



**El saber pedagógico del maestro y su aporte en la formación ciudadana para la paz en el
municipio de Apartadó (Colombia)**

Ronald Alfonso Casas Osorio, Magíster en Educación

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Director

Alejandro Pimienta Betancur, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Casas, 2024)

Referencia

Casas, R. (2024). *El saber pedagógico del maestro y su aporte en la formación ciudadana para la paz en el municipio de Apartadó (Colombia)* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Doctorado en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación Comprender Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana.

Grupo Estudios del Territorio

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Burítica.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi esposa Lilian Montes y a mi hija Ashley por brindarme calor de hogar.
A la secretaría de Educación y Cultura de Apartadó y la Institución Educativa la Paz de Apartadó por el apoyo incondicional en este propósito.
Finalmente, a los campesinos(as) y maestros(as) de mi bella región de Urabá. Especialmente, a los campesinos de mi familia y los maestros(as) que participaron en este trabajo y compartieron sus experiencias.

Agradecimientos

Quiero agradecer inicialmente a Dios y a la virgen María Auxiliadora en quién confío y encomiendo todos mis propósitos. Sin su bendición nada sería posible.
A mi hermano Robinson Casas, mi cuñada Lina Echeverry y el sobrino Sebastián, quiénes me acogieron en su bello hogar en mis viajes de estudio a la ciudad de Medellín. Sin el apoyo de la familia pocas cosas serían posible.
A mi director de tesis, el Dr. Alejandro Pimienta Betancur en quién agradezco su gesto noble de continuar acompañando mi proceso a pesar de tener funciones directivas en la Universidad de Antioquia. Su gesto como maestro y compromiso con la educación y la construcción de la paz valoro y aprecio.
A los profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Dra. Ruth Quiroz, la Dra. María Eugenia Villa Sepúlveda, el Dr. Alejandro Mesa Arango, al Mg. Hader de Jesús Calderón quiénes desde mis estudios de licenciatura y maestría en la región de Urabá me animaron a continuar con mi formación académica.
Al Dr. Marcelo Garrido Pereira, a la Dr. Liliam Almeyda Hidalgo y a la Mg. María Soledad Jiménez, un equipo de maestros y académicos chilenos que acompañaron mi pasantía doctoral, por su tiempo, por su amabilidad y por ayudarme a encontrar y descubrir otros aspectos de la tesis, muchas gracias.

Al equipo interdisciplinario y académico del proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz en la región de Urabá, por el apoyo logístico brindado durante el trabajo de campo y la oportunidad de poder socializar los avances de la tesis en la ciudad de Madrid (España).

A los compañeros de línea de formación doctoral Ciencias Sociales y Humanas, Jorge Gómez, Elizabeth Ortega Roldán y Jorge Isaac Ramírez, con quiénes pude compartir y conocer sus proyectos académicos en este maravilloso proceso formativo. Les deseo muchos éxitos en sus campos profesionales cuando culminen sus tesis.

A la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Apartadó, quienes otorgaron los permisos para reunirnos con los maestros del área de Ciencias Sociales en un contexto de apertura después del confinamiento por Covid-19 en dónde aún estaba el temor por los cuidados sanitarios y de salud. En este sentido, a la Institución Educativa La Paz de Apartadó le agradezco su apoyo y comprensión, a su rectora, la Mg. Doris Eliana Arcila Toro, el grupo de coordinadores, compañeros docentes y estudiantes que durante mis viajes y ausencias del plantel educativo siempre se mostraron felices y me animaron para que siguiera mi proceso de formación.

Finalmente, agradezco muy especialmente a los actores principales que aportaron a este trabajo, al grupo de maestros y maestras que participaron en los talleres laboratorios y en las entrevistas en las que se discutieron experiencias, reflexiones, anécdotas, sueños, anhelos, dificultades, entre otros, de su labor profesores(as) y que son la base de esta tesis.

Tabla de contenido

Resumen	13
Abstract	14
Introducción	15
1. La formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz en contextos marcados por la violencia	19
1.1. Contextualización Territorial del Problema de Investigación	19
1.2. Antecedentes de Investigación	26
1.2.1 Saber Pedagógico.....	28
1.2.2 Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía	31
1.2.3 Educación para la Paz	35
1.3 Planteamiento del Problema	40
1.3.1. El marco normativo que responde a las necesidades de violencia, formación ciudadana y construcción de la paz en Colombia	40
1.3.2. La formación en los espacios escolares de ciudadanos(as) que cohabitan en territorios violentos.....	48
1.3.3 El saber pedagógico y el aporte a la construcción de la paz.....	52
1.4. Objetivos de Investigación	56
1.4.1. Objetivo general.....	56
1.4.2. Objetivos específicos	56
1.5. Justificación.....	57
2. Marco Teórico	59
2.1 El Saber Pedagógico.....	59
2.1.1. El maestro como profesional	63
2.1.2. Las competencias para ser docente	67
2.2 La Ciudadanía.....	70

2.2.1 La formación ciudadana.....	73
2.2.2 La educación para la ciudadanía	77
2.3 La Paz	79
2.3.1 La Cultura de la Paz	82
2.3.2 Educación para la Paz	85
2.4. El Saber Pedagógico y la Construcción de la Paz Territorial con Rostro Humano	91
2.5. La Interpretación como Vehículo para Inferir en los Aportes de los Maestros su Saber Pedagógico y sus Propuestas para la Formación Ciudadana y Construcción de Paz	97
2.6. Matriz Teórica	102
3. Diseño Metodológico	105
3.1. Definición de la Tradición Metodológica	105
3.2 Definición del Enfoque Metodológico (Tipo de diseño).....	106
3.3 Enfoque: Estudio de Caso	106
3.4 Definición del Tipo de Investigación	108
3.5 Definición de la Muestra	108
3.5.1 Convocatoria Abierta	109
3.5.2 Selección de Docentes	110
3.6. Definición de las Técnicas de Recolección de la Información	111
3.6.1 Cuestionario Personal Tipo Encuesta	111
3.6.2 Grupo Focal: Talleres Laboratorios	111
3.6.3 Entrevista Semi Estructurada.....	113
3.7. Definición de las Técnicas de Análisis de la Información	113
3.7.1 Proceso de Codificación Abierta	114
3.7.2 Matriz Comparativa	114
3.8 Validez y Confiabilidad de las Técnicas de Recolección y Análisis de la Información	114
3.9. Proceso de Análisis e Interpretación de la Información	115

3.10 Fases de la Investigación.....	116
3.11 Cronograma.....	118
3.12 Resultados e Impactos Esperados.....	120
3.13 Consideraciones Éticas.....	120
4. Resultados y Discusión	123
4.1 El saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales.....	123
4.1.1. Componente A: Autonomía para el ejercicio de su práctica profesional.....	126
4.1.1.1. Primer aspecto: Autonomía frente al plan de estudios (currículo).	126
4.1.1.2. Segundo aspecto: Autonomía para participar en encuentros y espacios fuera del aula.	128
4.1.1.3. Tercer aspecto: Autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes.	130
4.1.2. Componente B: Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes	131
4.1.2.1. Primer aspecto: Problemáticas del contexto familiar y social.....	131
4.1.2.2. Segundo aspecto: Problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación.....	134
4.1.2.2. Tercer aspecto: situaciones y hechos que cuestionan al docente.	137
4.1.3. Componente C: Plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales	141
4.1.3.1. Primer aspecto: La convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional.....	141
4.1.3.2. Segundo aspecto: Reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos.....	142
4.1.3.3. Tercer aspecto: Trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia.....	143
4.1.3.4. Cuarto aspecto: Formación de la conciencia ciudadana.....	145
4.1.4. Componente D: Hábitos que han incorporado los maestros para desarrollar su práctica pedagógica profesional	147

4.1.4.1. Primer aspecto: Las experiencias individuales desarrolladas al interior de sus clases.	148
4.1.4.2. Segundo aspecto: Proyectos transversales y trabajo en equipos.	150
4.1.5. Discusión con respecto a los componentes del saber pedagógico que despliegan los maestros y maestras en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales	151
4.2. La Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó.....	160
4.2.1. Componente A: Los obstáculos y problemas para la formación ciudadana y la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases	162
4.2.1.1. Primer aspecto: Las dificultades del contexto externo a la institución educativa que influyen los procesos pedagógicos.....	162
4.2.1.2. Segundo aspecto: La dificultad en la comunicación que genera conflictos.	165
4.2.1.3. Tercer aspecto: Las dificultades en los procesos educativos y en la enseñanza por parte de los maestros.	166
4.2.1.4. Cuarto aspecto: Las dificultades al interior de la familia del estudiante.....	168
4.2.1.5. Quinto aspecto: Dificultades en el reconocimiento del estudiante.....	170
4.2.2. Componente B: Avances en la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases	171
4.2.2.1. Primer aspecto: Valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto.	171
4.2.2.2. Segundo aspecto: Los proyectos Institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) para la Convivencia en Paz.	175
4.2.2.3. Tercer aspecto: Los valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática.....	178
4.2.3. Componente C: Las propuestas para superar los problemas y potenciar la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz	179
4.2.3.1. Primer aspecto: Las nuevas competencias para ser docente.	179
4.2.3.2. Segundo aspecto: Transformación del currículo a partir de las problemáticas locales.....	184
4.2.3.3. Tercer aspecto: Los problemas de la comunicación y uso adecuado de las redes sociales.	187

4.2.3.4. Cuarto aspecto: Los aspectos generales para considerar la formación ciudadana para la construcción de la paz.....	189
4.2.4. Discusión con respecto a la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó.....	192
4.3. La relación entre el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana para la paz en el municipio de Apartadó	199
4.3.1. Componente A: La autonomía profesional docente y Formación Ciudadana para la Paz	201
4.3.2. Componente B: La aptitud para discernir problemáticas del entorno escolar y su aporte en la Formación Ciudadana para La Paz.....	205
4.3.3. Componente C: Proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando la Formación Ciudadana para la Paz.....	209
4.3.4. Componente D: Los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros como avances en la Formación Ciudadana para la Convivencia en Paz desde la escuela	215
4.3.5. Discusión con respecto a la relación entre el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó	218
5. Conclusiones y Perspectivas	225
Referencias	233
Anexos.....	244

Lista de tablas

Tabla 1 Síntesis de la cantidad de textos seleccionados para ejercicio de bibliometría.....	27
Tabla 2 Síntesis normativa en Colombia para responder a la formación ciudadana y construcción de la paz en los contextos escolares	47
Tabla 3 Matriz teórica	102
Tabla 4 Fases de la investigación	117
Tabla 5 Cronograma de investigación.....	118
Tabla 6 Componentes del saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales	124
Tabla 7 Aspectos de la formación ciudadana para la paz que se desprenden de los procesos pedagógicos de los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó.....	160
Tabla 8 Síntesis de la matriz de relación conceptual entre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz	199

Lista de figuras

Figura 1 Mapa subregión Urabá antioqueño	20
Figura 2 Títulos mineros Urabá y otras dinámicas socioespaciales.....	24
Figura 3 Esquema sobre el planteamiento del problema.....	56
Figura 4 Proceso de análisis de la información.....	115
Figura 5 Proceso metodológico de la investigación.....	122
Figura 6 Estructura de la categoría analítica: Saber Pedagógico	152
Figura 7 Estructura de la categoría analítica: Formación Ciudadana para la Paz	193
Figura 8 Estructura de la propuesta de formación ciudadana y construcción de paz para el municipio de Apartadó	201

Siglas, acrónimos y abreviaturas

AUC	Autodefensas Unidas de Colombia
CÍA	Círculo de Interacción Académico
CORPURABÁ	Corporación para el Desarrollo Sostenible del Urabá
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EPC	Educación para la Ciudadanía
FARC-EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo
FC	Formación Ciudadana
FCpP	Formación Ciudadana para la Paz
IMDER	Instituto Municipal de Deporte y Recreación
INER-UdeA	Instituto de Estudios Regionales – Universidad de Antioquia
ME	Maestro(a) Entrevistado(a)
MP	Maestro(a) Participante
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Resumen

La formación ciudadana en territorios afectados por el conflicto tiene una demanda especial con relación a la construcción de procesos de paz, también las instituciones educativas que habitan estos espacios tienen el compromiso social de considerar apuestas para responder a este problema. La presente investigación planteó como propósito central comprender cómo aporta el saber pedagógico del maestro a los procesos de formación ciudadana para la paz en el municipio de Apartadó, para alcanzar este objetivo, se construyó un diseño cualitativo desde la tradición interpretativa-comprensiva fundamentado en talleres laboratorios y entrevistas semi estructuradas; los participantes del estudio fueron maestros de ciencias sociales de básica secundaria de Apartadó, en el departamento de Antioquia-Colombia. Los principales resultados evidenciaron una relación estrecha entre los componentes del saber pedagógico y el aporte a la formación ciudadana para la paz sintetizados en cuatro aspectos: la autonomía profesional docente, la aptitud para discernir problemáticas del entorno escolar, el proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las ciencias sociales y los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros en sus instituciones educativas. Como principal conclusión, esos componentes se constituyen en las bases para pensar un proyecto de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las instituciones educativas del municipio.

Palabras clave: formación ciudadana, educación para la paz, saber pedagógico, saber docente, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

Citizen training in territories affected by the conflict has a special demand in relation to the construction of peace processes, also the educational institutions that inhabit these spaces have the social commitment to consider bets to respond to this problem. The main purpose of this research was to understand how the teacher's pedagogical knowledge contributes to the processes of citizen training for peace in the municipality of Apartadó. To achieve this objective, a qualitative design was constructed from the interpretative-comprehensive tradition based on workshops, laboratories and semi-structured interviews; the participants of the study were teachers of social sciences of basic secondary education in Apartadó, in the department of Antioquia-Colombia. The main results showed a close relationship between the components of pedagogical knowledge and the contribution to citizenship education for peace synthesized in four aspects: teachers' professional autonomy, the ability to discern problems in the school environment, the ability to propose solutions to problems in the school environment from the teaching of social sciences, and the habits and experiences developed by teachers in their educational institutions. As a main conclusion, these components constitute the basis for thinking a project of Citizen Formation for the construction of Peace from the educational institutions of the municipality.

Keywords: citizenship training, peace education, pedagogical knowledge, teaching knowledge, social studies didactics.

Introducción

El proyecto de tesis titulado *El Saber Pedagógico del Maestro y su Aporte en la Formación Ciudadana para La Paz en el Municipio de Apartadó (Colombia)* se enmarca en procesos y experiencias que articulan lo personal e institucional, que le aportan al posicionamiento pedagógico que se puede apreciar en los aspectos del mismo proyecto, a sus bases epistemológicas y metodológicas y, a su desarrollo investigativo. A continuación, me permito expresarlo en primera persona.

En primer lugar, reconozco que mi Saber Pedagógico es situado porque soy maestro en la Institución Educativa La Paz, localizada en el municipio de Apartadó, cuento con 12 años de experiencia en la docencia en la región de Urabá; en esta región me he formado como maestro en el pregrado en Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales (2011) y en la Maestría en Educación (2014) gracias a los programas regionalizados que ha ofrecido la Universidad de Antioquia en esta subregión del departamento; esta experiencia pedagógica me ha legado una forma de entender y leer la realidad más próxima, que me impulsan inevitablemente a valorar que mi lugar de enunciación es situado.

En segundo lugar, esta propuesta doctoral guarda relación temática y empírica con lo que comencé a abordar en la tesis de maestría titulada *Concepciones de Participación Social y Política de Estudiantes que Integran el Consejo de Estudiantes de la Institución Educativa La Paz del Municipio de Apartadó, Colombia* (Casas Osorio, 2014) en la que abordé la cuestión de la formación ciudadana; esta propuesta de doctorado ya no toma como centro de discusión a los estudiantes sino a los maestros y, tiene mayor alcance y grado de complejidad, no solo por la escala municipal que se aborda sino por el tipo de problematización que planteo entre el Saber Pedagógico, la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz.

Para el desarrollo de la tesis de doctorado conté con un elemento que me aportó recursos técnicos y capacidades investigativas para el desarrollo de mi proceso investigativo: mi vinculación como estudiante de doctorado (pasantía de investigación) en un proyecto denominado *Paz territorial y coproducción de conocimiento* liderado por el Dr. Alejandro Pimienta (INER, UdeA), que se enmarca en el Programa de investigación *Territorio-Lab: Ciudadanía y Paz*. Adicional a este documento se cuenta con un archivo a modo de corpus documental que sirvió para el estado del arte.

En tercer lugar, una de las estrategias para avanzar en la problematización fue la elaboración, presentación y discusión de ponencias y comunicaciones en diversos eventos nacionales e internacionales, lo cual, permitió discutir los avances y ampliar el horizonte del trabajo. Se han elaborado papers, algunos en coautoría, que fueron presentados en eventos académicos como:

- Ponencia: Formación Ciudadana Para la Paz: el Aula como Laboratorio en XI Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (<https://redcolombiana2018.wixsite.com/redcolombianaidcs/viii-encuentro>). (Panel de investigaciones doctorales). Fecha: 17 de septiembre de 2020. (Modalidad virtual).
- Ponencia: El Aula como Laboratorio para la Formación Ciudadana y la Construcción de Paz Territorial. XVIII Encuentro de Geografías de América Latina y el VIII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas de la República Argentina, realizado en Córdoba los días 30 de noviembre, 1,2,3 y 4 de diciembre de 2021. (Modalidad virtual).
- Ponencia: Formación Ciudadana para la Paz: una mirada desde el Círculo de Interacción Académica – Ciencias Sociales del municipio de Apartadó Antioquia. V Encuentro Iberoamericano Didáctica de las Ciencias Sociales que se organizó en Lima (Perú) en el mes de octubre de 2020 pero que ha sido postergado para el año 2022 por la pandemia del COVID-19. (Modalidad virtual).
- Comunicación: La Reconfiguración Del Saber Pedagógico En Territorios Afectados Por El Conflicto Armado En Colombia Y Sus Aportes A Una Educación Para La Paz, que fue presentada en el XXXIII Simposio Internacional de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, realizado del 28 al 30 de marzo de 2023 en la ciudad de Madrid (España). (Presencial). El texto será publicado como parte del libro y memoria sobre investigaciones derivadas del encuentro.

En cuarto lugar, el problema de investigación que he definido en el trabajo parte de la descripción de la realidad que constituye a los territorios y regiones apartadas de los centros capitales de Colombia, a saber, la región de Urabá y en específico del municipio de Apartadó - Antioquia, que se configuran como territorios en disputa violenta y lucha por el control económico, político y social que por décadas han victimizado a la población y ha dejado una huella en las

comunidades sobre las cuáles, las personas y ciudadanos quisieran consolidar procesos de Paz sin saber la claridad las herramientas para alcanzar este anhelo ciudadano; luego, el maestro como sujeto que convive en las comunidades de barrios y comunas de estas localidades se enfrenta a la necesidad de la construcción de la paz y de la convivencia armónica de los que integran las instituciones educativas pero que, entre los aspectos normativos del currículo escolar, las dificultades de estos contextos su papel es limitado más allá de sus alcances; no obstante, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y trabajos en sus colegios tratan de aportar a la Formación de Ciudadanos para la Convivencia en Paz desde la escuela. Para abordar el estudio de este problema se formuló como objetivo central del trabajo comprender cómo aporta el Saber Pedagógico del maestro a los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el Municipio de Apartadó y para acercarme desde la interpelación a este objetivo planteé como pregunta central ¿cómo se relaciona el Saber Pedagógico del maestro con los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el Municipio de Apartadó?, interrogante que me permitió considerar la relevancia que reviste el desarrollo de la investigación porque amplió el campo de estudios construido en la línea de *Educación: Ciencias Humanas y Sociales* del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia más allá de las fronteras de la ciudad de Medellín y el Valle de Aburrá en donde han pensado la Formación Ciudadana, la Educación para la Paz y en general la Didáctica de las Ciencias Sociales para acercarse a las complejidades de las subregiones del departamento de Antioquia como sin duda alguna lo es la Región del Urabá y sus municipios.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos: en el primero titulado *La formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz en contextos marcados por la violencia* describe el problema de investigación, los antecedentes, los objetivos de la investigación y la justificación. En el segundo capítulo, *marco teórico*, contiene las discusiones sobre el Saber Pedagógico, la Ciudadanía y la Paz como ejes centrales de la investigación, también reflexiona sobre El Saber Pedagógico y la Construcción de la Paz Territorial con Rostro Humano a modo de postura asumida en el trabajo y finalmente, se complementó este segmento con la teoría de la interpretación y una matriz teórica que sintetiza las bases con la cuales se abordaron los hallazgos. El tercer capítulo, corresponde al *diseño metodológico*, en él se presenta la tradición metodológica, la definición del estudio y el enfoque asumido, también se presenta la forma como se definió la muestra y la convocatoria para la selección de los maestros participantes del estudio, de igual forma, se describe las técnicas de recolección de la información, el proceso de análisis de la información, las fases de

la investigación, el cronograma desarrollado, los resultados e impactos esperados así como las consideraciones éticas del trabajo. El cuarto capítulo, *resultados y discusión*, describe los resultados y las discusiones sobre ellos en tres partes tituladas: primera, el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales; segunda, la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó y, tercera, la relación entre el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana para la paz en el municipio de Apartadó. Finalmente, el quinto capítulo, *conclusiones y perspectivas*, recoge las conclusiones y proyecciones que se construyeron a partir del trabajo.

1. La formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz en contextos marcados por la violencia

La presentación del problema está dividida en tres momentos: el primero, el abordaje empírico del problema de investigación; el segundo, los antecedentes de la investigación y, el tercero, la descripción del problema. En el abordaje empírico del problema de investigación se hace la presentación del problema de manera directa y sencilla como base sobre la que se suscitará la discusión del problema con los antecedentes y con los campos teóricos llamados a entenderlo. Para la presentación de los antecedentes se subdividió en tres partes que obedecen a cada concepto rastreado para el balance: primera, Saber Pedagógico; segunda, Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía y, tercera, Educación para la Paz. Cada uno de los conceptos rastreados fueron agrupados para los contextos: colombiano, iberoamericano y anglosajón. Finalmente, la descripción del problema aborda las tensiones y discusiones con relación al Saber Pedagógico, la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz en Colombia. Finalmente, se delimitó de manera más puntual el problema planteado en el proyecto.

A continuación, se presentan esos tres momentos que conforman el planteo del problema de investigación.

1.1. Contextualización Territorial del Problema de Investigación

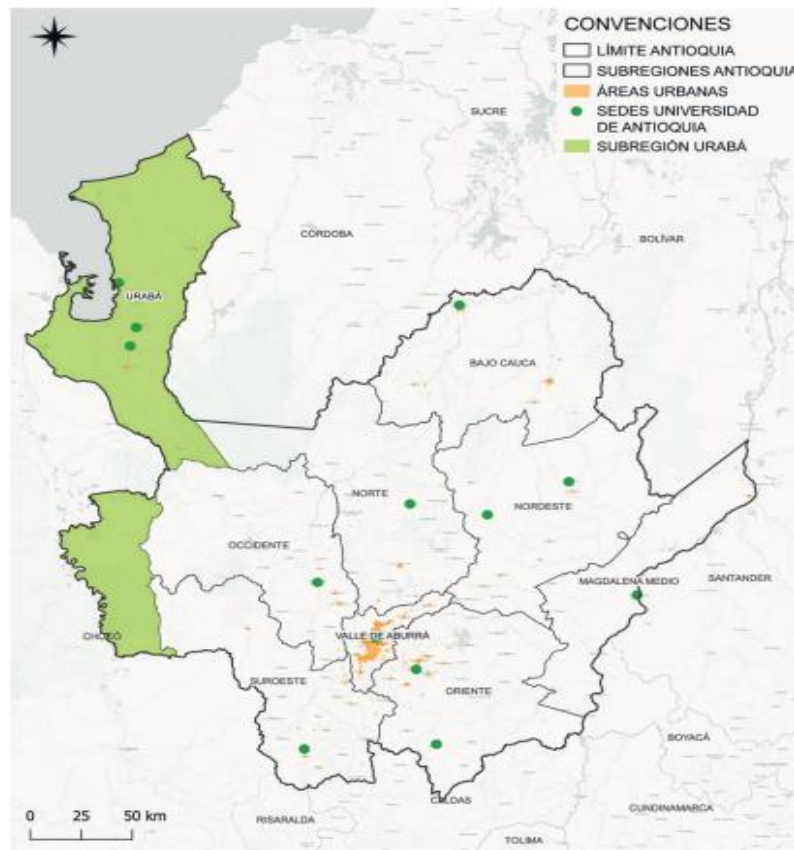
El municipio de Apartadó está ubicado en la región de Urabá en el Departamento de Antioquia (Colombia) (ver Figura 1. Mapa subregión Urabá antioqueño), según el DANE (2018) cuenta con 508.802 habitantes, de los cuales, el 49,2% corresponden a hombres y 50,8% a mujeres. El Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es del 14,44% y el nivel de población en situación de miseria llega al 2,99%¹. La ubicación privilegiada desde el punto de vista sociopolítico y espacial de la región de Urabá explica la importancia de este territorio para las instituciones y entidades del estado como el departamento de Antioquia y el mismo estado colombiano hasta consolidar los proyectos de diversos actores armados al margen de la ley y grupos de empresas del

¹ Para ampliar la caracterización actualizada de Apartadó se puede acceder al siguiente documento en línea elaborado en el marco de un proyecto del programa *Territorio-Lab: Ciudadanía y Paz* del Instituto de Estudios Regionales (UdeA), proyecto en el cual se inscribió la tesis doctoral: Pimienta A, García A y Álvarez, E (2020) *Diagnóstico Consejo Municipal de Paz, Reconciliación y Convivencia Apartadó (Antioquia). Fortalecimiento de capacidades locales para la construcción de paz y la co-producción de conocimiento territorial en el Sur de Córdoba y Urabá-Darién*. UdeA-GIZ. <https://www.territoriolaburaba.org/>

sector privado que aprovechando la posición privilegiada del territorio consolidan sus proyectos públicos, privados o ilegales en este espacio escalar.

Figura 1

Mapa subregión Urabá antioqueño



Nota. Pimienta Betancur y Otros (2022, p. 22)

Pese a esta situación y los estragos que ha producido el conflicto armado en el territorio regional de Urabá, muchos actores locales y comunidades han resistido y respondido ante el conflicto y las necesidades utilizando diversas estrategias para no ser expulsados de su localidad al tiempo que consideran apuestas de construcción de la paz por medio de la participación y apuesta desde diversos espacios en acompañar a las organizaciones sociales y las instituciones públicas en lograr el cumplimiento de los acuerdos de paz (Pimienta Betancur y Otros, 2021). También desde Álvarez Giraldo y Pimienta Betancur (2022) se puede evidenciar que sobre este territorio regional han existido unas lógicas que evidencian procesos de pacificación y construcción de la paz

territorial como resultado de apuestas por el control de diversos grupos y actores de este espacio subregional que oscilan entre la violencia directa y procesos de desmovilización. Uno de estos procesos de desmovilización que ha marcado un hito reciente en la historia del conflicto armado colombiano ha sido sin duda la consolidación del acuerdo de paz con las ex guerrillas de las FARC-EP que significaron una apuesta de construcción de la paz con una mirada particular en las mismas comunidades locales y actores del territorio que han sido convocados en este proceso como actores principales para participar y acompañar la construcción y consolidación de la paz (Álvarez Giraldo y Pimienta Betancur, 2022)

La configuración territorial y las dinámicas sociales actuales del municipio de Apartadó se deben comprender teniendo en cuenta el conflicto y la violencia como dimensión explicativa. La región de Urabá ha sido epicentro del conflicto armado colombiano, pues su ubicación geográfica, así como la heterogeneidad de actores e intereses que han confluído en ella, han dado pie al estallido de múltiples conflictos en diversos momentos históricos. En el centro de estos conflictos ha estado el municipio de Apartadó, puesto que en la región de Urabá se ubica como polo de desarrollo económico y por ello recibe población de otros municipios y regiones cercanas a la vez que crece en la oferta de servicios, consecuencia de esta situación, sus habitantes han estado expuestos a la afectación directa de confrontaciones armadas².

Desde la década de los sesenta del siglo XX hasta la actualidad la violencia ha tenido ciclos u oleadas que se manifiestan con diferentes actores y organizaciones por la disputa del control territorial. Inicia con la organización de grupos guerrilleros en los 80's y las primeras incursiones paramilitares que explotarán en los años 90's con su mayor expresión por medio de masacres a trabajadores y poblaciones locales; para Bejarano (1988) estos procesos violentos son el resultado directo del accionar de las economías de enclave, en donde, se usa una región o territorio para la explotación de sus recursos y luego drenarlos para el beneficio de actores e instituciones externas quienes son los que invierten el capital e infraestructura para la explotación económica. De este modo, la germinación de la violencia sobre el territorio regional de Urabá obedece a lógicas de la explotación de sus riquezas naturales y la llegada de actores a tratar de controlarlas.

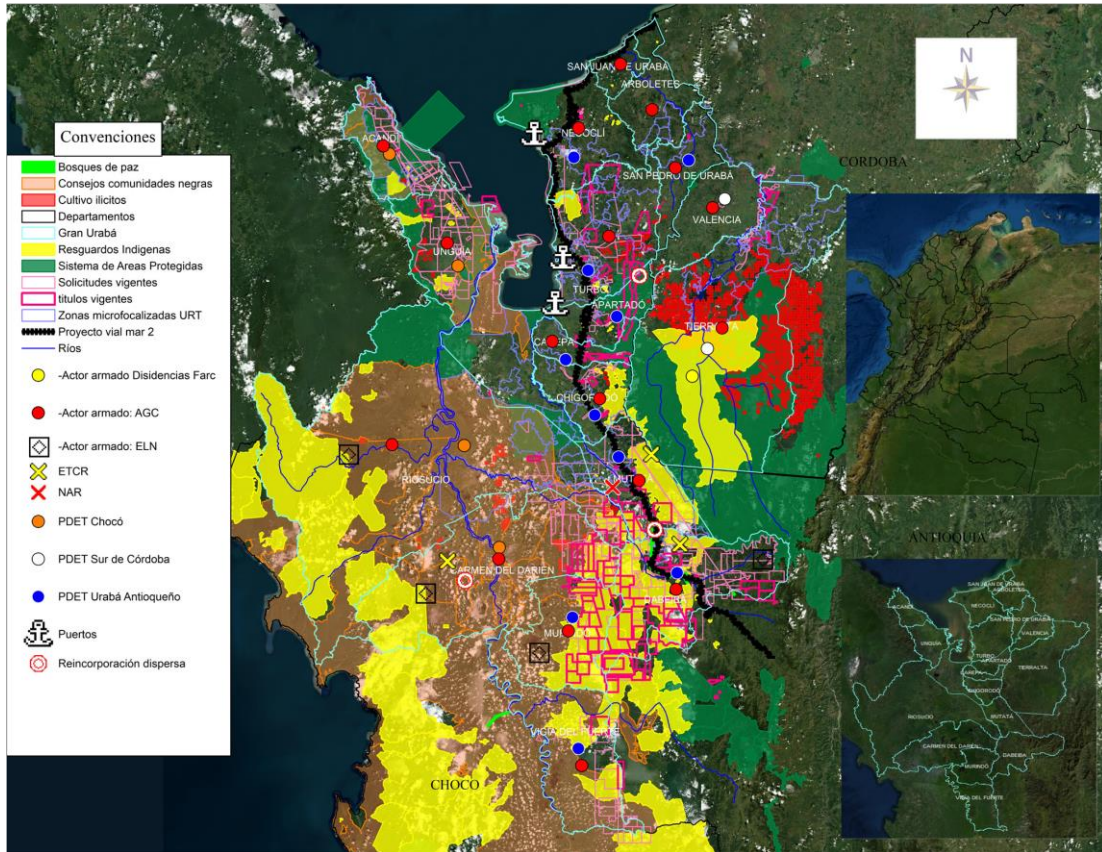
² Hay múltiples estudios que abordan la relación violencia y territorio en Urabá y en particular Apartadó. En esta tesis se sigue la línea analítica que ha aportado el Instituto de Estudios Regionales en los trabajos de Clara García y Clara Aramburo, entre ellos García, C., y Aramburo, C. (2011). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008. Bogotá: ODECOFI-INER.

Después de iniciados los procesos violentos en el seno de las dinámicas económicas regionales en los años 80's, llegan periodos de paz y procesos de desmovilizaciones tanto de grupos guerrilleros acontecidos en la década de los 90's como de paramilitares a principios los años 2000. Lo que resulta relevante es el hecho que, pese a esas desmovilizaciones y procesos de paz la disputa armada continuó. A partir de García (1996) se entiende que estos grupos organizados persisten en la dominación del territorio regional y municipal por las vías violentas, con fines lucrativos por medio del narcotráfico y la explotación de los recursos naturales de forma ilegal como la minería, la extracción de oro, la explotación de maderas silvestres y la ampliación de la ganadería extensiva. Tal vez, mientras haya recursos por explotar y drenar (Bejarano, 1988) será difícil detener los actores violentos del territorio regional. De igual forma, para lograr ese control económico y territorial, tanto grupos armados como empresas privadas y partidos políticos se han disputado en control de las instituciones públicas y han restringido o no las políticas públicas según sirva a un interés u otro (Bejarano, 1988; García, 1996).

Por otro lado, a modo de síntesis, a partir de la Fundación Ideas para la Paz (2019) se pueden reconocer las siguientes temporalidades del conflicto armado regional descritas por su dinámica conflictiva y por los actores involucrados en cuatro momentos: primero, los años 60-70 que corresponden con la llegada de la industria bananera y los conflictos obrero-patronales; segundo, los años 80's en donde adquieren protagonismo los sindicatos y las primeras incursiones paramilitares; tercero, los años 90's en donde se evidencia un recrudecimiento de la violencia y se da el control paramilitar, y cuarto, los años 2000 en donde se da la desmovilización de las Autodefensas Campesinas de Colombia -AUC- y se presenta el surgimiento de grupos armados posdesmovilización (Fundación Ideas para la Paz, 2019); de igual forma, acorde a lo expuesto por Álvarez Girado y Pimienta Betancur (2022) que hacen un recuento de estos procesos de violencia y pacificación de Urabá hasta el encuentro con una paz territorial que marca esa dinámica conexas entre el conflicto, la región de Urabá y el territorio como espacio en disputa señalando así unas variaciones sustanciales en el periodo 2012-2016 como consecuencia del proceso de los diálogos de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC-EP- y el Gobierno colombiano que conllevaron a la firma de los Acuerdos de Paz, que significaron una reconfiguración y una nueva tensión entre los procesos del conflicto violento y los procesos de construcción de paz.

En la Figura 2. *Títulos Mineros Urabá y Otras Dinámicas Socioespaciales* (Álvarez Giraldo y Pimienta Betancur, 2022) se pueden apreciar las espacialidades que los diversos actores ocupan en el territorio regional, en ellos, actores armados como lo son disidencias de las FARC que son los frentes guerrilleros que no se acogieron a la desmovilización, las Autodefensas Gaitanistas de Colombia –AGC- que son paramilitares que continuaron su accionar después de la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia –AUC- a inicios de los años 2000 y de antiguas guerrillas desmovilizadas a inicios de los años 90’s, las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional –ELN- que han participado en mesas de diálogos de paz pero no han dado el paso a la desmovilización. Cabe anotar que todos estos actores armados participan del mismo espacio territorial con zonas de reincorporación de excombatientes, comunidades étnicas indígenas y afrocolombianas, comunidades de paz campesinas, campesinos y otros actores regionales que no hacen parte directa del conflicto colombiano. De acuerdo con García y Aramburo (2011) se configura de este modo una geografía de la guerra en donde confluyen y se superponen territorialidades institucionales, bélicas y socioculturales que colocan en juego sus concepciones, intereses, discursos y maneras de producir social y culturalmente el espacio regional.

Pese a los procesos violentos y las presencias de actores armados legales e ilegales en el territorio regional, los ciudadanos que habitan Urabá, con vocación agrícola campesina pero también en constante crecimiento en actividades económicas de servicios financieros, comerciales, del transporte, portuarios, entre otros aspectos, que configuran una región que avanza en procesos de desarrollo económico y social. La población local siempre ha apostado a los procesos de paz que desde la década de los 90’s los han llenado de optimismo y esperanza con respecto a la desmovilización de los grupos guerrilleros locales como Esperanza Paz y Libertad –EPL- y una década después con la desmovilización de las Autodefensas Campesinas de Colombia –AUC-. Los habitantes del territorio que no hacen parte del conflicto desean pasar la página de la violencia y centrarse en los problemas, en dificultades de acceso a servicios básicos y de incluirse en los renglones productivos del país con base en la tranquilidad de los municipios y comunidades que integran la región, este deseo se ha manifestado en los espacios en donde les permiten participar donde solicitan constantemente que se cumplan los múltiples acuerdos de paz y las desmovilizaciones de grupos armados sea de verdad para desescalar las acciones violentas sobre las poblaciones campesinas asentadas en la ruralidad pero que también afecta a las cabeceras municipales frenando el desarrollo local de Urabá.

Figura 2*Títulos mineros Urabá y otras dinámicas socioespaciales*

Nota. Fuente: Álvarez Giraldo y Pimienta Betancur, 2022, p. 81

Un ejemplo del deseo de las personas por la construcción de la paz se evidenció en el año 2016 con la votación por el Plebiscito por la Paz convocado por el ex Presidente Juan Manuel Santos Calderón que arrojó como resultados en el municipio de Apartadó, Antioquia: Sí: 52%, No: 47%. Cabe resaltar la presión de actores ilegales para incidir en los resultados y ayudar a partidos políticos que no están de acuerdo con este proceso de desmovilización al tiempo que se ejecutaron acciones violentas de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC– en zonas rurales de distintos municipios de Urabá, entre ellos Apartadó (Pimienta y Otros, 2020) para favorecer el mismo proceso democrático.

Una de los análisis más recientes sobre la configuración y dinámicas de región de Urabá plantea que en la actualidad, año 2022, uno de los núcleos o nodos estratégicos para entender las

dinámicas territoriales de Urabá es la “priorización a los Acuerdos de Paz en defensa de las minorías étnicas y de la población vulnerable, en tensión con los grupos armados organizados que se disputan el territorio” (Pimienta Betancur y Otros, 2021, p. 22).

Es decir, de una configuración regional estructurada desde el conflicto, en la última década se comienza una estructuración desde las lógicas de la paz territorial, aunque paralelamente persisten manifestaciones urbanas de violencia. En efecto, la violencia en la región de Urabá y en el municipio de Apartadó continúa, ya no es tan fuerte la modalidad de enfrentamiento entre grupos armados antagónicos sino por medio de bandas criminales organizadas para el control del micro tráfico y narcotráfico de drogas ilegales. Esta situación incita a la organización de pandillas barriales para controlar en sintonía con las bandas criminales las 4 comunas y los barrios vulnerables para la proliferación de su accionar. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018) el 41.4% de los habitantes de Apartadó se identifican como víctimas de desplazamiento forzado.

Esas violencias que aún persisten en el Municipio de Apartadó tocan las puertas de las Instituciones Educativas y se presenta un fenómeno similar al de las violencias de las décadas anteriores donde la población que no hace parte directa de ellas es la que sufre las consecuencias. Hurtos menores, homicidios a la población juvenil, peleas constantes de pandillas en las calles y alto consumo de drogas en barrios y comunas del municipio presentan un panorama que demanda un proyecto municipal educativo para fortalecer la Formación Ciudadana con especial énfasis en la Convivencia, la Cultura de la Paz y la No Violencia.

Los índices de deserción escolar en las instituciones educativas oficiales de las comunas 1 y 2 del municipio Apartadó arrojan cifras cercanas al 17% anual y las razones expuestas del retiro generalmente están asociadas al trabajo infantil, los conflictos juveniles (pandillas y fronteras invisibles) y al alto consumo de drogas que erosiona la convivencia escolar y familiar del consumidor.

Con esos indicadores el municipio de Apartadó aún no ha construido un proyecto pedagógico propio para trabajar esa problemática, es decir, aún no logra insertarse desde la educación en aquella agenda de construcción de paz territorial que viene estructurando la dinámica regional en los últimos años (Pimienta Betancur y Otros, 2021). Ha construido la Cátedra de Estudios Municipales adaptada a situaciones problemas del saber local pero aun así no aborda los objetivos de una Educación para la Paz con miras a construir una Cultura de Paz y de la No

violencia desde las Instituciones Educativas oficiales. La enseñanza de la paz está orientada desde la Catedra de la Paz y la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) que ayuda a la intervención en los conflictos escolares y juveniles, ambas normativas pensadas y construidas para el contexto nacional de manera general.

A pesar de esas apuestas desde las directrices educativas nacionales y de proyectos de investigación de maestría aplicados en el municipio de Apartadó, hace falta construir y abordar una propuesta de Educación para la Paz que aporte en la construcción de una Cultura de Paz desde las Instituciones Educativas del municipio de Apartadó y que pueda hacerle una contrapropuesta a las bandas organizadas y pandillas juveniles que atraen constantemente a los jóvenes estudiantes en sus filas para lograr sus propósitos.

Pensar una propuesta en este nivel, sin duda alguna, demandaría un maestro capaz de considerar una apuesta por un ciudadano formado para la convivencia en paz, un maestro que desde su saber pedagógico pueda reflexionar sobre el conflicto que vive el municipio en la actualidad y desde ahí formular programas educativos orientados a la formación de una ciudadanía crítica y democrática que demuestre un interés por construir la paz desde las vivencias cotidianas sin esperar la llegada de la paz gubernamental.

Para entender este problema en el contexto local es necesario reflexionar desde escalas más amplias y desde las investigaciones académicas y trabajos de tesis doctorales, en especial, para analizar cómo han sido abordados los constructos teóricos del Saber Pedagógico, la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz en los contextos de Colombia, Iberoamérica y anglosajón. Este proceso fue realizado a modo de revisión sistémica que corresponde con un ejercicio de bibliometría. A continuación, se presentan los resultados de dicho ejercicio.

1.2. Antecedentes de Investigación

Los antecedentes que se presentan en este segmento son tomados de tesis doctorales, revistas, artículos de revistas, publicaciones de repositorios universitarios, textos y *papers* de ponencias, libros, capítulos de libros, entre otros, que son resultados de investigaciones relacionadas con a la Formación Ciudadana, la Educación para la Ciudadanía, la Educación para la Paz y el Saber Pedagógico. El resultado de este ejercicio derivó un corpus documental tipo revisión sistémica donde se obtuvieron inicialmente más de 250 textos reseñados en una matriz.

De este corpus se seleccionaron unos textos específicos por cada contexto seleccionado como se indica en el Tabla N°1 y con el cual se realizó el ejercicio de bibliometría.

Los aspectos en los que se profundizó en las lecturas para el ejercicio de bibliometría fueron cuatro: primero, la finalidad o inquietud de la que parte el trabajo; el segundo, las discusiones o reflexiones teóricas que sustentan el estudio; tercero, los aspectos metodológicos propuestos y, como cuarto, los principales resultados y derivaciones que surgieron de la investigación. Este proceso permitió aportes en los aspectos profundizados para la construcción de la presente propuesta de investigación.

Tabla 1

Síntesis de la cantidad de textos seleccionados para ejercicio de bibliometría

Contexto	Saber Pedagógico	Formación		Total
		Ciudadana / Educación para la Ciudadanía	Educación para la Paz	
Colombia	6	12	7	25
Iberoamérica	6	9	16	31
Anglosajón	3	3	3	9

Los antecedentes se presentan en tres partes como fruto del proceso de revisión sistémica y el posterior ejercicio bibliométrico: la primera, el Saber Pedagógico; la segunda, la Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía; y tercera, la Educación para la Paz. Cada uno de ellas a su vez presenta los antecedentes hallados en los contextos nacional, iberoamericano y anglosajón. Se organizó de esta forma para no perder el hilo conceptual y la discusión al cambiar de contexto y de concepto explorado.

A modo de aclaración, el ejercicio presente no evidencia directamente los autores y debates clásicos de cada concepto rastreado y en los contextos donde son constantemente referenciados sino en la medida que son retomados por los textos seleccionados para el ejercicio bibliométrico

ya que no se partió de ellos como se haría en otros marcos referenciales. Sin embargo, sus aportes fueron incluidos en el marco teórico y ellos a su vez orientaron la discusión de los resultados.

1.2.1 Saber Pedagógico

Para este concepto indagado se seleccionaron del corpus documental 3 textos por cada contexto para un total de 9 con los cuáles se presenta el siguiente análisis.

Los intereses, inquietudes y objetivos de investigación que han movido a los investigadores con respecto al Saber Pedagógico en Colombia ha sido abordar la relación entre el saber pedagógico y el poder, especialmente si ese saber pedagógico tiene posibilidades de generar didácticas, mediaciones, herramientas, métodos y estrategias en el aula y otros escenarios educativos donde discurren los docentes (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016), también se han centrado en realizar balances del total de investigaciones hace treinta años con respecto al saber pedagógico como reconstrucción histórica de esas prácticas (Noguera, 2005) y retomar la memoria activa del saber pedagógico para problematizar discursos como el de la educación inicial (Martínez y Zuluaga, 2020).

Para abordar esas inquietudes de investigación se han centrado en las posibilidades del saber y particularmente los aportes de Michel Foucault que hace una relación discursiva entre el saber y el poder con lo que activa una mirada política del saber y en las discusiones planteadas por los autores (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016) que llega hasta el mismo saber pedagógico como discurso de poder político pero, que también permea los procesos formativos escolares y se reflejan en el contexto colombiano (Sánchez, 2017).

Los diseños metodológicos han privilegiado el balance o análisis documental. Uno de ellos presenta un enfoque histórico emanado desde el trabajo que hace el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia que toma herramientas de la arqueología y genealogía aplicadas al saber escolar.

En sus resultados y derivaciones trabajados en los documentos exponen que hay un aporte relevante de la obra de Foucault en las investigaciones de los últimos 30 años en Colombia. También que el saber pedagógico es propio del maestro, pero se compone por un conjunto de discursos y recorte de saberes de distintas disciplinas como de prácticas y de interacciones que tiene en su cotidianidad. Finalmente, quiere resaltar que los estudios del pensamiento de los pedagogos: Pestalozzi, Fröbel y Montessori han sido relevantes en la educación inicial en Colombia

y que hay que discutir el estatuto epistemológico de la pedagogía infantil para recuperar su historicidad.

En el contexto iberoamericano se evidencia interés por trabajar el Saber Pedagógico centrado en dos aspectos: formación docente y práctica docente. Es decir, que lo direccionan como puente para constituir los programas de formación del profesorado (Díaz, 2005), (Ibáñez, 2008) y (Díaz Arce, 2014).

El abordaje conceptual se centra en comprender cómo se forma el saber pedagógico y para ello, retoma saberes de distintas disciplinas para fundamentar las posibles soluciones a esa inquietud, se retoman aportes del interaccionismo simbólico, el pensamiento complejo, el constructivismo, entre otros. También se busca ahondar en las interacciones dentro del aula de clases y el sentido de ellas como potenciadoras de ese saber pedagógico y busca interpretarlas desde diversas miradas como, por ejemplo, la mirada desde la inclusión a personas con discapacidad.

Las rutas metodológicas han privilegiado el diseño cualitativo, desde el rastreo o balance documental hasta la etnometodología y el estudio de caso colectivo. Con ellas han desarrollado investigaciones que busquen reconstruir sentidos y saberes frente al Saber Pedagógico del Maestro.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que hay una separación entre teoría y práctica en los docentes, lo que lleva a tener el Saber Pedagógico por fragmentos. El contexto juega un papel importante en la fundamentación del Saber Pedagógico porque las interacciones son las que ayudan a consolidarlas. Se hace la necesidad de construir currículos en la formación de maestros flexibles que se adapten a las necesidades y exigencias que tiene cada contexto.

En el contexto anglosajón los intereses y objetivos de investigación evidencian dos posturas: una a favor de continuar con los trabajos precedidos por los postulados de Shulman (1986) que propone unos instrumentos evaluativos donde se relacionan o miden los conocimientos del contenido con el conocimiento pedagógico a manera de amalgama con la cual el maestro podrá enseñar adecuadamente en las aulas de clases. Las otras posturas proponen ir más allá de evaluaciones y tests como indicadores de saberes pedagógicos de los maestros. Estas dos posturas influyen en los programas de formación del profesorado (Bremerich-Vos, Buchholtz y Glutsch, 2020) (Kind y Chan, 2019) y (Dyches y Boyd, 2017).

Los abordajes teóricos que se desprenden de estos estudios inician con la reflexión por las pruebas y evaluaciones que se realizan a los docentes con lápiz y papel como forma de determinar los saberes de los docentes y en ellos el Saber Pedagógico. En la construcción teórica también resaltan la investigación empírica como complemento a esas evaluaciones de índole teórico que son propuestas para los docentes y que deben cada día más ir encontrando caminos más sociales o del contexto que evidencien el Saber Pedagógico del maestro en la puesta en escena y no sólo en su saber del contenido.

Las metodologías expuestas en los documentos analizados tienen como fundamentos los rastreos documentales y balance de resultados de pruebas escritas a docentes en formación.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que la planificación de las lecciones de los profesores ha sido poco utilizada en investigaciones y por esa razón el Saber Pedagógico de los docentes muestra poca adaptabilidad a los contextos ya que es resultado de evaluaciones a lápiz y papel. El Saber Pedagógico también debería incluir el impacto de los saberes en los estudiantes o contextos donde trabaja el docente.

En el desarrollo teórico del saber pedagógico como concepto emergen dos posturas relevantes sustentadas por autoridades a nivel mundial: el maestro como profesional (Tardif, 2004; Perrenoud, 2004; Avalos, 2006; Schön, 1998) y los saberes necesarios para que el docente ejerza su profesión (Tardif, 2004; Shulman, 2001, Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005, Faigold, 2005). Estos debates en torno al saber pedagógico de los maestros y las condiciones o conocimientos que permiten que sea posible se plantean con mayor discusión en el marco teórico y con miras a desarrollar la discusión de los hallazgos. En el presente segmento se presentan aspectos generales de esos debates para la consideración del balance de antecedentes.

A modo de cierre del presente aparte, los antecedentes sobre el Saber Pedagógico en los contextos colombiano, iberoamericano y anglosajón se sintetizan los siguientes elementos como balance de estado del arte y que fundamentaron la actual propuesta de investigación:

- El saber pedagógico del maestro se define a partir de propuestas teóricas de autores de las diferentes Ciencias Sociales como por ejemplo Michel Foucault.
- Para otorgarle fundamento a las investigaciones sobre saber pedagógico del maestro, se toma como referentes a pedagogos como Pestalozzi, Fröbel y Montessori, que iluminan las características que debería tener el saber pedagógico como campo teórico de reflexión.
- El saber pedagógico transita en las fronteras de la formación docente y la práctica docente.

- Adquiere importancia el contexto con respecto a la construcción del saber pedagógico porque de él depende el despliegue o no del saber pedagógico del maestro en su cotidianidad.
- El saber pedagógico es reconocido como amalgama (pensado desde Shulman, 2001) de estrategias y formas para enseñar los contenidos escolares. Se interesa en la forma de enseñanza, pero no se asume como una apuesta ontológica y epistemológica de los maestros como sujetos de saber sino una serie de metodologías de enseñanza.
- El saber pedagógico es medido desde test evaluativos o escalas valorativas cuantificables. No se tiene en cuenta las realidades del contexto y la falta de flexibilidad en la formación de maestros que los limita a la hora de responder en su práctica pedagógica cotidiana.

1.2.2 Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía

El segundo concepto rastreado es la Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía. Del corpus documental se seleccionaron para contexto colombiano 12 textos, del contexto iberoamericano 7 y del contexto anglosajón 6 para un total 25.

Los intereses, inquietudes y objetivos de investigación que han movido a los investigadores con respecto a la Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía en Colombia se han centrado en tres aspectos: el primero, los que trabajan desde el análisis, la reflexión y los rastreos bibliográficos o teóricos que pueden fortalecer la ciudadanía (Torres y Pinilla, 2005), (Peláez y Márquez, 2006), (Pozo, 2016) y (Mejía, 2017). El segundo, los que han orientado sus acciones en los espacios no escolarizados como bibliotecas, parques públicos y redes sociales (Jaramillo, 2011), (Benjumea, 2011), (Ramírez, 2018) y, el tercero, los que se centran en la escolaridad desde la básica hasta la educación superior incluidos programas de formación de maestros y posgrados en donde se puede fortalecer la Formación de Ciudadanos (Mesa, 2011) (Gutiérrez, 2012) (González, 2017) y (Mejía, 2017).

Los abordajes teóricos y conceptuales han estado apoyados por teorías que sustentan o fortalecen la formación ciudadana, estas teorías vienen de la filosofía, la ciencia política, la sociología y otros campos de las ciencias humanas (Jaramillo, 2011), (Benjumea, 2011), (Ramírez, 2018). También abordan constructos desde la pedagogía y la educación (Jaramillo, 2011), (Benjumea, 2011), (Ramírez, 2018). Algunos conceptos abordados son la justicia social, la pedagogía social, tipos de ciudadanía, movimiento estudiantil, políticas públicas ciudadanas, redes

sociales, entre otros, que sirven como espacios de Formación y Educación Ciudadana (Mesa, 2011) (Gutiérrez, 2012) (González, 2017) y (Mejía, 2017).

Las metodologías si bien han privilegiado el enfoque cualitativo con diferentes tipos de desarrollo como los estudios de caso, la hermenéutica, narrativas, análisis documental, entre otros, también abordan métodos mixtos y rastreos documentales fundamentados en metodologías cuantitativas.

Los principales resultados y conclusiones e implicaciones evidencian que los estudios e investigaciones acerca de formación y educación para la ciudadanía están concentrados en las ciudades capitales especialmente en Bogotá. Son importantes y relevantes las propuestas educativas que incentiven valores como la democracia y la participación en las escuelas, pero no sólo el espacio institucional es llamado para desarrollar procesos de formación ciudadana. Existe una fractura entre los programas de Formación Ciudadana abiertos (normativos y políticos para el espacio público) y escolares (educación para la ciudadanía) porque no tienen ejes de articulación.

En el contexto iberoamericano hay preocupación por entender la relación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares, la geografía, el territorio (Gutiérrez, 2012) y la educación para la ciudadanía (Jara y Funes, 2020) (Altamirano y Pagés, 2018). Otro centro ha sido entender cómo se enseña a formar en ciudadanía, es decir, enseñar a los futuros maestros a educar en ciudadanía (Estelles, 2017). También se ha retomado el impacto de las redes sociales en la formación ciudadana (González-Andrío y Otros, 2020) finalmente se devela el interés por entender las prácticas y discursos de los maestros en la enseñanza de la ciudadanía (Rabuco, 2020).

El abordaje conceptual expone la relación presente-pasado desde la enseñanza de la historia, el potencial de la enseñanza del territorio y la formación del ciudadano territorial en la formación de la ciudadanía, el retorno a la democracia y las implicaciones para la educación para la ciudadanía, el ciudadano digital, la política pública en la formación del ciudadano. Al respecto, Garrido Pereira (2020) propone territorializar los centros educativos como alternativa para posibilitar la formación de ciudadanos. Esto implica pensar las posibilidades educativas del territorio en cuanto a una educación centrada en la práctica política que permite la construcción de ciudadanía (Garrido Pereira, 2020, p. 159). Pero las posibilidades de que el territorio ayude a constituir un ciudadano para la práctica política deben superar la mirada a los centros educativos en tres posibilidades: la primera, pensar la escuela como extensión del territorio; la segunda, pensar los centros educativos como espacios en donde conviven las tres dimensiones temporales: el

pasado, presente y futuro; y la tercera, pensar las escuelas como espacios para construir los derechos. Según Garrido Pereira (2020) “Articulados, todos estos principios se encuentran a la base de cualquier intento pedagógico por fortalecer prácticas educativas, orientadas a promover la educación espacial con sentido político y proyección ciudadana” (p. 161).

Las rutas metodológicas han privilegiado el análisis documental, los estudios interpretativos, descriptivos, las metáforas, entrevistas, observaciones, entre otros, de centro cualitativo. Una de ellas propone una metodología mixta con enfoque fenomenológico.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que hay que educar para la democracia porque la democracia no llega de forma espontánea porque los ciudadanos no nacen sino que se hacen, las redes sociales presentan muchos problemas para los jóvenes e influye mucho en decisiones que toman en sus vidas, para que la ciudadanía retome el proyecto político en Iberoamérica debe fortalecerse el ciudadano territorial, los docentes han incorporado desde su propio enfoque la enseñanza de la ciudadanía porque hay vacíos en la formación académica y en los programas de estudio.

En el contexto anglosajón los intereses y objetivos de investigación se centran en conocer la percepción de los ciudadanos frente a la construcción de políticas públicas (Bovaird, 2017), analizar el papel de la educación en la formación ciudadana como fundamento para la educación de adultos (Olson, Dahlstedt, Fejes y Sandberg, 2017), el papel de los docentes en la implementación de la política de ciudadanía global (Yemini, Tibbitts y Goren, 2019), analizar dos discursos antagónicos en la educación para la ciudadanía mundial en valores de justicia social, solidaridad, diversidad y compromiso comunitario (Pais y Costa, 2017) y analizar conceptos asociados a la ciudadanía digital: ética, alfabetización mediática e informacional, participación / compromiso y resistencia crítica. (Choi, 2018).

De ellas se desprenden los constructos teóricos que contraponen dos discursos hegemónicos: la ciudadanía global que nace desde los discursos neoliberales y la ciudadanía comunitaria desde la ciudadanía crítica y la democracia radical. Recorren la construcción histórica de la ciudadanía y ubicarla más allá de lo jurídico. Por esa razón analizan los contenidos y la forma como los docentes implementan o no la normativa para formar una ciudadanía global propuesto desde la UNESCO (2013) y que genera tensiones en las universidades anglosajonas.

Las metodologías expuestas en los textos tienen como centro el estudio cualitativo como los estudios de caso comparado, el análisis documental y revisión de literatura, análisis teórico y

de conceptos. Una de ellas expone una investigación empírica en jóvenes de secundaria, pero fundamentado en metodología cuantitativa que analiza los datos con unas categorías previas. Una vez se ratifica de este modo que desde los elementos que ofrece el contexto local se pueden fundamentar propuestas de investigación, pero a su vez, dotarle de contenido y experiencias al estudiante para áreas escolares como las ciencias sociales y las cátedras afines aporten al fortalecimiento de la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos para la convivencia en paz.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que las políticas públicas deben escuchar al ciudadano para que su acogida sea mayor, que el ciudadano va más allá de una condición jurídica y que se renueva constantemente sus límites y características mediadas por procesos como la inmigración, para que pueda darse un modelo de ciudadanía en la escuela es necesario primero formar a los docentes, en la tensión entre ciudadanía global y ciudadanía comunitaria es necesario fortalecer la educación democrática crítica para hacerle frente a los abusos del neoliberalismo y la economía global, los contextos en el mundo han cambiado y por eso debe cambiarse la perspectiva de educación acentuando más en la democracia e instrucción cívica, las redes sociales son usadas como mecanismo de participación cívica y desde esa mirada hay que comprender al ciudadano digital.

Cabe precisar que los debates centrales con respecto a la ciudadanía derivados de autores clásicos no están presentes en este balance porque se hizo énfasis en los aspectos más generales de los fundamentos teóricos de las investigaciones seleccionadas para construir el estado del arte, sin embargo, en el marco teórico se amplían y se presentan los debates esenciales de la ciudadanía apoyados en algunos de sus principales exponentes, como lo son, el devenir histórico de la ciudadanía (Kymlicka, 1995; Arendt, 2003), la ciudadanía liberal o nacional (Raws, 1971; Nozick, 1974), la ciudadanía activa, comunitaria o republicana (Cox, 2006; Jaramillo & Reimers, 2005; Haste & Hogan, 2006), la ciudadanía supranacional o post-nacional (Keating, 2009; Marshall, 1950) y la ciudadanía multicultural, global o posmoderna (Allan & Charles, 2015; Banks, 2008; David & Issitt, 2005).

Así mismo, estos debates con respecto a la ciudadanía permiten pensar o ampliar otros cuestionamientos ya no en relación a la ciudadanía misma sino en cuanto a la formación ciudadana y la educación cívica o la educación para la ciudadanía que debe considerarse en los establecimientos educativos. Los elementos constitutivos de este debate lo exponen (Galston, 2001; Kymlicka, 1995; Reimers, 2006; Espínola, 2005; Fishman & Haas, 2012; Martínez y Cumsille,

2015; Peña, 2007; 2015; Rendón, 2010; Stitzlein, 2013; Torney Puerta, et al., 2001) que parte de la premisa que el ciudadano no nace sino que se hace y ese hacer puede considerarse a partir de los cimientos abiertos de un grupo social o por encargo institucional específico con base en unos criterios definidos desde el poder y el saber que se materializan en la escuela.

Finalmente, del rastreo de antecedentes en Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía en los contextos colombiano, iberoamericano y anglosajón se obtiene como balance del estado del arte los siguientes aspectos que sirvieron como fundamento a la actual propuesta:

- Las investigaciones realizadas han privilegiado estudios en contextos de ciudades capitales.
- Se abordan estudios sobre ciudadanía y geografía, territorio o enseñanza de las ciencias sociales, la democracia y las redes sociales en la educación.
- El ciudadano(a) no se forma de manera espontánea y la educación tiene un papel relevante en esos valores y habilidades que quiere transmitir.
- Participación de la ciudadanía en la construcción de políticas públicas.
- Debate mundial con relación a la ciudadanía radical o republicana.
- Las metodologías han centrado su atención en las propuestas cualitativas sin excluir usar datos cuantitativos.
- Conocer las percepciones, ideologías, apuestas y aspectos formativos del maestro son necesarios para fundamentar propuestas de formación ciudadana y educación para la ciudadanía.
- En los abordajes teóricos se colocan en tensión cuerpos normativos frente a propuestas teóricas de disciplinas de las Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Pedagogía y la Filosofía.
- En las derivaciones se propone seguir las investigaciones en contextos escolares y localidades alejadas de centros urbanos para enriquecer los resultados.

1.2.3 Educación para la Paz

El tercer y último concepto rastreado es la Educación para la Paz. Del corpus documental se seleccionaron para contexto colombiano 9 textos, del contexto iberoamericano 16 y del contexto anglosajón 6 para un total 31 documentos.

Los intereses, inquietudes y objetivos de investigación que han movido a los investigadores con respecto a la Educación para la Paz en Colombia se han centrado en cinco aspectos: el primero, centrados en la didáctica para la Cátedra de la Paz (Bravo y Ruíz, 2017) (Cardona, 2019). El segundo, se centra en los contenidos y aspectos conceptuales sobre los cuáles debería girar la Educación para la Paz en Colombia (Bautista, 2017) (Cruz y Torres, 2018) (Cediel Gómez y Otros, 2019). El tercer centro se interroga por la posibilidad de la formación docente con miras a posibilitar la Educación para la Paz (Manco y Otros, 2019) (Echavarría, Vanegas, González-Meléndez, y Bernal-Ospina, 2020). El cuarto centro de interés se interpela por los contextos violentos en donde se hace necesaria una propuesta de Educación para la Paz (Suárez y Otros, 2018) y finalmente, como quinto, subyace una mirada por los imaginarios de los niños y niñas en torno a la paz y la violencia (Camargo-Camargo y Gómez-Arrieta, 2020).

