

	GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS		CÓDIGO	FO-GS-15
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN		VERSIÓN	02
			FECHA	03/04/2017
			PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ	REVISÓ	APROBÓ		
Jefe División de Biblioteca	Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad		

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR(ES): NOMBRES Y APELLIDOS COMPLETOS

NOMBRE(S): MARLIDES APELLIDOS: CAÑIZARES PÉREZ

NOMBRE(S): _____ APELLIDOS: _____

NOMBRE(S): _____ APELLIDOS: _____

FACULTAD: EDUCACION, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRIA EN PRACTICA PEDAGOGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S): JAIDER APELLIDOS: TORRES CLARO

NOMBRE(S): LUIS EDUARDO APELLIDOS: TRUJILLO TOSCANO

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): Las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes del rurales de Otaré, ocaña

La presente investigación tiene como objetivo analizar las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la I.E. Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña. Esta investigación es de tipo cualitativa con una metodología acción pedagógica donde se aplican las competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras). Los informantes clave lo conformaron 9 docentes de las sedes rurales, los instrumentos utilizados fueron grupo focal, entrevista semiestructurada e historia de vida. Por último, se hizo el análisis de resultados y el cierre del proceso; llegando a la conclusión que se debe mantener un ambiente de armonía, para el buen desarrollo tanto de la labor del personal directivo como del desempeño del docente y la relación con la comunidad educativa, donde se sensibilice y motive siempre la calidad educativa basada en la cultura de paz, en pro de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario darle participación familia, escuela y comunidad, para lograr la integración de toda la comunidad educativa, que se involucren en la organización y siempre velen por el buen desempeño docente, porque se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad que sea eficaz.

PALABRAS CLAVES: Ambiente Socioemocional; Bienestar Social y Personal; Competencia Ciudadana, Cultura de paz; Escuela democrática

CARACTERÍSTICAS:

PÁGINAS: 146 PLANOS: _____ ILUSTRACIONES: _____ CD ROOM: 1

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA PAZ, PROPUESTAS POR EL MEN, EN
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL RURALES DE OTARÉ, OCAÑA

Autor

MARLIDES CAÑIZARES PÉREZ

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2021

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA PAZ, PROPUESTAS POR EL MEN, EN
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL RURALES DE OTARÉ, OCAÑA

Autor

MARLIDES CAÑIZARES PÉREZ

Director

JAIDER TORRES CLARO

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2021

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

FECHA: 03 de noviembre de 2021
HORA: 3:30 pm
LUGAR: Plataforma Google Meet


TÍTULO: “LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA PAZ, PROPUESTAS POR EL MEN, EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES RURALES DE OTARÉ, OCAÑA”

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CÓDIGO	CALIFICACIÓN
MARLIDES CAÑIZARES PEREZ	1390611	(4.4) CUATRO, CUATRO


OBSERVACIONES: APROBADA

JURADOS:

NOTA


BERNARDO XAVIER CRISTANCHO V.

(4.4)


FANNY PATRICIA NIÑO HERNANDEZ

(4.4)

DIRECTOR:


JAIDER TORRES CLARO

CODIRECTOR:


LUIS EDUARDO TRUJILLO TOSCANO


DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica

Dedicatoria

A DIOS

Porque gracias a Él puedo alcanzar todas las metas propuestas, Él me regala el deseo de superación, me da la fortaleza para poder salir adelante y me da la sabiduría para continuar en mi crecimiento.

A MIS PADRES

Porque son un apoyo incondicional, me han enseñado a desafiar los retos y alcanzar mis metas, gracias por estar allí.

A MIS HERMANOS

Porque su motivación y persistencia son constantes en animarme para alcanzar la meta que quiero.

A MI HIJO

Por ser mi fuente de motivación e inspiración para superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

Agradecimientos

Les agradezco a todos los docentes de la Universidad, que hicieron parte de mi carrera especialmente al Director Jaider Torres y Codirector Luis Eduardo Trujillo quienes hicieron parte del proceso en esta investigación lo hago como símbolo de gratitud, respeto y admiración por su labor y conocimientos.

Al grupo de docentes compañeros de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré con quienes intercambiamos, fortalecimos y retroalimentamos conocimientos.



**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA
LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y LA PUBLICACIÓN
ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO**

Cúcuta,

Señores
BIBLIOTECA EDUARDO COTE LAMUS
Ciudad

Cordial saludo:

MARLIDES CAÑIZARES PÉREZ, identificado(s) con la C.C. N° 37327393 DE Ocaña, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA PAZ, PROPUESTAS POR EL MEN, EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL RURALES DE OTARÉ, OCAÑA. Presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de MAGISTER EN PRACTICAS PEDAGOGICAS; autorizo(amos) ala biblioteca de la Universidad Francisco de Paula Santander, Eduardo Cote Lamus, para quecon fines académicos, muestre a la comunidad en general a la producción intelectual de esta institución educativa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página web de la Biblioteca Eduardo Cote Lamus y en las redes de información del país y el exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Francisco de Paula Santander.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet etc.; y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Lo anterior, de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la ley 1982 y el artículo 11 de la decisión andina 351 de 1993, que establece que “**los derechos morales del trabajo son propiedad de los autores**”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.


MARLIDES CAÑIZARES PÉREZ
C.C. 37327393 DE Ocaña

Tabla de Contenido

Introducción	15
1. El problema	18
1.1 Descripción del problema	18
1.1.1 Planteamiento del problema	18
1.1.2 Formulación del problema	26
1.2 Objetivos	27
1.2.1 Objetivo general	27
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 Justificación	27
2. Marco teórico	30
2.1 Antecedentes	30
2.2 Marco conceptual	36
2.2.1 Ciudadanía	36
2.2.2 Formación en ciudadanía	38
2.2.3 Competencias ciudadanas	42
2.2.4 Convivencia escolar	44
2.2.5 Práctica pedagógica	45
2.2.6 Cátedra de paz	47
2.3 Bases teóricas	48
2.3.1 Educación para la paz. Galtung.	48
2.3.2 El sentido político desde la pluralidad. Arendt.	51
2.3.3 Pedagogía de la liberación. Freire.	54

2.3.4	Inteligencia socioemocional – el cuidado. Goleman y Chaux.	62
2.4	Marco contextual	69
2.4.1	Aspecto histórico la unidad básica de Otaré, Colegio Edmundo Velásquez.	69
2.4.2	Aspecto sociocultural de la unidad básica de Otaré.	70
2.5	Marco legal	71
2.5.1	ODS y constitución política de Colombia	72
2.5.2	Ley general de educación, ley 115 de 1994:	74
2.5.3	Decreto 1860 de 1994	75
2.5.4	Decreto 1290 del 2009	76
2.5.5	Estándares básicos de competencias en diferentes áreas	78
2.6	Glosario de términos	80
2.7	Categorización	83
3.	Metodología	85
3.1	Tipo de investigación	85
3.2	Población	87
3.3	Participantes	88
3.4	Técnicas para la recolección de la información	88
3.4.1	Grupo focal	89
3.4.2	Entrevista	89
3.4.3	La Historia de vida	90
3.5	Procesamiento de la información	90
3.5.1	Validación de preguntas por expertos	90
3.5.2	Herramienta informática:	91

4.	Resultados de la investigación	94
4.1	Parte I: análisis interpretativo de las entrevistas aplicadas a los docentes	96
4.2	Categoría 1: competencias ciudadanas.	96
4.4	Categoría 3. roles del docente. práctica pedagógica	103
4.5	Categoría 4. Cuidado con los entornos. cultura de paz	107
4.6	Resultado general desde la triangulación de los instrumentos y sus códigos. (Competencias Ciudadanas).	110
5.	Conclusiones	117
6.	Recomendaciones	120
7.	Referencias bibliográficas	122
8.	Anexos	132

Lista de Figuras

Figura 1 análisis de las competencias ciudadanas	99
Figura 2 Categoría competencias ciudadanas. triangulación de la información de trabajo en equipo. criterios de ciudadanía.	100
Figura 3 Fomento de la participación en el diálogo, la valoración y aceptación del otro	102
Figura 4 Rol del docente. práctica pedagógica	106
Figura 5 Cuidado con los entornos. cultura de paz	109
Figura 6 Cuidado con los entornos. cultura de paz.	109
Figura 7 Red de categorías y códigos en el debate grupo focal competencias ciudadanas, Atlas ti	113
Figura 8 Comentarios generales profesores en el grupo focal competencias ciudadanas, Atlas ti	114
Figura 9 Análisis del día a día de los jóvenes estudiantes y cómo formar competencias ciudadanas, Atlas ti	115
Figura 10 Red social, diálogo y valoración de los docentes para la conformación de competencias ciudadanas en el equipo de trabajo, Atlas ti,	116

Lista de Anexo

Anexo 1 Formato de consentimiento informado	132
Anexo 2 Instrumento de validación de expertos	133
Anexo 3 Comparativo de validación de expertos	137
Anexo 4 Protocolo grupo focal	141
Anexo 5 Protocolo historia de vida	144
Anexo 6 Análisis de la narración de la historia de vida	145
Anexo 7 Grupo focal docentes rurales de Otaré	146
Anexo 8 Entrevista a la docente Maira Prada Escuela San Antonio Sur - Otaré	146
Anexo 9 Entrevista a la docente Ady Lanzziano Escuela Corralitos - Otaré	147
Anexo 10 Historia de vida docente Sebastián Mandón Escuela Pueblo Viejo - Otaré	147

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña. Esta investigación es de tipo cualitativa con una metodología acción pedagógica donde se aplican las competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras). Los informantes clave lo conformaron 9 docentes de las sedes rurales con edades entre los 26 y 60 años, los instrumentos utilizados fueron grupo focal, entrevista semiestructurada e historia de vida. Por último, se hizo el análisis de resultados y el cierre del proceso; llegando a la conclusión que se debe mantener un ambiente de armonía, para el buen desarrollo tanto de la labor del personal directivo como del desempeño del docente y la relación con la comunidad educativa, donde se sensibilice y motive siempre la calidad educativa basada en la cultura de paz, en pro de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario darle participación familia, escuela y comunidad, unidos todos por un mismo fin, para lograr la integración de toda la comunidad educativa, que se involucren en la organización y que la triada familia escuela- comunidad siempre velen por el buen desempeño docente, porque se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad que sea eficaz.

Palabras claves: Ambiente Socioemocional; Bienestar Social y Personal; Competencia Ciudadana, Cultura de paz; Escuela democrática.

Abstrac

The present research aims to analyze the citizen competencies for peace, proposed by the Colombian Ministry of National Education, in the pedagogical practice of rural teachers of the Edmundo Velásquez Educational Institution of the Corregimiento de Otaré, Ocaña. This research is of a qualitative type with a pedagogical action methodology where citizenship skills (cognitive, communicative, emotional and integrative) are applied. The key informants were made up of 9 teachers from the rural campuses with ages between 26 and 60 years old, the instruments used were focus group, semi-structured interview and life history. Finally, the results were analyzed and the process closed; reaching the conclusion that an environment of harmony must be maintained, for the proper development of both the work of the management staff and the performance of the teacher and the relationship with the educational community, where educational quality based on culture is always sensitized and motivated of peace, in favor of the integral formation of children and adolescents. It is necessary to give family, school and community participation, all united for the same purpose, to achieve the integration of the entire educational community, that they become involved in the organization and that the family-school-community triad always ensure good teaching performance, because there is a quality teaching and learning process that is effective.

Keywords: Socio-emotional environment; Social and Personal Welfare; Citizen Competition, Culture of Peace; Democratic school.

Introducción

Es muy común en nuestros días que todo el mundo hable de “crisis”. La palabra que se ha vuelto popular, porque los adultos hemos crecido pensando en “crisis” y se la hemos transmitido a las nuevas generaciones, se habla de crisis económica, de crisis social y de muchas crisis. Sobre todo, se habla de la crisis de valores como el origen raíz de muchos de nuestros males. No podemos negar que nuestra sociedad camina en medio de la violencia, la drogadicción, la ociosidad y muchos antivalores. Pero son muchos los padres y maestros que desean recrear y crear lo bueno que existe en el mundo. Es decir, reflexionar sobre los valores humanos como el amor, la amistad, la justicia, la paz, gratitud, la solidaridad y el trabajo entre muchos otros.

Es por ello, que la humanidad ha repetido una experiencia de tiempos pasados: ocuparse primero del conocimiento y el dominio del medio que lo rodea, de las fuerzas inconscientes, sin pensar en mantener al mismo tiempo la relación interpersonal, sin esforzarse por conservar un equilibrio armónico en lo que podría llamarse, abusando un poco del término, la ecología social. Las conquistas del ser humano han superado todas sus expectativas, pero lo que han hecho es alejarse, tal vez más que nunca, de su propia realidad, y olvidar que, en un sentido real, “él es la medida de todas las cosas”, incluidas la política, la sociología y la economía.

La humanidad actual parece haber olvidado que para hacer de sus triunfos un valor auténtico, tiene que juzgarlos en función de su propia dignidad de persona. Debe señalarse, que la escuela en primer lugar ha sido el puente entre la familia y la sociedad, así es en este marco social donde se integran los jóvenes para ir madurando a través de los procesos de comunicación y entendimiento de los sujetos, en la consecución de fines comunes que se materializan en

estructuras que conllevan valores “objetivos”, de modo que las tradiciones culturales relevantes para la integración social, puedan llegar a perpetuarse como sistemas de participación social orientados según valores.

En otras palabras, la escuela es el espacio social que, a través de las actitudes de sus docentes, los demás siguen a la experiencia familiar; se puede decir, que se trata del primer escenario de carácter general en el que el niño, y luego el joven, va a aprender a ser sujeto de la vida social. Es evidente que el sistema escolar tiene una incidencia decisiva en la formación de una sociedad solidaria más allá de las políticas educativas. La crisis de la educación, cuando se entiende desde la perspectiva utilitaria de acopio de conocimientos técnicos, es evidente. El difícil consenso social sobre los estilos de educación y el necesario pluralismo, que tiende a evitar la monopolización de la enseñanza por parte de cualquier instancia social, ha llevado a considerar que es necesario prevenir a los Estados de una intrusión autoritaria en los sistemas educativos.

En tal sentido, el propósito esencial de esta investigación, es analizar las competencias ciudadanas para la paz sin dejar de lado, la participación, integración e interacción de todos los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña, a partir del proceso pedagógico, el diálogo, el compartir conocimientos para la solución de los problemas y necesidades existentes. En este orden de ideas, el presente trabajo sigue la metodología de investigación cualitativa. Con la presente investigación, se busca mejorar la calidad educativa basada en la cultura de paz para el desarrollo de un ambiente de armonía en la institución mencionada.

Posteriormente, se da a conocer la estructura de la investigación conformada por: El primer capítulo ubica el problema estudiado en su contexto, presenta el planteamiento, los objetivos de la investigación y plantea la justificación e importancia. Seguido está el segundo capítulo conceptualiza el marco teórico, ubicando los antecedentes, bases teóricas, bases legales y estructuración de las categorías. El tercer capítulo describe el marco metodológico, naturaleza de la investigación, tipo de investigación, diseño de la investigación, población, muestra, técnica de recolección de datos, análisis e interpretación de los resultados. El cuarto capítulo el análisis e interpretación de los resultados. Por último, realizan las conclusiones y recomendaciones, de allí las referencias bibliográficas y los anexos.

1. El problema

1.1 Descripción del problema

1.1.1 Planteamiento del problema

- Definición

Enrique Chaux, prolífero autor colombiano en temas de ciudadanía, plantea la siguiente afirmación que guía la presente investigación:

Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo. Lo mismo ocurre con la corrupción y con otros problemas sociales como la inequidad y las discriminaciones de diverso tipo. Tristemente, no podemos decir que los derechos fundamentales del ser humano estén garantizados en nuestro país. A pesar de que en principio nuestra democracia es relativamente sólida y nuestra Constitución Política de 1991 se destaca en muchos aspectos frente a otras constituciones en el mundo, lo que ocurre en la cotidianidad de la vida de millones de colombianos y colombianas está todavía lejos de lo que se espera de una verdadera democracia y de lo que propone nuestra Constitución Política (Chaux et al., 2004, p. 10).

La ciudadanía mundial propuesta por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y los estándares generales de competencias ciudadanas, con sus competencias básicas y competencias socioemocionales del Ministerio de educación colombiano, son el vértice lector del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (ley 1620 de 2013), los Proyectos Pedagógicos

Transversales (PPT) y la Cátedra de Paz (ley 1732 de 2014). El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ubica estos tres programas dentro del escenario territorial, institucional y de aula de manera que la formación en ciudadanía, hacedora de paz, se concreta en los Establecimientos Escolares (EE) como mecanismo para 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 consignados en la constitución” (Artículo 2, Decreto 1038/15 de Cátedra de Paz).

La paz es un proceso de cambio y transformaciones sociales, reflejado en acuerdos y negociaciones abordados desde contextos locales, nacionales e internacionales. Al interior de este proceso social, la ciudadanía emerge en la educación como un concepto protagonista de una paz positiva que busca quitarle a la guerra la violencia naturalizada (Johan Galtung). Éste camino lo hace desde la concepción de comunidades con relaciones auténticas donde el sujeto se plantea espacios democráticos y críticos en la construcción de un tejido social en el que se apropia de su identidad, defiende los derechos de todos e incluye la pluralidad (cf. González-Valencia & Santisteban-Fernández, 2016).

- Algunos referentes internacionales

La acción del ser humano, a diferencia de la labor y el trabajo, diría Hanna Arendt, está orientada a la política porque llama a la novedad de cada uno, es decir a la pluralidad. Como cada individuo trae su novedad al mundo, es por eso que en esa misma medida es político. Ello se concreta cuando se rompe la conducta con la irrupción de la acción política ligada por el

discurso donde hay otro que escucha. La acción trae reacción y la palabra dicha trae novedad, es decir existencia (Arendt, 2019a).

Por su parte Paulo Freire, al hablar de la decodificación de la palabra y de buscar palabras generadoras en contexto de diálogo, remite a la posibilidad de ir más allá de la situación, es decir, vislumbra la capacidad del mismo sujeto de liberarse para descubrirse como ser histórico. El educando se encuentra con él, encontrándose con los otros y en los otros, dentro del círculo común de una cultura popular en la que nadie tiene la iniciativa absoluta. De esta manera la pedagogía es política porque por medio de la concienciación se está atento a las propias palabras y prácticas que liberan u obstruyen su propia realización (Freire, 1983).

La convivencia puede reconocerse como el estado en el cual una pluralidad de individuos diversos y diferentes, interactúan entre sí en términos de reconocimiento cultural, redistribución económica, representatividad política y reconciliación psicosocial (Nancy Fraser, Mario Novelli, Mieke Lopes Cardozo, Alan Smith y Diana Rodríguez Gómez). La conflictividad inherente de las relaciones interpersonales puede polarizar todo en el individuo y colocar a la sociedad como subsidiaria de éste. La ciudadanía entiende la diversidad como característica humana central y por eso comprende que la hominización pasa por conflictos. No es solamente un proceso “sicologista” que luego se integra con su entorno; pero tampoco es solamente una inserción social aparte del individuo; la formación en ciudadanía, como lo diría Mockus, es humanidad compartida:

Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay

un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones (...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos. (MEN, 2006, p. 150)

- ¿De qué elementos consta?

El sistema educativo en el 2006, entre uno de sus hitos históricos, reguló los estándares básicos de competencias para los fines y propósitos de la educación. Dentro de las competencias ciudadanas la empatía se postula como un tipo de competencia integradora que de manera especial puede generar una mejor “toma de perspectiva” desde la posición mental del otro; puede ayudar a una mejor “interpretación de intenciones” en el actuar del vecino y permite “considerar consecuencias” de manera eficaz a corto, mediano y largo plazo.

La empatía abre la cognición a un “pensamiento crítico” que cuestiona la valía de creencias, afirmaciones o fuentes de información, de la misma manera que de las dinámicas y relaciones de poder en la sociedad. Para “generación de opciones” el ser empático permite crear un ambiente que estimula la capacidad imaginativa en la resolución de conflictos. Y como camino para una “metacognición” fructífera la actitud empática estimula sanos y profundos procesos de autoobservación de pensamientos y procesos de aprendizaje. El tipo de competencia cognitiva está toda ella atravesada por la empatía como eje que potencia mejor las herramientas del pensamiento.

La “argumentación” se enriquece con la posición empática pues no les permite a las ideas aislarse de la realidad compleja sino encarnar los conceptos en realidades amplias. La “escucha activa” con esta actitud empática ayuda a demostrar que el oyente ha entendido. Y para la “asertividad” la empatía potencia la capacidad de expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a los demás o ir en detrimento de las relaciones interpersonales. El tener empatía crea un tipo de competencia comunicativa acorde a las necesidades del sujeto o la comunidad.

El “manejo de la ira” (como la capacidad de regular la expresión emocional a favor del individuo y del entorno) y la “identificación de las emociones propias y ajenas” (como la capacidad de reconocer y nombrar los signos corporales asociados a las distintas emociones, para identificar la intensidad de la emoción y qué situaciones la genera) hacen crecer la “empatía” y así crece la capacidad de percibir, compartir y comprender lo que el otro está sintiendo para poder tener una participación afectiva de una persona cuando se conmueve por otra. El tipo de competencias emocionales se convierten en conductoras e integradoras de las demás competencias.

- ¿Cuál es la situación problemática más inmediata?

El racionalismo occidental ha privilegiado los procesos intelectuales del cerebro como determinante en el proceso de hominización. El *cogito ergo sum* guía la cultura con la división y análisis de las partes y al mercado lo orienta en sus leyes de oferta y de demanda. La persona termina presa de leyes, máximas e hilos ocultos que lo manejan y determinan. Las creencias y posiciones resultan puntos de vista fijos que en vez de lubricar la democracia la desfiguran en dogmatismos irracionales, divisorios, analíticos y extraccioncitas.

La ciudadanía hoy está enfrentada a la superación de una mentalidad industrial, binaria, lineal e infalible. Hoy lo global nutre lo local y viceversa, creando una mentalidad compleja que interactúa en múltiples escenarios y que construye en diferentes facetas la individualidad. En diálogos fracturados la ciudadanía se ve tentada a nacionalismos o a imperialismos que aíslan y empobrecen el proceso de socialización e integración global.

La socialización que humaniza es hoy más que nunca un proceso urgente de la educación por medio de una formación político-democrática. Con los griegos se plantea este dilema como el “poder del pueblo” (demos – kratós) en sus reflexiones metafísicas, pedagógicas, políticas, etc. En 1215 el rey Juan de Inglaterra firma un documento en el que se comprometía a respetar ciertos derechos de los súbditos. Así va creciendo en profundidad la democracia con momentos importantes como la Declaración de Independencia de Estados Unidos en 1776 y la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano luego de la revolución francesa en 1789. Este ambiente se convierte en el propicio para que Bolívar, y otros con él, se empoderen de su tarea de independencia de la “Gran Colombia” en 1810.

Los convenios de Ginebra, de la Haya, el genocidio turco, el tratado de Versalles, la marcha de la sal de Gandhi, los aliados contra los Nazis, los inicio de las Naciones Unidas, son eventos que, entre muchos más, permitieron que en 1948 se adoptara para los países miembros la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El sentido de la ciudadanía va ganando en forma y anchura, a la vez que va consolidándose una carta magna supranacional.

En Colombia el catecismo Astete, después la urbanidad de Carreño y luego la educación en valores alrededor de los símbolos patrios han sido las etapas de formación para la ciudadanía. Sólo hasta 1991, con la nueva carta constitucional, se suma un nuevo elemento más vivo de

educación política del colombiano. Con la ley de educación de 1994 se anima esta formación ciudadana y en el 2004 se plantean los estándares básicos en competencias ciudadanas, publicados en el 2006 (Puerto, junio de 20219, p. 1). Luego de estos hitos van apareciendo otros documentos que dinamizan la ciudadanía dentro de la educación:

- Lineamientos y orientaciones para la implementación de proyectos pedagógicos de educación sexual en el 2008
- Lineamientos y orientaciones para la implementación de proyectos pedagógicos: educación para el ejercicio de los derechos humanos en el 2013
- Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas en el 2015
- Sentido y retos de la transversalidad en el 2014
- Estilos de vida saludable: módulos conceptuales y plegables didácticos en el 2015.

Con la ley 1620 de convivencia escolar, y su decreto 1965, se generan guías orientadoras de este proceso de formación para la ciudadanía:

- Guía 49. Serie de guías pedagógicas para la convivencia escolar en el 2013
- Guía 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas del 2013.

En el 2016 se publica la ley 1732 de Cátedra de paz por la que se emiten:

- Las orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz.
- Propuestas de desempeños de educación para la paz
- Secuencias didácticas de educación para la paz.

En el Plan Decenal de Educación (2016-2026) la formación ciudadana y socioemocional aparece como séptima estrategia en el desafío de construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad. De la misma manera en el numeral dos del acuerdo de paz con las FARC-EP se insiste en una apertura democrática para construir la paz.

El desarrollo de competencias ciudadanas para el ejercicio de los derechos humanos tiene dos niveles: el primero, competencias individuales, que implica el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para la acción ciudadana, y el segundo como competencias integradoras, que se refiere a la acción ciudadana colectiva y contextual en la que se articulan diferentes conocimientos y habilidades (cf., Zárate Mantilla et al., 2018, p. 11).

Las competencias ciudadanas, organizadas por ámbitos y tipos de competencias ciudadanas permiten potenciar las gestiones pedagógicas, comunitarias, directiva y administrativa de los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) de los Establecimientos Escolares, en especial de la Institución Educativa Edmundo Velásquez de Otaré de Ocaña (Catatumbo). De la misma manera que permite una mejor gestión del Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) por medio del cual, la Secretaría de Educación de Norte de Santander y todas las secretarías nacionales, sistematizan, hacen seguimiento y evalúan las acciones explícitas de mejoramiento de la calidad educativa que desarrollan los Establecimientos Escolares. En el engranaje de ambos procesos (PMI-PAM) el macro proceso de calidad educativa, buscando responder a las necesidades de los estudiantes y sus contextos, hace un camino de empoderamiento ciudadano el cual quiere ser atendido en esta investigación por medio de las pedagogías de paz.

La ciudadanía se extiende a todas las áreas de la vida y más aún a todas las esferas de la educación. Ella (la educación), superando la visión bancaria, del dogmatismo, del civismo, de la urbanidad o del sistema valorial, asume lo anterior y lo proyecta hacia la democracia renunciando a cualquier actitud invasora y dando paso a una acción dialógica; lo cual no significa ni estar sobre, ni estar dentro, como extranjeros; significa estar como compañeros (cf., Freire, 1983, p. 141).

En el aula de clase se experimenta cómo los estilos docentes asertivos y democráticos superan los autoritarios, permisivos y negligentes. Las competencias ciudadanas, de la comunidad educativa del Catatumbo, promocionadas por secuencias didácticas centradas en los derechos humanos desde lo socioemocional, generan ambientes democráticos de empatía y construcción de sociedad; esto se refleja en la siguiente pregunta problematizadora.

1.1.2 Formulación del problema

Viendo el estado de la cuestión, la experiencia demostrada en muchos centros educativos alrededor de la formación ciudadana y sumando además los ideales ciudadanos planteados en los estándares de competencias ciudadanas del MEN, se proyecta la siguiente pregunta investigadora:

¿Cómo aporta las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña.

1.2.2 Objetivos específicos

Describir las competencias ciudadanas para la paz, del MEN, en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.

Evaluar las competencias ciudadanas para la paz, del MEN, en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.

Diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.

