura aquí tejemos, ejemplo tejemos una manilla y estas tejiendo una historia un cuento lo estás tejiendo. También podemos encontrar la media fortalecida que es el proyecto de la institución en donde buscamos una problemática que se encuentre en la ciudad y poderla solucionar desde aquí del colegio, con recursos sociales inventos, proyectos innovadores. (Estudiante 2)

Nos han enseñado y nos han instruido bastante bien sobre los cuidados sobre el entorno. Y más nosotros que tenemos este lugar, como puedes ver, el cerro y todo eso. (Estudiante 1)

Somos bastante descuidados con esto del medio ambiente, por qué, por ejemplo, en química tuvimos que traer una planta para una tarea, y si la profe no nos decía que le echáramos agua, pues no le echábamos agua. O estamos en las zonas verdes y habiendo canchas, la gente juega en las zonas verdes. Entonces siento que en colegio somos un poco descuidados en ese aspecto. (Estudiante 6)

Se puede observar el impacto y utilidad estratégica que tiene el espacio donde se inserta la institución escolar para fomentar el cuidado ambiental. La característica del desarrollo sostenible como una realidad empírica que atraviesa toda la vida individual y social permite que su desarrollo trascienda la teoría y favorezca las

iniciativas pedagógicas de intervención en la institución escolar. Igualmente, el cuestionamiento que hace el mismo discurso de los estudiantes de su percepción “contradictoria” que se ubica en el medio, permite referir la existencia de una “disputa” o conflicto alrededor de la necesidad de cambiar la mentalidad y la acción en su relación con el entorno. Por otra parte, el desarrollo sostenible también permite comprender de una manera más dinámica el espacio que se habita y las relaciones sociales que allí se dan para que el estudiante pueda “ver el mundo” en su complejidad y descifrar aquellos conflictos y tensiones sociales que trascienden el espacio escolar.

es duro, [...] osea porque uno puede hacer un esfuerzo social y se hace el esfuerzo de cambiar las cosas acá, pero siempre tenemos esa vaina de que somos ignorados por otras voces, entonces a veces por más que uno quisiera cambiar esa violencia, cambiar esas problemáticas es como si uno fuera bloqueado, eso es como lo frustrante, yo lo vería de esa manera, pues es complicado, lo que me han enseñado siempre es mantener la esperanza a lograr un cambio, pero claro, uno se para una mañana y escucha como mataron un líder social, mataron a una persona por ser trans, mataron a tal persona por esto, por lo otro, hace como 15 días casi apuñalan a mi prima, entonces claro eso es como te decía, es frustrante cuando uno quiere generar el cambio y no se dan las cosas. (Estudiante 1)

Aquí en el colegio estamos en una burbuja, pero cuando salimos del colegio nos encontramos con pandilleros que están en la esquina, eso ha afectado bastante porque nosotros pensamos en cómo solucionarlo, podemos dialogar mientras que ellos no quieren dialogar con nosotros, esto complica todo. Las personas del exterior que no nos respetan lo que pensamos y como queremos solucionar los problemas nos están afectando. (Estudiante 2)

Sobre este tema se evidencia una inconformidad o insatisfacción que alienta cierto pensamiento crítico sobre el contexto social y económico. Aquí queda claro que el estudiante observa atentamente su entorno y desarrolla percepciones y cuestionamientos que deben ser puestos en diálogo por medio del saber pedagógico y un ambiente crítico en la institución escolar. De otra parte, el análisis del contexto que hacen los estudiantes comprueba que la escuela no es ni puede ser ajena a los conflictos y violencias que acontecen a su alrededor. Por ello, lo que se conoce como “comunidad educativa” emerge de las relaciones sociales que ocurren en un entorno, habita en barrios aledaños, en las cuadras donde los compañeros de clase son amigos fuera del colegio, en los parques donde juegan y en todos aquellos lugares que acompañan su crecimiento físico, emocional y mental.

Conclusiones

Luego del trayecto y los diálogos propuestos a lo largo del artículo, se puede afirmar que la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015 no dan solución ni ofrecen una ruta clara acerca de llevar al plano de la práctica pedagógica la cultura para la paz. Dichos documentos están alejados de la realidad escolar y han sido elaborados con criterios técnicos que pretenden dar salida a un tema trascendental para la sociedad colombiana. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente deben ser tomados como corazas de debate político y democrático, a la vez que recreados a la luz del saber pedagógico y las necesidades particulares de cada territorio educativo. Por lo tanto, su existencia en el plano de la política educativa permite a los docentes de Bogotá y el país para continuar construyendo espacios de investigación educativa, pues aquella legislación abre una puerta e impulsa hablar del tema y exigir garantías por parte del Estado, en eso radica la pragmática pedagógica que el discurso de la ley puede ofrecer.