Los abordajes teóricos y conceptuales han girado en torno a seis aspectos: el potencial pedagógico para potenciar la Cátedra de la Paz; elementos teóricos del mal, el miedo y la violencia; la paz positiva, paz negativa y la paz imperfecta; la filosofía para la paz; la teoría de la gestión del conflicto o *conflict management* (en inglés) propuesta por Peter Wallesteen y finalmente, la paz territorial que irrumpe en Colombia desde los acuerdos de paz entre el gobierno y las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-.

Las metodologías halladas todas han optado por diseños cualitativos que se complementan con los enfoques fenomenológicos, de teoría fundamentada, de valoración de experiencias de aula y el rastreo documental. Algunas de ellas incluyen corpus documentales, pero sin centrarse en metodologías mixtas o cuantitativas.

Los principales resultados, conclusiones e implicaciones evidencian que existe un gran potencial en la caricatura, los juegos y el dibujo para pensar la enseñanza de la Cátedra de la Paz en Colombia, las escuelas que trabajan contenidos de perdón y reconciliación logran avanzar en la construcción de la paz, las nociones de mal y bien se manifiestan en los maestros rurales del país que están en medio del conflicto y la violencia, la Ciudadanía y la Educación para la Paz tienen una estrecha relación y van de la mano en procesos de formación, las nociones de paz de los niños y niñas coinciden con estudios previos donde afirman que oscilan entre la visión de paz negativa y paz positiva y, finalmente, acentúan la necesidad de redimensionar la noción de paz desde el territorio o lo que se conoce como paz territorial.

En el contexto iberoamericano se evidencia interés por trabajar en cuatro aspectos: primero, los contenidos adecuados para desarrollar las competencias y habilidades para alcanzar ciudadanos predispuestos para convivir en paz (Salguero, 2004) (Islas y Otros, 2018). Segundo, los trabajos de aula centrados en experiencias de enseñanza de la Paz (Villate, 2017) (Castillo, 2018). Como tercero, una preocupación por el estado del arte y el corpus documental en la Educación para la Paz en Iberoamérica (Gómez, 2019). Cuarto, resaltar la importancia del cuidado, la ternura y otros como prácticas sociales de regulación pacífica de conflictos. (Comins, 2003).

El abordaje conceptual se centra en tres aspectos: el primero propone los enfoques y teorías de Paz articuladas con la Educación para la Paz donde se evidencian enfoques de educación popular, la paz territorial, perspectivas epistemológicas de María Montessori, entre otros. El segundo, sigue los rastreos y reflexiones con relación a la Paz y las nociones de Paz como positiva, paz negativa, paz territorial, paz imperfecta, entre otros. Tercero, los documentos normativos que desde la segunda guerra mundial han posibilitado la Educación para la Paz.

Las rutas metodológicas han privilegiado el diseño cualitativo y principalmente el rastreo documental de investigaciones en Iberoamérica y Europa con respecto a la Educación para la Paz. Un estudio centró su diseño metodológico en la filosofía desde la reconstrucción teórica. Pocas de ellas toman datos empíricos.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que hay que seguir reflexionando los contenidos, conceptos e investigaciones que se centran en la Educación para la Paz. La experiencia de Colombia en este aspecto ha servido para realizar estudios comparados con otros países. Exponen que debe promoverse una Educación para la Paz en todos los niveles de formación educativos para que haya un proceso continuado y los objetivos no se pierdan. La construcción de una Paz territorial va más allá de lo pedagógico y se amplían a las esferas política y normativa de los contextos donde se desarrolla la enseñanza de la Paz. En otras palabras, se debe construir una política pública que conecte los trabajos de formación escolar con programas de formación ciudadana que se repliquen en los diversos espacios públicos y privados para así considerar una apuesta integral en donde el ciudadano encuentre resonancia de esa convivencia en paz en todos los espacios en donde interactúe.

En el contexto anglosajón los intereses y objetivos de investigación se centran en ir más allá del dominio de las propuestas de Galtung (1969) y Freire (2003) que han consolidado las nociones de paz positiva y paz negativa (Kester y Cremin, 2017). Los estudios sobre Educación

para la Paz enfrentan una crisis porque se enfrentan a nociones que la colocan en tensión como identidades culturales diversas (Cremin, 2016) y en reflexionar la teoría y la práctica de la Educación para la Paz desde sus fundamentos filosóficos (Snauwaert, 2020).

De ellas se desprenden los constructos teóricos que trabajan los conceptos de la Educación para la Paz desde las nociones de Paz positiva y paz negativa, la crisis de las nociones de Educación para la Paz, el poder del consenso y el diálogo como antídotos de la violencia, entre otros, que giran alrededor del debate frente a las nociones de Educación para la Paz como paz positiva frente a nociones diversas de Paz emergentes con el avance de los estudios locales y experiencias de los contextos educativos.

Las metodologías expuestas en los textos tienen como centro el análisis documental el rastreo sistémico de investigaciones y artículos sobre la Educación para la Paz en universidades del contexto anglosajón.

En sus resultados, conclusiones e implicaciones proponen que es ineficiente una Educación para la Paz centrada en el aprendizaje de retóricas normalizadas, que es difícil imaginar un aspecto más importante que la Paz ya sea que se viva o no en contextos mediados por la violencia y, hay valores como la libertad política, la deliberación pública, la justicia y la crítica que potencian la Educación para la Paz.

Un referente próximo y muy importante para este proyecto es la reciente tesis de doctorado (2020) de Jaime Parra Ospina “La educación para la paz en el contexto de las ciencias sociales y la formación ciudadana en la escuela: aportes de la cartografía social” dirigida por el Dr. Alejandro Pimienta Betancur, y desarrollada en el marco de un proyecto del Programa Territorio Lab: ciudadanía y paz. Allí se aportó a entender la relación que hay entre formación ciudadana, educación para la paz y didáctica de geografía mediante la cartografía social, en un contexto urbano de Medellín, aportando la noción de paz imperfecta como oportunidad para el abordaje pedagógico en la Paz.

En cuando a los estudios relacionados con la paz con concepto teórico, dichos trabajos han devenido desde miradas particulares: como primero, asuntos vinculados con tipologías de la guerra (Small y Singer, 1979), como segundo, las características del conflicto (Galtung, 1969; Lederach y Chupp, 1995; Nasi y Rettberg, 2005), como tercero, las acciones y decisiones a tomar para alcanzar y gozar de la paz (Buckles, 2000; Galtung, 1969, 2003; Lederach, 1995, 1998; Pruitt y Carnevale, 1992), como cuarto, la pedagogía de la paz y la convivencia (Amstutz, Mazzarantani y

Paillet, 2005; Girard y Kosh, 1997), como quinto, la construcción cultura de Paz (Fisas, 2011) y por último, como sexto, la educación para la Paz (Jares, 1991, 1995; Hicks, 1993; Lederach, 1984). En este balance no se ampliaron en dichas discusiones porque el centro fueron los procesos de construcción de paz desde la perspectiva territorial, pero en el marco teórico se amplían algunas de estas miradas con sus autores más relevantes para enriquecer la discusión de los resultados.

En cuanto al rastreo de los antecedentes en Educación para la Paz en los contextos colombiano, iberoamericano y anglosajón se sintetizan los siguientes aspectos como balance del estado del arte y que fueron fundamento de la presente propuesta de investigación:

- Hay diversos estudios sobre enseñanza de la Cátedra de Paz con apuestas desde la interdisciplinariedad: arte, ciencias sociales, ética y otras, que han obtenido avances significativos en los contextos donde se implementaron.
- Los marcos teóricos de los trabajos abordan definiciones conceptuales desde la clasificación de la paz positiva, paz negativa, paz imperfecta y paz territorial.
- Las experiencias de aula se resaltan como procesos de formación significativos para atender la necesidad de contextos violentos.
- Se recomienda trabajar en los contextos con necesidad de construcción de una paz territorial que surja de los mismos desafíos locales.
- Los abordajes metodológicos privilegian los enfoques cualitativos, pero desde diseños que permitan intervenir el trabajo de grupo desde trabajos artísticos, tecnológicos y creativos.
- Se resalta el papel del maestro como aspecto esencial en la construcción de una propuesta de Educación para la Paz y por tal razón se devela como necesidad en los estudios analizados.
- Se considera que hay necesidad de marcos normativos que conecten las políticas públicas con los trabajos de formación escolar y que irradian la esfera pública como la privada, de esta forma se considera una adecuada formación ciudadana que tenga eco en la convivencia y la construcción de paz en todos los espacios donde el ciudadano interactúa.

1.3 Planteamiento del Problema

En el presente segmento se retoma el apartado inicial: el contexto del problema de investigación, en donde, se evidencian las características de un territorio marcado por oleadas de violencia que imprimen en la población local unas particularidades y debilidades en cuanto a su formación como ciudadanos(as), su convivencia cotidiana, a su vez, que debilita su desarrollo social a escalas económicas, pero también social, cultural, educativa, entre otras. La escuela y todos los procesos que en ella se vivencian son una extensión del territorio (Garrido Pereira, 2020) y por tanto no hay un recorte territorial ni frontera en donde el niño(a) y el adolescente dejen atrás el barrio y su realidad local e ingresen a un espacio ya sea la escuela u otro en donde se libere por unas horas del carácter que le imprime su contexto y las carencias que en él se encuentran.

Para ampliar esta descripción y continuando con la línea problemática ya iniciada sobre el contexto local se dividió este apartado en tres momentos: primero, el marco normativo que responde a las necesidades de violencia, formación ciudadana y construcción de la paz en Colombia; segundo, la formación en los espacios escolares de ciudadanos(as) que cohabitan en territorios violentos y, tercero, el papel del maestro y su saber pedagógico en la formación de ciudadanos(as) en territorios marcados por la violencia para la convivencia en paz. A continuación, se presenta entonces la descripción de cada uno de ellos.

1.3.1. El marco normativo que responde a las necesidades de violencia, formación ciudadana y construcción de la paz en Colombia

En este aparte de la descripción del problema, se consideran reflexionar en torno a los aportes y demandas de la normativa colombiana con relación a la formación de los ciudadanos(as) y la construcción de la paz en contextos escolarizados. Los documentos orientadores de esta tarea son: las competencias ciudadanas, la ley de convivencia escolar y la cátedra de la paz. Ellas aparecen con los distintos decretos reglamentarios y la forma como son llamadas a intervenir en los espacios escolares e impulsar la formación ciudadana desde la escuela y posibilitar la construcción de ciudadanos para la convivencia en paz.

Las Competencias Ciudadanas en Colombia son un documento orientado específicamente para la enseñanza escolar obligatoria, parten de un documento titulado Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2003). El Ministerio de Educación expresa que los estándares son una apuesta por la construcción de una sociedad en paz, la formación

democrática de los estudiantes y la formación de ciudadanos para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes.

Se plantea en ese documento que hay un reto para formar a la ciudadanía y el espacio propicio para lograrlo es la escuela. No reduce la formación de ciudadanos a las instituciones escolares y cuestiona las visiones que expresan que ella se posibilita únicamente en espacios espontáneos e irreflexivos como contraparte a procesos de formación ciudadana mediados por procesos de enseñanza y aprendizaje estructurados como los que ofrece la escuela. Es decir que para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia es posible formar al ciudadano desde la educación básica.

De esta forma el Ministerio de Educación ha propuesto un estándar transversal a todas las áreas del currículo escolar que se debería evidenciar en los distintos momentos de la formación escolar de los niños, niñas y adolescentes que cursan la educación básica. Los estándares son un paquete de habilidades, valores y comportamientos que darían cuenta de la formación en democracia, valores humanos, la sana convivencia y la paz propuestos desde esta normativa.

En la postulación de estas competencias que son de tipo transversal se evidencia una dificultad en la escuela ya que un docente por cada área debe incorporarlas a la vez que desarrolla los contenidos específicos de su competencia específica. Tampoco es un proyecto específico institucional y por tanto el proyecto de democracia escolar es quien se encargaría de lo que en la competencia es el segundo grupo de contenidos o ejes temáticos y se hace desde otra perspectiva asociada a la organización institucional de los gobiernos escolares, aunque en su fondo contengan mucha relación.

Tampoco se trata que se constituya en una cátedra específica porque los contenidos o ejes están asociados a los contenidos mismos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Otros ejemplos de propuestas de cátedras específicas en las escuelas han generado el efecto contrario a lo que se busca inicialmente como por ejemplo las propuestas de Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Cátedra de Etnias, Cátedra de Emprendimiento, Cátedra de la Paz, Cátedras Municipales, entre otras, que terminan cargando de contenidos cognitivos al estudiante y a los docentes.

La inquietud que se le puede plantear a la normativa colombiana al respecto sería entender ¿cuál sería la mejor forma de introducir los contenidos y habilidades que demanda la ciudadanía en la educación básica obligatoria en Colombia? Probablemente este interrogante abriría un espacio de discusión más amplio y complejo sobre el actual panorama que proponen los

documentos institucionales producidos para esta finalidad. En la presente propuesta investigativa se pretende una mirada reflexiva con respecto a esos cuerpos normativos colombianos que apuntan claramente a unos lineamientos de una Educación Para la Ciudadanía y analiza la posibilidad de que surja también y más allá de las fronteras de la escuela La Formación del Ciudadano.

Exactamente diez años después de publicarse los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, el Congreso de la República de Colombia promulga La Ley 1620 el 15 de marzo de 2013 más conocida como Ley de Convivencia Escolar. Esta norma regula el sistema nacional de convivencia y expresa la preocupación por la forma como en las instituciones educativas los niños y adolescentes han presentado situaciones conflictivas, de acoso escolar, entre otros, que no permiten la convivencia armoniosa al interior de los planteles educativos de escolaridad básica.

Esta normativa construye el sistema nacional de convivencia básicamente operado por un comité nacional de convivencia. Ese comité tiene tres niveles de conformación: nacional, territorial y escolar. Esos comités tienen una amplia participación de la comunidad educativa en entidades territoriales y de directivos a nivel nacional que entre muchas funciones tienen la tarea de velar por el funcionamiento del sistema nacional de convivencia que hará de garante en la promoción y prevención del acoso escolar, de la promoción de los Derechos Sexuales y Reproductivos, la Promoción de los Derechos Humanos y la participación Democrática (Congreso de la República, 2013).

La Ley de Convivencia Escolar permite articularse con proyectos pedagógicos que se articulen con el manual de convivencia escolar. Los proyectos pedagógicos serán el instrumento institucional para la promoción y prevención a la que están llamadas a realizar los distintos comités de convivencia, en este caso, los comités escolares. En el artículo 20 de la Ley de Convivencia (Congreso de la República, 2013) se exponen de la siguiente manera:

Los proyectos [...] deberán ser desarrollados en todos los niveles del establecimiento educativo, formulados y gestionados por los docentes de todas las áreas y grados, contruidos colectivamente con otros actores de la comunidad educativa, que, sin una asignatura específica, respondan a una situación del contexto y que hagan parte del proyecto educativo institucional o del proyecto educativo comunitario. (pág. 13)

Los proyectos de convivencia con los cuales se dispone a cumplir sus funciones los comités de convivencia se articulan con los manuales de convivencia, los padres de familia, la comunidad educativa en general, las secretarías de salud locales y nacionales, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-, la policía de infancia y adolescencia, entre otros. De este modo y como lo expresa en su mismo texto no se trata de una asignatura específica sino de un proyecto transversal a todas las áreas de la institución que llama a diversos actores para la consecución de sus objetivos.

La Ley de Convivencia Escolar hace orientaciones a las instituciones educativas para organizar y promover planes y proyectos en el marco de la formación de una cultura de la sana convivencia y para prevenir el acoso y la violencia escolar que se evidencian en la cotidianidad al interior de los centros educativos. La ley de Convivencia no contenía la regulación específica y casi al unísono fue promulgado su decreto reglamentario, el 1965 del año 2013.

De esa forma, el 11 de septiembre de 2013 se promulga el Decreto 1965, el cual regula la Ley 1620 y organiza el sistema nacional de convivencia escolar a partir de comités escolares, municipales, departamentales y nacionales con los cuáles poder hacerles seguimiento a las situaciones de convivencia en las instituciones educativas del país (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

La ley 1620 y el Decreto 1965 abren a la participación de la comunidad educativa en la transformación de sus ambientes institucionales. En la institución Educativa La Paz de Apartadó existe el proyecto Gestores de Paz que integra a muchos de los líderes representantes de grupo y representantes del gobierno escolar estudiantil para aportar con actividades y programas específicos en la construcción de una cultura de convivencia, de democracia y de paz (Pinzón, 2019). Ese proyecto está sustentado en las orientaciones ofrecidas en la ley 1620 y el decreto 1965 y ha sido reconocida a nivel nacional en el año 2017 como mejor experiencia en convivencia a nivel nacional en el foro de experiencias escolares.

Este decreto ofrece una aplicación puntual en el marco de la aplicación de la Ley de Convivencia, ofrece las pautas para que inicien a operar los comités de convivencia y dispone de al menos una vez por semestre de las sesiones que ellos deben tener y elabora los protocolos para las rutas de atención a las situaciones de convivencia y la creación de un sistema nacional de información para que los casos puedan ser analizados en los distintos comités. También ofrece unos estímulos para las instituciones que apliquen la normativa y las sanciones para quienes incumplan las disposiciones presentes en este documento.

La normativa presente para la convivencia escolar que ha permitido la reflexión por los ambientes escolares pero no hay forma de saber específicamente ¿cómo ha mejorado o no la convivencia en las instituciones educativas del país con la implementación de la ley de convivencia escolar en Colombia?, hay experiencias como la de la Institución Educativa La Paz de Apartadó (Pinzón, 2019) que fortaleció su proyecto de Convivencia Escolar pero no se ha tenido registros concretos que midan el impacto a nivel nacional de ambas normativas en la construcción de ambientes escolares sanos y para la convivencia en paz.

Por tanto, la normativa presente para la convivencia escolar ha permitido la reflexión en las instituciones educativas por las relaciones humanas y problemáticas que subyacen de ellas, pero no hay forma de saber específicamente cómo ha contribuido o no a alcanzar la meta de construir cultura de paz y en especial, si los proyectos y procesos escolares que avanzan en la consolidación de una sana convivencia en la escuela trasciende el marco de las diferencias y mínimos compartidos socialmente, es decir, que trascienda su impacto más allá de lo educativo obligatorio. Sin embargo, el gobierno en las Pruebas Saber ha incluido el componente de Ciencias Sociales y Ciudadanía con la cual valora de manera cognitiva los procesos de convivencia en las escuelas.

Una Cultura de la Sana Convivencia se justifica desde el marco normativo e institucional en donde se propende por mejorar los ambientes escolares y académicos de las instituciones desde iniciativas de estudiantes líderes. Puede ser posible si se generan espacios para que los estudiantes organicen y ejecuten sus promesas de campañas y aprendan a participar haciendo. Es decir, que sus propuestas sean orientadas hacia la mejora de los ambientes escolares y contar con el apoyo institucional para que sus programas puedan ser desarrollados.

Se justifican ambas normas en documentos internacionales consensuados en la UNESCO que impulsan una Cultura de la Paz y la No Violencia y otras declaraciones que abogan por una educación que permita a las personas pensar en la formación más allá de adquirir conocimientos específicos y se forme en valores capaces de posibilitar una ciudadanía con la capacidad de deliberar sin llegar a la violencia y a la enemistad con el otro respetando las diferencias y las capacidades de cada quién. Es un gran reto, pero ha sido posibilitado en programas y estrategias que actualmente se aplican en el mundo y han conseguido avances importantes al respecto.

Al respecto y a modo de cierre bastaría preguntarse por el impacto que han tenido estas dos normas en el contexto educativo colombiano. Si han sido capaz de ayudar en los procesos de formación de los ciudadanos que demanda la nación colombiana de acuerdo con sus objetivos de

promover una cultura de los derechos humanos, la sexualidad, los valores democráticos, y finalmente, un ciudadano para la convivencia en Paz. También es un elemento relevante que una norma incluya tantos actores, incluso de orden externo, en la orientación de proyectos pedagógicos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas.

En el tránsito de aplicación de las Competencias Ciudadanas en Colombia que fueron publicadas en el año 2003 hasta la actualidad, la participación de los ciudadanos ha ido sufriendo varias transformaciones y cambios debido a diversos hechos sociales y problemáticas que subyacen en la realidad política nacional. Los diversos escándalos de corrupción al interior de los gobiernos con firmas privadas para desfalcar el estado, los escándalos al interior de la fuerza pública y las políticas públicas que ofrecen pocas inversiones sociales en salud, educación, vivienda, entre otros, han ido tejiendo un desencanto actual frente al sistema de gobierno y reglas de juego hasta llegar a plantearse un referendo anticorrupción en el año 2018 que logró una amplia participación en las urnas pese a no ser aprobado por sobrepasar el umbral requerido.

En el marco de las rondas de negociaciones en la Habana Cuba con las guerrillas de las FARC previo a la firma de los acuerdos de paz se expide una nueva normativa con la ley 1732 del 01 de septiembre de 2014 con la cual se establece la cátedra de la paz y luego con el decreto 1038 publicado el 25 de mayo de 2015, ambas se integran al sistema de enseñanza escolar obligatoria y sugiere también a las universidades de acuerdo a sus autonomías reglamentarla en la construcción de una cátedra que promueva una cultura de la paz en Colombia. La cátedra de la paz viene como llamado de organismos supranacionales para consolidar procesos de educación para la paz y se integra al sistema educativo colombiano casi como llamado a la construcción de la paz desde la educación en un contexto de país lleno de incertidumbre y esperanza de finalizar el conflicto armado con las FARC.

Luego de la expedición de la normativa de la cátedra de la paz, sin duda, llega uno de los momentos más relevantes en la política colombiana con la firma del Acuerdo de Paz con la guerrilla de las FARC –Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- en el año 2016 y que actualmente son reconocidas como el partido político FARC –Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común- fundado en 2017 como fruto del acuerdo, partido que a partir del año 2021 se llama Comunes. Éste hecho ha permitido a la ciudadanía colombiana develar una problemática de convivencia social enmarcada en las tensiones ideológicas en donde el extremismo político ha marcado las últimas elecciones presidenciales del año 2018 y los comicios regionales y locales.

Volviendo a la cátedra de la paz, ella lo primero que deja en claro la Ley 1732 es que en los grados preescolar, básica y media se crea la cátedra de la paz como una asignatura independiente. Se traza como objetivo “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Congreso de la República de Colombia, 2014). A partir de este objetivo propone reglamentar por medio del Ministerio de Educación Nacional el pensum y darle la respectiva aplicación, seguimiento y control en las instituciones educativas del país para que se cumpla con su implementación.

Para alcanzar ese objetivo que se traza la ley 1732 de 2014 en el cual busca la reflexión y el diálogo orientado en la consolidación de una cultura de paz desde los establecimientos educativos de Colombia, se consolida el Decreto 1038 (Presidencia de la República de Colombia; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015) publicado el 25 de mayo de 2015 con el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz proclamada en la ley 1732. Este decreto pone de relieve los temas a reflexionar y trabajar en la cátedra, los cuales son: cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible.

Estos cuerpos temáticos los entiende de la siguiente forma, la Cultura de la Paz como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos con la puesta en escena de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos (Labrador, 2000) (Mayor Zaragoza, 2003).

La Educación para la Paz la define como la apropiación de los conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto a la pluralidad, los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Aquí ya se inicia a delimitar una diferencia entre la cultura de la paz y la Educación para la Paz, en donde la primera es un fin como vivencia ciudadana, es decir, un objetivo a alcanzar y la segunda la apuesta formativa para que se logre alcanzar la cultura de la paz desde la formación.

En este punto sería óptimo valorar los avances y las dificultades que haya tenido estos años de implementación de la cátedra de la paz en Colombia y dadas las coyunturas actuales con relación a la construcción de una cultura de paz desde los diálogos y el proceso de paz que dieron origen a esta cátedra que inicialmente se impulsaron con mucha fuerza por el ex presidente y premio nobel de Paz Juan Manuel Santos Calderón (periodos de gobierno en 2010-2014 y 2014-2018) quién expidió la normativa que regula la cátedra de la paz pero, luego llega a la presidencia Iván Duque

Marulanda (gobierno de 2018-2022) que debilita los recursos y se opone a todos los proyectos relacionados con el proceso de paz de la Habana que desencadenó un descontento social que impulsó la elección del actual presidente Gustavo Francisco Petro Urrego (2022-actual) en cuyo gobierno se retoman las acciones y procesos de retomar negociaciones con guerrillas del Ejército de Liberación Nacional -ELN- y consolidar lo que propone como la paz total.

En este sentido, la implementación de las Competencias Ciudadanas, La Ley de Convivencia y la Cátedra de la Paz en Colombia ha tenido algunos resultados positivos pero muchas críticas frente a la concepción y construcción de esta normativa. Las tres son criticadas por sufrir de un amplio desconocimiento de la realidad en donde se instalan las instituciones educativas del país y de querer introducir cambios desde una mirada institucional sin tener en cuenta el aporte de la comunidad educativa a nivel local. Se tendría que seguir analizando en una mirada más allá de la realidad colombiana para ver las experiencias internacionales con respecto a la Educación para la Paz y la construcción de una Cultura de Paz.

Ahora para comprender esa normativa que demanda enseñar unas habilidades, competencias y destrezas en los estudiantes del país que una vez egresan se incluyen como ciudadanos(as) casi al tiempo de adquirir la ciudadanía política en Colombia que es una vez cumplidos a los 18 años de edad sin decir que antes de esta edad no sean ciudadanos para la legislación colombiana ni puedan participar en espacios abiertos como sujetos de derechos pero, una vez se culmina la educación básica y media es donde se espera que la formación impartida en los procesos educativos se vivencie por los egresados del sistema educativo colombiano. Entonces, exploremos esa relación polémica entre formación ciudadana y territorios violentos (Ver Tabla N°2).

Tabla 2

Síntesis normativa en Colombia para responder a la formación ciudadana y construcción de la paz en los contextos escolares

Nombre	Norma que lo respalda	Necesidad puntual a la que responde
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	Guía N°6 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia – año 2003.	Tiene como propósito central ayudar en la construcción de una sociedad en paz, la

		formación democrática de los estudiantes y la formación de ciudadanos para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes.
Ley de Convivencia Escolar	Ley 1620, promulgada el 15 de marzo de 2013. Decreto reglamentario N°1965, promulgado el 11 de septiembre de 2013.	Propone el sistema nacional de convivencia como respuesta a la preocupación por la falta de mecanismos en las instituciones educativas del país para resolver las situaciones conflictivas, de acoso escolar, entre otros, que no permiten la convivencia armoniosa al interior de los planteles educativos en la escolaridad.
Cátedra de la Paz	Ley 1732, promulgada el 01 de septiembre de 2014. Decreto reglamentario N°1038, publicado el 25 de mayo de 2015	Considera la necesidad de crear unos espacios en las escuelas, colegios y universidades para fomentar el aprendizaje, la reflexión, el diálogo y la construcción de una cultura de paz y el desarrollo sostenible que potencien el bienestar general y la calidad de vida de los colombianos.

1.3.2. La formación en los espacios escolares de ciudadanos(as) que cohabitan en territorios violentos

La formación de ciudadanos(as) en cualquier sociedad demanda de un proceso que va más allá de la escuela y se amplía a la esfera familiar, a la sociedad civil y por supuesto a las políticas

públicas. En todos ellos hay un espacio de interacción donde los niños(as) aprenden los valores que vivencia el cuerpo social y que son puestos en escena. La práctica en todas las esferas de un grupo social del diálogo, del respeto, del servicio, por ejemplo, o, por el contrario, la puesta en escena de prácticas como la corrupción, el clientelismo, la deshonestidad, entre otras, hacen huella en el sujeto desde la experiencia, que la interioriza como corrientes de ser puestas en escena en el momento que la requiera para interactuar con los demás miembros de su comunidad.

La escuela como institución social es la encargada directamente a nombre de la institucionalidad para promover esos valores, habilidades y competencias que demanda el cuerpo social en general. Lejos de los debates entre la escuela como proyecto hegemónico (Mouffe, 2015) o como proceso instituido (Castoriadis, 2007), la escuela, también se puede convertir como todo espacio social (Garrido Pereira, 2020) en el lugar en donde los sujetos tienen la posibilidad de transformar y repensar sus prácticas culturales, sociales, legales y otras que van en contra vía del desarrollo social y humano porque anulan los derechos y la promoción de la libertades en el marco de una apuesta de sociedad democrática (Pagès & Santiesteban, 2007) incluyente y abierta a la participación de todos(as) sin importar limitaciones de género, credo, identidad sexual, entre otros.

Visto desde una posición más específica, existen contextos en Colombia y en regiones apartadas de centros capitales como la región de Urabá en donde los intereses de diversos actores territoriales ejercen la violencia directa o armada, en el modo de entenderlo de García y Aramburo (2011) existen unas geografías de la guerra en donde diversos procesos violentos se mezclan y le imprimen unas características particulares a los territorios, en donde la disputa por el poder y el control de los recursos se hace por medios violentos y se disminuye el respeto por los derechos de los ciudadanos al tiempo que se victimiza la población reduciendo sus posibilidades de desarrollo en sus dimensiones política, económica, social, educativa, cultura, entre otras. La población se integra a estas dinámicas para resolver los conflictos cotidianos, fortaleciendo este fenómeno social de validar la violencia directa como respuesta a las necesidades de justicia y de problemas de convivencia ciudadana (Parra Ospina, 2020).

Es necesario en este aspecto, aclarar que si bien es cierto que en el mundo y en las relaciones humanas es claro que los grupos sociales siempre se han visto abocados a conflictos por las diferencias entre las formas de pensar y de vivir, no siempre el conflicto desemboca en procesos de violencia (García y Aramburo, 2011), es decir, el conflicto no siempre es violento en el sentido de conducir a una confrontación armada. De igual forma, los procesos de configuración del estado

nación colombiano han originado conflictos por tener el control del estado que han desembocado en procesos violentos, denominado como la violencia política que ha repercutido y afectado el territorio regional de Urabá como se ha evidenciado aquí (Álvarez Giraldo y Pimienta Betancur, 2022) y que impactan la vida y cotidianidad de los ciudadanos(as) de esta región. Ese conflicto nacional que se torna violento por décadas y por formas específicas de querer tomar el control del poder del estado nacional produce contextos territoriales regionales lejos de la institucionalidad incluido los procesos educativos que hace vulnerable de este modo a generar también violencia escolar (Suárez y Otros, 2018) dentro de las relaciones diarias de convivencia, fruto de huellas heredadas por los estudiantes víctimas o que se incluyen en procesos locales de violencia urbana como las pandillas. En la escuela se hace híbrida la relación entre el conflicto, la violencia y las relaciones de convivencia escolar puesto que no hay límites entre los tres, pero sí, formas de manifestarse y de maneras distintas de abordarse con los alcances y limitaciones específicas de las instituciones educativas.

La escuela no es ajena a las problemáticas que afectan los territorios marcados por décadas de violencias, en donde sus pobladores en su mayoría son víctimas de desapariciones forzadas, muertes, desplazamiento, amenazas, extorsiones, entre otras, fruto de la disputa armada de grupos de diversa índole ideológica, tanto legales como ilegales, al tiempo que los intereses económicos de capitales privados incentivan más el accionar de la violencia. Los estudiantes de los centros educativos no escapan a esas realidades territoriales que los marca y los convence por ejemplo social de ejercer la fuerza para reclamar los recursos que requieren para la supervivencia, los medios que destinan los ciudadanos de territorios alejados de los polos de desarrollo en muchas ocasiones limitados por la violencia y la falta del estado con presencia institucional como lo señala Parra Ospina (2020) coartan el acceso a la justicia, el desarrollo social, la educación de calidad, desarrollo económico equitativo, entre otros, que paralelo a los procesos violentos que se reinventan cada cierta dimensión de tiempo, generan ciudadanos(as) con la misma predisposición al uso de la fuerza para resolver los conflictos y disparidades de cualquier índole.

En este sentido, los contextos educativos también se ven afectados porque todo lo que ocurre socialmente también lo vivencia la escuela como parte del espacio social (Garrido Pereira, 2020), es decir, la violencia territorial se inserta en la escuela y toma el nombre de violencia escolar (Labrador, 2000). La forma específica de la violencia escolar se materializa en prácticas como el consumo de drogas, las pandillas, solución violenta de conflictos, poco deseo de estudiar, trabajo

infantil y juvenil, deserción escolar, entre otros, que se escapan en muchas ocasiones a las posibilidades de acción de maestros y directivos docentes cuyo origen si bien no está ligado directamente con la escuela sino el cuerpo social que sobreviene como territorio marcado por prácticas de diversas violencias, la escuela también configura unos procesos de violencia escolar (Labrador, 2000) en donde estudiantes y maestros ejercen violencia física, psicológica, entre otras, como forma de resolver los conflictos de la convivencia escolar acorde como se hace en el contexto social y cultural.

Si bien las posibilidades de la escuela para atender las necesidades del territorio más allá de su capacidad de acción, es necesario que ella aborde esos problemas desde su campo de acción que es la educación y los procesos formativos, en sus currículos, en los contenidos y en los procedimientos porque desde ellos puede ayudar a consolidar una ciudadanía que sea capaz de entender ese territorio al modo como lo propuso Freire (2003) en donde explica que la labor del maestro acontece en leer el mundo como paso previo a la lectura del texto, en otras palabras, el maestro está llamado a leer la realidad social con sus estudiantes antes que enseñarles contenidos escolares. En este sentido, los maestros no cambian el mundo, sino que cambian a las personas que van a cambiar el mundo; por ello, entender el mundo es fundamental para poder transformarlo. La acción de la escuela encarnada en la labor del maestro con sus estudiantes en el espacio en donde se puede formar una ciudadanía con la capacidad de hacerle contrapropuestas y miradas alternativas a las acciones violentas, desde el fomento de habilidades, valores y competencias que hagan al sujeto capaz de exponer una cultura de la paz, de la no violencia y de la resolución dialogada de los conflictos; la escuela, puede ser un espacio dentro del territorio en donde se pueda colocar en marcha todas estas posibilidades de reflexión y transformación del mismo territorio.

Volviendo a la idea de que la escuela no es una extensión del espacio territorial, no es un recorte del barrio o la ciudad sino que es la ciudad misma, es el barrio mismo, es el mismo hogar del estudiante que lleva consigo y lo ingresa al aula de clases; por tanto, las acciones y reflexiones que el estudiante toma de su escuela también sirven para la transformación territorial puesto que el aprendizaje se queda en el estudiante y por tanto supera miradas reducidas de escalares del territorio porque la acción educativa y consigo las acciones locales son tan globales como apuestas planetarias que deben irse bajando hasta pequeñas acciones de la cotidianidad de las personas.

Diversas experiencias han demostrado avances relevantes en cuanto a la formación de ciudadanos(as) en territorio violentos porque han impreso en sus programas escolares estrategias

didácticas que integran diversas asignaturas escolares en función de la resolución de conflictos asociados a la violencia en la que se encuentra el espacio escolar. Un ejemplo lo podemos tener en el proyecto *Gestores de Paz* desarrollado en la Institución Educativa La Paz del municipio de Apartadó, que, mediante actividades transversales, vinculando a toda la comunidad educativa y a la comunidad local frente a situaciones de violencia y resolución pacífica de los conflictos ha logrado mejorar la convivencia en la institución que estando situada en una comuna popular vivía diversas situaciones diarias de violencia escolar (Pinzón, 2019).

Ahora bien, recorrer este camino también puede acercar la escuela con los encargos normativos vigentes en la educación colombiana y esas demandas sociales de territorios marcados por diversos procesos de violencia. Es sin duda alguna un papel que juegan las instituciones educativas y en ellas los maestros y maestras quienes desde su saber pedagógico son los llamados a construir puentes entre las propuestas oficiales pensadas de modo muy general y las necesidades que experimentan niños(as) y adolescentes en sus contextos locales.

Por esta razón, es necesario abordar ese saber pedagógico del maestro desde la posibilidad de reivindicarlo como sujeto dotado de saber profesional, como profesional de la educación formado para conducir procesos de enseñanza en los centros educativos quienes también son llamados a la construcción de la paz desde los contextos escolares pues tienen un papel preponderante en la construcción de procesos de formación ciudadana para la paz. La presente investigación asume la reflexión de esos elementos que permiten pensar la posibilidad de esa formación ciudadana para la paz cimentada en el saber pedagógico de los maestros(as) como sujetos capaces de hacerla posible, de materializarla. Pero antes de considerar la posibilidad de una formación ciudadana para la paz en los centros escolares es necesario profundizar y entender el saber pedagógico como la herramienta más poderosa que caracteriza a los maestros(as) y que es desde donde se pueden elaborar los procesos con las cuáles construir la paz desde la formación de ciudadanos(as) para su ejercicio desde el espacio escolar.

1.3.3 El saber pedagógico y el aporte a la construcción de la paz

Para cerrar la discusión que se ha delimitado en los anteriores momentos, la propuesta de investigación propone ofrecer la palabra a los maestros de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz para que puedan deconstruir esa relación vertical de maestros y estudiantes en el aula de clases y

poder reconstruirla transformando el aula en un espacio para pensar y ubicar en el centro las vivencias cotidianas relacionadas con la Paz y los conflictos locales.

De esta forma, la construcción de paz territorial puede asumir rostro humano, los rostros de maestros y estudiantes con su realidad dinámica y cambiante con respecto a los procesos de paz y violencia que ha movilizado la historia de Colombia. Asumir el rostro humano requiere que el Saber Pedagógico que construye el maestro con respecto a su práctica sea la base para generar propuestas que superen los límites de las posturas de la Paz Negativa y/o Positiva hasta transformarse en una cultura ciudadana de asumir la Paz o los procesos de Paz desde una visión de Paz Imperfecta y Neutra, en la que el ciudadano es quién asume una actitud activa para responder a la dinámica cambiante de los procesos sociales como la Violencia y la Paz. Al mismo tiempo que esa visión de transforma, se fortalecen los procesos de Formación y Educación Ciudadana basados en valores con los cuáles hacerle frente al embate de los procesos violentos en los territorios locales.

Reflexionar las vivencias y experiencias cotidianas permite que surja el sujeto en formación y tomar consciencia de los mecanismos y experiencias de resiliencia y de resistencia frente a los procesos de violencias escolares y sociales. De esta forma, la Formación Ciudadana, la Educación para la Ciudadanía, las Competencias Ciudadanas, la Cátedra de la Paz, las Ciencias Sociales y la Educación para la Paz pueden impactar la escuela desde posturas más horizontales de la Educación en las cuales se toma como punto de partida la realidad de los contextos en los que viven los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

El Saber Pedagógico debe asumirse desde esta perspectiva de Paz Imperfecta y Neutral más allá de talleres y actividades de clase, es una mirada metodológica transversal en la que cada contenido, dimensión, eje o finalidad expresada en la normativa nacional y mundial con respecto a la enseñanza de la Paz y la Formación de Ciudadanos para alcanzar la Convivencia en Paz que se materializa en una Cultura de la Paz y de la no violencia depende de una constante mirada de la realidad local con respecto a los presupuestos teóricos y normativos que los posibilitan. Para que la enseñanza no se instale en uno de los dos extremos: el extremo normativo y teórico o el extremo de las experiencias cotidianas, el maestro juega un papel relevante como constructor de puentes que diluyan esos extremos en la experiencia cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje de la Paz.

A modo de cierre, retomando las discusiones planteadas en la presentación del marco normativo desde el cuál se responde a las necesidades de atender la violencia desde las escuelas, la formación de ciudadanos(as) en territorios que cohabitan con procesos violentos y el saber

pedagógico del maestro(as) y el papel en la consolidación de procesos formativos que hilvanen las demandas normativas con las necesidades de consolidar una ciudadanía para la convivencia en paz, podemos resaltar que se evidencia que existe en el municipio de Apartadó la necesidad de reflexionar y construir un proyecto pedagógico que potencie la formación de ciudadanos y ciudadanas para la convivencia en paz y la solución no violenta de los conflictos, de esta forma, se puede contribuir desde las escuelas a la transformación cultural local.

Se trata entonces de desplegar una contrapropuesta a las problemáticas que vivencian los jóvenes del municipio: pandillas, violencia intrafamiliar, falta de oportunidades laborales y de estudio que se convierten en el caldo de cultivo para pertenecer luego a organizaciones delincuenciales e ilícitas que profundizan la violencia, haciendo más compleja la convivencia de los ciudadanos(as) en el territorio. El maestro desde su saber pedagógico puede comprender esas violencias que vive el municipio y desde esa comprensión proponer las características que debe contener un programa escolar para alcanzar la formación de una ciudadanía crítica y participativa que evidencia ese interés por construir la paz desde las vivencias cotidianas, sin esperar la llegada de la paz normativa, vertical o legal que se reclama a la institucionalidad del estado. Se aclara que no se trata aquí de otorgarle al maestro(a) la responsabilidad de solucionar los problemas locales que claramente desbordan su capacidad de impacto pero, ya siendo su tarea la de formar a los sujetos que conviven en el cuerpo social local y regional que deviene en violencias, con los estudiantes podría promover una ciudadanía capaz de afrontar esas debilidades desde otras herramientas alternativas que la población actual no tiene porque no existe un proyecto formativo para tratar de hacerle frente a esas problemáticas territoriales.

Retomando los principales aspectos hallados en el rastreo de los antecedentes de investigación y el planteamiento del problema, podemos expresar que hay tensiones presentes entre los cuerpos normativos de órganos nacionales y supranacionales con respecto a los procesos de Formación y Educación para la Ciudadanía y que por tal motivo siempre hay que resignificarlos y actualizarlos con las demandas sociales y escolares. Para la presente propuesta son las necesidades de una cultura de Paz y las experiencias escolares las que deben fortalecer o complementar esos cuerpos normativos.

La Educación para la Paz y en particular la Cátedra de la Paz en Colombia han asumido propuestas fundamentadas en el arte y herramientas comunicativas para asumir estrategias didácticas con las cuáles dotarla de contenido y ajustarla a las vivencias locales. Se asume aquí que

la experiencia de aula de clases permitirá dotar de contenidos, experiencias, reflexiones y otros a la Cátedra de la Paz y en ese mismo proceso la Formación de Ciudadanos dispuestos a actuar con respecto a las necesidades de su contexto local.

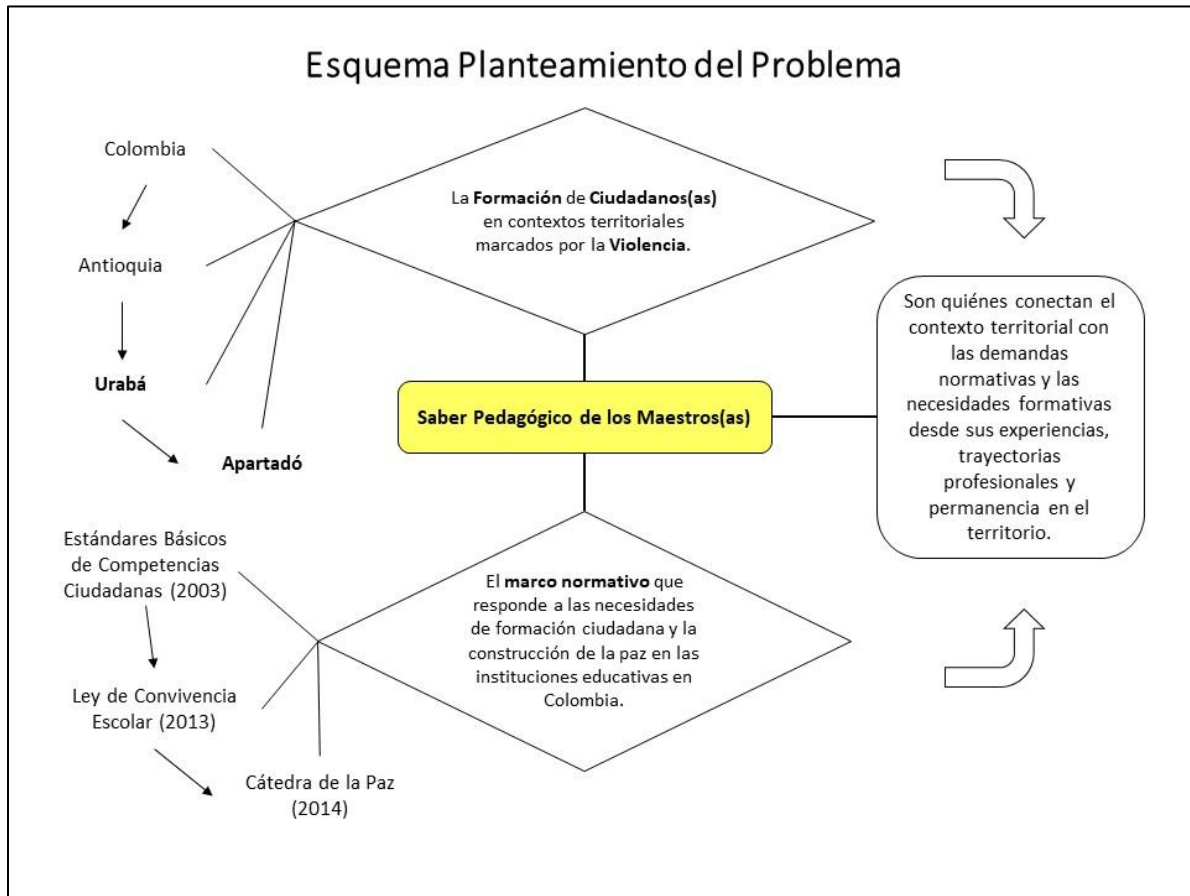
El maestro se toma como centro de la investigación porque su Saber Pedagógico si bien se inicia en las facultades de educación, en las normales y otros espacios donde recibe los referentes para la enseñanza, ese Saber, se fortalece y continúa en la experiencia local de aula o en lo que algunos conciben como práctica pedagógica. Ese Saber Pedagógico se asume en este proyecto como la oportunidad de ser resignificado con relación a la Paz y a la Ciudadanía y para que asuma la convivencia de su escuela y la de su territorio como prioridad en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, la Cátedra de la Paz en Colombia y la Ley de Convivencia Escolar son herramientas normativas que en diversas ocasiones no corresponden con las realidades de los contextos pero que son demandas del poder nacional sobre las escuelas y colegios que reflexionadas y encadenadas a las experiencias escolares pueden realizar un aporte en la Formación del Ciudadano(a) para la Paz que necesita la sociedad colombiana (Ver figura 3. Esquema sobre el Planteamiento del Problema). Para asumir esas tensiones y apuestas se asume la siguiente pregunta central de investigación:

¿Cómo aporta el saber pedagógico del maestro a los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el Municipio de Apartadó?

Figura 3

Esquema sobre el planteamiento del problema



1.4. Objetivos de Investigación

1.4.1. Objetivo general

Comprender cómo aporta el saber pedagógico del maestro a los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el Municipio de Apartadó.

1.4.2. Objetivos específicos

- Interpretar el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto del municipio de Apartadó

- Indagar en la formación ciudadana para la paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que los maestros de Ciencias Sociales desarrollan en el Municipio de Apartadó.
- Relacionar el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las ciencias sociales con la formación de ciudadanos(as) para la paz en el Municipio de Apartadó.

1.5. Justificación

La presente investigación se justificó por aspectos que la hacen relevante, pertinente y original y que sustentaron su consolidación y desarrollo. A continuación, se amplían esos aspectos que justificaron su aplicación.

Primero, por su relevancia, ya que piensa la formación ciudadana en un contexto específico y como forma de responder a una necesidad del territorio local desde los procesos educativos, en la construcción de la paz desde las reflexiones y trabajos de aula que desarrollan los maestros y maestras del área de ciencias sociales y las cátedras afines (cátedra de la paz, cátedra afrocolombiana, cátedra municipal y la cátedra de historia). En este sentido, es relevante darle un nuevo propósito a la formación de los estudiantes no desde una mirada genérica sino específica adaptada a las demandas de paz y convivencia de algunos territorios apartados de las ciudades capitales en donde no existe la demanda institucional para afrontar las necesidades sociales, la escuela, como institución social es de las pocas que hace presencia constante en el territorio y por tanto puede hacer aportes a largo plazo en la formación de los ciudadanos(as) de un territorio específico.

Segundo, por su pertinencia, porque permite centrar la reflexión en el maestro como sujeto de saber, de saber profesional, de saber pedagógico desde el cuál puede leer el contexto y los contextos en donde realiza su acción como profesional de la educación y resignificar las prácticas educativas en procura de responder a las demandas y a las necesidades educativas de sus estudiantes en el territorio. El maestro(a) construye su saber a partir de la misma experiencia en el contexto y así mismo nutre y realimenta constantemente los saberes profesionales con los locales en cuanto puede establecer un puente entre realidad local y saber profesional, por tanto, es pertinente que la voz y reflexión del maestro sean escuchadas para darle sentido a su práctica profesional.

Finalmente, como tercero, se justificó por su originalidad, ya que invita a pensar la formación ciudadana para un contexto local alejado de las ciudades capitales de Colombia y donde se ha consolidado una mirada de explotación de los recursos locales, de producción económica y de escenarios de la violencia nacional, local y regional pero muy poco ha sido la mirada sobre el territorio como escenario de construcción de políticas públicas educativas, de propuestas innovadoras en educación y pedagogía y acciones locales que inviten a la población nacional a percibir el territorio local como un lugar de construcción de ciudadanía para la convivencia en paz desde los espacios escolares.

2. Marco Teórico

Este capítulo presenta el marco teórico entendido como el soporte epistemológico específico desde el cual se abordó la investigación. Fue construido partiendo inicialmente de las discusiones alrededor de los conceptos centrales que sustentaron la propuesta: saber pedagógico, la ciudadanía y la paz, presentados en el capítulo anterior. Luego, de ellos se desprenden unas reflexiones a partir de las discusiones internas entre sus teóricos de la siguiente forma: del saber pedagógico emergen el maestro como profesional y las competencias para ser docente; de la ciudadanía surgen las discusiones en torno a la formación ciudadana y la educación para la ciudadanía y, de la paz, se desprenden cuestiones sobre la cultura de la paz y la educación para la paz. Una vez expresadas estas reflexiones y discusiones en los campos del conocimiento del tridente saber pedagógico-ciudadanía-paz se construyó una discusión alrededor de estos marcos conceptuales, buscando las relaciones que se tejen entre ellos y, finalmente, se presenta una mirada a la teoría de la interpretación que sirvió como herramienta para analizar en los discursos y reflexiones de los maestros las categorías conceptuales centrales del estudio.

La estructura del capítulo parte de la discusión teórica del concepto central y luego las discusiones en sus campos, después la relación hallada entre ellos, para cerrar con la teoría de la interpretación, finalizando con la matriz teórica que sirvió de soporte epistemológico a la investigación. A continuación, se realiza la presentación de las fuentes teóricas abordadas para sustentar la propuesta de investigación.

2.1 El Saber Pedagógico

El saber pedagógico es un concepto complejo pensado desde diferentes perspectivas teóricas, pero en esa multiplicidad de aportes encuentran un punto en común al proponerlo como el conocimiento especializado que poseen los maestros acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Desde Shulman (1986), el saber pedagógico es una combinación única de conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Este tipo de conocimiento incluye el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido. El saber pedagógico es un constructo teórico que se refiere al conocimiento que tienen los docentes para llevar a cabo su labor educativa de manera efectiva y eficiente. Este conocimiento abarca una variedad de aspectos, incluyendo la comprensión de los procesos de aprendizaje, la capacidad para diseñar y desarrollar planos de

enseñanza, la habilidad para gestionar el aula de clase y la capacidad para establecer relaciones de confianza y comunicación con los estudiantes, sintetiza su definición de saber pedagógico diciendo que se refiere a "los conocimientos necesarios para la enseñanza efectiva, y cómo éstos se relacionan entre sí y con el conocimiento del contenido" Shulman (1986, pág. 31).

Para Shulman (1986), el saber pedagógico se compone de varias dimensiones, incluyendo el conocimiento de los estudiantes y sus características individuales, el conocimiento del contenido y de las estrategias de enseñanza que resultan más efectivas para impartirlo, el conocimiento de las teorías de aprendizaje y la capacidad para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento pedagógico en general, se refiere al conocimiento que tiene el docente sobre las estrategias y técnicas de enseñanza que son efectivas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de conocimiento incluye el conocimiento sobre cómo planificar y diseñar lecciones, cómo presentar la información de manera clara y comprensible, cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes y cómo fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Acorde con las apuestas de Shulman (1986), König y Otros (2020) demuestran la actualidad y validez del impacto que tiene para la formación de maestros y la puesta en práctica el conocimiento pedagógico.

En otras palabras, deviene como el conocimiento pedagógico del contenido que se refiere al conocimiento que tiene el docente sobre cómo enseñar el contenido específico de su disciplina que incluye el conocimiento sobre las formas en que se pueden enseñar los conceptos y principios de la disciplina, las estrategias para motivar a los estudiantes y para fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje, y el conocimiento sobre las dificultades y obstáculos que pueden enfrentar los estudiantes al tratar de comprender el contenido de la disciplina (Shulman, 1986).

Otros autores destacan la importancia del saber pedagógico para la formación de los docentes, por ejemplo, Zeichner y Liston (1987) argumentan que el saber pedagógico es un componente esencial de la formación docente y que los programas de formación deben enfocarse en desarrollar este tipo de conocimiento. Por su parte, Cochran-Smith y Zeichner (2005) sostienen que el saber pedagógico es un componente clave de la enseñanza efectiva y que los docentes deben tener la oportunidad de desarrollar este tipo de conocimiento a lo largo de su carrera. Zeichner (1983) destaca la importancia de que los docentes comprenden la naturaleza social y política de la educación y de esta forma el saber pedagógico implica no sólo el conocimiento técnico de la enseñanza, sino también una comprensión crítica de la naturaleza de la sociedad y de los procesos

educativos. Por esta razón, autoras como Cochran-Smith y Lytle (1999) enfatizan en la importancia de la reflexión como parte del saber pedagógico, en otras palabras, los docentes deben reflexionar constantemente sobre su práctica educativa para identificar aquellas áreas en las que necesitan mejorar y para desarrollar nuevas estrategias que les permitan abordar los desafíos que se presentan en el aula, la comprensión de las dimensiones culturales y políticas de la enseñanza y el aprendizaje para ellas es relevante y sintetizan así el saber pedagógico como aquel que es "un conocimiento profesional basado en la práctica que abarca la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje" Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 146).

En este mismo sentido, el saber pedagógico es un conocimiento dinámico y situado, que se construye y desarrolla a través de la experiencia y la reflexión, por ello, el saber pedagógico incluye no solo el conocimiento del contenido y los estudiantes, sino también la capacidad de diseñar y planificar la enseñanza, de evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes y de colaborar con otros profesores (Fernández-Balboa y Stremmel, 2004).

En el contexto colombiano, el saber pedagógico emerge y va de la mano del movimiento pedagógico que inicia en los años 80 e hizo énfasis en que el maestro en su práctica pedagógica debe ser responsable de los retos y aportes que enmarcan la profesión de educar (González, 2016). Para Zuluaga (1999) este proceso implicó rescatar la pedagogía universal en las propias huellas de la pedagogía nacional y establecer el contacto de los pedagogos colombianos con pedagogos universales y reivindicarlo dentro del espacio del campo pedagógico universal. De este modo, se piensa el proceso de consideración acerca de la pedagogía inserta en la cultura occidental, destacando la memoria viva y activa de lo que significa saber de pedagogía y el recorrido a los pedagogos clásicos como base o fuente de la profesión de los maestros en Colombia.

En este sentido, la misma Zuluaga (1999) planteó la necesidad de conceptualizar la pedagogía desde el saber de los propios docentes, del saber pedagógico general y de los pedagogos actuales; además, se vuelve a la tradición pedagógica para reivindicar la enseñanza como lo fundamental de la pedagogía. Ante esta necesidad de la construcción del saber pedagógico, se destaca la importancia de la reflexión del profesor sobre su práctica y las interacciones que emergen en el aula y en el contexto académico de la universidad, para resignificar la experiencia vivida y potencializar la práctica a partir de las posibilidades y dificultades halladas.

Una apuesta por esta reivindicación se encuentra en Restrepo (2004) que recogió posiciones teóricas de autores que han trabajado desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción

educativa y han planteado la tesis según la cual el profesor va elaborando, a partir de la reflexión en la acción cotidiana, su saber pedagógico. Deja claro este autor que la teoría pedagógica y el saber pedagógico no son exactamente igual y que el saber pedagógico es más individual y le pertenece al maestro y, desde la teoría metodológica que aborda, para él, la investigación-acción es un vehículo facilitador para considerar la construcción del saber pedagógico.

Si bien ese saber pedagógico que obedece más a la experiencia del maestro a modo individual en el que él contextualiza las teorías universales de la pedagogía, otra mirada la plantea Aristizábal (2006) que planteó al saber pedagógico como una categoría que permite abordar a la pedagogía porque según sus planteamientos el saber pedagógico tiene múltiples sentidos y miradas para comprender las prácticas educativas. También, para entender ese saber pedagógico que nos orienta hacia la pedagogía y la educación como campo más amplio, es necesario, conocer las interacciones en los procesos educativos y el contexto propio en el que se insertan las instituciones educativas, las condiciones con que cuentan las escuelas, los procesos al interior de ellas, entre otros, con especial atención en la relación maestro-estudiante que finaliza o sintetiza la acción de la enseñanza y del aprendizaje. Por esta razón, aunque el saber pedagógico sea una categoría de análisis para entender los procesos pedagógicos, escapa por lejos de la complejidad de entender la educación en sus múltiples dimensiones.

Otra perspectiva sobre el saber pedagógico en Colombia, lo concibe como aquél que el profesor va elaborando a partir de la reflexión en la acción cotidiana acerca de su práctica y muchas discusiones están sustentadas para pensar los elementos de la formación de los profesores para que adquieran esa capacidad en los planes formativos universitarios que ofrecen en la formación de licenciados para el ejercicio de la educación, a propósito, García (2014) plantea que la formación docente debe orientarse hacia la construcción de un saber pedagógico que permita a los docentes afrontar los retos que plantea la sociedad actual, mientras que Restrepo (2004) destaca la necesidad de una formación docente que promueva la reflexión crítica sobre la práctica y que permita a los docentes desarrollar habilidades para el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica.

Continuando esta apuesta por la formación docente que ha sido objeto de importantes transformaciones en las últimas décadas, y se han desarrollado diversos programas de formación inicial y continua que buscan fortalecer el saber pedagógico de los docentes, Perdomo (2018) destaca la importancia de que la formación docente se oriente hacia la construcción de un saber

pedagógico que sea pertinente y relevante para las necesidades del contexto educativo en el que se desenvuelven los docentes.

La construcción de ese saber pedagógico se propicia desde la práctica docente, es un proceso que el profesor va elaborando a partir de la reflexión en la acción cotidiana de la clase y las dinámicas con los estudiantes Pabón (2020). Zuluaga et al. (1998) concibe el saber como aquello de lo que los sujetos de forma consciente pueden hablar en una práctica discursiva, siendo así que, el saber pedagógico como un camino o aspecto metodológico capaz de reunir los discursos de la enseñanza y de la educación.

A modo de cierre provisional, el saber pedagógico es un tema de gran importancia en el ámbito de la educación en Colombia, ya que se trata de un país en el que la formación docente ha sido objeto de importantes transformaciones en las últimas décadas y que aborda desde una mirada teórica desde el movimiento pedagógico para pensar las prácticas pedagógicas nacionales con respecto a la pedagogía y su historia occidental como manera de marcarse y desmarcarse de estos procesos hasta una preocupación por la formación de maestros y maestras para la mejora continua de sus prácticas profesionales en las escuelas colombianas.

En el caso del saber pedagógico como constructo complejo que abarca una variedad de aspectos relacionados con la práctica educativa se han destacado varias perspectivas sobre este conocimiento que se fundamenta en la comprensión de los procesos de aprendizaje, el conocimiento del contenido y de las estrategias de enseñanza, la reflexión crítica sobre la práctica educativa y una comprensión crítica de la naturaleza de la sociedad y de los procesos educativos, todo esto con el fin de promover una educación efectiva, equitativa y significativa para todos los estudiantes. En esta investigación se asumió el saber pedagógico como una construcción que hace el maestro como sujeto en un contexto territorial, que surge de su experiencia práctica mediada de unas condiciones de aislamiento de las instituciones estatales, pero también expuesto al accionar de grupos e individuos que ejercen la violencia, esto cobra más sentido en contextos de países como Colombia en donde aún no se han podido tramitar las disputas internas de manera no violenta.

2.1.1. El maestro como profesional

A partir de Almeyda (2013) la reflexión con relación al saber docente o saber pedagógico de los maestros parte de interrogantes con respecto a lo que significa ser un profesional y qué características tiene el docente como profesional de la educación. Este recorrido reflexivo implica

abordar los aportes teóricos relacionados con la diferenciación o descripción de la labor del maestro como profesional y en otro aspecto, los conocimientos o competencias respecto a lo que es ser maestro. En esta primera discusión derivada del saber pedagógico se hace énfasis en el saber pedagógico del maestro como profesional. Es decir, en aquellos aspectos que lo caracterizan como un profesional. A continuación, se plantean algunas discusiones al respecto.

El maestro como profesional, obedece a las preocupaciones, políticas y acuerdos más o menos compartidos a nivel mundial con respecto a lo que debe ser la profesionalización de los docentes que parten por supuesto, de los avances en las discusiones en cuanto a la educación y los requerimientos sociales sobre lo que demandan de ella y también del maestro como actor central de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Tardif (2004, p. 182) menciona que es paradójico este encargo social porque “se pide a los docentes para que se conviertan en profesionales en un momento en que la profesionalidad, la formación profesional y las profesiones más asentadas atraviesan un período de crisis profunda”.

No obstante, esta paradoja que tiene en crisis la profesionalización en general en el mundo actual, la discusión por los fundamentos epistemológicos que sustentan un accionar de una determinada profesional deben ser delimitados y planteados para entender en qué se diferencia y da constitución de una profesión a otra. Continuando con Tardif (2004) se pueden señalar cuatro características de los saberes docentes fruto de las reflexiones y trabajos investigativos en este campo que permite visibilizar ese carácter particular a la profesionalización del maestro.

Como primero, los saberes profesionales de los docentes son saberes temporales. Es decir, que requieren de mucho tiempo en ser consolidados una vez termina la formación universitaria y solo con el paso de los años se van solidificando en la experiencia práctica. Los egresados de las universidades que inician a desarrollar su trabajo empiezan por perpetuar las prácticas sobre las cuáles fueron formados y después de ir reflexionando sobre ellas, con el paso de los años se permiten ir haciendo cambios o modificaciones. Tardif (2004) señala que algunas incluso son difíciles de remover por medio de formación posterior al momento en que fueron fundadas. Finalmente, ese saber que va solidificando el maestro se convierte en su identidad profesional con la que es reconocido en sus procesos de enseñanza, independientemente de los alcances u obstáculos que presente.