1.3 Justificación

Las competencias ciudadanas se presentan como estándares pedagógicos que ayudan a consolidar la convivencia pacífica y la participación democrática dentro de una sociedad pluralista. Dicho horizonte enfoca el ser de la persona, desde principios éticos que recuperan el fin político de la educación, imprescindible, para una pedagogía por la paz; un camino que transita por lo cognitivo, emotivo y comunicativo, enfocado en la asertividad y empatía del individuo en sociedad.

La Secretaría de Educación de Norte de Santander podrá fortalecer sus procesos de acompañamiento a los Establecimientos Escolares, ya que la formación en ciudadanía, aterrizada en acciones específicas y así puede contribuir a mejorar aquellos aspectos que se identifican como problemáticos o susceptibles de mejorar en los procesos de autoevaluación institucional. La formación ciudadana, por medio de pedagogías de paz, afianza las dimensiones de la gestión educativa de las Entidades Territoriales: a) Docentes y Directivos Docentes, b) Académica y Pedagógica, c) Ambiente Escolar y Bienestar, d) Familia, Escuela y Comunidad, e) Administrativa y Financiera, f) Infraestructura y Dotación.

La Institución Educativa Edmundo Velásquez de Otaré de Ocaña (Catatumbo) al concientizarse sobre la ciudadanía y la paz, amplía su visión educativa como un “entorno para la vida, la convivencia y la ciudadanía” de tal manera que los derechos humanos se postulan como eje transversal de la comunidad educativa para que la institucionalidad se apersona de su condición constitucional por la paz. La convivencia es un reto y una oportunidad para los Establecimientos Educativos. Por ello, la investigación, al concentrarse en didácticas de aula, mira la institución en armonía con el territorio para generar incidencias constructivas de resolución de conflictos, participación comunitaria asertiva e incluyente convivencia desde la diversidad.

Al profundizar en formación para la ciudadanía, la maestría en práctica pedagógica de la UFPS encuentra un espacio importante para incentivar la investigación, de tal manera que, aportando a una nueva cultura educativa, mantenga atenta a la relación enseñanza-aprendizaje y pueda dar un aporte significativo, desde su línea de investigación “pedagogía para la convivencia y la paz”, a la realidad social colombiana desde la práctica, reflexión y proyección de ambientes democráticos en el aula.

Como la educación cambia a los docentes que van a cambiar su porción de tierra (Freire), por lo mismo, la educación en ciudadanía, protagonista de paz, tiene la pretensión de apasionar al docente de su vocación transformadora de tal manera que, valorando lo positivo de los casos particulares, pueda acompañar al alumnado desde la familia y la cultura en su búsqueda de experiencias significativas a nivel regional. El docente no se reduce a imponer o cumplir guías, comités y procesos desgastantes y poco efectivos. La educación para la paz vela para que la profesión docente despierte su impacto proponiendo ella misma y con alianzas estratégicas, espacios de vida, felicidad, dignidad y buena convivencia para el territorio.

El nuevo docente favorece ambientes cálidos y llenos de acogida humana antes que de información y datos por aprehender. Fraternalizar y solidarizarse se plantean como caminos obligatorios ante una cultura fragmentada y líquida. Una sociedad que aísla y desvanece al sujeto amerita de un docente definido como líder de humanidad, es decir, como motivante de transformaciones que partan de la persona real, en comunidad y en contexto. Por lo tanto, el nuevo docente no solo interviene en el aula, sino que más allá de ello generando conexiones, enriquecen la educación y la lleva a pensarse como entorno de vida.

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

Los antecedentes como sustentación teórica del problema de investigación dan una mirada crítica a las diferentes concepciones sobre la formación ciudadana para la paz en la práctica pedagógica y sus diferentes manifestaciones. La consulta de antecedentes constata como factor común, problemáticas similares en diversas instituciones educativas que se encuentran muy relacionadas al tema de estudio. Se relacionan las siguientes investigaciones.

En la investigación realizada por Olivo (2017), “Educación para la ciudadanía en Chile, Curicó”, la autora aborda la participación escolar de su país y analiza los escenarios de educación ciudadana en diferentes colegios con el fin de caracterizar la diversidad de significados ciudadanos en los dirigentes estudiantiles de la VI Región de Chile. La investigación, con diseño fenomenológico, comprende las prácticas educativas y cómo aportan al desarrollo ciudadano desde la visión de nueve dirigentes estudiantiles de colegios de secundaria donde relatan prácticas cotidianas y significados de su experiencia como líder estudiantil. Este estudio propone cinco categorías: valor de la ciudadanía, concepción política de lo partidario y político, subjetividad juvenil con responsabilidad movilizadora, colegios como espacios ciudadanos, y liderazgo femenino. Los principales resultados se enfocan en que, los estudiantes de secundaria constituyen una fuerza social importante que se perfila desde su propia subjetividad como ciudadano político, con responsabilidades ciudadanas y liderazgos femeninos, para su vida como adultos (p. 151-164).

Por otro lado, el estudio realizado por Carbajal (2016), titulado “Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones para su análisis”, la autora concluye que,

a diferencia de una paz negativa y punitiva, la educación para una convivencia democrática en las aulas presenta tres dimensiones como son: la dimensión de inclusión (reconocimiento personal/cultural y sentido de pertenencia), la dimensión de equidad (acceso equitativo al logro académico) y la dimensión centrada en la resolución dialógica de conflictos y toma de decisiones (desarrollo y ejercicio de habilidades democráticas). (p. 52-81)

De igual forma, Ceballos (2013) en “Educación para la paz y la democracia”, concluye que para una sociedad democrática y pacífica la convivencia ha de estar regulada por principios categóricos, enmarcados éticamente en un entramado interdependiente de líneas de acción que corresponden a la tolerancia, la legalidad y los derechos humanos. La paz y la democracia han de ser construidos desde el respeto por la historicidad; desde el acceso a la información veraz; por medio de espacios abiertos al diálogo; y sobre todo rescatando los modelos de autoridad que pasan por ser formadores de las nuevas generaciones desde un marco ético que instaure al otro como un semejante, sujeto también a derechos y obligaciones que ambos habrán de respetar, dando paso a la tolerancia y a la convivencia pacífica. (p. 35-48)

De acuerdo con, Mercado, Pinochet, Vargas (2019) en su escrito “Experiencias y reflexiones desde la escuela para la construcción de ciudadanía en la Región de Antofagasta, Chile”, reflexionan sobre la implementación de los objetivos de la Ley 20.911 de 2016 sobre la creación de un plan de formación Ciudadana para dicha región. Estos permitieron un periodo de crecimiento para los colegios que optaron por transformarse en espacios democráticos, así como también para los equipos que tuvieron la oportunidad de acompañar y aprender dialógicamente en este proceso. Dichos aprendizajes se plasman en el presente libro, que pretenden ser un punto de referencia para aquellos actores que quieren iniciar en sus establecimientos una

implementación consensuada del Plan de Formación Ciudadana, a partir de las reflexiones de todos los actores del espacio escolar. (p. 126)

En cuanto a Cárcamo (2015) en su artículo “Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid, Chile?”, propone conocer cómo se posiciona los estudiantes que se forman para ser docentes de educación primaria respecto del proceso de ciudadanía en la escuela. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa con enfoque etnográfico, y la principal técnica utilizada es la observación participante. Los resultados arrojan que la forma que tiene el futuro docente de concebir la formación ciudadana en la escuela, está mediada por una visión de la educación centrada en aspectos técnicos pedagógicos. De este modo, enfatizan el papel de la didáctica como herramienta que les garantizará saber enseñar, a sus estudiantes, el conjunto de normas y valores que permitan reproducir el orden social, tanto en la escuela como en la sociedad de la que forman parte. (p. 1-14)

Srecc & Padceal. (2015) destaca la propuesta del BID, por medio de la fundación Barco y liderada por la Universidad de los Andes de Colombia, en el “Informe Regional. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina” donde se analiza los cursos de formación docente para educar en ciudadanía en América Latina. Dichos análisis de la ciudadanía en los cursos, han favorecido la investigación de estrategias pedagógicas, contenidos conceptuales y herramientas tecnológicas, a nivel de cinco países en igual número de programas. Se concluyó que hay importantes desarrollos para la formación bimodal de docentes en ciudadanía. Los cursos muestran desarrollos conceptuales significativos en temas relacionados con convivencia. Las competencias ciudadanas están implícitas o explícitas en la mayoría de los cursos. (p. 152)

De este modo, Benjumea, Galvis, Orrego Noreña (2019) en su investigación “Formación Ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales” buscaron descubrir los sentidos que los maestros de la institución educativa Liceo Isabel la Católica de Manizales le otorgan a la formación ciudadana. El enfoque de la investigación cualitativa permitió abordar la información desde el método de la etnografía reflexiva creada como un método para aproximarse a las prácticas y modos de seres culturales. La técnica de investigación fueron entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Como resultado, se evidenció que existe un conocimiento empírico de la ciudadanía y la formación ciudadana pudiendo identificarse en las prácticas cotidianas de los maestros, en la relación con sus estudiantes, la puesta en escena de la formación ciudadana. En este estudio se buscó develar los sentidos que los maestros de dicha institución le otorgan a la formación ciudadana. (p. 67-96)

En relación con este tema y de especial atención nacional, está Mockus, Et al., en el simposio “Educación para la paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa” donde propusieron una pedagogía para la paz inscrita en los contextos colombiano y latinoamericano, para lo cual se requería organizar una perspectiva de: formación de hombre, formación social y construcción de sociedad; desarrollando una educación alternativa, con construcción de conocimientos, desarrollo humano, junto con principios pedagógicos y metodológicos que lo sustenten. Mockus en su aporte titulado “Cambio cultural voluntario hacia la paz”, hace referencia a la necesidad de diseñar propuestas que impulsen un cambio cultural como posibilidad de construir paz social desde los beneficios obtenidos en Colombia a partir de la operación del programa “Cultura Ciudadana” para conseguir una sana convivencia ciudadana. (Mockus, 1999)

También, Burgos, Ruíz, Martínez. (2017) en su artículo “Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social”. Boyacá, Revista Análisis, 49(91). Con su aporte de enfoque diferencial permite observar el reconocimiento en la interacción de los estudiantes dentro de su entorno educativo y que concede transformar dichas problemáticas desde las vivencias directas de los actores involucrados. Este artículo busca recuperar el protagonismo de la escuela en la formación de las futuras generaciones para no repetir los ciclos de violencia en el posconflicto colombiano, haciendo énfasis en el reconocimiento, porque es desde allí se construyen y se reconfiguran los procesos sociales que contribuyen a la formación de una cultura de paz basada en la justicia social. (p. 359-380)

Es de notar a Mejía y Urrea. (2015) en su artículo “La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar”. Armenia, revista Sophia, 11(2). Exploran cómo se vive la confianza y el trato interpersonal entre docentes y estudiantes para transformar la dinámica del aula en los procesos de aprendizaje. Para definir rutas de reconstrucción de la confianza por medio del cambio de la actuación de los docentes en relación al trato con los estudiantes de tal manera que se esperaba un impacto en el ambiente escolar, en la cooperación, en el aula, por el deseo de estar en ella y por las condiciones de la misma. (p. 223-236).

Cabe considerar a Villamizar Ibarra. (2016) “Pedagogía para la convivencia y la Paz: Transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la Paz”, Cúcuta, Revista de investigación, administración e ingeniería, 4(2). El objetivo planteado es el de diagnosticar las transformaciones de las prácticas docentes cuando se abordan la educación para la paz, mediante la identificación de las prácticas pedagógicas utilizadas en la formación para la paz. La investigación muestra que los docentes tienen una

mayor orientación hacia el medio ambiente interno que externo en materia de clima escolar. (p. 56-62)

Rubio y Maya. (2020) en “Procesos de adaptación social de estudiantes adolescentes migrantes venezolanos a través de la inclusión académica al sistema educativo colombiano en básica secundaria”, Perú, publicado en Revista científica Delectus, 3 (1). Es un análisis con estudiantes venezolanos migrantes a la Garita Norte de Santander, Colombia. El objetivo fue describir procesos de adaptación al territorio colombiano a través de la inclusión al sistema educativo de este país. Entre los efectos de dicha movilidad destacan los del logro de adaptación al nuevo contexto. La investigación concluye que, a nivel personal, la migración fue positiva ya que el apoyarse en la escuela repercutió en su sentido de pertenencia y autorrealización. (p. 83-93).

El estudio: “Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción” recogido por Cox, Jaramillo y Reimer, es un significativo referente internacional para muchos estudios en ciudadanía. Comisionados por la Red de Educación del Diálogo Regional de Política, para la VII Reunión Hemisférica celebrada en 2005, plantean que la formación de ciudadanía no compite con la formación académica, sino que, por el contrario, la complementa, le da sentido y la puede llegar a impulsar con fuerza. El documento fundamenta la formación ciudadana en un sentido amplio (no tradicional, es decir no como una simple cátedra de cívica sino como una forma de vida en el sistema educativo) en el estudio se discuten opciones para lograrlo. El desafío es lograr que a la par de desarrollo académico, también suceda un mejoramiento de relaciones interpersonales y acciones cívicas. Se llega al punto de proponer estrategias, para que distintos actores en el proceso de reforma educativa, puedan contribuir a impulsar las iniciativas necesarias de renovación ciudadana en la educación.

2.2 Marco conceptual

Es importante establecer aspectos diferenciales entre elementos que de una u otra manera interviene en el desarrollo y argumentación de la investigación. Esta conceptualización permitirá abordar la temática enfatizando en la formación ciudadana para la paz y la practica pedagógica en sí misma, como factores integradores y potencializadores de la estructuración de comportamientos democráticos y políticos, enmarcados en la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y la paz; orientados a la interacción en un mundo globalizado.

2.2.1 Ciudadanía

Las interpretación y conceptos que se ha emitido en torno a esta definición abordan desde los derechos políticos, sociales y civiles, hasta perspectivas más estructuradas que involucran la reivindicación de derechos reproductivos y/o sexuales, entre otros (Humphrey Marshall, 1997).

En la actualidad existe un gran interés en la formulación y aplicación de las políticas relacionadas con la ciudadanía, enfocada a la posibilidad de generar individuos activos, participativos dentro de las sociedades modernas. Con miras a concretar esta abstracción, hay que reconocer cómo se consolidó la noción de ciudadanía, a partir de sus dimensiones y niveles como aspectos esenciales para comprender el concepto, puesto que los elementos que abogan por la individualidad del ser y que aparecen dentro de la era contemporánea de un modo inherente a la ciudadanía misma, hacen que el concepto este íntimamente ligado a la lucha de derechos y la construcción de comunidad política en escenarios históricos específicos, haciendo entonces que exista una correspondencia al conjunto de principios y prácticas que al pasar por el conocimiento, la emocionalidad y lo comunicativo de las personas inciden en contextos individuales, familiares, comunitarios y públicos.

Esto implica una reflexión sobre la concepción misma de ciudadanía, pues la idea se ve afectada en su definición por condiciones contextuales, sociales, económicas e históricas. Aristóteles alcanzaba a decir que la ciudadanía era una cuestión muy controvertida sobre la que las opiniones no son unánimes, “teniéndose por ciudadano en la democracia uno que muchas veces no lo es en un Estado oligárquico”. En ese momento la definición variaba según la ciudad estado en la cual se formulaba y así mismo del pensador que lo propusiera. Congruentemente, Dubet señaló que “no hay una sola ciudadanía, que ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y, sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí” (2011). Por otra parte, Ariza señala que “existen diversas ciudadanía, así como diferentes maneras de entender la formación ciudadana” (2007, p. 1).

A pesar de lo anterior autores como Bárcena, poseen una visión un poco más integradora al decir que “la ciudadanía puede comprenderse como el conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de la sociedad, para garantizar el bienestar general, para hablar desde un “nosotros” donde entra en juego valores, ideales y pensar en futuro desde la libertad, la solidaridad y la diversidad, propio de las ideas liberales, dentro de un referente de significados, narrativas y discursos que originan tensiones entre los sujetos en busca de transformaciones” (1997). En la actualidad existen grandes consensos en lo que debería ser un ciudadano y más cuando muchos países firmantes han propuesto la ciudadanía global por medio de la ONU (UNESCO, 2015).

Podemos afirmar entonces que el ciudadano de hoy es –o debe ser- un individuo interesado y participativo de las dinámicas de su comunidad desde la base relacional, empática y del conocimiento. No resulta particularmente práctico situarlo como un individuo en abstracto, ya que posee conciencia y la capacidad de ser participativo de las acciones y decisiones públicas.

Así las cosas “un ciudadano es una persona que es capaz de crear o modificar, en cooperación con otros, el orden social que se quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos” (Zebadúa, 2000).

2.2.2 Formación en ciudadanía

Establecer un espectro que de manera concreta involucre las dinámicas de interacción entre individuos dentro del contexto de sociedad, implica un enorme esfuerzo por parte de las instancias académicas y de formación, esto podría analizarse desde el ejercicio de enseñanza en sí mismo, el cual desde diversas interpretaciones, como la de Juan Carlos Tedesco, afirman que existe una debacle en el sector pues "la crisis contemporánea ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino, que más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe orientar efectivamente sus acciones" (Pinilla Díaz, 2006, p. 12).

Este aspecto ha sido de manera natural una de las preocupaciones de los estados en materia educativa, y además se convirtió en el gran reto para la escuela del siglo XXI desafiando la formación docente en sus prácticas y contenidos desde un sentir de política pública en el que la democracia y la participación son parte de un estilo de vida. “Para ello se busca promover currículos democráticos significativos y con sentido para quienes lo desarrollan; de esta manera se despojan de roles pasivos para ser sujetos activos y reflexivos”, palabras de Giroux (2001, p. 62), que adquieren contexto cuando se reflexiona sobre el rol de la escuela y el docente en la formación ciudadana. “El concepto de ciudadanía, variable a lo largo de los tiempos, le ha exigido a dicha institución recompreensiones para cumplir con su papel frente a esta demanda” (Mieles Barrera & Alvarado Salgado, 2012, p. 69). Este compromiso permanente por parte del

sector educativo, ha obligado a que las naciones generen una evolución constante de la concepción y aplicación del proceso educativo a lo largo de los diferentes momentos históricos y de los propios contextos que ello genera.

En Colombia durante la década de los años 30 y 40, se integra el concepto de formación ciudadana a partir de la llamada Educación Cívica, orientada, como en casi todas las latitudes al proyecto de Nación inspirado por el partido liberal (Mesa Arango, 2008, p. 4). En la siguiente década la escuela colombiana se expandió masivamente, toda vez que “los indicadores educativos crecieron a un ritmo nunca antes visto. El número de alumnos matriculados tanto en primaria como en secundaria se expandió en forma considerable, así como el número de docentes y de establecimientos educativos” (Ramírez Giraldo & Téllez Corredor, 2006, p. 3), esta paulatina importancia adquirida por la escuela, como focos masivos de aprendizaje, establece las condiciones para que el gobierno aborde la discusión de la formación ciudadana, no obstante, la Educación Cívica no sufre cambios significativos hasta la década de los 80, cuando se agrega el componente contra la lucha insurgente y se integra el concepto emergente de desarrollo, desde entonces, elementos como derechos humanos, globalización y demacración has sido adheridos a esta, así como también la pluralidad cultural y étnica, entendiendo la gran diversidad presente en el país.

Es solo hasta el año 1991, con la creación de la Nueva Constitución Política, cuando se establece que el Estado colombiano debe contribuir para la formación del ciudadano desde la perspectiva democrática y el reconocimiento de prácticas de libertad propias de sociedades democráticas; desde este contexto, cada ciudadano puede desarrollar su capacidad de autodeterminación como lo expresa (Urquijo Angarita, 2007).

En sintonía con ello, la Ley General de Educación de 1994, establece que el gobierno proporciona las directrices al Ministerio de Educación Nacional, para generar prácticas educativas orientadas a la formación de colombianos en materia de derechos humanos, paz y democracia; dando pie a la consolidación del Programa de Competencias Ciudadanas desde el Ministerio de Educación Nacional. Podemos establecer a partir de esto, que el individuo adquiere facultades jurídico – políticas que le permiten reconocer derechos y responsabilidades, mediante su integración al contexto de sociedad desde una participación activa como ciudadano,

En el contexto internacional y paralelamente, en el año 1995, la UNESCO “aprobó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia” en dicho plan “propuso la introducción en los currículos escolares de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, poniendo en acción un enfoque transdisciplinar denominado Hacia una Cultura de Paz” (Herrera Cortés, s. f., p. 6).

Esta situación desvirtúa el proceso de enseñanza, reduciéndolo a la adquisición de conocimientos planos y estáticos que no aportan a la construcción de sociedad, ni a la aplicación de dichos conocimientos, así como tampoco a la interacción del individuo en los contextos sociales, democráticos, ni políticos.

La formación ciudadana brinda las competencias necesarias para lidiar con la interacción cotidiana teniendo como premisa el respeto, pero la discusión es mucho más profunda, puesto que de ella depende la construcción de sociedad y la funcionalidad misma del concepto de democracia, ya que este implica el aporte de cada individuo a la hora de decidir y participar, no solo en los aspectos cruciales para una nación, sino también en el diario vivir. Esto trae consigo la disyuntiva de la perspectiva con la cual se aborda la formación ciudadana, ya que la propia

educación ha sido objeto de amplios debates para establecer cuál es la dinámica de ejecución y desarrollo más conveniente.

Por otro lado, es importante reconocer que la formación ciudadana y en general todo el ejercicio pedagógico, debe ser un proceso dinámico y ajustable en el tiempo, por esto los docentes como intelectuales transformadores de la realidad, están llamados a combinar la práctica y la reflexión, con el fin de orientar procesos educativos donde las y los estudiantes sean reflexivos y activos, es decir, que vayan del análisis crítico de la realidad a la transformación efectiva de la misma (Giroux, 2001, p. 64).

Aunque esto se viene aplicando en las instituciones educativas a lo largo de los años, desde las asignaturas básicas y desde las orientadas a la formación de ciudadanos (educación cívica, el civismo, la urbanidad, la ética, la cultura ciudadana), también es claro que, como se mencionó, el concepto y aplicación de la formación ciudadana son dinámicos, es por ello que debe estar orientada a adquirir la capacidad de “formarse a sí mismo, formarse para el otro y con el otro; formarse para habitar la ciudad, el territorio, formarse intelectual, ética y profesionalmente, "formarse" es andar un camino, el cual genera una opción ética, estética y política” (Quiroz et al., 2008, p. 3). La formación para la ciudadanía, entonces se entiende como procesos educativos sociales que permiten la comprensión de los compromisos por parte de cada individuo en la sociedad para convivir en el mundo moderno y de esta forma obtener las competencias necesarias para afrontar los problemas cotidianos de una manera flexible y reflexiva.

2.2.3 Competencias ciudadanas

Dentro del planteamiento de la constitución de 1991, se establecieron algunos elementos importantes respecto a lo que se espera que sea la formación de estudiantes en términos de sociedad, convivencia, democracia, derechos humanos, entre otras; y es justamente desde esta óptica, que se estructura el concepto de competencias ciudadanas, decantadas de la ley general de educación de 1994,

Aunque el concepto como tal solo aparece cuando la formación ciudadana se configura como un elemento transversal del proceso académico en las escuelas, y las competencias ciudadanas brindan las habilidades que el individuo requiere para una interacción positiva en un contexto de sociedad, es por esto que en cumplimiento del programa de gobierno del primer periodo del expresidente Álvaro Uribe Vélez, el Ministerio de Educación Nacional, emprende la implementación de las competencias ciudadanas con las cuales se busca “formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz”, dicho panorama “implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad” (De Roux & Diaz, 2004, p. 10) de este modo se complementan iniciativas que ya venían trabajando en este sentido, pero a su vez, establece unos criterios más específicos a la hora de direccionar el proceso de la formación ciudadana.

En este punto es importante analizar la conceptualización que el MEN plantea entorno a la definición de competencia, pues se habla del ser y del saber hacer, lo cual implica no solo poseer el conocimiento, sino también estar en capacidad de aplicar dicho entendimiento en un contexto creativo, productivo o abstracto, así mismo “Ser competente significa que la persona

tiene el conocimiento declarativo (la información y los conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa” (Rodríguez et al., 2007, p. 143), por lo anterior, el individuo no solo adquiere conocimientos, sino que también asimila y aplica estos saberes dentro de los contextos más variados, obteniendo resultados óptimos.

Es importante hacer claridad respecto a que las competencias ciudadanas y los estándares planteados por el MEN, no solo abordan la comprensión, asimilación y aplicación de saberes cognitivos, sino que también contienen un aprendizaje emocional, tal como argumentan Ruiz y Chaux quienes definen las competencias ciudadanas “como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas –integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (2005, p. 32).

Las competencias ciudadanas proporcionan a los estudiantes, las herramientas para desarrollar interacciones enmarcadas dentro de las premisas sociales que involucran una convivencia sana y constructiva, a partir de las posibilidades que los avances individuales lo permitan, transversalizando las competencias a los diferentes ámbitos de la vida con su aplicación.

El programa de competencias ciudadanas del MEN (2004), formula tres ámbitos generales que se postulan como Estándares Básicos en Competencia ciudadana: 1) Convivencia y paz; 2) Participación y responsabilidad democrática y 3) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004).

Dichos estándares propenden organizarse, de manera autónoma, en las Entidades Territoriales y las Instituciones Educativas, abarcando todos los niveles de formación, articuladas

desde el primer año escolar hasta grado 11º, con los cuales se desarrollan competencias de conocimiento, cognitivas, emocionales, comunicativas y, sobre todo, integradoras.

2.2.4 Convivencia escolar

Dentro del contexto educativo, y en referencia a una enseñanza integral que involucre individuos mucho más conscientes de su rol en la sociedad, la convivencia escolar se convierte en un aspecto fundamental a fortalecer desde la formación en ciudadanía, para lograr el respeto a las diferencias y un mejor manejo de los conflictos de un modo asertivo.

Encontrar la otredad para entretejer la convivencia con miras a reducir la violencia y el *bullying* propicia un desarrollo integral del individuo y una consolidación de la ciudadanía que implica el fortalecimiento de la convivencia.

El sentido de la convivencia “ha tenido una evolución, desde su uso como parte de un vocabulario popular, hasta llegar a ser una palabra clave, influyente y determinante no solo en la cultura escolar, sino en el barrio, la comunidad y la ciudad” (Ortega Ruiz & Córdoba, 2008). De este modo la idea de convivencia se funde dentro de la vida cotidiana del individuo en los contextos social, familiar, laboral y académico, es por esto que ramas del saber cómo la psicología y sociología tienen este constructo como objeto de su análisis; surgiendo entonces definiciones como la de Lanni quien afirma que la convivencia “es la red de vínculos interpersonales que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día” (2003); adquiriendo así la convivencia una connotación constructivista.

Desde otro punto de vista, el MEN en su documento, guías pedagógicas para la convivencia escolar, adopta la definición descrita por Chaux y Ruiz quienes ven en el conflicto una posibilidad de enriquecimiento social; así expresan:

Es la coexistencia con otras personas en un espacio común, de forma armónica y a pesar de las diferencias culturales, sociales, políticas, económicas, u otras que se presenten. Hablar de diferencias pone al conflicto como elemento esencial y natural en las relaciones humanas. En este sentido el conflicto dinamiza las relaciones entre las personas, posibilita los cambios sociales y es un elemento que, manejado adecuadamente, es fundamental para la estabilidad de la sociedad (2005, p. 51).

Por otra parte, estableciendo un diferencial respecto a la disciplina e insertándola en la escuela, Gómez establece que la convivencia es “la capacidad que tienen las personas de vivir con otras en un ámbito de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa dentro de la comunidad educativa” (2015, p. 18), mientras que la disciplina es cumplir con normas y paradigmas establecidos según el contexto.