Por otra parte, los objetivos planteados en la legislación tienen un potencial pedagógico que debe ser desarrollados por medio de las prácticas pedagógicas. Podrían existir —y se necesitan— otras formas de llevar a la práctica la cultura de paz a la escuela, pero en el caso concreto de la ley, las categorías de cultura de paz y de desarrollo sostenible son conceptos arraigados en un contexto internacional que los hace vigentes y referentes para toda la política educativa que se proyecte en el tiempo próximo, más aun en Colombia, donde la implementación del Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera y toda la filigrana que ello implica debe pasar necesariamente por una discusión sobre la educación que se necesita en el país. En ese sentido, la Cátedra para la Paz se convierte en un pretexto, en una excusa para desarrollar el agenciamiento crítico de los estudiantes y una educación política fundamentada en los derechos humanos, en lo que sería una apuesta por la construcción de una sociedad que comprenda la necesidad de convivir defendiendo la vida y que sea capaz de gestionar los conflictos a partir de la consideración de la alteridad.

En este sentido, sigue siendo válida y necesaria la configuración de la subjetividad política de los docentes, tomando, por ejemplo, los tres escenarios emancipatorios alcanzados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación: En primer lugar, la autonomía docente, que en términos kantianos interpela la praxis pedagógica mediante la autopoiesis o autoproducción creativa, de modo que la autonomía no significa confort o seguridad, sino inestabilidad e incertidumbre, propiedades inherentes a la innovación e investigación pedagógica. En segundo lugar, el gobierno escolar, comprendido no solo como la potestad institucional —consejo directivo y académico—, sino como la posibilidad de convocar voluntades para llegar a acuerdos y consensos, cuya

validez estará signada por el diálogo con padres de familia y estudiantes. Por último, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), un lugar decisivo para la implementación de reformas curriculares, epistemológicas y porque no decirlo, políticas, en el nivel del microcosmos escolar.

Por otra parte, la relación orgánica del saber pedagógico con el mundo social para comprender, por ejemplo, la importancia del posacuerdo y el proceso de transición, hace necesaria la superación de las fronteras disciplinares y la visión parcelada del conocimiento que sigue ocupando un lugar hegemónico en la política y práctica educativa. Ello no indica que no existan experiencias interdisciplinarias o investigaciones comprometidas con transformaciones más profundas que las exigidas por la política oficial, anclada en su esencia a las exigencias de la economía del mercado y articuladas a mantener un *statu quo* excluyente y violento. Por esta razón es urgente y necesaria una propuesta de educación para la paz con alcance nacional, es decir, con la capacidad para disputar los imaginarios del sentido común y que sea generada por el magisterio colombiano, pues sobre él recae la responsabilidad de imaginar otro tipo de educación. Hoy, aquellos imaginarios son lugar dominado por los medios masivos de comunicación, los monopolios corporativos y los gobiernos que no han formulado un proyecto de nación estable y duradero.

Se espera que este artículo contribuya críticamente al reciente debate sobre el supuesto “adoctrinamiento” que los docentes ejercen sobre los estudiantes. En consecuencia, el equipo investigador declara su inconformidad de que en un país con la historia de Colombia y con los niveles de conflictividad social que lo atraviesan, se continúe pensando que la educación cívica, política e histórica con arraigo territorial y comprometida con el medio ambiente se relacione con algún tipo de adoctrinamiento, puesto que se necesitan espacios de debate público y posibilidades de agenciamiento político. Los docentes son agentes de cambio social y su función histórica está plegada al humanismo ilustrado que, con todas las críticas pertinentes y necesarias que se le puedan hacer, opera como un freno a las violencias, a la indiferencia y al escepticismo generalizado sobre el futuro que permea a los ciudadanos colombianos. A su vez, la cultura es un campo de combate, un lugar de tensiones donde distintos proyectos de sociedad se confrontan y determinan los vectores de la historia.

En la transcripción de los audios de las entrevistas y la codificación de las encuestas de los estudiantes se encontró un discurso de sujetos críticos, que comprenden su entorno y se saben parte de él. De esta forma, los estudiantes afianzan y construyen sus significados sobre la educación para la paz por medio de las prácticas educativas y las vivencias cotidianas contextualizadas. Sin embargo, muchas veces los jóvenes no son escuchados

por la sociedad adulto-centrada encasillada en el discurso de la competencia y la pertinencia laboral como fines de la educación, lo que genera un desborde y una necesidad de reelaboración de los criterios que establece la normativa vigente, los cuales debe considerarse al margen del discurso estudiantil.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014 Bogotá: Congreso de la República.
- Escola de Cultura de Pau. (s.f.). *Escola de Cultura de Pau*. Barcelona.
- Falconí, D. (2011). *De las cenizas al texto: Transgresión identitaria gays, lesbianas y queer en el ordenamiento literario andino contemporáneo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20), 2-8.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método* (Tomo I). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Guerra, F. (2009). De la formación en derechos a las culturas escolares democráticas. En: *Ciudad, Localidad y Escuela*. Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano Ipazud. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Educación ética y Valores humanos*. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pinto, M. (1997). El principio pro homine. Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos. En M. Abregú y C. Courtis (Compiladores), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales* (pp. 163-172). Buenos Aires: Editores del Puerto - CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales).
- Soldano, D. (2002). La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las ciencias sociales. En: S. Federico (compilador). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (pp. 34-60). Buenos Aires: Editorial Manantial.