Como segundo, los saberes profesionales de los docentes son plurales y heterogéneos, pues ellos son el fruto inicialmente de los resultados de las vivencias escolares y formación universitaria

del maestro que se va encuadrando con el contexto escolar en donde ejerce su profesión, pero también “porque no forman un repertorio de conocimientos unificado, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o a una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos” (Tardif, 2004, p. 194).

Tercero, los saberes profesionales están personalizados y situados, este elemento detiene la mirada sobre los aspectos meramente cognitivos del maestro en el que se quieren vincular a conocimientos universales y generales “Un enseñante tiene una historia de vida, es un actor social, tiene emociones, un cuerpo, poderes, una personalidad, una cultura o incluso culturas, y sus pensamientos y acciones asumen las claves de los contextos en los que se mueven” (Tardif, 2004, p. 195). Esto explica por qué en las reflexiones que construyen los docentes muchas veces exponen experiencias personales, se incluyen en el papel del otro –del estudiante o contexto- porque en la interacción humana se asume la consolidación de los saberes explicados en el lugar –fenómeno- en donde fueron construidos.

Y como cuarto, los saberes de los profesores llevan las señales del ser humano, esto se debe a que el objeto de trabajo de los docentes es el ser humano y por tal razón su saber lleva impregnada esa huella que parte de la comprensión individual de los estudiantes y de su proceso formativo en el aula que los hace sensibles y luego los compromete con posturas éticas y emocionales sobre sus saberes que finalmente los cuestionan y los movilizan a preguntarse constantemente por las bases y correctos procedimientos respecto a la formación de sus estudiantes en razón de su experiencia individual con seres humanos en las aulas de clase. Una vez asumidos estos caracteres sobre los que el maestro como profesional aporta desde su experiencia y reflexiona su quehacer ahora se suman aquellos aspectos que consolidan su accionar ya no vistos desde su propia mirada, sino que le son legados y son esenciales para ser reconocido socialmente como maestro.

Tardif (2004) determina una perspectiva más centrada en el maestro como profesional afirmando que los docentes deben poseer un saber profesional, que se basa en la combinación de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de su carrera. Este saber profesional no solo se limita a los conocimientos técnicos y metodológicos, sino que incluye también el conocimiento del contexto educativo en el que se desempeña el docente. Destaca este autor la importancia de que los docentes tengan una formación continua y actualizada para poder enfrentar los desafíos que plantea la sociedad actual puesto que el saber pedagógico del maestro debe ser

visto como un proceso en constante evolución, y que los docentes deben estar abiertos a aprender y a mejorar su práctica docente.

Por su parte, Shulman (2001) expresa que el saber profesional del maestro se constituye en una base de conocimientos orientados para la enseñanza que parten de aspectos pedagógicos generales del área o asignatura específica que enseña el docente, a este saber lo nomina el conocimiento pedagógico del contenido; este conocimiento pedagógico del contenido se complementa con las características del contexto y el de los estudiantes que son fruto de los objetivos, valores institucionales, entre otros, que caracterizan el saber pedagógico. Este conocimiento pedagógico del contenido se consolida a partir de la formación académica de la disciplina a enseñar, las estructuras y los materiales didácticos de que dispone el maestro, los estudios académicos e investigaciones sobre educación que propone el maestro y finalmente, por la experiencia adquirida en la práctica.

Para Schön (1998) la capacidad para reflexionar sobre su propia experiencia es lo que le permite al docente construir conocimiento situado entre la teoría y la práctica y configura la imagen del profesional reflexivo porque se aleja de la teoría y de la práctica como mera aplicación de la teoría para adentrarse en la postura constitutiva del profesor como aquel capaz de tomar partido en su trabajo, destaca la importancia de que los docentes tengan la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica docente y de adaptarla a las necesidades específicas de cada contexto educativo y propone el concepto de "práctica reflexiva", con la que se refiere a la capacidad del docente para analizar críticamente su propia práctica y para adaptarla en función de su labor. También coincide con otros autores sobre el saber pedagógico del maestro como aquél que debe ser dinámico y estar en constante evolución, adaptándose a las necesidades y demandas de la sociedad y de los estudiantes y expresa que el saber pedagógico es un conocimiento reflexivo que se desarrolla en la práctica y que debe ser renovado y actualizado constantemente (Schön, 1998).

A modo de síntesis de este segmento, podemos relevar que hay dos maneras de considerar el saber pedagógico del maestro como profesional desde dos apuestas: la primera, sobre la que el maestro ejerce su papel reflexivo o como profesional capaz de pensar su práctica y pensarse Schön (1998) y otra, que define el saber del maestro como profesional desde aspectos más generales o de la formación como fuente externa a la reflexión en donde el papel del maestro en esa construcción es solo un aspecto (Tardif, 2004; Shulman, 2001). No obstante, los autores coinciden en la relevancia de la reflexión o la acción de pensar del maestro como profesional fundado en el saber

pedagógico y que las circunstancias o práctica le imprimen un carácter especial a la formación del maestro como profesional.

Luego de esta primera discusión del saber pedagógico como saber profesional, se continúa con el segundo aspecto de este saber, las competencias para ser docente, en las cuáles se abordan esos aspectos que se le exigen al maestro para que ejerza su labor como profesional.

2.1.2. Las competencias para ser docente

En este segmento se hace énfasis en aquellos aspectos que se le solicitan al maestro como necesidad o características para ejercer su labor como profesional. Las discusiones que se plantean a continuación se hacen en la relación saber pedagógico y competencias docentes, pero también los saberes del maestro para ser considerado como profesional, se puede decir, que el saber pedagógico se sintetiza o especifica en las competencias que le dan contenido a su labor.

Inicialmente, Freire (2005) enfatizó sobre la importancia de que los docentes tengan un conocimiento crítico de la realidad social en la que se desenvuelven, ya que esto les permitirá comprender la realidad de sus estudiantes y diseñar estrategias educativas que respondan a sus necesidades. Según Freire (2005) “la práctica educativa no puede ser neutral, porque en toda práctica se implica una determinada visión del mundo” (p. 74). Por tanto, el docente debe estar consciente de que su práctica educativa está inmersa en una realidad social y política que influye en ella. Además, Freire (2005) destaca la importancia de que los docentes trabajen en conjunto con sus estudiantes, fomentando la participación activa y crítica de estos en el proceso educativo.

Continuando con Freire (2005), uno de los teóricos más destacados en la educación, él sostiene que el saber pedagógico del maestro va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que el docente debe tener una visión crítica de la realidad y ser capaz de identificar los desafíos que se enfrenta en su práctica docente, para el pedagogo brasileño, el maestro debe poseer un conocimiento amplio y profundo de la sociedad en la que vive, y entender cómo los procesos educativos influyen en la formación de los ciudadanos(as).

Freire (2003) plantea la importancia de que los maestros sepan leer la realidad en la que se encuentran sus alumnos, y que sean capaces de establecer una relación dialógica con ellos. Según Freire, el saber pedagógico del maestro no es algo estático, sino que se construye a partir de la experiencia y la reflexión crítica sobre la práctica educativa. En este sentido, el maestro debe ser capaz de identificar los problemas y desafíos que se presentan en su contexto, y buscar soluciones

creativas y efectivas para abordarlos. La educación para este pedagogo no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino que es una práctica política que debe estar dirigida a la liberación de las personas y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Uno de los principales aportes de Freire al saber pedagógico del maestro es la idea de que la educación debe ser un diálogo crítico entre el maestro y el estudiante. Para él, el diálogo crítico es la base de un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, ya que permite que los estudiantes participen activamente en su propio proceso de aprendizaje y que el maestro pueda adaptar su enseñanza a las necesidades y características de cada estudiante.

Finalmente, se destaca desde Freire (2003) sobre el saber pedagógico del maestro el énfasis en la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica educativa, para él los maestros deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica educativa, identificando las fortalezas y debilidades de su enseñanza y buscando constantemente maneras de mejorarla. Propone que la reflexión también implica una reflexión sobre el papel que los maestros juegan en la sociedad y su responsabilidad en la formación de ciudadanos(as) críticos y comprometidos(as).

Por su parte, Perrenoud (2004) planteó que los docentes deben poseer una diversidad de saberes que les permitan adaptarse a las exigencias del contexto educativo actual, identificó cinco tipos de saberes que deben poseer los docentes: el saber disciplinario, el saber curricular, el saber de la experiencia, el saber didáctico y el saber de la organización escolar, estos saberes, deben combinarse de manera flexible y adaptarse a las necesidades de cada situación educativa. Destaca este autor la importancia de que los docentes adquieran saberes pedagógicos específicos para su práctica, ya que esto les permitirá abordar los desafíos educativos de manera efectiva y propone un modelo de saberes pedagógicos que incluye saberes disciplinarios, didácticos, organizativos y relacionales, entre otros, y sostiene que estos saberes deben ser adaptados a las necesidades de cada contexto educativo.

Perrenoud (2004) aborda el tema del saber pedagógico del maestro desde una perspectiva más amplia, que incluye no solo los conocimientos teóricos y prácticos, sino también las habilidades, valores y actitudes necesarias para ejercer la docencia de manera efectiva. Según este autor, el saber pedagógico del maestro no es algo que se adquiere de manera pasiva, sino que se construye a partir de la reflexión sobre la propia práctica, la colaboración con otros profesionales y la formación continua. En este sentido, el maestro debe estar dispuesto a cuestionar sus propias ideas y prácticas, ya buscar nuevas formas de abordar los desafíos que se presentan en su trabajo.

Por esta razón, propone los saberes necesarios para el ejercicio docente en donde advierte la importancia de que los docentes cuenten con un conjunto de saberes necesarios para el ejercicio de su profesión, estos saberes se pueden agrupar en cinco categorías: los saberes disciplinares, que se refieren al conocimiento específico de la materia que se enseña; los saberes didácticos, que se refieren al conocimiento sobre cómo enseñar esa materia, cómo organizarla, cómo evaluar a los estudiantes y cómo seleccionar estrategias y materiales didácticos apropiados; los saberes curriculares, que se refieren a la comprensión del plan de estudios y los objetivos educativos más amplios de la educación; los saberes relacionales, que se refieren a la capacidad de establecer relaciones positivas y efectivas con los estudiantes, los padres y el personal escolar y, por último, los saberes profesionales, que se refieren a la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y de aprender de ella, y la capacidad de trabajar en equipo y de contribuir al desarrollo de la escuela y de la comunidad educativa, categorías que proponen que el ejercicio de la profesión docente no se limitan al conocimiento disciplinar, sino que abarcan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar efectivamente la función docente.

Desde la perspectiva de Dewey (1916), se sostiene que el saber pedagógico del maestro debe estar orientado hacia el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, y no sólo hacia la transmisión de conocimientos, propone un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en el que el maestro actúa como una guía y un facilitador del aprendizaje, y no como un mero transmisor de información y en su obra destacó la importancia de que los maestros sean capaces de conectar el saber teórico con la práctica educativa en la cual el saber pedagógico del maestro no se reduce a un conjunto de conocimientos técnicos, sino que implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y de ajustarla en función de las necesidades. En este sentido, la formación de los docentes es un tema de gran importancia para el sistema educativo. Los educadores tienen la responsabilidad de transmitir conocimientos, habilidades y valores a las nuevas generaciones.

Para ejercer esta labor de manera efectiva, es necesario que cuenten con un saber pedagógico sólido y actualizado, varios autores han expresado dicha preocupación desde la necesidad de materializar los conocimientos o habilidades específicas que constituyen al maestro más allá del simple saber disciplinar y lo llevan hasta un saber elaborado de su saber profesional. Tardif, (2004), plantea al respecto la importancia de que los maestros desarrollen un saber práctico, que les permita abordar de manera efectiva los desafíos que se presentan en su trabajo cotidiano.

Este saber práctico no se adquiere a través de la formación teórica, sino a través de la experiencia y la reflexión sobre la propia práctica, destaca de igual forma este autor sobre la importancia de que los maestros sean capaces de analizar su propia práctica, identificar los problemas y desafíos que se presentan, y buscar soluciones creativas y efectivas para abordarlos.

A modo de cierre, se ha presentado un panorama amplio sobre las preocupaciones de pedagogos clásicos y teóricos actuales sobre las competencias que definen al maestro y en ellas se hallan similitudes y por supuesto distancias. En los encuentros se consideran que la labor del maestro es situada y depende de la reflexión propia sobre su experiencia, es decir, goza de una autonomía y necesidad de considerar los aspectos con los que convive cotidianamente. Sin embargo, algunos autores enfatizan más en la labor docente desde el disciplinar y otros más allá del contexto educativo como sujeto político eje de transformación social. Sin tomar una postura extrema, se considera en este trabajo que el maestro puede consolidar su saber pedagógico desde su experiencia y reflexionar sobre ella, para poder, incidir desde el aula y la escuela en aspectos a transformar del contexto que vive su estudiante.

2.2 La Ciudadanía

La ciudadanía es un concepto que ha sido objeto de debate y reflexión en diferentes contextos y momentos de la historia, pero que en esencia se refiere a la participación activa y consciente de los individuos en la vida pública y en su mismo gobierno, de la posibilidad de acceder o no al poder sea como ciudadano(a) o como parte del estado, se refiere a la pertenencia y participación activa de los individuos en la sociedad y en el Estado, así como a la protección de sus derechos y obligaciones. En este sentido, la ciudadanía se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo y consolidación de la democracia.

Desde la perspectiva de la teoría política, la ciudadanía es un estatus legal que otorga derechos y obligaciones a los ciudadanos(as) en relación con el Estado, y que se define por la pertenencia a una comunidad política determinada (Marshall, 1950). Éste mismo autor planteó la idea de una ciudadanía social, que implica el acceso a los derechos sociales, económicos y culturales necesarios para una vida plena y digna pues sostiene que la ciudadanía no se limita a los derechos políticos formales, sino que se extiende a los derechos de bienestar ya la igualdad de oportunidades. Para este autor la ciudadanía se convierte en “el estatus concedido a aquellos que son miembros plenos de una comunidad” (Marshall, 1950, p. 11) y esa condición otorgada por el

cuerpo social se compone de tres elementos interrelacionados: derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales. Los derechos civiles se refieren a la igualdad ante la ley, la libertad de expresión y de reunión, la propiedad y el acceso a la justicia. Los derechos políticos se refieren al derecho al voto, la participación en el gobierno y la toma de decisiones. Los derechos sociales se refieren a las condiciones de vida necesarias para la participación activa en la sociedad, tales como la educación, la salud y el trabajo (Marshall, 1950).

Otra visión la aportan autores como Fraser (1997) y Bobbio (1986) que han cuestionado la concepción tradicional de la ciudadanía, argumentando que la ciudadanía social no es suficiente para garantizar la igualdad y la justicia social y por esa razón se propone la idea de una ciudadanía crítica, que se enfoca en la lucha por la igualdad y la eliminación de las estructuras de opresión y exclusión social. Bobbio (1986) particularmente destaca la importancia de la ciudadanía para el funcionamiento de la democracia y la defensa de los derechos humanos, esa ciudadanía se basa en el reconocimiento de la igualdad de todos los individuos y en la protección de sus derechos fundamentales, incluyendo el derecho a la participación política, es decir, que la ciudadanía por medio de su participación es la responsable de la construcción de las sociedades democráticas contrario a la visión tradicional en donde la ciudadanía se otorga o se reconoce desde el poder dominante por medio de una forma de estado.

Particularmente, en el contexto de América Latina, Sousa Santos (2004) ha abordado la ciudadanía como un proceso dinámico y en constante evolución, que se construye a través de la participación activa de los ciudadanos(as) en la vida pública y en la transformación social, para ambos autores, la ciudadanía implica una dimensión ética y política que va más allá de los derechos formales, y que se relaciona con la construcción de una sociedad más justa y democrática. Acorde con el pensamiento latinoamericano y relacionado con el saber pedagógico del maestro, Freire (2003) plantea la idea de una educación liberadora que contribuye a la formación de ciudadanos(as) críticos y conscientes de su papel en la sociedad afirmando que la educación debe ser un proceso de construcción colectiva del conocimiento en donde se promueva la participación activa de los estudiantes en la transformación de su propia sociedad. Desde el pensamiento latinoamericano, se critica la noción de ciudadanía universal y homogénea, y se defiende la necesidad de reconocer las diferencias culturales y sociales de los individuos en la construcción de la ciudadanía. Según Sousa Santos (2004), la ciudadanía debe ser vista como un proceso en constante evolución y

transformación, que implica la inclusión y la participación activa de todos los individuos en la sociedad.

Desde una perspectiva más contemporánea, autores como Turner (1990) han argumentado que la ciudadanía no solo es una relación entre el individuo y el Estado, sino que también involucra una dimensión cultural y simbólica, para él es una "identidad cultural compleja que implica una relación con los valores, prácticas y tradiciones de la comunidad política en la que uno se encuentra" (Turner, 1990, p. 40). En este sentido, la ciudadanía puede ser vista como un proceso continuo de construcción de identidad y pertenencia a una comunidad política. El mismo Marshall (1950) lo expresaría así: "la ciudadanía es un proceso histórico en constante evolución que ha sido moldeada por factores económicos, sociales, políticos y culturales" (p. 19) y que va más allá del simple ejercicio de los derechos y las obligaciones y se complejiza en las relaciones simbólicas entre el individuo y su comunidad política, social y cultural. La ciudadanía es un concepto complejo que involucra una relación entre el individuo y la comunidad política, una dimensión cultural y simbólica, un proceso continuo de construcción de identidad y pertenencia, el ejercicio de derechos y obligaciones, y una dimensión ética que implica un compromiso con el bien común y la justicia social.

También Sousa Santos (2004) entiende que la ciudadanía es una capacidad de pensar y de actuar, de hacerse responsable de los asuntos públicos dentro de una comunidad democrática, es decir, lejos del discurso de los derechos y obligaciones ligadas a la noción tradicional de ciudadanía. Con esta postura, emerge una dimensión ética de la ciudadanía, en la que autores como Rodríguez (2002) han destacado la importancia de la ciudadanía como un "un conjunto de principios éticos que orientan la acción de los ciudadanos(as) en el ámbito político y social" (p. 86). En este sentido, la ciudadanía se entiende como un compromiso activo y responsable con el bien común y la justicia social.

En Colombia, el concepto de ciudadanía ha sido objeto de estudio y discusión por parte de diversos autores. Algunos de ellos, como Castells (2003), han destacado la importancia de la ciudadanía en la construcción de una sociedad más democrática y participativa. Según este autor, la ciudadanía es "un proceso histórico de construcción social, cultural y política que implica la participación activa de los ciudadanos(as) en la vida política, económica y social del país" (p. 57).

Por su parte, otros autores, como Restrepo (2006), han señalado la necesidad de avanzar en la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva que tenga un papel más activo en la toma de

decisiones políticas. Según Restrepo (2006), la ciudadanía debe ser entendida como "un proceso de construcción social y política en el que los ciudadanos(as) tienen un papel activo en la definición de las políticas públicas y en la toma de decisiones políticas" (p. 74).

Además, la discusión teórica sobre el concepto de ciudadanía en Colombia también ha abordado temas como la inclusión social y la protección de los derechos humanos. Según Nariño (2010), la ciudadanía debe ser entendida como "un proceso de construcción social y política que implica la inclusión de todos los ciudadanos(as) en la vida política, económica y social del país, sin importar su origen étnico, cultural o social" (p. 92).

A modo de cierre, en la discusión sobre la ciudadanía en Colombia se destaca la importancia de construir una sociedad más democrática y participativa en la que los ciudadanos(as) tengan un papel activo en la definición de las políticas públicas y en la toma de decisiones políticas. También es fundamental avanzar en la inclusión social y proteger los derechos humanos de todos los ciudadanos(as), sin importar su origen étnico, cultural o social. La ciudadanía como concepto ha sido estudiado a nivel mundial desde diversas perspectivas y nos remite a verlo como complejo y desde múltiples miradas definidas desde intereses teóricos puntuales y desde la puesta en escena en concreto sobre su construcción o sobre su formación o educación. Las discusiones tanto en Colombia como en contextos de otras latitudes en el mundo nos remiten por la mirada sobre la ciudadanía como estatus político que ofrece al individuo acceso a derechos y garantías tanto como a obligaciones dentro de su cuerpo normativo social pero que sin duda alguna el ciudadano(a) como las condiciones de su ciudadanía, dependen de procesos sociales y culturales que se están renovando constantemente. Por esta razón, a continuación, se presentan las discusiones dentro de dos campos que miran a la ciudadanía desde la formación o la educación, actuando, algunas veces como diferenciadoras una de la otra pero que, en algunos aspectos, prevalecen más las similitudes que las diferencias que tratan de establecerse desde los campos formativo y educativo.

2.2.1 La formación ciudadana

Para construir al ciudadano(a) que cada sociedad demanda o requiere se consolidan dos miradas sobre las cuáles la ciudadanía se hace posible: la formación y la educación. En este aparte se profundiza en la formación ciudadana como campo de estudios y de reflexión en el que se ve más allá de las fronteras de la educación escolarizada obligatoria, los aspectos y elementos que constituyen al ciudadano(a).

Inicialmente es necesario pensar que toda nación, pueblo o grupo social requiere introyectar o asegurar a sus futuras generaciones los valores, tradiciones, comportamientos y habilidades necesarias para su supervivencia en el tiempo. Esa tarea se hace desde los procesos de socialización internos de cada grupo social en el que busca promover las habilidades y valores que están directamente relacionados con el sistema de gobierno, la participación o no de los ciudadanos(as) en las decisiones políticas y las funciones que cada miembro debe desempeñar en el cuerpo social; en otras palabras, definir la participación del ciudadano(a) en la esfera pública. (Di Pietro, 2004) (Ariza, 2007).

Para autores como Mouffe (2015) esos procesos de transmisión de la estructura social y política a las nuevas generaciones son entendidas desde las Políticas Hegemónicas que buscan una dirección política, intelectual y moral que ejerce en específico una clase fundamentan o la que se encuentra anclada en el poder para lograr articularse como un bloque histórico por medio de difundir sus intereses particulares sobre los intereses de las colectividades e individualidades, es decir, construir una voluntad colectiva a través de la difusión y transmisión de sus propuestas políticas que buscan integrar al cuerpo social. Las habilidades, valores y comportamientos que se quieren transmitir están orientados para asimilar el sistema de gobierno, la participación o no de los ciudadanos(as) en las decisiones políticas, las funciones que cada miembro del cuerpo social debe desempeñar, entre otras, que hacen parte de la participación del ciudadano(a) en las decisiones en la esfera pública (Ariza, 2007). En este sentido, la formación ciudadana no condicionada a los procesos de formación escolar obligatoria, que también puede darse en ellos, son todos los lineamientos y valores que se irradian desde la cultura o estructura social y política de una nación, en otras palabras, son los espacios públicos y las interacciones sociales que la introyectan por medio de prácticas hegemónicas como diría Mouffe (2015) fuera o dentro del campo de la educación.

Para Benjumea y Otros (2011), la Formación Ciudadana tiene unos límites con respecto a la Educación para la Ciudadanía y las fronteras más visibles parecen estar reflejadas en las mallas o paredes de las escuelas, es otras palabras, cuando el niño, adolescente o joven se encuentra en la escuela o institución educativa lo cobijan los procesos de Educación para la Ciudadanía pero, cuando sale de clases y se dirige hacia su casa u otro espacio de la ciudad lo contienen los procesos de Formación Ciudadana que trascienden o tienen un alcance más allá de la escuela.

Existen también otras miradas sobre la relación o diferenciación entre la Formación Ciudadana y la Educación para la Ciudadanía. Al respecto Gutiérrez (2011, pág. 39) plantea que

“[...] la formación ciudadana es el principal reto del siglo XXI: formar ciudadanos para el ejercicio de la ciudadanía en el territorio, de tal manera que su propósito sea la construcción de una democracia auténtica”. Siguiendo con este mismo autor se entiende a la formación ciudadana como una finalidad pero que se hace a través de procesos expresados y soportados en la Educación, es decir, que se trata de un trabajo pedagógico que está soportado en la teoría de los procesos conscientes y es así que se da la formación del ciudadano(a), valiéndose de la instrucción, la Educación y el desarrollo del contexto (Gutiérrez 2011). Lo que en palabras de Benjumea y Otros (2011) se definiría como Educación para la Ciudadanía, para Gutiérrez (2011) no tiene fronteras, pero sí procesos diferenciados.

Es decir que, en algunos aspectos tanto la formación ciudadana como la educación para la ciudadanía se encuentran en que ambos buscan orientar al ciudadano(a) hacia un cúmulo de valores y habilidades que le permitan participar de su cuerpo político y social desde los mismos constructos que la sociedad avala, es decir, que en el mismo marco político y social. Por tal razón, aunque las fronteras de la formación ciudadana son la sociedad misma y la educación para la ciudadanía sea la escuela, ambas, trabajan en los ideales de ciudadano(a) que la sociedad demanda.

Estas fronteras a veces se pierden, por ejemplo, Puig y Otros (2011) plantean que no se nace siendo buenos ciudadanos(as) ni tampoco se logra por el simple hecho de vivir en una sociedad democrática sino por intermedio de los procesos de la Educación. Por esa razón la Educación para la Ciudadanía se ocuparía del “[...] aprendizaje de la vida en común en una sociedad democrática” (Puig y Otros, pág. 51). En este punto y siguiendo los postulados de Gutiérrez (2011) y Puig Rovira y Otros (2011) la Formación para la Ciudadanía y la Educación para la Ciudadanía comparten la finalidad de construir el ciudadano(a) que demanda la sociedad. Como esos procesos de formación no son espontáneos, ellos proponen la siguiente reflexión:

Una química de libro es una mala Química, pero una química sin libro quizás no llega ni a Química. Con la Educación para la Ciudadanía ocurre algo semejante: no se aprende sin prácticas ni entrenamiento, pero tampoco se aprende si falta la reflexión y la transmisión de conocimientos. Tenemos que probar las virtudes cívicas para que lleguen a interesarnos y tenemos que entrenarlas a menudo para llegar a dominarlas. Pero si no hay ideas que fundamenten y motiven la práctica de las virtudes cívicas, estas acabarán borrándose al

poco tiempo. Para formar ciudadanos(as), tenemos que combinar entrenamiento y consideración de ideas. (Puig Rovira y Otros, 2011, pág. 51).

Aquí los autores se centran en una cátedra o asignatura escolar para enseñar a ser ciudadano(a) y, practicar desde la escuela, lo que ellos nombran como virtudes cívicas para que no se olvide con el tiempo como sucedería con un área del saber escolar cualquiera que al no ser llevada a la vida cotidiana se termina diluyendo con el paso del tiempo. La Formación Ciudadana, no está orientada en el resultado como se hace o se pretende desde la Educación para la Ciudadanía ni coloca como principal fundamento teórico la pedagogía sino la filosofía, la sociología y la ciencia política. La Formación Ciudadana habla desde una ética del reconocimiento que se ofrece por intermedio del lenguaje, el trabajo y la interacción en el despliegue simultáneo y sucesivo donde puede designar la constitución del sujeto político. Es decir “[...] la Formación Ciudadana es el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de las condiciones de posibilidad para que el ciudadano(a) (re)construya el proyecto político al cuál se inscribirá” (Benjumea y Otros, 2011, p. 218).

Puede pensarse también la Formación Ciudadana en el contexto escolar y se concibe como las prácticas que se realizan en la escuela y que tienen como propósito formar determinado tipo de ciudadano(a) (Curcio y Camargo, 2011). Ese proceso escolar no es ajeno a las intenciones políticas que construyen ideas o concepciones preestablecidas propias de cada uno de los individuos, en otras palabras, se instalan o anclan en lo que el ciudadano(a) en formación tiene consigo desde su intimidad acerca de lo que es político (Curcio y Camargo, 2011).

Ampliando esta idea que plantean las autoras hay que retomar que uno de los tópicos o elementos principales de la reflexión acerca de la formación ciudadana desde un contexto escolar es la formación en valores y en principios éticos. Dicha reflexión es construida sobre la apuesta de pensar la formación del ciudadano(a) más allá de una consolidación como profesional o técnico desde una dimensión académica sino desarrollar la formación del ciudadano(a) como un estilo de vida que favorezca la convivencia, es decir, crear las condiciones que hagan posible la práctica de los valores y de nuevos principios éticos demandados socialmente y en especial, aquellos que potencien la participación cada vez más activa para que las personas puedan ejercer plenamente su condición de ciudadanos(as) (Curcio y Camargo, 2011).

Lo que para algunos autores (Benjumea y Otros, 2011) (Gutiérrez 2011) es distinto en su contexto nacional y académico para otros se agrupa bajo la misma nominación con las políticas públicas y los procesos de enseñanza obligatoria (Puig Rovira y Otros, 2011). Los procesos de Educación para la Ciudadanía o procesos de Formación Ciudadana se materializan según como lo determine la normativa educativa en una cátedra o asignatura escolar. Para el caso específico del contexto colombiano han tomado diferentes formas de ser abordadas estas cuestiones y en específico en el contexto escolar donde se han producido aportes normativos acerca del deber ser de la ciudadanía desde la formación escolar obligatoria.

Para cerrar esta discusión centrada en la formación ciudadana como posibilidad de construir al ciudadano(a) en la esfera más amplia de una sociedad, es decir, en los espacios públicos y en donde no hay un direccionamiento tangible como lo estaría en los procesos formativos escolarizados obligatorios, es necesario considerar que la formación de ciudadanos(as) se da en esas relaciones y en los espacios públicos y privados en donde las personas pueden introyectar las prácticas y las habilidades necesarias para relacionarse en su cuerpo social. El interrogante sería pensar si este proceso por sí mismo abarcaría y sobrepasa aquellos que en la educación obligatoria se ofrecen para formar o educar a los ciudadanos(as) o, desde la educación obligatoria, también se forman a los ciudadanos(as) en los procesos organizados e institucionales.

2.2.2 La educación para la ciudadanía

En el apartado anterior se describió cómo La Formación Ciudadana se ofrece en espacios abiertos y sin una supervisión directa como se haría en los procesos educativos, caso contrario ocurre con la Educación para la Ciudadanía, que se encarga de la realización de la tarea específica de la transmisión o reproducción social que se configura en la institución de la Educación. Vale la pena aclarar que los procesos de Educación contienen una doble misión: transmitir los valores y tradiciones de las generaciones mayores a las generaciones menores, pero a su vez, transformar aquellas prácticas y valores culturales que el grupo social demande. Se considera este hecho en la relación individuo-sociedad y en los procesos de socialización expuestos por algunas teorías sociológicas que ven a la Educación como una dimensión social que cumple un papel específico a esa dimensión mayor a la que pertenece (Di Pietro, 2004).

Entonces, retomando esa doble funcionalidad que tienen los procesos educativos como posibilitadores de la continuidad de la estructura política y social pero que a su vez potencian

procesos de emancipación o de transformación, entendemos en este proyecto que hay que tener una mirada crítica y muy clara con respecto a qué se quiere transformar y qué se debería enseñar de nuestro sistema político y social ya que las posturas radicalizadas han causado muchas confrontaciones y posturas extremistas que potencian también los discursos sobre la Educación y que problematizan la escuela como recicladora de las violencias externas hacia el interior de ella y configurar también los procesos de violencias escolares (Labrador, 2000).

Continuando con esos procesos educativos que cumplen la función de transferir la estructura social y política a las nuevas generaciones ha sido asumido en la actualidad en las naciones del mundo occidental y específicamente desde las sociedades que se fundamentan en sistemas políticos democráticos a partir de los procesos de Formación Ciudadana (FC) y de Educación para la Ciudadanía (EpC) (Benjumea y Otros, 2011). Ambos términos se utilizan indistintamente en países que los convocan desde los estudios académicos y desde las políticas públicas, por esta razón, es necesario definirlos para ir hilvanando la relación entre los procesos de socialización con los procesos de formación política contenidos en las propuestas de Formación Ciudadana y la Educación para la Ciudadanía. En un artículo publicado en el año 2011 con el nombre de Formación Ciudadana y Educación para la Ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos elaborado por Benjumea y Otros (2011) se propone una discusión en torno a estos dos conceptos.

Benjumea y Otros (2011) definen a la Educación para La Ciudadanía como un proceso fundamentado por un amplio abanico de normas o disposiciones legales intencionadas que buscan construir identidades políticas en las personas con respecto a referentes universales acerca del deber ser de la ciudadanía. Desde esta mirada se asume la Formación Ciudadana como resultado de la instrucción, y por ello, que la Ciudadanía es cultivada y demanda unas prácticas específicas en las que se está formando al sujeto y de igual forma también estos procesos están enmarcados en contextos culturales y políticos particulares.

En el mismo artículo se propone que la Educación para la Ciudadanía se desarrolla en la escuela o en los contextos escolares en donde históricamente se han diseñado propuestas desde la instrucción, la educación cívica, la urbanidad, la educación moral y las ciencias sociales que son orientadas por el saber pedagógico que a su vez implica una práctica discursiva desde la enseñanza. El objetivo que se persigue con la Educación para la Ciudadanía es:

[...] formar un modelo de ciudadano normativo con características propias de las Cartas Políticas o Constituciones y las realidades socioculturales en las que se mueve el ciudadano instituido como práctica por intermedio de la cual se reproduce o no el orden social. (Benjumea y Otros, 2011, p. 217).

De este modo, se entiende que los procesos de Educación para la Ciudadanía son aquellos que son institucionalizados en programas educativos, que tienen objetivos puntuales, contenidos, secuencias de aprendizaje, entre otros, en donde se busca la formación de los estudiantes o de aquellos que se desarrollan el programa educativo. De igual forma, en algunas ocasiones, se observan distancias entre los aprendizajes formados en las escuelas y aquellos que finalmente practican los ciudadanos(as) al egresar de las instituciones escolares e interactuar en la esfera pública y privada, pero, esta situación obedece a la misma lógica que las sociedades experimentan con relación al valor que ellas les dan a sus procesos educativos (Benjumea y Otros, 2011).

A modo de cierre, esta reflexión en torno a la Formación Ciudadana y la Educación para la Ciudadanía nos subyace unos interrogantes: ¿Ambos términos se refieren o no a lo mismo? ¿Se debe potenciar una en detrimento de la otra? ¿Es la Educación para la Ciudadanía la llamada a trabajar en los contextos escolares dejando por fuera la pretensión de Formar Ciudadanos(as)? ¿Puede una propuesta integrar ambos presupuestos teóricos? ¿Cómo ayudan la Formación Ciudadana y la Educación para la Ciudadanía en la construcción de la Paz? Con estos interrogantes que abren más las posibilidades sobre la Formación y la Educación de los ciudadanos(as), se continúa la reflexión sobre la paz como concepto complejo igual que la ciudadanía y que es necesario definir para consolidar una apuesta formativa o educativa que intente acercar a los ciudadanos(as) al ejercicio de este valor.

2.3 La Paz

El concepto de paz ha sido objeto de estudio y discusión teórica por parte de diversos autores en diferentes disciplinas. La discusión teórica sobre la paz ha sido particularmente relevante debido al conflicto armado que ha afectado a la humanidad en todos sus momentos de la historia pero que desde el punto de vista teórico cobran vigencia sus acepciones y se revisten de relevancia para poder entender esa forma de relación humana. Galtung (1969) ha señalado que la paz no es solamente la ausencia de guerra, sino que también implica la presencia de justicia social puesto que

"la paz no es simplemente la ausencia de violencia o la eliminación de conflictos. La paz implica una estructura social que permita la satisfacción de las necesidades humanas básicas y el acceso a los recursos necesarios para una vida digna" (p. 167). Por su parte, Lederach (1997) ha destacado la importancia de la construcción de la paz desde abajo, a través de la participación activa de las comunidades en la definición de soluciones sostenibles a los conflictos, para él "la construcción de la paz no es un proceso que se realiza desde arriba, sino que debe involucrar a las comunidades en la búsqueda de soluciones pacíficas y sostenibles a los conflictos" (p. 36).

Desde Azpuru (2008) se ha destacado la importancia de la inclusión social y la participación ciudadana en la construcción de una paz sostenible porque "la paz no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe ser construida por la sociedad en su conjunto. La participación ciudadana y la inclusión social son fundamentales para construir una paz sostenible" (p. 41).

La discusión sobre el concepto de paz en Colombia ha sido amplia y compleja, en parte debido al conflicto armado que ha afectado al país durante varias décadas. Para Rincón-Ruiz (2017)

El concepto de paz en Colombia ha sido objeto de diversas interpretaciones y ha evolucionado a lo largo del tiempo. (...) Se ha afirmado que la paz es un estado en el que se respetan los derechos humanos, se promueve la justicia social y se fortalecen las instituciones democráticas. (p. 64)

En palabras de Rincón-Ruiz (2017) la paz viene siendo la necesidad sentida del pueblo colombiano de respetar los derechos humanos y de promover la justicia social y fortalecer las instituciones democráticas que el conflicto armado por décadas ha erosionado con su alcance. Para Quintero (2019) "La paz es un concepto multidimensional que no se agota en la ausencia de la guerra o de la violencia, sino que abarca aspectos sociales, políticos, económicos y culturales" (p. 61) esa paz no está mirada desde el impacto que ha ocasionado el conflicto armado colombiano, sino que debe visualizarse en medio de él y que desde esa realidad se intente considerar y gestionar las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales del país.

Para Álvarez (2020) en cambio, hay que superar unas barreras para alcanzar esa anhelada paz, en sus palabras: "La construcción de la paz en Colombia implica la superación de las causas estructurales del conflicto, como la desigualdad, la exclusión y la falta de participación ciudadana. (...) Se trata de construir una sociedad más justa, equitativa y democrática" (p. 39). Es decir, que

existen unas barreras y dificultades que no ayudan a la consolidación de la paz en Colombia desde la perspectiva de lograr el cierre de la brecha del conflicto armado y construir una ciudadanía para que sea posible tal finalidad.

En síntesis, el concepto de paz en Colombia se ha entendido como un estado en el que se respetan los derechos humanos, se promueve la justicia social y se fortalecen las instituciones democráticas, destacando la importancia de abordar las causas estructurales del conflicto, como la desigualdad y la exclusión, y de construir una sociedad más justa, equitativa y democrática. Estas reflexiones sobre el concepto de paz en Colombia destacan la complejidad del tema y la necesidad de abordarlo de manera multidimensional y enraizada en la realidad del país. Las discusiones sobre el concepto de paz en las que se destacan la importancia de entender la paz no solo como la ausencia de guerra, sino también como la presencia de justicia social y la participación ciudadana en la construcción de soluciones sostenibles a los conflictos, la construcción de la paz desde abajo, con la participación activa de las comunidades, también se ha destacado como una estrategia clave para lograr una paz sostenible no agotan todas las miradas y tipologías sobre este concepto.

Desde Hernández y Otros (2017) se pueden sintetizar cuatro tipos o miradas: Paz negativa, Paz positiva, Paz imperfecta y Paz neutra. Entender cada una de ellas permite avanzar en la mirada o modelo de ciudadano(a) que se requiere formar que atienda las demandas del conflicto colombiano desde una construcción escolar.

La Paz negativa es la primera concepción que produce el pensamiento occidental y pone de relieve la ausencia de la guerra o ausencia del conflicto, es decir, que el modelo de ciudadano(a) que emerge de esta tipología es aquel que propende por no llegar a la agresión o de llegar a la violencia o la promoción de la no confrontación violenta. La segunda mirada es la concepción de paz positiva parte de la relación entre la paz, la justicia social y el desarrollo. Esta visión confronta los conflictos de manera positiva como motores de transformación social e individual ya que los conflictos siempre han estado presentes en todas las sociedades y momentos de la historia humana. El ideal de ciudadano(a) que demanda esta postura es aquél predispuesto para la gestión del conflicto en la búsqueda de aspectos que permitan el desarrollo personal y social (Hernández y Otros, 2017).

Una tercera concepción se conoce como la paz imperfecta que concibe a la paz como una realidad dinámica, procesual, inacabada e incompleta que requiere una ciudadanía preparada para enfrentar de manera pacífica los conflictos sabiendo que no hay ausencia total de la violencia.

Finalmente, una cuarta mirada que se desprende de la paz imperfecta es la paz neutra que ubica de relieve en esa dinámica de imperfección de la paz el fortalecimiento de valores ciudadanos(as) que ayuden a enfrentar los conflictos desde una formación de los ciudadanos(as) desde el respeto, la tolerancia, la diversidad y la solidaridad (Hernández y Otros, 2017).

Estas cuatro concepciones de paz deben ser un punto de partida para la reflexión cuando se piensa una propuesta de Educación para la Paz y en particular en contextos de transición de la violencia directa hacia la aplicación de acuerdos de paz como el que se encuentra Colombia. Se asume en esta propuesta una mirada de paz imperfecta y paz neutra como posibilidad de ver el conflicto como algo dinámico igual que los procesos de paz y de posguerra. De esta forma surge la necesidad de formar al ciudadano(a) en valores que permitan la solución no violenta de las diferencias, para restarle fuerza a la violencia y llevar esa dinámica como motor de cambio individual y social. Por tanto, el ciudadano(a) para la paz debe partir de aquellos valores que se le adjudican desde una Formación Ciudadana Crítica y Activa para la Participación Democrática que se complementa con el fortalecimiento de los valores que ayudarán a sustentar una Cultura de Paz (Hernández y Otros, 2017).

A modo de resumen, se propone que la finalidad de la propuesta de Formación Ciudadana sea construir un ciudadano(a) para la Paz, es decir, un ciudadano(a) con las habilidades y valores para la convivencia en Paz y la solución de los conflictos por medios no violentos. También se asume esta Formación Ciudadana desde la concepción de Paz Imperfecta y Neutra que concibe la realidad social como dinámica e inacabada que finaliza unos procesos, pero continúa con otros, así como se cierra un conflicto y lo sucede los procesos de paz y que en esos dinamismos sociales el sujeto requiere unas habilidades y valores propios de esas demandas.

2.3.1 La Cultura de la Paz

El concepto de cultura de paz ha sido ampliamente discutido principalmente por la forma como debe ser construido en una sociedad o comunidad, es decir, cómo llegar a tener en los ciudadanos(as) una cultura de paz principalmente como mecanismo para detener la acción de la violencia como respuesta a la solución a los diversos conflictos que se generan en el mundo (Flores y Esparza, 2018).

Para Abubakar (2019) la cultura de la paz son esos valores y comportamientos que ayudarían a construir la armonía entre grupos e individuo, en sus palabras: "La cultura de paz es

un conjunto de valores, actitudes, tradiciones y comportamientos que fomentan la paz y la armonía entre individuos, grupos y naciones" (p. 45). Apoyando esta mirada, Flores y Esparza (2018): "La cultura de paz es un concepto complejo que involucra valores, actitudes, comportamientos y prácticas que promueven el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos" (p. 77).

Similar postura asume la UNESCO (2018) al explicitar que: "La cultura de paz se basa en el reconocimiento de la diversidad cultural, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos, la promoción de la justicia social y el fomento de la participación ciudadana" (p. 6). Este organismo condensa la tarea de la construcción de la cultura de la paz desde los procesos de educación para la paz en el mundo. Es decir que, para alcanzar la cultura de la paz con esos elementos puntuales de valores, comportamientos, diálogo, resolución de conflictos, entre otros, debe considerarse programas educativos para la formación de ellos en las personas.

Se consideran en general seis aspectos para promocionar la cultura de paz en el mundo, pero estos aspectos no son camisa de fuerza o necesariamente van uno sucedido del otro, sino que, son una suerte de compilación de diversas posturas que requieren revisarse en el marco de las particularidades de los contextos en donde se desea construir la cultura de la paz (UNESCO, 2018).

Como primero, un plan adecuado de educación para la paz que permita la promoción de la educación fundamentada en los valores para alcanzar la paz, la tolerancia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos desde una edad temprana, es decir, desde la educación básica primaria e inicial. Se debe complementar con la formación en derechos humanos, ciudadanía global y habilidades sociales y emocionales. Estos valores cobran mayor o menor relevancia según las necesidades de las comunidades en las que se requiere construir la cultura de la paz.

Segundo, el diálogo y la mediación como base para construir el diálogo de manera abierta y respetuosa. Este es el principal medio para resolver los conflictos y promover la comprensión entre las personas sin importar las diferencias. En las escuelas y colegios se sugiere formar para que los estudiantes aprendan desde metodologías de mediación y concertación para la solución pacífica de los conflictos y la construcción en común de las soluciones a las problemáticas sociales.

Tercero, la igualdad y la justicia como base para eliminar posturas en las que se discriminan grupos y personas, de igual forma, atacar la desigualdad social y las injusticias que son fuente inagotable de conflictos en el mundo. En este punto, se considera también pensar en aspectos puntuales al respecto de la equidad de género, los derechos humanos y el acceso equitativo a los

recursos y las oportunidades de las comunidades. Este es un punto bastante complejo puesto que en muchos centros educativos se trabaja para construir la diferencia, la identidad personal y la competencia como valores esenciales para el desarrollo social.

Cuarto, la resolución no violenta de los conflictos, como habilidad y competencia esencial en los ciudadanos(as) que frente a los conflictos que son inherentes a las relaciones humanas puedan abordar en todo momento y ante toda situación la salida concertada o con el uso de mediación de terceros o la ley, pero sin llegar al extremo del uso de la violencia como medio principal de resolución de los conflictos. En este sentido, la diplomacia y el conocimiento de la ley que regula las acciones de los ciudadanos(as) permite acceder a la negociación y la reconciliación en lugar de activar la guerra o la violencia.

Quinto, fomentar la participación ciudadana con relación a la toma de decisiones y la responsabilidad que tienen los miembros de la comunidad en la construcción de soluciones a las problemáticas y de las necesidades que se vivencian en sus territorios. Esta participación por supuesto, sería en el marco de la democracia como sistema político que se basa sobre la premisa que se organiza la sociedad desde el aporte de sus integrantes. Ciudadanos(as) que participan de la construcción activa de su organización política harían que los marcos normativos y las instituciones operen con mayor efectividad en la solución de los conflictos sociales.

Por último, como sexto, la promoción de los derechos humanos como síntesis y principio de la organización de las sociedades que desean erradicar la violencia. Conocer los derechos permite la apropiación y la protección de los mismos por las vías que los estados promueven para que instituciones garanticen que todos los ciudadanos(as) sean revestidos de garantías para su desarrollo. La construcción de sociedades justas y respetuosas parten y renuevan constantemente la situación de acceso y promoción de los derechos de sus ciudadanos(as).

A modo de cierre parcial, el concepto de cultura de paz implica valores, actitudes, comportamientos y prácticas que promueven el respeto a los derechos humanos, la tolerancia, el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Implica pensar también la importancia de reconocer la diversidad cultural, fomentar la participación ciudadana y promover la justicia social. Estas reflexiones sobre el concepto de cultura de paz subrayan la necesidad de abordar el tema de manera holística y enraizada en la realidad social, cultural y política de cada contexto. Pero la cultura de la paz se considera un punto de llegada, una meta, un destino si se quiere especificar y, que, para llegar a este punto, son necesarios procesos educativos desde los

programas de educación para la paz que son los que se proponen como finalidad alcanzar la cultura de la paz.

2.3.2 Educación para la Paz

La Educación para la Paz ha sido una preocupación mundial a partir de dos hechos históricos que marcan una inquietud por la formación de los ciudadanos(as) por adquirir unos valores y habilidades que le permitan vivir en el marco de una Cultura de Paz y la solución pacífica de los conflictos por intermedio del diálogo, la aplicación de los derechos y garantías democráticas. El primer hecho histórico se refiere a la declaración por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura –UNESCO- del año 2000 como el año internacional de la cultura de la Paz. Esta declaración coloca de relieve una necesidad mundial por intentar alcanzar a través de programas y proyectos las condiciones necesarias para que el mundo y los estados consoliden procesos a favor de este gran propósito.

El segundo hecho histórico que pone de relieve la necesidad de una Educación para la Paz es el atentado contra las torres gemelas el 11 de septiembre de 2001 que pone de relieve los odios y tensiones interraciales y provoca un clima de consolidación de la guerra con altos componentes étnicos y culturales por los señalamientos por parte del mundo occidental a grupos y organizaciones orientales de ser responsables de dicho atentado. Si bien existen otros eventos violentos a nivel mundial y que son igualmente significativos y dignos de colocar como ejemplo de sustento para una propuesta de Educación para la Paz, el atentado contra las torres gemelas desestabiliza la política internacional hasta ese momento lideradas por Estados Unidos amenazando con desmoronar el orden mundial y con ello, algunos conflictos contenidos desde las relaciones políticas norteamericanas.

Ambos hechos colocan de relieve una necesidad evidente frente a las amenazas y sonidos de guerras, conflictos y odios que pueden desembocar en el desarrollo de procesos violentos escalados a nivel internacional. Ante esta situación las preguntas por la forma de empezar o cómo involucrar a los parlamentos y gobiernos en este proceso y, en especial, la forma de apoyarse en los medios de comunicación, la tecnología y las familias para que se logren los objetivos de alcanzar una cultura de paz son los tópicos a analizar inicialmente.

Mayor (2003), ex director de la UNESCO, plantea que la Educación para la Paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos

ciudadanos(as) del mundo. Debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la Cultura de Paz, es mucho más que una asignatura o curso y coloca de releve como valor central la tolerancia de modo transversal a todos los conocimientos y vivencias que se desarrollen en la escuela.

Los contenidos para que haya un proceso de Educación para la Paz son principalmente las soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y a oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y la dignidad humana. Ya que la paz es un comportamiento, es traducir a la práctica los principios de convivencia, de solidaridad, de fraternidad y para ello hay que desprogramar conductas que buscan la generación de la violencia y el conflicto principalmente interétnico.

De su parte, la Cultura de la Paz va tomada de la mano de la Educación para la Paz. Es el objetivo de la Educación para la Paz. Encaran una serie de valores y políticas para lograrla, principalmente desde la perspectiva local y global, desde las comunidades hasta la cultura universal (Labrador, 2000). En este sentido tenemos que para lograr esa anhelada Cultura de la Paz se deben desarrollar procesos y proyectos de Educación para la Paz. Para Labrador (2000) ya existen procesos que van encaminados a lograr esos objetivos encarnados en lo que han denominado los países como Educación para la Ciudadanía, que es una herramienta desde la Educación para fomentar la tolerancia y el respeto. Repeler la cultura de la violencia y de la guerra, del odio y del conflicto.

Estos tres conceptos se correlacionan en los programas de la UNESCO bajo el sello del programa para una Cultura de Paz que encierra diversas estrategias y experiencias con el fin de alcanzar la meta propuesta de una cultura de paz. Al respecto, Labrador (20002) define:

Uno de los retos de la educación para la paz no puede ser otro que el participar en la formación de una ciudadanía dispuesta a abordar responsablemente los cambios estructurales que el mundo necesita, en lo político y en lo económico. Es un trabajo a largo plazo, de generaciones, pero que no permite dilación. (p. 68)

Es decir que, para alcanzar la Cultura de la Paz, la cual trata de detener o hacerle frente a la cultura de la violencia presente en la vida cotidiana y afecta a millones de personas en todo el

planeta inicia por fortalecer los procesos de educación como propuestas dirigidas a consolidar una ciudadanía acorde con los valores y habilidades que la paz demanda, muchos de estos requerimientos ya están presentes en las propuestas de una educación para la ciudadanía. Es en la capacidad de imaginar otros procesos para la educación y cómo lograr un mundo distinto desde ella donde se fortalecen apuestas de formación ciudadana que aportan a la construcción de la paz, desde los mismos procesos escolares obligatorios ya instaurados en la mayoría de países del mundo.

Es la necesidad latente de coexistir con las personas del entorno, de coexistir con las demás culturas, es superar el desafío de dividir y trabajar de manera individual la que se pone en tensión con los procesos de Educación para la Paz.

En Latinoamérica y el Caribe se han introducido programas y proyectos para alcanzar los objetivos trazados por la propuesta mundial para alcanzar desde la educación una cultura de la paz. Principalmente interesa a estos proyectos atender la violencia que llega hasta las escuelas, las cuales inician con la marginalidad de los estudiantes de esta región que se tornan en situaciones problema y que obedecen a lógicas de exclusión social.

Un segundo elemento resaltado por estos proyectos es la educación de baja calidad como perpetuadora de la desigualdad y de la marginalidad ya que en la calidad de la educación pública para toda la población debería ser una política de los estados para lograr equidad económica y social entre sus ciudadanos(as).

Finalmente, las violencias de género, de exclusión racial, de exclusión sexual, de violencias escolares, de acoso escolar, entre otros, presentes en las escuelas como reflejo de lo que se vive socialmente y que no permiten que el aprendizaje y formación se desarrollen acordes a los objetivos esperados por las instituciones educativas de esta región del mundo (UNESCO, 2012).

La finalidad de los procesos de Educación para la Paz es alcanzar una cultura de la paz como respuesta a la cultura de la violencia. Pero para lograr ese objetivo tan titánico, debería considerar apropiarse de procesos ya existentes de educación para la ciudadanía que ya avanza en la consecución de objetivos comunes en aras de consolidar cada día ciudadanos(as) predispuestos para la participación democrática, el respeto de los derechos humanos, el cuidado del medio ambiente, el respeto por el otro, entre otros.

Recogiendo los aportes hasta este punto, se evidencian las tensiones expuestas en este aparte se ubican en distintos lugares y posturas diferenciadas. Como primero, encontramos las

apuestas de la Formación Ciudadana con su pretensión de enseñar a los ciudadanos(as) en espacios más allá de los escolares, en la polis y, por el otro la Educación para la Ciudadanía que delimita su accionar a los contextos escolares. En el presente documento se asume una postura de integrar ambas propuestas teniendo en cuenta los marcos de una Formación Ciudadana para la construcción de la Paz que inicia con los presupuestos de la Educación pero que no cabe duda, implica ir más allá de las fronteras de la escuela.

En segundo elemento, la normativa propuesta para Formar a los Ciudadanos(as) en Colombia se instala en propuestas de Educación para la Ciudadanía. Las Competencias Ciudadanas, la Ley de Convivencia Escolar y la Cátedra de la Paz irrumpen en el contexto educativo colombiano con el objetivo de dar solución a las demandas sociales de una Cultura de Paz, de la formación democrática, la participación ciudadana, la promoción de los Derechos Humanos, la Cultura de la No Violencia, entre otros, que siendo una necesidad social fueron a instalarse en cátedras, proyectos pedagógicos y competencias transversales en el currículo escolar.

Esa normativa nacional es acorde con las propuestas internacionales de cuerpos normativos y teóricos que propugnan por una Educación para la Paz y la búsqueda de una Cultura de Paz como propuestas que cargan a la Educación como institución social de las demandas y temores por los hechos violentos que muestran la fragilidad de la paz como construcción social que depende mucho de la participación de los ciudadanos(as) en el sostenimiento de ella en el tiempo.

En un tercer aspecto, es necesario diferenciar que los procesos direccionados desde la Educación son acordes con los lineamientos de una socialización propios de todos los grupos sociales en su afán de transferir los valores y habilidades culturales de una generación a otra y que, aquellos abiertos a las polis o a lo público, pertenecen a procesos de politización o de hegemonización como es mencionado por algunos teóricos. Sin ser extremista la escuela tiene tanto de hegemónico como el espacio público de procesos de socialización, pero la gran diferencia son los énfasis con que se acentúan en cada una de las esferas las estrategias para conseguir sus objetivos: socializar-politizar.

En cuarto aspecto, y como si fuera poco, a este nudo problémico debe agregarse que los cuerpos normativos están contruidos desde una perspectiva vertical o institucional que chocan con las vivencias cotidianas de los estudiantes, familias y docentes que convergen en el aula de clases, una visión de paz institucional se encuentra con las vivencias cotidianas de los sujetos inmersos en contextos escolares y sociales atravesados por el conflicto, la marginalidad y diversas

problemáticas sociales. Asumir una propuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las aulas de clases implica resaltar el papel protagónico del docente en la transformación del aula de clases en laboratorios para la construcción de paz desde una perspectiva local o territorial llamando al maestro a ser puente entre los cuerpos normativos institucionales y las vivencias de los estudiantes y familias en los contextos escolares y locales.

Siguiendo un paso más adelante en la discusión bastaría preguntarse entonces ¿por qué habilidades, valores y competencias son necesarias para estructurar un programa de Formación Ciudadana para la Paz? Y en concreto para el caso de Colombia, es decir, ¿qué debería tener un programa de Formación Ciudadana para la Paz en Colombia? Responderla sería una tarea superior a la del alcance de esta investigación pero que en efecto el interrogante en sí mismo puede hilar y articular el armazón conceptual trabajado en este marco y dar las pistas para encontrar el puente de tránsito desde una educación para la paz totalmente normativa y gubernamental estructurada desde arriba hasta una construcción de la paz con rostro humano construida en los territorios y contextos locales.

Quiroz Posada y Arango Correa (2006) proponen pensar la Formación Ciudadana desde las Nuevas Ciudadanías. Este proceso toca aspectos pedagógicos y aspectos didácticos acerca del consumo, mediatización de los medios tecnológicos, restauración del sistema productivo, entre otros, que determinan cambios profundos en las actitudes, valores y formas de vida de los pobladores ciudadanos(as). Para estas autoras, la Educación para la Ciudadanía es la que encamina los aspectos hacia los que se centra la discusión desde la escuela (entendida como preescolar a la universidad) para que se promuevan de manera planeada hacia los valores, actitudes y reflexiones que se desean construir en las nuevas ciudadanías. Plantean entonces que del entrecruzamiento de los procesos de Formación Ciudadana (abierta e informal) con los procesos de Educación para la Ciudadanía (formal y direccionada) emergen nuevos ciudadanos(as). Es decir, que con cada nueva apuesta desde la educación y en el encuentro con el otro en el espacio social, de pares entre otros, se está redefiniendo el ser ciudadano(a) como construcción planificada en la educación ciudadana y como espontánea en el ámbito de la formación ciudadana.

Guiarse por el punto de llegada podría develar puntos de encuentro entre la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz como horizonte hacia la construcción de una Cultura de Paz y No Violencia en marcos cada vez más democráticos y de participación activa de los ciudadanos(as). Ambas apuestas se encuentran en sus finalidades y en que le imprimen a la

educación obligatoria escolarizada un papel relevante en la consecución de este objetivo macro (Del Pozo, 2016).

Ahora se hace necesario trabajar con mayor amplitud el concepto de Educación para la Paz y al respecto Mayor (2003) arranca por hablar de la paz, y la propone como un comportamiento, el traducir a la práctica los principios de convivencia, de solidaridad, de fraternidad. Para esto hay que desprogramar conductas que buscan la generación de la violencia y el conflicto principalmente interétnico. El conflicto que también se genera desde una Educación Técnica que contradice una formación humanística. Es por esa razón que hay que unir esfuerzos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz (Mayor, 2003).

Para este mismo autor el valor central es la tolerancia, que es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades de los demás. Es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos(as) del mundo.

Se debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz. Es mucho más que un curso, más que una materia de valores. Debe ser de contenido transversal de la educación. Los contenidos a problematizar y revertir desde un proyecto de Educación para la Paz son: soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y a oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y la dignidad humana (Mayor, 2003).

Siguiendo con la dotación de sentido a la Educación para la Paz como proceso que busca fomentar una Cultura de Paz en el mundo y en los contextos educativos en donde se desarrollan programas educativos para fomentar prácticas alternativas a la violencia, Labrador (2000) expuso que en esos retos que tiene la Educación para la Paz van ligados a la participación y construcción de una ciudadanía que esté abierta a buscar los cambios en su comunidad y en el mundo, cambios que son requeridos tanto en lo político como en lo económico pero que sin duda alguna también en las relaciones humanas y, que este proceso, llevaría muchas generaciones construirlo aunque esta situación no implica que deba empezarse dicha construcción con las generaciones presentes. Esta autora pone de relieve también que hay que contrarrestar la cultura de la violencia que está presente

en la vida cotidiana afectando a millones de personas en el mundo y esta situación justifica los programas educativos que permitan tener unas nuevas miradas sobre el horizonte generacional y que transforme esa cultura que hace daño a la humanidad.

Continuando con Labrador (2000), ella dice que: “Aprender a coexistir con nuestro entorno, aprender a coexistir con las demás culturas, que en definitiva son, los mayores desafíos de este fin de siglo” (p. 50) y plantea desarrollar la Educación para la Ciudadanía democrática fundada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos(as). Esta autora define la Educación para la Paz como enseñar a las personas a encargarse de manera más creativa y menos violenta de las situaciones de conflicto y que la cultura de la Paz va de la mano con la Educación para la Paz porque es objetivo de ella, es decir, la Educación para la Paz tiene como finalidad alcanzar en los ciudadanos(as) la Cultura de la Paz. Para ellos se debe contener de una serie de valores y políticas para alcanzarla principalmente en las dos esferas: local y global, desde las comunidades hasta la cultura universal.

Para cerrar con Labrador (2000), ella dice que la Educación para la Ciudadanía es una herramienta desde la educación para fomentar la tolerancia y el respeto. Repeler la cultura de la violencia y de la guerra, del odio y del conflicto. Estos tres conceptos: Educación para la Paz, Cultura de la Paz y Educación para la Ciudadanía se correlacionan en los programas de la UNESCO bajo el sello del programa para una cultura de paz que encierra diversas estrategias y experiencias con el fin de alcanzar la meta propuesta de una cultura de paz.

Para cerrar esta reflexión se han planteado hasta este punto los aspectos relacionados con el ciudadano(a) para la Paz con miradas y aportes de diversas fuentes. Es necesario continuar con los aportes que definan el Saber Pedagógico que contenido en el docente pretenden formar o construir a ese ciudadano(a) para la convivencia en Paz.

2.4. El Saber Pedagógico y la Construcción de la Paz Territorial con Rostro Humano

El saber pedagógico está vinculado con la formación pedagógica que reciben los docentes en su dimensión pedagógica y disciplinar y la vinculación de ellos con los diferentes contextos y realidades en las que van a ejercer su profesión. Es considerado la médula espinal de la formación de profesores que contiene unas acciones que se conectan como sistemas internos y externos que generan un nuevo saber en la medida que se va reconstruyendo. Tiene consecuencias en el accionar de los futuros docentes (Díaz, 2014) (Rabuco Hidalgo, 2020).

Es un corpus articulado entre la teoría y práctica, es sistémico y situado, es más que la unión de sus partes y no se puede entender de manera lineal. El saber pedagógico es un conocimiento complejo que presenta las siguientes características: irreductible, relacional, holístico, autopoietico y multidisciplinario (Díaz, 2014).