Por encima del ámbito o escenario en el cual se analice la convivencia, y más allá de los individuos y sus propias interacciones, es claro en este punto, que este es un constructo social, que se arraiga en el imaginario de las personas, mediante un aprendizaje complejo en el cual toman partida un sin número de procesos superiores como las sensaciones, la percepción, la memoria y la cognición; permitiendo así que existan representaciones y construcciones propias a cada individuo que son materializadas a lo largo de su vida, obteniendo de éste una interpretación propia que se adhiere a sus comportamientos, de allí la importancia de establecer parámetros para que sus aprendizajes se ajusten a las realidades propias del sujeto mismo.

2.2.5 Práctica pedagógica

Para entender este concepto, es importante analizar el contexto del cual surge, toda vez que la interpretación y el significado mismo dependen en gran medida de la relación con la

cultura, el lenguaje, las experiencias, los presaberes adquiridos al interior y externos a la escuela; esto puede decantar en inquietudes, incógnitas, aproximaciones, tensiones y desacuerdos que se visibilizan en las dimensiones cognitiva, axiológica, ética, política, socioafectiva de los diferentes actores que comparten escenarios orientados la enseñanza y aprendizaje. Desde otra perspectiva Zuluaga propone abordar la práctica “como todo lo que acontece en el aula”, es decir que implica “lo que hace el docente cotidianamente; a ello se le suma los discursos (sujetos, instituciones, políticas) que se visibilizan en los contextos educativos, en función de la enseñanza y aprendizaje según las necesidades de los mismos” (1984).

En este sentido, se afirma que las prácticas pedagógicas poseen intención, lo cual según Aguerro tiene por nombre “eje pedagógico”, este “consiste en las relaciones que hay entre los sujetos del proceso, desde el rol desempeñado, es decir quien aprende y quien enseña, como se aprende y cómo se enseña para comprender la globalidad del proceso” (2006).

Dentro de la dinámica el docente guía y por ende su voz es significativa, toda vez que es quien posee la experticia pedagógica y debe, de manera activa, desde su rol, generar cambios en los contextos donde desarrolle su labor, entendiendo por ello sujetos, comunidades, entre otros; no dejando de lado las intenciones, lenguajes, y acciones las cuales son congruentes entre sí para dar pie a la formación de individuos que sopesen sus necesidades de transformación y deliberación a partir de acciones concretas.

Freire propone de manera imperativa, que las prácticas pedagógicas se orienten a la comunicación, la autonomía, la esperanza como ejes centrales en la formación; es decir pensar la práctica pedagógica como una acción reflexiva, tal como lo afirma Díaz, de todo lo que contiene,

“metodologías, estrategias, escenarios, discursos, contextos, sujetos; es decir se construye sobre su propia discursividad y sobre su propia esencia” (2000, p. 150).

2.2.6 Cátedra de paz

Al analizar la formación ciudadana en el contexto colombiano, es importante establecer la clara afectación que la violencia y todos los procesos bélicos han generado en la sociedad, y más aún en el proceso de enseñanza, pero esto se ve mucho más claramente evidenciado, cuando se analiza en regiones como el Catatumbo que han sido históricamente golpeada por este flagelo, es entonces cuando la cátedra para la paz, como eje transversal de la formación ciudadana, adquiere una enorme importancia, más aún cuando contemplamos la coyuntura del posconflicto donde casi todo el Catatumbo fue incluido dentro del programa de municipios PDET (Programa subregional de Transformación Integral del ámbito rural a 10 años, a través del cual se ponen en marcha, con mayor celeridad, instrumentos de reconciliación, representatividad, redistribución y reconocimiento, en los territorios más afectados por el conflicto armado, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional).

Corresponde ahora entonces ajustar los modelos educativos y las estrategias de formación para asumir el reto de una educación para la paz, con “nuevas y modernas mediaciones pedagógicas que renueven la considerada pedagogía tradicional y permitan a los estudiantes adquirir mayor compromiso y trabajo con su propia formación” (Salamanca et al., 2016). Dentro de la educación para la paz se reconoce la promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas. Desde lo procedimental, se direcciona el desarrollo de varios componentes pedagógicos que pueden ser transversales a la enseñanza misma, los cuales son:

1. Cultura de paz por medio de la educación.
2. Desarrollo económico y social sostenible.
3. Respeto de todos los derechos humanos.
4. Igualdad entre hombres y mujeres.
5. Participación democrática.
6. Comprensión, tolerancia y solidaridad.
7. Comunicación participativa y libre circulación de la información y conocimientos.
8. Paz y seguridad internacionales.

Se busca así promover la democracia permitiendo generar la convivencia a través de diversos espacios que no permitan a la discriminación, la hostilidad y la violencia estar presentes en el trato con el otro. Del mismo modo, se pretende que los niños, niñas y adolescentes, pertenecientes a cada nivel de formación, puedan identificar y reconocer las causas y consecuencias de los conflictos ocurridos en Colombia y, particularmente, los que han tenido lugar a partir del siglo XIX; trabajando por la generación de una conciencia en los ciudadanos y futuros ciudadanos respecto a lo determinante que es, dentro de la construcción de país, el ser conocedores de la propia historia, reflexionar sobre ella y plantear disyuntivas específicas orientadas a la paz, la reconciliación y el perdón.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Educación para la paz. Galtung.

La educación para la paz es un campo de conocimiento que inicia luego de la primera guerra mundial, con la Escuela Nueva de Jhon Dewey defendiendo razones antibelicistas para analizar los conflictos internacionales. Terminada la segunda guerra mundial se agregan las

temáticas de derechos humanos y desarme. Con nuevos movimientos se introduce la no violencia y se propugna por una visión más integral del ser humano en función de la acción y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas. Conflicto, paz y violencia serán los temas tratados para, entre otros autores, Johan Galtung, Jhon Paul Lederach y Vicenç Fisas. Hoy en día la educación para la paz se ha vuelto una disciplina que reflexiona sobre lo humano y lo social.

En Colombia los Estándares de Competencia Ciudadana del 2003 se postularon en la dinámica de educación para la paz (Chaux & Jaramillo, 2004). Como cultura de paz ellos pueden asegurar, con el concurso de los actores, “que todos los estudiantes acepten su rol como sujetos transformadores de la realidad y (para que) participen en la definición y búsqueda de destinos comunes” (Lleras, 2019, p. 42). Una de las bases de estos estándares es la visión clásica de Galtung de 1988 cuando habla, como fracaso a la superación del conflicto, de tres tipos de violencia.

Como pionero en estudios de paz, Galtung (2003) describe la violencia directa, como visible y presente de forma física o psicológica. De la violencia estructural, que es invisible, hacen parte las estructuras de relación que ejerce la violencia como desigualdad en razón de la misma estructura social que la soporta, es decir son los sistemas sociales, políticos y económicos que restringen la realización plena del ser humano. Y la violencia cultural, de manera invisible se da en tradiciones, normas, principios o educación que justifica dicha violencia (González, 2019, p. 90). El “síndrome triangular de la violencia debería contrastarse mentalmente con un síndrome triangular de la paz, en el cual la paz cultural genera paz estructural, con relaciones simbióticas, equitativas, entre distintos socios, y paz directa con actos de cooperación, amistad y amor” (p. 23).

El giro epistemológico pasa de mirar la guerra, como necesaria para la paz, a mirar el camino pacífico como obligatorio para tener resultados de paz. Medios y fines están cohesionados por los mismos principios éticos. Desafiando la creencia de que la violencia es inherente a la naturaleza humana. Galtung promueve el desarrollo de alternativas a la violencia como formas para prevenir el conflicto violento. Aquí la educación se vuelve clave en cuanto se convierte en un entrenamiento de respuestas positivas ante los ciclos de pulsiones destructivas que parecerían no terminar. Como “ordinariamente las decisiones asociadas a la educación para la paz no muestran resultados en el corto plazo, razón por la cual, muchas veces, sus postulados son desestimados como estrategias efectivas de construcción de paz” (González, 2019, p. 91).

En la carrera por la paz, Galtung afirmará que el ser humano es capaz de paz y que en esta paz están incluidas unas teorías y superadas otras. En esta visión la paz incluye: lo negativo sobre la guerra y lo positivo sobre lo cooperativo en el desarrollo, el desarme y los refugiados; el estudio de paz contiene la realización con el otro y con uno mismo, la capacidad ejercitada y adquirida de gestión, la ayuda mutua y, sobre todo, la paz como fuerza antropocéntrica. De esta manera no se promueven una paz cultural sino la cultura de paz como nuevas realidades.

Para Galtung la paz es el «despliegue de la vida», que se desarrolla en un contexto de desafío permanente, dado que no se puede negar la existencia del negativo. La paz crece a la sombra del negativo a veces valiéndose de este. En este sentido Galtung concebirá al concepto de la paz más como suelo que como techo, porque cuanto más se detalla la paz, cuanto más rica (y) específica es su definición, menor será su consenso. (Calderón Concha, 2009, p. 66).

2.3.2 El sentido político desde la pluralidad. Arendt.

Las competencias ciudadanas al centrar el foco en los derechos humanos acentúan el tipo de competencia específica llamada “integradora” (no integrismos) ya que es allí donde las instituciones, los colectivos y los individuos están llamados a asumir su libertad pues esto supone realizar un ejercicio decisorio para los requerimientos del territorio (en sus vulneraciones y capacidades), la institucionalidad (en sus planes municipales, departamentales y nacionales) y la capacidad transformadora de los jóvenes. He aquí el sentido de la transversalidad para el establecimiento escolar que, asumiendo el enfoque diferencial de lo plural, la identidad y la valoración de la diferencia, apuesta por una paz más orgánica, real y efectiva. Enfrentar dichas elecciones, con sus consecuencias, en todo nivel, grado y escenario, invita a reconocer al sujeto en su sentido político.

Con Hannah Arendt, la acción política de lo plural es la condición humana por excelencia; es la actividad pública que parte de la igualdad de todos los seres humanos que no consiste en un disfraz para ser como otros sino en que cada uno es diferente. En la historia, el destino de la igualdad está ligada a la situación propia, o estatus, que ofrece la necesidad de algo diferente. Por eso la necesidad hoy en día de una igualdad sustancializada no solo a los derechos formales sino también a la condición social y su ejercicio hasta la participación política (*Nancy Fraser, 2014*).

La igualdad del ser humano es la pluralidad, por medio del proceso de acción comunicativo que es hacerse responsable por el otro o el juicio estético kantiano. La acción es dialogar ya que la palabra permanece y se hace presente mientras la violencia es muda. “Cualquier cosa que el hombre haga, sepa o experimente sólo tiene sentido en el grado en que

pueda expresarlo. Los hombres, en plural..., experimentan significado debido a que hablan y se sienten unos a otros a sí mismos” (Arendt, 2019a, p. 32).

Ella distingue la actividad humana como acción política de cuyo concepto parte su explicación sobre el totalitarismo, la condición humana y la banalidad del mal:

La actividad humana está condicionada por su desarrollo biológico lo cual es denominado por la autora como actividad laboral caracterizada por la acción hacia la necesidad. Otra distinción humana es su trabajo mediado por instrumentos no naturales o artificios creados; más allá del ambiente es el contexto antropomorfizado del mundo, la actividad es de trabajo y la acción es instrumental. Y la condición propiamente humana es la política en cuya acción el ciudadano interactúa versus los otros al interior de una comunidad; esta es la acción plena, compleja y más atenta del real, es decir del plural. Toda acción humana se condiciona por vivir juntos. “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos los mismos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2019a, p. 36).

La ciudadanía, como acción política del ser humano, en cada época se enfrenta a condiciones que reducen al ser humano a lo biológico o instrumental. Así “el origen del totalitarismo” (obra de 1951) nazi, estalinista, racista u otros, puede convertir “la condición humana” (obra de 1958) del hombre normal en criminal, como lo hizo “Eichman en Jerusalén” (obra de 1963), que obediente por terror e ideologización, cumple el deber sin juzgar la ley.

a. En todo totalitarismo, con su sistema de terror e ideologización por acomodo de hechos a una única visión, la acción humana se vuelve replicable y no vale por sí misma, sino que, como clones al interior de un sistema, el único con valor es el dictador. Llevados por la necesidad de

sobrevivencia el individuo es relegado en lo privado donde no se percibe como importante, así se aísla de lo público sin participación política. La individualidad queda arrojada a la privacidad y la libertad, con su hacerse a sí misma, se convierte en coerción detenida en intereses personales. El sujeto en lo privado parecería enriquecerse, pero es más una pérdida de algo esencial: lo público o los otros. Extrañeza social, aislamiento político, exacerbación burocrática, expropiación del derecho de ciudadanía como características del sistema totalitario enardecen la condición de superficialidad del hombre o la banalidad de su accionar.

b. La banalidad de mal no es porque el mal sea banal, sino la ejecución. La banalidad el mal subraya que el mal es superficial (no radical, al modo kantiano); el único radical es el bien. Significa la incapacidad de reflexionar sobre el contenido de la propia conciencia. Al habituarse a no pensar, a no sentir culpa y a no juzgar, el ser humano va cediendo su condición más propia de pensar, es decir la de distinguir, discernir y discriminar. Más que lógica o gramática el pensar es problema de perspectiva histórica. Eichman y los consejos judíos no son satanás, son hijos de su tiempo en un juicio donde no se asumen responsabilidades. El primero no piensa en el mal que hace y de los segundos su juicio entra en duda por su concomitancia nazi. Eichman no empatiza y no ve consecuencias; como pequeño burgués, está atento a su vida privada de supervivencia. Y la víctima, los consejos judíos, se vuelven cómplices del victimario normalizado.

c. La condición humana, arendiana, como un ser arrojado, pone al hombre en una condición histórica concreta para reaccionar de un cierto modo. Contrapuesta a la vida contemplativa griega (el gobierno de los filósofos), de la cual rehúye, Arendt se ubica en la vida activa o política es decir que, más allá de la necesidad y de lo instrumental impuesto en el

sistema de consumo, de masa, totalitario y moderno, su reflexión tiene en cuenta a individuos cooperantes por su carácter plural.

La modernidad, con el hombre satisfecho por la labor y el consumo, ha creado desarraigo y aislamiento, destruyendo el sentido común o sea el sentido primordial de lo político. La teóloga brasileña M.C. Bingemer dirá que con el consumo “el riesgo es que la persona se descubra con una identidad nebulosa, sin vínculos afectivos firmes, sin puntos de referencia sólidos, sin alternativa de elección y de pertenencia, sin capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida” (Pagola, 2020, p. 4). El consumir, como un hombre arrojado por completo contra sí mismo, ocupa la actividad auténtica del pensar que es el repensar.

Para Arendt la Acción es “prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia, ni un dios son capaces de ella, y sólo ésta depende por entero de la constante presencia de los demás” el *zoon politikon* aristotélico (Arendt, 2019a, p. 56). “El milagro de la acción está ontológicamente enraizado en la humanidad, no tanto que especie única sino como una pluralidad de comienzos únicos” (Arendt, 2019b, p. 36).

2.3.3 Pedagogía de la liberación. Freire.

El verdadero conocimiento no es una transmisión bancaria de datos, de estante a estante, sino un proceso relacional que se «está construyendo»: el acto educativo consiste en el goce de la construcción de un mundo común (Freire, 2007, p. 44).

La comunidad educativa, en sus diálogos liberadores, “da a la luz” capacidades y habilidades que se convierten en competencias para saber ser, convivir, hacer y aprender. Las competencias ciudadanas para las paces, van más allá del balbuceo de sílabas gramaticales, requiere una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está

ubicada la comunidad educativa. En el proceso de asumir la realidad, el EE activa mecanismos de transformación en cada uno de sus miembros, por medio del descubrimiento y la apropiación personal del propio ser integral y relacional (Vitón de Antonio, 1998, pp. 29, 69-73).

Así la pedagogía liberadora proporciona herramientas a los procesos latinoamericanos de paz y justicia. Este patrimonio educativo, que llevan adelante jóvenes y adultos, sirve a la vida como un crecimiento común para pasar de una pedagogía de la liberación del oprimido a una pedagogía de la esperanza (Nanni, 2015).

En la antropología de Freire, el ser humano es un sujeto que está siendo en el mundo y cuyo proceso de humanización es con otros. En segundo lugar, el diálogo se hace ineludible para esta construcción conjunta. Y por ello, como tercera característica, lo político juega un papel decisivo en lo pedagógico. Estos tres puntos se describen así:

- El reto antropológico en la ética freiriana

Para la ética de la liberación el bien consiste en la práctica de la justicia como reconocimiento del derecho de “el otro”, particularmente el oprimido o excluido. El sí al “otro” es afirmar y cumplir la justicia, dejando ser al otro (Dussel, 1998).

Según la filosofía de la liberación, la ética parte del contexto de los grupos humanos, es decir que considera las condiciones históricos-culturales de cada colectividad, su diversidad y necesidades, lo cual genera aspiraciones concretas para la unidad, la identidad y la universalidad, todo a través de la crítica de las limitaciones y de los errores susceptibles de modificación. La visión meta-ontológica de la vida y de la vida humana, busca vivir a plenitud la vida humana total, en todas sus dimensiones: materiales, formales y factibles (Dussel, 2001, pp. 44-57).

Desde la fenomenología de Husser la ética inicia por el cuerpo, no como anulación de la vida, sino como afirmación de la misma.

El cuerpo humano, viejo o joven, gordo o flaco, no importa de qué color, el cuerpo consciente, que mira las estrellas, es el cuerpo que escribe, es el cuerpo que habla, es el cuerpo que lucha, es el cuerpo que ama, que odia, es el cuerpo que sufre, es el cuerpo que muere, ¡es el cuerpo que vive! (Freire, 1986, p. 32).

El cuerpo no es solo un órgano de expresión sino con el que nos asumimos como seres de expresión. Desde la fenomenología de Freire, la conciencia de la corporalidad expresa el mundo del sujeto, en ejercicio de transformación. (Baraúna Teixeira & Motos Teruel, 2009, p. 22; Freire & Betto, 1988, p. 108; Reyes García, 1995, p. 24). La intencionalidad de la conciencia, siempre es conciencia “de algo”.

En lugar de una conciencia “cosa”, la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad (...) de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia *de*. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma (...) sigue conciencia *de*. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma (Freire, 1970, pp. 26-27).

La intencionalidad de la conciencia es la necesidad de existir como otro distinto a ella misma (metacognición); es un “estallar” consciente en el mundo. El constante movimiento del cuerpo consciente hacia el mundo no le permite captar objetos aislados sino dentro de un contexto. De allí que afirme constantemente la coexistencia ontológica de la conciencia y el

mundo. No es la visión naturalista y separada sino la simultánea. “Hombre y mundo, mundo y hombre, “cuerpo consciente”, están en constante interacción; el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver a ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos” (Freire, 1970, p. 21).

El ser humano es concebido como un ser en movimiento, en construcción y en proyección: “Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (...) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría existir el hombre sin la búsqueda, como tampoco existiría la búsqueda sin el mundo” (Freire, 1970, p. 21). De esta manera la educación reproduce la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. “Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología” (Freire, 1983, p. 10).

De lo que se trata es de una lejanía que permite una observación de lo que se vive. Es un acto de soledad en el que no puede confundirse considerando como compañía la mera presencia de los demás. “La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presente, inmediatamente presentes” (Freire, 1983, p. 10). El pensar aparta de los demás pues convierte a la persona en individuo y éste “necesita de otros individuos para sentirse acompañado, no de otros que “piensen” como él, sino de otros que también piensen” (Borbolla, 2006, p. 17).

La evolución humana no es adaptación en la que el hombre se naturaliza. El hombre humaniza el mundo. No es sólo un proceso biológico, sino también histórico. La conciencia «tiene siempre un horizonte mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos» (Freire, 1983, p.

10). Por su intencionalidad trascendental ella provoca la totalización y a la vez convoca a la presencia en el mundo. Simultáneamente “está siendo” por la construcción del mundo.

En el encuentro comunitario, donde se revelan las situaciones problemáticas de opresión, se actúa la liberación humana. En ella se ejerce una división político-social que invade la conciencia y puede manipularla y conquistarla. Pero también de la comunidad emanan principios éticos de unión y solidaridad que llevan a cabo la colaboración y la cooperación organizativa para realizar una producción cultural liberadora. El proceso es una acción dialógica en la que se juega la conciencia vocacional humana (Peña Maldonado, 2013).

Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda... es por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la humanización y que tenemos en la deshumanización, hecho concreto en la historia, la distorsión de la vocación... esta vocación, en lugar de ser algo a priori de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. (Por eso) la naturaleza humana que viene construyéndose en (la historia) tiene en la referida vocación una de sus connotaciones (Freire, 2007, p. 94).

- Lo dialógico como camino de humanización.

La distinción intersubjetiva de Freire lleva a decir a Ernani María Fiori, en la introducción a *Pedagogía del Oprimido*, que:

La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual mónadas comunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación. Cada uno tendrá sus

propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que la significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que, en él, se comunican. De no ser así, los caminos serán paralelos e intraspasables. Las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se comunican porque son comunicantes. La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad (Freire, 1983, p. 11-12).

Esto lo dice porque Freire escribe sobre esta constante intersubjetiva dentro de la base dialógica del ser humano (Vittoria, 2008, p. 141-150).

El diálogo fenomenaliza e historiza la esencia intersubjetiva humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden; en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto (Freire, 1983, p. 12).

El proceso de concientización, fenomenológico e histórico, se expresa en un método de alfabetización (palabras generadoras) donde se concibe las personas como los únicos seres capaces de aprender con alegría y esperanza, en la convicción de que el cambio es posible. “Aprender es un descubrimiento creador, con apertura al riesgo y a la aventura del ser, pues

enseñando se aprende y aprendiendo se enseña” (Baraúna Teixeira & Motos Teruel, 2009, pp. 33, 35-38; Freire, 1997, p. 30).

Para superar de la relación opresor-oprimido, Freire propone la elaboración y construcción del conocimiento ligado al proceso de conciencia crítica de la realidad. El diálogo es la esencia del método, que no es solo un instrumento sino la manera más propia ser en el mundo. Educador y educando son sujetos históricos, dentro de una escuela en un contexto histórico y éstos, a la vez, en una sociedad que se encuentra en un momento histórico concreto y complejo. La horizontalidad entre educador-educando hace que la evaluación consista en un proceso de autoevaluación y evaluación mutua en la que se comprende y realiza una educación crítico-liberadora.

El acto de conocer en la educación se da por medio del encuentro entre interlocutores que buscan un significado de la realidad con el poder de transformarla. Más allá de entrenamiento es un proceso de observación y de reflexión que culmina con la acción transformadora. No es la paridad, que inactiva a los sujetos, sino la horizontalidad motivada por el cambio; no es conocer la realidad para objetivarla, sino la transformación concreta de la experiencia. “Es una educación ‘concientizadora’, en la medida en que, además de conocer la realidad, pretende transformarla, es decir, tanto el educador como el educando profundizan sus conocimientos alrededor del mismo objeto cognoscible para poder intervenir sobre él” (Baraúna Teixeira & Motos Teruel, 2009, p. 34).

La relación entre el educando y el educador suele ser disertadora es decir sonora de palabras y no transformadora. Uno que dice y otro que escucha. Uno lleno y otro vacío y vaciado. El sujeto es el educador y por lo tanto el objeto memoriza mecánicamente. De allí que

en este momento ya no existe educación sino archivación o educación bancaria. Como se pierde lo básico humano del buscar, del crear y del transformar es por lo que la educación pasa a ser una emergencia para liberar y liberarse de todo rasgo mecánico-opresor. La educación es un acto que no es neutro, ni se queda en el silencio, sino que tiene una finalidad. La educación así es política (Freire, 1983, p. 51-52).

- La política desde la liberación.

Paulo Freire partiendo de la cultura del oprimido trataba de incidir sobre este último como un agente políticamente activo dentro de su proceso de concienciación, al que llama como despertar político. Dirá Freire, dentro del horizonte liberador e histórico, que el fin político de la educación renovada será la de ayudar a expulsar el opresor de adentro del oprimido que la culpa ha impuesto en su conciencia. Por eso toda revolución que lleve dentro de sí la sombra antidialógica está llamada a ver sus resultantes sectarios. En definitiva, temen a la libertad que aún alojan en sí al opresor (Freire, 1983, p. 113, 131).

El bien intencionado ve los fracasos de su acción, no en la inferioridad ontológica de los hombres de pueblo, sino en el acto de violencia invasiva, por el que se da cuenta del vacío que queda. La víctima llega a aquello que hace difícil el paso liberador. La acción política renuncia a toda acción invasora y da existencia a una acción dialógica. Lo cual no significa ni estar sobre, ni estar dentro, como extranjero; significa estar con el excluido, como compañeros (Freire, 1983, p. 141).

Al formar el sentido político de modo no ideológico, no impositivo, sino por actuación crítica, el individuo desarrolla sus herramientas por sí sólo, desviándose de elementos antagónicos al desarrollo social... La necesidad más básica en los actos de enseñanza y de

aprendizaje está estrechamente ligada con el modelo democrático de actuación. El hablar y el escuchar deben tener el mismo peso, donde el conocimiento no puede ser impuesto al otro, o colocado de forma imperativa de acuerdo con un modelo determinado con anterioridad, sino que debe ser construido en conjunto, de forma abierta, interactiva e interdisciplinaria. Para Freire, educar es construir, es liberar del determinismo neoliberal, reconociendo la historia es un tiempo de posibilidades. Afirma que, toda la curiosidad de saber exige una reflexión crítica y práctica, de modo que el propio discurso teórico esté aliado con su aplicación práctica, insertado en la sociedad a que pertenece (Baraúna Teixeira & Motos Teruel, 2009, p. 34-35).

De la lucha colonial de los estados, a la lucha democrática de los 70' hoy se pasa a una época de la globalización planetarizada y con ello vienen otras formas de opresión que hacen despertar el querer de la liberación. Este deseo quiere salir contra los mecanismos históricos, pragmáticos, fatalistas, mercantilistas y mecánicos, a través de una esperanza crítica que va más allá de la liberación socioeconómica y llega a la liberación de las relaciones, es decir, liberación como esperanza o liberación como utopía de un sueño (Nanni, 2014).

2.3.4 Inteligencia socioemocional – el cuidado. Goleman y Chaux.

En el contexto de la biopolítica Michel Foucault, dirá que el poder no “es” sino que “se ejerce” y lo hace en una multiplicidad de relaciones de poder que, como fuerzas de contacto, generan transformaciones que normalizan conductas. Así pues, la normalización social sucede desde la fragmentación del poder o su descentramiento por la disposición de fuerzas que disciplinan a la sociedad como lo hace el panóptico, que aún sin guardia que vigile, domestica el espacio con su presencia. Foucault al dejar la visión de un represor central (bueno/malo), ubica su foco en actores dispuestos en lugares.

La episteme del saber se construye según la trama de la época y así cada presente organiza una relación jerárquica de interpretación y acción. En cada época se naturaliza un tipo de conocimiento con sus prácticas, las cuales, con palabras ordenan la realidad de un modo y no de otro. De esta manera toda decisión es excluyente de algo y por eso está en juego el saber y el poder.

La sociedad, como los hospitales mentales o las cárceles, disciplinan no ya por el desmembramiento o la tortura, pero sí por la punición social. La enfermedad mental es también enfermedad social y no solo patologías orgánicas biológicas. El sujeto está sujeto a otras realidades y por lo tanto está en constante construcción de sentido. De un yo central se pasa a un yo como producto o creación de otras fuerzas que lo exceden (Foucault | Por Darío Sztajnszrajber, 2015; Foucault, 1984).

Entre esas fuerzas que inciden se encuentra la que envía una sociedad que, paradójicamente sin dar oportunidades de elección, por el consumo exacerbado de experiencias, coartan la libertad de elección de los jóvenes naturalizando un malestar de estrés que no permite vivir desde la emocionalidad y la criticidad (Cury, 2015, p. 32). Constriñendo la libertad del sujeto, lo sujetan a su propio yo, encerrándolo, aislándolo en lo privado, llenando el espacio entre el “nosotros” de desconfianzas y sospechas, y entonces, en palabras de Foucault, enfermo el sujeto, enferma la sociedad.

En la construcción del sujeto actual ha incidido de manera decisiva el tratamiento de la inteligencia y la emoción. Estos han sido conceptos que empezaron tomándose paralelamente a los que luego aportaron el counseling, la psicología humanista, la terapia cognitiva, la terapia

racional-emotiva, pero, sobre todo el estudio de Howard Garner sobre las inteligencias múltiples va a ser el más determinante en el aporte de Daniel Goleman.

Éste último considera que la emoción está relacionada con la actividad cognitiva puesto que la emocionalidad “es valorada como una respuesta sistematizada que puede llegar a favorecer el intelecto. En contraste con esta idea se encuentra la de Descartes que pensaba que la emoción era la aparición de un mal desarrollo o funcionamiento cognitivo”. De esta manera, la Inteligencia Emocional (IE) puede tener dos interpretaciones. De una parte “está el modelo de habilidad, el cual estudia las capacidades que tratan la información afectiva (de Salovey/Mayer y conciencia emocional de Lane/Schwartz). Por otro lado, se pueden encontrar los denominados modelos mixtos (de Goleman y de Reuven Bar-On), que vinculan las habilidades emocionales y cognitivas con la personalidad” (Alonso Ferres et al., 2018, p. 143).

Para Goleman la IE se reconoce como habilidades de la persona en cuanto a sí mismo y sus relaciones. Está compuesto por las siguientes características: conciencia de uno mismo, autogestión de sí, empatía para lograr percibir cómo se sienten los demás y por último manejo de relaciones. Todo esto se determina en un proceso de toma de decisiones. Cada emoción tiene su lugar, el problema aparece cuando las emociones son muy fuertes o están fuera de lugar o duran mucho tiempo. Una emoción tiene un propósito, luego termina y se debe continuar.

Por eso el reto en la educación aparece en saber aprender de las emociones, para acompañarlas y guiarlas desde las consecuencias. No se puede controlar el cómo, el cuándo o el dónde se siente y con qué emoción se siente. Pero lo que sí se puede entrenar es lo que se hace después de sentir la emoción. Pensar en las consecuencias para saber tomar decisiones.

Las habilidades personales garantizan mejor el desenvolvimiento del trabajo que las matemáticas y la lectura. La IE apunta a las habilidades de liderazgo como decisivas en la competencia de cargos laborales pues las estadísticas muestran que para estos puestos el coeficiente intelectual de los candidatos son igualmente promedios y por lo tanto los reclutadores determinan la contratación más por el manejo interpersonal y prosocial del candidato (BBVA, 2018).

La inteligencia emocional ayuda a conocer la manera en la que se emplean eficientemente otras cualidades que poseen las personas, entre las que se encuentra la inteligencia, por lo que se puede decir que el constructo IE es una meta-habilidad. Según - Goleman- el cociente emocional (CE) es capaz de llegar a reemplazar al cociente intelectual (CI), ya que este último no revela el éxito que un individuo va a tener en su vida. La inteligencia emocional sí puede tener un gran valor en esta cuestión, es por ello que debería estar incluida en la enseñanza de los centros educativos (Alonso Ferres et al., 2018, p. 144).

La IE como habilidades personales, son el sustento del concepto de competencias en el campo educativo, para romper con la idea transmisora, bancaria y unilateral. El concepto de habilidad destaca cómo el ejercicio de la transmisión por sí mismo es emancipatorio, de allí que el proceso de aprendizaje despierte la conciencia interpersonal del sujeto desde el saber, el saber hacer y saber convivir.

Enrique Chaux, acerca de las competencias ciudadanas en Colombia, dirá que estas tratan sobre la capacidad de “relacionarse con otros, de construir una sociedad más pacífica, en la que se acepten las diferencias y podamos vivir y construir a partir de esas diferencias”. La democracia implica una “toma de decisiones sobre lo que ocurre, así como en la construcción de

las normas que nos guían, para lo cual es indispensable comprender su sentido y la manera de participar en su construcción” (Chaux & Jaramillo, 2004, p. 3).

Para que el conflicto no escale a violencia, las competencias ciudadanas toman los intereses y necesidades del otro como una oportunidad para el crecimiento personal, estructural y cultural. Desde el centro de investigación y formación en educación (CIFE) y el departamento de psicología de la Universidad de los Andes, Chaux, basándose en la IE refiere que las competencias ciudadanas se dirigen a saber actuar promoviendo la convivencia, la promoción de los derechos humanos y la construcción del bien común.

Las competencias ciudadanas se organizaron en tres ámbitos: convivencia y relaciones pacíficas; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Una persona competente en términos ciudadanos no es una persona que acepta cualquier diferencia. La idea es que la tolerancia no puede llegar hasta aceptar que otras personas o grupos sociales vulneren derechos fundamentales. Hay unos límites a la aceptación de las diferencias que están dados justamente por el discurso de los derechos humanos (Chaux & Jaramillo, 2004, p. 4).

Cada ámbito está nutrido por tipos específicos de competencias: de conocimiento, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras para articular de qué manera actuar, luego de haberse ejercitado en ello. Para tomar decisiones una persona competente ha de tener la capacidad emocional e intelectual de “ponerse en los zapatos del otro”, de “tomar perspectiva”, etc. Además, habrá ganado en “conocimiento de sus emociones y la de los demás” para

orientarlas las mismas, de manera constructiva. También comunicará su resolución de manera “asertiva” y “empática” (Robinson, 2017, p. 60).

Un aspecto fundamental de las emociones es que muchas veces están en medio de la reflexión y la acción, y si en la escuela sólo se trabaja desde el punto de vista reflexivo, es muy probable que el discurso y el análisis sean muy elaborados, pero no lleven a la acción. Al proponer que lo emocional hace parte de las competencias ciudadanas y que se puede trabajar en la escuela, estamos entrando en esa área que puede llevar a que el compromiso con la sociedad no sea solamente del discurso, sino de la acción ciudadana (Chaux & Jaramillo, 2004, p. 5).

La escuela no se piensa solo desde el ámbito académico sino desde su interacción protagónica con el contexto en el que se desenvuelve.

Las competencias socioemocionales son aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. El desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr una salud mental positiva, tal y como es definida por la Organización Mundial de la Salud “Estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. (MEN & Banco Mundial, 2017, p. 6)

Las competencias socioemocionales promueven el rendimiento académico y alejan a la persona de conductas de riesgo, individuales o grupales. Lo anterior es especialmente importante en la adolescencia, donde tomar decisiones para planear el futuro es una tarea fundamental.

En palabras de Chau, en el contexto de los dilemas morales, “el cuidado y el cariño son fundamentales para escuchar al otro y darle sentido no sólo a lo que dicen sino a lo que pretenden decir” (Chau & Jaramillo, 2004, p. 5). La falta de rostro y presencia humana ha despertado la necesidad de buscar el cuidado, el sentido y el propósito en la vida de cada persona.

En su libro *Essential Care: an ethics of Human*, Leonard Boff dice que “en el cuidado reside el espíritu fundamental del hombre”. Esto significa que en el cuidado identificamos los principios, valores y actitudes que hacen que valga la pena vivir y que las acciones sean un reto a aceptar (IPAV et al., 2019, p. 10).

En la ética del cuidado todo es relación y nada puede estar por fuera de la red para que exista. El cuerpo no es currículo, ni extracurricular, ni mucho menos currículo oculto. En el espíritu está radicado la libertad por la autonomía. Y en el intelecto no caben tecnologías ni protocolos. Cuidar del otro cercano, lejano o extraño confrontan las pulsiones del eros y del thanatos para integrarlos competentemente en el ciudadano, escolarizado o por fuera del establecimiento (TED, 2013). De éste cuidado parte el poder del perdón como camino de restitución histórica de los cuerpos y de su identidad en la trama de relaciones plurales (Arendt, 2019a, p. 255-261).

2.4 Marco contextual

2.4.1 Aspecto histórico la unidad básica de Otaré, Colegio Edmundo Velásquez.

El Catatumbo es una región ubicada al norte del departamento de Norte de Santander y está conformada por los municipios de Tibú, Sardinata, El Tarra, San Calixto, Hacarí, La Playa, Teorama, Convención, El Carmen y Ocaña, y alberga los resguardos Motilón Barí y La Gabarra, donde habita el pueblo indígena Barí (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018).

La población de Brotaré fue fundada en 1590 por don Gaspar Barbosa, elegida Municipio en 1837 y eliminada como tal por ordenanza N°13 de 1888, se anexó a Convención y el 9 de mayo de 1961 pasó a formar parte como el primer Corregimiento y centro poblado del Municipio de Ocaña por ordenanza N°52 de 1959. Se ha llamado Borohotare, Boritare, Brotare y Otaré, lo que hoy la identifica como tal según ordenanza N°5 de noviembre 20 de 1973. Es el primer Corregimiento creado perteneciente a Ocaña distante a 23 Km, una hora por vía carretable de la cabecera Municipal, con una población aproximada de 3.000 habitantes incluyendo sus catorce veredas y el Corregimiento de el Palmar, organizado por Junta de Acción Comunal, Asociación de Juntas Comunales con Personería Jurídica N°057 de 1994. Se enmarca dentro del sistema partidista en concordancia ideológica pluralista. En 1992 fue eliminada la Inspección de Policía quedando sin ninguna autoridad civil, en el año 2011 se construyó y está en funcionamiento una Subestación de Policía; este corregimiento cuenta con el Colegio Edmundo Velásquez, que da la oportunidad a niños, niñas y jóvenes de estudiar y proyectarse a la vida productiva del país.

En este contexto la idea de crear un colegio surge del presbítero Gustavo Alayon moreno en el año de 1972 y lo expone en la junta de acción comunal, cuyo presidente era el docente Nelson Lanziano Navarro, quienes aceptaron la propuesta. Se hicieron diligenciamientos ante el

gobernador Carlos Páez Escalante y con la gestión de Leonaro Molina Lemus, miembro de la academia norte santandereana de historia y director de la revista gaceta histórica se logró la creación de la institución, mediante decreto N° 1104 del 13 de diciembre de 1972; y en 1973 con el presbítero Gustavo Alayon Moreno, como Rector, las docentes Betty Chinchilla Lemus, Ligia Lemus Lanzziano y un número de 34 estudiantes del grado primero de bachillerato inicia labores académicas.

En el año 1976 con Resolución N° 9507 del 04 de noviembre, se hace reconocimiento de la Básica Secundaria (1° a 4° bachillerato). En 1990 mediante Resolución N° 000706 del 4 de noviembre del mismo año se da aprobación de estudios de 6° a 11°, y se gradúa la primera promoción de 07 bachilleres académicos. En 1995, según la Ley 115 de febrero de 1994 se hizo convenio entre el Colegio y las 14 Escuelas Rurales creando la unidad Básica de Otaré, según Decreto N°000854 del 30 de septiembre de 2002 se crea la Institución Educativa denominada “Colegio Edmundo Velásquez” a la cual se asociaron las Escuelas Rurales.

Según Decreto N°000535 del 23 de diciembre de 2004 se fusionan todas las sedes del sector rural a la Institución Educativa “Colegio Edmundo Velásquez”. En el año 2007 Se crea la Media Técnica en Explotaciones Agropecuarias graduándose en el 2009 los primeros 22 bachilleres como “Técnicos En Explotaciones Agropecuarias”.

2.4.2 Aspecto sociocultural de la unidad básica de Otaré.

Otaré, se sitúa entre las clases sociales media baja y baja, ubicados en los niveles 1 y 2 del SISBEN, en su desarrollo agropecuario cuenta con los siguientes productos económicos de subsistencia son: cebolla de cabeza, cebollín, tomate, fríjol, maíz, hortalizas, el morón, fresa, lulo, tomate de árbol, café, plátano y yuca, ganadería en menor escala. Hay servicio de

alumbrado eléctrico, Kiosco Vive Digital, una vía de acceso principal, Puesto de Salud, escenarios deportivos restaurante escolar, hogares de bienestar.

La Institución Educativa Colegio Edmundo Velásquez ,como único centro que ofrece estudios en niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media y Educación por Ciclos, fundamental en el desarrollo cultural, académico, moral y social a nivel local, regional y nacional ; actualmente algunos estudiantes y egresados hacen parte de la conformación de la banda de músicos del corregimiento “armonía 15 de mayo” ;al igual que en la parte cultural , muchos estudiantes y egresados participan en diferentes eventos culturales que se realizan, ejemplo de eso, la participación en el desfile de los genitores que se celebra cada año en el municipio de Ocaña y donde el corregimiento participa con la danza la matanza del tigre. Del corregimiento se cuenta con reconocidos profesionales en campos científicos, políticos e industriales en el ámbito nacional donde muchos de esas personalidades se han formado en la institución; es así como el desarrollo socio-económico y cultural gira torno a la única Institución ubicada en su contexto geográfico “Colegio Edmundo Velásquez”.

2.5 Marco legal

La generación de conocimientos, habilidades y destrezas, implica por defecto un refuerzo pedagógico respecto a lo que la formación ciudadana se refiere, entendiéndolo por ello un manejo de los aspectos legales y de la propia norma, lo cual posibilita el estudio de la información suministrada por los educandos, para lo cual se desglosa el siguiente compendio que fundamenta el sustento legal del presente estudio, partiendo de ellos y en primera instancia, se basa en la pirámide kelseniana, la cual representa gráficamente la idea de sistema jurídico escalonado. De

acuerdo con Kelsen (Kelsen H., 1949), el sistema no es otra cosa que la forma en que se relacionan un conjunto de normas jurídicas y la principal forma de relacionarse éstas, dentro de un sistema, es sobre la base del principio de jerarquía (Kelsen, 1949)

En esta estructuración jerárquica, se encontró que se pueden delimitar las competencias legales desde lo internacional, hasta documentos, directrices y manifiestos propios de entidades orientadas al proceso educativo, las cuales por su naturaleza no implican un cumplimiento legal para el grueso de la población, pero si establecen las dinámicas y funcionamiento de las circunscripciones educativas, entendiéndose por ello, los colegios escuelas, instituciones y centros de formación académica de los niños, niñas y adolescentes.

2.5.1 ODS y constitución política de Colombia

Partiendo de lo anterior, los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que inician a planearse en el 2012 por la ONU, en reemplazo de los objetivos del milenio, propone en el objetivo N° 4 “Educación de calidad” y N° 16 “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” transversalizar las políticas públicas del país donde los Estados miembros se proponen poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el año 2030.

La constitución de 1991, es un paso importante puesto que da las bases sustanciales para un cambio basadas en las fuerzas sociales y políticas, lo cual se constituye en un esfuerzo democratizador donde diversos grupos étnicos, políticos y sociales en un proceso de concertación dejando escuchar su voz. Por otra parte, nuestra constitución es un marco

importante para que cada uno de los habitantes de Colombia participemos activamente, y veamos a la nación como corresponde, es decir, más modernizado, democrático y equitativo.

Bajo este paradigma, cabe que aclarar que la constitución fue elaborada bajo un espíritu y una perspectiva de participación democrática para la conformación de ciudadanos autónomos y en fortalecimiento de la sociedad.

El artículo 67 recita lo siguiente:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (pág. 117)

El anterior referente fortalece de esta manera el interés de la actual investigación, puesto que soporta legalmente los mecanismos que hacen parte importante en relación a la formación para la convivencia pacífica y la importancia de la escuela en esta tarea educativa, planteando la aplicación de prácticas de convivencia para permitir el desarrollo actitudes y comportamientos dirigidos a minimizar los conflictos y dar solución acertadamente a las dificultades convivenciales y disminuir los actos que generan violencia, fanatismo, fogosidad, entre otros.

En Colombia, existen varias reglamentaciones legales que complementan lo descrito anteriormente:

- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994
- Decreto 1860 de 1994

- Decreto 1290 de 2009
- Resolución 2343 de 1996
- Estándares básicos de competencias en diferentes áreas

Es procedente entonces realizar un análisis del marco normativo colombiano, no solo desde la óptica de la implementación de currículos por parte de las instituciones (lo cual de una u otra manera hace referencia explícita a la formación ciudadana, ya que esta debe ser transversal a los currículos, y fundamentalmente debe hacer parte de ellos), sino también de la formación ciudadana misma; propiciando entonces las bases legales de la presente investigación.

2.5.2 Ley general de educación, ley 115 de 1994

A la hora de establecer las reglas de juego para la educación en nuestro país, surge en el año 1994 la Ley General de Educación, o ley 115, la cual establece con claridad (en su gran mayoría) las pautas de análisis, diseño e implementación de la educación en Colombia. Esto involucra en gran medida la formación ciudadana, la cual se referencia tácitamente en el artículo 13 lo siguiente:

Enseñanza obligatoria en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con:

- a. El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política;

- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo;
- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política;
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (Ley 115 de 1994).

2.5.3 Decreto 1860 de 1994

Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Por ejemplo: en el Capítulo IV El Gobierno escolar y la organización institucional.

Artículo 18°.- Comunidad educativa. Según lo dispuesto en el artículo 65 de la Ley 115 de 1994, la comunidad educativa está constituida por las personas que tienen responsabilidades directas en la organización, de desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento o institución educativa. Se compone de los siguientes estamentos:

1. Los estudiantes que se han matriculado.

2. Los padres y madres, acudientes o en su derecho, los responsables de la educación de los alumnos matriculados.
3. Los docentes vinculados que laboren en la institución
4. Los directivos docentes y administradores escolares que cumplen funciones directas en la prestación del servicio educativo.
5. Los egresados organizados para participar. Todos los miembros de la comunidad educativa son competentes para participar en la dirección de las instituciones de educación y lo harán por medio de sus representantes en los órganos del gobierno escolar, usando los medios y procedimientos establecidos en el presente Decreto. Las instituciones educativas privadas, comunitarias, cooperativas, solidarias o sin ánimo de lucro establecerán en su reglamento, para dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 65 de la Constitución Política y en armonía con lo dispuesto para ellas en los incisos 25 y 35 del artículo 142 de la Ley 115 de 1994, un gobierno escolar integrado al menos por los órganos definidos en el presente Decreto y con funciones que podrán ser las aquí previstas, sin perjuicio de incluir otros que consideren necesarios de acuerdo con un proyecto educativo institucional.

2.5.4 Decreto 1290 del 2009

Este decreto se encuentra constituido por diecinueve artículos, los cuales tienen como objetivo principal dar herramientas a las instituciones educativas para que integren a su Sistema Institucional de evaluación aspectos como: los propósitos de la evaluación, la evaluación de los estudiantes, definición de la escala de valoración, la promoción escolar y anticipada, entre otros.

El Ministerio en su papel de orientador brinda a las Instituciones Educativas por medio del documento N° 11 la posibilidad a la comunidad educativa conocer los aspectos, procesos y elementos para comprender y aplicar el Decreto 1290 de 2009, para implementar los Sistemas Institucionales de Evaluación de los estudiantes y fortalecer las instituciones educativas. Hay algunos países que ya han efectuado un cambio a su sistema educativo, con resultados excepcionales, de acuerdo a las evaluaciones sistemáticas internacionales del rendimiento escolar.

Para tomar un ejemplo que podría ser muy interesante y que nos podría aportar al análisis de la directiva del Ministerio, es el de “la escuela inclusiva Finlandesa que algunos consideran uno de los sistemas educativos más exitosos del mundo según tales evaluaciones”. Lo que en pocas palabras es el sistema de evaluación de la escuela finlandesa, es que ven al alumno como un ser individual y así mismo se le evalúa, tratando de personalizar los problemas que se le presente, o sea, se ajusta a sus necesidades. Esta escuela incluye también a los alumnos que presentan discapacidades mentales, incluso profundas. Los estudiantes tienen derecho a consejería estudiantil individualmente y estas también pueden ser suministradas por estudiantes padrinos que manejen más el tema.

A los docentes se les ha dado la libertad para que sean ellos los que decidan como se debe evaluar a los estudiantes, pero esto debe ir acompañado de mucha responsabilidad y profesionalismo, lo mismo pasa con las instituciones a las cuales se les entrega autonomía para la elaboración del currículo. Para hacer toda esta gestión los docentes han sido preparados académicamente con un nivel muy alto, estos docentes utilizan una variedad de métodos para orientar su práctica docente, teniendo en cuenta muchos factores, entre los que destaca el diferente grado de adaptación de los distintos estudiantes a los diferentes métodos, por lo tanto,

el docente debe tener otra opción para poder avanzar en su clase y también para que ninguno de sus alumnos se retrase.

2.5.5 Estándares básicos de competencias en diferentes áreas

Los estándares básicos de competencias ciudadanas, desde el punto de vista formal, son un marco de referencia para avanzar hacia una escuela democrática y pluralista, puesto que se propone desarrollar en los jóvenes competencias ciudadanas básicas que pueden favorecer en reconocimiento de las diferencias por orientación sexual y de género. Tales competencias están pensadas para que cada persona pueda contribuir a la convivencia pacífica y para que valore y respete la pluralidad y las diferencias.

En todas las instituciones del país se evalúan las diferentes competencias (matemáticas, lenguaje, ciencias, y ciudadanas) de los alumnos y alumnas de quinto y noveno grado. La evaluación de competencias ciudadanas se basó en estos estándares y tuvo como objetivo hacer un primer diagnóstico, con el fin de que cada institución identificara sus fortalezas y debilidades y pudiera diseñar planes de mejoramiento. Al fin y al cabo, qué sentido tendría impartir una formación si no existe una meta definida que permita hacer ajustes y correcciones en sus procesos para lograrla. Sin embargo, más allá de las expectativas que se tengan sobre las competencias ciudadanas

A su vez, es importante analizar también en este contexto el marco normativo de los proyectos pedagógicos transversales (PPT), los cuales se dividen en las siguientes categorías:

1. Programa: Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía.
2. Programa: Educación para el ejercicio de los derechos humanos.

3. Programa: Educación ambiental.
4. Programa: Educación para promover el estilo de vida saludable.
5. Programa: Educación para la movilidad segura.
6. Programa: Educación financiera

Estos PPT incentivan el sentido de la Transversalidad que recogen de manera directa la concepción de la formación ciudadana, ante lo cual, es importante determinar las directrices legales que las rigen

Por último, El Ministerio de Educación Nacional ha presentado una serie de documentos y guías relacionadas con competencias en cada una de las áreas, la Serie de Guía No. 21, Articulación de la Educación con el Mundo Productivo, es clara al afirmar que no se trata del desarrollo de contenidos sino de competencias en los siguientes términos:

Incluir la formación de competencias en los estudiantes constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación; por tanto, es un esfuerzo que debe quedar consignado en el plan de mejoramiento institucional. Se requiere de un enfoque que dé paso a una educación más integradora, que articule la teoría y la práctica, y garantice aprendizajes aplicables a la vida cotidiana. El estudiante competente posee conocimiento y sabe utilizarlo. Tener una competencia es usar el conocimiento para aplicarlo a la solución de situaciones nuevas o imprevistas, fuera del aula, en contextos diferentes, y para desempeñarse de manera eficiente en la vida personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales. Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el

mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos. (MEN, 2006, p. 5)

Es por ello, que un buen ciudadano no nace se hace, considerando que el ciudadano es el resultado final del proceso de transformación. Formar para la ciudadanía es un trabajo de equipo y no hay que delegarlo solamente a la escuela y la familia; allí se instruye objetivamente y en la calle se valida y retroalimenta. Para Ramírez, (2010) “...el Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia adopta el documento CONPES 3582 que introduce en la agenda pública nacional un elemento innovador: la definición de áreas de desarrollo estratégico para el mediano plazo, siendo la construcción de ciudadanía y la inclusión social una de ellas” (p. 69). Aunque la información llegue de todas partes les asiste una responsabilidad mayor a las instituciones educativas y al hogar por extraer las muestras representativas del comportamiento del ciudadano y educar conforme al “deber ser” al niño para evitar que asimile conductas distorsionadas que no correspondan a las verdaderas competencias ciudadanas y al cultivo de los valores.

2.6 Glosario de términos

Escuela democrática: es una forma alternativa a la escuela tradicional, en la cual las relaciones entre las personas tienen un sentido “solidaridad, tolerancia, respeto, ayuda, justicia,

libertad, igualdad, cooperación, responsabilidad, participación” (García G., 2005, p. 29). Esta escuela surge del principio en el cual la democracia se aprende por medio de la experiencia, y no únicamente desde un currículo y contenidos temáticos. Desde la propuesta de Apple y Beane (1997, pág. 24) la escuela democrática desarrolla dos escenarios fundamentales: estructuras y procesos democráticos y el currículo.

Ambiente de aula: corresponde a los elementos físicos y psicológicos (Herrera Batista, 2006) el cual se mueve a partir de relaciones humanas con fines educativos, lo cual favorece el desarrollo físico, social y cognitivo en los estudiantes, en otras palabras, las experiencias vividas en este escenario generan aprendizajes que contribuye al desarrollo integral de los niños y las niñas.

Competencia Socioemocional: son aquellas competencias que implican, tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como también el desarrollo de elementos afectivos. Estas competencias “les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida” El desarrollo de estas competencias genera una salud mental positiva, promoviendo un mejor desempeño escolar y alejando conductas de riesgo. Desde el Ministerio de Educación, las competencias socioemocionales hacen parte de la educación para la ciudadanía, por lo tanto, el principal objetivo se centra en “Formar niños, niñas y jóvenes responsables con sus propias vidas, que persistan en la consecución de sus sueños y metas, que se ocupen de construir relaciones positivas con los demás” (MEN & Banco Mundial, 2017, p. 5).

Escuela: partiendo de la intención de este proceso de investigación, tendremos en cuenta que la escuela es un espacio de formación y socialización. Y al colocar este tipo de contexto, se deben de tener en cuenta dos ámbitos: el primero, se refiere a los elementos didácticos, pedagógicos y metodológicos que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos, según Perkins (2001) se asumen las siguientes metas: retener, comprender y usar activamente el conocimiento. Por esta razón, “la escuela deberá intencionar sus prácticas educativas a la reflexión crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento” (Echavarría Grajales, 2003, p. 4) esto permitirá que lo que se ha aprendido sea significativo y transformador. El segundo, hace referencia por el tipo de relaciones que conllevan a la interacción, negociación y objetivación, como diría Durkheim, es una escuela que promueve la socialización. Por lo tanto, “la escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos” (Echavarría Grajales, 2003, p. 5).

Pluralismo: este término considera un avance al de pluralidad. Este último relaciona la idea de cantidad o variedad en algunas cosas, pero el pluralismo se considera como el reconocimiento y aceptación de esa cantidad o variedad de ideas, opiniones, maneras de ser, y ante todo, estar listos para convivir con ellas (García Maza, 2010). El pluralismo debe entenderse dentro de las ideas democráticas, “donde todos tienen derecho a participar políticamente, y cada uno con sus propias ideas, modos de ser y formas de vivir” (García Maza, 2010, p. 2). Este valor moderno enfatiza en la convivencia entre minorías y mayorías, o grupos con diferencias entre sí, pero con la coincidencia de vivir, ser y estar en un mismo lugar. Además, León afirma que “el pluralismo en el terreno ético significa que no hay normas morales de validez absoluta para juzgar como correctas o incorrectas a las acciones de las personas, ni hay criterios absolutos para

evaluar las normas y los sistemas normativos” (García Maza, 2010, p. 2), por esta razón, desde el campo educativo, es necesario la formación de un pensamiento crítico que permita a los niños y las niñas tomar sus decisiones de manera libre y consciente.