Es irreductible porque no se puede reducir a una de sus partes para ser entendido. Es relacional porque contiene una red de relaciones que establecen sus diversos componentes entre sí. Es holístico porque tiene una vinculación entre sus partes y con el contexto sociocultural en que se implementa el saber pedagógico. Es autopoietico por su constante retroalimentación y autogeneración de sí mismo produce un nuevo saber. Y finalmente, multidisciplinario porque tiene influencia de diversas disciplinas complementarias a la educación (Díaz, 2014).

Díaz Quero (2006) expone que los docentes generan teorías de manera consciente o inconsciente para influir en la acción de enseñanza. Este proceso tiene una triada que se correlaciona de manera sistémica: formación docente, práctica docente y saber pedagógico. En ella se contienen aspectos ontológicos, teorías y epistemologías acerca de cómo el docente se desempeña en las aulas de clases. Para lograr este propósito el docente se debe convertir en investigador para producir y generar su propia teoría acerca de su profesión. Este proceso se llama reflexión. Debe derivar en la socialización en comunidades de aprendizajes. Para que la labor del docente no sea analizada desde miradas externas al aula.

El docente debe buscar fundamentos para que sus prácticas tengan sentido en tres fuentes: primero, en las políticas de docencia de estado; segundo, en los programas de formación universitaria y tercero, el ejercicio docente y práctica pedagógica (Díaz Quero, 2006). A propósito de este aspecto Díaz Quero (2006) reflexiona sobre las fuentes del saber pedagógico en estos términos:

(...) no sólo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino además y fundamentalmente como reconstrucción de la acción pedagógica lo que a la par de coincidir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, puede contribuir a consolidar el cuerpo teórico de la pedagogía. (Díaz Quero, 2006, p. 95)

Siendo así entonces, las fuentes en las que se apoya el docente y su reflexión acerca de su accionar en el contexto también son esenciales en la construcción de ese saber pedagógico que le

da sentido a su labor. Esa reflexión también ayuda a solidificar los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, son creaciones del docente en su contexto histórico cultural producto de interacciones personales e institucionales. Es decir que, los conocimientos evolucionan, se reestructuran y se reconocen en la vida del docente con una dinámica constante y en permanente transformación.

Retomando a Díaz Quero (2006) el saber docente se nutre desde tres dimensiones: primera, cognitiva (formal e informal: laboral, religiosos, artísticos, otros espacios); segunda, afectiva (afectos, sentimientos y valores) y, tercera, procesual (flujos permanentes de interacción que permiten la reflexión interna del docente). Este saber sin duda alguna no es fijo, sino que está sujeto a cambios como la misma realidad social en la que la labor del profesor se consolida en su práctica cotidiana.

Pero la construcción del Saber Pedagógico como se ha indicado hasta el momento no está libre de posturas ideológicas y de proyectos políticos que también la estructuran, hasta el momento se ha considerado la triada Formación Docente-Saber Pedagógico-Práctica Pedagógica sin enfrentarse a la mirada política de la construcción del saber como antesala de los procesos de hegemonización. Esa disputa hegemónica revela también los proyectos políticos que proponen miradas concretas sobre la función de la educación y la contrapropuesta a todo esto será siempre una mirada distinta a la que se visiona desde el poder dominante, es decir, los grupos de poder construyen una mirada vertical que será refrendada o no desde posturas alternas desde abajo, desde la horizontalidad o como se nombra aquí, una mirada con el rostro humano: el del maestro.

La tensión que generan los proyectos políticos con nuevas propuestas hegemónicas sobre los sujetos desde las apuestas por una Formación Ciudadana y en especial desde la educación en contravía con las apuestas de una mirada ideal de Formación Ciudadana que presentan el sujeto fragmentado de los discursos sociales estructurantes (Pimienta Betancur, 2013). En este sentido, Mouffe (2015) amplía la noción de proyectos políticos a partir de la comprensión de lo que ella nombra como política hegemónica, en la que atribuye a la dirección política que ejerce una clase y que quiere articular en un cuerpo o bloque discursivo para construir una voluntad colectiva reformando desde el pensamiento moral e intelectual a las personas.

El marco que revela esta disputa son las transformaciones de las democracias latinoamericanas en la actualidad en donde todos los proyectos políticos se autoproclaman reordenadores de las democracias. Existe, por tanto, un carácter social donde se tejen relaciones

entre quien gobierna y los gobernados, escuela y familia, donde los espacios de aparición están conformados por actores y espectadores, que son los que tienen la capacidad de emitir los juicios sobre los actores. El objetivo de estos espacios es otorgarle la recuperación del horizonte político de la ciudadanía (Pimienta Betancur, 2013).

Al respecto, Mouffe (2015) plantea la noción de estado integral como contrapropuesta frente a la política hegemónica que trata de dirigir los proyectos políticos desde la verticalidad o la institucionalidad. El estado integral sería una construcción por medio del consenso y la cohesión, el consenso de todos los actores sociales en cuanto a la estructuración del estado democrático y la cohesión por parte del estado que permite que la participación de todos los miembros de la comunidad permite sociedades más justas y equilibradas en la representación del poder (Mouffe, 2015). Este modelo o mirada de esta autora en este constructo teórico vamos a entenderlo como propuestas de paz desde la horizontalidad, una paz desde abajo o como una paz con rostro humano.

Desde la mirada de Castro-Gómez, S. (2017) se asume al maestro como sujeto en falla o en fuga que tiene la tarea de incitar los cambios y transformaciones sociales, como actor central en la construcción del saber en las escuelas. No está solo como individuo, sino que es un colectivo agremiado y organizado que puede hegemonizar o consolidar un discurso sobre la sociedad, la educación y otros problemas que existen en el país y que está llamado a pensarlos también como sujeto de saber pese a las fallas y fugas que presenta. Esto se entiende desde la perspectiva de proyecto político como actor social que en conjunto puede considerar una apuesta de sociedad alternativa a la que genera violencia y desigualdad en Colombia.

A partir de Giroux (2008) se analiza la perspectiva de la oposición y las resistencias hechas por los maestros a la lógica de la política estatal que intenta asumir el control y ejercer el poder de las escuelas por intermedio de diversos mecanismos. Giroux (2008) identifica tres grupos teóricos con los cuáles entender esa lógica en la que se enmarcan no sólo a los estudiantes y sus particularidades según sus contextos culturales sino al maestro mismos quienes tienen la posibilidad o no de oponerse a esos procesos visibles e invisibles del currículo estatal. El primer cuerpo teórico son las teorías de la reproducción social, la segunda, las teorías de la reproducción cultural y como tercero, la teoría de la resistencia.

Toda esta lectura de Giroux (2008) se enmarca en su intención de consolidar una mirada de la pedagogía desde las posibilidades de la democracia radical en el que el maestro toma el control de su proceso de enseñanza para plantear una oposición y resistencia a los presupuestos del poder

y las fuerzas hegemónicas de la sociedad por el ejercicio del control y del poder dados de diversas formas y también sustentados en los medios de comunicación y el consumismo.

Desde la mirada de la teoría de la reproducción social, el maestro es un simple conductor de la estructura social porque bajo la neutralidad y objetividad que el currículo le exige se convierte en transmisor de los valores y estructura social, del sistema político que quiere permanecer en los lugares de privilegios. El maestro que enseña bajo esta lógica ya sea de manera consciente o inconsciente ayuda a reproducir la estructura social y política en sus educandos.

Para la teoría de la reproducción cultural identificada por Giroux (2008) que va más allá de la teoría de la reproducción social en cuanto a la neutralidad y distancia del maestro en la apropiación del proceso de enseñanza de sus estudiantes, el profesor reproduce los valores y estructuras culturales bajo la premisa que todos sus estudiantes requieren incorporarse a las labores productivas de la estructura social. En esta mirada se tiene en cuenta que hay escuelas de hijos de trabajadores o marginados del sistema, pero en todo el proceso de enseñanza el maestro cumple su papel mediador de la cultura que privilegia de los grupos sociales dominantes que los medios de comunicación y el sistema económico ubica en la cúspide social.

Giroux (2008) encuentra unos vacíos en las teorías de la reproducción social y de la reproducción cultural con respecto a los procesos de escolaridad que no abarcan la totalidad de la experiencia de las escuelas en donde por ejemplo maestros y estudiantes se han resistido al currículo oculto y prescrito. Por esta razón, es necesario según él caminar en la dirección de evidenciar qué hay detrás de los procesos de oposición y resistencia que plantean algunas escuelas para alcanzar la reflexión pedagógica y caracterizar una nueva teoría educativa escolar. Giroux (2008) expone que esa mirada sobre esos procesos debería ser una lectura semiótica de la escolaridad de maestros y estudiantes en algunas escuelas que se salen de la lógica de la reproducción social y cultural.

Esa lectura semiótica de la realidad escolar que plantea Giroux (2008) la entiende Freire (2003) como la lectura del mundo. Esa lectura de mundo antecede a lectura del texto y no es otra cosa que entenderse dentro del contexto histórico y cultural, es responder al interrogante por la razón de hacer lo que se hace, un proceso metacognitivo que va más allá de la pregunta por la enseñanza o el aprendizaje de contenidos y saberes escolares.

Por esta razón Freire (2003) expone que la práctica educativa ha de entenderse por intermedio del compromiso que tiene el maestro y la maestra con el mundo y con la vida. Esa tarea

remite al entendimiento constante de que el hombre y la mujer no son seres acabados sino carentes y esa carencia es el motor para el aprendizaje y, por ello, maestros y maestras deben despertar en sus educandos la curiosidad y la acción para adentrarse en el mundo del conocimiento.

Entendiendo la propuesta de Freire (2003) y Giroux (2008) en donde plantean una construcción de una pedagogía que supla las limitaciones de los postulados tradicionales que no ven en el maestro un sujeto con un papel relevante en la transformación social pero, como advierte el mismo Freire: “(...) educar a través del ejemplo sin pensar por ello que vamos a salvar el mundo” (Freire, 2003, pág. 35) pero donde no puede haber labor educativa sin la esperanza de comprender el mundo, es en últimas, una labor circular envuelta en la paradoja de la humanidad frente al conocimiento en donde los maestros y maestras son luchadores y esperanzados pero entendiendo que hay límites en su trabajo cotidiano.

La tensión entre las visiones horizontal y vertical en la construcción del proyecto político social que en este caso lo llevamos a la discusión acerca de la construcción de una Paz con rostro humano o paz territorial, es necesario trascender hasta preguntas que tengan mayor alcance de la vida privada y colocar de relieve asuntos de la polis que conciernen a toda la ciudadanía o a los asuntos públicos, tanto a los actores como a los espectadores como lo propone Hanna Arendt (Mesa Arango y Quiroz Posada, 2012).

Por tanto, hay que ir más allá de las propuestas normativas y conocer también la mirada que desde abajo los sujetos que interactúan en sus contextos locales y que encarnan como profesores y estudiantes la materialización final del proceso formativo en los establecimientos educativos y en donde se pretende desde miradas verticales y horizontales formar a los ciudadanos(as).

De este modo, caminar hacia una Paz con rostro humano implica develar todos esos procesos de políticas hegemónicas que desembocan en muchas ocasiones en la violencia por defender ideologías y proyectos políticos que segmentan cada día más las sociedades democráticas. Es sin duda alguna el papel del docente y de ese Saber Pedagógico construido en su proceso de formación y resignificado en la práctica pedagógica contextualizada donde emerge el sujeto de enseñanza y el sujeto de aprendizaje que hay que colocar en tensión frente a todo lo que llega de manera vertical para reconstruir a partir de las experiencias de aula que tienen maestros y estudiantes con la finalidad de caminar en la construcción de una Paz con rostro humano, los rostros, de los maestros y estudiantes que interactúan cotidianamente en las escuelas y colegios.

Se asume aquí esa tarea de construir una propuesta pedagógica que atienda a la lectura del contexto de un municipio golpeado por la violencia, marginado como lo define Giroux (2008) u oprimido en palabras de Freire (2003). La necesidad de leer el mundo (contexto) que antecede los aprendizajes escolares debería ser una prioridad en los procesos de enseñanza local y desde allí poder fundamentar una apuesta que emprenda la formación de ciudadanos y ciudadanas críticos y respetuosos de los presupuestos de la democracia para así poder incidir en el contexto de violencia intrafamiliar, escolar y social que se renuevan constantemente sobre esta población. No es otro el llamado sino el de la construcción de procesos pedagógicos propios situados en una realidad específica con las carencias propias que el mismo contexto plantea a la escolaridad local.

2.5. La Interpretación como Vehículo para Inferir en los Aportes de los Maestros su Saber Pedagógico y sus Propuestas para la Formación Ciudadana y Construcción de Paz

En el presente segmento se transita sobre la posibilidad de reflexionar acerca de la teoría de la interpretación como sustento para inferir e interpretar los aportes de los maestros en los laboratorios talleres y en ellos reconsiderar tanto su saber pedagógico como su apuesta pedagógica en el desarrollo de sus procesos de enseñanza, la apuesta formativa de ciudadanos(as) y la construcción de la paz. para empezar, la teoría de la interpretación es una corriente filosófica que se enfoca en el estudio del proceso de interpretación y su relación con la construcción del significado (Eco, 1962).

Esta teoría surge a partir de la crítica a la visión tradicional de la interpretación, que la entendía como un proceso objetivo y neutro, en el que se descubría el significado ya existente en el texto o en el objeto interpretado, en este caso, en lo que las personas expresan. Esta corriente se ocupa de estudiar el proceso de interpretación de los textos y de las diferentes formas de expresión cultural y social, así como los mecanismos y las herramientas que utilizamos para realizar dicha interpretación, también de analizar los diferentes aspectos involucrados en el acto de interpretación, como la intención del autor, el contexto histórico y cultural en el que se produce una obra, el lenguaje utilizado, la perspectiva del lector o receptor, entre otros (Ricoeur, 1983).

La teoría de la interpretación defiende que el significado no está dado de antemano, sino que está construido en el mismo proceso de la interpretación, a partir de la interacción entre el intérprete y el objeto interpretado. Esto implica que el significado no es algo fijo y definitivo, sino que puede ser reinterpretado y resignificado en función de las circunstancias y contextos en los que

se produce la interpretación. En otras palabras, que el receptor participa también en la construcción del significado de la obra, la comunicación u otro que se desea interpretar (Ricoeur, 1983).

Dentro de la teoría de la interpretación se pueden distinguir diversas corrientes y enfoques, como por ejemplo la hermenéutica, la semiótica, la teoría de la recepción, la teoría del discurso, entre otras. Cada una de estas corrientes aporta herramientas y enfoques específicos para abordar el proceso de interpretación, y han tenido una gran influencia en diversas disciplinas como la literatura, la filosofía, la sociología, la antropología, entre otras. A continuación, se presenta de manera central cada una de ellas el aporte a la teoría general de la interpretación y sus principales exponentes.

Como primero, la semiótica es una teoría que se enfoca en el estudio de los signos y sus significados, y, por tanto, tiene una relevancia importante en la teoría de la interpretación. En la semiótica, la interpretación se entiende como un proceso complejo en el que los signos son interpretados por el observador a partir de su conocimiento previo y contexto. Umberto Eco (1979) afirmaba que "no existe una interpretación absolutamente objetiva de los signos, sino que toda interpretación es en cierta medida subjetiva y condicionada por el contexto" (p. 31). La semiótica entonces se enfoca en el estudio de los signos y símbolos y su interpretación en diferentes contextos. En el ámbito de la interpretación, la semiótica se utiliza para analizar y comprender cómo los signos y símbolos son utilizados en el discurso para transmitir significados y cómo estos significados pueden ser interpretados por diferentes personas en diferentes contextos.

Uno de sus fundadores y exponentes, Peirce (1991), afirmó que los signos se dividen en tres categorías: iconos, índices y símbolos, y que la interpretación de los signos se basa en una inferencia abductiva. Es decir, el observador infiere el significado del signo a partir de su conocimiento previo sobre el contexto y los demás signos presentes. Por otra parte, Barthes (1970) plantea que la interpretación es un acto creativo que se realiza a partir de la interacción del lector con el texto, y que no hay un significado único y universal del mismo, según este autor, el texto es polisémico, lo que significa que tiene múltiples significados posibles y que la interpretación puede variar según el contexto y la experiencia del lector.

Como segundo, la teoría de la recepción, que surge en la década de 1960, se centra en el papel del receptor o espectador en la interpretación de la obra o mensaje. Jauss (1987) señala que "la obra de arte es siempre actualizada por los lectores o espectadores, y sus interpretaciones siempre están determinadas por sus experiencias históricas y culturales" (p. 69), Iser (1978)

propone que el texto tiene un potencial de significados pero que es el lector el que finalmente contribuye al proceso de interpretación del mismo y complementa Eco (1979) afirmando que interpretar sería una negociación entre el texto y el lector, dejando claro que en la relación lector-texto es donde emerge la interpretación.

Tercero, la teoría del discurso, le aporta el análisis de los distintos tipos de discursos presentes en la sociedad y cómo estos discursos surgen para poder comprender e interpretar el contenido desde donde emergen. Foucault (1969) explora cómo los discursos son creados y cómo estos moldean el pensamiento y la comprensión desde los parámetros que establecen esos discursos y en los que finalmente los reciben. También Habermas (1981), examina la naturaleza del discurso y cómo la comunicación puede ser utilizada para lograr una comprensión mutua en el proceso o acción comunicativa. Para Fairclough (1995), era necesario el contexto social y político para entender los discursos que emergen desde los textos, este proceso se realiza según él considerando un marco teórico que permita filtrar esos discursos. Finalmente, Van Dijk (1993) reflexiona sobre las relaciones entre los discursos y el poder y en especial, cómo el discurso puede ser utilizado para legitimar las relaciones de poder existentes.

Finalmente, como cuarto, la hermenéutica. La hermenéutica se enfoca en el estudio del lenguaje y su relación con el mundo, ha sido pensada inicialmente desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje. A continuación, se amplía la perspectiva de la teoría de la interpretación desde Gadamer (1991), Ricoeur (1983) y Eco (1962) para consolidar una perspectiva puntual sobre la interpretación sin omitir que las anteriores perspectivas presentadas sean de menor valía o que no ayudan a pensar la interpretación de los aportes de los maestros en las discusiones analizadas en el presente trabajo sino que, desde la fundamentación de la corriente hermenéutica se hallaron unos elementos puntuales para desarrollar el trabajo de análisis de los aportes de los participantes.

Desde Gadamer (1991) se establece la importancia de la interpretación en la comprensión de la verdad, según él, la interpretación es un proceso que permite entender y dar sentido a los textos y a la realidad en general. En palabras del autor: "La interpretación no se limita a descubrir el significado de un texto, sino que es un proceso mediante el cual el lector y el texto se encuentran y se fusionan en un diálogo interminable" (1991, p. 278). Para este autor la interpretación es un proceso dinámico en el que el intérprete interactúa con el objeto interpretado y, a su vez, se transforma a sí mismo. Por tanto, la interpretación es un proceso en el que el intérprete siempre

está influenciado por sus propias preconcepciones y prejuicios, lo que hace que la interpretación nunca sea totalmente objetiva (Gadamer, 1991).

A partir de Ricoeur (1970), se entiende que la interpretación implica una comprensión del texto en su dimensión semántica, sintáctica y pragmática, y además considera la intencionalidad del autor y su relación con el lector. Este autor se enfocó en la relación entre la interpretación y la comprensión de la identidad y la subjetividad. En relación al discurso de las personas, destaca la importancia de la comprensión del sentido literal y del sentido figurado del discurso, y las necesidades que llevan a producirlo. Ricoeur (1983) sostiene que la interpretación es un proceso creativo que involucra tanto al intérprete como al objeto interpretado, en sus palabras "la interpretación es un proceso de recreación, una forma de creación que surge de la fusión entre el texto y el intérprete" (p. 221). En otras palabras, la interpretación es un proceso en el que se busca la comprensión del sentido de un texto o de una obra de arte destacando la importancia del lenguaje en el proceso interpretativo y cómo este permite la apertura hacia nuevos horizontes de sentido. Los horizontes de sentido del lector son sus precomprensiones, sus experiencias previas y su marco de referencia cultural e histórico. Estos horizontes influyen en la interpretación que hace el lector del texto, y a su vez, la interpretación que hace el lector puede ampliar o modificar sus horizontes de sentido.

Finalmente, en esta tríada teórica, Eco (1962) enfatizó en la complejidad de la interpretación y en la necesidad de considerar múltiples perspectivas y contextos para comprender un texto o una obra de arte. En sus palabras afirma que "la interpretación es un proceso que nunca termina, ya que siempre es posible encontrar nuevas significaciones y contextos que influyen en la lectura de un texto o una obra de arte" (Eco, 1962, pág. 15). Abordó la interpretación desde una perspectiva semiótica en donde la interpretación no se limita al proceso de dar sentido a un texto, sino que también implica la creación de nuevos significados a partir de las conexiones entre signos en donde la interpretación deviene como proceso que involucra tanto al intérprete como al objeto interpretado, en el que se crean nuevas significaciones que no existían previamente. Finalmente, Eco (1979) destaca la importancia de la interpretación como un proceso en el que se combina la objetividad y subjetividad del intérprete, y propone la idea de que el texto es un "objeto abierto" que requiere la participación activa del lector para su comprensión, es decir que, la interpretación del discurso de las personas implica considerar tanto el contenido explícito del mensaje, como el contexto en el que se produce y las intenciones implícitas del emisor.

A modo de cierre, los tres autores coinciden en que la interpretación es un proceso creativo y complejo que involucra tanto al objeto interpretado como al intérprete. Además, destaca la importancia de considerar el contexto y las múltiples perspectivas para comprender completamente un texto o una obra de arte. La interpretación del discurso de las personas puede abordarse desde diferentes enfoques y teorías de la interpretación, pero desde la mirada que hace la hermenéutica implica considerar unos horizontes de sentido que le dan un contexto social e histórico particular a los nuevos sentidos que se construyen en el proceso de reconstrucción del sentido. Es decir que, para interpretar el discurso de las personas desde la teoría de la interpretación es necesario considerar el contexto histórico y cultural, la dimensión semántica, sintáctica y pragmática de los productores del discurso, las intenciones de ellos y la participación activa del lector que en este caso sería el investigador.

Finalmente, existen unos pasos generales que han sido pensados desde las diferentes corrientes que hacen aportes a la teoría de la interpretación. Estos pasos a modo general son necesarios para la interpretación del discurso y es de aclarar que existen diferentes enfoques y metodologías que darían prioridad a unos sobre otros o por el contrario, incluirían unos para eliminar otro. No obstante, algunos de los pasos generales que se pueden seguir son los siguientes:

1. Análisis del contexto: es fundamental conocer el contexto en el que se produce el discurso, tanto histórico, social, cultural, como el momento en que se lleva a cabo.
2. Identificación del tema o asunto principal: determinar el tema o asunto principal del discurso para comprender su sentido global.
3. Identificación de la estructura del discurso: identificar la estructura interna del discurso, es decir, su organización en párrafos, frases, elementos discursivos, etc.
4. Identificación del lenguaje y su significado: analizar el uso del lenguaje y sus significados, desde el punto de vista semántico, pragmático, retórico y discursivo.
5. Identificación de las características del hablante: analice la identidad y las características del hablante, como su género, edad, origen social, cultura, etc.
6. Análisis de la recepción: analizar cómo el discurso es recibido y compuesto por los diferentes públicos y contextos.

Se asumieron los presupuestos teóricos desde la teoría de la interpretación en general para fundamentar el presente trabajo, pero en particular los aportes de la hermenéutica y los pasos que

sintetizan el proceso de interpretación orientado al análisis del texto pero también del discurso como apuesta que construyeron los maestros participantes de los laboratorio talleres en donde podían aportar a los momentos y preguntas generales de los encuentros pero que también podrían proponer y discutir aspectos que consideraran relevantes de plantear en dichos espacios.

2.6. Matriz Teórica

Una vez esbozados los cimientos teóricos que sustentaron la investigación, se construyó la matriz teórica con la que se construyen los encuentros a modo de relación teórica y conceptual que permitieron el análisis de los hallazgos y la consecuente discusión de los mismos (Ver tabla N°3. Matriz teórica).

Tabla 3

Matriz teórica

Categoría / Dimensión	Saber Pedagógico	Ciudadanía	La Paz	La Interpretación
Definición	Son los conocimientos especializados que posee un maestro para realizar procesos de enseñanza y aprendizaje. Shulman (1986), (Zeichner y Liston, 1987), (Cochran-Smith y Zeichner (2005), (Zeichner, 1983), (Cochran-Smith y Lytle, 1999), (Fernández-	Se refiere a la participación activa y consciente de los individuos en la vida pública y en su mismo gobierno, depende de las condiciones de cada estado o nación. (Marshall, 1950), (Fraser, 1997), (Bobbio, 1986), (Sousa Santos,	Ha sido particularmente relevante debido a los conflictos y guerras que han afectado a la humanidad, pero también sirve para entender las relaciones sociales. (Galtung, 1969), (Lederach, 1997), (Azpuru, 2008), (Rincón-Ruiz, 2017), (Quintero,	Actúa como herramienta para comprender la postura que asume un sujeto detrás de sus palabras o discursos. En las experiencias docentes expresadas en sus reflexiones ayuda a considerar aquellos elementos del saber pedagógico

	Balboa y Stremmel, 2004), (González, 2016), (Zuluaga, 1999), (Restrepo, 2004), (Perdomo, 2018), (Zuluaga et al., 1998).	2004), (Freire, 2003), (Turner, 1990), (Castells, 2003), (Restrepo, 2006), (Nariño, 2010).	2019), (Álvarez, 2020), (Hernández y Otros, 2017).	y de sus apuestas formativas. (Eco, 1962 y 1979), (Ricoeur, 1983; 1970), (Peirce, 1991), (Barthes, 1970), (Jauss, 987), (Iser, 1978), (Foucault, 1969), (Habermas, 1981), (Fairclough, 1995), (Van Dijk, 1993), (Gadamer, 1991)
		<i>Formación Ciudadana</i>		
Social	<i>Saber Profesional</i> Se considera como una profesión enmarcada en unos fundamentos trazados por las políticas públicas y en los aportes del maestro como sujeto que contiene unos saberes específicos para la enseñanza.	Son los procesos por medio de los cuáles cada nación o estado promueve las habilidades y valores a sus ciudadanos(as) para que pueda hacer parte de su organización política. (Di Pietro, 2004), (Ariza, 2007), (Mouffe, 2015), Benjumea y Otros, 2011), (Gutiérrez, 2011), (Puig y Otros, 2011), (Curcio y Camargo, 2011).	<i>La cultura de la paz</i> Se interesa por los mecanismos y herramientas ciudadanas para la solución no violenta de los conflictos. (Flores y Esparza, 2018), (Abubakar, 2019), (UNESCO, 2018)	

		<i>La Educación para la Paz</i>	
	<i>Las competencias docentes</i>	<i>Educación para la Ciudadanía</i>	Son los procesos realizados mediante la enseñanza obligatoria para alcanzar en los ciudadanos(as) los valores y herramientas para vivir en una cultura de paz.
Escolar	Son los contenidos, habilidades y valores que se requieren para desarrollar el plan curricular institucionalizado en los centros escolares.	Tiene la misión de la transmisión de los valores y habilidades para la formación de los ciudadanos(as) en el marco de la enseñanza escolar obligatoria.	(Mayor, 2003), (Labrador, 2000), (UNESCO, 2012), (Quiroz y Correa, 2006), (Quiroz Posada y Arango Correa, 2006)
	(Freire, 2003 y 2005), (Perrenoud, 2004), (Dewey, 1916).	(Di Pietro, 2004), (Labrador, 2000), (Benjumea y Otros, 2011).	

3. Diseño Metodológico

El presente diseño metodológico se fundamentó en la tradición interpretativa comprensiva desde el enfoque de la investigación social cualitativa, específicamente en el estudio de caso, luego, se presenta la forma como se definió la muestra y a continuación las técnicas de recolección y de análisis de información para culminar presentando las fases que acompañaron el proceso investigativo.

3.1. Definición de la Tradición Metodológica

La presente investigación se fundamentó en los presupuestos de la tradición investigativa orientada desde la perspectiva interpretativa comprensiva que busca acercarse críticamente a los fenómenos sociales, como una manera de apropiarse del significado que contengan esos fenómenos a partir de la deconstrucción de ellos para luego reinterpretarlos por medio del análisis de su contexto histórico y su sentido de la comunicación o del lenguaje (Mendoza de Carmona, 2019).

Aunque desde la perspectiva de la hermenéutica filosófica se busca el alcance de la verdad como posibilidad para la disertación filosófica, desde el punto de vista metodológico, la hermenéutica intenta hallar la comprensión desde el análisis descriptivo de las experiencias compartidas que pueden ser base para la interpretación, en palabras de Mendoza de Carmona: “(...) esta busca comprender la forma en que la gente experimenta su mundo” (2019, p. 89)

De este modo, en el camino de la comprensión, el diálogo y la pregunta juegan un papel relevante en la búsqueda de la comprensión y también en este intercambio se busca desentrañar las profundidades del discurso del sujeto o de los sujetos con lo cuáles se busca alcanzar la profundidad en la manifestación de teorías o conceptos para poder describirlos desde la perspectiva del investigador asociados a una nueva reconstrucción discursiva de la experiencia a la que se intenta acercar (Mendoza de Carmona, 2019).

Un aspecto relevante, sería entender esas razones por las cuales el accionar de los sujetos encuentra el sentido, sentido que manifiesta por medio de signos que conducen a las emociones o motivaciones que impulsan el discurso o las concepciones de las personas. “En este sentido, el enfoque interpretativo propone la comprensión de la acción humana mediante la interpretación de esas motivaciones” (Mendoza de Carmona, 2019, p. 92).

Para el caso concreto de la presente investigación los elementos mencionados de la hermenéutica crítica fueron abordados en encuentros denominados laboratorios y en entrevistas

abiertas donde se suscitaron aspectos relevantes de la cotidianidad del maestro en su contexto escolar y ellos pudieron dejar aflorar esas emociones y experiencias cotidianas que son el punto de partida para reflexionar teorías, propuestas, apuestas, deseos, anhelos, entre otros, que contienen el significado de las emociones y sensaciones que los movilizan a ellos y a su saber profesional con respecto a la formación ciudadana y la construcción de la paz desde la escuela.

3.2 Definición del Enfoque Metodológico (Tipo de diseño)

La presente propuesta de investigación se inscribe en el campo de la investigación social cualitativa que es aquella en donde investigadores de diversa índole se han agrupado para resolver los problemas planteados desde el dogma empirista en la investigación y en especial aquella que se orienta desde las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales y Humanas (Galeano, 2012). Por esta razón, se han ido realizando producciones de literatura académica que han posibilitado la emergencia de un paradigma propio para los investigadores e investigadoras desde la perspectiva social que quieren abordar fenómenos y problemas con unas metodologías inscritas en este campo.

Por esta razón, se opta por inscribir la presente propuesta en el campo de la investigación social cualitativa, ya que, con ella, se permite abordar un fenómeno social como lo son los procesos de educación desde la enseñanza obligatoria escolarizada y que puede ser abordado desde la educación como saber inscrito en las humanidades y que toma referentes de las diferentes ciencias sociales para desarrollar su trabajo³.

3.3 Enfoque: Estudio de Caso

Los estudios de caso tienen un origen multidisciplinar (Galeano, 2012) y constituyen una larga tradición en la educación. Los estudios de caso se definen porque su interés está centrado en lo particular y se proponen como objetivo el “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (Galeano, 2012, p. 64). Ese interés por lo particular se sustenta generalmente en una narración y descripción de lo que quiere estudiar, del caso, del fenómeno, de la experiencia, entre otros, que desde lo

³ Dado que el proyecto doctoral se enmarca en el Proyecto de Investigación *Paz territorial y coproducción de conocimiento*, para el desarrollo metodológico de las actividades de campo se contó con el apoyo de un asistente de investigación, un estudiante de pregrado y con recursos técnicos para los encuentros Y talleres.

particular busca una inducción a temas y categorías más generales que se ilustran o ilustren en el caso.

Una de las características más fundamentales para delimitar y construir un caso es considerar que “los fenómenos sociales, los dilemas humanos y la naturaleza de los casos corresponden a situaciones particulares y están influenciados por múltiples factores” (Galeano, 2012, p. 70). Por esta razón cobra fuerza como método de investigación y diferenciándose de otros usos que se le da como en los trabajos de diagnóstico previo en el trabajo de áreas de la salud, de registro de informes para facilitar la labor de algunas instituciones o el trabajo propio de la historia como disciplina para rastrear el pasado.

Existen tres tipos de estudios de caso desde la perspectiva metodológica: intrínsecos, instrumentales y colectivo. El intrínseco se centra en el análisis y descripción del caso, es decir, busca construir teoría a partir de lo que emerge desde el individuo, grupo humano o experiencia que se trabaje. Los instrumentales, buscan proporcionar mayor conocimiento sobre un tema o refinar una teoría, es decir, que el interés sobre el caso viene pasando a segundo plano porque persigue un interés externo a él, pero leído por intermedio de él. Por último, los casos colectivos, son el estudio conjunto de un determinado número de casos con el objetivo de indagar un fenómeno, población o condición general, igual que los casos instrumentales busca refinar o profundizar en teorías y temas dejando la descripción y delimitación del caso a un segundo plano (Galeano, 2012, p. 70).

A partir de lo expuesto por Galeano (2012) en el presente trabajo se optó por el estudio de caso desde una tipificación colectiva, ya que permite ir más allá de la lectura de casos intrínsecos o particulares en una o dos instituciones educativas para construir una mirada general de una problemática reflejada en las instituciones educativas de todo el municipio de Apartadó tanto en los contextos de las cuatro comunas urbanas sino también pensando los cuatro corregimientos y sus respectivas veredas.

Específicamente se buscará que emerge de la descripción del grupo social intrínseco: Maestros que Pertenecen al Círculo de Interacción Académico –CIA- Ciencias Sociales del municipio de Apartadó Antioquia, que es la forma como la Secretaría de Educación y Cultura del municipio nombra a los docentes del área de Ciencias Sociales en su ente territorial y los convoca de esta forma para procesos formativos, a modo de equipo o mesas de trabajo por áreas, en este caso, el área de Ciencias Sociales. Se permitió la reflexión con este CÍA con el pretexto de abordar

las concepciones y experiencias que ellos tienen acerca de la Formación Ciudadana y la Educación para la Paz desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y las cátedras afines en sus Instituciones Educativas.

3.4 Definición del Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo exploratorio-descriptivo porque su propósito central es explorar en maestros del municipio de Apartadó reflexiones, experiencias e impresiones con relación a la formación ciudadana y la construcción de paz en las escuelas y colegios, desde su saber docente y experiencia en la enseñanza del área de ciencias sociales y cátedras afines. En esa exploración conceptual se analiza de igual forma su saber como profesional o su saber pedagógico para relacionarlo luego con las posibilidades de la formación ciudadana para la paz en Apartadó. Una vez se realizó la fase de colecta de campo de las categorías conceptuales: saber pedagógico y formación ciudadana para la paz se procedió a la sistematización y análisis de la información para realizar la descripción de los hallazgos centrados en el contexto educativo municipal de Apartadó.

3.5 Definición de la Muestra

La definición de la muestra obedeció a criterios intencionales en donde el número de participantes no era un aspecto fundamental para el desarrollo de la investigación sino el deseo de participar y los aportes del participante en los encuentros. El muestreo fue de tipo teórico pues no estaba definida la cantidad de participantes previamente y la finalidad no era considerarla como criterio de selección sino consolidar un proceso con los participantes para profundizar en las categorías conceptuales a considerar con ellos.

El proceso de la definición y obtención de la muestra se realizó por medio de una convocatoria abierta para los 57 maestros y maestras del área de ciencias sociales y cátedras afines de las 21 Instituciones Educativas oficiales, tanto rurales como urbanas. En la invitación se hizo especial énfasis en la motivación y la voluntad de participar sin que mediara obligatoriedad de la Secretaría de Educación Municipal ni otro interés que la reflexión y participación de encuentros llamados Laboratorios de Formación Ciudadana y Construcción de Paz contruidos desde el proyecto Paz Territorial y Coproducción del Conocimiento de la Universidad de Antioquia.

En la invitación se hacía el llamado a la inscripción en un cuestionario virtual y luego se dispuso de un espacio y horario para los Laboratorios en la sede de la Universidad de Antioquia

Seccional Urabá ubicada en Apartadó. Es necesario aclarar que en el año 2021 para las fechas en que se convocó a los encuentros presenciales para desarrollar los Laboratorios, existían restricciones para los encuentros presenciales por las medidas Covid-19 que se estaban empezando a levantar lentamente en los centros educativos de básica y universitarios, pero con base en protocolos sanitarios para el seguimiento y control de la pandemia.

En este contexto, podían participar todos los docentes del área de ciencias sociales de las Instituciones Educativas oficiales que pese a las restricciones sanitarias y utilizando el permiso emitido por la Secretaría de Educación decidieran asistir voluntariamente a los Laboratorios. Los docentes del área de ciencias sociales fueron tenidos en cuenta por su relación directa con la Cátedra de la Paz erigida en Colombia y son convocados institucionalmente como mesa de área o Círculo de Interacción Académico –CÍA-. Los docentes de este campo de saber se caracterizan por su capacidad crítica y por sus reflexiones en cuanto a los procesos y aspectos relacionados con la educación. En los docentes de Ciencias Sociales recaen muchos de los procesos, proyectos y asignaturas como las cátedras: afrocolombiana, de la paz, municipal, entre otras, que le otorgan una perspectiva amplia de su quehacer en las instituciones educativas y con su formación pueden considerar pensar aspectos relacionados dentro y fuera del plantel educativo que potencian o se convierten en obstáculo para el desarrollo de los procesos educativos en el municipio de Apartadó.

3.5.1 Convocatoria Abierta

La convocatoria a los participantes para hacer parte del proceso fue abierta, se realizó por medio de una tarjeta de invitación virtual: E-card (Ver Anexo 1. Invitación virtual tipo e-card) dirigida a 57 maestros y maestras que se desempeñan como docentes del área de ciencias sociales y cátedras afines (cátedra afrocolombiana, cátedra de la paz y cátedra municipal) de todas las instituciones educativas oficiales del municipio de Apartadó Antioquia (Colombia) que en total son 21 centros educativos, 14 urbanos y 7 rurales. Los docentes inicialmente respondían un cuestionario general (ver Anexo 1. Invitación virtual tipo e-card, segunda página que contiene las preguntas de la invitación) donde se consultó su disposición y voluntariedad para participar de encuentros llamados *Laboratorios*, en total, se postularon 15 docentes en la encuesta electrónica para iniciar los encuentros.

De esos 15 que se inscribieron para participar en los encuentros presenciales con restricciones bajo las normas de alternancia educativa, asistieron 8 a los dos primeros talleres y

finalmente concluyeron el proceso 5 obteniendo la certificación del proyecto de extensión de la Universidad de Antioquia. Los maestros que se inscribieron inicialmente expresaron sus excusas porque las instituciones educativas con las normas de alternancia escolar atendían 16 estudiantes por tandas que se extendían hasta por dos semanas para atender un solo grupo y, asistir a los talleres laboratorios para algunos implicaría no tener encuentros presenciales con los estudiantes que en alternancia iban a recibir asesorías sobre los trabajos que aún persistían de manera virtual en su mayoría lo que retrasaría su programación curricular; otro grupo de maestros manifestó dificultades con los permisos y espacios institucionales para la salida, entre directivos docentes y la Secretaría de Educación Municipal pese a existir documento (Anexo 4. Carta Permiso Secretaría de Educación Municipal de Apartadó) que respaldaba la participación de esos maestros y maestras, la falta de comunicación directa no le permitió a algunos profesores salir de la institución educativa o llegar tarde a los talleres que finalmente hizo que algunos mejor tomaran la opción de no participar a la que siempre fueron informados y que hace parte del proceso metodológico de participar en estos espacios desde la motivación de querer hacerlo sin que medie ningún tipo de coacción.

3.5.2 Selección de Docentes

La selección de docentes se desarrolló aplicando criterios de tipo teórico opinático pues combina elementos de la teoría y la opinión de los participantes en el proceso de construcción de la información en el proceso investigativo, en este caso puntual le otorgó relevancia a la práctica escolar de los docentes y la reflexión que hacen sobre su práctica profesional como profesores. No fue relevante por esta razón la cantidad de docentes como centro del proceso sino el interés y el compromiso de ellos para participar en los espacios organizados a modo de laboratorios. El interés porque el maestro(a) manifestó querer reflexionar sobre sí mismo(a) y sus prácticas pedagógicas como profesional de la educación y el compromiso porque abrió el espacio en un contexto de pandemia y dejando de lado sus quehaceres cotidianos una vez por semana para asistir a los laboratorios y exponer desde su perspectiva la forma de transformar la educación del municipio.

En síntesis, de los 57 maestros y maestras que enseñan ciencias sociales en el Municipio de Apartadó se inscribieron para participar de los laboratorios 15, asisten inicialmente 8 y concluyen todo el proceso alcanzando una certificación por sus aportes en los laboratorios 5, por lo tanto, n = 5.

3.6. Definición de las Técnicas de Recolección de la Información

Las técnicas construidas para la recolección de la información abarcan dos de tipo individual y una de tipo colectivo, las de tipo individual fueron: cuestionario personal y entrevista semi estructurada y, las de tipo colectivo: talleres grupales nombrados como *Laboratorios*. Estas técnicas fueron esenciales para indagar con relación a los conceptos categoriales centrales de la investigación: saber pedagógico, formación ciudadana, educación para la paz, pero, también permitieron conocer ampliamente problemáticas, experiencias, anécdotas, entre otros procesos que vivencian cotidianamente los maestros del municipio de Apartadó en sus contextos escolares. A continuación, se presenta cada una de estas técnicas.

3.6.1 Cuestionario Personal Tipo Encuesta

El cuestionario Personal Tipo Encuesta permitió la caracterización de los docentes del municipio de Apartadó. Se consultó por su formación profesional, su experiencia laboral, su contexto de enseñanza, entre otros, que permiten comprender su propuesta por la formación de sus estudiantes. Este cuestionario permitió indagar por la disponibilidad de los maestros para participar de los encuentros-talleres llamados Laboratorios. Esta tarjeta fue enviada a los docentes por medio de la oficina de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Apartadó, quienes la enviaron por medio virtuales a los rectores y les dieron las directrices para otorgar los permisos a los maestros que decidieran hacer parte del proceso (Ver Anexo 1).

3.6.2 Grupo Focal: Talleres Laboratorios⁴

A partir del análisis sobre las reflexiones y aportes expresados por los maestros participantes en los encuentros llamados Laboratorios de Formación Ciudadana y Construcción de Paz que se desarrollaron el marco del Proyecto Paz Territorial y Co Producción del Conocimiento de la Universidad de Antioquia (Aprobado mediante Acta 2018-23555) el cual tiene como objetivo

⁴ Los talleres conocidos como *Laboratorios* son la estrategia principal por medio de la cual el programa de investigación Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz de la Universidad de Antioquia construye los saberes y aportes de diferentes grupos, asociaciones y comunidades que se sientan a dialogar en torno a la construcción de paz con enfoque territorial. En los *Laboratorios*, todos los participantes son tomados como coinvestigadores o investigadores territoriales y sus ideas, reflexiones y propuestas son consideradas relevantes en la elaboración y construcción de un producto comunicativo con el cual ayudarán en la construcción de la paz en sus territorios y comunidades locales. Más información y productos se pueden visualizar en la página web del proyecto: <https://www.territoriolaburaba.org/>.

central rescatar las experiencias de las personas en sus territorios con relación a la construcción de la paz desde los límites y posibilidades de las personas en sus comunidades, es decir, develar la situación de la paz de las personas que escapan de los acuerdos de paz institucionales y los aportes y debilidades de estas comunidades para lograr una paz en sus territorios. A pesar de tener una estructura parecida a la de los grupos focales (Orlando Mella, 2000) el laboratorio parte de una mirada horizontal de la construcción del saber y ahí considera a sus participantes en igualdad de conocimientos que los investigadores, es decir, que es cercano a los procesos de media lab que se están implementando como herramientas alternativas de construcción del saber con comunidades (Ortega y Villar, 2014).

En el marco del proyecto se conformó un equipo de maestros y maestras del área de Ciencias Sociales para pensar y proponer desde su experiencia elementos transformadores para potenciar la educación en el municipio de Apartadó desde los mismos contextos escolares y en el marco de la enseñanza del área de Ciencias Sociales y las cátedras afines a ella, a saber: cátedra municipal, cátedra de la paz y cátedra de estudios afrocolombianos que se imparten en el municipio de Apartadó. El grupo de maestros y un semillero de estudiantes se denominaron dentro del proyecto como experiencia escolar.

En total se desarrollaron 4 laboratorios (Ver Anexo 2. Diseño de Laboratorio) y 2 entrevistas abiertas, de los cuales, los dos primeros laboratorios se desarrollaron bajo la estrategia de pre mapeo, que son los momentos iniciales en el encuentro y conformación del grupo de trabajo, se plantean los objetivos de los laboratorios, se hace un acercamiento y reconocimiento de los integrantes que hacen parte tanto del equipo investigador como de los participantes.

Permitieron la reflexión en torno a las propuestas que se desarrollan en el aula con respecto a la formación ciudadanos(as) dispuestos para la convivencia en Paz. De igual forma construir una mirada con respecto a cómo poder formar al ciudadano(a) para la Paz en el municipio de Apartadó. En las entrevistas de grupo focal participaron entre cinco y ocho maestros que aceptaron asistir a los laboratorios llenando en el cuestionario la opción sí. El grupo se consolidó como grupo focal en donde la convocatoria fue abierta y voluntaria siguiendo la lógica de la participación de los talleres laboratorios, en esa ocasión para reflexionar en torno a la Enseñanza de la Paz y la Formación Ciudadana en las instituciones educativas del municipio de Apartadó. Los laboratorios tienen una estructura interna que intenta mapear y reconocer los saberes de los participantes y consolidarlos en un producto educocomunicativo que pueda divulgarse como resultado del proyecto,

pero también en las mismas comunidades locales, los productos pueden ser audiovisuales, sonoros, textos o cartillas, cartografías, entre otros, los maestros del municipio de Apartadó participantes consideraron construir unos podcasts de su experiencia. Los laboratorios son construidos en tres momentos o en tres etapas, la primera, el premapeo, que es el momento de los primeros encuentros para conocer a los participantes y establecer los compromisos para asistir y dialogar en torno a los ejes y aspectos sobre la paz, la ciudadanía y otros que los participantes consideren; el segundo, el mapeo, en donde los participantes expresan y consolidan sus ideas, sentimientos, experiencias y otros con relación a los conceptos que se estén considerando en los diferentes laboratorios y, tercero, el remapeo, en donde se terminan de considerar los aportes del grupo focalizado en cuando a su construcción de saber colectivo referente a la paz, la ciudadanía y otros conceptos y, con esa base, construir el producto educocomunicativo seleccionado por el grupo participante en los laboratorios (Aristizábal y Álvarez, 2019).

3.6.3 Entrevista Semi Estructurada

Las entrevistas semi estructuradas permitieron ampliar algunos aspectos e información particular que surgieron en los laboratorios y que los participantes en sus aportes generaron reflexiones, miradas controversiales o puntos fuertes que ameritaron regresar sobre ellos para profundizar acorde con las oportunidades que ofrece esta técnica según Díaz-Bravo y Otros (2013) en la que se puede ir en direcciones abiertas o concreta según el propósito del investigador. Los guiones de entrevistas partieron de retomar aspectos generales propuestos en los momentos de los laboratorios grupales y luego se centraron en preguntas más específicas orientadas a la construcción de la paz y la formación de ciudadanos(as) en el contexto educativo del municipio de Apartadó (Ver Anexo 3. Guion de Entrevistas 1 y 2).

3.7. Definición de las Técnicas de Análisis de la Información

Para el análisis de la información colectada en la investigación se realizó un proceso de codificación abierta para facilitar la interpretación y construcción de categorías conceptuales relacionadas con los conceptos centrales de la investigación: saber pedagógico y formación ciudadana para la paz y, luego se construyó una matriz comparativa, en donde se establecen relaciones entre las dos categorías conceptuales centrales del estudio.

3.7.1 Proceso de Codificación Abierta

Una vez surtido el proceso de la obtención de la información por medio de los laboratorios y las entrevistas abiertas que se documentaron por medio de audios, se procedió a la sistematización de la información y luego a la codificación. La codificación abierta se realizó tomando la información colectada y agrupándola en cuadros de Word donde se fueron analizando para considerar componentes, aspectos y elementos que luego fueron consolidando hallazgos a las categorías conceptuales centrales. Luego de codificar los 4 laboratorios y de completar la información de los cuadros de análisis abierto se procedió a describir los resultados en un documento organizado y secuenciado según la información colectada, organizada y analizada.

3.7.2 Matriz Comparativa

Al culminar el proceso de codificación abierta y consolidar de manera organizada los hallazgos relacionados con las categorías conceptuales centrales de la investigación: saber pedagógico y formación ciudadana para la paz, se consolidaron en una matriz comparativa los hallazgos para establecer de manera analítica la relación entre esos dos cuerpos categoriales. En la figura 4. *Proceso de Análisis de la Información*, se puede observar el camino que se estableció en el proceso de relación analítica de un componente del saber pedagógico con los componentes de la Formación Ciudadana Para la Paz que luego permitieron construir una nueva relación conceptual emergente. Vale la pena aclarar, que cada componente del saber pedagógico se ingresó a la matriz con los tres componentes de la Formación Ciudadana para la Paz, con lo que surgió de cada uno de estos procesos cuatro nuevas relaciones conceptuales emergentes.

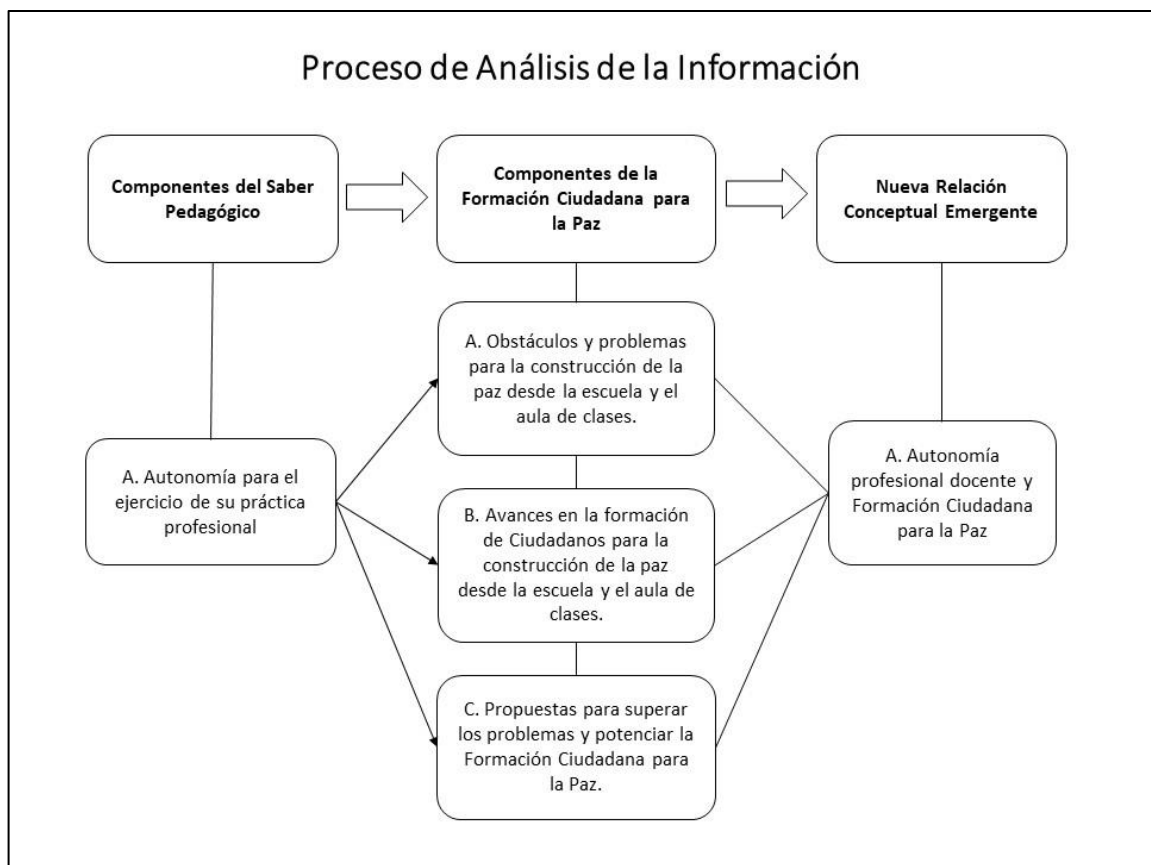
3.8 Validez y Confiabilidad de las Técnicas de Recolección y Análisis de la Información

En el marco del proyecto de extensión de la Universidad de Antioquia Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz, en el que se inscribió la presente tesis doctoral, fue relevante el aporte y apoyo constante del equipo interdisciplinario y académico de investigadores e investigadoras formados en disciplinas como el periodismo, la comunicación social, la antropología, la sociología, la educación, entre otros, quienes trabajaron bajo la modalidad de seminarios teóricos y de formación permanente al tiempo que se conformaron sub equipos por experiencias a impactar. La experiencia escolar, específicamente donde se inscribió la tesis, en trabajo colectivo ayudó en la elaboración, organización, revisión y sistematización de la información. Los seminarios de trabajo de todo el

equipo y de las experiencias específicas se hacían de manera semanal con procesos de revisión constante en archivos compartidos y abiertos para acceder a todo el cuerpo documental con facilidad. El equipo constituido como experiencia escolar supervisó la construcción de las técnicas de recolección de la información y de las técnicas de análisis, lo que permitió validar y darle confiabilidad a estos instrumentos que fueron aplicados con los maestros y maestras participantes en el trabajo de campo, momento que también fue acompañado por el mismo equipo interdisciplinar que acompañó la estrategia metodológica.

Figura 4

Proceso de análisis de la información



3.9. Proceso de Análisis e Interpretación de la Información

Tomando como punto de partida las consideraciones de McKernan (2008) se identifican para el proceso de análisis de la información cuatro momentos o etapas a considerar: primera,

procesamiento de los datos o edición; segunda, cartografiar los datos, tercera, interpretación de los datos y, cuarta, la presentación de los resultados (McKernan, 2008).

En la primera etapa, se procesaron los datos por medio de la sistematización y organización de formato de audio a texto en archivos de Word, en esta primera etapa, no se quedó solo con lo que Gadamer (1991) diría con relación a la mera comprensión literal del texto, sino que se organizó la edición para continuar con los pasos de interpretación y análisis.

En la segunda etapa, cartografiar los datos, se etiquetaron ayudándose con colores los aportes de cada maestro participante de los laboratorios y de las entrevistas acorde a la dimensión a la que pertenecía su intervención, es decir, por cada laboratorio y entrevista se tomó el aporte del maestro y se resaltó con colores según el participante expusiera ideas sobre el saber pedagógico, la formación ciudadana, la construcción de la paz, problemas de las escuelas y colegios, críticas a la educación, entre otros.

En la tercera etapa, interpretación de los datos, apoyados en Ricoeur (1983) se organizaron los aportes de los maestros participantes teniendo presente la postura que fueron asumiendo en cada encuentro y que reiteradamente fueron expresando en sus intervenciones. Es decir, los datos fueron contruidos abiertamente y sin categorías apriorísticas desde su significado en sí mismo, pero luego se contactaron con las discusiones y las posturas que se asumieron en los encuentros laboratorios y en las entrevistas realizadas hasta construir las categorías analíticas presentadas en los resultados.

Para la cuarta etapa que corresponde a la presentación de los resultados, se sintetizaron en la reconstrucción de unas categorías análisis con las cuáles se describieron los hallazgos y sirven para describir la información de manera que responde con lo acontecido en los encuentros laboratorios y las entrevistas realizadas, dichas categorías son: el saber pedagógico del maestro y la formación ciudadana para la paz.

3.10 Fases de la Investigación

A continuación, en la tabla N°4. *Fases de la Investigación*, se presenta el proceso de investigación que transcurre en tres momentos o fases centrales: Contextualización, Interpretación y Reconstrucción; para los cuáles se articulan los objetivos específicos de la investigación y de igual forma los instrumentos que acompañaron la recolección de la información, los participantes

a los que se aplicó el instrumentos y los impactos alcanzados en cada fase de la investigación para responder al alcance del objetivo específico planificado.

Tabla 4

Fases de la investigación

Objetivos Específicos	Fases / Momentos	Instrumento de Recolección de la Información	Participantes e Impacto Alcanzado
1. Interpretar el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto del municipio de Apartadó	Contextualización.	*Cuestionarios Tipo Encuesta Sociodemográfica. *Laboratorios. Encuentros: 1 y 2.	15 maestros(as) del área de Ciencias Sociales y Cátedras Afines del municipio de Apartadó. (Encuesta Sociodemográfica) 8 maestros del área de Ciencias Sociales y Afines del municipio de Apartadó. (Asistencia a los laboratorios) <u>Impacto:</u> Descripción de los componentes del saber pedagógico que despliegan los maestros(as) del área de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó.
2. Indagar en la formación ciudadana para la paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que los maestros de Ciencias Sociales	Interpretación.	*Laboratorios. Encuentros: 3 y 4.	5 maestros del área de Ciencias Sociales y Afines del municipio de Apartadó. (Asistencia a los laboratorios) <u>Impacto:</u> Definición de los procesos de Formación Ciudadana y Construcción

desarrollan en el Municipio de Apartadó.			de la Paz que desarrollan en sus contextos escolares los maestros y maestras desde el área de Ciencias Sociales en el municipio de Apartadó.
3. Relacionar el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las ciencias sociales con la formación de ciudadanos(as) para la paz en el Municipio de Apartadó.	Reconstrucción.	*Entrevistas Semi estructuradas.	2 maestros(a) del área de Ciencias Sociales y Cátedras Afines del municipio de Apartadó. <u>Impacto:</u> Consideraciones y reflexiones sobre las relaciones que se pueden establecer entre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz para ser desarrolladas en el municipio de Apartadó.

3.11 Cronograma

Con base en la tabla N°5. *Cronograma de Investigación*, se presenta el espacio de tiempo en que se realizó el proceso de investigación.

Tabla 5

Cronograma de investigación

AÑOS	2020		2021		2022	
SEMESTRES	1	2	1	2	1	2
ACTIVIDADES						
Lectura de textos.						

Rastreo de Investigaciones.						
Construcción del proyecto.						
Búsqueda de información.						
Lectura y elaboración de fichas.						
Redacción de capítulo.						
Elaboración de artículo publicable.						
Acercamiento y protocolos.						
Candidatura.						
Diseño de instrumentos.						
Encuentros-Laboratorios y entrevistas.						
Análisis de la Información recopilada.						
Pasantía.						
Redacción de capítulo.						
Elaboración de artículo publicable.						
Identificación de destinatarios e información relevante para los lineamientos.						
Elaboración de lineamientos y presentación a autoridades universitarias.						
Conferencia (preferiblemente en seccional – regionalización).						
Redacción del informe final.						

Defensa de tesis.					
-------------------	--	--	--	--	--

3.12 Resultados e Impactos Esperados

Al finalizar la investigación, los resultados tienen una orientación para que puedan ser empleados en la construcción de una nueva forma o reinterpretación de la Cátedra de la Paz y consolidar una apuesta para la Formación Ciudadana para la Paz desde los espacios formativos del municipio de Apartadó, es decir, una política pública municipal que contemple desde la educación básica obligatoria un proceso formativo para la ciudadanía con base en necesidades propias surgidas en su territorio local que demanda una nueva forma de relacionarse distinta al uso de la violencia en todas sus formas para resolver las diferencias. El espacio en que se impactó este propósito superior ha sido dinamizar los encuentros laboratorios con maestros del área de Ciencias Sociales del servicio público tanto de las zonas rurales como urbana y que se congregan bajo la figura de mesas de áreas que el municipio de Apartadó denomina como Círculo de Interacción Académica -CÍA-, con ellos, se reflexionaron e interpelaron sobre las posibilidades de la construcción de la paz y la formación de ciudadanos(as) para la convivencia armónica desde los contextos escolares.

Los docentes que hacen parte del CÍA Ciencias Sociales del municipio de Apartadó son 57 que atienden a los estudiantes en las 22 instituciones educativas públicas urbanas y rurales de esta entidad territorial certificada, de los cuales, 15 se inscribieron para participar en los encuentros talleres laboratorios y 5 lograron culminar la totalidad del proceso de coproducción de saber que se sintetizó en una serie de podcast llamada *Maestros y construcción y Construcción de Paz desde el aula* que consta de tres capítulos en los cuáles se consignaron los elementos que proponen como profesionales de la educación y desde su experiencia en la educación en el territorio local para trabajar en procura de la Formación Ciudadana para la Paz.