Territorio: desde la perspectiva de la democracia y la ciudadanía, el territorio es común. Por ello, desde la postura de Santos (1987) el territorio “puede entenderse como el conjunto de lugares y hecho simbólico en permanente movimiento, más que como un simple conjunto de objetos” (Gutiérrez Tamayo, 2009, pp. 119, 120). El territorio debe asumirse de manera integral, por esta razón, no solo es necesario descubrir sus elementos socioculturales, sino también comprenderlo como un sistema complejo donde se tejen redes con elementos internos y externos que coexisten en un mismo lugar, los cuales a veces son difíciles de separar. Por esta razón Gutiérrez Tamayo expresa que “Tal complejidad ocasiona modificaciones en la estructuración de la vida de la población que se refleja en su organización física, política, económica y social” (Gutiérrez Tamayo, 2009, p. 120), y esto produce diferentes formas de configurar el territorio, que posibilite la integración o la ruptura sociocultural.

2.7 Categorización

Tabla 1 Categorización

CATEGORIA GENERAL			
COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL MEN			
CATEGORÍA PRINCIPAL		CATEGORÍA SECUNDARIA	
Categoría principal específica	Subcategoría principal	Categoría secundaria específica	Subcategoría secundaria
Conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia y paz 	Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Toma de perspectiva 	Práctica Pedagógica: Relación docencia – investigación	Enseñanza Aprendizaje Desarrollos científicos

<p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La triada de la Paz: Galtung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretación de intenciones ● Consideración de consecuencias ● Generación de opciones ● Metacognición 	<p>Práctica Pedagógica: Nueva cultura educativa</p>	<p>Investigación educativa Experimentación curricular Desarrollo profesional de los maestros.</p>
<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Participación y responsabilidad democrática 	<p>Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Manejo de la ira ● Identificación de Emociones propias y ajenas ● Empatía 	<p>Práctica Pedagógica: Línea: Pedagogía para la convivencia y la paz</p>	<p>Concepción de democracia Concepción de paz Concepto de desplazamiento Historicidad del conflicto colombiano Pedagogías especiales e innovadoras para la educación a personas en situación de vulnerabilidad.</p>
<p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inteligencia emocional-cuidado: Goleman 	<p>Comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asertividad ● Escucha activa ● Argumentación 	<p>Escenarios: Territorio Institucionalidad Aula</p>	<p>Docente-estudiante Participación estudiantil Aprendizaje significativo Estructura y contexto democráticos</p>
<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias 		<p>Programas:</p>	<p>Convivencia escolar Transversalidad Cátedra de paz</p>
<p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Labor, trabajo, acción en la pluralidad: Arendt ● Dialogo liberador: Freire 			

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación cualitativa parte de considerar que los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez de Otaré, Ocaña, ya cuentan con acciones ciudadanas de paz en sus aulas de clase para empatizar con los estudiantes y enseñarles a resolver conflictos de manera positiva. El paradigma cualitativo como ejercicio interpretativo intencional y contextual busca profundizar las estructuras de los pensamientos construidos por el autor o los participantes, captando su sentido en el contexto particular de interpretación de la realidad (Cárcamo Vásquez, 2005). También, el construccionismo social señala que la “realidad cotidiana es socialmente construida mediante la objetivización de patrones sociales que son construidos y negociados en el seno de nuestras prácticas sociales diarias”. El principal medio para elaborar las construcciones sociales de patrones sucede en “las operaciones lingüísticas cotidianas que se dan en cada comunidad social. Por lo tanto, la realidad es construida como un proceso histórico dentro de las interacciones sociales permitidas por el lenguaje” (López Silva, 2013)

Para Arendt la acción es la condición humana por excelencia y ella, mediada por el lenguaje, aviva la pluralidad como elemento esencial del desarrollo de lo público. Acción y lenguaje se cruzan en la convivencia para enriquecerla y desafiarla. En este sentido Elliott definió la investigación acción como "el estudio de las condiciones sociales para mejorar la calidad de la acción". Él cree que esto es un reflejo del comportamiento humano y las condiciones sociales que experimentan los maestros, y tiene como objetivo ampliar la comprensión, es decir el diagnóstico, de los maestros en sus problemas reales. Una vez se tenga

una comprensión más profunda del problema, se puede tomar mejores medidas para cambiar la situación (Tello Yance et al., 2016, p. 42). La investigación-acción se propone:

(a) Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica. (b) Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación. (c) Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento. (d) Convertir a los prácticos en investigadores. (Tello Yance et al., 2016, p. 57)

En la investigación acción participativa (IAP) los métodos son interactivos y completamente participativos, donde todo se construye colectivamente para: primero, planificar desde la comprensión profunda del problema que determina acciones de cambio; segundo, actuar colectivamente; tercero, observar lo que ocurre desde la mirada de los actores; y cuarto, reflexionar para reconstruir las prácticas y los discursos sociales.(Tello Yance et al., 2016, p. 60)

Según Eduardo Darío Verástegui Borja, la investigación acción pedagógica IAPE, al estar dentro de la IAP, propone la “Deconstrucción” como el momento para identificar prácticas negativas, diagnosticar la situación problemática y preparar un plan de acción informado en pro de la mejora situacional. Se pasa luego a la “Reconstrucción” como la práctica y ejecución del plan. Y se llega al “Evaluación” que es donde se observan los efectos de haber actuado en el contexto de tal manera que se logre reflexionar, con base a los resultados, de esta manera se desarrolla una nueva planificación. A través de ciclos sucesivos se interpreta, se integra y se hace contraste entre lo planeado y lo conseguido para nuevamente planificar.(Tello Yance et al., 2016, pp. 68-92)

3.2 Población

La Institución Educativa Edmundo Velásquez está ubicada en el Corregimiento de Otaré, del municipio de Ocaña, Norte de Santander, ubicada al nororiente colombiano, a 203 kilómetros de distancia de la capital del departamento. La ubicación geográfica de Ocaña, la hace receptora importante de los siete municipios de la provincia del Catatumbo.

La Institución Educativa la conforma un equipo de 26 docentes. El centro poblado, como allí le llaman “zona urbana”, cuenta con 1 docente para preescolar, 3 para básica primaria, 9 para básica secundaria/media y 1 docente directivo. El sector rural lo conforman 12 escuelas con igual número de docentes. Su matrícula a marzo de 2021 registra 470 estudiantes provenientes de Ocaña, del corregimiento propio y de las veredas Tierra Azul y El Limonal del municipio de El Carmen. Otaré está dentro del 22% de la población rural total del departamento.

La vulnerabilidad multidimensional que se registra a nivel nacional muestra particularidades en el departamento que hacen del mismo una región con alto índice de insatisfacción de las necesidades básicas por parte del Estado. De tal manera que se convierte en un lugar propicio para confluir actores ilegales, economías ilícitas y altos niveles de corrupción políticas.

El trato personal desequilibrado, por tantas condiciones adversas, van resquebrajado relaciones establecidas a lo largo del tiempo dentro de un grupo o comunidad educativa, imposibilitando mecanismos de resolución de conflictos. Las fisuras creadas se van ampliando de tal manera que se van fracturando lazos de amistad creados previamente. En los escenarios escolares, reflejo de la cultura del contexto, se muestran dificultades de recepción asertiva en formas de solución de altercados o se dejan conducir por emociones momentáneas, como

condición previa de afectaciones verbales, psicológicas o físicas, con implicaciones en su propio bienestar aunado a repercusiones en personas cercanas.

Además de los retos que emanan del conflicto, la región tiene una gran densidad de buenas relaciones interpersonales que permiten asimilar diferencias existentes en otras personas en cuanto a opiniones, ideas o percepciones, respetar diversos modos de actuación y ser solidarios ante situaciones de adversidad, todo ello mediante fuertes y significativos escenarios de cooperación para cumplir metas comunes o individuales. Esto se refleja en el alto grado de apropiación y arraigo territorial lo que permite a la población alcanzar muchas iniciativas de asociatividad. (Álvarez Ovallos et al., 2020)

3.3 Participantes

Los actores participantes en el macro proyecto son veintiún docentes, de veintiséis que tiene el colegio. De los catorce docentes que cuenta el centro poblado del corregimiento de Otaré de la Institución Educativa Edmundo Velásquez, se proyecta aplicar instrumentos a doce profesores; con edades que oscilan entre los 25 y los 60 años y los cuales cuentan con varios años de experiencia laboral.

3.4 Técnicas para la recolección de la información

Tabla 2 Técnicas para la recolección de la información

PARTICIPANTES	CENTRO POBLADO	CENTROS RURALES	TOTALES
Población total	14	12	26
Proyección	12 docentes	9 docentes	21 docentes
Grupo focal	1 (9 docentes)	1 (6 docentes)	15 docentes, en dos grupos focales
Entrevista	2 docentes	2 docentes	4 entrevistas
Historia de vida	1 docente	1 docente	2 historias orales

3.4.1 Grupo focal

Con el interés de ver cómo los actores forman la perspectiva de un problema, a través de la interacción, los grupos focales. Ya que no se va a tratar profundidades emocionales y sí se va a tratar de la cotidianidad, al grupo focal se invitará entre 6 y 10 participantes. “La unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 426).

Al tener gran potencial comparativo, el grupo focal se convierte en una buena oportunidad para describir los significados colectivos construidos desde interrelaciones dadas por la experiencia, las creencias, las categorías, los conceptos, entre otras variables compartidas por el grupo.

El guía o moderador, por su experticia, ha de provocar la profundidad de las intervenciones, cuidando las agresiones verbales y creando un clima que estimule la participación, desde el propio lenguaje, de los involucrados. El planteamiento del problema, con sus objetivos y el contexto, determinará lo homogéneo o heterogéneo del grupo, así como el número adecuado. (Hernández Sampieri et al., 2010, pp. 427-433)

3.4.2 Entrevista

Para Verástegui, como técnica de recolección de datos, la entrevista “se encuadra dentro de las técnicas de autoinformes. Es decir que se basa en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador en una situación de interacción comunicativa” (Tello Yance et al., 2016, p. 76).

Las entrevistas en profundidad se basan en el diálogo entre pares, más que en intercambios formales de preguntas y respuestas. Las entrevistas en profundidad están diseñadas para comprender eventos y actividades que no se pueden observar directamente. Aquí, los interlocutores son informantes que actúan como observadores del investigador, revelando sus propios patrones de responsabilidad y describiendo lo sucedido y cómo los perciben los demás.

3.4.3 La Historia de vida

Las historias de vida están contenidas en las llamadas técnicas narrativas. La historia de vida es un método que permite un uso descriptivo, explicativo, reflexivo, sistemático y crítico de la comprensión o interpretación de la naturaleza y el significado humano. (Tello Yance et al., 2016, p. 78)

“El investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos... El entrevistador solicita al participante una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema o aspecto (o de varios) ... El entrevistador —de acuerdo con su criterio— solicita detalles y circunstancias de las experiencias, para vincularlas con la vida del sujeto ” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 437).

Las historias son datos denominados como “textos de campo” y son relatadas por el participante, pero estructuradas y narradas al final por el investigador.

3.5 Procesamiento de la información

3.5.1 Validación de preguntas por expertos

Por medio de un formato de validación se examinó la pertinencia, validez interna de contenido, redacción/ortografía y coherencia de las preguntas en relación con los objetivos de la

investigación. Cada perito debió indicar los aspectos que con su experticia consideraban correctos, en escala de bueno, aceptable y deficiente; adicionando observaciones si así lo consideraban.

Primer experto: Juan Francisco Casas Díaz, Bogotá, Fundación social AMCO: amigos por Colombia. Profesión: Licenciado en filología e idiomas: alemán. Magíster en defensa de los DDHH y el DIH ante cortes, organismo y tribunales internacionales. Durante el 2019 coordinó, para el Ministerio de Educación Nacional, el programa de Formación Ciudadana para la Paz en las regiones de los llanos orientales y Tolima.

Segundo experto: Jorge Ramírez, docente del colegio Julio Pérez Ferrero de Cúcuta. Licenciado en Filosofía. Magister en Educación. Magister en innovación educativa.

Tercer experto: Luís Ramón León Rolón, docente del instituto agrícola Risaralda del Zulia. Magister en ciencias de la educación.

3.5.2 Herramienta informática: Atlas.ti

La recolección y procesamiento de información tiene como guía orientadora las categorías (tabla 1) para el análisis de la información por unidades semánticas de interpretación hermenéutica.

Dicho ejercicio se realizó usando, en modo prueba, el programa Atlas.ti por medio del cual se codificó los resultados recogidos en la aplicación de los instrumentos elegidos. Dichos códigos permitieron la triangulación con las categorías y los objetivos perseguidos en la investigación.

Lo principal fue hacer contenedores electrónicos llamados Unidades Hermenéuticas lo cual permitía abordar el caso estudiado desde distintas fuentes documentales. Determinados trazos en los Documentos Primarios eran marcados con Códigos, Memorandos o Citas con contenidos significativos al tema objeto. Este ejercicio permitió fundamentar la construcción teórica con las evidencias textuales.

Las Familias recogieron categorías de códigos de nivel conceptual sobre el fenómeno de análisis, los cuales eran agrupados según propiedades y dimensiones. Las relaciones o los Links conectores representan la conexión entre códigos, categorías o subcategorías lo cual facilitaba la relación entre teoría y datos. Los Diagramas Visuales representan las redes de relaciones entre categorías y códigos por medio de los cuales se expresan condiciones, contextos y dimensiones dentro de los cuales ocurre el fenómeno de estudio; son la representación gráfica de las ideas analíticas.

Atlas.ti interpreta claramente los requerimientos metodológicos de la presente investigación de enfoque cualitativo, de tal manera que el ángulo positivista no invisibiliza “la naturaleza sociocultural e histórico de la realidad”(Cantero, 2014, p. 105). La teoría fundamentada constituye la mejor forma de construcción social en cuanto surge inductivamente de los datos. Los significados construidos intersubjetivamente, con la teoría fundamentada, se superponen a la explicación causal, de modo tal que, centrados en la interpretación de los sujetos, la investigación se centra en la acción humana la cual está mezclada de un sinfín de relaciones ubicados en el contexto educativo.

La relación docente/estudiante no puede ser un binomio dicotómico sino un punto desde el cual se tejen relaciones investigativas para la educación incluyendo ambientes escolares,

condiciones culturales, enseñanza/aprendizaje, padres de familia, relaciones contractuales, ideologías propias y colectivas, condicionamiento ambiental, herencia histórica, entre muchas más relaciones explícitas e implícitas que se dan en el acto educativo. “El propósito de la TF es descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo” (Cantero, 2014, p. 107).

Con Atlas.ti se “aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos” (Cantero, 2014, p. 115).

4. Resultados de la Investigación

En el análisis e interpretación de los resultados se siguió un cuidadoso proceso caracterizado por su sistematicidad y rigor. Seguidamente se presentan tres análisis por separado, cuyos resultados, reflejados en hallazgos, se conjugan teóricamente mediante un proceso de triangulación. Todas corresponden a un análisis cualitativo con enfoque interpretativo en el que se exponen los resultados del proceso de análisis inductivo, a lo cual sigue el análisis de las entrevistas aplicadas a docentes y posteriormente verse reflejadas en los estudiantes.

Resultando que los instrumentos empleados se direccionan a las competencias ciudadanas para la paz en la práctica pedagógica de los docentes rurales de Otaré, Ocaña, se tienen en cuenta las categorías propias para el análisis de los resultados. A partir de ello se da una representación de códigos característicos del proceso, se implementa el programa ATLAS.ti que desde la metodología cualitativa de la investigación permite opciones para la codificación de las propiedades específicas que presentan los documentos primarios transcritos, se hayan las categorías (familias) y subcategorías (códigos). Debido a las particularidades del programa ATLAS.ti los documentos primarios son divididos en 3 proyectos de análisis:

1. Entrevistas por parte de la investigadora.
2. Historia de vida
3. Grupo focal.

Una vez presentados e interpretados los resultados en cada caso, se procede a realizar un ejercicio de consolidación de los mismos con el fin de cimentar los hallazgos que permitirán determinar los elementos principales de la propuesta estratégica que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz de los docentes rurales y al mismo tiempo, conocer las intervenciones

entre ellos. Este proceso se refleja en una matriz de triangulación de los resultados que se muestra al final del capítulo.

Tabla 3 Categorización

OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	INSTRUMENTO
Describir las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.	Competencias Ciudadanas	Convivencia Participación Pluralidad	Entrevista Semi-estructurada
Evaluar las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.	Estrategias Discursivas	Coherencia entre el discurso y la práctica docente	Historia de vida
Diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.	Práctica Pedagógica Cultura para la paz	Estrategias metodológicas que contribuyan a una cultura de paz	Grupo Focal

Fuente: (Creación Propia Cañizares 2021)

Tabla 4 Categorías de análisis

CÓDIGO	DIMENSIÓN	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
1. Convivencia y Paz. 2. Habilidades Ciudadanas. 3. Trabajo en equipo	Visión democrática	Convivencia Participación	COMPETENCIAS CIUDADANAS

4. Criterios de ciudadanía.			
5. Ciudadanía y Derechos		Pluralidad	
6. Dialogo y Valoración	El valor y el respeto por la dignidad del ser humano.	Historia de vida	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS
7. Roles del docente		Grupo Focal, Formación Docente	PRÁCTICA PEDAGÓGICA
8. Cuidado con los entornos.		Contribución a una cultura de Paz	CULTURA DE PAZ

Fuente: (Creación Propia Cañizares 2021)

4.1 Parte I: análisis interpretativo de las entrevistas aplicadas a los docentes

Como resultado de la interpretación de las entrevistas de docentes surgió la codificación que estructura una serie de dimensiones que conforman una subcategoría y se condensan en cuatro categorías: Competencias ciudadanas, estrategias discursivas, práctica pedagógica y cultura de paz, estructuradas en el Sistema de Categorías Emergente (SCE) que se visualiza en la tabla de categorías. Los resultados se presentan inductivamente, que es la misma forma en que se realizó el análisis. Cada dimensión está sintetizada en un diagrama producto del programa Atlas ti que contiene los códigos y parte de los textos de las entrevistas que sustentan el código y a su vez la dimensión.

4.2 Categoría 1: Competencias ciudadanas.

La categoría representa las competencias ciudadanas relacionadas con la unión y promoción de conocimientos y habilidades comunicativas, cognitivas y emocionales que se integran de forma activa en el individuo para permitirle su participación constructiva en una sociedad democrática, de esta forma el ciudadano experimenta su aceptación y pertenencia en la misma y hará lo que esté a su alcance por mantenerse en ella.

La figura 1 muestra los elementos que hacen referencia a la concepción de la argumentación basada en la enseñanza de las competencias ciudadanas. Referirse a estas concepciones, según Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la cruz (2006) implica centrarse en las ideas, creencias que poseen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, las ideas acerca de cómo orientar la argumentación con base en sus conocimientos y experiencias sobre dichas competencias. En este caso, la concepción de los docentes está guiada principalmente por su perspectiva acerca de la aplicación de argumentación de competencias centrada en el estudiante. Así se vislumbra estos argumentos sociales en los docentes entrevistados:

Porque se debe ser consciente también de que depende de las características del grupo y muchos otros factores que están ahí afectando. (3:45) A ver, las competencias ciudadanas, pues pueden tener muchas maneras de verse y de interpretarse, y las maneras de ver y de interpretar depende principalmente (vuelvo a insistir mi argumento) en el estudiante. (1:50) Pues yo creo que se pueda dar ese tipo de dialogo, eh... definitivamente las enseñanzas de estos valores jamás podrán estar centrada en la posición de que todo lo que diga el docente es lo válido y el estudiante no pueda argumentar. (2:56)

En los fragmentos de entrevista citados se constata la necesidad de conocer al estudiante que se forma para despertar sus intereses en incentivar en él posturas que deben defender con argumentos sólidos; de este modo se estimula el empleo de la democracia, el sentido crítico y demás características propias del ser humano, con respecto al tema de las competencias en cada una de los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje. Este tipo de argumentación está relacionada con las posturas constructivistas de la enseñanza, de acuerdo con la cual el docente

es una guía y cede el protagonismo al estudiante, que se transforma de este modo en el actor principal de su propio proceso de formación.

En segundo lugar, aparecen las concepciones relacionadas con las competencias ciudadanas como base de la cultura de paz. Estos conocimientos apuntan hacia una relación recíproca entre el proceso de actuar y la formación recibida, ya que no se puede enseñar ciencias sociales sino se está argumentando y para argumentar en esta área se debe tener un sólido conocimiento de las competencias. Ello se evidencia en testimonios de este tipo:

La mayoría de las personas relacionan las ciencias sociales con una materia y no más, realmente ésta va más allá, es aprehender a razonar, comportarse, argumentar, en eso ha consistido el desarrollo de la ésta área. (1:2) El sentido coherente para mí, la argumentación social es donde uno hace alarde del dominio de los recursos y de lo que hablamos ahorita que mencionamos del discurso social, entonces es eso, es que tanto yo domino en propiedad la formalidad de lo que estoy trabajando, para mí eso sería una argumentación social. (3:7).

Otras posturas hacen referencias a elementos tales como el pensamiento en búsqueda de respuestas, ya que es necesario conocer el porqué de la ocurrencia o no de un suceso para poder argumentarlo, además de saber con qué saberes previos cuenta el estudiante para que se desarrolle un proceso comunicativo activo en el cual los interlocutores estén deseosos de participar.

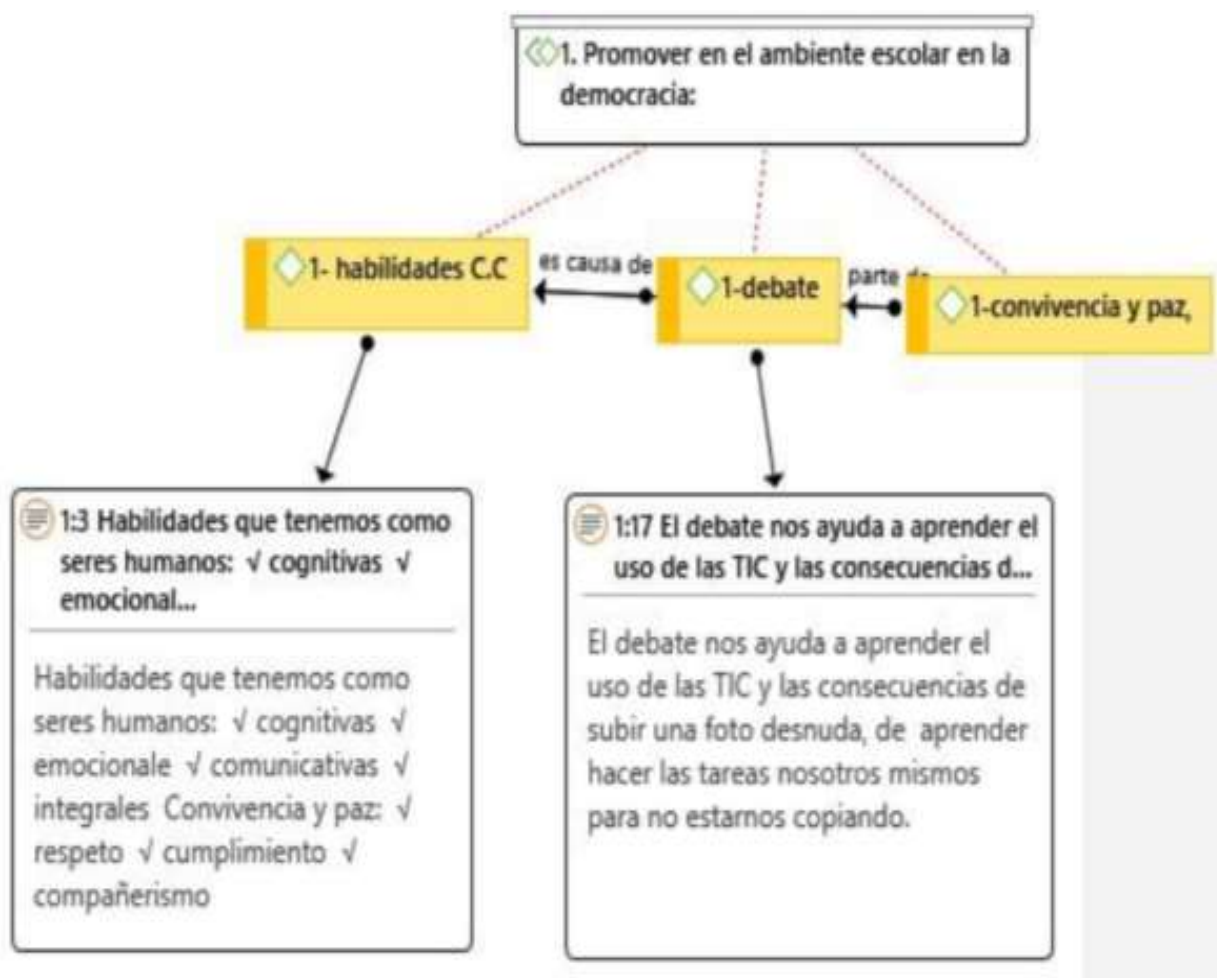


Figura 1 Análisis de las competencias ciudadanas

Fuente propia. (2021)

La gráfica anterior evidencia el análisis de las competencias ciudadanas relacionadas con el desarrollo de un ambiente escolar basado en la democracia, éstas son las competencias que reflejan cualidades y actitudes en la participación de los estudiantes en cada una de las actividades planteadas desde el modelo pedagógico constructivista, recurriendo a aquellos mínimos conocimientos previos que tienen los estudiantes de los valores y el ejercicio de las

competencias ciudadanas (la convivencia y paz). Por otro lado, en busca de darle una nueva mirada o concepción del buen uso de las redes sociales hoy día, donde se promueve la participación de los estudiantes, el objetivo es visibilizar más adelante procesos académicos y actividades de formación, información y educación. Así mismo, la figura representa la información consignada en el instrumento de la entrevista y el análisis de los documentos primarios la agrupación de los códigos (debate, habilidades en competencias ciudadanas, convivencia y paz) del programa ATLAS.ti.

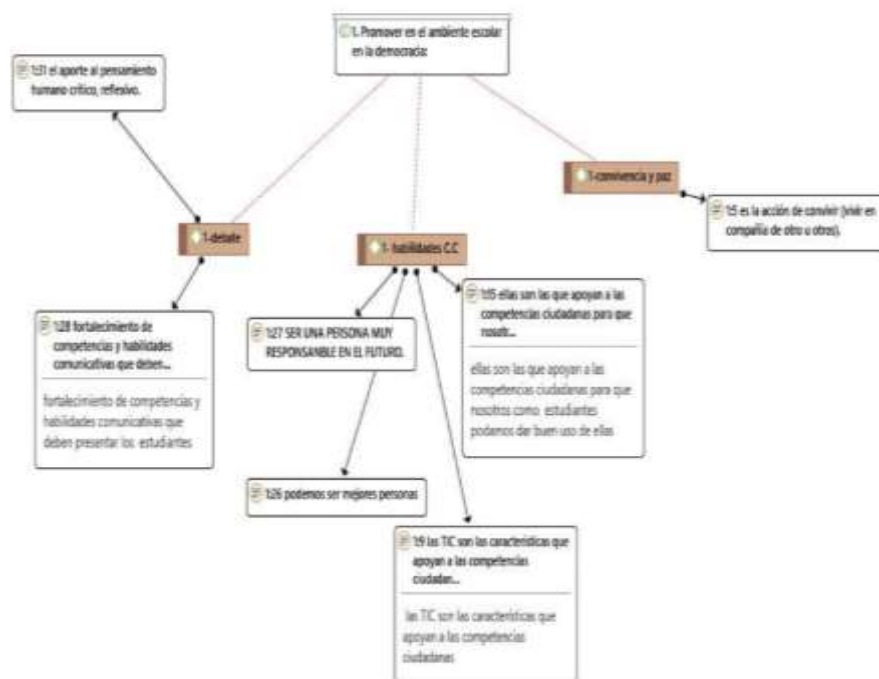


Figura 2 Categoría competencias ciudadanas. triangulación de la información de trabajo en equipo. criterios de ciudadanía.

Fuente propia. (2021)

4.3 Categoría 2: Fomento de la participación en el diálogo, la valoración y aceptación del otro. Estrategias discursivas.

La categoría representa las competencias ciudadanas abordadas con el fomento de dialogo, valoración y aceptación, la cual se refiere al modo con que los actores del proceso educativo se comunican; los cuales son decisivos para la socialización y desarrollo de tal proceso. Para Carmona (1997), “estos estilos de comunicación con respecto al trato que se tenga hacia los demás se clasifican en: pasivo y asertivo”. Estos testimonios dados por la población de esta investigación caracterizaron estas peculiaridades muy elocuentes y resaltantes en el contexto educativo.

Se ha observado que tanto los estudiantes reconocen los daños psicológicos y físicos que se pueden generar, como también rescatan las habilidades de la función del dialogo a la hora de solucionar situaciones problemas. Desde el modelo pedagógico constructivista se busca fundamentar en conocimientos y formar a los estudiantes el buen ejercicio de las competencias ciudadanas (convivencia y paz) que refuercen esta categoría. La figura 3 de la categoría 2 representa la información transcrita de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación y que son expresados mediante la historia de vida del docente.

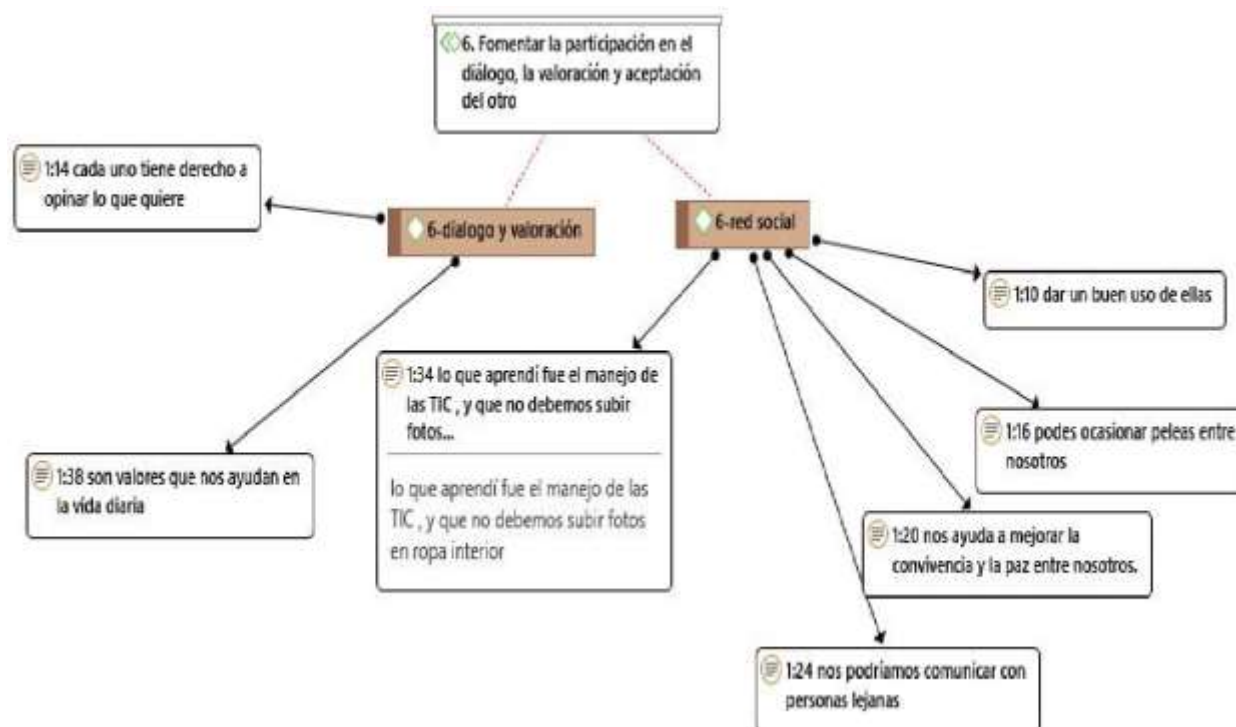


Figura 3 Fomento de la participación en el diálogo, la valoración y aceptación del otro

Fuente propia. (2021)

La figura representa el análisis de las competencias ciudadanas relacionadas con generar espacios que fomente la participación en el diálogo, la valoración y aceptación del otro. El diálogo es un factor primordial en las organizaciones educativas, para el funcionamiento de forma adecuada, para que este efecto se dé es necesario conocer sobre los lineamientos que intervienen en los procesos de comunicación y aceptación; por ello Arellano (2016) proyecta lo siguiente:

Una serie de elecciones que permiten ubicar los momentos y los espacios más convenientes, para implementar un estilo comunicativo y de valoración, es decir, un sello personal de la organización que deberán respetar en la ejecución de todos los procesos

internos, tanto laborales como humanos..... Una estrategia comunicativa en diálogo fomenta cuantitativamente intercambios de información con el objetivo de que la comunidad conozca qué es lo que sucede en el entorno y conlleve a desarrollar actitud positiva dentro de cualquier organización. (p.56)

Es desde allí, donde se permite la idea diálogo, aceptación y valoración, pues es una línea directa en la institución para el desarrollo y buen desempeño laboral permitiendo así lineamientos que benefician las relaciones entre todos los actores del proceso educativo, docentes, estudiantes, comunidad en general. Desde esta estrategia que fomente y fortalezca las competencias ciudadanas para la paz; se busca fundamentar en conocimientos y formar a los estudiantes el buen ejercicio de las competencias ciudadanas (convivencia y paz) que refuercen esta categoría. La figura 3 de la categoría 2 representa la información transcrita de los conocimientos adquiridos.

Sin duda, la función que cumple el proceso comunicativo a través del dialogo y aceptación por el otro es primordial, pues causan un efecto alentador dentro de la institución y permite que todos los participantes convivan de forma motivacional y como estrategia ayuda a que los proyectos se den de la mejor forma.

4.4 Categoría 3. Roles del docente. práctica pedagógica

El estudiante debe asumir el rol protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, pero esta postura no sólo la debe asumir el estudiante sino que también el docente la debe incitar para que el estudiante tome una posición activa en el proceso y reflexione el valor de las competencias ciudadanas que el docente propone y sea capaz de crear sus propios argumentos,

como también desafíe al docente con otros que permitan una interacción constante entre el docente, el estudiante y las temáticas a desarrollar, la figura 4 permite ver el sustento de los roles en expresiones como:

Porque es que, volvemos a lo mismo, el estudiante debe asumir un rol protagonista dentro del proceso y la única manera pienso yo de que de que el estudiante valore las cosas, es que las asuma como propias y se apersona de ellas, y si nosotros los llevamos a que ellos participen activamente a esa construcción de esos argumentos sociales y constructivos de tejido social. (3:39) Porque hablamos al principio que cada estudiante es diferente o debe tener, pero hay que buscar de alguna manera ese equilibrio que es bien difícil entre tres puntos: qué tipo de pensamiento estoy usando que tenga representación para el estudiante y que de alguna manera responda a unos programas a unas proposiciones iniciales que se cumplen dentro de un plan. (1:52) Y pues obviamente se espera que los estudiantes se evoquen y respondan de acuerdo a los argumentos que da el docente pero que ellos también de alguna manera den o reflexionen socialmente sus acciones o sus pensamientos al docente, es claro que esto es un proceso de interacción y por lo tanto es activo y definitivamente el proceso argumentativo y los interlocutores estudiantes y docentes en estos momentos generan una interacción activa. (2:24)

El docente debe ser capaz de motivar al estudiante, pero al mismo tiempo debe incitarlos constantemente la participación, orientarlo en sus argumentos y corregirlo si este se equivoca, pero evitando castrar sus ideas y pensamientos, debe ayudar a fortalecer los argumentos teniendo claro los conceptos y comprendiendo las características de los estudiantes y teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, así lo expresan:

Y pues obviamente se espera que los estudiantes se evoquen y respondan de acuerdo a los argumentos que da el docente pero que ellos también de alguna manera den o reflexionen argumentativamente sus frases o sus respuestas al docente, es claro que esto es un proceso de interacción y por lo tanto es activo y definitivamente el proceso argumentativo y los interlocutores estudiantes y docentes en estos momentos generan una interacción activa. (2:24) Entonces centrar la educación en el estudiante es hacer que el estudiante argumente y que el profesor responda esa argumentación ojalá ayudando a mejorar o simplemente aprobando. (1:26) Por lo tanto el rol del docente debe ser activo, debe tener un dominio claro de los conceptos del lenguaje, del vocabulario, de las reglas de la lógica social y de todo lo que esté alrededor de ello para que el desarrollo de las clases. (2:18)

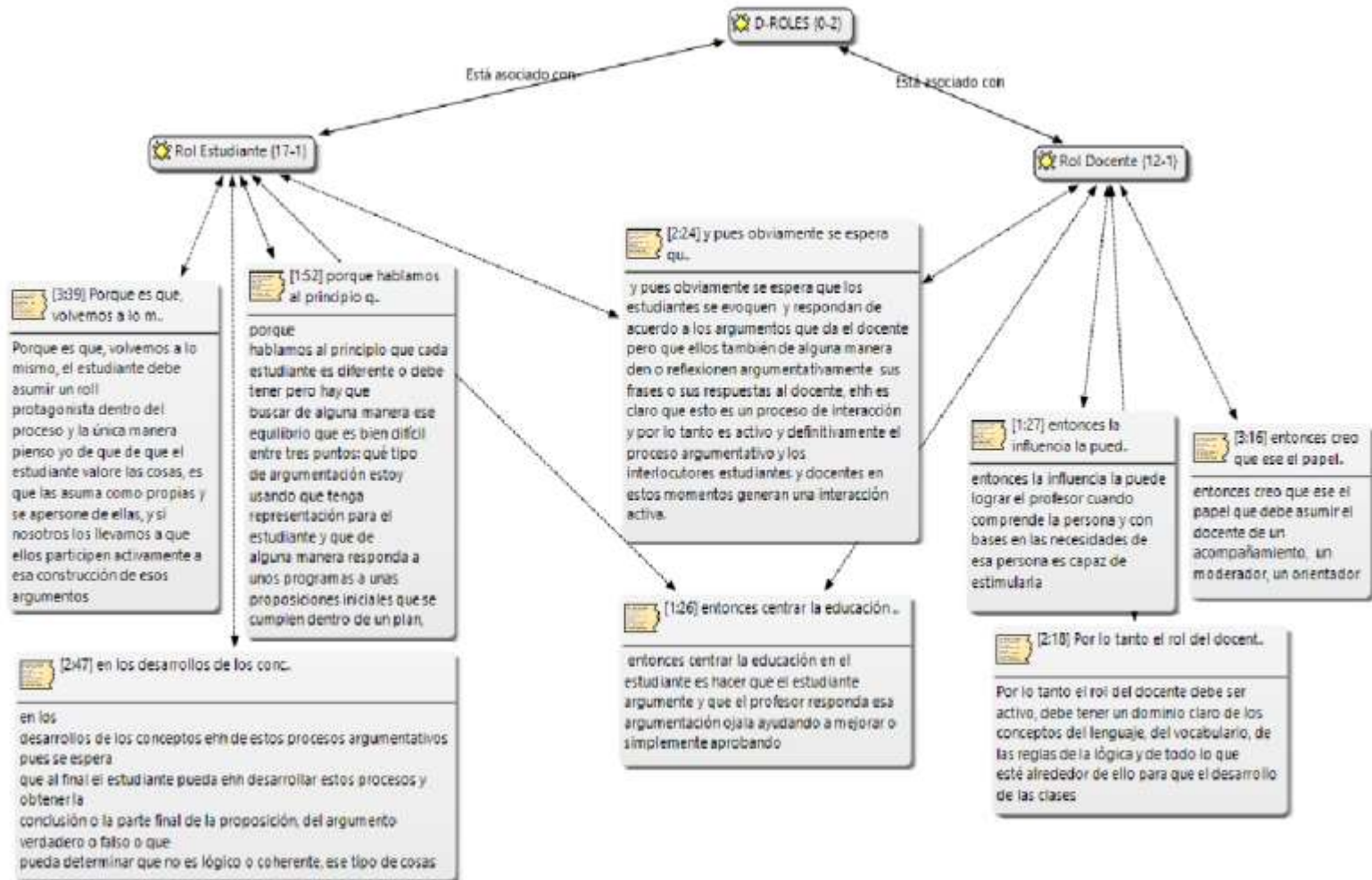


Figura 4 Rol del docente. Práctica pedagógica

Fuente propia. (2021)

4.5 Categoría 4. Cuidado con los entornos. Cultura de paz

La categoría representa las competencias ciudadanas relacionadas con generar espacios de Conciencia, pues esto permite una comprensión de la simplicidad de muchas acciones humanas, institucionales, sociales, que en el histórico se van haciendo automatismo repetido por generaciones, consolidando así la disgregación del conocimiento. Aunado a ello, hoy se hace común la masificación de la educación como una respuesta inclusiva, no obstante, esto cristaliza una expansión de la cultura de la ignorancia dando lugar a una falsa racionalidad, constancia de imposibilidad de comprender incluso la realidad social. Esto trae consigo nuevo reto que emergen en medio de aparentes justicias de inclusión, al respecto Morin (2008) sentencia: “La expansión descontrolada del saber. El crecimiento ininterrumpido de los conocimientos edifica una gigantesca torre de Babel, en donde zumban lenguajes discordantes. La torre nos domina, porque no podemos dominar nuestros saberes” (p. 16) Dicha edificación construida sobre débiles bases de tan solo cantidades, de un manejo de altas matriculas de estudiantes característica de una falsa racionalidad, presenta una expansión fácilmente debilitada, que se cae.

Aunado a la parcelación del conocimiento impera una aparente racionalidad de los entornos, es decir, no hay correspondencia del conocimiento con la realidad, que lejos de dar respuesta a las aspiraciones humanas terminan engrosando la cultura de la ignorancia así lo expresa Morin (2008):

Los conocimientos fragmentarios no sirven para otra cosa que no sea para usos técnicos. No llegan a conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la tierra, en el mundo, y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestros tiempos. No logramos integrar nuestros conocimientos para la conducta de nuestras vidas” (p. 17)

Este enfoque teórico plantea un radical cambio en cultura acertada y aceptada para la paz, desde el lenguaje hasta la percepción de cualquier entidad investigada, es decir, que el objeto visto en partes unidas se hace una necesidad para las diferentes corrientes del pensamiento postmoderno, buscando así reconstituir la realidad en sus sentidos tanto material como conceptual, integrando así el estudio de fenómenos por más que parezcan desiguales. Esto supone ir incluso contra la idea socialmente estandarizada de descomponer todo objeto para su análisis, allí estriba la razón conseguir ausente en la representación del docente informante una identidad con la complejidad y la enseñanza sistémica.

La significación de los discursos recogidos de cada informante permite resaltar la comprensión que estos tienen de la realidad social, así lo indican Berger y Luckmann (2005), al referir que “el lenguaje marca las coordenadas de la vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (p. 37). Así mismo, dichos relatos permiten considerar la representación social en el docente como un acto del pensamiento en el cual este se relaciona con el objeto en la enseñanza de la complejidad y la transdisciplinariedad. Es decir, la forma que en medio de la comprensión de la realidad social conoce, percibe y atiende, la enseñanza de lo complejo y lo transdisciplinario, en este sentido, la representación social para Moscovici (1988): “Es la información, el conocimiento, las ideas que circulan en las comunicaciones interpersonales y a través de los medios de información de masas, dan forma a nuestro modo de pensar y crean contenidos de pensamiento” (p. 214).

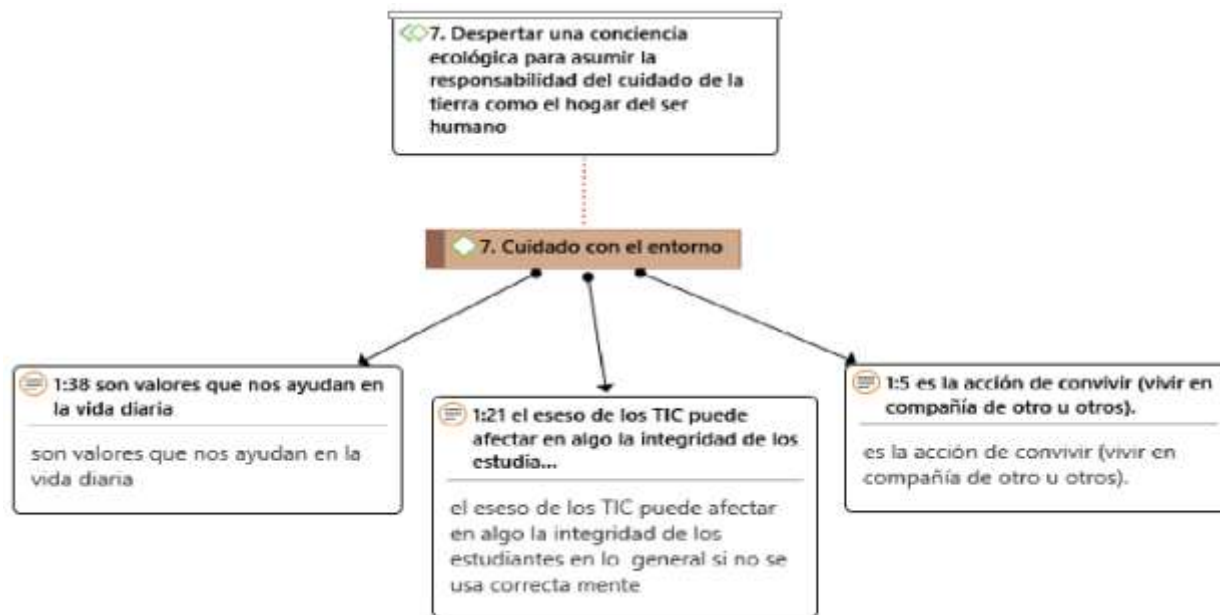


Figura 5 Cuidado con los entornos. Cultura de paz

Fuente propia. (2021)

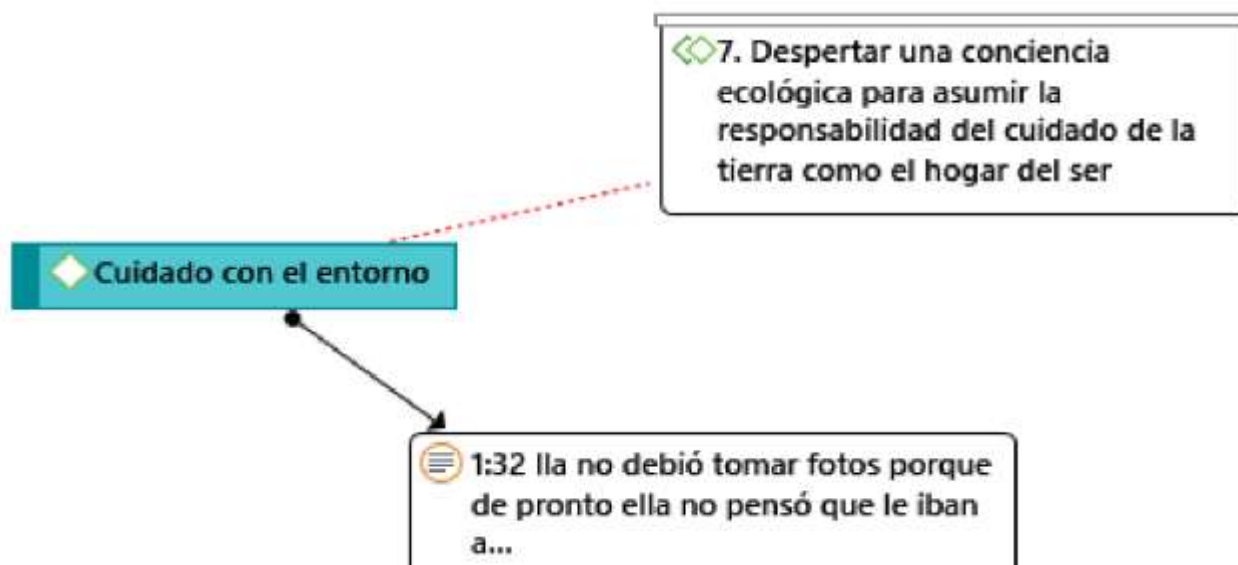


Figura 6 Cuidado con los entornos. Cultura de paz.

Fuente propia (2021)

4.6 Resultado general desde la triangulación de los instrumentos y sus códigos.

(Competencias ciudadanas).

Dentro de los objetivos específicos y general de la propuesta de investigación, se propuso analizar las competencias ciudadanas para la paz en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña; lo que llevó a evaluar las categorías y las características que componen las competencias ciudadanas de convivencia y paz y cómo es potenciada en el aula escolar.

Para la verificación de la incidencia en la formación de competencias ciudadanas, se propuso y se diseñó una estrategia que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz de los docentes rurales de Otaré; las cuales, los instrumentos de análisis junto a la entrevista, historia de vida y el grupo focal, realizados por la investigadora, se logra evidenciar el paso a paso de las actividades propuestas y que son reflejadas en redes de análisis elaboradas con el apoyo del programa ATLAS.ti.

De manera general se hace el análisis de los códigos y sus relaciones entre sí, con las categorías que comprenden las competencias ciudadanas de convivencia y paz, así como se pueden observar en las figuras de red, en ello se encuentra que los estudiantes expresan lo siguiente:

Habilidades y Convivencia Ciudadana: Para el manejo adecuado de la responsabilidad de este sentido, se juega un papel importante; pues si un estudiante es capaz de hacer un buen uso de estas competencias y las exigencias del día de hoy como son las tecnologías, se está apoyando en una herramienta, y con ella se irán formando, mediante procesos, una serie de condiciones y capacidades suficientes para ser un ciudadano competente, pues su mal uso hace

que las personas no tengan una comunicación efectiva, y como consecuencia la falta de empatía hacia las necesidades y los problemas del otro.

Trabajo en Equipo: Las habilidades en competencias ciudadanas son las propias de cada persona y hacen posible la convivencia, encontrando el rol que cada sujeto desempeña dentro de una sociedad. Es así como mejoran las dinámicas de una comunidad, en la cual se integran las diferentes ideas, opiniones y planes para el desarrollo y la estabilidad de esta misma.

Derechos y Ciudadanía: El reconocimiento de los derechos humanos y de la dignidad humana inicia con encaminar las competencias al beneficio de la humanidad. Hoy podemos analizar los contextos en determinados territorios y hacer evidente la vulnerabilidad de estos, permitiendo que algunas organizaciones contribuyan de algún modo a enfrentar problemas como la pobreza, el hambre y la educación.

Dialogo y Valoración: Para hacer efectivo el uso de las competencias y lo que día a día puede ser de mucha utilidad para la construcción del tejido social son las redes sociales, pues, es primordial fortalecer las capacidades reflexivas, por medio de las cuales se compartan ideas y opiniones diferentes, que ayuden a fortalecer un criterio propio, sin aislarse del criterio de los otros; antes bien que se complemente. Esto resulta beneficioso cuando las propuestas, ideas y opiniones están guiadas por la razón; así es como se construye el diálogo, pues el saber escuchar permitirá que luego se pueda aportar algo a la comunicación y de esta manera se construye ciudadanía.

Estrategia Bajo el rol del docente: Un buen manejo de las Tic puede crear conciencia de lo que sucede en el mundo entero, y con esto intentar motivar el accionar de la humanidad para hacer frente a las diferentes emergencias que se presentan.

Reflexión General: Los instrumentos anteriormente mencionados fueron el punto de apoyo para las actividades con orientación pedagógica constructivista, proporcionó en los docentes y por ende en los estudiantes nuevas expectativas de las competencias ciudadanas y su cultura para la paz; fortaleciendo aprendizajes y formas de relacionarse a través de ella, una mejor visión de lo que corresponde al campo de las competencias ciudadanas y el “uso y apropiación de la tecnología” desde el componente tecnológico expresado por el MEN (2008).