3.13 Consideraciones Éticas

Dado que este proyecto involucró directamente a la comunidad educativa en calidad de coinvestigadores y productores de saberes, fue indispensable reconocer y hacer pública su participación y aportes al logro de las metas y finalidades del proceso, así como su copropiedad intelectual sobre los productos de conocimiento frutos de la investigación. Por tanto, se garantizó

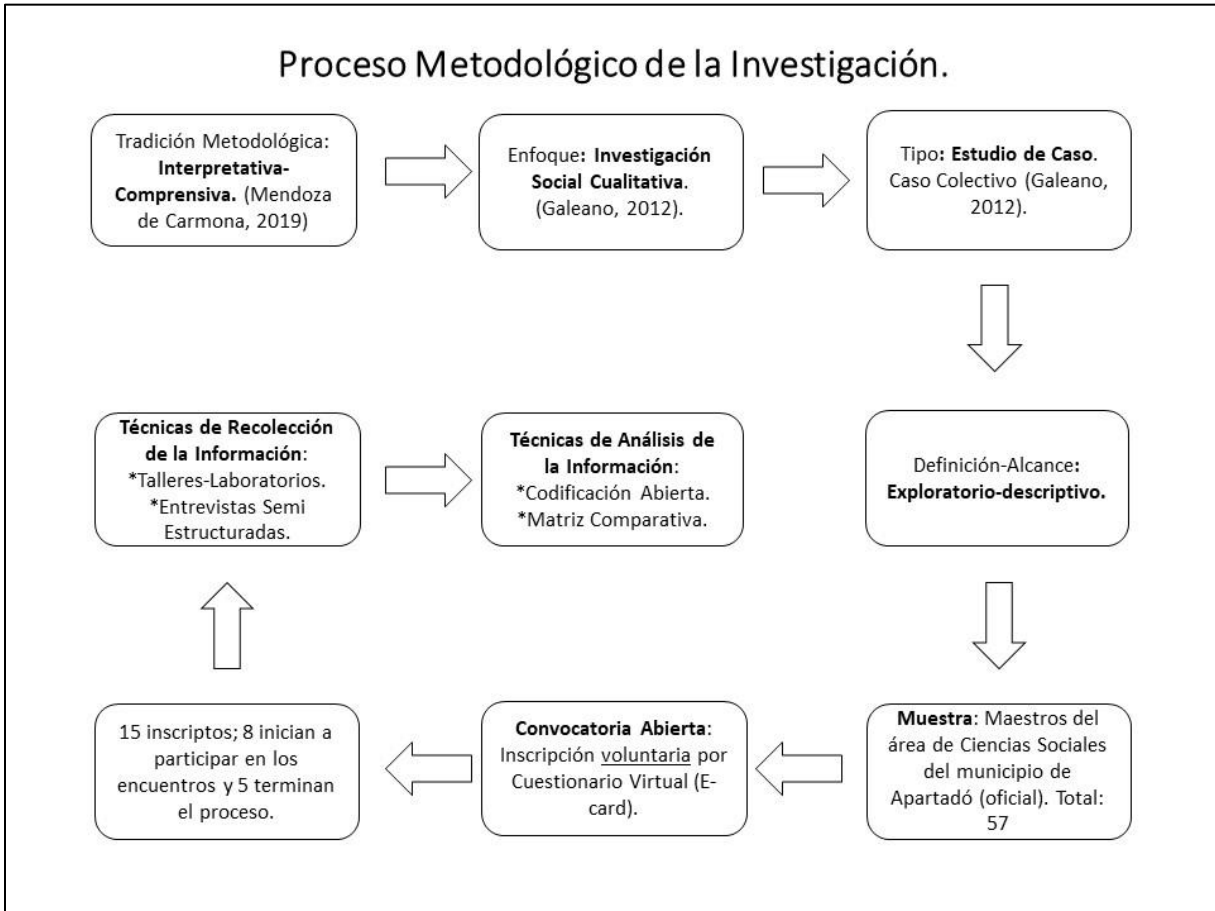
que los participantes tuvieran conocimiento desde la convocatoria que su participación era voluntaria y que los espacios denominados laboratorios son abiertos y flexibles a la participación de ellos para compartir y discutir aspectos relacionados con su experiencia como maestros y maestras en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el municipio de Apartadó y en particular, conversar y discutir situaciones concretas con respecto a la Formación Ciudadana y Educación para la Paz desde las escuelas y colegios de Apartadó. Para el desarrollo del proceso con la transparencia y claridad se dispuso de los siguientes documentos como mecanismos de consentimiento informado por parte de los maestros participantes:

- Carta de permisos de Secretaría de Educación Municipal para realizar los laboratorios con docentes. (Ver anexo 4. Carta Permiso Secretaría de Educación Municipal de Apartadó).
- Formato de aceptación voluntaria para participar los laboratorios bajo la metodología de taller Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz. (Ver Anexo 5. Acuerdo de Participación en Laboratorios y Consentimiento Informado)
- Consentimiento informado para encuestas, entrevistas, grabaciones, fotografías, entre otros, que se relacionan con el proyecto de investigación Formación Ciudadana para la Paz: Una mirada desde el Círculo de Interacción Académica –CIA- Ciencias Sociales del Municipio de Apartadó Antioquia (Ver Anexo 5. Acuerdo de Participación en Laboratorios y Consentimiento Informado).
- Carta con sesión de derechos personales sobre la publicación de resultados para uso educativo de los documentos y materiales generados en los laboratorios y otros espacios inmersos en el proceso de investigación (Ver Anexo 5. Acuerdo de Participación en Laboratorios y Consentimiento Informado).

Finalmente, se realizó un evento de cierre el 26 de noviembre del año 2021 en las instalaciones de la Universidad de Antioquia – Seccional Urabá (Sede Apartadó) de la experiencia realizada en los encuentros talleres laboratorios (Ver Anexo 6. Fotografía Encuentro de Cierre Laboratorios Experiencia Escolar), en donde se presentaron los resultados parciales a los participantes del proceso de investigación y a la comunidad educativa en general del Municipio de Apartadó. En la figura 5. *Proceso Metodológico de la Investigación*, se puede apreciar de manera sintética la ruta metodológica desarrollada en el trabajo.

Figura 5

Proceso metodológico de la investigación



4. Resultados y Discusión

La presentación de los resultados y la discusión sobre ellos se organizaron en el mismo orden en que se ha estructurado la secuencia misma del presente trabajo, en este sentido, se agruparon en tres bloques, siguiendo las categorías analíticas: primero, el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales; segundo, la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó y; tercero, la relación entre el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó.

Cada uno de esos tres bloques a su vez se subdividió en dos momentos: en el primero, se realiza la presentación de los resultados con los respectivos componentes, aspectos y elementos que configuran los hallazgos y luego, en segundo momento, la discusión teórica sobre los resultados y sus componentes. Siendo correspondientes con la lógica asumida en la investigación que considera a los maestros y maestras participantes como coinvestigadores(as) y sujetos de saber, los resultados se consolidan a modo de texto narrado resaltando principalmente la experiencia y aporte de ellos que se expresan de manera directa citando sus reflexiones y palabras para apoyar las construcciones categoriales analíticas consideradas a partir del trabajo realizado en los encuentros llamados talleres laboratorios y las entrevistas semi estructuradas.

A continuación, se inicia con la presentación de los resultados y la discusión de la primera categoría: el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales.

4.1 El saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales

Los resultados presentados en este aparte del capítulo corresponden a la información analizada en el contexto de los dos primeros encuentros con el grupo de maestros llamados experiencia escolar y bajo la metodología de talleres laboratorios. En estos dos primeros encuentros se trazó como propósito establecer el acercamiento con los maestros y sus contextos educativos en donde imparten la enseñanza del área de Ciencias Sociales y otras áreas o asignaturas afines, de igual forma, por medio de actividades y espacios de participación se les dispuso para que expresaran diversos aspectos de sus instituciones.

Toda la información aportada por ellos fue relevante y sistematizada en cuanto se seguía los objetivos de los encuentros laboratorios, pero en todo momento afloraron de ellos reflexiones abiertas y espontáneas guiados por experiencias como educadores en diversas instituciones educativas dentro y fuera del municipio de Apartadó.

El proceso analítico permitió poner en tensión el posicionamiento teórico planteado en el segundo capítulo (Ver Tabla N°3. *Matriz teórica*) con lo hallado en el trabajo de campo, dando como resultado que la categoría Saber Pedagógico tiene cuatro componentes o subcategorías que permitieron organizar e interpretar los aportes de los maestros y que dan cuenta de su saber pedagógico, dichos componentes son: primero, la autonomía para el ejercicio de su práctica profesional; segundo, la aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes; tercero, el plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y; cuarto, hábitos que han incorporado para desarrollar su práctica pedagógica profesional.

En la Tabla N°6. Componentes de la Categoría saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, se presentan en detalle los componentes, los aspectos que lo componen y una breve descripción.

Tabla 6

Componentes del saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales

Componentes	Aspectos del Componente	Breve Descripción
A. Autonomía para ejercer su labor como profesionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La autonomía frente al plan de estudios. 2. La autonomía para participar en encuentros y espacios fuera de aula. 3. La autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes de manera informal en las instituciones educativas. 	Situaciones y aspectos que condicionan o potencian la libertad para dirigir u orientar su trabajo pedagógico como profesional.

<p>B. Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemáticas del contexto familiar y social. 2. Problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación. 3. Situaciones y hechos que cuestionan al docente. 	<p>Reflexiones que consideran los maestros(as) para entender las situaciones y problemas que afectan el desarrollo educativo de sus estudiantes.</p>
<p>C. Proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional. 2. Reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos. 3. Trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia. 4. Formación de la conciencia ciudadana. 	<p>Aspectos considerados desde la experiencia pedagógica de los maestros para sustentar su aplicación en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales.</p>
<p>D. Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases. 2. Proyectos transversales y trabajo realizado en equipos. 	<p>Descripción de experiencias y hábitos que han incluido en sus procesos formativos para responder a las necesidades de sus estudiantes.</p>

A continuación, se despliegan los resultados sintetizados en estos componentes y sus respectivos aspectos que constituyen el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el municipio de Apartadó.

4.1.1. Componente A: Autonomía para el ejercicio de su práctica profesional

Los resultados del componente A (Autonomía para ejercer su labor como profesionales) del saber pedagógico están centrados en tres aspectos: el primero, su autonomía frente al plan de estudios; el segundo, su autonomía para participar en encuentros y espacios fuera de aula y, el tercero, su autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes. A continuación, se presenta los elementos y los aportes en las voces de los mismos maestros(as) con respecto a su autonomía para ejercer su práctica pedagógica profesional.

4.1.1.1. Primer aspecto: Autonomía frente al plan de estudios (currículo).

Los resultados en este aspecto que discutieron los maestros en los talleres laboratorios presentan un acercamiento a cuatro elementos de reflexión: el primero, el prediseño de lo normativo del currículo; el segundo, la autonomía que otorga la ley a las minorías étnicas en Colombia; el tercero, la misión de la enseñanza no limitada a sacar notas y, como cuarto, el área de Ciencias Sociales como contenido abierto y en construcción. Como primero, los maestros en las reflexiones expuestas en los laboratorios evidencian que para ellos existe mucho pre diseño desde lo normativo del currículo y deja muy poco espacio a lo que surja, el Maestro Participante 2 -MP2- lo expresa así: “(...) mucho pre diseño de eso que ahorita estábamos hablando de lo normativo pero muy poco incluso en nuestras clases yo sé que dejamos muy poco a lo que surja, a lo que pueda llegar precisamente porque la escuela es muy normativa, es muy secuencial, es muy digamos... tiene un objetivo que cumplir, entonces yo llego, tengo claro el objetivo que desarrollar porque eso es lo que me demandan (...)”, luego ese mismo maestro señala que hay ocasiones en que se rompe ese patrón normativo y se vivencia otra experiencia de aprendizaje: “a veces llega un tema, yo sé que a nosotros nos ha tocado, nos ha sucedido, estamos en la clase, estamos hablando de un tema pero surge una pregunta de un estudiante o surge una dificultad o surge una noticia y cogemos esa noticia y a veces conversamos con los estudiantes una hora y media, dos horas y cuando miramos al tablero o suena el timbre y vemos que el tema quedo solamente escrito en el tablero y el objetivo y que en esa clase los chicos se conectaron más, participaron más y después de la clase llegan dos o tres a decir: profe, esta clase me gustó” (MP2, 2021). Esta situación se presenta porque existen muchos formatos y muchas exigencias a los maestros que controlan su desempeño porque: “(...) tantos formatos y normas que nos impiden enseñar abiertamente, hay mucho control sobre eso que finalmente uno a veces está así que pa allá y pa acá y está bien la decisión, un día puedo romper,

pero a veces no puedo romper el esquema y me toca responder” (MP2, 2021). Como segundo, los maestros debaten con respecto a la autonomía otorgada por la ley a las minorías étnicas: indígenas y afrocolombianos, que les permite construir un 40% de su plan de estudios para fortalecer las necesidades propias de sus comunidades, el Maestro Participante 4 -MP4- expresa que: “(...) nosotros como institución indígena tenemos la posibilidad de organizar nuestros planes académicos en un 40%, el 60% según los lineamientos del Ministerio de Educación y el 40% ya es la recuperación de lo que es de la cultura, la promoción de historia, en este caso pues las instituciones lo que optan es por tener el manejo o el dominio de la lengua tenemos en el pensum académico lengua materna, se convierte en la asignatura básica fundamental (...)”, en este sentido, la norma también permite que las instituciones educativas puedan considerar aspectos de su plan de estudios y en los casos específicos de la comunidades étnicas está legislado puntualmente. Como tercero, los maestros(as) expresan que la misión de enseñar no está limitada solo a responder con las notas o los saberes académicos, sino que es necesario escuchar al estudiante y orientarlos en sus dilemas emocionales, al respecto, la Maestra Participante 7 -MP7- indica que: “Entonces nosotros compañeros estamos para eso, no para responder como maestros que ponen la nota de 4 o 4,5 o de 5 no, que el estudiante vea en uno esa persona a la que se acerca y le dice su situación y uno puede o sea enderezarle el rumbo a la vida de ese niño, a mí me tiene esta zona estresada esa situación porque estamos ahoritica mismo en medio de pandillas, de cosas, es un caos pero ahí estamos para que cada uno, el que es maestro y lleve ese nombre en su corazón oriente esa vida de esas personitas que más adelante uno no se sabe si sea que vayan a liderar a uno”, la Maestra Participante 9 -MP9- complementa diciendo que: “Siento que hay veces que nos pegamos mucho de la nota y no esa parte del ser, yo siempre he tratado como que del ser de esa persona transformarla, los valores son fundamentales para la formación del ser”. Finalmente, como cuarto, expresan que en el área de Ciencias Sociales no hay nada escrito sino que se va construyendo el contenido en el encuentro con los estudiantes y que en última instancia el maestro es quién está en el aula y puede ejercer su autonomía para formar a los estudiantes, la MP7 indica: “(...) porque en sociales no hay nada escrito, todo se va construyendo, uno entra al salón y hay veces la clase no se trabaja eso sino lo que se dio en el momento se trabaja en eso que el estudiante aprende más que si le están enseñando una temática determinada porque ellos dicen profè tan chévere, me gustó mire que yo (...)”, al respecto también el Maestro Participante 8 -MP8- aportó que: “(...) la autonomía que se tiene en las instituciones, uno en su aula, de formar al estudiante de acuerdo a ese contexto, de esa realidad

que él vive y entonces uno diseña una clase de pronto al otro, como de acuerdo a las necesidades que se tiene, como esa autonomía de poderlo hacer”, de igual forma, el MP4 señala que en uso de esa autonomía, sus estudiantes de contexto rural han avanzado en contenidos que difícilmente en la zona urbana podrían alcanzar, lo expresa así: “(...) mis estudiantes en este momento tienen un dominio de ofimática que sé que quizá es más duro para algunos pero sé que los estudiantes del área urbana no me manejan Excel como me lo manejan los estudiantes de allá y esto es un proceso que se ha venido haciendo no de hoy ni ayer sino un proceso largo que les decía desde la administración nos ha puesto algo, ha sido muy empoderada en ese tema porque la intención es que nuestros chicos en algún momento tengan la posibilidad de ser ponentes o estar en grandes eventos y se reconozcan mediante lo propio y tengan pues esos valores agregados para ser llamados o contratados en futuros empleos o en procesos de convocatoria de educación superior” (MP4, 2021).

4.1.1.2. Segundo aspecto: Autonomía para participar en encuentros y espacios fuera del aula.

Con relación a su autonomía para participar en los encuentros y espacios fuera del aula regular de clases, los resultados evidenciaron un acercamiento a cuatro elementos: el primero, el maestro teme participar de acuerdo a su vínculo laboral; el segundo, los directivos docentes consideran las salidas del maestro del aula como pérdida de tiempo; el tercero, los sindicatos actúan como garantes de espacios de participación para los maestros pero generan tensiones internas en las instituciones educativas y, como cuarto, el maestro tiene la voluntad de gestionar su participación en espacios externos pero ello le conlleva a situaciones de orden laboral en cuanto a su evaluación anual de desempeño. Como primero, frente a la autonomía que tienen o no los maestros para participar en eventos, encuentros, espacios u otros que son convocados por parte de externos expusieron los maestros que existe un temor de acuerdo a su vínculo laboral, al respecto el Maestro Participante 5 -MP5- dijo que “(...) otros no participan porque les da miedo salir porque son nuevos y el tema de la provisionalidad es muy complicado en las instituciones (...)”, este aporte lo realizó al referirse a las razones sobre por qué las convocatorias no surten el efecto esperado en el municipio de Apartadó. En el segundo elemento, indicaron que estas salidas del maestro de su aula de clases son consideradas por los directivos docentes como una pérdida de tiempo, al respecto el MP5 dice que: “(...) las salidas de esos docentes de la institución, la mayoría de los directivos

la toman como una pérdida de tiempo porque no se está atendiendo presencial al estudiante (...)", el Maestro Participante 3 -MP3- complementó esta discusión diciendo que "(...) a veces los directivos toman esto como una pérdida de tiempo laboral, de hecho dijo que por eso es que no nos entendemos en las evaluaciones, o sea, tocó el tema evaluativo ahí, es decir, de cierta manera uno se siente intimidado o algunos docentes se sienten intimidados en participar en procesos de formación justamente por no entrar en choque con rectores", también, por la falta de comunicación entre los directivos que no se envían a tiempo la información sobre estas salidas se entorpece la participación del maestro, un ejemplo lo manifestó la MP8 que justificó una llegada tarde al laboratorio porque: "(...) se me presentó una dificultad de que la rectora sabía pero no le había dicho al coordinador y el coordinador dijo yo ya le escribí y ella no me ha respondido, a última hora le respondió y yo bueno me voy (...)". Como tercer elemento, para confrontar esa dificultad con los directivos docentes frente a sus salidas de la institución, los maestros le hacen llamados al sindicato local para que actúe como garante de permisos para los docentes pero ello implica tensiones entre el sindicato, los docentes y los directivos docentes que frente al sindicato se sienten intimidados y han entrado en conflictos por dichas presiones, así lo expresó el MP3: "(...) que el sindicato sea el garante de esa apropiación misma de las instituciones, poder que sus docentes participen en este tipo de espacios que son realmente importantes (...)” y el MP4 afirmó: “¡Sí! El sindicato respalda, pero también a veces eso en ocasiones eso lo que genera es un choque interno entre docentes y administrativos donde los administrativos se sienten presionados por un sindicato (...)”. Como cuarto elemento, señalaron los maestros que existe voluntad por parte del docente para gestionar y asistir a espacios a los que son convocados, pero de igual forma esto implica situaciones de orden laboral en cuanto a su evaluación anual de desempeño que dependen de sus directivos docentes y que siendo necesario que los mismos directivos tengan que apoyar sus salidas o restringirlas se vuelve compleja esa autonomía para participar en espacios de convocatoria externa a su institución educativa, el MP5 consideró que: "(...) aunque parta de la voluntad del docente también está implicada la situación laboral (...) porque pertenece al decreto 1278 y hay formas de pronto de coaccionarlo a él para que no venga así él quiera venir”, de otro modo lo manifestó el MP4 que interpeló así: "(...) también es que los docentes tengamos un poquito como de consideración, pedimos los espacios, pedimos que nos den esto pero nosotros no participamos, no estamos allí y sobre todo en el área de Ciencias Sociales que creo que es el área en dónde más reforzamos la norma, donde más pedimos, donde más a nuestros estudiantes les decimos esto, lo otro pero si

nosotros mismos no nos apropiamos de lo que decimos estamos digamos por fuera de lo que se pide, decimos o lo que se quiere lograr”.

4.1.1.3. Tercer aspecto: Autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes.

En este tercer aspecto, los maestros(as) discutieron en torno a su autonomía para compartir o integrarse de manera informal con los estudiantes y lo hicieron alrededor de dos elementos: el primero, el lugar en que quieren ubicarlos los directivos docentes y, segundo, el reconocimiento del vínculo de confianza entre el maestro y el estudiante. Con respecto al primer elemento, expresaron que los directivos docentes quieren ver al maestro en el aula de clases dictando sus lecciones y que integrarse con los estudiantes no es bien visto, la MP8 indicó que: “(...) siempre se quiere ver profesor allá, ese profesor que solo llega al estudiante al aula todo el tiempo, bueno vamos a trabajar, ese profesor dice hasta luego, sale y hasta allí llego el proceso con los estudiantes, pero es bien importante uno poderse bajar al nivel del estudiante (...)”, esta situación ocasiona brechas o distancias en las relaciones entre los directivos, maestros y estudiantes, la MP9 hizo un llamado al respecto y complementó así: “(...) nosotros nos hemos dedicado a dictar y a dictar las materias y a dónde está ese espacio donde nos vamos a sentar con los estudiantes, vamos a escucharlos, como profesores lo hacemos en las horitas libres (...)”. Como segundo elemento, los maestros manifiestan que se debe reconocer que el maestro y el estudiante pueden establecer un vínculo de confianza para escucharlos y entender sus problemáticas, para la MP8 este acercamiento permite “(...) reflexionar de que la educación es integral no porque él este allá de ese lado no puedo estar sentada con mis estudiantes, no puedo contar un chiste con ellos o no puedo relacionarme con ellos, es entender que todos, todos, todos unidos tenemos las mismas capacidades pero si puede ser uno mismo, solo que hay una actitud, un carácter donde todos podemos llegar a lograr y a hacerlo y partir desde la educación a mostrarle al estudiante que él también puede y que él también está aquí (...)”, este acercamiento posibilita lo que la MP2 dice que permite que los estudiantes digan “(...) ¡ah! me puedo acercar al profe, dialogar con él, preguntarle esto, como sin miedo”.

A continuación, se presentan los resultados con relación al segundo componente del saber pedagógico interpretado en los aportes de los maestros(as) en los talleres laboratorios: mostrar aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes.

4.1.2. Componente B: Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes

Para este segundo componente del saber pedagógico, se consideran aquellos aspectos considerados por los maestros(as) en los laboratorios y que constituyen una clara muestra de una aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes, en este componente se consolidan tres aspectos claves: el primero, la lectura de las problemáticas del contexto familiar y social de sus estudiantes; el segundo, la lectura de las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación y, el tercero, las situaciones y hechos que cuestionan al docente. A continuación, se presenta los elementos y se acompañan de las voces de los maestros participantes de los laboratorios.

4.1.2.1. Primer aspecto: Problemáticas del contexto familiar y social.

En este primer aspecto, los maestros discutieron en torno dos elementos externos a la institución educativa que dificultan la formación de sus estudiantes, el primero, son las problemáticas del contexto familiar y, segundo, las problemáticas del contexto social en el que viven los estudiantes. Como primero, señalaron las problemáticas del contexto familiar en el cual se viven situaciones de violencia y la falta de construcción de valores desde el hogar y por ello los estudiantes llevan esas prácticas a la escuela; los maestros expresaron que les da temor que se suspenda a los estudiantes porque en sus hogares no tienen el seguimiento adecuado para seguir su formación mientras están expulsados, la MP9 explicó: “No me gusta cuando suspenden un estudiante, lo mandan dos y tres días para la casa a dónde nosotros sabemos que nuestros estudiantes tienen una problemática compleja en sus hogares, mamá papá trabajando y uno manda un estudiante para la casa dos o tres días ¿qué me hace el estudiante allá? Si yo supiera que el estudiante de pronto estuviera aprovechando ese tiempo en leer, en hacer algo productivo pero quizá está es pegado a un celular, a la televisión, entonces pienso que la suspensión se puede reemplazar por un trabajo de convivencia acá mismo dentro de la institución y ampliar mucho los espacios de convivencia (...)” con lo que deja ver que la escuela actúa como espacio de protección ante situaciones que el estudiante vive en su contexto familiar y que no le permiten formarse adecuadamente; la misma maestra hace énfasis que el acompañamiento de los padres en el proceso de formación de los hijos termina cuando culmina la primaria y en el bachillerato los jóvenes están solos en su proceso formativo, así lo expuso ella: “(...) me gustaría cambiar el acompañamiento

del padre de familia de la institución, ya mi hijo está en el bachillerato, ya mi hijo es una persona responsable, yo lo suelto y muchos padres de familia actúan así, le hacen acompañamiento hasta que están en quinto ya de ahí para allá defiéndanse como puedan y no debería ser así” (MP9, 2021). Desde esa configuración familiar que se torna desfragmentada y se desintegra fácilmente para configurar nuevas familias con integrantes de otras familias cuando se unen sus padres, trae nuevas problemáticas al estudiantes y a su desempeño escolar, esta situación la explicó el MP5 de la siguiente manera: “(...) resulta que lo más diverso, cosmopolita y que tenemos en Urabá es la familia y que eso realmente seguramente van a pasar muchos años para lograr constituir familias en Urabá que sean digo yo que sean consolidados, que sean estructuradas, es muy difícil (...)”, señala este mismo maestro que hasta los mismos docentes tienen en sus hogares este tipo de familias que son reconstituidas a partir de la desintegración de otras unidades familiares. Como último tema de discusión referente a las problemáticas de las familias de los estudiantes, los maestros exponen que hay indicios de inducir a la prostitución desde temprana edad a las hijas principalmente desde los mismos hogares para suplir las carencias económicas y esto trae como consecuencia embarazos adolescentes que asumen en muchas ocasiones los abuelos o padres de la menor, el MP2 lo advirtió así: “(...) niñas que, pues han hecho casi como lo que le tocaría como a una niña indígena, sostenerse para terminar sus estudios, coger una pareja generalmente un hombre mayor o alguien que tiene un empleo estable, inician una relación de noviazgo tipo 14 o 15 años y ya la familia descarga su obligación (...) ya se inicia en esa vida familiar rápido pero es precisamente en esos contextos y muchos padres de familia de mi institución lo manifiestan abiertamente que cuando ya su hija tiene como que su novio y ve que hay una vida sexual activa pues ellos ya como que ya su responsabilidad termina, eso es muy cultural, es decir, ya ahí terminó mi responsabilidad, vallase con su pareja y solamente regrese pues si la relación termina o hay problemas y en ocasiones cuando hay bebé porque tienen una contradicción algunos padres porque quieren soltar la responsabilidad pero cuando esas menores tienen un niño, ellos terminan asumiendo el rol del bebé, es decir, los abuelos (...)”, con relación a la situación económica el MP5 amplió esta dificultad así: “Trabajadores bananeros. Mucho padre de familia como bananero, hay un porcentaje bastante importante de recicladores y un alto porcentaje de rebuscadores, es decir, sin empleo y tienen que salir al día a día (...) nosotros estamos en un sector de vulnerabilidad, barrios conformados por invasión, padres de familia... si se formaron por invasión normalmente sabemos que son padres de familia que tienen carencias académicas y que por ende también tienen

carencias de flujo financiero y que pues esa situación los lleva a invadir donde se les presente la oportunidad”. Como segundo elemento, las problemáticas del contexto social en el que viven los estudiantes, afirman los maestros(as) que el contexto social se encuentra marcado por las prácticas de violencia, peleas y conformación de pandillas, hurtos, consumo de licor y de drogas, rumbas sin control por varios días seguidos con alto volumen, el ejercicio de la prostitución en edades tempranas y toda esta situación finalmente termina afectando a los niños y niñas que desean continuar su formación personal y educativa puesto que el contexto trata de atraerlos a sus prácticas, el MP2 sintetizó así dicho panorama: “(...) la cultura del contexto donde está la escuela se torna muy violenta y es muy apegada a las rumbas y al licor, este lunes que íbamos a empezar el primer bloque de clases no pudimos trabajar cómodamente porque había cerca una fiesta en el barrio (...)”, para los maestros son los mismos padres los que permiten este consumo de alcohol en los jóvenes y en particular en los contextos rurales porque “(...) vemos mucho la parte del alcohol, eso digamos que se ha generalizado, se ha expandido mucho sobre todo a la zona rural, los chicos ya desde temprana edad están tomando alcohol y de una u otra forma pues los padres de familia apoyan un poco a esa parte, eso nos genera a nosotros inasistencia (...)” (MP4, 2021); finalmente, esas prácticas que son permitidas socialmente terminan ingresando igual que la formación y crianza familiar a afectar los procesos en las instituciones educativas, de la siguiente forma lo describió el MP3: “(...) la permisividad de tantas realidades que se ven como normales para uno, como por ejemplo, para nosotros es perturbante que alrededor de la institución haya jóvenes consumiendo drogas continuamente y que los que están en el aula de clases para avanzar en un proyecto de vida distinto sean perturbados por estos jóvenes que están alrededor y que para la comunidad esto es un elemento normal o común, en algunos momentos por ejemplo me ha tocado con el coordinador intervenir esos jóvenes que buscan estos espacios sin respetar los espacios de formación de otros jóvenes que no están en esa misma dinámica y que son incluso jóvenes mucho más pequeños, ¿cómo se transgrede ese respeto a la diferencia misma y al que el otro no está haciendo parte de mi mundo? Cierto, entonces sin importar yo hago mi actividad sin ver a quién estoy afectando, yo eso lo miro como un elemento importante en que la comunidad tiene que reflexionar sobre ese concepto”.

4.1.2.2. Segundo aspecto: Problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación.

Para el segundo aspecto, los maestros reflexionaron sobre problemáticas del contexto educativo institucional y de la política pública en educación que afectan a sus estudiantes, las discusiones se centraron en cuatro elementos: primero, la inversión de recursos para la educación pública escolar; segundo, los resultados de los procesos educativos con el tiempo que demandan; tercero, el liderazgo de los directivos docentes para configurar un adecuado proyecto educativo institucional y, como cuarto, cuestionamientos al sistema educativo. Primero, expresaron que la inversión de recursos para la educación pública no se hace porque los resultados no son evidentes y cada generación trae más problemáticas sociales que afectan la educación mientras que las obras de infraestructura física en otros campos son más visibles para los políticos, el MP4 desea para su institución: “Tener más color en las aulas, en los bloques creo que los colores son vida y de una u otra forma los colores representan mucho y eso generaría pues de un modo u otro cambios en los estudiantes. También me gustaría mucho la parte de la tecnología, utilizar mucho con los estudiantes eso porque es el futuro que tenemos y de una u otra forma tenemos que proyectarnos hacia allá entonces tener mucha tecnología me gustaría que se cambiara algunos procesos, sistematizarlos”, también la MP9 expresó: “(...) me gustaría que mi aula de clase fuera algo como que impactara, que los chicos tuvieran las sillas que no cansaran tanto porque yo creo que ellos se levantan a cada rato, están incómodos es del mismo asiento, del mismo calor, del mismo bochorno y mirar para los lados y conseguir siempre... me gustaría cambiar eso”, y puntualmente, con relación a la inversión pública en educación el MP5 afirmó: “(...) sabemos que los entes territoriales cuando se trata de inversión social, tienen muy poca adherencia porque es que en lo social hay que invertir mucho pero realmente no se ve, como cuando se tira un pavimento o se construye un edificio o como cuando se pone agua o se pone energía, que la gente dice es que el alcalde tal fue el que puso la energía pero cuando se trabajan con los jóvenes usted logra una idea en una generación o en un grupo de personas y al próximo año ya tiene otros que están en igual o peores condiciones, entonces es bastante difícil y los entes territoriales no le prestan la importancia, es decir, no se fijan en el individuo” y el MP3 culminó esta discusión exponiendo que la falta de inversión se debe a que se espera una formación mínima o en palabras del maestro participante: “(...) solamente el gobierno mínimamente trata de que la gente se eduque pero desde ahí la diferencia entre educación y formación, nosotros podemos recibir muchos elementos teóricos que

nos llevan a conocer teorías y elementos educativos pero los procesos de formación no son como muy relevantes en esta población colombiana y es justamente por eso que no tenemos una formación política, no tenemos una formación cultural, una formación social, una formación étnica, en donde nosotros podamos identificarnos como un todo sino con unas particularidades, esas particularidades son las que no nos llevan a nosotros a reconocernos desde la diferencia, y desde esa diferencia generar la convivencia (...). Segundo, los maestros y maestras propusieron que los procesos de transformación social mediados desde la escuela duran años y son de lenta transformación, también que ellos requieren de organizar procesos y proyectos internos en la institución educativa que son vitales para que los cambios se inicien, con relación a esta discusión, el MP1 indicó que existe “(...) una desorganización o un desinterés académico de los procesos organizativos, o sea, es como muy raro que los alumnos hoy en día se interesen en esos temas políticos (...) eso, la democracia escolar que considero que es un tema fundamental a la hora de hablar de ciudadanía y de formación ciudadana y es la democracia dentro de los espacios escolares.” En esta perspectiva el MP2 expuso que: “(...) la apertura de espacios extracurriculares, por decir, se ve mucho el fomento al deporte desde el estadio, desde el IMDER pero dónde quedan esas otras actividades para esos otros estudiantes que tienen un interés o una vocación a realizar otra cosa en temas de cultura, en temas lúdicos, más recreativos, lúdicos, entonces ya nos encontramos con un joven que tiene un montón de tiempo libre y entonces en qué está invirtiendo ese tiempo libre, en qué lo está aprovechando (...)”, también esta misma maestra expuso que no hay planes para proyectar el futuro formativo de los estudiantes en las universidades que tienen en el mismo municipio: “(...) un asunto de la formación superior, si bien en las instituciones se trabaja el proyecto, el proyecto de vida, la psico orientación, la orientación vocacional, pero realmente qué rutas o qué herramientas le estamos dando a ese estudiante para que realmente se posicione y diga es que ésta es la ruta que puedo tomar cuando salga de la institución, está la Universidad de Antioquia, no están solamente universidades privadas, la única salida es endeudarse o endeudar a mis padres pero cómo accedo a esas instituciones públicas” (MP2, 2021). Tercero, vinculado con la organización de la institución educativa, discuten sobre el liderazgo de directivos docentes para construir un adecuado Proyecto Educativo Institucional -PEI- que acerque la realidad de la escuela con la realidad social, exponen que eso no se da y por el contrario el trabajo se da de manera fragmentada o individualista, a propósito el MP5 describió que: “(...) entre coordinadores y coordinadores hay unos como que a veces tratan de hacer equipo pero yo creo que la misma

influencia de la cabeza hace que muchas veces no logren sincronizarse los tres coordinadores que hay, es que por ejemplo, la jornada de la mañana es una isla aparte de la jornada de la tarde, yo por ejemplo, vengo diciendo desde hace muchos años y esa cantaleta se va a dar hasta que yo me vaya o hasta el día que lo logremos: es con el cuento de la planeación, la planeación el profesor de bachillerato no tendría que hacerla para el grado sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once, la planeación tiene que hacerla desde el preescolar. (...) cada docente hace su planeación, cada docente hace su planeación y la tiene de acuerdo a las mallas que tenemos institucionales en el municipio de Apartadó pero que bueno fuera que el profesor, el profesor de sociales orientara esa malla de la primaria desde preescolar hasta once porque así él sabe en sexto en qué condiciones va a recibir el alumno y yo esa cantaleta la voy a dar hasta el día que yo me vaya, yo me pensiono dentro de dos años y voy a trabajar cinco más, si Dios permite” y al respecto la MP6 ejemplificó una situación diferente en su institución relacionado con la orientación de los directivos docentes, dijo que: “Y antes al contrario en mi institución, por el liderazgo de la rectora, todo funciona, todo se engrana, todo va así como a la cabeza por ese estilo”, la discusión continuó y el MP6 le replicó a la maestra argumentando que: “Bueno lo del liderazgo es por una sencilla razón, y es que nuestro rector ya está muy viejito y no hay poder humano que permita que ese señor pueda trabajar en equipo. Ya está viejo resabiado, ya no quiere trabajar, pero de igual manera no quiere descontar” refiriéndose a dejar de obtener los ingresos por su trabajo; en la discusión ingresó la MP9 quien propuso: “La participación de la parte administrativa vincularse más en las necesidades con los estudiantes, conocer más a fondo a los estudiantes, ellos no, a ellos lo que les interesa es que el profesor mátese y resuélvale la nota como pueda al estudiante y no debe ser así, hay una parte del estudiante que es la parte humana y esa es la que nosotros y la parte administrativa debe de conocer del estudiante así no sea de todos pero de un estudiante que ven ahí solitico no son capaces de acercarse a ver qué pasa, por qué estás así, ¡no!, van siguiendo derecho y no dicen ni buenos días ni les interesa ni nada y eso debería de rescatarse, eso me gustaría cambiar de mi institución, de la mía”. Cuarto, los maestros cuestionaron propiamente el sistema y expresaron un fuerte deseo por la formación del ser, entendiendo que no todo está construido y que se puede transformar la educación porque hay una responsabilidad de los maestros en esa labor, la MP6 propuso que “(...) no todo está completamente construido, día a día se transforman las cosas y no hay que dar como de hecho por sentado de que nos sucedió algo y por eso nos vamos a quedar ahí estancados, hay que tratar de solucionar y construir con lo que tenemos”, así mismo la MP10 hizo el llamado a entender esa

labor y responsabilidad del maestro en la formación del ser, lo expresó de la siguiente forma: “Pues pienso que nosotros como como maestros tenemos una labor muy fundamental, en nuestras manos está éste proceso de construir cierto, de dar el mensaje adecuado a nuestros chicos y de nosotros depende mucho también esta parte del ser, de que nuestros chicos sean cada día mejor y nosotros como docentes estar también en el proceso de cambiar por cosas mejores, siempre dar lo mejor de nosotros a nuestros chicos”, la discusión continuó en torno a la actitud de transformar y de cambiar las situaciones actuales pero acordes al contexto y las necesidades de los estudiantes, la MP2 sintetizó esta apuesta así: “Una educación más basada en el contexto porque por lo menos yendo un poco a las Ciencias Sociales, había momentos en los que había noticias puntuales desde el país y temas conflictivos y decía por qué no tocamos estos temas en clases porque son como importantes y a veces se dejaban de lado o apenas se mencionaba la noticia pero no se trabajaba como bueno, este veamos esto”.

4.1.2.2. Tercer aspecto: situaciones y hechos que cuestionan al docente.

En el tercer aspecto, se consideraron las reflexiones sobre hechos y situaciones puntuales en la vida del maestro y de su práctica profesional que los invitaron a detenerse en su quehacer y transformar su práctica y su disposición ante la vida misma; dos elementos agruparon los aportes de los maestros(as): el primero, las reflexiones derivadas en el contacto con sus estudiantes y, el segundo, situaciones personales que generaron un impacto en el maestro(a). Primero, las reflexiones que surgen en el contacto con sus estudiantes, los maestros expresaron que algunas situaciones particulares derivadas del contacto con sus estudiantes los cuestionaron con relación a situaciones del hogar, situaciones del contexto y situaciones que colocan en riesgo la salud y la seguridad de los mismos estudiantes, al respecto, el MP2 describió que: “una experiencia de aula que a mí me tocó muchísimo, había un niño por allá como de séptimo que era ese el típico que entra así, que no saluda, se sienta y es todo empujado, esa semana estábamos trabajando en el proyecto de convivencia: el saludo y el coordinador y todos los profes nos colocábamos en la puerta y decíamos buenos días, buenos días compañero... y el niño no saludaba, esa semana era buenos días, con permiso, o sea, estábamos trabajando esa norma social, esa implementación, esas normas de cortesía porque veíamos que no las había, todo era así como decimos folklóricamente, yo me dedique fue en el niño y me le acerqué varias veces: ¡Buenos días! y él se quedaba así como en el horizonte, yo le digo ¿pero por qué no me saludas?, le repito: ¡buenos días!, le dije como tres veces,

luego de la tercera vez y eso me tocó mucho, me dice: profe lo que pasa es que a mí no me dicen buenos días en mi casa, a mí mi mamá me dice: ¡oiga levántese que ya se lo está cogiendo la tarde, coja esa agua panela y tómesela y váyase que va a llegar tarde! Es decir, no hay una construcción, si a él en la institución le estábamos tocando todo eso que él vive allá donde no tenía un saludo. Luego vino y me saludó, entonces para mí eso fue fundamental y ahí entendí que eso sí se trabaja y eso sí se construye (...)", amplió esta situación la MP7 que dijo: "(...) esos niños de por allá de un corregimiento, pero son jovencitos que viven un ambiente de violencia y a uno como profesor lo tienen como su compañero o su amiguito al que le cuentan sus experiencias, profe mire que me está pasando esto, mire me están invitando a las pandillas, mire yo qué hago profe? Entonces a uno lo tienen como esa persona que le tienen la confianza para contarle las cosas, entonces, uno agarrado como de Dios porque eso también merece algún peligro al uno decirle cosas al niño que está metido en pandillas porque puede uno terminar mal, emproblemando al contarles no mijo no haga esto, haga lo otro; uno hasta conversar con los muchachos que están en las pandillas son situaciones que se viven y miren el contraste de allá en otra institución con la actual que es otra cosa, un mundo totalmente diferente por las condiciones de vida el mismo territorio, la misma comunidad en donde todo el mundo está buscando lo que le conviene (...)" ; en esas situaciones también se puso a consideración los riesgos a los que se exponen los estudiantes en su comunidad local, en este sentido el MP5 describió una situación de riesgo de abuso sexual en sus estudiantes de la siguiente forma: "(...) el día de ayer, estuve en el colegio toda la mañana y en la tarde me tocó ir porque se presentó algo que estaba dictando, unas conferencias sobre proyectos de vida y de una película que tenía que ver con una niña que a punto de graduarse el día que decimos nosotros la despedida de grado tuvo sexo con uno de sus compañeros, se le quedó el preservativo por allá en un vestido, eso fue todo un despelote a lo último terminó en embarazo y tenía la oportunidad ella de ir a Harvard y el novio también de ir a Harvard, sin embargo, ella decidió ocultarle a él la posibilidad que ella tenía de ir a Harvard para que él se pudiera ir y eso fue todo un rollo, lo que le implicó pasar a esa niña para sacar esa pelaita adelante y me generó mucho impacto porque pues son cosas que uno ve todos los días en el contexto donde uno esta y regañé mucho a mis alumnos porque les decía: bueno nosotros manejamos un poquito de lengua de señas, entonces yo les decía, que había que estar atentos al televisor donde se estaba proyectando la película y para mi sorpresa en la tarde pues estaba yo más mondao que jajajajaj, salí, dije: yo me voy pal banco a hacer fila porque hoy tengo que retirar, me encontré con cuatro de mis alumnas con unos mochitos hasta aquí

(señala la parte superior de la pierna), con unas blusitas hasta aquí (señala la parte superior del ombligo) y de mano enganchada después de las seis de la tarde desde el centro, ¿qué hace una niña de...? Bueno yo tengo niñas que están llegando a los 15 años y como ya cumplieron 15 entrando a 16 que digo yo que es la edad en donde más se alborotan y uno dice bueno y esta niña ¿qué hace a esta hora, será que tiene papá, será que no tiene o será que tiene mamá? Entonces para mí es una forma digo yo de, inclusive, a esas niñas ejercer la prostitución porque si tuvieran una pareja permanente pues uno diría bueno tiene una vida sexual activa, pero es responsable, pero sucede que es un sistema en donde muchas veces un fin de semana la ve con uno y en semana la ve con otro y el otro fin de semana la ve por ahí como que enrumbada con el otro, entonces (...)”; ante estas situaciones, se les indicó a los maestros que no solamente describieran las circunstancias problemas sino también a ir más allá y buscar alternativas de solución pues es el llamado como profesores en este tipo de riesgos al que se exponen los estudiantes, el MP4 afirmó que: “No es simplemente de que sí, tenemos chicos de contextos en situaciones complejas que uno se limita mucho a tocar el tema por seguridad de uno y de su familia en el lugar donde estamos, pero es ahí donde se dice qué estamos haciendo nosotros como docentes, qué está haciendo nuestra institución, qué están haciendo todos estos entes porque como nos lo hacía caer en cuenta la compañera no solamente nos limitamos a los colegios ni a las universidades para hacer esa transformación de los chicos cuando llegan o asisten a una clase porque es ahí en donde ellos dejan de lado la situación problema que tienen en la casa, que tienen en la calle y se transforman acá en la institución, entonces muchos continúan en eso pero ¿por qué? Por lo que decía la profe, muchos no tienen ese don, esa estrategia como de qué le apporto yo a mis estudiantes para que se olviden de sus problemas, cómo lo hacemos nosotros cuando entramos o salimos desde la puerta de la casa hacia nuestro trabajo, es mirar eso, para dónde vamos y qué estamos aportando porque realmente estamos en una sociedad en unos contextos en donde no se le está aportando de nosotros a los chicos con relación a toda esas necesidades que ellos tienen, viendo que los cupos a las universidades son limitados, los accesos a muchas cosas son muy limitadas entonces es desde ahí, qué podemos nosotros desde lo poco que podemos llevarles, es tratar como de transformar ese pequeño momento de clase que van a tener con nosotros para que olviden esa situación y eso va funcionando, tenemos una fuente que es lo que la profe dice, ella ha hecho un proceso con su estudiante y hoy dónde está y no es un estudiante que tenía buenas calificaciones no era un estudiante que era académicamente responsable, ordenado, ¡no!, era todo lo contrario pero el proceso que ella hizo generó cambios.”.

Segundo, discutieron los maestros y consideraron las situaciones personales que los cuestionaron, algunas situaciones surgieron de vivencias personales que luego resignifican la labor del maestro, una de ellas es la MP9 que describió su experiencia así: “(...) a veces uno se choca se enfrenta a situaciones donde dice: ¡hay!, ¿por qué me paso a mí esto? Y eso nos invita a seguir adelante y desde ese punto de vista es donde yo inicio otra vez a retomar mi idea, mi futuro, hacia dónde vamos a llegar, ¿qué es lo que nosotros queremos en nuestra sociedad? Ahí iniciamos a mirar desde mi punto de vista ¿qué apporto yo? Como hago parte de una sociedad, ¿qué apporto yo al medio donde me encuentro?”, en este sentido, esas situaciones que cuestionaron a los maestros partieron de conversaciones con los y las jóvenes y de relacionar la forma como los mismos maestros(as) fueron formados en su infancia y adolescencia, al respecto la MP1 dijo que: “(...) la preocupación del joven y pues uno lo que procuraría hacer es como identificarlas bien para luego poder trabajar sobre ellas y potencializar esos aspectos que usted dice como el arraigo que además no es un ejercicio que uno haga directamente en la escuela por la malla curricular, por los cursos sino que, eso va surgiendo del docente que sea dócil a esos aspectos”, en este sentido escuchar a los jóvenes permitió considerar en los maestros también sus experiencias cuando fueron estudiantes, la misma maestra complementó esa reflexión así: “Es que he notado que muchas veces la posición o la forma que el docente afronta o está afrontando esa experiencia en el aula está muy relacionada con la experiencia que ellos tuvieron cuando les tocó ser alumnos, el profe lo decía, entonces yo creo que mucho de las acciones docentes son como un reflejo de esos sueños e ilusiones que tenían cuando adolescentes, cuando joven o de eso cuando lo decía el profe: transformar eso que quizás no pudimos o no pudieron vivir en el momento en que nos tocó el aula de clases, ahora con la docencia es como una etapa, como una respuesta a esos sueños que puede ser el docente el actor de transformación de esas ilusiones, sueños que algún día él mismo se imaginó cuando era alumno, entonces eso me parece como muy interesante esa perspectiva” (MP1, 2021), finalmente, esta situación se torna relevante porque hay problemas que siguen vigentes generación tras generación y parecen no haber sido solucionados adecuadamente, la MP1 continuó aportando en esta discusión y dijo: “(...) me cuestiono si es que históricamente no hemos tenido unas familias, yo lo voy a poner como ustedes lo nombran, no me gusta mucho utilizar esa palabra pero disfuncionales, en la época de los 40’s las familias también tenían que ver con el cuento de las violencias bipartidistas cierto, yo nací en una familia donde solo me crió mi mamá con mi abuela, no tenía papá, entonces como que todos estos aspectos no necesariamente son de esta época en la que nosotros estamos

sino que viene como de una construcción de lo que somos como país y como región y como municipio y departamento, etc.”.

4.1.3. Componente C: Plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales

En este tercer componente del saber pedagógico, los maestros(as) propusieron las soluciones que ellos le darían a los problemas de sus estudiantes y de su contexto local desde la enseñanza del área de Ciencias Sociales, esas soluciones que propusieron los maestros y maestras se concentraron en torno a cuatro aspectos: primero, la convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional; segundo, el reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos y, tercero, el trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia; y cuarto, la formación de la conciencia ciudadana. A continuación, se describen dichos aspectos y se acompañan de los aportes en las voces de los mismos participantes.

4.1.3.1. Primer aspecto: La convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional.

En este primer aspecto, los maestros y maestras expresaron que desde su formación y experiencia pueden buscar la solución a esos problemas que se plantean en la escuela, además, tienen la convicción de que esa experiencia que adquirieron con los años es la que ayuda a sobrellevar esas dificultades del mismo ejercicio profesional. En tres elementos se condensaron los aportes en este aspecto: primero, la experiencia para encontrar soluciones a las problemáticas en la educación; segundo, la convicción en los procesos pedagógicos y, tercero, la dificultad no condicionante del éxito en el proceso educativo. Primero, desde su experiencia como maestros(as) consideraron que pueden ayudar a superar las dificultades de los estudiantes y formarlos para asumir los retos del contexto, la MP7 expresó que: “(...) entonces es interesante uno mirar, cada quien tiene una experiencia y desde ese punto de vista buscarle como las alternativas de solución frente a las situaciones que se están dando”, de la misma forma, el MP5 dijo: “(...) porque creo que la experiencia que uno adquiere en tanto tiempo de servicio y el conocimiento de la comunidad es lo que le ayuda a alivianar un poco las dificultades en el ejercicio profesional (...)”. Segundo, manifestaron en sus aportes la firme convicción en los procesos pedagógicos y expresaron que ellos

son la apuesta que se puede hacer pese a los obstáculos para buscar los cambios pero que requieren tiempo, el MP4 expuso al respecto que: “(...) sí se puede hacer, nosotros podemos hacer muchas cosas cada día. Lo que pasa es que estamos en una sociedad donde nos crean o nos forman como que tú solo puedes llegar hasta aquí (...)” y la MP8 complementó refiriendo que: “Para que el metro de Medellín no esté rayado ustedes saben cuánta plata se metió, cuántas campañas se hizo, cuánto se invirtió, cuánta en educación se dio, para que el mundial de Rusia se hiciera cuánto tuvo trabajar el mundial de Rusia para incentivar a la gente para que llegaran los futbolistas, los deportistas lo cuidaran, para hacer educación física, eso se tuvo que invertir yo digo que un siglo ya antes en pura educación y formación, entonces nosotros por qué en la escuela no también llevar esa parte de esa conciencia, va a pasar siglos, o sea, quizá mis generaciones no verán ese cambio, pero atrás viene gente nueva, es decir que la educación tiene que ir delante de la causa (...)”. Tercero, los maestros(as) expresaron que sin importar la dificultad que presenten los estudiantes los cambios se pueden lograr y que de hecho son más significativos o evidentes como resultados del proceso educativo, en este aspecto el MP4 afirmó: “(...) entre más difícil sea mejor porque ellos van a tener un choque más fuerte y van a reflexionar, entonces yo pienso que cuando llegue el momento del autorreconocimiento de cada uno es desde donde se puede iniciar un proceso”.

4.1.3.2. Segundo aspecto: Reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos.

En este segundo aspecto, los maestros y maestras participantes de los encuentros-talleres laboratorios señalaron dos elementos que sintetizan los aportes: primero, reconocer la realidad es un requisito previo a los procesos formativos y, segundo, la finalidad de la formación es responder a las necesidades del contexto. Primero, los maestros expusieron que es requisito esencial reconocer la realidad en la que vive el estudiante antes de desarrollar los procesos de formación, este paso permite que los procesos alcancen impactos diferentes, la MP1 lo describió así: “(...) para que todos los procesos formativos tengan un impacto diferente requieren primero reconocer esa realidad y esa realidad empieza por reconocer la casa, el barrio, la comuna, el lugar donde ellos habitan” y la MP9 complementó esa propuesta de la siguiente forma: “(...) la parte familiar, nosotros en el contexto familiar de nuestros niños nos encontramos con diferentes dificultades y desde allí se inicia el trabajo, yo tengo que conocer el contexto en el cual el niño que yo manejo en el aula de clases se desenvuelve en su hogar. Nos centrábamos en dichas instituciones él decía

ahora en la parte rural, no solamente en la parte rural, en la parte urbana tenemos barrios y comunas donde estudiantes viven con familias disfuncionales (...). Segundo, consideraron que para poder avanzar en este reconocimiento se debe partir de entender la finalidad de formarlo desde el contexto y desde su realidad porque supone que los aprendizajes y la formación serán relevantes para que pueda transformar esas dificultades que se le presentan ahí, en este sentido la MP8 lo expuso así: “(...) el trabajo orientado al contexto del estudiante, entonces es también formar al estudiante desde el contexto que vive día a día y ¿qué es lo que él vive día a día? Vive las pandillas, vive que llega a la casa y la mamá lo trata de aquí a Pekín, entonces también formarlo, educarlo desde esas realidades que él vive en su casa y potencializarse en estas para que a él eso no lo afecte y no lo lleve al aula”, complementó esta discusión la MP9 indicando: “(...) digo yo que iniciemos desde allí a hacer el trabajo desde las familias, incentivando a los estudiantes, conociendo primero el diagnóstico con las personas que viven, cómo es la situación porque yo lo he hecho en mis clases y he llevado temas donde niños me han matado como digo yo vulgarmente porque cuentan historias que viven y que uno ni por la mente se le pasa, entonces, desde ahí en ese contexto es que nosotros debemos iniciar conociendo el diagnóstico de nuestros estudiantes, de acuerdo, en dicha comuna donde vive para así poder mirar a ver cómo logramos avanzar en este proceso y no darle solución sino al menos dejarle ahí la espinita de que podemos llegar más lejos”.

4.1.3.3. Tercer aspecto: Trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia.

Para este tercer aspecto, los maestros y maestras propusieron que para superar las dificultades y barreras que tienen los estudiantes en su contexto territorial local se considere enseñar para trascender más allá del aula de clases y fundamentar los procesos formativos en la experiencia, la práctica y la vivencia de lo que se le enseña al estudiante; se consideraron cuatro elementos en torno a los cuáles se agruparon sus aportes: primero, la solución a los problemas locales desde la enseñanza de las Ciencias Sociales basada en una metodología más práctica y desde la vivencia; segundo, considerar otros espacios fuera del aula de clases como propios para el aprendizaje; tercero, trascender de los contenidos y temas para formar en habilidades y valores para el diario vivir y, cuarto, pensar en los fundamentos para el cambio en la pedagogía y el saber profesional. Primero, los maestros propusieron que la solución para los problemas locales sería posible desde la enseñanza de las Ciencias Sociales pero que se puede cambiar si los procesos

educativos se hacen más prácticos y más desde la vivencia, el MP4 en este sentido propuso que: “La formación que nos han venido implementando hay que cambiar muchas cosas y entre esas está en llevar cosas a la práctica, yo creería que si nosotros empezamos a aplicar todo en la práctica, la realidad de lo que vivimos, los chicos van a aprender de una forma más rápida (...)” señalando en este aspecto también que hay un sistema educativo que impone contenidos y procesos de tipo cognitivo o procedimental que deja de lado la práctica de saberes sociales y la vivencia de los mismos reducidos al confinamiento del aula de clases. Segundo, en la discusión pasaron a pensar en la enseñanza de esos contenidos de tipo más práctico o a modo de experiencias pero consideraron que se debe pensar también en espacios fuera del aula de clases para que eso sea posible, el MP4 expuso así esta situación: “(...) vamos bien por la práctica porque para mí la teoría es buena y se debe partir de allí, pero la realidad es otra, entonces, partiendo de la práctica los estudiantes le van a coger cariño, van a entender y van a aprender con ganas y es ahí donde viene la experiencia significativa, cómo atravieso yo al estudiante, con un tema, yo lo ponía como ejemplo sobre todo en las áreas de Matemáticas que es un poco más complejo pero si al estudiante se le trabaja, se le hace desde la práctica eso va a tener mayor impacto con él desde su formación, el salón de clases bueno, pero también el aprendizaje puede ser por fuera y es creo que más significativo para el estudiante, nosotros desde las Ciencias Sociales realmente tenemos un trabajo fuerte porque es todo, en nosotros prácticamente recae su convivencia, su formación, su comportamiento (...)”. Tercero, reflexionaron también en una mirada más allá de los contenidos y temas de enseñanza que se disponen desde los cuerpos normativos del estado y postulan que hay que construir habilidades y valores que formen al estudiante para su convivencia y su diario vivir en comunidad señalando en este punto que hay una desconexión entre los saberes cognitivos que nos acercan a los valores y actitudes y la práctica de ellos desde el aula hasta el contexto escolar y externo de la institución, la MP8 indicó en este sentido: “(...) el niño sabe que cogerle el lapicero al compañero está mal, el niño sabe que salir del salón y no pedir permiso está mal y que eso de pronto es no construir la paz porque no estoy construyendo la sana convivencia, él lo sabe pero no lo aterriza, no lo expresa, no lo vive en el día a día, entonces yo lo sé plenamente y me lo sé de pe a pe a pa pero acá cómo lo vivo, cómo lo desarrollo, cómo lo hago, no tenemos esa coordinación entre lo que sabemos y lo que hacemos, entonces también sería un obstáculo y habría que empezar por allí: eso que dices hazlo”. Cuarto, señalaron que para trascender más allá del aula de clases se debe tomar como arma o como fundamento la pedagogía o saber profesional, el MP2 expresó:

“(…) es que nuestra arma de combate es la pedagogía, nosotros somos maestros y maestras y elijo el concepto de maestro (…) no porque no seamos docentes para el municipio, ni profesores para la sociedad sino que me parece que el concepto de maestro es el que trasciende más allá de la clase (…) el docente, el profesor es como nos tildan en la sociedad (…) pero el maestro es aquél que es capaz de trascender todo eso, todas esas barreras”, también indicaron que para trascender esas barreras sociales y culturales se debe interrogar al maestro con relación a su aporte en la construcción de esos saberes prácticos para la vida y para el estudiante, que no se queden anclados al cronograma escolar y se puedan vivenciar dentro y fuera de la institución en donde labora, el maestro MP4 sintetizó así ese cuestionamiento: “(…) ¿cuál es el valor agregado que como docentes le estamos dando a los estudiantes para engancharlos en un tema? No es llegar allá: yo soy comunicador y ayer escribí mucho, pero en el tablero poco escribe, porque para mí escribir es transcribir, entonces yo considero que una lectura o una reflexión, un análisis va a ser más significativo para un estudiante, van a llegar mucho más fácil y él comprende desde lo vivido”.

4.1.3.4. Cuarto aspecto: Formación de la conciencia ciudadana.

Por último, en el cuarto aspecto, los maestros y maestras consideraron elementos propios de un programa de formación ciudadana encaminado en la consciencia de los estudiantes con el propósito de construir en ellos autonomía y responsabilidad en sus acciones; dichos elementos para la formación de la consciencia ciudadana se agruparon en torno a cuatro elementos centrales: primero, la formación de la consciencia de sujetos sociales y enmarcados en la convivencia con los otros; segundo, la inclusión y el respeto como base de la identidad y construcción ciudadana; tercero, la ciudadanía para la convivencia armónica y en paz y, cuarto, los alcances de los proyectos institucionales. Primero, expresaron que hay que impulsar una formación de la consciencia como sujetos insertos en un cuerpo social y que las acciones sean encaminadas en la construcción de una convivencia armónica, la MP8 lo propuso en las siguientes palabras: “(…) si yo formo a mis estudiantes de que llegar temprano es importante para la convivencia entonces de ahí él asume en su consciencia y siempre procura llegar temprano, si yo formo a mi estudiante enseñándole que hay que saludar y que el saludo es fundamental para la convivencia entonces como que eso se lo lleva a la consciencia, entonces siempre formar desde la consciencia”. Segundo, también indicaron que otros aspectos esenciales para considerarse en la formación de los estudiantes es la inclusión y el respeto a lo cultural puesto que sin esa identidad no podría haber una adecuada construcción

ciudadana en el marco de un espacio territorial tan diverso y marcado por la huella de la Violencia histórica de Colombia como lo es la región de Urabá y dentro de ella el municipio de Apartadó, el MP3 resaltó en ese sentido que: “(...) la inclusión, creo que es importante en una sociedad nuestra que ha sido tan violentada desde los procesos políticos e históricos, que ha sido tan violentada la inclusión ciudadana, nosotros tenemos en Colombia un problema de formación gravísimo con relación a otros países (...) entonces la inclusión es importante porque lo miro yo como un elemento positivo donde se tiene que trabajar mucho la inclusión y que la inclusión dada como está planteada en reconocer en la Constitución que hay unas libertades y que hay unos grupos étnicos que tienen unas posibilidades de construir sus proyectos de vida o incluso crear sus propias estrategias de auto educarse pero a la hora de que eso sea una realidad no se vuelve incluyente, ya entonces empieza a ser señalamiento, entonces la inclusión me parece que en este momento es un elemento importante y que tenemos que hacer uso porque si hay unas herramientas que lo plantean y lo promueven nosotros desde la institucionalidad podemos hacer énfasis en eso”, este mismo maestro interpeló en lo cultural como aspecto esencial en esa inclusión y amplió la noción de esta relación describiéndolo de la siguiente forma: “(...) debe ser el eje no la prioridad pero sí debe ser un eje circundante, es lo de la cultura vista en todos los matices, de lo que es la cultura del ser humano, en la persona y ahí es donde están las herramientas básicas de que esas diversas culturas que nosotros poseemos y esa pluri etnicidad que manejamos tiene que hacerse buen uso de eso, el compañero hablaba de que hay unas comunidades étnicas indígenas, desde el contexto de las comunidades afros (...) la diáspora que vive permanentemente la población de Urabá, en esos cambios sociales, esos cambios culturales, antropológicos de la misma vida cómo los lleva a que tengan que hacerse unos acomodos culturales y es cómo nosotros a esa gente como se dice que llegan acá a Apartadó, cómo nosotros podemos hacerle ver y hacerle énfasis como lo decía el profe en que no pierda sus valores culturales para que con sus valores culturales aporte en el contexto en el cual se va a desarrollar y desde allí qué puede apropiarse de allí para poder potencializar una vida en dinamismo de paz y de convivencia con ese nuevo espacio que va a habitar, entonces, la cultura es un elemento muy importante para trabajar en todo lo que es la paz” (MP3, 2021). Tercero, los maestros y maestras evidenciaron una preocupación en la construcción de una ciudadanía para la convivencia y la construcción de una paz que parece estar afectada por diversos elementos del territorio regional y municipal y que desde la institucionalidad y los proyectos institucionales debería atenderse y hacer seguimientos más puntuales en los deberes de las familias y el

acompañamiento de la formación de sus hijos o acudidos, el MP3 expresó esta preocupación de este modo: “(...) esa institucionalidad y todas las instituciones que están involucradas en el proceso de formación y de educación de estudiantes porque el mero hecho del bienestar familiar por decir algo que tiene que velar por el derecho a la familia, tiene que intervenir las instituciones educativas en cuanto ese derecho de educación y ese derecho de que el niño sea atendido, de que el niño sea cuidado y acompañado por el padre de familia se está ejerciendo porque esa es otra cosa que vivimos nosotros constantemente: niños abandonados en las instituciones por padres de familia que simplemente lo que hacen es llevarlo allá para que los profesores resuelvan y la institución escolar resuelvan lo que pueda con ellos, pero entonces, las otras entidades que tienen que ser garantes de ese derecho no se ven comprometidas en ese proceso, entonces la institucionalidad es importante como punto de referencia para avanzar en la construcción de un proyecto”. Cuarto, relacionado con ese elemento institucional y en específico los proyectos institucionales educativos consideraron los maestros y maestras que son muy limitados en recursos y alcance, por ello, su impacto no es el deseado y esta situación deja en evidencia que la falta de inversión estatal también limita la ampliación de la oferta de proyectos y estrategias institucionales que ayudarían a formar a los estudiantes más allá de contenidos conceptuales reducidos a clases tradicionales desarrolladas en los precarios salones escolares, el MP5 describió una situación relacionada con este elemento en su institución educativa: “(...) yo creo que con la precariedad que hay en nuestros estudiantes, responder académicamente y estar pendientes de poder participar del proyecto ambiental, del proyecto deportivo, de todos esos proyectos, los alumnos siempre están prestos a eso, por ejemplo, nosotros tenemos en el colegio, tenemos una huerta y hay que negarles los cupos a los estudiantes porque ellos quieren participar de ese proyecto de la huerta, por ejemplo, en la parte deportiva hay muchos alumnos que uno les niega el cupo no porque no tengan las condiciones sino porque no hay cama pa´ tanta gente”.