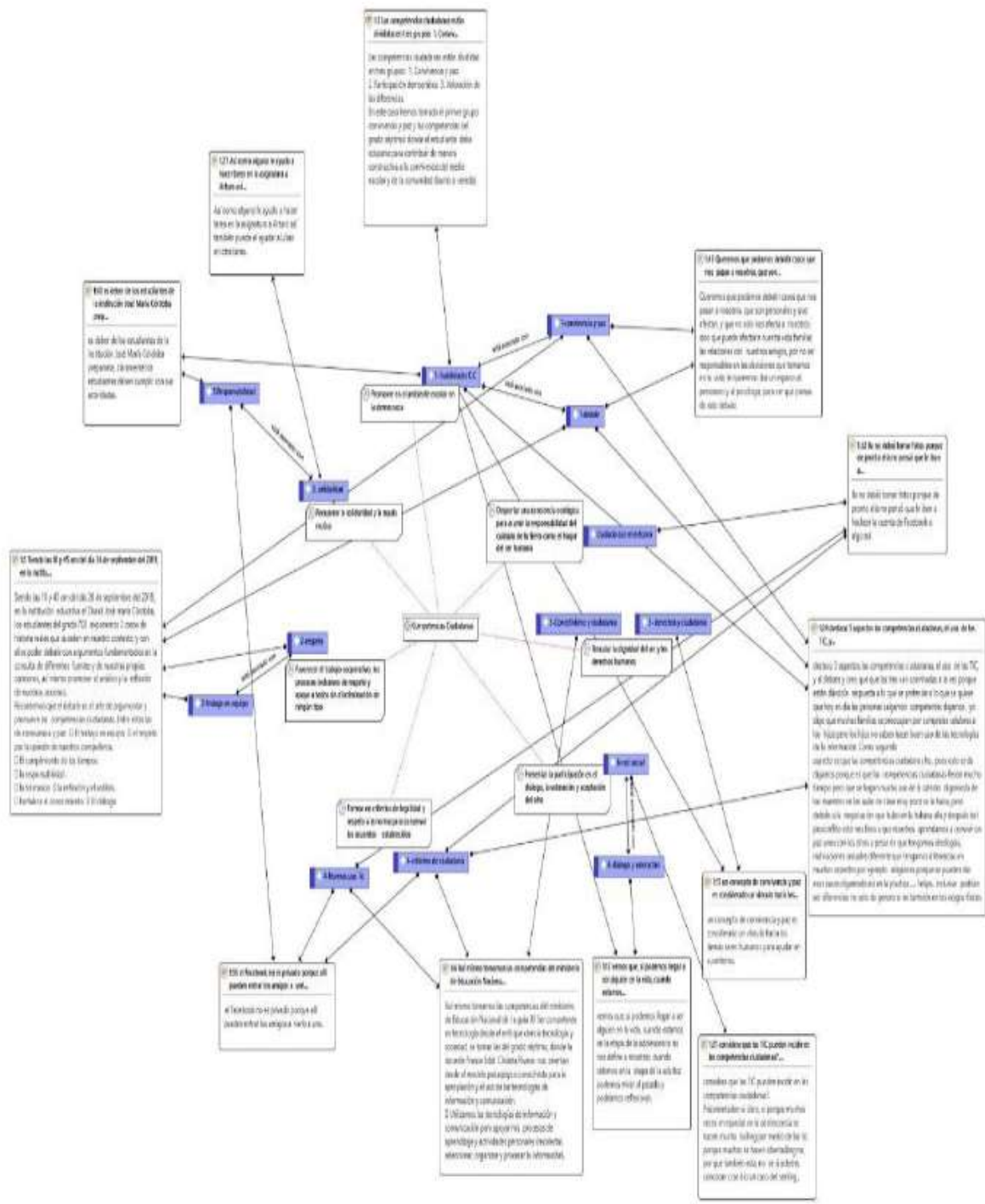


Figura 7 Red de categorías y códigos en el debate grupo focal competencias ciudadanas, Atlas ti
 Fuente: Creación propia 2021

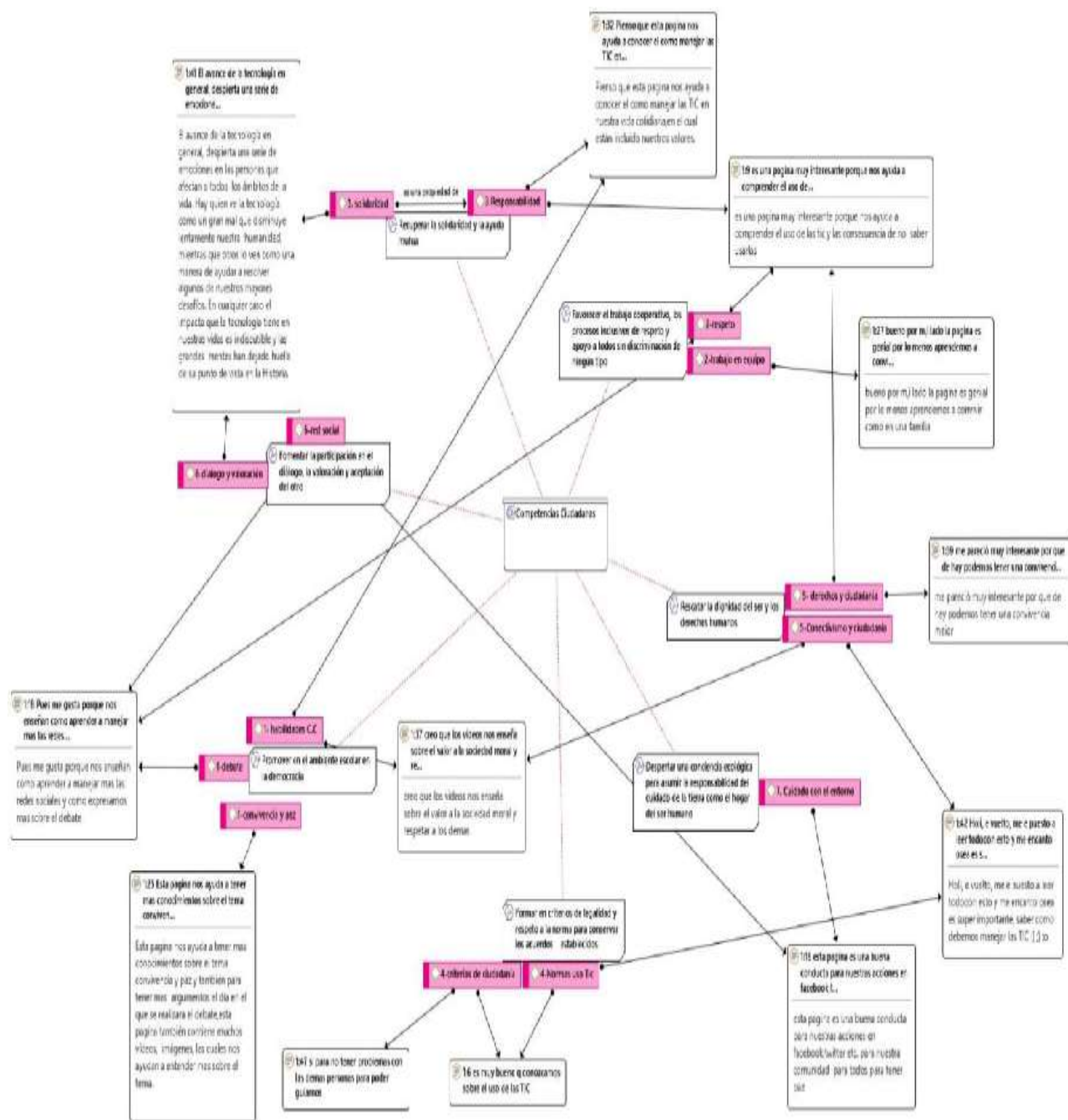


Figura 8 Comentarios generales profesores en el grupo focal competencias ciudadanas, Atlas ti

Fuente: Creación propia 2021

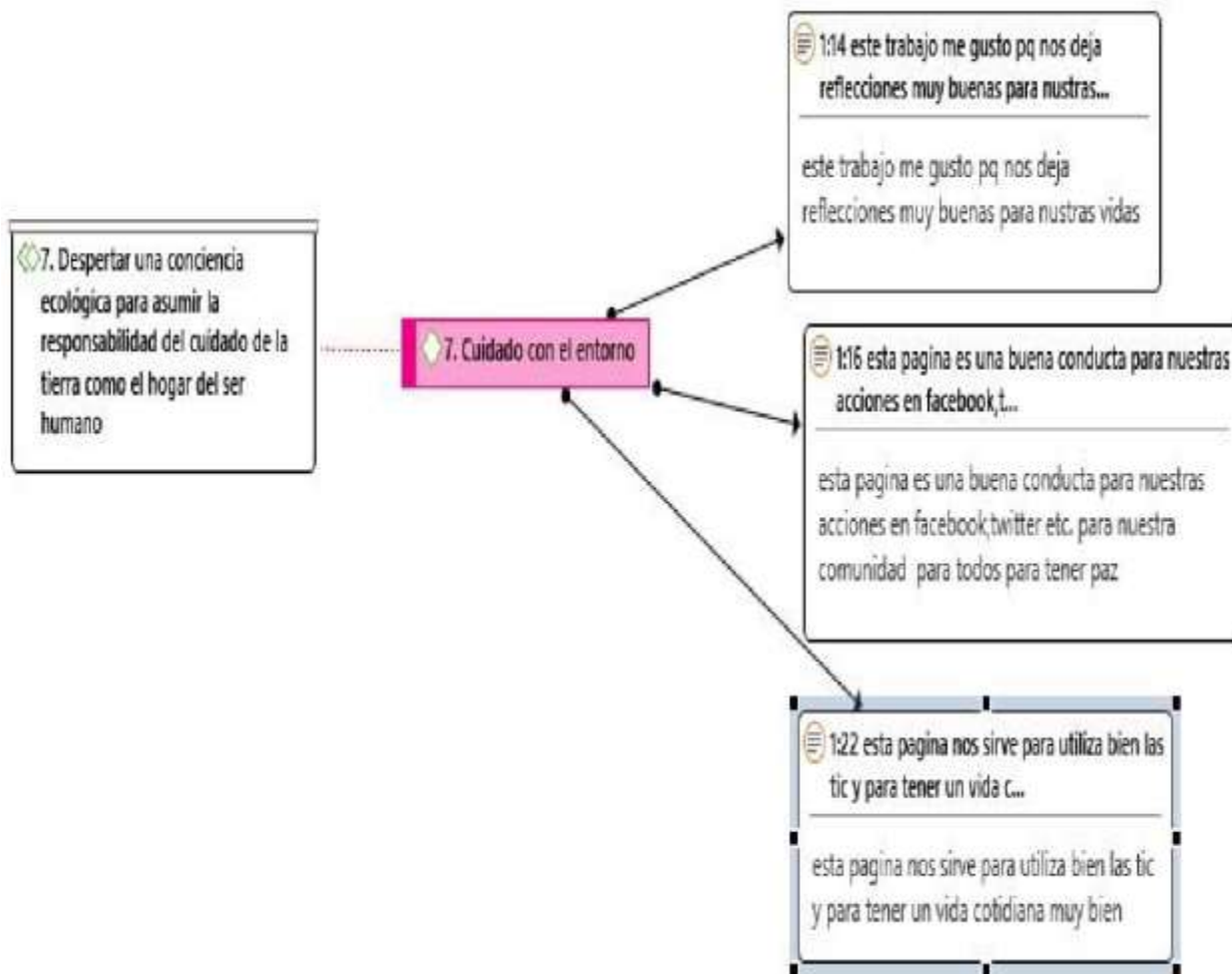


Figura 9 Análisis del día a día de los jóvenes estudiantes y cómo formar competencias ciudadanas, Atlas ti

Fuente: Creación propia 2021

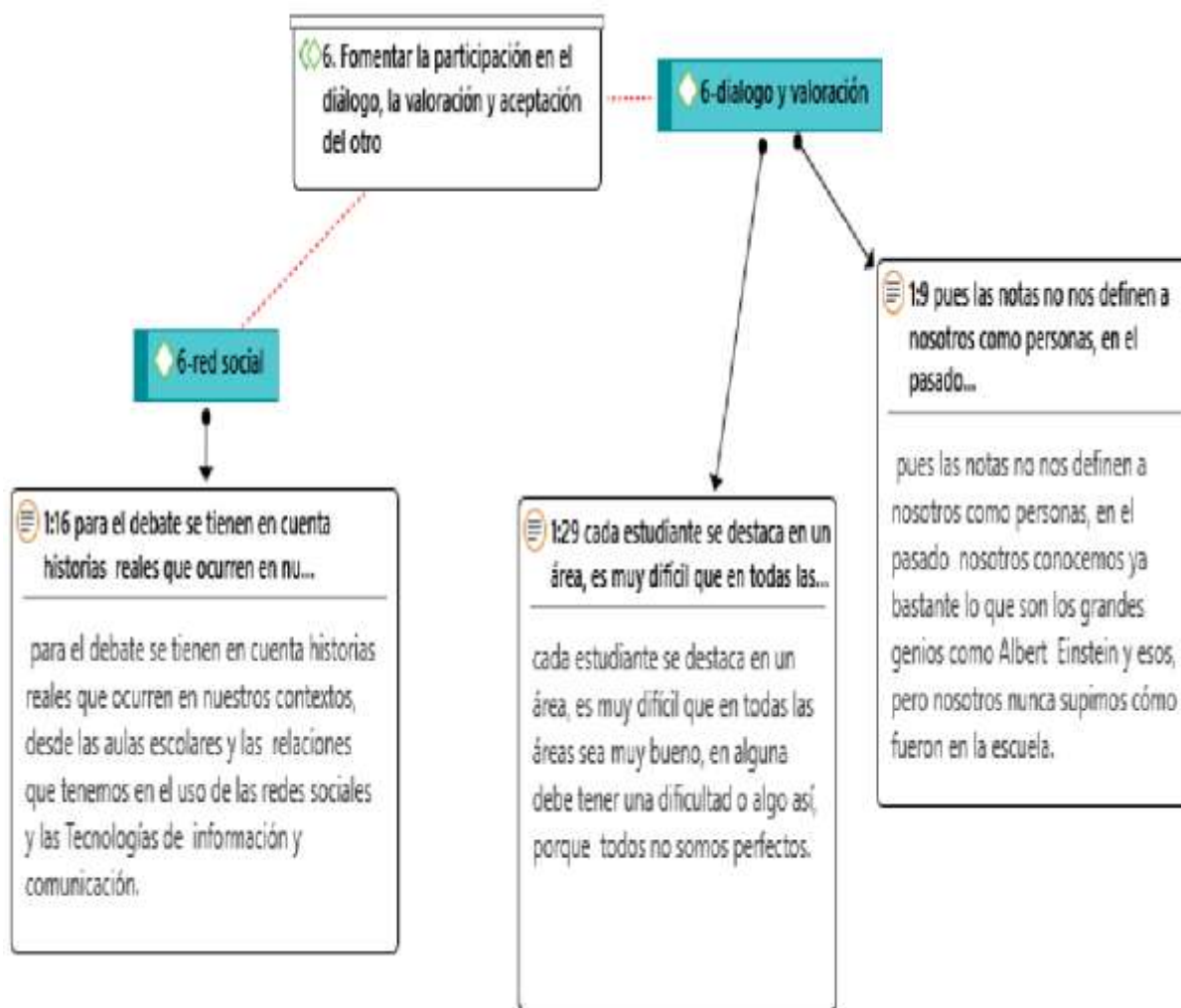


Figura 10 Red social, diálogo y valoración de los docentes para la conformación de competencias ciudadanas en el equipo de trabajo, Atlas ti,

Fuente: Creación propia 2021

5. Conclusiones

Los datos proporcionados por los sujetos encuestados a través de los instrumentos usados facilitaron desarrollar los objetivos específicos la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña:

Señala: Describir las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales Otaré, Ocaña. Dentro de las normativas en los respectivos programas de acciones de cultura de paz, implementado por la mayoría de los actores educativos; se reconoce:

- a) La no discriminación.
- b) Libertad de expresión.
- c) Integración en el proceso escolar.
- d) Participación voluntaria
- e) La consulta como tarea institucional.
- f) El dialogo en la resolución de problemas.
- g) Establecimiento de acuerdos para solventar situaciones problemáticas.

Es por ello, que la UNESCO (2000); orienta a las instituciones educativas hacia actitudes y acciones encaminadas al fomento de valores y asumir una verdadera educación democrática; generadoras de una conciencia crítica de la realidad, para que conjuntamente con la sociedad, la familia, todas las personas sin exclusiones posean las mismas condiciones sociales y así unidos puedan convivir en un ambiente de armonía, donde se debe sembrar en todos los niveles una cultura de paz y educar no para la paz sino desde la paz.

Indica: Evaluar las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña. En efecto, se debe fortalecer la convivencia entre los miembros del grupo escolar; considerando los valores humanos (respeto, amabilidad, normas de cortesía, prudencia, fraternidad, tolerancia, consideración, estima, reconocimiento, entendimiento y humildad) que promuevan un acercamiento efectivo y responsable entre todas las partes, donde se respete las jerarquías para organizar e intervenir oportunamente al resolver cualquier necesidad o problemas suscitados, buscando siempre el bienestar de todo el colectivo para ser el mejor ejemplo en todos los escenarios pedagógicos para con los estudiantes.

De esta manera, Ortega (1998); expone: que en el ámbito escolar se eduque desde el conjunto de normas, así como también, bajo el concepto de ciudadanía y los derechos humanos, para lograr de esta forma constituir niveles bien definidos en estas etapas de formación, en donde los niños, jóvenes y adolescentes comienzan a establecer preceptos en relación al contexto que los rodea, los derechos, deberes y responsabilidad que cada uno de ellos poseen dentro de la comunidad; esto bajo lineamientos democráticos en donde exista participación e igualdad de condiciones para todos y todas aquellas que forman parte del entorno escolar.

Establece: Diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, de los docentes rurales de Otaré, Ocaña. En lo esencial, comprende un conjunto de elementos (pertinencia, igualdad, justicia, sostenibilidad, replicabilidad y legitimidad); a fin de ser adecuados a las necesidades que vayan surgiendo en el proceso de aprendizaje significativo, construcción del conocimiento, formación de valores democráticos y la transformación de los diferentes integrantes de la comunidad educativa en agentes de cambio personal y social emanados desde el Ministerio de Educación Nacional.

En tal sentido, Chavarría y Borrell (2002); explican: la calidad en educación resulta de una valoración integrada y su apreciación depende en gran medida de la persona que emite el juicio valorativo, de sus objetivos, sus intereses y criterios. Por consiguiente, la institución habrá de prestar una mayor atención al estudiante, con maestros liberados de temor, angustia, cultos, progresistas y que pongan en su trabajo el ansia de crear y de forjar una estable y promisoro comunidad de hombres libres.

En resumen, los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña; deben mantener un ambiente de armonía, para el buen desarrollo tanto de la labor del personal directivo como del desempeño del docente y la relación con la comunidad educativa, donde se sensibilice y motive siempre la calidad educativa basada en la cultura de paz, en pro de la formación integral de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario darle participación familia, escuela y comunidad, unidos todos por un mismo fin, para lograr la integración de toda la comunidad educativa, que se involucren en la organización y que la triada familia escuela- comunidad siempre velen por el buen desempeño docente, porque se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad que sea eficaz.

A este respecto, la investigación por sus características servirá de modelo a otras investigaciones que tengan la misma oportunidad de beneficiarse, la cual debe ser implementada de manera que se emprenda un proceso holístico acorde con las funciones educativas.

6. Recomendaciones

De acuerdo al estudio presentado el análisis de datos y las conclusiones obtenidas permitió las siguientes recomendaciones:

Sensibilizar y motivar a los actores educativos; sobre las acciones de cultura de paz para la evidencia de casos de discriminación, existencia de formas de rechazo hacia miembros de la comunidad escolar, actos violentos en la institución y la situación de acoso entre los escolares; en la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña.

Autenticar en la institución, la normativa sobre los acuerdos de convivencia escolar, como beneficio de la población en general.

Promover la capacitación y formación de los miembros de la comunidad escolar, en cuanto a educar para la paz.

Conservar un ambiente de armonía entre todo el personal de la institución, con la finalidad de contribuir en el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

De esta forma, abordar el saber pedagógico y disciplinar de los docentes, desde las competencias sociales y ciudadanas, conlleva a asumir un conocimiento y un dominio de esta ciencia, ambos como condiciones necesarias para enseñarla de manera adecuada, estableciéndose así el punto de partida para describir las concepciones que poseen los referidos docentes acerca de estos saberes, los cuales corresponden a un cuerpo de conocimientos que manejan los expertos para desarrollar su práctica, los cuales proceden de diversas fuentes y se emplazan de un modo arraigado en el interior de las representaciones que poseen los docentes acerca del desarrollo de su trabajo.

Realizar seguimiento, control y evaluación de cada una de las actividades escolares, que permitan, representar la diversidad de concepciones sobre los saberes expuestos en los docentes rurales, mediante constructos teóricos que delimitan los posicionamientos en cuanto a la naturaleza del saber, esencia del saber social para la paz, consolidación del saber y enseñanza de esta ciencia, los cuales se entranan analíticamente con el contexto social que los circunda, de tal manera que es posible ver las relaciones constituyentes bajo una visión holística muy particular como un sistema de representaciones. No obstante, las conclusiones de esta investigación constituyen verdades temporales con noción de provisionalidad, que pueden ser ampliadas y adaptadas posteriormente, según el momento socio histórico donde se aborden. Por tanto, mediante un análisis que provee un acercamiento a la realidad, basado en la significación del saber pedagógico y disciplinar desde las referencias de los docentes, categorías, conceptos integradores, teoría emergente y reflexiones de la investigadora.

El personal directivo debe preocuparse por la preparación de su personal docente con el propósito de facilitar conocimientos actualizados durante el proceso escolar. De tal manera que la sensibilización social para la paz se realice de una manera adecuada y contundente para lograr una diligencia efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje que conduzca a un modelo educativo que deje volar la imaginación, la curiosidad de los estudiantes y nutra ese afán por la investigación social que conduzca a explorar nuevos caminos y escenarios en pro de un bienestar social y una educación de calidad.

7. Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2006). La escuela del futuro 1 Cómo piensan las escuelas que innovan (4.^a ed.). Papers editores.
- Alonso Ferres, M., Berrocal De Luna, E., & Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>
- Álvarez Ovallos, A., Gélvez López, A., & Mosquera Téllez, J. (2020, septiembre). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 5-15.
- Arendt, H. (2019a). La condición humana (6.^a ed.). Planeta Colombiana S.A.
- Arendt, H. (2019b). La promesa de la política (3.^a ed.). Ediciones culturales Paidós.
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de estudios sociales*, 27, 150-163. <https://doi.org/10.7440/res27.2007.10>
- Baraúna Teixeira, T., & Motos Teruel, T. (2009). De Freire a Boal. *Pedagogía del oprimido - Teatro del oprimido*. Ñaque.
- Barcera, F. (1997). El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política. Paidós.
- BBVA. (2018, noviembre 5). Versión Completa. Los beneficios de la inteligencia emocional para nuestros hijos. Daniel Goleman. <https://www.youtube.com/watch?v=k6Op1gHtdoo>
- Borbolla, Ó. de la. (2006). La rebeldía de pensar. Nueva Imagen. http://issuu.com/tonatiuh_cc/docs/larebeldiadepensar

- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81.
- Cantero, D. S. M. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005, septiembre). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio: *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 23, 204-216.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (Ed.). (2018). *Catatumbo. Memorias de vida y dignidad. Resumen. CNMH.*
- Chaux, E., & Jaramillo, R. (2004, marzo). Educación para vivir en sociedad. Al Tablero. *Competencias ciudadanas. Habilidades para saber vivir*, 4-7.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). 2. *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas.* (1.^a ed.). Uniandes. www.colombiaaprende.gov.co
- Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas (Ascofade).*
- Ley 115 de 1994. (Febrero 8). *Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, Congreso de Colombia (1994) (testimony of CONGRESO DE COLOMBIA).*
- http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html#:~:text=ART%C3%8DCULO%201o.,derechos%20y%20de%20sus%20deberes.&text=La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20es%20regulada,dispuesto%20en%20la%20presente%20Ley.
- Cury, A. (2015). *Padres brillantes, maestros fascinantes. No hay jóvenes difíciles, sino una educación inadecuada* (5.^a ed.). Planeta.

De Roux, F., & Diaz, M. (2004, marzo). Se trata de crecer como seres humanos. Al Tablero.

Competencias ciudadanas. Habilidades para saber vivir, 8-10.

Diaz Villa, M. (2000). La formación de profesores en la educación superior Colombiana

problemas, conceptos, políticas y estrategias. Icfes.

Dubet, François. (2011). Mutaciones cruzadas: La ciudadanía y la escuela. Revista Brasileira de

Educação On Line, 16(47), 289-305. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión.

Universidad Autónoma de México.

Dussel, E. (2001). Hacia una filosofía política crítica (Vol. 12). Desclée de Brouwer.

Echavarría Grajales, C. V. (2003, diciembre). La escuela un escenario de formación y

socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de

Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(2).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>

Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. Revista

Iberoamericana de Educación, 26. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a08.htm>

Foucault | Por Darío Sztajnszrajber. (2015, noviembre 3).

<https://www.youtube.com/watch?v=03aGHnsSzh0&t=8602s>

Foucault, M. (1984). Enfermedad mental y personalidad. Paidós.

Freire, P. (1970). Sobre la acción cultural. ICIRA.

Freire, P. (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez* (D. Delgado, Trad.). La Aurora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (7.^a ed.). Siglo Veintiuno.
- Freire, P., & Betto, F. (1988). *Esa escuela llamada vida* (E. dos Santos, Trad.). Legasa.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural (Gernika gogoratz)*. Fundación Gernika gogoratz.
- García G., T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 46, 27-42.
- García Maza, M. del C. (2010). Pluralismo, un valor moderno. http://web.uaemex.mx/identidad/docs/OFICIO%2073_10%20Pluralismo,_un_valor_moderno.pdf
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Gómez Peláez, G. L. (2015). *SISTEMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 del 2013)*. Magisterio.
- González, P. (2019). 5. Educación para la paz: Una mirada a partir de la prevención en el contexto internacional. En J. D. Enciso (Ed.), *Enseñamos paz, aprendamos paz. La pedagogía al servicio de la cohesión social* (Dirección de publicaciones, pp. 97-100). Universidad de la Sabana.

- González-Valencia, G., & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1). Educación y Educadores.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4210>
- Gutiérrez Tamayo, A. (2009, agosto 15). Ciudadanía y territorio: Escenario para la formación ciudadana. *Palabra: Palabra que obra*, 10, 90-108.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Herrera Batista, M. Á. (2006, abril 25). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 20.
- Herrera Cortés, M. C. (s. f.). Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. *Perspectivas Pedagógicas*, 21, 11-22.
https://www.researchgate.net/publication/271386042_Herrera_Martha_Cecilia_2014_Politicas_publicas_en_educacion_ciudadana_en_Colombia_y_America_Latina_La_arena_de_lucha_del_campo_intelectual_en_la_historia_reciente_En_Mosquera_Carlos_Javier_editor_Pers
- Humphrey Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-346.

- IPAV, Fundación tomillo, ISD, JRS, EVERIS, & FORUM ESTUDANTE. (2019). Academia de líderes Ubuntu. Leaders Academy. Manual del dinamizador. (UBUNTU Building Bridges for Peace).
- Lanni, N. D. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 2. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Lleras, J. (2019). Consolidación de la paz en Colombia: Volver la mirada a las competencias ciudadanas. En J. D. Enciso (Ed.), Enseñamos paz, aprendamos paz. La pedagogía al servicio de la cohesión social (Dirección de publicaciones, pp. 39-50). Universidad de la Sabana.
- López Silva, P. (2013, marzo). Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 46, 9-25.
- MEN. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer (MEN).
- MEN (Ed.). (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (Ministerio de Educación Nacional).
- MEN. (2006). Guía 21. Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales ; aportes para la construcción de currículos pertinentes. Ministerio.
- MEN. (2011). Competencias Ciudadanas—Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Olga Zárate -Subdirección de Fomento de Competencias Programa Competencias Básicas y

- Ciudadanas-. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1
- MEN, & Banco Mundial. (2017). Paso a paso. Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media (3.ª ed.).
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf
- Mesa Arango, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 8(3), Article 3 SUP. <https://doi.org/10.22490/25391887.771>
- Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012, junio). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios políticos*, 40, 53-75.
- Mockus, A. (1999). Cambio cultural voluntario hacia la paz. En *Educación para la paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (pp. 33-70). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nancy Fraser: «El destino de la igualdad en un mundo financiero» - Traducción. (2014, septiembre 30). <https://www.youtube.com/watch?v=3j8drI8lOd0>
- Nanni, C. (2014). La pedagogia freiriana in un mondo globalizzato che riproduce esclusioni e disuguaglianze. Istituto Paulo Freire, <<http://paulofreire.it/presentazioni-del-forum>>.
<http://paulofreire.it/presentazioni-del-forum>
- Nanni, C. (2015). *Crescere e educarsi insieme*. UPS.
- Ortega Ruiz, R., & Córdoba, F. (2008). *10 Ideas clave. Disciplina y Gestión de la Convivencia*. Grao.

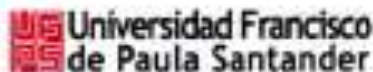
- Pagola, J. A. (2020). Recuperar a Jesús como maestro interior. Lectura orante del Evangelio. Boston College. www.bc.edu/cristologia
- Peña Maldonado, A. S. (2013). Paulo Freire y la teoría de la acción dialógica. Paulo Freire: filósofo del diálogo, <<https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/author/alicesocorro/page/2/>>. <https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/author/alicesocorro/page/2/>
- Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa.
- Pineda, F. F. (2016). El Sócrates de Hannah Arendt: Sobre la actividad del pensamiento. Saga - Revista de Estudiantes de Filosofía, 16(28), 46-55.
- Pinilla Díaz, A. V. (2006). De la educación democrática a la “educación ciudadana”: Una década de incertidumbres. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP,. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/139>
- Puerto, E. (junio de 20219). Entornos Escolares ciudadanos. <https://www.slideshare.net/misioneroredentorista/entornos-escolares-ciudadanos>
- Quiroz, R. E., Morales, D. M., Sierra, Y. P., & Madrid, G. M. (2008). El profesor y la formación ciudadana. Uni-pluriversidad, 8(1).
- Ramírez Giraldo, M. T., & Téllez Corredor, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. Banco de la república, 379, 74. <https://doi.org/10.32468/be.379>

- Reyes García, J. (1995). En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana [Licencia en Filosofía]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Robinson, K. (2017). El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Penguin Random House grupo editorial S.A.S.
- Rodríguez, A. C., Ruíz León, S. P., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2).
<https://doi.org/10.18359/reds.700>
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. Á., & Molano Rojas, A. (2016). Guía de implementación de la cátedra de paz. Santillana.
<https://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- TED. (2013, noviembre 5). TEDxPura Vida 2012—Bernardo Toro—El cuidado no es una opción. Aprendemos a cuidar o perecemos.
<https://www.youtube.com/watch?v=zRM8TznPf0s>
- Tello Yance, filoter, Verastegui Bojra, E. D., & Rosale Trabaja, Y. del C. (2016). El saber y el hacer de la investigación acción pedagógica. Filoter Tello Yance.
- UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO.
- Urquijo Angarita, M. J. (2007). La ciudadanía reexaminada: Un análisis a la ciudadanía democrática desde el enfoque de las capacidades humanas. Universidad del Valle, Departamento de Filosofía.