4.1.4. Componente D: Hábitos que han incorporado los maestros para desarrollar su práctica pedagógica profesional

En el cuarto componente que se construyó a partir de las posturas y aportes de los maestros en los laboratorios, los maestros describieron hábitos como prácticas constantes para responder a las necesidades que han observado de sus estudiantes y el contexto en el que se ubica su institución educativa; dichos hábitos se concentraron en torno a dos aspectos: primero, experiencias

individuales que realiza el maestro al interior de su grupo en el aula de clases y, segundo, los proyectos transversales y trabajos en equipos de maestros. A continuación, se amplían las características de estas prácticas y se complementan con los aportes realizados en las palabras de los mismos participantes.

4.1.4.1. Primer aspecto: Las experiencias individuales desarrolladas al interior de sus clases.

En este primer aspecto, en el que los maestros han expresado que incorporaron como hábitos en sus prácticas profesionales al interior de sus aulas de clases o con sus grupos se consolidaron sus aportes en tres elementos: primero, otorgar autonomía para que los estudiantes valoren su aprendizaje; segundo, el respeto por los bienes ajenos, y tercero, la reflexión sobre situaciones reales en clases. Primero, los maestros incorporaron la autonomía a los estudiantes para que ellos pudieran valorar sus aprendizajes en las evaluaciones y trabajos finales, así como la valoración de su aprendizaje en periodos y otros con los cuales forman a sus estudiantes en la honestidad y la autorregulación de sus propios avances pues deben justificar el por qué para ellos merecen o deben tener una nota en las calificaciones, la MP8 describió así su práctica: “(...) normalmente es lo que hago en mis clases, muchos estudiantes de alguna manera dicen ay yo me relajo porque la profesora califica tan chévere que solo hago un examen, yo nunca califico el examen, yo les digo ahora vamos a colocar las cláusulas, ustedes mismos se van a colocar los puntos, entonces yo les digo la respuesta 1 para mí la respuesta correcta es la A y les explico por qué, pero si un estudiante me dice profe para mí es la B y me justifica por qué, yo no le pongo malo, yo le pongo la R de regular porque siento que desde la experiencia de él también puede ser la correcta pero yo le hago saber cuál es la correcta, ya él en su reflexión tomará y mirará si esa que yo le dije es la correcta y él se queda con la mía o sigue con la de él y si es que nos vamos a intercambiar yo doy las claves, ustedes validan como quien dice la responde bien, entonces luego se hace un examen final donde se hace el mismo examen y el estudiante puede mirar su cuaderno, puede rectificar y puede mirar si fue error de él, si concuerdan las respuestas que yo le di o quedó con la misma, y al final, esa es la nota del semestre, del periodo. Entonces muchos desde su reflexión miraran como quién dice no fue la letra B pero al final ellos se están engañando, lo correcto como debía poner, entonces cómo desde la reflexión de él mirar qué hizo él en su proceso del primer periodo, del segundo, del tercero, donde él se califica y es autónomo de determinar cómo

es que él se va a evaluar al final del periodo. Entonces también es una bonita experiencia”, por su parte, la MP7 complementó sobre el valor de la honestidad en su práctica habitual y la describió en las siguientes palabras: “(...) yo los pongo que ellos mismos las califiquen y yo le digo cuánto sacó, ayer nada más a mi nena, pero cómo así que no estudió amor, entonces toca trabajar con eso, yo les digo: ¿cuánto sacó? ¡Califíquese!, pónganse la nota y yo ahí le estoy enseñando a mis estudiantes: sea honrado, que se tenga confianza, que sea honesto y eso aunque uno no crea eso va entrando en las personas, eso va calando, eso el estudiante lo va aprendiendo, ombe yo tengo que ser honesto yo no tengo por qué decir lo que no es porque si se pone o le sube queda como mentiroso, entonces, cada cosa que uno hace en el salón eso va formando al estudiante y no es una tarea de un día, es algo progresivo, es un proceso lento que al final se llega a la meta y uno va a ver el resultado”. Segundo, los maestros discutieron en torno a los hábitos que posibilitan formar en el respeto por los bienes ajenos, por intermedio de la implementación de alcancías que se dejan en el aula de clases todas las jornadas en donde no solo está el grupo de estudiantes sino otros de otras jornadas y niveles, la MP8 describió así esta experiencia: “(...) socializando con los de bachillerato, entonces yo estoy haciendo una alcancía con ellos, que echen monedas. El que quiera echar echa y el que no, ¡no!, no anotamos nada y la alcancía no sale del entorno, llegan los de la tarde y la alcancía está allí, llegan los del sábado y la alcancía está ahí, llegan los del Sena y la alcancía está ahí. Entonces qué es lo que uno debe hacer en la educación, es como ¿qué puedo hacer yo? Esto es bueno hacerlo, esto es malo hacerlo o sea es la reflexión que yo misma le hago a mi entorno, a mi formación y a mi vida y a todo lo que yo hago. Y la alcancía se puede perder y que hay en esa alcancía por ahí 5 mil pesos y los pelaitos gritan hay profe se nos perdió, no se nos podría perder algo. La idea es crear conciencia, eso no es mío yo no lo toco, esto es de todos yo lo cuido, entonces partir de la reflexión de lo que yo quiero hacer en mi vida, ¿cómo apporto yo con esto a la formación que es una sociedad como distinta?”. Tercero, expresaron los maestros y maestras que en sus aulas de clases vinculan situaciones reales por medio de reflexiones para que los estudiantes construyan esa conciencia sobre aspectos en los que tal vez ellos incurren, la MP7 explicó su práctica en estas palabras: “Siempre, yo no empiezo una clase sin hacer una reflexión, yo no empiezo un periodo, una hora de clases tampoco sin hacer una reflexión de formación y los pongo que ellos mediten, les digo muchachos mediten; qué día les coloqué una reflexión, una mamá que estaba en la tienda y se le cae a una señora que estaba contando un billete y la mamá lo pisó, cuando se fue la señora cogió el billete, el niño esperaba la mamá, entonces ella le hizo seña que se quedara callado,

entonces el niño en la tarde estaba jugando bolita con los compañeritos y a uno se le fue la bola por allá y fue y cogió la bola y se la echo en su bolsillo, o sea, qué le enseñó ahí la mamá: cójase lo ajeno, lo que no es suyo cójaselo; entonces, cuando yo les pongo esas reflexiones así, por los compañeros, permiten, piensen qué es lo que le están enseñando en su casa y si le están enseñando las cosas no correctas ellos como quien dice guarden allí y empiecen como a reflexionar, mirar que eso no es lo correcto, desde allí empieza la formación y muchas veces cuando yo les llevo esas reflexiones no solamente a los estudiantes, cuando hago dirección, reuniones de padres de familia no hago una reunión sin poner una reflexión porque allá es donde hay que empezar el trabajo desde los papás, no es llegar con el cuentico a su hijo no, una reflexión donde ellos mediten, donde ellos piensen y más de uno hasta llora en clases, me dice profe esto me pasa así así así yo le digo mami te agradezco”.

4.1.4.2. Segundo aspecto: Proyectos transversales y trabajo en equipos.

En el segundo aspecto, las prácticas que implementan los maestros por medio de proyectos transversales y trabajos en equipos por áreas o pequeños grupos señalaron dos elementos como se realizan estas experiencias: el primero, la fundamentación de hitos o emblemas que direccionan a los estudiantes y, el segundo, los proyectos trasversales que impulsan los proyectos de vida de los estudiantes con respecto a su futuro educativo a nivel universitario. Primero, los maestros expresaron que hay hitos establecidos por las instituciones que cuestionan las fronteras o muros de la escuela desde la construcción de una identidad sobre lo que significa ingresar a un espacio de formación, el MP4 describió esa estrategia institucional en un colegio rural indígena así: “(...) las instituciones rurales no están separadas por ladrillos o en su gran mayoría por mallas sino que simplemente tienen alambres que están abiertos, nosotros tenemos una entrada que aunque para muchos de ustedes es feíta, para nosotros es muy significativo porque algo que le hemos inculcado a nuestros estudiantes es que aunque está cercada con alambres que son solamente dos alambres siempre entremos y salimos por la entrada principal, esa es la puerta del conocimiento de nosotros y es la salida de ellos con unos sueños y con unos aprendizajes y ahí siempre les decimos a ellos: ustedes ingresan con un conocimiento base pero salen de aquí con un nuevo aprendizaje algo que es muy significativo para cada uno de los estudiantes llegar a su casa y contarle a sus padres que llevan un conocimiento nuevo y más saliendo como le decimos nosotros: saliendo por la puerta del conocimiento y por eso resalto de mi institución la entrada”. Segundo, las prácticas institucionales

discutidas por los maestros se consolidan en pequeños equipos de docentes por áreas que año tras año tratan de incentivar en los estudiantes un acercamiento de ellos con ofertas municipales de educación superior y de instituciones presentes para que los estudiantes continúen sus estudios al egresar del colegio, la MP6 expresó este hábito así: “(...) el trabajo en equipo, el trabajo en equipo con otras instituciones especialmente los profesores que tienen a su cargo proyectos, uno de esos proyectos que se resalta mucho en la institución es el proyecto vocacional para los estudiantes de grado décimo y once, el profesor se asocia con el Sena, o sea es por medio de un proyecto, es un trabajo que tiene más de cinco o seis años y hacen unas charlas durante todo el año para que los estudiantes se encaminen por la profesión que tienen y van trabajando, van haciendo pininos en base a esa profesión que ellos quieren, eso lo hacen con el Sena, este año lo trabajaron con la Policía Nacional, lo trabajaron con Bienestar Familiar y lo trabajaron con la Universidad Cooperativa de Colombia. (...) la institución tiene como una especie de organización de varios proyectos donde ya cada maestro tiene como su papel y ya tiene tiempo porque las cosas se nos dan, o sea se evalúan a través de los años lo que se hizo y lo que no se realizó y se trata como de encaminar para el objetivo principal que se tiene planeado el proyecto se focalice y eso ha funcionado (...)”.

4.1.5. Discusión con respecto a los componentes del saber pedagógico que despliegan los maestros y maestras en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales

En el presente fragmento se reflexionan los hallazgos construidos e interpretados en los aportes de los maestros y maestras en los laboratorios. Tal como se presentó en el apartado anterior, en esta investigación, la categoría de saber pedagógico está estructurado en 4 componentes y 12 elementos, tal como se observa en la figura 6. *Estructura de la Categoría Analítica: Saber Pedagógico*, en la que se puede seguir de manera visual cada componente con sus correspondientes aspectos. La categoría analítica central fue subdividida en cuatro componentes que operan como subcategorías que fueron una referencia para la observación y para el análisis de la información colectada. Dichos componentes y sus elementos o atributos emergieron de las discusiones con los maestros(as), luego fueron contrastadas con los aportes teóricos de Tardif (2004), Perrenoud (2004, 2007 y 2014), Shulman (2001) y otros teóricos que trabajan los saberes profesionales de los maestros pero también a la luz de Mouffe (2015), Pimienta Betancur (2013), Castro-Gómez (2017), Freire (2003) y Giroux (2008) que permiten pensar al maestro más allá de su labor profesional y posibilitarlo como sujeto político esencial en la construcción de una nueva sociedad, a partir de la

formación de los estudiantes que son los ciudadanos(as) en los que las sociedades depositan sus propósitos y proyecciones de transformación.

Figura 6

Estructura de la categoría analítica: Saber Pedagógico



En el mismo orden en que se presentaron los resultados se seguirá en este aparte la línea de discusión teórica: primero, la autonomía de los maestros para ejercer su labor como profesionales; segundo, la aptitud de los maestros para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes; tercero, la disposición para plantear y proponer soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales; cuarto, los hábitos que los maestros han asumido en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional.

Primero, en lo referente a la autonomía de los maestros para ejercer su labor como profesionales, en cuanto al aspecto de prediseño curricular y normativo, se orbitaron sobre tres elementos relacionados: la autonomía frente al plan de estudio o currículo; autonomía para participar en encuentros y espacios fuera de aula y, autonomía para integrarse o compartir con los estudiantes de manera informal en las instituciones educativas. Tardif (2004) propone que “Cuando enseñamos, nunca nos contentamos con aplicar objetivos; al contrario, los interpretamos, adaptamos y transformamos de acuerdo con las exigencias de la situación de trabajo” (p. 95) y considera desde esa dimensión que la autonomía del docente como competencia de su saber pedagógico va más allá de la simple asimilación y reproducción del currículo como viene establecido por la organización institucional, sino que y, ante todo, interpretar y adaptar eso que viene orientado para los estudiantes acorde el maestro puede leer las necesidades de sus educandos; al respecto Shulman (2001) indica que las reformas a los sistemas de evaluación docente otorgan cada vez más autonomía al maestro para que aumente su liderazgo y se mejore su ambiente laboral, lo que por lógica se deduce es que en el caso contrario en donde existe poca autonomía, el maestro se siente poco estimulado y trabajando en ambientes laborales poco inspiradores. Con respecto a su posibilidad de participar en espacios fuera del aula Tardif (2004) señala cómo desde las reformas educativas de los años 90’s los maestros han sido divididos en dos cuerpos normativos que colocan a unos en la plantilla oficial con unos derechos y garantías frente a otros que ocupan una plaza temporal o en el caso de Colombia: provisional y, que sus condiciones laborales están sujetas a cambios frecuentes y al temor de ser desvinculados por diversas razones; esa filiación laboral depende de las políticas educativas de vinculación y de garantías laborales, en el caso de Colombia, se cuenta con dos decretos vigentes de la profesión docente y se evidencia una marcada división de los maestros(as) en las instituciones educativas que fragmenta los procesos educativos institucionales. Para el aspecto de la autonomía del maestro para integrarse y compartir espontáneamente con sus estudiantes Perrenoud (2007) propone que existen posturas que buscan inmovilizar los cambios en la escuela aunque en sus discursos indiquen lo contrario, también señala que por más estática que se mantienen las estructuras generales de la escuela con el paso de los dos siglos que tiene de funcionamiento como institución, hay un claro cambio en ella: la relación maestro-estudiante, que en cada generación va pasando del temor y la desconfianza a la cercanía y el compartir, acercamiento que permite conocer de primera fuente unas necesidades y dificultades propias de los estudiantes en sus contextos pero pone otras miradas frente a las normas de

protección de los derechos de los menores y de los adolescentes con relación a abusos de tipo sexual y de otros tipos, en los que, maestros como otros adultos han sido condenados por la ley; se requiere nuevamente el equilibrio en este tipo de situación para que la relación maestro-estudiante sea armoniosa y permita al maestro conocer las dificultades de su estudiante sin pasar los límites de la norma. También es necesario señalar de acuerdo con Perrenoud (2014) que lo que se pretende con la escuela en su sentido amplio es preparar a sus estudiantes sobre dos principios fundamentales: la continuidad hacia estudios universitarios y que el conocimiento teórico es el fundamental para desempeñarse en la vida, siendo así, los otros tipos de saberes ancestrales y locales no tienen cabida y serían desestimados en la formación de las personas con lo que se pierde la identidad y valores tradicionales que debilitan lazos culturales en comunidades locales y alejadas de ciudades y metrópolis principales. Es fundamental entonces que las instituciones educativas gocen de autonomía para considerar aspectos del currículo y en particular de sus identidades locales, étnicas y de problemáticas concretas que los afecten, no sólo aquellas que trabajan con población minoritaria que para el caso colombiano son las comunidades indígenas y afrocolombianas sino aquellas que deben enfrentar problemáticas sociales puntuales como por ejemplo las pandillas, la drogadicción, entre otros, para que puedan modificar sus planes curriculares y de estudio o considerar proyectos formativos que respondan a esas situaciones particulares. Partiendo de la propuesta de Freire (2003) para una persona que pretende enseñar cuando le solicita que inicialmente debe hacer una lectura del mundo o del contexto previo a la lectura del texto o del contenido específico, estaría en palabras del pedagogo brasileño la posibilidad de que el maestro disponga de sus energías en comprender lo que vive el estudiantado en una proporción inicial y dedicarle tiempo, preguntas y acercamientos para leer esa realidad que rodea a sus estudiantes, Giroux (2008) en este sentido podría complementar al indicar que son los maestros los que finalmente se resisten al currículo o por el contrario se rinden ante él. Finalmente, Perrenoud (2007) expone que un profesional debe orientar su práctica desde la reflexión y superar los límites que le plantean los obstáculos y las dificultades de su labor, por esta razón, cuestionar y repensar lo que hace en su cotidianidad parece ir en la vía de una profesión como la del maestro que debe reinventarse casi a diario con sus estudiantes; así, considerar construir en lo que surja con sus estudiantes el plan de estudios puede fortalecer saberes concretos para la vida de los estudiantes pero también los mismos maestros han señalado que estas situaciones no se presentan a diario sino que surgen de manera espontánea en algunos grupos y en algunas clases.

Segundo, la aptitud de los maestros para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes, se consideraron tres aspectos a reflexionar: primero, las problemáticas que el maestro ha leído de los contextos familiar y social de sus estudiantes; segundo, las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación y, en tercer aspecto, las situaciones y hechos que cuestionan al mismo maestro. Es necesario indicar que como lo señala Shulman (2001) que el razonamiento pedagógico del maestro no culmina ni empieza en la enseñanza misma sino que acompaña al maestro en espacios previos y posteriores al contacto con sus estudiantes y por tanto el ser maestro en sí mismo implica mantener un estímulo constante de su acto de impartir enseñanza y que ocupa diversos espacios de reflexión del docente, de este modo, se entiende esa facilidad con la que analiza y puede describir situaciones externas e internas a su institución que influyen en sus estudiantes y que en palabras de Tardif (2004) “estos saberes no se limitan de ninguna manera a un dominio cognitivo e instrumental del trabajo docente” (p. 74) sino que tocan sus sentimientos y emociones personales y por tanto despiertan un compromiso con su misión de educar. La pasión entonces con la que asumen los maestros la misión de enseñar y transformar la vida de sus estudiantes los lleva a cuestionar el sistema educativo y la planificación propia de su centro escolar pero, de acuerdo con Perrenoud (2007) se entiende que los discursos sobre la calidad, eficiencia y eficacia en la educación van cargados de buenas intenciones pero con menos recursos y parece que lo que se quisiera es que cada día las escuelas con menos recursos maximicen el impacto en sus comunidades locales, también, es claro que “la cuestión de los saberes está íntimamente ligada a la cuestión del trabajo docente en el ambiente escolar, a su organización, diferenciación, especialización, a los condicionantes objetivos y subjetivos a los que los profesores tienen que enfrentarse” (Tardif, 2004, p. 160) y por tal motivo, sería muy duro desligar las condiciones de empleo, los derechos del profesor, el acceso a recursos y otros porque son esas condiciones las que permiten tener un maestro que perciba su entorno laboral como positivo frente a la formación de sus estudiantes o en cuanto a alcanzar la misión de formar en su perspectiva profesional que va ligada a la enseñanza de su área específica. Finalmente, Shulman (2001) considera que la capacidad que el docente tiene de hacer reflexión sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje que ha acontecido es lo que lo lleva a hacer una mirada retrospectiva de lo que pudo lograr y realizar con sus estudiantes y acorde con las emociones, sensaciones y metas que ha proyectado en su trabajo se posibilita que situaciones particulares que ha vivenciado con los estudiantes puedan generarle una reflexión sobre su labor, es así que los hechos sorprendentes y

momentos que lo llevan a la reflexión pueden originarse en momento de sus clases o situaciones en su escuela como también en su vida personal que lo llevan a recrear aspectos de su práctica y que lo invitan precisamente a la transformación de lo que hace porque así como lo indicó Tardif (2004) los saberes de maestro no son únicamente de tipo cognitivos sino que tocan las emociones y sentimientos del profesor que en otros espacios puede considerar alguna situación de su proceso de enseñanza y reconstruir su apuesta, entre otras, algunas de esas situaciones pueden ser accidentes, muertes de familiares o en el caso reciente, la pandemia por covid-19.

Tercero, su apuesta para proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, consideró cuatro aspectos a reflexionar: primero, la convicción que tienen los maestros en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional; segundo, reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos; tercero, indicaron que para trascender más allá del aula de clases hay que enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia y; como cuarto, plantearon una formación de la consciencia ciudadana. Cuando los maestros plantean que desde su área de enseñanza pueden atender a las problemáticas que vivencian sus estudiantes, están considerando que su misión y su saber hacer están unidos en una misma dinámica ya que la misión de enseñar los invita a sentir y percibir que pueden realizar alcances más allá de las necesidades propias de la didáctica en el aula de clases y trascender fuera de ella, Tardif (2004) lo sintetiza en estas palabras “El ser y el hacer o, mejor, lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (pág. 14), al respecto Shulman (2001) indica que esa seguridad y confianza en los procesos que dirige el maestro están relacionados en proporción a su experiencia que se adquiere no sólo con los años de trabajo en el aula sino en la reflexión de lo que se hace, es decir, de la capacidad metacognitiva del maestro sobre su profesión. En la segunda proposición de los maestros para solucionar los problemas de sus estudiantes por medio de los procesos de enseñanza en el aula de clases afirmaron que hay que reconocer la realidad de sus estudiantes como paso o requisito previo a los procesos formativos, Perrenoud (2004), explica que en los espacios del aula deben abrirse los maestros a la oportunidad de escuchar la palabra del estudiante y no para censurar sus representaciones o reducirlas a simples aportes espontáneos sino que, en ella existe, en la palabra de su estudiante una identidad propia como ciudadanos(as) que se va forjando desde experiencias de vida del estudiante que lo marcan y son de valor para la formación si se saben escuchar y tramitar en clase con una postura flexible

y abierta, sobre este asunto, el mismo autor nos invita a pensar que “Preparar para la vida no deja de ser una finalidad inherente a la propia naturaleza humana. Ésta no ha sido una pretensión banal, sino la condición *sine qua non* para la supervivencia de la especie” (Perrenoud, 2014, p. 5) y por tal motivo considerar escuchar al estudiante y saber más de sus problemas y representaciones que él hace de su mundo y del mundo son condiciones necesarias para quien enseña una determinada área escolar. También indicaron los maestros que hay que enseñar más a los estudiantes desde la experiencia, la práctica y la vivencia de lo que se propone conocer en el aula de clases, Perrenoud (2014) expone una mirada acerca de las competencias introducidas al sistema educativo como un recipiente o como vehículo sobre el cual se consignan los aprendizajes que se quieren lograr en los estudiantes, para él, el nombre no es problemático en sí mismo sino en la forma como se asumen los contenidos en las escuelas, en ese marco de competencias que se piensa que son los aprendizajes, en otras palabras, qué se considera una competencia para el estudiante y, en este sentido, pensar en que los estudiantes asuman contenidos más o menos vivenciales, más o menos cognitivos es y debe ser la apuesta de los centros educativos una vez identifiquen los problemas que afectan a sus estudiantes y construyan un plan formativo acorde a dichas necesidades, del mismo modo Tadif (2004) considera que el cuerpo de saberes de los docentes proviene de diversas fuentes y que lo realmente importante es cómo accionan sus saberes para atender las necesidades de sus estudiantes, lo que tal vez, autoriza pensar que los maestros de Apartadó consideran que sus estudiantes requieren una formación más para la vida que para aprender contenidos conceptuales, al menos no desde una perspectiva alejada de practicar dichos saberes desde la misma aula de clases. Finalmente, los maestros consideran que debe existir una formación de la consciencia ciudadana y se parte de señalar como primero que “Las buenas intenciones no bastan, ni una hábil mezcla de convicción y realismo” (Perrenoud, 2004, pág. 114) con lo que se evidencia que existe también en los maestros un fuerte deseo por la transformación pero en algunos de sus discursos no hay un plan de acción concreto que se pueda desarrollar de manera organizada en sus escuelas y que muchas veces hay posturas sueltas frente a una misma problemática, lo que sí es válido, es entender que toda formación lleva en sí la idea de considerar un perfil de ciudadano(a) que requiere la comunidad y la sociedad en su sentido más amplio, que lo adolece, de igual forma Shulman (2001) explica que los objetivos de la educación sin duda alguno son proporcionar al estudiante un grado de ilustración que le permitan aprovechar y disfrutar de la vida con responsabilidad y con un

criterio de autonomía, características propias de un adecuado plan de formación de ciudadanos(as) conscientes de su papel en un cuerpo social.

Cuarto, los hábitos que los maestros(as) han asumido en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional, se sintetizaron dos aspectos en que ellos(as) y la escuela han construido prácticas a modo hábitos para atender las necesidades de sus estudiantes: el primero, son las experiencias individuales desarrolladas al interior de sus clases y, el segundo, los proyectos transversales y trabajo en equipos. En el caso de las experiencias al interior del aula de clase, en la búsqueda de construir hábitos de formación de valores y actitudes a mejorar las dimensiones personales o del ser de los estudiantes, es necesario considerar que “el contenido enseñado en el aula nunca se transmite simplemente tal cual: es “interactuado, transformado, o sea, escenificado para un público, adaptado, seleccionado en función de la comprensión del grupo de alumnos y de los individuos que lo componen” (Tardif, 2004, p. 89), es decir, que ni al enseñar un contenido conceptual se deja de formar a los estudiantes en valores como el respeto, la responsabilidad o la honestidad y que al proponer estrategias para respetar o construir identidad cultural se logre directamente el objetivo deseado, pero sí es necesario aclarar que la experiencia práctica y la constancia en las apuestas en el aula van construyendo en los estudiantes ese aprendizaje que es el que finalmente los acompaña una vez terminan su educación básica escolar, pero en el otro extremo se considera que “Nadie puede aprender si teme por su seguridad, su integridad personal o simplemente por sus bienes” (Perrenoud, 2004, p. 115) con lo que podríamos entonces pensar en el equilibrio en lo que se aprende pero también el escenario en el que aprendemos que contenga unas garantías mínimas al estudiante para alcanzar los contenidos o competencias propuestas en su currículo escolar. Paralelo a estas prácticas de profesores en el interior del aula se encuentran estrategias de equipos de maestros(as) y de la misma institución para construir esos hábitos en favor de la educación y que propicien aperturas individuales de los niños(as) y adolescentes sobre su propio proceso de aprendizaje (Perrenoud, 2014) expresa que las pretensiones de preparar para la vida son muy complejas e implican un sinnúmero de estrategias y métodos pero que sin ellas serían imposible pensar que se pueden lograr porque estaría en el lado opuesto sin ellas para tratar de alcanzar dichas metas o resultados, de todos modos, el mismo Perrenoud (2007) trayendo de Bourdieu el concepto de hábitos como “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu 1973, citado por Perrenoud, 2007, pág. 13) indica que los hábitos no se

reducen a una sola acción o estrategia concreta sino que son un conjunto que debería estar acompañado de varias acciones y no en concreto de una o dos que se reducen a actividades institucionales que corriendo el riesgo de ser aisladas no tengan el efecto esperado en la formación de los estudiantes.

A modo de cierre, se concibe al maestro en este trabajo como un sujeto en falla o en fuga acorde a los presupuestos de Castro-Gómez (2017), es decir, que es un sujeto dentro de un cuerpo social que responde a un sinnúmero de normas públicas educativas que lo enmarcan en unos aspectos y lo dirigen hacia procesos con los cuáles tal vez no está vinculado desde su visión individual. Desde la pensadora Mouffe (2015) y desde el profesor Pimienta Betancur (2013) se asume al maestro como un abanderado de los proyectos políticos que se consolidan en las comunidades y específicamente escolares y de regiones apartadas de los centros capitales en la construcción de una nueva ciudadanía, una ciudadanía más cercana a un modelo de democracia radical en la que se quisiera partir de los consensos y de las luchas de colectivos sociales en la vindicación de los derechos de las personas, finalmente, no menos relevante posicionar desde Freire (2003) y Giroux (2008) una apuesta por una pedagogía que valore al maestro como sujeto capaz de producir saber en su espacio escolar, desde su experiencia, desde su mirada, desde su voz. Entender este posicionamiento del maestro como sujeto intelectual y lleno de experiencias y saberes sobre su territorio y sus necesidades dentro y fuera del aula permite verlo como un elemento esencial en la reflexión con relación a la construcción de saber y de formación de las nuevas generaciones con una mirada distinta sobre las problemáticas locales y la forma de gestionar la transformación de la realidad propia sin depender de los centros de poder económico y político que gestionan la mayoría de recursos y procesos por contener toda la institucionalidad y que ven en regiones y municipios alejados a unos territorios contenidos de problemas y que no se construyen a sí mismos para reclamar y construir su propia transformación social.

Luego de conocer la descripción de los resultados y la discusión teórica sobre la primera parte de los hallazgos relacionada con el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, a continuación, se presenta el segundo bloque de resultados y de igual forma su discusión que se centra en la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó

4.2. La Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó

Los resultados presentados en esta parte corresponden a la información analizada en el contexto de los encuentros intermedios con el grupo de maestros llamados experiencia escolar y bajo la metodología de talleres laboratorios. En estos talleres laboratorios se centró la atención especial en la reflexión de los maestros(as) y sus contextos educativos sobre la posibilidad de los aportes y obstáculos para la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz desde el trabajo de las instituciones educativas y desde la enseñanza del área de Ciencias Sociales y otras áreas afines que desarrollan en sus trabajos de aula.

Toda la información aportada por ellos fue relevante y sistematizada en cuanto se seguía los objetivos de los encuentros laboratorios, pero en todo momento afloraron de ellos reflexiones abiertas y espontáneas guiados por sus experiencias como educadores en diversas instituciones educativas dentro y fuera del municipio de Apartadó.

Se construyeron entonces tres componentes con los que se profundizó en las propuestas de formación ciudadana para la convivencia en paz que se desprende de sus propuestas pedagógicas. Estos componentes son los siguientes: primero, los obstáculos y problemas para la formación ciudadana y la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases; segundo, los avances en la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases y, tercero, propuestas para superar los problemas y potenciar la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz. En la **tabla 7. Aspectos de la Formación Ciudadana para la Paz que se desprenden de los procesos pedagógicos de los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó**, se detallan los componentes y los aspectos que se construyeron en este aparte.

Tabla 7

Aspectos de la formación ciudadana para la paz que se desprenden de los procesos pedagógicos de los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó

Componentes	Aspectos del Componente	Breve Definición
A. Obstáculos y problemas para la	1. Contexto Externo a la institución educativa que	Son las barreras que describen los maestros y maestras que hay que superar para poder consolidar un proceso de

<p>formación ciudadana y la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases.</p>	<p>influencia los procesos pedagógicos.</p> <p>2. Dificultad en la comunicación que genera conflictos.</p> <p>3. En los procesos educativos y en la enseñanza por parte de los maestros(as).</p> <p>4. Dificultades al interior de la familia del estudiante.</p> <p>5. En el reconocimiento del estudiante.</p>	<p>formación ciudadana para la convivencia en paz desde los contextos escolares.</p>
<p>B. Avances en la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases.</p>	<p>1. Valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto.</p> <p>2. Proyectos Institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) para la Convivencia en Paz.</p> <p>3. Valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática.</p>	<p>Acciones concretas y experiencias en donde se evidencia avances en la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz desde los contextos escolares.</p>
<p>C. Propuestas para superar los problemas y potenciar la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz.</p>	<p>1. Nuevas competencias docentes.</p> <p>2. Transformación del currículo a partir de las problemáticas locales.</p> <p>3. Problemas de la comunicación y uso adecuado de las redes sociales.</p>	<p>Se describen elementos y aspectos a tener en cuenta para potenciar los procesos educativos para formar ciudadanos(as) para la convivencia en paz.</p>

4. Aspectos generales para considerar la Formación Ciudadana para la Construcción de la Paz.

A continuación, se despliegan los resultados de cada una de estos componentes y sus respectivos aspectos que constituyen la categoría analítica: Formación Ciudadana para la Paz que se desprenden de los procesos pedagógicos de los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó.

4.2.1. Componente A: Los obstáculos y problemas para la formación ciudadana y la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases

Los hallazgos construidos en este componente que se ha indagado en los aportes de los maestros(as) está relacionada con cinco aspectos centrales y recurrentes: primero, las dificultades del contexto externo a la institución educativa que influyen los procesos pedagógicos; segundo, la dificultad en la comunicación que genera conflictos; tercero, las dificultades en los procesos pedagógicos y la enseñanza por parte de los maestros; cuarto, las dificultades al interior de la familia del estudiante y; quinto, dificultades en el reconocimiento del estudiante. A continuación, se amplían cada uno de esos aspectos que hacen parte de este componente.

4.2.1.1. Primer aspecto: Las dificultades del contexto externo a la institución educativa que influyen los procesos pedagógicos.

Los maestros y maestras señalaron que existen unas dificultades que hacen parte del contexto externo de la institución educativa que obstaculizan la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz, estas dificultades se configuran en siete elementos, los cuáles son: primero, la influencia de pandillas; segundo, la cultura popular conflictiva; tercero, el alto consumo de drogas y los conflictos ocasionados por las relaciones afectivas; cuarto, el escaso valor e inversión en la educación; quinto, la solución a los conflictos por medios violentos; sexto, la forma de hacer política en los contextos vulnerables y, séptimo, las diferencias culturales que permean la escuela. Primero, con respecto a la influencia de las pandillas, el MP2 afirmó que “(...) la influencia de las pandillas, he notado que mis estudiantes, chicos y chicas, son muy cercanos a estos jóvenes porque

estos jóvenes tienen cuestiones como de fronteras entre barrios, creo que en Apartadó hay límites en las calles, jóvenes de un grupo que no quieren que llegue a otro barrio, creen que los van a robar, se persiguen, por la institución se persiguen por estos barrios de la comuna 1 y cerca de la institución se persiguen con machete, con palos, se agreden, tengo estudiantes que pertenecen directamente a estos grupos de pandillas cada vez más y más nombradas pero que los chicos a esa situación le tienen como que admiración, a las poses que hacen los pandilleros, a cómo se mueve el machete, a cómo se corre, o sea, eso para ellos es un elemento atractivo pero no es que consideren como un elemento positivo sino un elemento negativo que los atrae o atrae también a las niñas que ya se están metiendo en eso ya". Segundo, esta influencia de las pandillas se corresponde con una cultura popular que se tipifica como conflictiva porque resuelve de manera violenta sus problemas y dificultades, en este sentido el MP3 describió esta situación así: "(...) estos sectores populares son intervenidos o tratados por algunos actores y no solamente potencializan el conflicto sino que también llevan a agudizar la problemática en cuanto a las necesidades de estos sectores y que si no hacen reclutamientos utilizan estrategias para que hallan proveedores, manejadores o movilizadores de microtráfico en estos sitios, y que esto también a estos sectores populares que no tiene una alternativa económica que los ayude de pronto se está planteando ahí que pasa a la subsistencia le genera la posibilidad de vincularse a esos procesos que de cierta forma eso está potencializando esos sectores de violencia en esos sectores populares". Tercero, apoyado en la proliferación de la cultura popular conflictiva deviene el alto consumo de drogas y los conflictos ocasionados por las relaciones afectivas, lo que provoca dificultades en la convivencia escolar, el MP5 habló del consumo de drogas abiertamente en cercanías a la institución educativa donde labora, dijo: "(...) me quedé sorprendido porque ellos digamos que en la rumba de la esquina de allá y yo en este sector pero de todas maneras esos pick up no lo dejan dormir a uno, cuando yo me levanté al voltear en la esquina de mi casa había un grupo como de 6 pelaos ahí pues no conocía a ninguno yo de todas maneras ellos saben que soy profesor, sacaron la papeletica cha cha cha y empezaron a repartirse el perico entre ellos, yo me quedé ahí pues como un rato, oiga y ahí en esa esquina yo conté como 70 papeleticas de esas"; con respecto a los conflictos que generan las relaciones afectivas, el MP4 comentó: "(...) a nosotros nos tocó una experiencia, yo no sé si estaba ese día en la institución como 2018-2019, de que fue un gay a pegarle a otro un estudiante nuestro, un gay, a reclamarle su hombre, jóvenes de 17-18 años reclamando su derecho, ¡ah es porque te vieron con él en el barrio tal! y yo vivo en tal barrio es lo que decía, la misma demarcación o

estructura que se da en cuanto a la estructura social que manejamos acá en Colombia y esos mismos niveles de trato generan esa misma situación conflictiva”. Cuarto, a esas problemáticas del contexto se le anexa que se le otorga un escaso valor a la educación y se reduce solo a lo que las instituciones educativas públicas puedan ofrecerle a los niños y adolescentes, en este sentido, el MP4 afirmó: “(...) las personas que conviven en esos espacios ven en el estudio una obligación o actividad sin sentido porque muchas veces no se ven las retribuciones económicas inmediatas de educarse formalmente, es lo que uno popularmente para qué invertir el él dinero si lo que necesitan es plata (...)”. Quinto, en este panorama que ofrece el contexto y que da poco crédito a la educación y en especial atención a invertir recursos para formarse, los conflictos se solucionan de manera directa por medio de la violencia, el MP2 sintetizó esta característica así: “(...) dentro de los sectores marginados en una ciudad o municipio, en ella las personas que conviven a diario generalmente sin educación o formación profesional solucionan sus conflictos por medios violentos (...)” refiriéndose al contexto popular del municipio en donde se presentan agresiones y en donde convive gran parte de la población municipal. Sexto, para algunos actores o grupos particulares les conviene esta situación de conflictos y necesidades que padecen barrios y comunas de municipios como Apartadó puesto que de ella se benefician políticamente, el MP3 expresó al respecto: “Sobre todo por el nuevo tipo de hacer política, de que lo que se busca justamente cada día echarle más leña al fuego y también en los sectores populares empobrecidos, en realidades de hambre, de miseria, de problemáticas porque estos son los sectores que me van a favorecer a mí en una votación porque son los actores vulnerables, entonces viene la oferta a partir de una necesidad y que justamente es generador de violencia en Colombia, que la ejerce el que quiere mantener el control de esos sectores y que la ejerce el que está en ese sector en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades (...)”. Séptimo, estos obstáculos y problemas del contexto que se oponen a procesos adecuados de formación ciudadana para la paz, los maestros(as) expresaron que hay diferencias culturales que llegan hasta la escuela y en especial de contextos rurales de instituciones con énfasis etno educativas, el MP4 expuso sobre la posibilidad de realizar algunas actividades con sus estudiantes que: “(...) con relación a la parte de audiovisuales que es un proceso que hay que solicitar al rector, hay que hacer reunión con los padres y desde la parte de enfoque diferencial la comunidad es muy apartada de ese tema, o sea tiene que ser algo como que muy muy y son ciertos estudiantes y no de un mismo grupo sino que toca y eso es algo muy complejo porque hace poquito

estuvimos con computadores para educar en un concurso y fue muy tedioso en ese tema que para ellos es algo como cultural, lo manejan de un lado (...)"

4.2.1.2. Segundo aspecto: La dificultad en la comunicación que genera conflictos.

En este segundo aspecto resaltado por los maestros y maestras con respecto a las dificultades del contexto externo para impulsar procesos de formación ciudadana para la paz, ellos consideraron que dificultades en la comunicación también generan conflictos. Los elementos resaltados dentro de este aspecto son cuatro: primero, los espacios para el diálogo entre actores en las instituciones educativas; segundo, la responsabilidad en la comunicación en las redes sociales y su adaptación a la educación; tercero, la falta de diálogo y de escucha al otro y, cuarto, el lenguaje propio del estudiante con relación al del docente. Como primero y acorde con la necesidad de considerar unos espacios institucionales dentro de la escuela para construir diálogo entre actores e instituciones, el MP3 justificó esa necesidad porque: "(...) estamos viendo en toda la amalgama de situaciones, es que está la familia, está el sector, está la pandilla, está la sociedad, está la comunidad, todos esos son actores que están dentro del contexto, de un espacio como se dice que hay que dialogar porque una cosa es el padre que no atiende en exceso como decía el profe, de ausencia, pero también el exceso de la sobreprotección pero, también está el niño que está en la calle que lo educa la calle si, entonces esa realidad misma como tal, ese sería como los actores directamente involucrados en la problemática (...)". Segundo, la necesidad de comunicarse y que la escuela se convierte en ese lugar para hacerlo o que lo provea es requerido puesto que los estudiantes no asumen la responsabilidad en lo que comunican en las redes sociales y pocas veces utilizan esta herramienta para su aprendizaje y, que por el contrario, generan conflictos con publicaciones e informaciones que suben a las redes sociales; al respecto, el MP4 lo dijo con estas palabras: "(...) no tener digamos la responsabilidad de poder manejar un celular bien, sino que ellos van publicando cualquier cosa y de una pequeña foto que publiquen o un comentario que hagan se genera una situación de conflicto y por dónde se citan las pandillas, por las tics y las redes sociales (...)", el MP2 colocó un ejemplo sobre la forma como los estudiantes no aprovechan las redes sociales para su aprendizaje sino para tratar de ridiculizar a los otros compañeros, al respecto expresó que: "(...) pasó esta semana pasada, ellos manejan redes sociales para unas cosas o algunos elementos, incluso programas espías, quitan likes de redes sociales, hacen montajes, hacen un montón de cosas pero cuando eso es llamado para aplicarse a la educación, ellos se declaran

analfabetas, que no saben, estudiantes en mi institución me dijeron que no tenían facebook, que no manejaban una cuenta de Gmail para subir un video porque era educativo pero para hacer montajes de memes, hacer ediciones de video para ridiculizar a otros estudiantes son muy buenos (...). Tercero, la situación anterior también tiene como consecuencia la dificultad en la falta de escucha, de no saber escuchar y dialogar con el otro para tratar de entenderlo antes de detonar una agresión de cualquier tipo, la MP1 amplió esa situación así: “(...) los problemas comunicativos entre los diferentes actores porque se les decía en la semana pasada, una cosa es escuchar, otra cosa es oír, una cosa es dialogar y otra cosa es hablar y nosotros generalmente oímos y hablamos, pero no escuchamos ni dialogamos y ahí es donde se genera como los problemas comunicativos que llevan a esos conflictos, a esas inapropiadas resoluciones del conflicto (...)”. Cuarto, los formatos o lenguajes propios de los maestros pocas veces coinciden con los de los estudiantes, tocaría establecer un puente que los trate de unificar para poder establecer unos acuerdos y que los maestros estarían llamados a entender inicialmente ese lenguaje en el que el joven o adolescente se expresa, la MP1 dijo en este sentido que: “Yo creo que ahí también toca reflexionar un poco frente a los formatos a los que estamos acostumbrados los profes y los formatos que consumen los estudiantes, que ahí hay como una diferencia, que los estudiantes no necesariamente se tienen que adaptar a los otros formatos sino también nosotros podríamos adaptarnos a ellos”.

4.2.1.3. Tercer aspecto: Las dificultades en los procesos educativos y en la enseñanza por parte de los maestros.

En este tercer aspecto considerado por los maestros presentan unas reflexiones relacionadas respecto a los problemas en los procesos educativos y en la enseñanza que imparten los mismos educadores y que deviene como obstáculo también para la adecuada formación ciudadana en contextos escolares para la convivencia en paz, se centraron en tres elementos puntuales: primero, la baja exigencia académica; segundo, la desarticulación entre el saber y formación del maestro con sus procesos de enseñanza y, tercero, el modelo pedagógico tradicional. Como primero, la baja exigencia académica se potencia en los contextos populares del municipio de Apartadó porque obedece a una visión de ayudar a los estudiantes pese a las falencias académicas para que continúe su educación formal y así bajar los índices de deserción escolar puesto que los mimos estudiantes desertores manifiestan dejar sus estudios por reprobar áreas o años académicos, el MP2 expuso una mirada frente a esta situación y la describió así: “(...) la baja exigencia académica, esta sí que creo

que va al contexto institucional que cada día y dadas las condiciones económicas del contexto, cada día exigimos menos porque la institución se ha visto abocada a bajar pues como la calidad, eso yo lo he dicho allá en la institución donde yo se lo digo a mis estudiantes: esto genera es mediocridad, mediocridad académica, me duele cuando un estudiante pasa a la universidad y por ese nivel mediocre fomentado por la institución dadas las condiciones que si se exigiera más tendríamos más repitencia, más deserción, por esa razón se baja la exigencia pero cuando un niño logra pasar a la universidad desafortunadamente tengo muchos ejemplos de que a veces no dura ni siquiera un semestre (...) ese sujeto, ese ciudadano que el día de mañana va a salir del barrio y va a descubrir que necesita unas competencias para interactuar no solo el convivir en la paz, el saludo, en la convivencia y las relaciones humanas pero, si le preguntas por lo conceptual, por lo teórico, por el saber-saber a un estudiante va a quedar en el aire y creo que los estamos privando de la educación terciaria por el estado de exigencia, me gustaría algún día que se cambiase eso.”, esta situación hace que los centros educativos oficiales ubicados en comunas y barrios marginados tengan los más bajos índices de calidad académica en sus egresados. El segundo elemento que afloró en esta situación es la desarticulación entre el saber y formación del maestro con respecto a sus procesos de enseñanza y es precisamente con relación a los títulos académicos del docente y la enseñanza que transcurre cotidianamente en las aulas de clases que parece no tener mucha relación, ante este asunto, la MP1 explicó: “(...) creo que este año Montes saca un libro que se llama la educación en Colombia donde hace como una especie de recorrido y dice que efectivamente los profes están muy formados, que no hay un momento en la historia en donde existieran profes tan formados pero que eso no necesariamente se conecta con la realidad de la escuela, entonces ahí también hay como una desarticulación, pensar como todos esos elementos, evidentemente no vamos a poder solucionar todo y no podemos aumentar la permanencia de 5 mil estudiantes pero tal vez desde nuestra práctica pedagógica sí pudiésemos aportar algo que vaya en función más allá de la permanencia: es que los estudiantes le encuentren un sentido a lo que vos decías, a la educación porque ahí si el estudiante logra encontrarle sentido a lo que aprende seguramente podrá conectarlo con su realidad pues terminar mucho más comprometido”. Tercero, relacionado con la misma desarticulación entre la formación del maestro y sus procesos de enseñanza en el aula lo que queda en medio es un modelo pedagógico tradicional que se niega a extinguirse de los salones de clases y se mantiene robusto a pesar de las muchas transformaciones a nivel social y cultural, el MP4 lo dijo en estos términos: “(...) estoy totalmente de acuerdo, hay otros espacios donde pueden hacerse,

que nuestros modelos pedagógicos son tan tradicionales que siempre enseñamos lo mismo, lo mismo y a la final salimos de una escuela y uno como egresado sale y dice muchas cosas, no me sirvieron para nada y ahí fue donde más énfasis hicieron y perdimos el tiempo y cosas que realmente nos pueden servir para la vida no me las enseñaron, ese es otro factor que tenemos que hay mucho relleno y nada de la realidad no se aterriza a lo que realmente se necesita, otra situación que se afronta es que la sociedad nos lleva a un punto, nos lleva a decir usted no es capaz de hacer esto y usted va a estar allí ¡no! Todos tenemos las mismas condiciones y existe la constitución (...).”

4.2.1.4. Cuarto aspecto: Las dificultades al interior de la familia del estudiante.

En cuanto al cuarto aspecto construido a partir de los aportes realizados por los maestros(as), se expuso que hay unas dificultades en la familia del estudiante que se oponen a procesos de formación ciudadana para la convivencia en paz promovida desde las instituciones educativas, las reflexiones se centraron en tres elementos concretos: el primero, la libertad y el libertinaje en la crianza; el segundo, el acompañamiento familiar y, como tercero, el encubrimiento de actos delincuenciales de los hijos(as). En el primer elemento considerado: la libertad y libertinaje en la crianza de los hijos, permitió retratar que los estudiantes en sus hogares no asumen responsabilidades y que algunos padres tienen conflictos frente a la ley y a la forma de guiar a sus hijos para formar en ellos valores que los potencien en sus procesos educativos, sociales y culturales, con relación a esta situación, el MP5 explicó que: “(...) los problemas que tenemos actualmente nacen en el seno de la familia porque hemos confundido dos términos: el término libertad con el término libertinaje, entonces al individuo desde chiquitico había que meterle en la cabeza que mi derecho va hasta donde empieza el derecho del otro y entonces a veces es difícil entenderlo porque mi libertad para poder darle la libertad al otro implica restringirme, entonces lo hemos confundido tanto que entonces le echamos culpas al estado en torno a que hoy no se puede reprender a un niño porque la ley lo prohíbe, entonces si la familia no tiene claro eso entonces vamos a continuar teniendo las mismas dificultades, entonces usted hoy tiene ese reloj porque usted se preparó y la preparación que usted tiene le permite conseguir ese reloj ¡cierto!, pero si yo no me he preparado lo más seguro es que no voy a tener la oportunidad de tener ese reloj y si lo quiero obtener entonces tendría que hacerlo a través del camino tentador, pero como yo no me he preparado significa que voy a tener que hacer un trabajo material más fuerte que es menos

remunerado y que eso es lo que viene generando digamos que en la sociedad, digamos que no sé: la envidia y la oportunidad de querer tener lo que tienen los demás pero sin hacer el esfuerzo o el sacrificio que habría que hacer (...)”, pero las reflexiones no solo describen este problema al interior del hogar sino que en los procesos educativos los maestros deberían ir formando las familias que se van a configurar a partir de los egresados de las instituciones educativas en donde se viven precisamente estas dificultades en la crianza, ya que, seguiría el mismo círculo vicioso del problema al regresar ellos como padres con las mismas falencias a acompañar a sus futuros hijos(as), el MP4 expuso que hay que: “(...) atacar esa situación que se da desde el aula no como formadores en el sentido en que nosotros somos los que vamos a darle la pauta de cómo van a cuidar a sus hijos y qué le deben enseñar ¡no!, darle herramientas de igualdad de condiciones independientemente del sitio en donde se encuentran: rural, vereda, indígena, afro, etc., en ese tema se podría decir que es buscar las posibilidades que a futuro y presente se tengan condiciones que permitan mejorar la calidad de vida que de una u otra forma muchas instituciones vienen haciendo en estos procesos académicos en convenio con entidades de educación superior para que los estudiantes salgan con una media técnica, tengan otras posibilidades de crearse y por ende podrán mejorar su situación económica, pero aquí lo que entendemos de pronto es que aunque la familia juega un papel importante la institución también tiene que brindarle unas herramientas y poder atacar eso que muchos de nuestros estudiantes que van a ser los futuros padres no lo tiene en el hogar y que a raíz de eso seguiremos en la misma, o sea, esto va a ser un círculo en donde vamos a seguir de generación en generación (...)”. Segundo, el acompañamiento familiar, se evidenció que se presenta a partir de dos posiciones extremas: o mucho acompañamiento que trata de interferir en los procesos educativos institucionales o se deja toda la responsabilidad a la institución que al final de año con las reprobaciones académicas genera tensiones entre padres de familia y maestros(as), con relación a esta situación el MP2 describió lo siguiente: “(...) el acompañamiento familiar y expreso que como lo han dicho en otros contextos hasta grado quinto los padres mantienen allí pendientes de los niños y ya cuando ingresan a sexto desafortunadamente no saben ni si van al colegio, sino llegan a la institución, me ocurrió un caso: una vez que llamé una madre de familia porque la hija no estaba asistiendo y ni ella sabía que no estaba yendo a la institución, hay una desconexión total en los hogares, a veces ese diálogo como dice la profe se omite, no saben si van ganando o perdiendo, en la institución es poca la asistencia a ver los registros académicos de los niños, es muy duro, solo aparecen para estas instancias de tercer y cuarto periodo donde ya

el hijo o ellos ven que el niño va perdiendo una asignatura, ahí es donde van y a veces no reclaman pues en el mejor tono, es decir, que es un acompañamiento ya como quien dice cuando uno ve que se va perdiendo el año académico, no es continuo sino digamos que obedece más a una lógica de salvemos esto a lo último, en la misma lógica como se dice a lo latino, a lo colombiano, a última hora pues hacer todo lo que ya no se hizo en todo el año”. Finalmente, como tercer elemento, el encubrimiento de actos delincuenciales de los hijos(as), se evidencia cuando ante ese libertinaje que viven los jóvenes en algunos barrios y comunas del municipio y falta el acompañamiento familiar, el joven decide hacer parte de pandillas u otros grupos, aun así, los padres siguen protegiendo a sus hijos de las autoridades y de la ley cuando los requieren para hacerse cargo de sus actos, el MP2 describió esta situación con estas palabras: “(...) la policía fue a algunos hogares donde los muchachos de las pandillas, sus hogares, sus casas no sé cómo llamarlo o la casa de la mamá porque ellos en realidad dicen que su familia es prácticamente la calle acorde con lo que dice el profe, porque ellos duermen donde está la mamá o la familia de sangre pero su familia son los amigos o los compañeros de grupo en la calle, cuando la policía fue, encontró que muchas madres y miembros de esa familia son los que le guardan los machetes y los que tratan de esconderlo cuando están en esas agresiones (...)”.

4.2.1.5. Quinto aspecto: Dificultades en el reconocimiento del estudiante.

Este último aspecto, contiene un solo elemento resaltado por los maestros: la dificultad en el reconocimiento del contexto en el que se aprende. No reconocer el lugar o territorio en el que se vive hace que los estudiantes no le otorguen a la educación formal un lugar en sus proyectos y por ello, toman caminos en los que no se le da valor al estudio y la formación como ciudadanos(as), la MP1 dijo que: “(...) yo también menciono el reconocimiento del contexto como uno problemático porque creo que en la medida en que los estudiantes entiendan que no es solo nombrar dónde estoy sino que entiendan la complejidad de lo que significa en dónde estoy, en la medida en que ellos puedan entender eso, también seguramente podrán conectar esos aprendizajes que tienen en la escuela o universidad con su realidad inmediata, uno de los elementos por ejemplo en la universidad que surge mucho es como esa dificultad, muchas veces de poder conectar eso que ven en el aula de clases con lo que ellos viven en la realidad incluso con el ejercicio profesional porque la universidad nos da como el ideal, el deber ser de cada profesión pero en la práctica no todo es tan ideal (...)”, el MP4 complementó este argumento de la siguiente manera: “(...) tenemos chicos

que no tienen las condiciones y la luchan para ser alguien en la vida y eso es muy cambiante pero aquí se parte de que la sociedad forma un papel fundamental en el contexto donde se está y en cómo va a ser ese futuro de esa persona al no tener ellos esa capacidad de decidir es donde se nos pierden y donde nos llevan a la misma situación repetitiva de que nuestros estudiantes siempre van a ser chicos con situaciones conflictivas (...)"

4.2.2. Componente B: Avances en la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases

Los hallazgos construidos este componente son resultado de la indagación por los aportes que han realizado los maestros(as) del municipio de Apartadó con relación a los avances en sus contextos, las experiencias y procesos que desde la escuela se han puesto en marcha para impulsar procesos de formación ciudadana para la construcción de la paz con sus estudiantes. Se consideraron tres aspectos en este componente: primero: los valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto; segundo, proyectos institucionales para la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz y, tercero: los valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática. A continuación, se amplían cada uno de esos elementos que hacen parte de este componente.

4.2.2.1. Primer aspecto: Valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto.

El primer aspecto construido con relación a la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde los contextos educativos fueron los valores, las habilidades y las competencias que los estudiantes deben adquirir para responder a unas necesidades del contexto en el que se están constituyendo. La discusión se centró en ocho elementos puntuales que consideraron los maestros(as) como avances en sus procesos formativos: primero, educar para superar las dificultades; segundo, el respeto; tercero, la consciencia ambiental en la escuela; cuarto, la aptitud para lograr el cambio; quinto, la formación en competencias del contexto; sexto, formar para el desarrollo humano; séptimo, el deporte y las artes y; octavo, la distancia de la maldad. El primer elemento que los maestros resaltaron y que trabajan fuertemente desde el aula para la formación de sus estudiantes es la convicción de poder superar las dificultades de su entorno por medio de la educación, de no desertar de la escuela sino apalancarse a partir de ella y ayudar al

medio en el que se vive desde el cambio personal, en este sentido, el MP5 expuso lo siguiente: “(...) para usted poderse formar y construirse igualmente, usted debe mejorar es su propio espacio, su propio entorno, su propio contexto y verá que en un momento dado usted mejorando esto que está aquí probablemente va a estar en las mismas condiciones o en igualdad de los que están allá y no se va a sentir discriminado (...) yo les insisto, no es que nos tenemos que preparar, pero nos tenemos que preparar para qué, para mejorar lo que tenemos allá en la vereda (...) porque en la medida que nosotros mejoremos lo que está allá mejoramos también lo que está acá y vamos a estar en igualdad de condiciones, pero yo me preparo para venir a mejorar lo que está acá y olvido lo que está allá vamos a seguir en las mismas.”. El segundo elemento, el fortalecimiento del valor del respeto, inicialmente el respeto propio y luego a todos los miembros de la comunidad indistintamente de su rol social o de sus condiciones materiales, al respecto el MP5 argumentó: “(...) el respeto a sí mismo porque si yo me respeto a mí mismo yo no podría hacer a ti lo que no me gustaría que tú me hicieras a mí, si nosotros fortalecemos el valor del respeto, de la dignidad y del auto reconocimiento se supone que eso es lo mismo que yo le voy a devolver a los demás indistintamente si es esa familia de sangre o si es esa familia social que yo tengo pero siempre y cuando nosotros no fortalezcamos eso al interior de la familia vamos a seguir teniendo esas dificultades de violencia social que hay” de igual forma el MP2 discutió sobre el respeto a todos los miembros de la comunidad sin importar las condiciones económicas todos merecen ese mismo trato respetuoso, en sus palabras afirmó: “(...) creo que hay muchos roles sociales, todos los roles van a ser cumplidos o ejercidos y deberíamos prepararnos más desde la postura que se está trabajando aquí, para valorarlos y también para respetarlos, el mismo respeto que se le demanda a un político o a un empresario o a los dueños de este sector del comercio pues, ese mismo respeto hay que prodigárselo al vendedor ambulante, a la persona que trabaja en una casa de familia, al carnicero, al que vende pescados en la calle y ahí es donde yo creo que se puede comenzar a revertir tanto de esa necesidad de valores y etcétera que cada día vemos más (...)”. El tercer elemento, se considera la formación de la conciencia ambiental desde la escuela a partir de un caso de afectación en este sentido y que convocó a un maestro y su grupo de estudiantes para responder a una necesidad particular de su aula de clases, el MP2 describió así su experiencia: “(...) entonces fuimos conscientes con esos estudiantes, los que están aquí (muestra la foto) de grado 9, ahorita están en grado 11, de la necesidad de tener esa fortaleza que yo considero que hay en la institución todavía que hay poquitas ya, pero las hay: hay zonas verdes, donde se puede uno sentar a conversar,

donde se pueden hacer actividades extras, donde por ejemplo se hace deporte, alrededor de la placa hay árboles y a esta hora te permite que los niños por lo menos se puedan recrear. Resulta que Corpurabá nos prometió a nosotros devolvernos un árbol para sembrarlo allí en esa parte de donde se cortó este otro árbol, desafortunadamente pues como todo lo gubernamental, todo lo institucional, tiene mucha dificultad pero entonces yo me reuní con los chicos de noveno, yo no soy el profesor de Ciencias Naturales pero considero que todos debemos tener la consciencia ambiental como ciudadanos y ciudadanas de este mundo, cada día tenemos más dificultades en esta dimensión, me reuní con ellos, fue un proceso, logramos recolectar el dinero y a pesar de que en ese año también había una fuerte temporada de lluvias para estas fechas logramos sembrar el árbol, el árbol es un Oití, lo compramos muy pequeño, en este momento ya creo que está llegando por ahí a los dos metros y algo, allá está sembrado en la institución y para mí es como un símbolo agradable, yo llego a mi institución hasta ahora que estábamos en pandemia las poquitas veces que nos convocaban yo me pasaba por allá a darle vueltas al arbolito (...)"

En el cuarto elemento, la aptitud para lograr el cambio, en este sentido los maestros discutieron la forma como se debe promover o de qué forma lo hacen en sus prácticas pedagógicas, por tal motivo, se dispone de una transformación desde lo interno que se irá externalizando en la medida que el sujeto lo asuma, con relación a esta reflexión el MP4 dijo: "(...) si yo no tengo presente de mi existencia interna o externa, yo nunca voy a hacer alusión a la externa venga de donde venga, si yo no tengo la fortaleza interna siempre lo exterior va a ser para mí una competencia negativa o positiva que yo no voy a saber afrontar, entonces el problema en Colombia es que siempre ha sido la educación en el contexto, entonces se plantean unos lineamientos pero que a la hora de estar en unos espacios no se contextualizan y obvio que no van a haber unos productos o unos resultados realmente por acción de una sociedad crítica de buenos pensamientos, que ¿llevan a qué? A la vivencia misma de tener una diferencia, pero ser diferente y el saber que desde mi punto de vista yo puedo construir (...)"