- Vitón de Antonio, J. (1998). Freire: Una herencia de futuro. Aportaciones de P. Freire a la acción socioeducativa de nuestro tiempo. En R. Herrero-Velarde (Ed.), Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire (pp. 59-74). Laboratorio Educativo.
- Vittoria, P. (2008). Narrando Paulo Freire: Per una pedagogia del dialogo : pensieri, dialoghi, esperienze. Carlo Delfino.
- Zárate Mantilla, O., Greniez Rodríguez, C., & otros. (2018). MODELO DE FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. Estrategias que contribuyen a educar para la paz. Documento General. (MEN y OIM). MEN y OIM.
- Zebadúa, E. (2000). Educación para la democracia. En Foro de educación cívica y cultura política democrática (pp. 47-53). Instituto Federal Electoral.
- Zuluaga, O. L. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas.

8. Anexos

Anexo 1 Formato de consentimiento informado



FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
COHORTE XV - C

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de Otará, Ocaña.

Usted ha sido seleccionado(a) para participar en una investigación. Usted debe decidir si quiere o no participar en él. El negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema.

Antes de tomar la decisión de su participación en este estudio, es importante que lea y entienda la siguiente explicación. Este estudio tiene como propósito u objetivo general:

Analizar las competencias ciudadanas para la paz, propuestas por el MEN, en la práctica pedagógica de los docentes rurales de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otará, Ocaña.

La participación como voluntario se dará en la aplicación de tres instrumentos: grupo focal, entrevista e historia de vida.

Las sesiones para la aplicación de los instrumentos investigativos como Grupo Focal y Entrevista, serán grabadas, de modo que el equipo investigador pueda transcribir después las ideas que usted hayan expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los explícitos en la investigación. Sus respuestas a cada uno de los instrumentos de recolección de información aplicados, serán codificadas usando un número asignado diferente al documento de identidad y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante el grupo focal o durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacerse saber al equipo investigador o de no responderlas.

El o la docente de la Universidad Francisco de Paula Santander que supervisa este estudio son los profesores Jaider Torres (director) y Luis Eduardo Trujillo (codirector). Si usted desea contactarse puede hacerlo a través del correo institucional: jaidertr@ufps.edu.co, letrujil@ufps.edu.co

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1177 de 2012), y de forma consciente y voluntaria, confirmo que he leído la información arriba consignada y que autorizo el uso de la grabación en audio y/o video de la sesión o del escrito de la historia de vida.

Participante:

Nombre completo:

Hugo Alonso Triques Padua Documento de identidad: 88.139.570

Firma:

[Firma] Fecha: 25-05/2021

Anexo 2 Instrumento de validación de expertos

TÍTULO:	LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS PARA LA PAZ EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DEL CENTRO POBLADO DE OTARÉ, OCAÑA
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	¿Cómo aporta las competencias ciudadanas para la paz en la práctica pedagógica de los docentes del centro poblado de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña?
OBJETIVO GENERAL	Analizar las competencias ciudadanas para la paz en la práctica pedagógica de los docentes del centro poblado de la Institución Educativa Edmundo Velásquez del Corregimiento de Otaré, Ocaña.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña. • Evaluar las competencias ciudadanas para la paz en las prácticas pedagógicas de los docentes rurales de Otaré, Ocaña. • Diseñar una estrategia que fortalezca las competencias ciudadanas para la paz de los docentes rurales de Otaré, Ocaña.
METODOLOGÍA	Enfoque cualitativo por medio de la metodología de la investigación acción pedagógica (IAPE) que, al estar dentro de la IAP, propone la “Deconstrucción” como el momento para identificar prácticas negativas, diagnosticar la situación problemática y preparar un plan de acción críticamente informado que busque mejorar dicha situación. Se pasa luego a la “Reconstrucción” como el momento en el cual se pone en práctica el plan y se ejecuta lo propuesto. Y se llega al “Evaluación” que es donde se observan los efectos de haber actuado en el contexto donde se presentan los eventos y lograr reflexionar, con base a los resultados, para así desarrollar una nueva planificación. A través de ciclos sucesivos se interpreta, se integra y se hace contraste entre lo planeado y lo conseguido para nuevamente planificar (Tello Yance et al., 2016, pp. 68-92).

DATOS DEL EXPERTO	
FECHA: _____	
NOMBRES Y APELLIDOS: _____	C.C. _____ DE _____
INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: _____	
PROFESIÓN: _____	ULTIMO TITULO OBTENIDO: _____

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN													
PERTINENCIA, VALIDEZ INTERNA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA y COHERENCIA CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN													
Indique con una “X” cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones. La escala de evaluación es B= Bueno, A= Aceptable, Deficiente= D													
TABLA DE VALIDACIÓN													
PREGUNTA:	DISCIPLINAR						METODOLÓGICO						OBSERVACIONES Agregue un comentario, sugerencia en caso de mejorar el Ítem
	Pertinencia			Validez Interna (de contenido)			Redacción y ortografía			Coherencia de los ítems con los objetivos			
	B u e n o	A c e p t a b l e	D e f i c i e n t e	B u e n o	A c e p t a b l e	D e f i c i e n t e	B u e n o	A c e p t a b l e	D e f i c i e n t e	B u e n o	A c e p t a b l e	D e f i c i e n t e	
GRUPO FOCAL Las siguientes son las preguntas del instrumento “GRUPO FOCAL” que serán orientadas a 14 docentes de la Institución Edmundo Velásquez, de Otaré, Ocaña. Serán dos sesiones virtuales de 60 minutos, cada una, con moderador y un apoyo en la relatoría.													
1.1 ¿Mencione las entidades a las que podría acudir para proteger los derechos del niño?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
1.2 ¿Qué mecanismo usa para manejar su rabia?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
1.3 ¿Qué entiendes por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
1.4 ¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
1.5 ¿Cómo respetas y defiendes las libertades de las personas? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad)	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	

1.6 ¿Qué propondría en el aula para incluir y potenciar las diferencias entre los estudiantes?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
1.7 ¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupo?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Las siguientes preguntas hacen parte de las ENTREVISTAS individuales que se realizarán a 4 docentes de la Institución Edmundo Velásquez, de Otaré, Ocaña. Serán sesiones virtuales personalizadas de 60 minutos, cada una.													
2.1 ¿Qué técnicas usa para mediar en conflictos escolares?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.2 ¿Qué estrategias aplica basadas en el diálogo y la negociación para solucionar conflictos entre personas o grupos?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.3 ¿Qué papel juega su área de conocimiento, en el manejo de las emociones para la solución de conflicto?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.4 ¿De qué manera se vincula en las actividades de la comunidad?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.5 ¿Cómo maneja la relación con aquellos estudiantes que poco empatiza?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.6 ¿En qué proyectos colectivos participa, orientados al bien común y a la solidaridad? ¿De qué manera?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.7 Si los estándares de competencia ciudadana promueven la convivencia pacífica, democrática y diversa, ¿cuáles aplica más en su vida laboral? y ¿por qué?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	
2.8 ¿Qué hace cuando se le presenta un caso de	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D	

discriminación (orientación sexual, bullying, manoteo, ciberbullying, xenofobia, aporofobia, etc.)?														
2.9 ¿Qué técnicas a usado para conocer la cultura de los estudiantes?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D		
2.10 ¿Cuál es la acción o actividad que haces en el colegio que te hace sentir más viva(o), más motivada(o), más entusiasmada(o) o más involucrada(o)? ¿Por qué?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D		
2.11 ¿Identifique el reto más importante que enfrenta al educar para la paz?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D		
HISTORIA DE VIDA														
Las siguientes dos orientaciones hacen parte de la HISTORIA DE VIDA de 2 docentes de la Institución Edmundo Velásquez, de Otaré, Ocaña. Se entregarán a los participantes para que cada uno escriba su parecer, en el plazo máximo de una semana.														
3.1 En sus propias palabras, contextualice su actual lugar de trabajo.	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D		
3.2 ¿En su práctica pedagógica cómo ha aplicado las competencias ciudadanas para la construcción de paz y cuál ha sido más significativa para su vida docente?	B	A	D	B	A	D	B	A	D	B	A	D		

 Firma

Anexo 3 Comparativo de validación de expertos

Originales	• Modificadas	William	Juan	Jorge
¿Mencione las entidades a las que podría acudir para proteger los derechos del niño?	1.1. Como ciudadano colombiano, en caso de ver vulnerados sus derechos, ¿usted qué haría?		¿Cuál es la relación de las Entidades protectoras o garantes de los derechos de la niñez y las CC para la paz en la práctica pedagógica	En caso de ver vulnerados sus derechos, ¿usted qué haría?
¿Qué mecanismo usa para manejar su rabia?	1.2. ¿Qué mecanismo usa para manejar los momentos de ira? •	Sería mejor cambiar la palabra Rabia por ira	¿Por qué el salto de las Instituciones a los mecanismos del manejo de la ira?	Hay momentos en que nos da rabia, ¿qué hace para controlarla
¿Qué entiendes por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas?	1.3. ¿Qué entiende por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas?		¿La entrevista es formal o informal?: ¿Qué entiende...? De lo contrario, la pregunta anterior debería estar redactada de la siguiente manera: ¿Qué mecanismos usas..?	
¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula?	1.4. ¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula?		De nuevo aquí se presenta un salto. En tal sentido, el docente o quien responda el cuestionario se puede confundir.	¿Qué sentido tiene promover el trabajo colaborativo en el aula?
¿Cómo respetas y defiendes las libertades de las personas? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad)	1.5. ¿Cómo se promueve el respeto por las diferencias y las libertades en su clase? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad)		¿Cómo respetas? O ¿Cómo se promueve (promueves) el respeto por las diferencias y las libertades en su clase?	¿Qué significa educar en el pluralismo y la tolerancia?

¿Qué propondría en el aula para incluir y potenciar las diferencias entre los estudiantes?	1.6. Qué significa el siguiente letrero del salón de clase: • ¡Bienvenidos a una escuela donde todos son diferentes!	Resolución de casos	Al parecer, y según esta pregunta, los docentes de la IER no conocen el concepto de CC. Por favor, revisar el comentario realizado al título de la investigación.	Qué significa ¡bienvenidos a una escuela donde todos son diferentes!
¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupo?	1.7 ¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos?		¿Identifica emociones propias, las cuales le dificultan ser empático/a con algunas personas o grupos? ¿Cuál grupo: el grupo de clase, el grupo de compañeros de trabajo, algún grupo de padres de familia..?	¿Qué significa la expresión “nadie es monedita de oro para caerle bien a otro”?
¿Qué técnicas usa para mediar en conflictos escolares?	2.4 ¿Qué hace cuando se presenta un conflicto en el aula o fuera de ella?		Emplea técnicas para la resolución de conflictos, ¿cuáles? Profesor/a; por favor, podría dar algunos ejemplos.	Qué hace cuando se presenta un conflicto en el aula o fuera de ella?
¿Qué estrategias aplica basadas en el diálogo y la negociación para solucionar conflictos entre personas o grupos?	2.5		Al momento de negociar y de resolver algún conflicto, ¿utiliza estrategias basadas en el diálogo? ¿Cuáles?	¿Qué significa negociar con los estudiantes u qué tipo de negociaciones realiza en el aula?
¿Qué papel juega su área de conocimiento, en el manejo de las emociones para la solución de conflicto?	2.6 ¿Cómo trabaja las emociones y sentimientos en su clase?	Agregar la inteligencia Emocional	¿Cómo considera que su área de conocimiento juega algún papel o rol fundamental en el manejo de las emociones, para la resolución pacífica de los conflictos?	¿Cómo trabaja las emociones y sentimientos en su clase?

¿De qué manera se vincula en las actividades de la comunidad?	2.4 ¿De qué manera se vincula en las actividades de la comunidad?	Agregar la inteligencia Emocional	¿Cuál es la relación de esta pregunta con el tema de investigación?	
¿Cómo maneja la relación con aquellos estudiantes que poco empatiza?	2.5 ¿Cómo maneja la relación con aquellos estudiantes que poco empatiza?	¿Qué haces para que la relación con tus estudiantes sea más asertiva?	Qué quieren decir con: “ <i>Aquellos estudiantes que poco empatiza</i> ”?	¿Cómo trabaja disciplina intelectual en los estudiantes?
¿En qué proyectos colectivos participa, orientados al bien común y a la solidaridad? ¿De qué manera?	2.6		El participar en proyectos colectivos tiene que ver con el objeto de la investigación: Si o No, y ¿por qué?	En qué actividades o experiencias del currículo está vinculada su clase
Si los estándares de competencia ciudadana promueven la convivencia pacífica, democrática y diversa, ¿cuáles aplica más en su vida laboral? y ¿por qué?	2.7 Si los estándares de competencia ciudadana promueven la convivencia pacífica, democrática y diversa, ¿cuáles aplica más en su vida laboral? y ¿por qué?			¿Cómo se promueven los fines de la educación en su clase?
¿Qué hace cuando se le presenta un caso de discriminación (orientación sexual, bullying, manoteo, ciberbullying, xenofobia, aporofobia, etc.)?	2.8 ¿Qué hace cuando se le presenta un caso de discriminación? (orientación sexual, bullying, matoneo, ciberbullying, xenofobia, aporofobia, entre otros)	Etc cambiarla por entre otros.		¿Qué papel juega la observación y la escucha de los estudiantes sobre lo que les pasa a ellos?
¿Qué técnicas a usado para conocer la cultura de los estudiantes?	2.9	Cambiar la pregunta, con el mismo objetivo; ejemplo: ¿En qué te basas	Per se creo, el/a profesor/a al compartir con sus alumnos conoce el contexto, en el cual se desarrollan sus alumnos... ¿A qué quieren hacer referencia con esta pregunta?	

		para concientizar y despertar la cultura y sentido crítico en los estudiantes?		
¿Cuál es la acción o actividad que haces en el colegio que te hace sentir más viva(o), más motivada(o), más entusiasmada(o) o más involucrada(o)? ¿Por qué?	2.10 ¿Cuál es la acción o actividad que haces en el colegio que te hace sentir más motivada(o)? ¿Por qué?	Vuelve y juega las inteligencias emocionales. Mejorar pregunta	¿Cuál es la relación del interrogante con el objeto de la investigación?	¿Cada cuánto reflexiona sobre la motivación en su práctica?
¿Identifique el reto más importante que enfrenta al educar para la paz?	2.11 ¿Identifique el reto más importante que enfrenta al educar para la paz?	Relacionarlo más abierta con la transversalidad		¿Cuál es su postura para educar en la Paz?
En sus propias palabras, contextualice su actual lugar de trabajo.	3.1 En una breve descripción contextualice las condiciones de su actual lugar de trabajo.			Describa las condiciones de su lugar de trabajo
¿En su práctica pedagógica cómo ha aplicado las competencias ciudadanas para la construcción de paz y cuál ha sido más significativa para su vida docente?	3.2 Narre cómo ha aplicado las competencias ciudadanas, para la construcción de paz, en su aula o institución educativa, (Nota: describa cuál le ha generado cambios más significativos para su vida docente).	Agregar, qué más estaría dispuesto a aplicar en su área para que sea un cambio significativo	Sugiero separar las preguntas... Es decir, preguntar primero: cómo ha aplicado las CC... y luego cuál ha sido la más....	¿Qué sentido tienen las competencias ciudadanas en su práctica docente?

Anexo 4 Protocolo Grupo Focal

Tiempo	40 minutos														
Espacio	Plataforma virtual de Google Meet														
Desarrollo															
<p>Los temas más importantes que se van a tratar son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad en las relaciones interpersonales. Empatía en la comunicación para resolver conflictos de manera crítica y propositiva. Cátedra de paz y procesos de convivencia escolar. Práctica pedagógica para la paz en los escenarios de aula, escuela y territorio. 															
<table border="1"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Actividad</th> <th style="text-align: center;">Preparativos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Saludo Pautas de la actividad Chequeo de expectativas Revisión de la agenda</td> <td>Guion de la entrevista Guion del moderador Guion del relator Consentimiento informado</td> </tr> <tr> <td>Instrucciones de la participación</td> <td>Con la cámara enfocada de la cintura para arriba.</td> </tr> <tr> <td>Apertura de la discusión</td> <td>Control de tiempo</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <ol style="list-style-type: none"> Como ciudadano colombiano, en caso de ver vulnerados sus derechos, ¿usted qué haría? ¿Qué mecanismo usa para manejar los momentos de ira? ¿Qué entiende por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas? ¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula? ¿Cómo se promueve el respeto por las diferencias y las libertades en su clase? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad) Qué significa el siguiente letrero del salón clase: ¡Bienvenidos a una escuela donde todos son diferentes! ¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos? </td> </tr> <tr> <td colspan="2">Agradecimiento y cierre</td> </tr> <tr> <td>Elaboración del informe</td> <td>Relator</td> </tr> </tbody> </table>		Actividad	Preparativos	Saludo Pautas de la actividad Chequeo de expectativas Revisión de la agenda	Guion de la entrevista Guion del moderador Guion del relator Consentimiento informado	Instrucciones de la participación	Con la cámara enfocada de la cintura para arriba.	Apertura de la discusión	Control de tiempo	<ol style="list-style-type: none"> Como ciudadano colombiano, en caso de ver vulnerados sus derechos, ¿usted qué haría? ¿Qué mecanismo usa para manejar los momentos de ira? ¿Qué entiende por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas? ¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula? ¿Cómo se promueve el respeto por las diferencias y las libertades en su clase? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad) Qué significa el siguiente letrero del salón clase: ¡Bienvenidos a una escuela donde todos son diferentes! ¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos? 		Agradecimiento y cierre		Elaboración del informe	Relator
Actividad	Preparativos														
Saludo Pautas de la actividad Chequeo de expectativas Revisión de la agenda	Guion de la entrevista Guion del moderador Guion del relator Consentimiento informado														
Instrucciones de la participación	Con la cámara enfocada de la cintura para arriba.														
Apertura de la discusión	Control de tiempo														
<ol style="list-style-type: none"> Como ciudadano colombiano, en caso de ver vulnerados sus derechos, ¿usted qué haría? ¿Qué mecanismo usa para manejar los momentos de ira? ¿Qué entiende por alianzas y por qué pueden ser importantes para tus acciones educativas? ¿Cómo maneja los roles de responsabilidad de los estudiantes en el aula? ¿Cómo se promueve el respeto por las diferencias y las libertades en su clase? (libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad) Qué significa el siguiente letrero del salón clase: ¡Bienvenidos a una escuela donde todos son diferentes! ¿Cómo identifica sus propias emociones que le dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos? 															
Agradecimiento y cierre															
Elaboración del informe	Relator														
Preparativos:															
<ol style="list-style-type: none"> Elegir un sitio, en la medida de las posibilidades, cómoda y silenciosa. Al momento de la sesión debe tener la cámara encendida, enfocando medio cuerpo y con suficiente iluminación. Se sugiere el uso de auricular o hablar fuerte en cada intervención. 															

COMENTARIOS	
<input type="checkbox"/>	Acciones por tomar en caso de algún inconveniente. En caso de tener dificultad en la conexión: nos conectaríamos nuevamente con los participantes por el mismo medio. Si durante 10 minutos persiste el problema, entonces convocaríamos a una nueva reunión.
<input type="checkbox"/>	Consentimiento informado (anexo) Lea atentamente el consentimiento informado para confirmar la veracidad de la información suministrada por las partes y autorizar la grabación en audio y/o video de la sesión. Envíelo firmado al correo institucional

Datos de la situación de la entrevista virtual:		Google Meet
Fecha:		Hora:
Contextualización:		
Los temas más importantes que se van a tratar son:	a. Convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad en las relaciones interpersonales. b. Empatía en la comunicación para resolver conflictos de manera crítica y propositiva. c. Cátedra de paz y procesos de convivencia escolar. d. Práctica pedagógica para la paz en los escenarios de aula, escuela y territorio.	
Datos del Entrevistado		
Nombre completo:		
Teléfono de contacto:		
Género:		
Cargo que desempeña en la IE		
Asignatura(s) que orienta IE:		
Datos del Entrevistador		
Nombre completo:		

COMENTARIOS	
<input type="checkbox"/>	Acciones por tomar en caso de algún inconveniente. En caso de tener dificultad en la conexión: nos conectaríamos nuevamente con los participantes por el mismo medio. Si durante 10 minutos persiste el problema, entonces convocaríamos a una nueva reunión.
<input type="checkbox"/>	Consentimiento informado (anexo) Lea atentamente el consentimiento informado para confirmar la veracidad de la información suministrada por las partes y autorizar la grabación en audio y/o video de la sesión. Envíelo firmado al correo institucional

Categoría general	Categoría específica	Subcategoría	Preguntas
COMPETENCIAS CIUDADANAS MEN	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia y paz <p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La triada de la Paz: Galtung 	<p>Cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Toma de perspectiva • Interpretación de intenciones • Consideración de consecuencias • Generación de opciones • Metacognición <p>Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la ira • Identificación de Emociones propias y ajenas • Empatía <p>Comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Escucha activa • Argumentación 	<p>1. ¿Qué hace cuando se presenta un conflicto en el aula o fuera de ella?</p>
	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación y responsabilidad democrática <p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia emocional-cuidado: Goleman 		<p>2. ¿Cómo trabaja las emociones y sentimientos en su clase?</p> <p>3. ¿De qué manera se vincula en las actividades de la comunidad?</p> <p>4. ¿Cómo maneja la relación con aquellos estudiantes que poco empatiza?</p> <p>7. ¿Cuál es la acción o actividad que haces en el colegio que te hace sentir más motivada(o)? ¿Por qué?</p>
	<p>Conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias <p>Integrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Labor, trabajo, acción en la pluralidad: Arendt • Dialogo liberador: Freire 		<p>5. Si los estándares de competencia ciudadana promueven la convivencia pacífica, democrática y diversa, ¿cuáles aplica más en su vida laboral? y ¿por qué?</p> <p>6. ¿Qué hace cuando se le presenta un caso de discriminación? (orientación sexual, bullying, matoneo, ciberbullying, xenofobia, aporofobia, entre otros)</p> <p>8. ¿Identifique el reto más importante que enfrenta al educar para la paz?</p>

Anexo 5 Protocolo Historia de Vida

Temática	Los temas más importantes que se van a tratar son: Convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad en las relaciones interpersonales. Empatía en la comunicación para resolver conflictos de manera crítica y propositiva. Cátedra de paz y procesos de convivencia escolar. Práctica pedagógica para la paz en los escenarios de aula, escuela y territorio.
Preparativos:	Entrega previa del protocolo de la historia de vida y el consentimiento. Preparativos para el participante: Hoja y lapicero o computador con el programa Word Office.
Acciones por tomar en caso de algún inconveniente.	En caso de tener dificultad en la conexión: nos conectaríamos nuevamente con el participante por el mismo medio. Si durante 10 minutos persiste el problema, entonces convocaríamos a una nueva reunión.
Recolección de información	Esta información será recolectada de manera virtual y debe enviarse al siguiente correo institucional: marlidescp@ufps.edu.co. Se recomienda enviar el producto el mismo día, al finalizar la cita o máximo al día siguiente. Si fue escrito en una hoja de papel tomar foto y enviarla al correo institucional. Guardar el documento físico para su posterior recolección como evidencia de investigación.
Consentimiento informado (anexo)	Lea atentamente el consentimiento informado para confirmar la veracidad de la información suministrada por las partes y autorizar la grabación en audio y/o video de la sesión.

Fecha:		Hora:	
Lugar o Contexto:			
Datos del informante			
Identificación (codificada):			
Profesión u oficio:			
Lugar de trabajo o situación laboral			
Nivel de estudio alcanzados			
Edad			
Últimos sitios donde laboró, incluido el actual. Máximo cinco			
Otros datos personales de interés			

Cuerpo de la narración

En una breve descripción contextualice las condiciones de su actual lugar de trabajo.

Narre cómo ha aplicado las competencias ciudadanas, para la construcción de paz, en su aula o institución educativa,

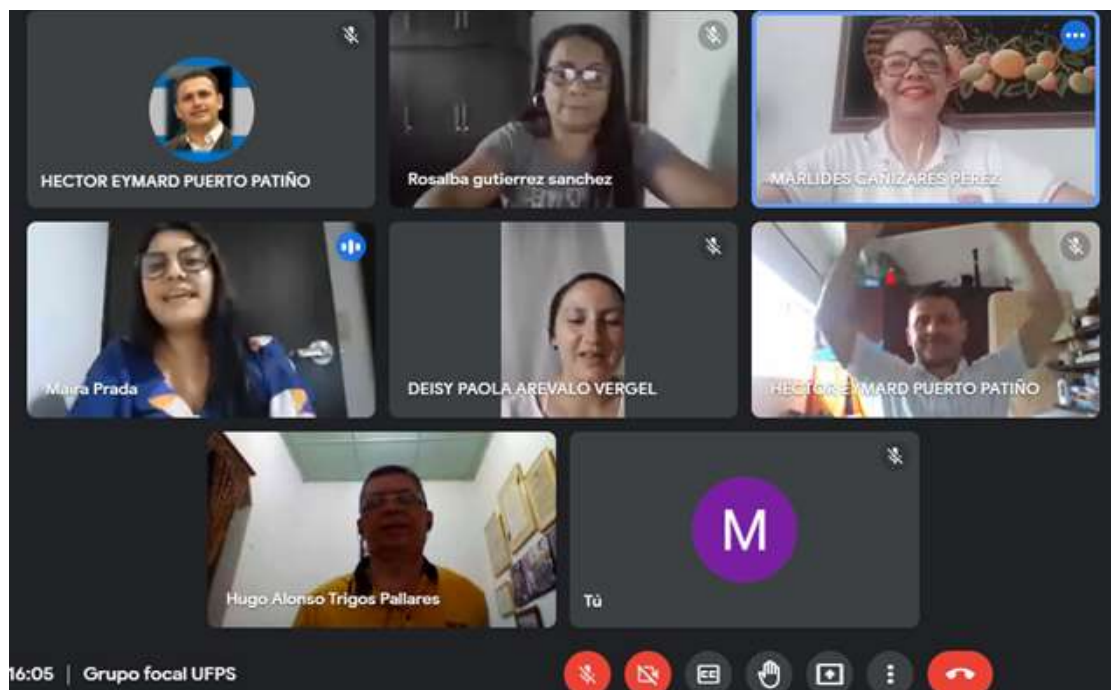
Nota: describa cuál le ha generado cambios más significativos para su vida docente.

El escrito se analizar luego ayudado por la siguiente cuadrícula:

Anexo 6 Análisis de la Narración de la historia de vida

Categorías o subcategorías que sirven de eje orientador de la narración	Hitos significativos que surgen desde el relato	Síntesis interpretativa que realiza el investigador

Anexo 7 Grupo focal docentes rurales de Otaré



Anexo 8 Entrevista a la docente Maira Prada Escuela San Antonio Sur - Otaré



Anexo 9 Entrevista a la docente Ady Lanzziano escuela corralitos - Otaré



Anexo 10 Historia de Vida Docente Sebastián Mandón escuela Pueblo Viejo - Otaré