Como quinto elemento, la formación en competencias del contexto, aquí se discutieron la posibilidad de adquirir unas habilidades y competencias desarrolladas en los mismos lugares en donde se vive y que las competencias son las mismas que trata de desarrollar la educación y de imponerle a todos los estudiantes por igual en la escuela sin tener en cuenta lo que realmente requiere el estudiante en su mismo territorio, el MP4 describió por medio de un ejemplo en donde explicó esta situación: "(...) una señora en el Chocó tranquilamente se va al río a lavar y el niño lo tiene en la orilla, por eso el niño aprende a bañar, a los dos años ya está atravesando el río si es

posible porque es que ella va a lavar y tiene que llevarlo a la orilla del río mientras que ella lava el niño está jugando con la piedra, está jugando con el agua, va desarrollando unas competencias y unas habilidades en el contexto que eso no lo da la educación, entonces justamente y la educación no se lleva en teoría de cómo bañar, entonces esa realidad, es que el niño aprende a mirar su mundo y ve que su mundo cobra importancia y cobra circunstancias pero cuando se le trastea unas situaciones externas que es el mundo globalizante, que es el mundo absorbente y que él quiere llegar a apropiarse porque todo ser humano tiene su ego, a querer llegar a incidir en esos espacios es donde se encuentra que es que él quien no encaja y para encajar tengo que yo hacer lo que sea para poder entrar a encajar y es donde empiezan a ser relativos los valores y los principios”. En el sexto elemento, la formación para el desarrollo humano, los maestros razonaron con relación a formar para el desarrollo a escala social como formación de ciudadanos(as) o formar sujetos para alcanzar un desarrollo humano a escala de valores que reivindicuen su fortaleza como ser trascendente, el MP3 interpeló estas posturas así: “Entonces es donde tenemos que hacer un papel y yo diría que más de que con formación ciudadana desde el contexto de la palabra, esto da para la misma fortaleza del desarrollo humano vivencial, desarrollo humano vivencial que no sea simplemente desde el hoy ni del ahora, sino que ese hoy y ese ahora puedan construir un pensamiento nuevo para mañana (...) entonces miremos cómo esa misma realidad de conocimiento que viven las personas en este caso este mundo de jóvenes, es decir, si no aprovechan esto el día de hoy el mañana no puede ser posible, entonces tenemos que entrar en esa dinámica de educar y formar para el desarrollo humano, de pensamiento no mediatista sino en pensamiento quizá de protección y proyectos de vida que esa es otra cosa que hay que apuntar porque no hay una visibilización de proyectos de vida de la juventud actual porque uno los coge en el aula con proyectos de vida y son cosas que uno las ve como muy inmediatistas pero que para ellos es una cuestión significativa, es que yo tener las zapatillas de hoy, celulares de hoy... ¿a costa de qué? No se proyecta el que eso va a afectar su vida social, su vida cultural, su vida escatológica de ahora mismo (...)”. Como séptimo elemento, el deporte y las artes, fueron resaltados como elemento central en la formación de los estudiantes puesto que en los barrios adyacentes a las instituciones educativas y del municipio en general han mostrado a nivel local, regional, departamental y nacional unas habilidades para desempeñarse como deportistas y artistas en distintas ramas y disciplinas pero débiles en su educación formal, respecto a esta fortaleza el MP2 expuso: “(...) el deporte y las artes, para los chicos el deporte y las artes es algo muy llamativo, tienen mucha

madera, pertenecen a clubes, pertenecen a grupos y procesos como los de Camaleón y otras corporaciones deportivas y culturales del municipio, a la casa de la cultura, ganan premios de cultura, ganan premios de presentaciones de música, de arte, de danza, etc., tienen un talento innato en estas habilidades deportivas y culturales”. Finalmente, como octavo elemento: el distanciamiento de la maldad, que emergió desde una postura muy interesante porque se justificó que en medio de barrios y comunas conflictivas el distanciarse de aquellas personas y grupos que producen violencia es un valor o habilidad que permite construir un proyecto de vida distinto en medio de la maldad que le oferta su contexto social que llama a los niños, adolescentes y jóvenes a ejercer la violencia, al consumo de drogas, a la prostitución, entre otros, con respecto a esta situación el MP3 ofreció una discusión en este sentido: “(...) nosotros nos criamos en los barrios más peligrosos de Latinoamérica y nunca nos metimos en problemas y estamos aquí, la gente que dice ese barrio es peligroso no va con la idea pero la peligrosidad del barrio está en qué, en lo que otros opinan o en lo que puede suceder allá y se vuelve peligroso en la medida que yo interactúo con la peligrosidad del sector aunque yo esté en un barrio peligroso pero yo no me involucro y yo no actúo en la peligrosidad siempre voy a mantener unos principios y voy a tener una vida correcta y es tanto así que viéndolo desde allí y hoy mismo en la misma realidad el malo de los sectores con la gente de bien, el malo siempre evita meterse con él porque eso le marca su territorio, al bueno le demarca su territorio el malo, ah no ese es maestro por ponerlo de ejemplo, ese es maestro no nos metamos por ahí, ese tipo es bien, entonces miren que el mismo malo dentro de su realidad de maldad tiene sus pautas sin necesidad de decirle nada al mínimo, sabe cuáles son sus límites y sabe cuáles son sus espacios de interlocución, entonces yo le que le digo por ejemplo a mis alumnos es uno quien pone el límite al otro con su carácter, con su personalidad, usted no necesita decir nada (...) entonces yo tengo que buscar a alguien que está como a su nivel, entonces miren cómo la sociedad misma se organiza y justamente por eso uno ve que en barrios muy malos vive gente muy buena y que nunca se involucran (...)”.

4.2.2.2. Segundo aspecto: Los proyectos Institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) para la Convivencia en Paz.

El segundo aspecto que han puesto de relieve los maestros y maestras en los avances con relación a la formación de los estudiantes como sujetos para la convivencia en paz son los proyectos que fundamentan las instituciones para fortalecer la convivencia. Dos son los elementos que

recogen los aportes realizados: primero, la escuela como espacio para la convivencia en paz y, segundo, los proyectos de convivencia institucionales. Como primer elemento de este segmento, la escuela como espacio para la convivencia en paz, los maestros discurren alrededor de tres situaciones específicas: la primera, los afectos y apoyo emocional de la escuela con los estudiantes; la segunda, el referente del maestro en cuanto a respeto y autoridad moral de los estudiantes y, tercero, la escuela como espacio para la protección de la vida; con referencia a la primera, los maestros expusieron que la escuela se ha convertido para algunos estudiantes en fuente de afectos y apoyo en su dimensión emocional puesto que en los hogares ha faltado esta fortaleza, en este sentido el MP3 expresó: “(...) de cierta manera el trato que les da el profesor, el trato que le dan los otros profesores, el trato de afecto, de respeto, de cariño, nos lleva a entender que la dinámica ahí es donde debe de chocar y que ellos se encuentren ese espacio de paz y tranquilidad cuando llegan a la institución que quizás en su casa y en la calle no están viviendo y que en la calle le toca es hacer defensa de su vida, de su espacio, entonces ahí es donde estamos de acuerdo cuando tú dices que la escuela ¿qué papel está jugando? (...)”, también el MP2 complementó diciendo que: “(...) la escuela se ha convertido en una familia y está proveyendo al estudiante de afecto y refugio a las situaciones conflictivas que evidencian desde sus hogares (...)”; en la segunda situación: la autoridad, la confianza y el respeto que representan los profesores en general pero algunos en específico y que asumen la función de acompañar a estudiantes que requieren mayor atención en su proceso formativo, sobre esta situación el MP3 describió con un ejemplo concreto: “(...) muchos padres de tus estudiantes cuando tienen problemas con ellos te buscan por la confianza que genera, por la forma en que tú fuiste educado porque creen que Fulanito es el maestro que le puede dar el buen consejo a su hijo para que salga del problema, yo recuerdo que hace como dos años tuvimos un problema con un sobrino de él (profesor) que estudiaba allá y apenas dijeron ese es el tío de él, el pelao decía: no le digan a mi tío, no le digan a mi tío, entonces, es decir, siempre va a haber un referente y yo diría que una gran dificultad que tenemos nosotros en el sector es que son familias muy frágiles en formación, muy frágiles en formación cultural, ética, son familias que no tuvieron unos buenos valores, unos buenos principios porque son familias que vienen de una problemática de dispersión por decirlo uno así, que a la mayoría de estudiantes que nosotros tenemos es que las mamás tienen tres maridos, tienen cuatro maridos, los crió fue un padrastro, etc., etc.”; la tercera situación presenta a la escuela como espacio de protección de la vida de los jóvenes y adolescentes de situaciones del contexto social en donde la vida corre peligro, referente a esta situación el MP2

describió una experiencia en su institución educativa en la que no retiraron un estudiante del plantel para proteger su vida, lo relató de la siguiente manera: “(...) recuerdo hace un momento que llegó a dónde la rectora, cuando se sacan esas famosas listas, estaba en una lista de esas de limpiezas, hace como tres años, con él hubo que hacer un proceso bastante dispendioso para nosotros en ese momento porque no pensamos en la virtualidad ni todas estas situaciones, mucho menos hacer guías para que alguien trabajara en casa y simplemente llevara los resultados pero por salvar una vida y por aceptar nuestra obligación como funcionarios y como seres humanos, como dice el profe como pensadores de las humanidades, ni a ponernos en contra de él pues no lo íbamos a hacer, por fortuna el muchacho hoy en día cambió, es cristiano de una iglesia protestante, y al menos pues digamos que como que ese esfuerzo se valoró, ese es un caso que pasó allá en la institución junto con el de los jóvenes deportistas en general, si bien está en el currículo de la institución, algunos docentes proyectan mucha resistencia frente a ese aporte que se le debe hacer a estos chicos y chicas porque generalmente los deportistas que tenemos solamente les gusta es ir es cuando hay educación física o solamente están pendientes de esa dimensión pero las otras dimensiones y eso pega mucho con lo que he estado trabajando esta semana, es que nosotros vemos todos los saberes como descontextualizados y desconectados (...)”. En el segundo elemento de este segmento: los proyectos de convivencia institucionales, los maestros consideraron que estos procesos que se organizan en las instituciones educativas para pensar la convivencia, la paz, las relaciones humanas y otros aspectos que afectan la vida y el desarrollo de los estudiantes ayuda en la construcción de una ciudadanía para la convivencia en paz, en este sentido el MP2 sintetizó esta apuesta por la convivencia en su contexto escolar: “El proyecto de convivencia *Gestores de Paz*, líder en el municipio, líder a nivel nacional, es una experiencia que se ha consolidado, ha ayudado a mejorar las relaciones y la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa tanto interna como externa (...)”, de igual forma, en otro momento en que toma la palabra el mismo maestro amplió esta potencialidad que tienen las instituciones educativas de incluir en sus procesos por medio de proyectos la formación en convivencia y en la paz como valor socialmente demandado, lo amplió de esta forma: “Como una asignatura, como una cátedra, pero miren que todos en mayor o menor medida lo tienen como proyecto transversal, como una cátedra específica, en la I.E. La Paz no hay cátedra específica de la paz está el proyecto de convivencia que transversaliza todo, entonces, estamos llamados a construir a partir como decíamos en una de las reuniones anteriores no me acuerdo muy bien quién lo decía: una cosa es educar o enseñar otra es formar para que ese

ciudadano(a), para que ese joven cuando venga aquí a la universidad venga con unas competencias, unos conocimientos específicos de matemáticas, de lenguaje y que no se nos vaya a retirar pero que él también ante situaciones conflictivas que va a enfrentar, económicas, digamos académicas, su respuesta no sea la violencia sino que sea la resolución por la vía del diálogo, por la vía de la concertación u otros mecanismos porque la solución de sus conflictos no es solo la vía del diálogo, también tiene las concertaciones, las normatividades, en el respeto a las reglas, etc., etc., etc.” (MP2, 2021).

4.2.2.3. Tercer aspecto: Los valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática.

El tercer aspecto construido a partir de lo que pusieron de relieve los maestros(as) como avances relacionados en la formación de sujetos para la convivencia en paz son los valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática de los estudiantes, este aspecto se compone de tres elementos centrales: el primero, la lectura del contexto político del territorio; el segundo, la democracia participativa desde las Ciencias Sociales y; tercero, el cambio en la participación juvenil del país. En primer elemento, la lectura del contexto político del territorio, los maestros reflexionaron acerca de la capacidad que deben adquirir los estudiantes para saber ubicarse en su contexto social y político, que esta habilidad les permite tomar la responsabilidad de las necesidades de su entorno, el MP5 explicó ante este aspecto que: “(...) la última que se realizó en la institución donde buscamos pues que los estudiantes hagan parte del tema o la circunstancia que tienen estas actividades para el desarrollo de su vida individual pero más la vida socio política de nuestro territorio porque como siempre se ha dicho que el que no conoce la historia está condenado a repetirla, entonces, lo que se busca es que el estudiante pueda tener esto presente y que de cierta medida no cometa los mismos errores (...)”. En segundo elemento: la democracia participativa desde las Ciencias Sociales, los maestros expusieron que desde los proyectos de democracia escolar se potencia la participación activa en el acompañamiento a los líderes estudiantiles como el personero, en especial, cuando no cumplen sus programas de gobierno, el MP4 argumentó este aspecto así: “(...) creo que nosotros como profes de Ciencias Sociales tenemos muy claro que si un chico se lanza a una personería él está haciendo sus primeros pines de qué tipo de ciudadano(a) va a ser y debe ser ejemplar y si en cierto tiempo no cumple yo creo que los estudiantes tienen que revocar ese mandato, hacer esos ejercicios, eso genera que esa

sociedad se vaya transformando, vaya teniendo otro modelo de pensamiento (...) también es importante que desde la escuela se fortalezca eso y se dé alternativas y en cierto modo si hay que tomar decisiones drásticas es mejor ponernos bravos un momento y no lamentarnos a futuro”. Por último, el tercer elemento: el cambio en la participación juvenil del país, los maestros(as) hicieron una lectura de la realidad política actual del país y en ella expresaron que se evidencia un cambio en la forma en que los jóvenes asumen la política nacional y su incidencia en los cambios recientes y los que se esperan a mediano y largo plazo, en este aspecto el MP5 expresó: “(...) los jóvenes se han dado cuenta de la importancia que tiene la intervención y la participación de ellos para el cambio estructural del país y al cambiar el país creo yo que muchos procesos, entre ellos la educación, va a cambiar y va a dejar de ser tan discriminadora para empezar a volverse un proceso portador de integración social”.

4.2.3. Componente C: Las propuestas para superar los problemas y potenciar la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz

Los hallazgos construidos en el componente C circularon en torno a ideas y propuestas con las cuáles los maestros afirmaron podrían potenciar la Formación Ciudadana y la construcción de Paz desde las instituciones educativas del municipio y así superar las dificultades que se presentan en el contexto municipal y que obstaculizan los objetivos de la formación. Se consideraron cuatro aspectos sobre los cuáles giraron las discusiones: el primero, las nuevas competencias para ser docente; el segundo, la transformación del currículo a partir de las problemáticas locales; el tercero, los problemas de la comunicación y el uso adecuado de las redes sociales y, cuarto, aspectos generales para considerar la formación ciudadana para la construcción de la paz. A continuación, se amplían cada uno de esos aspectos que hacen parte de este componente.

4.2.3.1. Primer aspecto: Las nuevas competencias para ser docente.

En este primer aspecto, los maestros consideraron unos ejes centrales sobre los cuáles un docente debe interpelarse y revisar a modo de nuevas competencias para responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes en el contexto municipal, son cinco los elementos que sintetizaron las discusiones, los cuáles son: primero, el trabajo que trasciende los alcances de la escuela; segundo, la lectura del maestro de los problemas locales; tercero, la implementación de nuevos modelos pedagógicos; cuarto, la integración de los procesos pedagógicos y las áreas y;

quinto, los cambios en las competencias para ser docentes. En el primer elemento, que puso de relieve que el trabajo trasciende los alcances de la escuela, los maestros proponen que su labor abarca mayor tiempo del que se dispone en la jornada escolar oficial y que algunos docentes desean salir de su horario laboral y poco se interesan por esas otras necesidades de proyectos y programas que requieren los estudiantes, al respecto el MP2 afirmó: “(...) yo tengo compañeros del área de sociales que después de su jornada laboral no se mueven a hacer otra actividad ni en pro de la institución ni en pro de su jornada de trabajo, etc., otros, que sin necesidad de convocarlos siempre están dispuestos hasta un domingo, un festivo, el llamado pues al trabajo y no que se esté diciendo que el maestro no puede ni descansar pero creo que la necesidad a veces por las problemáticas que nos invitan con estos chicos y chicas va más allá y trascienden más allá de la escuela”, es decir, que en las competencias para ser docente se requiere ir más allá de un horario de atención escolar pero, también, los maestros argumentaron que hay que pensar el impacto de su labor más allá de lo que demanda el currículo escolar y ver que el resultado de la educación más que un producto es un proceso, con relación a esta idea el MP3 dijo: “(...) es que hay un trabajo que hacemos en el aula percibiendo los problemas de los estudiantes y que queremos ir más allá de lo meramente pues para algunos... educativo, aunque la palabra educación también trasciende fronteras, pero como una mirada muy general que la educación tiene un límite, pero la formación sigue y la formación llegaría hasta acá, hasta donde está la cultura popular (...)”, también la MP1 complementó de la siguiente forma esta discusión diciendo: “(...) la educación es un proceso, nosotros a veces vemos la educación como un producto y el proceso requiere tiempo porque no estamos cambiando asuntos tangibles del diario, sino que estamos cambiando seres, estamos formando seres y eso requiere... pues es de largo aliento (...)”; también se propuso como premisa en este elemento de discusión que si la escuela ha asumido la responsabilidad de las familias y de la sociedad en general para hacerse cargo de la formación integral de sus estudiantes y proveerle de situaciones que ocurren dentro de su hogar y en su comunidad, deberían al menos, las instituciones y los docentes contar con mayores recursos para esta labor, al respecto la MP1 expuso: “(...) habría que mirar esas reflexiones dónde se tendrían que dar, en la funcionalidad de la familia y yo pregunto ahorita lo que les decía sobre la escuela porque viendo ahí que ustedes dicen que la escuela suple como esa responsabilidad o la sociedad le ha dado esa responsabilidad a la escuela y pues la escuela se ha desbordado frente a las situaciones que se presentan, pero es como el lugar clave, si no se dan esas reflexiones en la escuela ¿dónde más se pueden dar?” y en este mismo sentido, el MP4 complementó diciendo: “(...) la

situación es cómo atacarla, cómo hacerlo y ahí es donde está un poco complicado porque a veces no se dan las herramientas necesarias, el docente puede tener muy buenas ideas, muchos procesos, quizá la parte de la institución puede tener, pero si no se tiene una infraestructura o un apoyo desde arriba es muy complejo (...). El segundo elemento, la lectura del maestro de los problemas locales, se consideró que el docente debe estar atento a observar los problemas de su contexto educativo encarnados en la cotidianidad de su institución, esos problemas son de generaciones anteriores que han estado ahí de abuelos a padres y de padres a hijos sin que se resuelvan aún, por tanto, la educación debe ser más orientada al contexto y eso implica primero leerlo correctamente para poder entender esos problemas que vivencian los estudiantes, en este sentido, el MP2 expresó: “(...) cómo observo el problema en mi institución porque vamos a comenzar a cargarlo de sentido y el sentido se lo vamos a dar nosotros (...)”, también la MP1 continuó discutiendo sobre la problemática estructural familiar que se hereda de generación en generación y sigue impactando a los estudiantes de hoy en día, lo expuso así: “(...) es un asunto que se va como replicando en cada generación con unas particularidades por cada época, pero se van replicando, entonces habría que empezar a mirar que eso que los chicos están viviendo hoy en sus contextos son cosas que nosotros también hemos vivido y nuestros papás, nuestros abuelos también vivieron con una particularidades específicas porque yo creo que si uno no entiende que eso es un asunto estructural, las soluciones que se da son momentáneas y que no efectivamente puedan tener como un impacto (...)”, por consiguiente, el maestro tiene que orientar su labor hacia la formación de competencias en el contexto y por ello la MP1 expuso que la educación sea orientada al contexto ya que no es un producto sino un proceso, ella lo dijo con estas palabras: “(...) la educación se está mirando más como un producto que como lo que realmente debe ser, o sea, hoy se ha perdido la función o la convicción social de la educación, entonces sale y dice no es que son 6 horas de clases, el estudiante debe estar 6 horas allá en el colegio, estar 6 horas de clases todo el día en esas 4 paredes para muchos videntes de la educación, entonces se olvidan que la educación es más de contexto, es más de contexto que incluso de los mismos contenidos como tal (...)”. En el tercer elemento, se instan a los maestros para que implementen nuevos modelos pedagógicos con los cuáles ayudar a superar las dificultades que plantea el contexto para la formación de los estudiantes, los maestros(as) discutieron sobre la posibilidad de pensar modelos pedagógicos para impactar a los estudiantes, en donde todo no esté dado y resuelto sino que los estudiantes construyan y generen inquietudes del mundo que los rodea, de igual forma, la forma de abordar el conocimiento sería desde la práctica de lo que se aprende

implementado en su mismo contexto, de esta forma, se le daría un nuevo sentido a lo que el estudiante recibe en la escuela, la MP1 explicó al respecto que “(...) la educación siempre está direccionada a las respuestas y hay autores que proponen es: direccionemos la educación hacia la pregunta y no que nosotros estemos dando respuesta o cómo solucionar sino que enseñarles a ellos también pues que generen los cuestionamientos porque eso un poco le permite al estudiante empezar a crear otras cosas, a tener como otras visiones y sobre todo saber cómo generar otros roles (...)”, también el MP2 complementó la discusión así: “(...) la propuesta en general que estamos hablando aquí de que no solo hay que orientarla al contexto, sino que tiene que tener unas características particulares y lo que yo pues digo que no se debe perder y lo he dicho un montón de veces es que no puede quedar por fuera el generar unas inquietudes y preguntas (...)”, entonces, orientar al contexto las inquietudes implica también que en esa misma realidad contextual se direccionen las búsquedas de respuestas y de transformación desde la misma enseñanza de las Ciencias Sociales, el MP3 sustentó así esta apuesta: “(...) la teoría y los elementos que se llaman pedagógicos desde la teoría, la praxis de esa misma realidad y se acuerda del contexto porque la didáctica justamente puede llevar mucha teoría pero se pueden modificar en el contexto de la vida práctica y eso ya es didáctico porque es partir de la dinámica misma, de las necesidades propias que tiene el individuo en poder proyectarse desde su misma realidad y es donde juega el papel importante de todos los que tenemos la responsabilidad de formar, entonces ¿cómo estos elementos que se vuelven generadores o generales de teorías, cómo se hacen particulares desde mi didáctica en un contexto específico?”. El cuarto elemento que discutieron maestros(as), integrar los procesos pedagógicos y las áreas, en las reflexiones que se generaron al respecto se colocó de relieve la necesidad de integrar las áreas y los proyectos institucionales en función de lograr impactar a los estudiantes de una forma distinta a la que se ha venido realizando, también, que la realidad no puede verse de manera fragmentada por áreas o por departamentos sino que todas aportan en la construcción del saber y la formación del estudiante, al respecto, el MP5 indicó: “(...) esos procesos pedagógicos deben dejar de ser desintegradores para convertirse en procesos integradores a través de la transversalidad de proyectos sociales de inclusión, nosotros que somos educadores sabemos que por ejemplo en nuestras instituciones a los docentes de matemáticas, de inglés, de química, se les mira de una forma distinta, particularmente como se mira al de artística, de religión o el de filosofía, ¡cierto!, pero si nosotros queremos que eso realmente sea orientado al contexto necesariamente tiene que volverse un proceso integrador donde filosofía, matemáticas, inglés,

química trabajan en función de la misma perspectiva y eso va a hacer que nuestros estudiantes cambien, van a ser que nuestros estudiantes cambien y no solamente nuestros estudiantes sino la familia y cuando hablamos de familia entonces tendríamos que hablar del recurso humano que tenemos en la institución (...)", de igual forma, el MP2 aportó a esta idea diciendo: "(...) que se incluya esos problemas del contexto como contenido, es decir, todas las áreas en función de una meta o de un camino pero yo creo que también ahí en función también de los problemas, por ejemplo, digamos el problema de la prostitución, es solo por poner un ejemplo, va a ser el eje transversal de todas las asignaturas en un currículo X porque la institución la está atendiendo, entonces ver la dimensión ética como dice el profe, ver la dimensión política, cultural pero también no sé desde las matemáticas y desde la biología, desde todas, en la religión también como se ve cierto profe, en la religión cómo ha sido abordado la prostitución pero que no sea solo un tema sino como un contenido que genere una discusión total (...)", el mismo MP2 finalizó esta discusión aclarando que: "(...) no se está viendo como lo que estamos hablando aquí de que todo está encadenado y de que es un sistema, que vivimos en un sistema y en un mundo interconectado no sólo por la comunicación si no que la vida misma es un sistema de conexión". Finalmente, como quinto elemento de discusión, los cambios en las competencias para ser docentes, los maestros(as) argumentaron dos ideas concretas al respecto: primera, que los maestros ingresan a la carrera docente por meritocracia y deben mantenerse actualizados y en constante evaluación ya que esto ayuda a irle cambiando las prácticas tradicionales a la escuela y, la segunda, llamar al magisterio a pensar la labor docente más allá de una simple reproductora de contenidos y a pensarse como productores de saber, del saber que enseñan en el aula de clase; con relación a la meritocracia en la carrera docente el MP5 describió que el cambio en la profesionalización se viene gestando así: "(...) en la actualidad la situación necesariamente tiene que cambiar porque el profesional que ingresa a la educación ingresa primero por meritocracia y al ingresar por meritocracia quiere decir que tiene que certificar que tiene las competencias para ser maestro, entonces esas competencias que dice tener para ser maestro tienen que llegar a nivel alto y ¿cuál es el nivel alto? Que es la parte de dirección, entonces, yo creería que más temprano que tarde la educación en Colombia tiene que ser distinta siempre y cuando no se pierda ese nivel de rigurosidad, exigencia y de disciplina que se tiene que tener en los procesos sin olvidar que todo proceso necesariamente para ser proceso tiene que ser conciliado en el contexto, entonces aunado a esa frase nosotros, digo yo que dentro de 4 o 5 años en Urabá y en Antioquia y en Colombia la educación tiene que ser distinta (...)", ya

con relación a pensar el maestro como productor del saber que enseña, el MP2 sostuvo que: “(...) se ha desconectado ese saber científico, ese saber que ofrecen las ciencias como tal del saber pedagógico, es decir, que nosotros los maestros somos simples reproductores, es decir, montamos estrategias didácticas, o sea, enseñamos eso que otro produce en la academia o en la ciencia, vamos y lo llevamos a la escuela y lo tratamos de llevar de una manera pues eso se llama transposición didáctica, de una manera haciéndole la... llevándolo al lenguaje de los niños y de las niñas, pero es que nosotros no nos hemos pensado como productores de saber, es decir, de llegar a decir eso, precisamente bueno eso que se está tratando de construir (...)”.

4.2.3.2. Segundo aspecto: Transformación del currículo a partir de las problemáticas locales.

Para el segundo aspecto, los docentes aportaron reflexiones relacionadas con la necesidad de transformar el currículo escolar y estructurarlos a partir de los problemas que presenta el mismo contexto, en la discusión se plantearon unos ejes de discusión sintetizados en cuatro elementos centrales: primero, incluir en el currículo los problemas locales y cotidianos; segundo, las concepciones del joven abiertas y propositivas; tercero, las articulaciones interinstitucionales en programas de formación escolar y, cuarto, partir de los intereses del estudiante para construir el currículo. En el primer elemento, incluir en el currículo los problemas locales y cotidianos, los maestros(as) sustentaron la idea de que los currículos responden principalmente a los lineamientos del gobierno nacional y que dejan asuntos que no están en ese currículo que viven los estudiantes en su comunidad cotidianamente, el fin del currículo, expusieron que debería encargarse de ayudarles en la búsqueda de soluciones a esos problemas desde los diferentes saberes y contenidos curriculares, por ejemplo, el proyecto de sexualidad debería abordar la forma como se vive inicialmente en la comunidad y el contexto, para luego, hacer la crítica a los que posiblemente deba reconsiderarse y, en otro caso, llevar los problemas del país o la actualidad al aula de clases abriendo espacios de reflexión para ayudar a consolidar esa misión institucional de orientar el plan curricular a los problemas y situaciones que vivencia el estudiante en su comunidad, en palabras del MP3: “(...) los miramos, los ajustes curriculares y están simplemente a lo que son es planes, planes de estudio, planes de trabajo que están fundamentados a los lineamientos educativos que plantea el gobierno, pero dentro de la misma dinámica que viven las instituciones (...)”, para la MP1 se evidencia que en la cotidianidad los jóvenes viven situaciones diferentes a las que se

trabajan en el currículo escolar, ella lo expresó así: “(...) ahí hay como unas contradicciones que se generan sobre todo para el estudiante, la escuela se convierte en un lugar seguro, en un lugar amoroso, familiar, pero cuando yo salgo me encuentro con otros asuntos que a veces no están en las escuelas, ustedes han visto que en los currículos transversalisen los asuntos que pasan en la cotidianidad en las escuelas, es decir, que hablen por ejemplo de las pandillas, de los conflictos, de la prostitución (...)” y de esta forma subyace la necesidad de pensar esos problemas del joven dentro de la escuela y el currículo de manera más directa, al respecto, el MP3 argumentó: “(...) que el joven mire de que la vida no es el confort que él tiene y que no es un confort de vida digna, no es un confort de aceptar la realidad cierto, entonces, uno siempre está en esa búsqueda de que el joven se mire como un principio y un fin de todo, que vean en él solucionar su situación de la manera como se dice más adecuada, dentro de la currícula como tal, yo no me atrevería a decir porque hoy día existe la problemática que se tiene a nivel de educación (...)”, un ejemplo concreto de lograr este cometido sería incluir en el proyecto de sexualidad situaciones que se viven en el contexto y reflexionar las problemáticas y situaciones sociales del país con los estudiantes en las clases, el mismo MP3 lo amplió con estas palabras: “(...) yo creo que con el proyecto de educación sexual era un punto referente no solamente fundamentarlo en la parte del acto sexual como tal sino la misma sexualidad que expresa el contexto y las personas, entonces de ahí podría ser una buena focalización, pero dentro de esos mismos proyectos no se hace evidente, sabemos que los maestros que tenemos otro tipo de formación humana, lo abordamos en las motivaciones dentro de nuestros espacios de aula” y finalmente, el MP2 complementó esta discusión con la siguiente idea: “(...) a mí me gusta unos 15 minutos de interacción con los estudiantes, trato pues yo sé que no soy perfecto ni me considero el mejor profesor tampoco, pero trato que haya 15 minutos ahí diarios de reflexión, de traer elementos del país, del contexto, les hablé de la situación por ejemplo del paro y todo esto, siento que hay muchas barreras en los estudiantes y otros colegas (...)”. En el segundo elemento, conversaron sobre las concepciones del joven y las tipificaron como abiertas y propositivas, en este sentido orbitaron sus discusiones en torno a tres situaciones: la primera, sobre la visión abierta del joven y el estudiante; en la segunda, sobre la apuesta del maestro para buscar formas que le lleguen al estudiante y, la tercera, poder adaptar o acercar el currículo a esos intereses de los estudiantes y jóvenes para restarle sentido al modelo pedagógico tradicional; en la primera situación, con respecto a la forma de pensar del estudiante y el joven la MP1 dijo: “(...) los estudiantes comprenden el mundo, mundo que los adultos también vamos como volteando la noción de mundo

que tenemos, mientras que los estudiantes son un concepto más abierto, propositivo y donde tienen como otra perspectiva diferente al mundo adulto y entonces eso creo que es una potencialidad en la medida que el docente, nosotros como docentes podamos escuchar y dialogar con él (...)", como segunda situación, se consideró que es en la forma de ver el mundo del estudiante en donde el maestro puede buscar las formas de llegarle para impactarlo y poder alcanzar los objetivos de formación con ellos, en este sentido, el MP4 expresó: "(...) yo trato de poder interpretar en ellos para no entrar en lo mismo de lo mismo que a veces lo que genera es que los chicos le cojan como que pereza a las clases o le cojan pereza a los procesos que uno debe realizar (...) es como tratando de buscarle algo nuevo, algo diferente que le apunte a pegarle a algo que yo siento que de pronto pueda llamar más la atención, no diciendo que es malo, sino que simplemente de pronto pasando a otra línea y tratando de mirar desde otra perspectiva" y finalmente, como tercera situación discutida, se expresó la oportunidad de adaptar el currículo a esos intereses de los mismos estudiantes, el MP3 en sus palabras lo describió así: "(...) ese valor agregado que está y que siempre lo vivo diciendo el profe decía que ya no se practican en las instituciones, ya no se hacen eventos culturales, de convivencia pero eso también se ha venido quitando por la situación de que en ocasiones se hacen pero los chicos no lo valoran y pero ¿por qué no lo valoran? No porque su mentalidad ahora está cambiando y ellos quieren es otra cosa, pero entonces por qué no tratamos de adaptar eso que ellos quieren a lo que podemos o venimos viviendo y trabajando desde el aula, que las clases o el aprendizaje no necesariamente tienen que ser en un aula de clases (...)". El tercer elemento, las articulaciones interinstitucionales en programas de formación escolar, en este se propuso que debe construirse una articulación entre instituciones que tengan como misión el trabajo familiar y velen por los derechos de los niños y jóvenes en las comunidades, opinaron que esto se logra poco y es difícil, pero cuando se logra los resultados son importantes por el gran impacto en las comunidades, al respecto, el MP3 sostuvo que: "(...) tiene que haber una articulación institucional, la articulación institucional a partir de los proyectos como dices tú que son de responsabilidad ciudadana en cuanto a los entes directos que tienen que intervenir en la familia como el bienestar familiar por ejemplo, o como la comisaría, como las instituciones educativas propiamente, la secretaría, entonces, aquí tiene que haber unos criterios institucionales en pro de ese derecho social que dice la constitución, como lo recuerda el profe de que ese derecho de bienestar y de tranquilidad y de convivencia puedan ejercerse, se pueda desarrollar, entonces es importante ese orden de los criterios institucionales y se hagan trabajos mancomunados como se

dice de manera que se apunte a una misma necesidad porque de hecho en las mismas asesorías, porque las mismas asesorías son las que terminan generando indiferencia en las entidades, deben de haber esos criterios bien definidos porque nosotros tenemos por ejemplo, grupos que asesoran para que usted reclame derechos pero ese mismo que asesora para que usted reclame derechos le está diciendo al otro generen problemas (...)” y la MP1 se articuló a esta idea exponiendo que: “(...) esas articulaciones que a veces cuestan mucho pero que cuando se dan son muy potentes entre los diferentes actores institucionales, en los diferentes actores educativos, sean internos, ustedes manifestaban la semana pasada ese problema que se presenta en dialogar con los colegas de diferentes áreas (...) pero cuando uno lo logra pues surgen cosas muy potentes (...)”. Finalmente, como cuarto elemento de reflexión, partir de los intereses de los estudiantes para construir el currículo, en este sentido, se considera que partir de los intereses del estudiante para considerar el plan de estudios curricular pero, hacerlo de una manera directa y en donde el estudiante pueda expresar eso que desea aprender, la MP1 sintetizó así esta apuesta: “(...) la voz del otro, en este caso la voz del estudiante, preguntarle al estudiante qué le interesa, cuáles son los temas que lo movilizan a él, aquí hablamos de temas, pero habría que preguntarles a ellos qué les interesa para que eso no sea un ejercicio vertical, sino que haya un proceso dialógico ahí entre los diferentes actores incluso como ustedes lo decían ahorita entre esas diferentes instituciones”.

4.2.3.3. Tercer aspecto: Los problemas de la comunicación y uso adecuado de las redes sociales.

En el tercer aspecto considerado emergieron propuestas para superar las problemáticas de la comunicación y del uso adecuado de las redes sociales como barrera para la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz, las discusiones se centraron en dos elementos: el primero, sobre el manejo adecuado de las redes sociales y, el segundo, sobre la comunicación para resolver los conflictos. En el primer elemento de discusión, el manejo adecuado de las redes sociales, los maestros discutieron y reflexionaron en torno a cuatro situaciones específicas: la primera, los medios de comunicación han sido satanizados desde unas posturas educativas pero que ellos pueden ser aliados si se saben incorporar a los procesos formativos; la segunda, la información que circula en las redes sociales no es pertinente en muchas ocasiones para los estudiantes y puede desembocar en amenazas y hasta en delitos; la tercera, el extremo de prohibir los celulares en la escuela manifiesta que esta tecnología ha vencido a los maestro y a las

instituciones que no pudieron canalizarla hacia los procesos formativos y, finalmente, como cuarta, se propone incorporar las TICS como medio para llegarle a los estudiantes; en la primer situación de discusión deliberaron sobre la imagen negativa que se construye sobre los medios de comunicación, la MP1 expuso que: “(...) los medios están muy satanizados porque como hay muchas cosas que están mal pero también pueden ser unos aliados y también empiezo a utilizarlos desde otras perspectivas y para nosotros pueden ser unos aliados en la medida que empecemos a mostrar todo eso que hacemos (...)” y el MP4 le complementó diciendo que: “(...) a pesar que los años pasan siempre hemos vivido lo mismo, sino que se ha vivido de diferentes maneras en espacios diferentes y con unos actores que van variando según la época, en este momento tenemos algo que puede ser positivo y negativamente que es la transformación en la tecnología que pueden aportar algo pero que también pueden quitarnos con relación a este fortalecimiento que se hace dentro de la institución”; en la segunda situación, los maestros señalaron que hay asuntos muy delicados en las redes sociales que puede terminar generando conflictos y situaciones de violencia, el MP3 argumentó que: “(...) los niños están recibiendo un tipo de información que quizá no sea la más pertinente porque ellos se involucran con cosas hasta para amenazarse o auto amenazarse y todas esas cosas por las redes cierto, ahí ya hay unos actores involucrados, que tendrían que ser lo medios de comunicación como actores, los canales que se utilizan en ese sentido, la comunidad misma, la familia, la institución educativa, los docentes, etc., etc. (...)”; en la tercera situación planteada, se argumentó sobre la imposibilidad de incluir en los procesos educativos la tecnología y caer en la prohibición del uso del celular en las instituciones públicas y privadas que evidencia que dicha herramienta no se incorporó a la formación de los estudiantes, en palabras del MP2 se entiende este fenómeno así: “(...) hay una salida compañeros que a mí me parece peligrosa, en algunas instituciones han optado por prohibir los celulares, es decir, no se está llevando un control, se está diciendo es: nos vencieron los celulares, es decir, no somos capaces los maestros y maestras de que el estudiante esté como más atento a la clase o a manejar el celular para buscarme una información pertinente, cuando a mí un estudiante me pregunta por algún concepto en alguna de las clases y yo veo que él tiene conexión a internet le digo ¡no!, ahí tenés una opción de buscar una información porque el docente parece pues que le da la información de respuestas puntuales cuando hay una consulta (...) a veces los muchachos ven la tecnología solo para las redes sociales y algunos juegos pero ellos no saben o no ven de que ahí también se puede encontrar un video educativo, se puede encontrar la solución a un problema, se puede saber cómo se puede sembrar un huerta, cómo

construir una casa con madera, cómo hacer un puente con bajo costo, ahí está todo eso (...)); finalmente, como cuarta discusión, consideraron los maestros y maestras que la salida a la dificultad de incorporar las TICs como medio para llegarle a los estudiantes es precisamente utilizando esa misma herramienta para conocer su lenguaje y desde ahí impulsar el cambio de visión negativa de la tecnología en la escuela, en palabras del MP4 insistió: “(...) Lo que pasa es que de pronto esto es las debilidades, un problema que está generando mucho conflicto o violencias o una situación, pero tenemos una potencialidad que, aunque viniera de ese conflicto también nos puede generar un cambio que es cómo le llegamos nosotros a nuestros estudiantes mediante las tics que en este momento para ellos es lo máximo”. En el segundo eje de discusión, la comunicación para resolver los conflictos, los maestros meditaron sobre la importancia de los medios de comunicación para ayudar en la resolución de problemas y conflictos, en este sentido el MP4 dijo: “(...) por qué la importancia de la comunicación en estos procesos y cómo esto influye en la sociedad, (...) es hablar un poco sobre cómo esta cultura popular en el contexto está generando situaciones y cómo se tiene que atacar todo esto, hasta donde yo sé solo tratan de responder las preguntas (...)”

4.2.3.4. Cuarto aspecto: Los aspectos generales para considerar la formación ciudadana para la construcción de la paz.

En este cuarto y último aspecto considerado por los maestros(as) en cuanto a las posibilidades de una Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las escuelas del municipio de Apartadó, los profesores centraron sus discusiones en tres elementos, los cuales son: el primero, la construcción de procesos locales propios; el segundo, una propuesta municipal de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz y; el tercero, visibilizar las soluciones a los problemas desde el trabajo del aula. En el primer elemento, la construcción de procesos locales propios, los maestros expresaron que para pensarse un proyecto de Formación Ciudadana para la convivencia en Paz a nivel municipal y orientada desde los procesos escolares hay que partir por resaltar unos ejercicios que ya hay en este sentido pero, que resultan aislados porque no se articulan a un plan municipal, de igual forma, la manera adecuada de pensar este tipo de procesos debe ser desde una mirada horizontal en la que no haya parámetros verticales como imposición de poder o normativos que no dejan surgir las problemáticas locales y del contexto de manera óptima y, finalmente, que esta apuesta debe llevar a irse independizando de los procesos de ciudades capitales

como Medellín o Bogotá o del mismo Ministerio de Educación Nacional en la búsqueda por construir un proceso propio, la MP1 consideró en este sentido: “(...) eso es un asunto estructural de la educación en Colombia, que no ha podido territorializar la educación, es decir, los profes hacen el ejercicio, un poco son ejercicios aislados desde lo que hace usted, desde lo que hace el profe, el profe cierto, pero eso resulta ser aislado porque eso no impacta directamente al sistema educativo, pues como a la estructura o al PEI sino que se queda en unos ejercicios de clase y ahí es donde yo creo que es donde habría que empezar a reflexionar con respecto a qué es lo que se enseña y cómo lo enseñamos, si efectivamente eso sí está impactando al estudiante o no desde la adquisición de o de lo que hablaba el profe en la frase: la reproducción de la información sino, desde la realidad cotidiana de los sujetos, si esos saberes que se construyen en el aula inciden directamente en la forma en que actúa el sujeto en su cotidianidad”, también el MP2 argumentó sobre la forma de considerar la construcción de este proyecto y dice que debería ser desde una perspectiva horizontal, lo propuso con estas palabras: “(...) porque es desde ahí que es como otra forma de construir no desde lo vertical sino una mirada horizontal pues que nos toque a todos y yo creo que ahí es donde vamos y la frase nos invita: produzcamos lo que vemos que va a ser posible para nosotros, que nos puede dar ese empoderamiento y uno sabe pues que al concepto le han dado tanta muela y es que es una de las realidades de la pedagogía a nivel nacional y acorde con lo que dice el profe es que los que producen el saber pedagógico en Colombia no son ni el docente, no es el profesor, ni siquiera en las universidades y eso, que quedó aterrado ahí al ver, pues, ¿se supone que la universidad investiga no?, se está produciendo en esos grupos que tienen las hegemonías desde los estamentos más que todo directivos y de pronto el profe investiga pero no produce política pública, no produce las estrategias, no produce los lineamientos, entonces yo siento que las universidades, pues soy productor de saber porque tengo un grupo de investigación pero no está acorde con lo que los directivos hacen de mí” y más luego insiste este mismo maestro para considerar también la independencia de otros procesos ya adelantados en ciudades capitales o del mismo Ministerio de Educación Nacional, insistiendo que se debe emprender la construcción de propuestas propias, en sus palabras expresó: “(...) estamos tratando de proponer una herramienta, de construir algo desde nosotros, los teóricos ya han propuesto, los pedagogos tienen teorías no sé, ya muchos académicos tienen muchas publicaciones, muchos recorridos, muchas experiencias, muchas emociones, pero entonces nosotros cuándo vamos a decir bueno esto es propio, es nuestro, yo que voy por esa línea de que nosotros no debemos ser simples reproductores ni de lo que hace

Medellín ni de lo que hace Bogotá ni solamente de lo que hace el Ministerio aunque debemos responder a ello sino que nosotros también debemos empoderarnos, empoderarnos es tomar el toro por los cuernos y tirarlos para la dirección hacia la que nosotros queremos (...)” (MP2, 2021). El segundo elemento, una propuesta municipal de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz, los maestros recogieron desde los aspectos que han discutido en los laboratorios y expusieron que existe la necesidad de considerar una apuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las instituciones educativas y ven que ella puede tener un gran impacto en los estudiantes y en la mejora de muchas de las problemáticas que vive el municipio diariamente, al respecto, el MP2 sintetizó: “(...) creo que el alcalde ha tratado de crear entornos protectores con mucha infraestructura y eso es un paso como lo dice el profe, creo que es un paso porque para desarrollar procesos de aprendizaje reflexivos y trabajar con los chicos pues necesitamos las tablets, necesitamos las aulas, necesitamos el ventilador, eso se ha luchado mucho desde el sindicato y el profe da cuenta de ello y creo que este alcalde le está metiendo a esa línea política de crear entornos protectores: de crear calles, hacer coliseos y unos espacios físicos que de un modo u otro comienzan a impactar, faltaría montar qué ahora: lo otro, yo creo que aquí lo que viene siendo es una propuesta de Formación Ciudadana de fondo, lo que se viene entretejiendo allí es cómo pensar una propuesta de Formación Ciudadana así como lo dice el profe de todos estos elementos, por allá ese trabajo orientado al contexto, es decir, que desde la institución se pueda reflexionar, construir y formar a unos ciudadanos para que no excluyan, para que no resuelvan los problemas a través del conflicto y que ante todo se den el valor como personas inicialmente, primero como dice el profe desde adentro para luego poder ir irradiando al contexto y entonces paulatinamente y siguiendo con el ejemplo de que por más de que estés en un barrio donde haya pandillas pues tú no perteneces a la pandilla, tú estás en el contexto del problema pero tú no haces parte del problema (...)” y complementó el mismo maestro argumentando que una apuesta de esta magnitud tendría un importante impacto en el estudiantado del municipio, dijo así: “(...) seguramente el impacto será mayor pero el día que nos sentemos los 800 profesores por mesas, delegados qué se yo, pues será un aporte más relevante en ese sentido, imagínense un solo día en Apartadó en todas las instituciones educativas haciendo una reflexión con respecto a un mismo problema, algunas almas tendremos que tocar (...)” (MP2, 2021). Finalmente, el tercer elemento, visibilizar las soluciones a los problemas desde el trabajo de aula, se instó a mostrar y compartir los trabajos que algunos maestros, instituciones y en proyectos específicos que han ido avanzando en la Formación de

Ciudadanos(as) para la construcción de la Paz desde el aula y la escuela y no quedarse solamente en la discusión y descripción del problema sino evidenciar que hay posibles soluciones, la MP1 expuso esta idea con la siguiente reflexión: “(...) qué hacer para evidenciar esas pequeñas acciones que cada uno hace en sus aulas, para que eso pueda convertirse como en una bola de nieve y a medida que uno visibilice eso pues seguramente otros podrán ir adaptándose a su plan esas acciones, pero como lo que siempre visualizamos es el problema y pocas veces visibilizamos las acciones que hacemos para mitigar esos problemas (...) y es que hay que contextualizar el problema pero también hay que generar o visibilizar esas propuestas que hacemos nosotros en el ejercicio de la docencia para que efectivamente puedan haber ciertos asuntos que permiten la transformación y evidentemente nosotros no vamos a cambiar el sistema, ya decíamos son los asuntos estructurales, pero sí podemos empezar a generar una sensibilización en los sujetos para que empiecen a hacer cambios individuales que luego se vuelvan colectivos (...)”.

4.2.4. Discusión con respecto a la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó

En el presente aparte se continuó con la reflexión sobre los hallazgos construidos en los talleres laboratorios, esta vez, con relación a la categoría analítica construida y nombrada como la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de Apartadó, la discusión sobre los dichos componentes y elementos en esta parte se realizó convocando los aportes de Marshall (1950), Castells (2003), Nariño (2010), Quiroz Posada y Arango Correa (2012), Freire (2003), (Puig Rovira y Otros, 2011), Restrepo (2006) y Sousa Santos (2004) de los cuáles se consolidó la reflexión sobre la ciudadanía, la democracia, la participación, entre otros, desde autores como Mayor (2003), Flores y Esparza (2018), Galtung (1969), Hernández y Otros (2017) y documentos de la UNESCO (2012) que trabajan aspectos relacionados con la educación para la paz y la construcción de una cultura de paz desde la escuela pero también desde los contextos sociales marginales con las debilidades que ellos contienen.

La categoría central de análisis a su vez se subdividió en tres componentes o subcategorías: primera, los obstáculos y problemas para la Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases; segunda, los avances en la Formación de Ciudadanos(as) para

la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases y, tercera, las propuestas para superar los problemas y potenciar la formación de ciudadanos(as) para la convivencia en paz; de igual forma, los aspectos contemplan doce elementos que sintetizaron las principales discusiones alrededor de la Formación Ciudadana y la Construcción de la Paz (ver Figura 7. *Estructura de la Categoría Analítica: Formación Ciudadana para la Paz*). En este mismo orden, se presentan las discusiones sobre los hallazgos a la luz de los referentes teóricos convocados para realizar ese proceso.

Figura 7

Estructura de la categoría analítica: Formación Ciudadana para la Paz



Primero, con relación a los obstáculos y problemas para la Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases se consideraron cinco aspectos sobre los cuáles orbitaron las discusiones de los maestros al respecto: uno, las dificultades del contexto

externo a la institución educativa que influyen los procesos pedagógicos; dos, la dificultad en la comunicación que genera conflictos; tres, las dificultades en los procesos educativos y en la enseñanza por parte de los maestros; cuatro: las dificultades al interior de la familia del estudiante y, cinco, la dificultad en el reconocimiento del contexto en el que se aprende. Uno, en la discusión sobre las dificultades del contexto externo a la institución educativa que influyen los procesos pedagógicos se consideraron situaciones como la influencia de las pandillas, la cultura popular conflictiva, el alto consumo de drogas, la homosexualidad y la sexualidad abierta, el escaso valor que se le otorga a la educación, la solución a los conflictos por medios violentos, la forma de hacer política en los contextos vulnerables y las diferencias culturales que permean a la escuela; desde Marshall (1950) se señala como principal debilidad en la formación ciudadana la desigualdad socioeconómica, la exclusión social y la discriminación y prejuicios ampliamente evidenciados en los contextos alrededor de las escuelas del municipio de Apartadó, para este autor "La ciudadanía plena solo puede lograrse cuando se eliminan las barreras de clase y se promueve la igualdad de oportunidades" (p. 63), de igual forma Mayor (2003) identifica varios obstáculos para la construcción de la paz, entre ellos la violencia estructural y la exclusión social ya que "La pobreza, la marginación, la exclusión y el abandono, son condiciones que fomentan la violencia, que exacerbaban la inequidad y que generan malestar social" (p. 18) y para Boaventura de Sousa Santos (2004) estas situaciones de inequidad y de injusticia social lo que hacen es justificar la necesidad de construir nuevos proyectos democráticos que atiendan estas debilidades. Dos, sobre la dificultad en la comunicación que genera conflictos, los maestros(as) presentaron en sus discusiones que no hay espacios para el diálogo entre actores en las instituciones educativas, que no hay responsabilidad en la comunicación en redes sociales y no se adaptan estas herramientas a la educación, que falta diálogo y saber escuchar al otro y, finalmente, hay una distancia entre el lenguaje del estudiante con el del docente; Para Castells (2003) en las sociedades actuales en donde hay mucha información y se obtiene con mucha facilidad existe una debilidad con la comunicación puesto que "En la sociedad de la información, la sobrecarga informativa es el equivalente funcional de la escasez de información de las sociedades tradicionales" (p. 56) situación que se refleja en niños, adolescentes y jóvenes que aun teniendo acceso a herramientas informáticas con amplio rango de acceso a la información no utilizan estos dispositivos sino para jugar, entretenerse o hacer acoso en estos medios informáticos a los compañeros. Tres, con relación a las dificultades en los procesos educativos y en la misma enseñanza por parte de los maestros, los profesores expusieron

que hay una baja exigencia académica en las instituciones educativas, que existe una desarticulación entre el saber y la formación del maestro con respecto a sus procesos de enseñanza y, finalmente, que impera en las escuelas el modelo pedagógico tradicional; la UNESCO (2012) señala algunas dificultades en cuanto a los procesos educativos y la enseñanza por parte de los maestros para la promoción de la convivencia y la cultura de la paz en América Latina y el Caribe, tales como "La falta de formación docente específica para abordar los temas de convivencia y paz, tanto en la formación inicial como en la continua" (p. 15) así como la falta de recursos y materiales adecuados para fomentar una sana convivencia y cultura de paz en las aulas de clases, aspectos cruciales si se espera aportar a la Paz desde los contextos educativos. Cuatro, las discusiones sobre las dificultades que vive el estudiante al interior de su familia, aquí, los maestros(as) expresaron que desde los hogares no se establece una claridad entre libertad y libertinaje en las pautas de crianza, que existen debilidades en el acompañamiento a los procesos escolares obligatorios y que hay casos en donde la familia encubre actos delincuenciales de los hijos; para Flores y Esparza (2018) es claro que los núcleos familiares que han sido impactados por la violencia se legitima de igual forma dichas prácticas como algo normal y por consiguiente debilitan la formación de los hijos que sufren violencia de género y violencia de muchos tipos que no ayudan en la consolidación de una cultura de paz en otras esferas de la vida de los ciudadanos(as) en formación. Cinco, la reflexión respecto a las dificultades del reconocimiento por parte del estudiante se centró sobre la dificultad de ellos para reconocer el contexto en que aprenden; Freire (2003) sostiene que "la educación debe comenzar con la solución de los problemas del estudiante en su relación con el mundo" (p. 68) y de tal forma que para resolver esos problemas en su encuentro con el mundo es necesario como paso previo conocer y reconocerse en el mundo en que se encuentra, de lo contrario, seguirá sin sentir su responsabilidad y papel en el contexto, en su familia y en su escuela.

Segundo, las discusiones con respecto a los avances en la Formación de Ciudadanos(as) para la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases, se sintetizó en tres aspectos sobre los cuáles se centraron las reflexiones de los maestros: uno, los valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto; dos, los proyectos institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) para la Convivencia en Paz y, tres, los valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática. Uno, en las discusiones sobre los valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto, los maestros(as) resaltaron en sus apreciaciones que hay que educar para superar las dificultades del contexto en el que se vive, que

falta mucho fortalecer el respeto aunque se hayan realizado avances importantes al respecto, también que hay avances en la conciencia ambiental de los estudiantes, que existe una aptitud para lograr los cambios requeridos, de igual forma, existe un avance en la formación de competencias para responder al contexto, se señala que se busca orientar en la formación del desarrollo humano, que hay planes institucionales que fortalecen el deporte y las artes y, finalmente, que se trabaja mucho en la distancia de los estudiantes de quienes ejercen la maldad en sus localidades. Nariño (2010) hace referencia a aspectos de la formación de ciudadanos(as) en contextos escolares en Colombia, propone que "La educación ciudadana se presenta como un instrumento fundamental para la promoción de la ciudadanía, en tanto permite la construcción de valores, actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de una cultura cívica y democrática" (p. 94), es decir, que este camino de la formación en valores y habilidades es necesario para incidir adecuadamente en la formación de los estudiantes como ciudadanos de una localidad que demanda habilidades y valores para la sana convivencia y la paz, de igual forma Restrepo (2006) aborda la formación de ciudadanos críticos en Colombia y destaca la importancia de una educación que fomente la participación activa y reflexiva de los individuos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa para lograr esa distancia de la maldad y de aquellos que controlan los territorios para utilizar las poblaciones en beneficios particulares. Dos, los maestros expusieron que existen en los colegios unos proyectos institucionales para la Formación de Ciudadanos para la Convivencia en Paz, en dichos proyectos se propone la escuela como espacio para la convivencia en paz y los proyectos institucionales como arma para la formación de valores para la convivencia en paz; en este sentido, Galtung (1969) expresó que "Para que haya paz, debe haber una percepción compartida de un interés común, un deseo común de alcanzarlo y una fe común en la posibilidad de hacerlo" (p. 169) de tal modo que la comunidad en el territorio local puede emprender acciones en donde la sana convivencia, la paz y la armonía entre sus ciudadanos(as) sea posible, complementando esta idea, Hernández y Otros (2017) analizan la importancia de la educación en la construcción de una cultura de paz en donde la educación se convierte en bastión fundamental para transformar la sociedad hacia una cultura de paz con lo que se da a entender que aunque en la sociedad civil se conjugan todas las apuestas y valores ciudadanos en la escuela se hace un trabajo inicial y fundamental para lo que posteriormente aplica el ciudadano al salir de la educación formal. Tres, expresaron también los maestros(as) unos avances y trabajos relacionados con la formación en valores, habilidades y competencias políticas para la formación democrática, explicaron que

todo parte de hacer unas lecturas adecuadas del contexto en el que se vive para luego considerar unos elementos de democracia cada vez más amplia y participativa y que denote los cambios en la participación juvenil del país que cada día se empoderan más de espacios sociales por medio de marchas y posturas claras frente a problemáticas del país. Mayor (2003) nos expresa en este sentido que la educación para la paz y la construcción de una cultura que sea capaz de vivenciarla y sostenerla pasa por fomentar adecuados procesos democráticos en la sociedad puesto que la participación es la herramienta que permite a los ciudadanos(as) reclamar y procurar un buen vivir, sobre la participación juvenil, Quiroz Posada y Arango Correa (2012) han expresado que los jóvenes cada día están rediseñando esos valores y principios que definen a los ciudadanos(as) y desde sus apuestas y resignificaciones han posibilitado pensar unas nuevas miradas y visiones sobre nuevas formas de ser y vivir como ciudadanos(as), aquí, podría pensarse una nueva forma de ciudadanía no consolidada aún pero muy anhelada en el país en la que los marcos democráticos y de construcción de paz sean la base de la convivencia social.

Tercero, con respecto a las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación de Ciudadanos(as) para la convivencia en paz se resaltaron cuatro aspectos sobre los cuáles se tejieron las reflexiones de los maestros(as): primero, las nuevas competencias docentes; segundo, la transformación del currículo a partir de las problemáticas locales; tercero, los problemas de la comunicación y el uso adecuado de las redes sociales y; cuarto, los aspectos generales de la formación ciudadana para la construcción de la paz. Uno, las nuevas competencias para ser docente contemplan la posibilidad de llevar el trabajo pedagógico de los maestros(as) más allá del aula de clases, es decir, que trascienda sobre las fronteras de la escuela, también, los profesores impulsan la lectura de problemáticas locales desde la escuela acorde con las apuestas de Freire (2003) en las que demanda como paso previo a la formación escolar poder hacer una adecuada lectura del contexto social y político en el que se aprende; por otra parte, la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos es necesario porque los actuales han resultado ser poco efectivos para responder a las necesidades que demanda el contexto local o las ciudadanías emergentes que han señalado Quiroz Posada y Arango Correa (2012) que requieren por consiguiente nuevas formas de relacionarse frente a su identidad y construcción social como ciudadanos(as), finalmente, en este sentido, se consideró también que la escuela debería contemplar la integración de sus procesos pedagógicos muy fragmentados por áreas y asignaturas y proponer unas nuevas competencias para ser docente que respondan a estas cuestiones planteadas y que son impulsadas desde apuestas de construcción

de paz de organismos como la UNESCO (2012) que apuestan inicialmente en la formación docente para luego poder transformar la escuela. Dos, la transformación del currículo a partir de las problemáticas locales, es decir, que el currículo debería abordar de manera directa en sus contenidos, procesos y proyectos esa realidad que vive el estudiante y el joven que parecen tener una mentalidad más abierta al cambio, acorde con este aspecto, sería necesario articular instituciones con programas para que el interés del estudiante pueda encontrarse en las instituciones educativas de manera más óptima y lograr un mayor impacto en la formación ciudadana de las próximas generaciones del territorio, Mayor (2003) por ejemplo, destaca la importancia de la educación para la paz en la solución de los problemas locales en la sociedad y en este proceso el maestro debe fomentar la "capacidad de trabajar en equipo y de coordinarse con otros profesionales" (Puig Rovira y Otros, 2011, p. 49) puesto que la tarea es superior al alcance de su trabajo en el aula de clases pero no implica que no se haga un trabajo pertinente desde la misma escuela. Tres, los problemas de la comunicación y uso adecuado de las redes sociales, se debatieron dos elementos puntuales en este aspecto, primero, sobre el manejo adecuado de las redes sociales y, el segundo, sobre la comunicación para resolver los conflictos; en este sentido, ya Castells (2003) indicó la relación que tiene para las nuevas generaciones el uso de dispositivos tecnológicos y la forma en que ellos construyen proyectos comunes con base en lo que estos dispositivos les ofrece sea validado o no por las generaciones mayores y desde otras perspectivas. Cuarto, los aspectos generales para considerar la formación ciudadana para la construcción de la paz, se estableció en los discursos de los maestros(as) una mirada a tres elementos concretos: primero, la construcción de procesos locales propios, segundo, una propuesta municipal de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz y, tercero, visibilizar las soluciones a los problemas desde el trabajo de aula; de esta forma, acorde con Restrepo (2006) es necesario en Colombia propiciar espacios de construcción de paz desde las escuelas y otros escenarios dada la realidad de territorios locales municipales como Apartadó o regiones como Urabá que pese a esfuerzos políticos y sociales por la construcción de la paz aún existen violencias en sus espacios pero, que sin duda alguna, es la construcción de proyectos alternativos de reconfiguración de las democracias para responder a las necesidades de las comunidades locales como indicaría Sousa Santos (2004).

Luego de conocer la descripción de los resultados y la discusión teórica sobre la segunda parte de los hallazgos relacionada con la Formación Ciudadana para la Paz que se desprende de las propuestas pedagógicas que desarrollan los maestros de Ciencias Sociales del municipio de

Apartadó, a continuación, se presenta el tercer y último bloque de resultados con su respectiva discusión sobre la relación que subyace entre el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó.

4.3. La relación entre el saber pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana para la paz en el municipio de Apartadó

Los resultados presentados en esta parte corresponden a la relación construida a partir de la matriz de resultados sobre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz que se presentaron en los apartados anteriores. La tabla 8. *Síntesis de la Matriz de relación conceptual entre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz*, muestra con mayor claridad el proceso realizado, en dónde, cada uno de los componentes del Saber Pedagógico se relacionó con los componentes de la Formación Ciudadana para la Paz que derivó en la construcción de nuevos componentes o subcategorías emergentes que devienen como bases para considerar una Propuesta de Formación Ciudadana y Construcción de Paz para el municipio de Apartadó (Ver figura N°8. *Estructura de Propuesta de Formación Ciudadana y Construcción de Paz para el municipio de Apartadó*). Se organizó siempre desde la categoría con mayor recurrencia hacia la de menor consideración, por esa razón, las categorías A son las que mayor contenido de recurrencias constituyeron en los aportes de los maestros y maestras hasta constituir las categorías B, C y D según el caso, de igual forma, se configuraron los aspectos y elementos dentro de cada uno los componentes.

Tabla 8

Síntesis de la matriz de relación conceptual entre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz

Componentes del Saber Pedagógico.	Componentes de la Formación Ciudadana para La Paz.	Componentes para Propuesta de Formación Ciudadana y Construcción de Paz en el municipio de Apartadó.
-----------------------------------	--	--

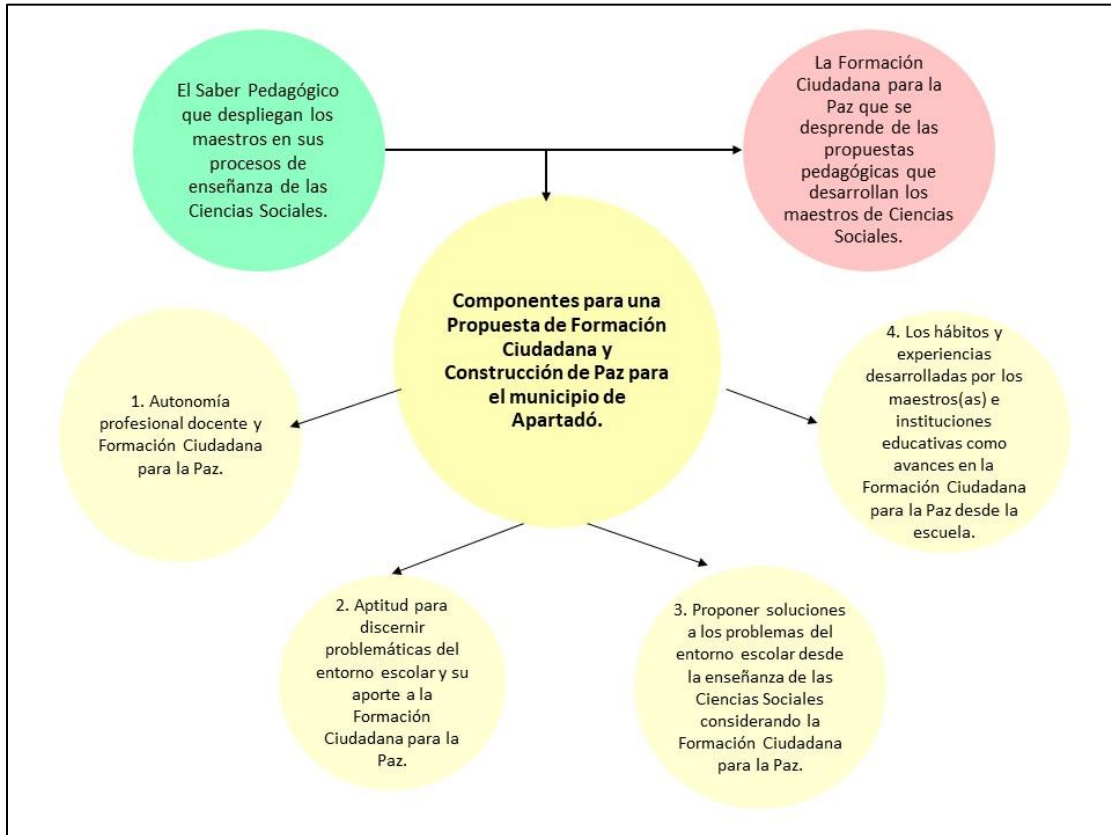
A. Autonomía para el ejercicio de su práctica profesional.	A. Obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases.	A. Autonomía profesional docente y Formación Ciudadana para la Paz.
B. Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes.	B. Avances en la Formación de Ciudadanos para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases.	B. Aptitud para discernir problemáticas del entorno escolar y su aporte en la Formación Ciudadana para la Paz.
C. Proponer y plantear soluciones a las problemáticas de sus estudiantes desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.	C. Propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz.	C. Proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando la Formación Ciudadana para la Paz.
D. Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional.		D. Los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros(as) e instituciones educativas como avances en la Formación Ciudadana para la Convivencia en Paz desde la escuela.

Las reflexiones y aportes de los maestros(as) para ayudar a evidenciar los nuevos componentes emergentes fueron extraídas de las dos entrevistas realizadas a modo de profundización sobre los componentes, aspectos y elementos reflexionados por ellos en los laboratorios (primera entrevista) y en el cierre de la experiencia (segunda entrevista).

De este procedimiento emergieron cuatro componentes: primero, la autonomía para el ejercicio de la práctica profesional del maestro y su incidencia en la formación ciudadana para la paz; segundo, la aptitud del maestro para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes y el papel que juegan en la formación ciudadana para la paz; tercero, proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las ciencias sociales y cátedras afines para aportar a la formación ciudadana para la paz y, como cuarto, los hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional como apuestas para la formación ciudadana para la paz. A continuación, se presentan los resultados construidos y sintetizados en estos componentes siguiendo el mismo orden en que han sido enumerados.

Figura 8

Estructura de propuesta de formación ciudadana y construcción de paz para el municipio de Apartadó



4.3.1. Componente A: La autonomía profesional docente y Formación Ciudadana para la Paz

Al relacionar el componente del saber pedagógico A. *Autonomía para el ejercicio de su práctica profesional* con los tres componentes construidos para la Formación Ciudadana para La Paz, los cuales son: A. *Los obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases*; B. *Los avances en la formación de Ciudadanos para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases* y C. *Las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz*, emergió de este proceso el componente para considerar en una propuesta de Formación Ciudadana para la Paz desde los contextos escolares en el municipio de Apartadó nombrado A. *La Autonomía Profesional Docente y Formación Ciudadana para La Paz*, para la cual, se presenta a continuación los aspectos y elementos de este componente en tres

partes: primera, el plan de estudios; segunda, participación con otros docentes fuera de la institución y, tercera, compartir con los estudiantes de manera informal y espontánea.

Primera, con relación al plan de estudios (currículo), en la medida que los maestros son autónomos frente al plan de estudio pueden construir propuestas para enfrentar directamente los problemas que pueden leer del contexto que debilitan los procesos pedagógicos con sus estudiantes. De igual forma, se podrían generar apuestas para potenciar el diálogo y la comunicación con lo cual mejoraría la interacción con los demás, así como ayudar al estudiante a reconocer su lugar en el territorio y desde ahí generar transformaciones. En la parte de los procesos formativos y la enseñanza, la autonomía genera un impacto en la medida que desde el currículo incluya la participación de los padres y de la comunidad en general en las apuestas formativas, pero dado el mismo temor expresado por los maestros(as) en los laboratorios, sería a criterio propio hacerlo o seguir el plan de estudios tal cual como está prescrito y las dificultades de la asignación académica obstaculizan este cometido, así lo expresa el ME3 “Porque resulta que cuando tú no estás en el perfil y te asignan un grado que exige es lo que hablábamos ahorita con el compañero, exige que usted el que entre comillas decimos experto del tema para hacer una mejor orientación de la experiencia y de la formación se ponen otros perfiles por rellenar como se dice las horas” situación que atenta contra la autonomía en el desarrollo del plan de estudios, lo cual, no permite al maestro potenciar los valores, habilidades y competencias de sus estudiantes para responder a las necesidades del contexto, el ME2 indicó una situación particular al respecto: “En todas las instituciones pasa, por ejemplo tú ves que yo soy profesor de artística pero entonces hay dificultades con algunos docentes más en el plano como personal en el sentido de que digamos, por ejemplo, las profesoras que son en realidad de educación artística ella es de religión, artes y una de las profes que estaba en artes propiamente fue enviada a otra sede por cuestiones de lo que dice el profesor, los docentes que no somos dóciles a colocarle una nota a los estudiantes para promoverlos somos vistos como problemáticos o que no entendemos la educación, a más de uno nos han dicho así: ¡ah es que usted no entiende que está en la Paz! y las dificultades etc., etc., entonces esos profes que somos así y me incluyo en ambos grupos entonces dicen bueno no le demos carga académica por ejemplo de artes al profe X sino que distribuyamos todas las artísticas para que luego pueda ser más flexible una promoción digamos administrativa, eso que llaman las comisiones, qué son las comisiones, se reúnen cada periodo, se trazan las estrategias pero en la última comisión en mi institución por ejemplo el 20% solo puede repetir”, en donde la docilidad y

no interponerse en la organización y autoridad institucional es reivindicado por los directivos como una competencia docente más no está escrita en ninguna parte de la regulación que rige al magisterio. Por otro lado, fomentar la autonomía puede potenciar los proyectos de Formación Ciudadana y construcción de Paz desde la escuela al incluir esos valores, habilidades y competencias que demanda el contexto relacionadas con la formación política y democrática, por supuesto, inicialmente en sus estudiantes. También permitir la autonomía del docente para participar en encuentros fuera del aula y la institución posibilita que pueda construir con otros colegas las estrategias pedagógicas para fomentar los valores, habilidades y competencias que requieren sus estudiantes para afrontar las necesidades del contexto, pensar en equipo de maestros será más potente siempre para alcanzar los procesos adecuados para una Formación de Ciudadanos(as) para la convivencia en Paz desde las instituciones educativas y considerar la forma de consolidar los valores, habilidades y competencias políticas de sus estudiantes en la búsqueda de fortalecer la democracia. La autonomía del maestro frente al desarrollo del plan de estudios permite apostar por nuevas competencias para ser docente, incluir en el currículo las problemáticas locales, así como abordar los problemas de la comunicación y el uso de las redes sociales y de igual forma considerar en sus aulas de clases aspectos generales para consolidar una apuesta para la formación ciudadana y la construcción de la paz. Restringir la autonomía del maestro frente al plan de estudios, obstaculiza las anteriores posibilidades.

Segunda, la participación del maestro con otros docentes fuera de la institución, permite compartir con otros colegas y fortalecer las nuevas competencias para ser docentes, transformar el currículo por medio de experiencias de otros maestros(as) en integrar a sus trabajos pedagógicos las problemáticas locales, de igual forma, pensar la comunicación y el uso adecuado de las redes sociales en las instituciones educativas y finalmente, considerar con otros maestros los aspectos que debería contener una propuesta de formación ciudadana para la construcción de la paz desde los contextos escolares. Potenciar la autonomía de los maestros(as) para participar en espacios y encuentros por fuera del aula de clases o la institución, podría generar acciones en equipos de profesores y reflexionar desde otras miradas las necesidades del contexto externo de la institución para fortalecer la comunicación y mitigar los conflictos, de igual forma, fortalecer el conocimiento pedagógico para la enseñanza y en general sus procesos educativos. Un maestro(a) en equipo puede aportar en la solución de algunas situaciones al interior de las familias y potenciar el reconocimiento del estudiante con mayor facilidad que hacerlo a manera individual, pero eso

depende de la apertura también del profesor al decidirse a compartir sus experiencias de aula y de su institución para luego recibir también la de otros colegas, el maestro ME3 expuso: “Entonces eso ha generado un problema en la educación gravísimo y que poco a poco lo que conlleva es ¿a qué?, a que el ciudadano no se forme y sea ignorante y esas son las dificultades que se vienen presentando con las universidades públicas, yo digo siempre con la contradicción de que el gobierno a la hora de hacer financiaciones y bonos de financiación tiene en cuenta lo privado y hay momentos en que ha invertido más en las instituciones privadas que la pública misma, entonces yo no entiendo si una es una empresa privada yo cómo le voy a poner recursos públicos para que el privado desarrolle competencias y capacidades y lo público yo lo pongo en consideración de los mismos que han egresado”, lo que significa es que los espacios para encuentros entre maestros están restringidos obedeciendo más al recorte presupuestal con lo que acarrea todo ello más que a una intención directa de mantener al maestro(a) en el aula, situación que disminuye la posibilidad de construir procesos en equipos y proyectos más allá de una institución educativa y formularlos como política municipal local en educación. Los recursos son necesarios para sustentar las salidas y permisos de los maestros, permite evitar situaciones como dejar grupos solos o poder utilizar recursos y herramientas con las cuáles los estudiantes puedan trabajar mientras su maestro(a) conforma equipos de trabajo a nivel municipal para no verse avocados a la única salida que tienen las instituciones educativas ante la ausencia de un maestro(a): la desescolarización.

Tercera, el compartir con los estudiantes de manera informal y espontánea, fortalecer la autonomía del maestro(a) para integrarse o compartir de manera informal con sus estudiantes permite conocer los problemas del contexto externo de la institución educativa que afectan los procesos pedagógicos, también le permite conocer las dificultades en cuanto a la comunicación que generan distintos conflictos, le permite conocer falencias en los procesos educativos que promueve con sus estudiantes, saber de las dificultades que vive el estudiante en familia y finalmente ayudar en el reconocimiento del estudiante, todo esto, porque en la espontaneidad del diálogo el niño(a), adolescente o joven puede ofrecerle información de primera mano sobre todos estos asuntos. Finalmente, la autonomía del maestro(a) para integrarse o compartir de manera informal con sus estudiantes permite valorar los avances y debilidades en las apuestas de formación en valores, habilidades y competencias para responder a las necesidades del contexto y de la formación política y democrática de sus educandos, también, valorar el impacto de proyectos institucionales de formación ciudadana para la construcción de la paz que se desarrollen en su institución. El maestro

ME4 expuso que la bondad del trabajo en laboratorios entre estudiantes y maestros(as) le permitió aprender: “Bueno, entre las cosas que aprendimos es que es importante escuchar, importante aceptar, poder replicar lo aprendido, la colaboración y el trabajo en equipo es fundamental en el proceso, cada uno tiene un aporte fundamental que puede generar un proceso de transformación en el ser, muchas de las habilidades de muchos, salieron a flote en esto que de otra forma se van fortaleciendo a lo largo de este proceso”. Entonces, permitir la autonomía del maestro(a) para compartir con sus estudiantes en espacios informales permite valorar su apuesta pedagógica docente, permite al maestro(a) pensar esos contenidos del plan de estudios a incluir del contexto y acercarse a los problemas de la comunicación y en especial del uso de las redes sociales desde los mismos estudiantes y finalmente, revisar los aspectos generales que ofrecen los estudiantes para considerar una propuesta municipal de formación ciudadana para la construcción de la paz desde las instituciones educativas. Restringir el compartir de los maestros de manera informal con sus estudiantes, hace difícil que se pueda avanzar en las apuestas anteriormente expuestas.

4.3.2. Componente B: La aptitud para discernir problemáticas del entorno escolar y su aporte en la Formación Ciudadana para La Paz

Al relacionar el componente del saber pedagógico titulado *B. Aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes* con los tres componentes construidos para la Formación Ciudadana para La Paz, los cuales son: *A. Los obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases; B. Los avances en la formación de Ciudadanos para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases y C. Las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz*, emergió de este proceso el componente para considerar en una propuesta de Formación Ciudadana para la Paz desde los contextos escolares en el municipio de Apartadó nombrado: *B. La aptitud para discernir las problemáticas del entorno escolar y su aporte en la Formación Ciudadana para la Paz*, el cual, se presenta a continuación con sus aspectos y elementos en tres partes: primera, las problemáticas del contexto familiar y social; la segunda, las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en la educación y, tercera, las situaciones y hechos que cuestionan al docente.

Primera, las problemáticas del contexto familiar y social, pueden ser consideradas y conocidas por medio de la aptitud que tiene el maestro(a) para discernir los problemas que afectan a los estudiantes y en especial del contexto familiar y social puesto que ayuda a considerar la

influencia de ellos en los procesos formativos que imparte el profesor(a), también es necesario pensar los problemas de la comunicación en cuanto generadores de conflictos para reflexionar los procesos educativos y de la enseñanza que imparte el maestro(a) con base en las necesidades del estudiante y desde esa base poder ayudar a orientar en sus educandos el autorreconocimiento de sí mismo y del contexto territorial. Es la aptitud del maestro para leer las problemáticas del contexto familiar y social necesarias para considerar los valores, habilidades y competencias que se requieren formar para poder responder adecuadamente a las necesidades de ese contexto, es importante, debido que si el maestro(a) no entiende y se ubica en el territorio escolar y social en el que ejerce su labor no podrá aportar a esas demandas que éste mismo requiere y demanda en la formación de sus estudiantes como ciudadanos(as) en formación, por ejemplo, el ME2 expuso una situación particular en su institución en donde leyendo el contexto trata de entender el fenómeno de las pandillas y unos homicidios entre jóvenes egresados de su institución, lo dijo así: “señalamos la cultura popular conflictiva y dentro de esos un elemento pues el pandillaje y todo este proceso y mire en este momento cómo ese problema cada vez se está atizando más fuerte, o sea, hicimos una lectura real del contexto pero qué opinión le merece a usted profe que estos chicos que están saliendo, que cometen homicidio, que están allí en ese problema son egresados o han estudiado en nuestros programas flexibles y han desertado”. Es decir, la lectura de las problemáticas que hace que el maestro(a) se interpele y busque la consolidación de proyectos institucionales que respondan de manera adecuada a necesidades de convivencia escolar, familiar y social y, en particular, fortalecer la dimensión política que requieren tanto los ciudadanos(as) no solo del municipio sino del país mismo. También esta competencia docente, que afina su capacidad de leer las problemáticas del contexto familiar y social, guarda relación con las propuestas que plantean los mismos docentes para superar los problemas que han reflexionado y así potenciar la Formación de Ciudadanos(as) para la convivencia en Paz, aptitud que se integra a las nuevas competencias que requiere un docente para poder transformar el currículo considerado desde los mismos problemas que lea del contexto escolar, familiar y social. Esta competencia docente al ser restringida, deja de lado la oportunidad de hacerle frente a las problemáticas anteriormente mencionadas, así como aportar adecuadamente en la solución del problema del mal uso de las redes sociales por parte de los estudiantes y enfocar la comunicación para potenciar la construcción del diálogo y detener formas de salir fácilmente del problema desconectando a los estudiantes de los medios de comunicación que surgen constantemente prohibiendo su ingreso a los espacios escolares, siendo

así, la solución sería enfrentar el problemas sin llegar a la negación o exclusión de las herramientas tecnológicas y por el contrario colocarlas al servicios de la construcción de la paz y la mitigación de la violencia.

Segunda, la aptitud del maestro para pensar las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación ayuda a revisar ese impacto del contexto externo de la institución y la influencia en los procesos pedagógicos y las posibles salidas a esta situación, de igual forma, los asuntos de la política pública que no ayudan a ofrecer una respuesta institucional a los problemas en la formación de los y las estudiantes y de la población en general que busca salida por medios violentos; también al revisar esos procesos de enseñanza y el de otros colegas, los maestros analizan las dificultades al interior de las familias para entender la respuesta de la educación como encargo social a esos problemas del hogar y considerar los elementos de la política pública que aportan o no en el reconocimiento del estudiante y de su situación en el contexto territorial. Muy de cerca con la lectura del contexto familiar y social, esa aptitud del maestro(a) para pensar problemas específicos del contexto educativo y de la política pública en educación, sabe el maestro(a) que al leer la situación le acarrea una responsabilidad como sujeto que piensa los cambios sociales, una solución estaría ligada con la construcción de programas y proyectos de Formación Ciudadana en competencias del contexto, los proyectos institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) para la construcción de la Paz y, de igual forma, definir los alcances en la dimensión política de sus estudiantes desde los problemas de la misma educación municipal y de la política pública local. La lectura del contexto educativo y de la política pública en educación, le permite al maestro(a) ubicarse en un punto concreto frente a su alcance y limitación como profesional para la formación y el tratamiento de ciertos problemas que reflexiona de su contexto institucional, pero, dentro de los alcances más tangibles está la construcción de programas y proyectos institucionales que organizan y sintetizan el trabajo de toda una comunidad educativa en problemáticas específicas. No obstante, la política pública en educación tiene rezagos y complejidades puesto que depende de organismos políticos que modifican una y otra vez los usos de estos recursos, a tal punto que en administraciones hay recursos para unos proyectos mientras que en otras a duras penas se sostiene la seguridad social básica de los maestros(as), al respecto, el ME2 expresó: “(...) no se invierte en la educación para que haya todas estas cuestiones de infraestructura y se puedan crear los otros programas para que la educación pública compita a nivel de la privada que es en donde nos están comparando, o sea, no hay inversión para eso y segundo,

el mismo fondo del magisterio que se alimenta es con los dineros de nosotros en vez de estar mínimamente garantizado para nuestra seguridad social, lo desfinancia el mismo estado y luego cuando sale el sindicato y hay presión y hay marchas creo que esa deuda la calcularon y no es un billón de pesos, es decir, eso es un paño de agua tibia, yo creo que es superior al billón de pesos porque han sido varias administraciones que han cogido ese fondo y lo han utilizado, son autorizaciones incluso ilegales porque ese fondo no se puede mover sino que tiene un objetivo claro que es la salud, la pensión y las cesantías de los profes.”, de igual forma el ME3 amplió esta situación: “Eso es muy complicado porque en la letra y el papel aguantan mucho y tiene que ver con la misma política pública, en este caso de educación, nosotros sabemos que el sistema educativo colombiano no es propio sino que ha sido un sistema comprado que tiene que pagar unos impuestos para su función, eso también rompe el bolsillo de la educación colombiana y que son unos sistemas que no ha servido en otros países, yo por ejemplo estuve en Francia seis meses y uno ve el sistema educativo público allá en jornada extendida”.

Tercera, las situaciones y hechos que cuestionan al docente, son aquellas experiencias personales o de su práctica escolar que colocan al maestro en tensión frente a su papel como profesional de la educación, reorganizan las metas y objetivos a desarrollar en su labor. El docente permite sorprenderse de aspectos del contexto externo de la institución, así como de las dificultades familiares que vivencia el estudiante, revisar qué aspectos de la comunicación generan conflictos y hacer una valoración de sus procesos de enseñanza y apuesta como maestro(a). Los hechos que generan impacto en el profesor(a), en este sentido, el ME4 resaltó una experiencia formativa en los encuentros laboratorios entre estudiantes y docentes así: “(...) como lo decían las muchachas (estudiantes), es un proceso enriquecedor para la comunidad, para este caso, soy representante de las comunidades indígenas, como docente, desde la ruralidad. Un espacio que generó un enriquecimiento personal y profesional, que arrojó un resultado que va ser muy fácil poder replicar desde las diferentes áreas que venimos trabajando desde las Ciencias Sociales, además de encontrarnos con realidades que quizás están muy distantes, pero a la vez son cosas que nos tocan de una u otra forma dentro de nuestras instituciones. El entregable o el producto creo que va ser muy fácil y beneficioso para las instituciones porque se consolidó la realidad que tenemos en el municipio, tanto rural como urbano, pero es más la realidad que nuestros estudiantes o nuestros jóvenes, independientemente de su condición social están viviendo, es algo que para ellos va a aportar mucho en su proceso de formación”, esta situación permite al maestro(a) también

considerar los constructos teóricos, pedagógicos y didácticos con los que asume su labor educativa, es tal la magnitud de la situación detonante que, algunos modifican hasta sus discursos frente a posturas previas que fueron transformadas por las experiencias y hechos sorprendentes, de igual forma, con sus estudiantes comparten aspectos formativos de su experiencia para inculcar en ellos la formación de valores para afrontar las necesidades de su contexto. Finalmente, la aptitud de los maestros(as) como analizar esas situaciones y hechos que lo cuestionan, permite al maestro autoevaluarse y saber si cuenta con las competencias que requiere para responder a esas necesidades de los estudiantes en la escuela y el contexto, por ejemplo, puede evaluar su capacidad para transformar el currículo desde las problemáticas locales, abordar el uso de las redes sociales y de la comunicación, ser un eje para la solución de conflictos y considerar desde su vivencia como sujeto, como profesional y como miembro del cuerpo de docentes para que esta reflexión individual pueda ser compartida con sus compañeros y pensar una apuesta de municipio que ayude a fundamentar una propuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las instituciones educativas. Una experiencia sobre hecho sorprendente la comentó un maestro con respecto a la situación de las pandillas en su contexto institucional, comentó: “(...) yo me quedé sorprendido con uno de los muertos de las pandillas, es una persona, un adulto de 30 años, o sea 30 años, cuánto tiempo ha pasado en este conflicto para que una persona de 30 años que empezó de 13 o 14 años como dice el profe, llegue a los 30 años voleando machete en las calles o en qué momento un hombre o un señor de 30 años se incluye en el conflicto, o sea, sino estaba desde pequeño en qué momento cogió las armas para hacerlo.” (ME2, 2021).

4.3.3. Componente C: Proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando la Formación Ciudadana para la Paz

Una vez se realizó el análisis de relaciones conceptuales entre el componente del saber pedagógico titulado *C. Proponer y plantear soluciones a las problemáticas de sus estudiantes desde la enseñanza de las Ciencias Sociales* con los tres componentes construidos para la Formación Ciudadana para La Paz, los cuales son: *A. Los obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases; B. Los avances en la formación de Ciudadanos para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases y C. Las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz*, surgió de este proceso un componente para considerar en una propuesta de Formación Ciudadana para la Paz

desde los contextos escolares en el municipio de Apartadó nombrado *C. Proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando la Formación Ciudadana para la Paz*, el cual, se presentan a continuación las reflexiones propiciadas de los cruces entre sus aspectos y elementos en cuatro partes: primera, la convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional; la segunda, reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos; tercera, trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia y, cuarta, la formación de la conciencia ciudadana.

Primera, la convicción en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional, los maestros(as) en sus propuestas evidenciaron una fuerte convicción para solucionar los problemas por medio de los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional, esto lleva a considerar que pueden orientar su labor a la lectura de los obstáculos y problemas para la formación de ciudadanos(as) en su territorio, en el contexto externo que influencia la institución educativa, abordar la dificultad latente de los problemas de la comunicación, valorar con sus colegas aspectos problemáticos de sus procesos educativos y la forma como enseñan, de igual forma, considerar la gama de problemas que vivencia el estudiante en su hogar y que no le permiten ubicarse en el territorio y no saber su lugar en el espacio local. Esa convicción del maestro(a) en su saber potencia los procesos de transformación de los obstáculos que impiden al estudiante formarse como ciudadano(a) para la convivencia en paz desde las instituciones educativas. También, la convicción de los maestros(as) en los procesos pedagógicos con base en su experiencia profesional hace más plausible pensar en la formación en los valores, habilidades y competencias que el estudiante requiere para responder a las necesidades de su contexto, entre otras, superar las dificultades que se presenten en su territorio y en el caso de los maestros(as) superar esa pedagogía tradicional que limita el impacto y apuesta por la transformación social desde los procesos formativos, al respecto, el maestro ME3 expuso: “No, lo importante de todo esto es que se hagan las cosas porque la problemática requiere una alternativa de solución y abordarla este es un primer inicio que puede ser que vaya a generar otras motivaciones y ya vendrán otros proyectos que ya uno pueda pensar en una construcción mucho más grande del tema”. En este sentido, esa convicción posibilita considerar la construcción de proyectos institucionales para la Formación de Ciudadanos(as) capaces de convivir en Paz al tiempo que ayuda a considerar el potencial formativo de construir un ciudadano(a) para respetar y utilizar las herramientas políticas, democráticas y potenciarlas en sus labores diarias. Finalmente, las propuestas que expusieron los maestros(as) para

superar las dificultades del contexto convencidos de su capacidad y experiencia pedagógica solicitan además de esa convicción personal unas nuevas competencias para los docentes en las que la lectura del contexto es fundamental para superar los resquicios de la pedagogía tradicional aún anclada en prácticas pedagógicas de maestros y maestras, esa convicción en sí mismo, posibilita transformar el currículo con mayor asertividad desde las problemáticas locales e incluir en él los problemas de la comunicación y el uso inapropiado de los estudiantes de las redes sociales puesto que hay apertura y comunicación con los estudiantes sobre estas posibilidades y así plantear unas líneas generales sobre las cuáles considerar una propuesta de Formación Ciudadana para la convivencia en Paz desde las instituciones educativas, en este sentido, el ME2 consideró: “pero lo que yo creo que más está esperando la secretaría, es lo que nosotros le podemos decir a ellos de esta experiencia y de cómo esto puede transformar nuestra educación y yo creo que cuando tenemos un contexto tan claro que está siendo real, nosotros comenzamos a hablar de este problema antes de que estallara el problema como está ahorita, es decir, que estamos haciendo una lectura del contexto real y de que estamos planteando unas soluciones o unas líneas que pueden convertirse en política pública, yo no solamente creo porque yo pues sería muy idealista o tal vez muy iluso se puede decir de que alguien de secretaría así como en aquella ocasión cuando escucharon a las dos niñas de secundaria y quedaron absolutamente sorprendidos de ver cómo hacían una ponencia”.

Segunda, reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos, los maestros(as) participantes de los encuentro expusieron que reconocer la realidad en la que desarrollan los procesos pedagógicos es indispensable antes de realizar los procesos formativos, esto permite considerar ese contexto externo de la institución educativa que contiene elementos que influyen su trabajo pedagógico, de igual forma, los maestros(as) consideraron que la dificultad de la comunicación antecede muchos conflictos que vivencian los estudiantes en sus familias y en el contexto social. A partir de este proceso se entiende que, la competencia pedagógica de reconocer la realidad como paso previo a los procesos formativos es pertinente para construir esos valores y habilidades que requiere el estudiante para responder a las necesidades de su contexto, así mismo, reconocer el contexto antes de iniciar los procesos formativos permite considerar la construcción de proyectos institucionales de Formación Ciudadana y construcción de la Paz en los cuáles también se tenga presente la realidad política del territorio para transformar las prácticas políticas y culturales de los ciudadanos(as), situación que ayudaría a que las personas asuman el control y gestión de sus necesidades locales. Finalmente, los maestros(as) propusieron

que reconocer la realidad de su contexto institucional hace parte de las nuevas competencias docentes, así, incluir en sus hábitos y prácticas pedagógicas las lecturas del contexto en el que se trabaja para abordarlas directamente en sus currículos formativos, también así, se podrían valorar los efectos de la comunicación sobre la solución o generación de conflictos y la comunicación del mundo digital con el uso de las redes sociales que se convierten en generadoras o gestoras de los conflictos que vivencian los estudiantes en sus contextos territoriales y escolares, finalmente, estos aspectos permiten considerar la apuesta por una Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde los contextos institucionales educativos partiendo de la lectura que hace el mismo maestro(a) de su territorio. La ME1 ejemplificó esta oportunidad con los medios de comunicación así: “(...) yo creo que hay que hacerle una apuesta a ese producto comunicativo para poder evidenciar que no solamente hay una lectura de contexto, que además de hacerla nosotros seguramente mucha gente la están haciendo ¡cierto!, sino que también hay unas propuestas que deberían implementarse que emergen de estos espacios de reflexión, yo creo que por ejemplo nosotros en el proyecto tenemos un recurso para hacer un producto pues de la experiencia (...)”

Tercera, trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia, en donde los maestros(as) una vez hacen la lectura de la realidad antes de iniciar sus procesos formativos coloquen en tensión y en cuestión sus propios procesos de enseñanza ya sea en sus proyectos de aula o en equipos y la valoren más allá del aula de sus clases para tratar de enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia con el fin de mitigar los efectos que ese contexto externo imprime en el aula y por el contrario puedan ser abordados en las clases y darle una orientación distinta a la mera discusión conceptual sino fortaleciendo la vivencia en el aula, por ejemplo, de la comunicación como herramienta de construcción de la paz y así superar esta dimensión social como generadora de problemáticas y de malos entendidos que terminan en conflictos. Si el maestro(a) desea trascender más allá del aula de clases y transformar sus sesiones de clases debería considerar su proceso educativo y lo que enseña con base en las dificultades que vive el estudiante al interior de su familia y ayudar en el reconocimiento de su lugar en el territorio y en su contexto local. Es decir que, la propuesta que hacen los maestros(as) desde su saber pedagógico para trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia va acorde con la necesidad de pensar esos valores que requiere el contexto inmediato para la formación de los ciudadanos(as) de la misma comunidad, así mismo, proyectar trascender más allá del aula de clases permite pensar proyectos institucionales de Formación Ciudadana y

construcción de Paz acorde a las necesidades que plantea la lectura del contexto territorial institucional y también, incluir en ese programa formativo, la dimensión política que se demanda socialmente para consolidar en todos los espacios de la nación colombiana una democracia cada día más sólida, participativa y en donde los ciudadanos(as) sean capaces de asumir la gestión de las necesidades locales con la responsabilidad que ello implica, el ME2 expuso un ejemplo en este sentido así: “indago en mi comunidad por problemáticas ambientales por ejemplo, tomo registro de problemáticas ambientales locales, planteo soluciones para atenuar el impacto ambiental en mi entorno, ¿cómo veo eso yo en el aula de clases por ejemplo? Entonces a mí lo que me parece que hay que fortalecer en parte es eso que algunos programas como en mi institución llegan allá y entonces por eso son muy efectivos, por ejemplo, el de convivencia, ¿por qué el proyecto de convivencia se volvió tan importante en la IE La Paz?”. Finalmente, los maestros argumentaron sobre las necesidades del territorio y del contexto escolar que al trascender más allá del aula de clases y enseñar desde la experiencia, la práctica y la vivencia la enseñanza se convierte más efectiva que la que se imparte y sería totalmente distinta por lo cual se transformarían sus competencias docentes para direccionarse en responder al contexto local y de igual forma, invitaría a transformar el currículo desde las necesidades que les plantean esos problemas locales, desde esta puesta en escena, se construyen propuestas formativas para transformar aspectos problemáticos de la comunicación que desembocan en conflictos y en específico del uso inadecuado de las redes sociales por parte de los estudiantes y de la comunidad, es decir, que demanda en el maestro(a) incluir en su formación competencias comunicativas y en específico analizar bien el papel de los medios de comunicación al que acceden sus comunidades escolares y locales.

Cuarta, la formación de la conciencia ciudadana, los maestros(as) consideraron que tienen como propósito formar la consciencia de los ciudadanos y para eso deben partir de los aspectos que les presenta el contexto externo que influencia los procesos pedagógicos y así poder transformarlos desde sus propuestas pedagógicas formativas, de igual forma, la formación de la conciencia de los estudiantes implica que el maestro(a) requiere enfrentarse al problema de la comunicación y considerarla una herramienta de generación de paz y de sana convivencia frente a las dificultades que genera en la actualidad el uso por ejemplo de las redes sociales, por consiguiente, la conciencia que desea formar el maestro(a) como ciudadanos(as) en sus estudiantes implica una revisión de las problemáticas y los orígenes de ellas al interior de las familias para lo cual requiere conocer de diversas fuentes de información sobre la situación familiar de sus educandos para construir

estrategias que le permitan al estudiante el reconocimiento de su lugar y papel en el territorio local. También, los maestros(as) señalaron en sus propuestas considerar la formación de la conciencia ciudadana como un aspecto débil en la ciudadanía local que permea a los estudiantes y por esta razón al considerar los valores requeridos para responder al contexto local, la conciencia de los ciudadanos(as) es un eje indiscutido sobre el cual sustentar la amalgama de valores, competencias y habilidades sobre las cuales orientar la formación de sus estudiantes, en otras palabras, la conciencia ciudadana es la base sobre la cual inscribir los proyectos pedagógicos institucionales para la Formación de los Ciudadanos(as) para la convivencia en Paz en sus territorios, y en este proceso, potenciar la dimensión política de los estudiantes para que a su salida de la escolaridad básica obligatoria puedan abordar socialmente con esas herramientas las necesidades y obstáculos que su espacio territorial le demanda, al respecto, la MEI insistió sobre ese proceso de Formación Ciudadana desde la escuela, cuestionó con estas palabras: “(...) ¿ese pensamiento crítico que usted dice y esa formación ciudadana se podría o se promueve desde su percepción en el currículo que hay ahora en las instituciones educativas? O habría qué, es decir, por ejemplo, las materias contribuyen a ese pensamiento crítico o formación ciudadana o comprensión de la paz y la convivencia o esas materias cumplen el papel de darle información al estudiante, datos, pero no necesariamente desarrollar esos elementos de los que estamos hablando”. Finalmente, estos aspectos planteados para la enseñanza son indispensables condensarlos en una apuesta para proponer un programa de Formación Ciudadana y construcción de la Paz desde las instituciones educativas, puesto que, los maestros(as) plantearon desde su saber pedagógico profesional alternativas de solución de las problemáticas que presenta el contexto territorial desde proyectos y procesos municipales en los que se busca transformar la conciencia ciudadana; dicha apuesta implica pasar de trabajar el mero contenido conceptual desde pedagogías tradicionales y considerar enseñar desde las preguntas y otros modelos de enseñanza que solicitan unas nuevas competencias a los docentes en las que se permita incluir en el currículo los problemas que demanda el contexto, en este sentido, esa conciencia que se propone formar en el estudiante como ciudadano(a) requiere entender que la comunicación es una dimensión social que desemboca en conflictos o que puede mitigarlos desde el propósito que se les otorgue, en esos procesos comunicativos están las redes sociales que son de mucha demanda en la población infantil, adolescente y juvenil que coincide con las edades en que se hace parte de la escolaridad obligatoria y en donde los maestros y maestras

comparten muchos espacios con estas poblaciones en los espacios escolares y han acumulado unas experiencias y saberes al respecto.

4.3.4. Componente D: Los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros como avances en la Formación Ciudadana para la Convivencia en Paz desde la escuela

Una vez se culminó con el análisis de relaciones conceptuales entre el componente del saber pedagógico titulado *D. Hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional* con tres componentes construidos para la Formación Ciudadana para La Paz, los cuales son: *A. Los obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases; B. Los avances en la formación de Ciudadanos para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases y C. Las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz*, surgió de este proceso el componente para considerar en una propuesta de Formación Ciudadana para la Paz desde los contextos escolares en el municipio de Apartadó nombrado *D. Los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros como avances en la Formación Ciudadana para la Convivencia en Paz desde la escuela*, del cual, se presentan a continuación los componentes y elementos surgidos de las reflexiones propiciadas por los aportes de los maestros(as) en dos partes: primera, las experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases y, la segunda, los proyectos transversales y trabajo realizado en equipos.

Primera, las experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases, los maestros(as) compartieron hábitos que han incorporado desde su saber pedagógico para enfrentar las necesidades que les han planteado el contexto territorial y escolar, por medio de experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases que le permite a los maestros(as) atender directamente necesidades que le plantea el contexto como la formación en valores como el respeto a los bienes ajenos o la autovaloración de sus propios procesos de aprendizaje, también se puede abordar en estos procesos iniciados por maestros(as) a nivel individual los aspectos de la comunicación que generan conflictos en la escuela y en los contextos territoriales, permite de igual forma, avanzar en los procesos educativos que los educadores sienten limitados y quieren transformar para incluir en sus aulas algunos elementos reflexivos donde se trabajen las dificultades que hay en las familias del estudiante y así fortalecer en sus educandos la capacidad de ubicarse en su contexto territorial para auto reconocerse como sujetos sociales y políticos. Escalando a la formación más allá de contenidos académicos, el ME3 propuso una reflexión en donde cuestiona

esa postura diciendo: “a veces es más humano el ignorante que el académico porque el académico de cierta manera a partir de sus condiciones que le genera la academia, sobre todo en condiciones económicas y calidad de vida se vuelve un poco soberbio, pero uno haciendo ese análisis hoy día con la realidad de Colombia y sobre todo por la labor del entorno donde actualmente yo laboro veo que no, hacer procesos académicos pertinentes que cumplan con el mínimo de competencias para los estudiantes es generar más problema social para Colombia porque también la ignorancia de desconocer que estamos en un sistema político opresor y un gobierno corrupto si tú no tienes formación mínima de eso vas a ser simplemente tanto víctima como victimario del tema, entonces yo creo que es importante que las instituciones educativas ahonden en la calidad educativa de la academia porque es la única manera de reconstruir este país en pensamientos, no diríamos que de ideologías pero sí al menos tener un pensamiento crítico frente a la realidad del país y ver de que la prioridad debe ser el ciudadano, el dinero es importante y los procesos como se dicen son importantes pero los procesos son hechos por personas y si no hay una buena calidad humana”, es decir, que la mera formación académica sin calidad humana sería el mismo error que formar en calidad humana sin formación académica. Continuando con la relación conceptual, esos hábitos que han implementado los maestros(as) desde su saber docente a manera de experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases responde a la necesidad por los valores, competencias y habilidades que los y las estudiantes requieren en su contexto inmediato, esos trabajos pretenden consolidar apuestas institucionales de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz, es decir, partir de esas apuestas de aula que pueden aportar a las metas institucionales, de igual forma, estas apuestas abordan la dimensión política de los y las estudiantes en cuanto a la responsabilidad en su propio proceso formativo y la participación juvenil que unos maestros(as) referencian que ha posibilitado por ejemplo el estallido social de Colombia y que es pertinente fortalecer desde la enseñanza de las Ciencias Sociales como apuesta de los y las jóvenes en el reconocimiento de las transformaciones sociales del país. Finalmente, esos hábitos incorporados por los maestros(as) en sus prácticas pedagógicas profesionales a modo de experiencias individuales y desarrolladas al interior del aula de clases demandan una nueva forma de ser docente o una nueva competencia pedagógica que permita trascender más allá de la enseñanza tradicional y se piensen otros modelos, espacios y estrategias para responder a las necesidades de transformación del currículo escolar en donde se visibilicen las problemáticas locales, que piense la comunicación como medio de solución de conflictos y no como aquellos que

los generen y en esta dimensión, pensar también, incluir las redes sociales en sus procesos de enseñanza de aula como aliadas del aprendizaje y no como motor de conflictos entre los mismos estudiantes, todos estos aspectos, permiten considerarse dentro de una apuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las instituciones educativas.

Segunda, los proyectos transversales y trabajo realizado en equipos, los maestros(as) expusieron que como institución o como equipo de profesores(as) también han incorporado prácticas definidas como proyectos transversales y trabajo en equipos con los que han abordado ese contexto externo que influencia a las instituciones educativas, principalmente, en asuntos de convivencia escolar y de barreras que interfieren en la formación continua del estudiante, en estos proyectos se requiere incluir aspectos relacionados con la comunicación como dimensión social para la solución de los conflictos, incluir los procesos formativos desde otras miradas como la pedagogía de la pregunta o estrategias más vivenciales por encima de las clases magistrales que aborden las dificultades que vive el estudiante en su hogar para ayudar en su proceso de reconocimiento de lo que es como sujeto en su contexto local, al respecto, el ME4 expresó lo siguiente: “Desde la parte del respeto es fundamental en cada uno de los procesos, como decía ella la comunicación es importante y va de la mano con el respeto, como acepto y entiendo a las demás personas, como desde el punto de partida, de que yo me respeto puedo respetar a los demás, como puedo llegar a un punto de poner un alto pero sin llegar a transgredir ese acto de la otra persona. Además de eso es como la estrategia que se implemente que se venga realizando pedagógica, cómo es el proceso que nosotros realizamos, como estas actualizaciones que se vienen dando desde la parte curricular tienen un toque o tienen un impacto positivo entre los jóvenes que a veces tienen muchas necesidades y que se ven marcados por el contexto, o las situaciones que de una u otra forma los tiene o los lleva a una realidad que no es la mejor. Entonces partiendo de allí, empezáramos con el respeto”, es decir que, se ha atendido principalmente a la necesidad de construir procesos de formación en convivencia escolar para mitigar violencias en los estudiantes y comunidad adyacente a la institución educativa, pero podría incluirse aspectos propios de la Formación Ciudadana en un amplio aspecto, como por ejemplo: el respeto, el alejarse de la maldad, entre otros, que al tiempo se pueden integrar a otros valores que potencien la dimensión política acorde a los cambios actuales del país en cuanto a participación juvenil en las transformaciones sociales que demandan los contextos alrededor de la escuela y desde esos elementos, ampliarse a valores y habilidades, más allá de la convivencia como tema central de los proyectos

institucionales. Finalmente, también expresan los maestros que se requiere una nueva forma de ser docente, mucho más abierto al trabajo en equipos y proyectos institucionales, esos equipos deben pensarse las formas más acordes para incluir en los currículos los problemas locales que afectan a los y las estudiantes, pensar de igual modo, los problemas de la comunicación al ser generadores de conflictos y ayudar a volcarla como alternativa de solución de los mismos y, dentro de los procesos comunicativos, el uso adecuado de las redes sociales como potencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un motor de conflictos entre los estudiantes y entre maestros(as) y estudiantes en las aulas de clases hasta el punto de que algunas instituciones han optado mejor por prohibir artefactos tecnológicos como el celular en sus espacios escolares, por lo tanto, estos elementos son esenciales para considerar una propuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde las instituciones educativas, de este modo, el ME2 indicó una solución al problema de la deserción desde la propuesta municipal de Formación Ciudadana para la Paz así: “(...) coloco aquí a la luz es que hay que hacer un proyecto municipal con unas líneas de acción claras, tiene que tener un objetivo: la formación de los ciudadanos y ciudadanas para la convivencia en paz pero un factor es trabajar desde otro enfoque la permanencia, es decir, lo contrario de la deserción es la permanencia, entonces coger todos esos ítems que han salido en investigaciones como la del profe de que la deserción es por factores económicos, entonces ver cómo se solventa eso, no sé si fortaleciendo familias en acción o por subvenciones o que las instituciones tengan mayor alimentación.”

4.3.5. Discusión con respecto a la relación entre el Saber Pedagógico que despliegan los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó

En el presente segmento se consideran aspectos a discutir a la luz de los referentes teóricos y con relación a los hallazgos considerados en la relación construida entre el Saber Pedagógico y la Formación Ciudadana para la Paz que, en el presente trabajo, se consideran como las bases o pilares para una propuesta de Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde los contextos educativos en el municipio de Apartadó. Se presenta en cuatro partes siguiendo la organización de los resultados por componentes así: A. La autonomía para el ejercicio de la práctica profesional del maestro y su incidencia en la formación ciudadana para la paz; B. La aptitud del maestro para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes y el papel que juegan en la

formación ciudadana para la paz; C. Proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines para aportar a la formación ciudadana para la paz y D. Los hábitos asumidos por maestros(as) en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional como apuestas para la formación ciudadana para la paz (Ver figura N°8. *Estructura de Propuesta de Formación Ciudadana y Construcción de Paz para el municipio de Apartadó*).

La discusión sobre los aspectos construidos en este segmento se realizó convocando los aportes de Tardif (2004), Perrenoud (2004, 2007 y 2014), Shulman (2001), Mouffe (2015), Pimienta Betancur (2013), Castro-Gómez (2017), Freire (2003), Giroux (2008), Castells (2003), Nariño (2010), Restrepo (2006), Sousa Santos (2004), Mayor (2003), Flores y Esparza (2018), Galtung (1969), Hernández y Otros (2017) y la UNESCO (2012) como una manera de rescatar algunas reflexiones ya propiciadas en las discusiones de los resultados presentadas en las dos categorías analíticas previas (Saber Pedagógico y Formación Ciudadana) que originaron la actual y desde esa revisión poder potenciar y fortalecer la mirada sobre los aspectos considerados en una propuesta para la formación de ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde los contextos educativos en el municipio de Apartadó.

Primero, A. *La autonomía para el ejercicio de la práctica profesional del maestro y su incidencia en la formación ciudadana para la paz*, considera tres aspectos concretos en este componente: una, en la medida que los maestros son autónomos frente al plan de estudio (currículo) pueden construir propuestas para enfrentar directamente los problemas que puede leer del contexto que debilitan los procesos pedagógicos de sus estudiantes; dos, la participación del maestro(a) con otros docentes fuera de la institución, permite compartir con otros colegas y fortalecer las nuevas competencias para ser docentes, transformar el currículo aprovechando las experiencias de otros educadores que puede integrar a sus trabajos pedagógicos privilegiando las problemáticas locales y, tres, el compartir con los estudiantes de manera informal y espontánea, fortalecer la autonomía del maestro(a) para integrarse o compartir de manera informal con sus estudiantes permite conocer los problemas del contexto externo de la institución que afectan los procesos pedagógicos. En síntesis, existe una interdependencia entre estos aspectos para lograr el propósito de formar ciudadanos(as) para la construcción de la paz desde los contextos educativos. Uno, Desde Tardif (2004) se contempla la posibilidad de formar mucho más allá de los contenidos curriculares y la autonomía del maestro(a) para considerar aspectos en su propio plan de estudio permitirá ingresar en las aulas de clases situaciones y elementos que el maestro lee del contexto (Freire, 2003) en el

que se encuentra el espacio escolar y desde ellos se puede identificar unos obstáculos puntuales para la construcción de la paz desde la escuela como señala Mayor (2003) porque sin la apuesta por la transformación social desde la escuela no se podría pensar una educación para la paz enclaustrada en las paredes de la escuela sino proyectada desde ella hacia el territorio local. Dos, el aspecto que surgió sobre las posibilidades que tienen de reunirse con otros maestros(as) y que encuentra las barreras administrativas (Perrenoud, 2007) que ven en el maestro(a) una especie de cuidandero de niños y adolescentes más aún en el contexto colombiano en donde las familias de contextos populares poco acompañan los procesos formativos (Flores y Esparza, 2018) dejando toda la responsabilidad en los aportes limitados o significativos que hagan los profesores(as) en las instituciones educativas, pero que, sin duda alguna cuando son proyectos y procesos elaborados en equipos de maestros(as), institucionales o interinstitucionales el impacto es mayor. Tres, los espacios abiertos y espontáneos en que el maestro(a) comparte con sus estudiantes y que los directivos docentes ven como nocivos o que no hacen parte de las funciones docente salvo aquellas atribuidas al cuidado de los y las estudiantes en los momentos de recreo y espacios de no clases en el aula para vigilar su comportamiento, pero, esa situación administrativa no puede contener la relación maestro-estudiante que está más estrecha y se fortalece en cuando un maestro(a) se resiste (Giroux, 2008) a la directriz institucional y comparte con los y las estudiantes en los descansos y otros espacios para conversar y conocer la realidad fuera del control del aula de clases en donde el maestro(a) debe responder a unas políticas curriculares y el estudiante debe responder a ellas mediada por procesos formativos tradicionales que son necesarios ir reduciendo por medio de capacitaciones a los maestros(as) para atender a una necesidad de construcción de la paz desde las escuelas (UNESCO, 2012).

Segundo, la aptitud del maestro para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes y el papel que juegan en la Formación Ciudadana para la Paz, considera tres elementos contruidos puntuales al respecto: uno, las problemáticas del contexto familiar y social que pueden ser consideradas y conocidas por medio de la aptitud que tiene el maestro para discernir los problemas que afectan a los estudiantes y en especial del contexto familiar y social; dos, la aptitud del maestro para pensar las problemáticas del contexto educativo y de la política pública en educación ayuda a revisar el impacto del contexto social externo de la institución educativa y la influencia de ellos en los procesos pedagógicos y; tres, las situaciones y hechos que cuestionan al docente que ayudan a reinterpretar su labor como maestros(as). La competencia docente para

interpretar esas situaciones externas que afectan a los y las estudiantes permite construir una reflexión desde su práctica escolar sobre los obstáculos para la formación de sus estudiantes y aquellas que pueden ser un elemento potente para impulsar los aprendizajes, la labor del maestro(a) no inicia ni termina en la acción de la enseñanza (Shulman, 2001) en la clase, sino que, también implica una reflexión constante por factores internos y externos que afectan al estudiante, para el maestro estos procesos son paralelos (Tardif, 2004) y no son independientes así sean pensados desde distintas formas para ser teorizados: formación docente, práctica docente, problemáticas de la enseñanza, entre otros; la relación entonces, con la Formación Ciudadana para la convivencia en Paz desde las escuelas es directa y se complementan porque el maestro(a) asume una mirada continua sobre los problemas de la realidad del estudiante para considerarlas en su apuesta formativa ya sea que estos aspectos sean o no incluidos en los currículos escolares pero por lo general, en las conversaciones y discusiones de los maestros y maestras están presentes, desde Nariño (2010) y Restrepo (2006) se hace un reclamo y se solicita una apuesta por la formación de ciudadanos(as) críticos para responder a las necesidades del contexto colombiano y no pretender formaciones genéricas o amplias como están consignadas en los estándares y normativa escolar presente en Colombia pero que también se evidencia en otros estados naciones en el mundo. También existen unos problemas de la institución educativa como entidad u organización que depende de un cuerpo de normativas y de orientaciones que escapan a la influencia del maestro(a) y en dichas situaciones problema también el maestro(a) está incluido(a) pero, sin duda alguna, esa situación no limita poder develar y pensar esas circunstancias para ubicar su labor desde una apuesta más aterrizada al contexto y espacio territorial en el que se inscribe su labor profesional y con miras en los objetivos superiores de los procesos educativos y escolares en la construcción de una ciudadanía y para el caso concreto de municipios como Apartadó la construcción de la Paz, el mismo Galtung (1969) indicó que la paz debía ser una construcción colectiva y compartida sino sería limitada y por ello, Hernández y Otros (2017) exponen que debe tener la institución una apuesta común para poder impactar en la vida de sus estudiantes, es decir, que debe hacer parte constante del plan de estudios del maestro(a) en el aula de clases, de los planes de área por conjuntos de grados, de proyectos transversales y del mismo currículo institucional consignado en los proyectos educativos institucionales para convertirse en una apuesta formativa que permea a toda la comunidad educativa institucional: directivos, profesores(as), estudiantes, padres de familia y otros. Finalmente, existen unos hechos y situaciones particulares que vivencia el maestro(a) que

hacen parte de sus experiencias de vida fuera de la institución escolar o en situaciones particulares con sus estudiantes, padres de familia y compañeros(as) que renuevan las metas y objetivos de los maestros(as) (Perrenoud, 2014), estos hechos, son potentes en la emocionalidad de los maestros(as) y en la consolidación de sus apuestas pedagógicas porque resignifican la vida misma y modifican preconceptos y prejuicios de los docentes, en síntesis, la reflexión sobre la experiencia propia del educador permite considerar su labor como maestro(a) más allá de los planes curriculares institucionales y pensar en una apuesta que trascienda más allá del aula de clases, en un plan de formación ciudadana, que es en donde se sintetiza y finaliza la acción educativa pero inicia la convivencia y proyección de los espacios escolares hacia la comunidad local territorial.

Tercero, proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y cátedras afines para aportar a la Formación Ciudadana para la Paz, considera tres elementos puntuales: uno, los obstáculos y problemas para la construcción de la paz desde la escuela y el aula de clases; dos, los avances en la Formación de Ciudadanos(as) para la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases y, tres, las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación Ciudadana para la Paz. La convicción que enuncian los maestros(as) para asumir la tarea formativa desde sus aulas de clases y en particular desde la enseñanza del área de Ciencias Sociales evidencia la apertura del maestro(a) para trabajar con sus estudiantes sobre los problemas que los afectan dentro y fuera de la institución escolar y así consolidar con ellos aprendizajes que trasciendan las aulas de clases, al respecto Mouffe (2015), Pimienta Betancur (2013) y Castro-Gómez (2017) permiten pensar al maestro(a) como proyecto político con unas apuestas particulares frente a la sociedad que desean construir desde los límites escolares pero que sin duda alguna con la capacidad de pensar una formación que atienda las dificultades del contexto que vivencia el estudiante. Existen de igual forma unos avances y apuestas que se desarrollan al interior de las instituciones educativas y en las aulas de clases que son muestra de la apuesta formativa y postura política del maestro(a) como pensador(a) social que lucha por un cambio (Sousa Santos, 2004) en la configuración de la democracia en los países de América Latina y el mundo, avances en proyectos para formar en valores, deportes y convivencia, permite ir pensando insumos para una apuesta formativa a nivel municipal. Esa apuesta formativa municipal, que los maestros(as) proponen permite pensar que la solución a las problemáticas que vivencian los y las estudiantes pueden ser abordadas desde las posibilidades de los proyectos y planes escolares de las instituciones educativas y que también son posibles de construir y ser considerados en el marco de

una apuesta municipal para atender problemáticas compartidas en el espacio territorial, Tardif (2004), Perrenoud (2007) y Shulman (2001) nos permiten pensar esas competencias que debería tener un maestro(a) como profesional para salir de las metodologías tradicionales que reducen las posibilidades de trascender más allá de los contenidos escolares curriculares oficiales (Giroux, 2008) para asumir por ejemplo, desde otras perspectivas pedagógicas los problemas de la comunicación en la Formación de los Ciudadanos (Castells, 2003).

Cuarto, los hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional como apuestas para la Formación Ciudadana para la Paz, considera dos elementos puntuales que consolidan las apuestas formativas desde los contextos escolares en la construcción de la Ciudadanía y la Paz: uno, las experiencias individuales desarrolladas al interior del aula de clases y; dos, los proyectos transversales y el trabajo realizado en equipos. Los maestros(as) en sus contextos institucionales por medio de las experiencias individuales proponen la construcción de valores y hábitos en la autorregulación de los aprendizajes a modo de metacognición, en donde, ellos le plantean posibilidades a sus estudiantes para practicar la honestidad y ser responsables de su propia formación porque esta situación le permite ser unos ciudadanos(as) con valores para incluirse adecuadamente en los demás espacios sociales, Freire (2003) es quién ayuda a pensar la labor del docente más allá del contexto escolar y sobre todo, formar en valores para la criticidad y la emancipación de los estudiantes asumiendo la responsabilidad política del maestro(a) con sus estudiantes y en especial aquellos que sufren las consecuencias de los contextos sociales oprimidos. También, esas apuestas por la Formación de Ciudadanos(a) para responder a la convivencia en paz desde los contextos educativos y consolidar una apuesta de transformación a las problemáticas locales se hace desde trabajos en equipos que conectan experiencias y apuestas que han evidenciado resultados y avances en la convivencia de las instituciones educativas y mejoras en los procesos internos de los centros escolares que la colocan en práctica y la hacen parte de su cotidianidad, consecuentes con los planteamientos de Nariño (2010), Restrepo (2006), Hernández y Otros (2017) y la cátedra de la UNESCO (2012) para promover una Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y el Caribe, se considera desde todos estos referentes que una cultura para la paz nace de los procesos de la educación para la paz, pero debe iniciar con la concertación y la construcción de trabajos, estrategias, metodologías que integren cada día más a los miembros de las comunidades, en este caso, de las comunidades escolares para que sea una apuesta colectiva y no se quede como algunas experiencias individuales de maestros(as) que impactan sus aulas de

clases y sus procesos de enseñanza del área de Ciencias Sociales pero de manera desarticulada tiene una trascendencia limitada.

A modo de síntesis o de cierre parcial, los componentes del Saber Pedagógico que evidenciaron los maestros(as) en sus discursos, reflexiones y experiencias como profesionales van conectadas con las apuestas por la Formación Ciudadana y la construcción de la Paz, no obstante, demuestran en sus planteamientos unas debilidades que deben ser solventadas y superadas para que la formación desde los contextos escolares pueda atender de manera más efectiva a la misión educativa de aportar a los cambios y transformaciones de los territorios y espacios locales que en este caso concreto se especifica en el municipio de Apartadó como marco o escala de referencia en donde fueron considerados desde sus procesos educativos, sería necesario también, seguir construyendo espacios de reflexión con maestros(as), estudiantes, padres y otros actores que inciden en las políticas públicas locales, las posibilidades de una Formación Ciudadana para la Paz desde las escuelas y colegios del municipio como proyecto local para asumir su propia transformación y autodeterminación.

5. Conclusiones y Perspectivas

Tomando como punto de partida los objetivos definidos, la pregunta central de investigación, la metodología desarrollada, los hallazgos y su consecuente discusión, se plantearon unas consideraciones finales con respecto al presente trabajo y en ellas unas perspectivas a modo de recomendaciones para posteriores estudios y apuestas por la Formación Ciudadana para la Paz desde contextos escolares. Se agruparon en cinco partes para la presentación de este segmento: primera, con relación al saber pedagógico que se interpretaron en las discusiones presentadas por los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el municipio de Apartadó; segunda, con respecto a la Formación Ciudadana para la Paz que se desprenden de las propuestas pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales que desarrollan en el municipio de Apartadó; tercera, la relación que subyace entre el saber pedagógico de los maestros en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó; cuarta, comprender de manera directa cómo el Saber Pedagógico del maestro(a) aporta a los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó y, quinto, con respecto a la metodología de los talleres laboratorios y la construcción de la paz con rostro humano.

Primera, con relación al saber pedagógico que se interpretaron en las discusiones presentadas por los maestros(as) en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en el municipio de Apartadó, cabe destacar que se consideraron cuatro componentes principales en sus discusiones y aportes los cuales fueron ampliados en los talleres laboratorios: uno, la autonomía para ejercer su labor como profesionales; dos, la aptitud para discernir las problemáticas que afectan a sus estudiantes; tres, el proponer y plantear soluciones a las problemáticas desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y, cuarto, los hábitos asumidos en el desarrollo de su práctica pedagógica profesional. Han sido muy concretas estas dimensiones del saber pedagógico con relación al contexto territorial del municipio de Apartadó que hereda de décadas anteriores la huella del conflicto armado colombiano y que siendo una entidad territorial nueva y en construcción con un poco más de 50 años de configuración ha sentido el contraste de la violencia y cambios vertiginosos en su población, economía, política, entre otros, que permean también a la escuela y en ella, a los maestros(as) y estudiantes. Los maestros y maestras de Ciencias Sociales que participaron de los talleres laboratorios en reiteradas ocasiones pensaron y se ocuparon de problemáticas locales por encima de pensar la enseñanza de su disciplina, con relación a la autonomía curricular, sostuvieron que aunque no se podían enseñar libremente los contenidos que

ellos decidieran sino los contenidos estructurados en los planes de estudio, las experiencias de enseñanza que trabajan problemas que evidencian sus estudiantes eran incluidos desde su autonomía como profesionales y que, según ellos, esa situación es una debilidad para el aprendizaje direccionado en los planes de estudios que la nación colombiana orienta desde el Ministerio de Educación Nacional y que se especifica en diversos documentos institucionales. En este sentido, esas competencias o saberes docentes como son pensados en la literatura académica del saber pedagógico en el municipio de Apartadó están fuertemente marcadas o mediadas por las dificultades del contexto territorial del estudiante y que, para los maestros(as), es necesario salir del plan de estudios institucional y fortalecer la lectura de esos problemas, intentar resolverlos desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y finalmente, para responder desde sus límites y alcances han propuesto los educadores unas prácticas o hábitos en el aula de clases y en equipos de trabajo o proyectos institucionales con los que responden a las problemáticas que plantea el territorio local principalmente en la forma violenta de solucionar conflictos y diferencias por parte de los y las estudiantes o la falta de formación en valores originada en los hogares y familias. Para cerrar estos aspectos, a modo de perspectiva, el estudio aquí presentado fue fruto del trabajo orientado en talleres laboratorios por un semestre (2021-2) con un grupo de maestros(as) del área de Ciencias Sociales que se congregaron semanalmente alcanzando un total de 8 sesiones con una duración de 4 horas cada una de ellas, por esa razón, otros estudios con maestros(as) del área de Ciencias Sociales y otros en donde no se limite a sólo docentes de ésta área sino a conformar talleres laboratorios con profesores(as) que participen y piensen elementos puntuales de su experiencia o práctica educativa serían relevantes para profundizar en los alcances parciales del presente trabajo con respecto a los componentes del saber pedagógico aquí construidos y otros que puedan surgir en esos otros estudios.

Segunda, con respecto a la Formación Ciudadana para la Paz que se desprenden de las propuestas pedagógicas de los maestros(as) de Ciencias Sociales que desarrollan en el municipio de Apartadó, los profesores(as) en los talleres laboratorios evidenciaron un especial interés por construir la paz y formar más allá de los contenidos escolares obligatorios e impactar la vida de sus estudiantes trascendiendo las fronteras y alcances de la escuela, por ello, se condensó en tres aspectos concretos las propuestas de los maestros(as): uno, los obstáculos y problemas para la Formación Ciudadana para la construcción de la Paz desde la escuela y el aula de clases; dos, los avances en la Formación de Ciudadanos(as) para la construcción de la Paz desde la escuela y el

aula de clases y, tres, las propuestas para superar los problemas y potenciar la Formación de Ciudadanos(as) para la convivencia en Paz. Los maestros(as) en los talleres laboratorios presentaron experiencias y trabajos desde el aula y en sus instituciones educativas que evidenciaron un marcado acento en las dificultades del contexto local del municipio de Apartadó, quien para ellos, deviene con una marcada impronta cultural tipo popular conflictiva que ofrece a los y las estudiantes en las comunas y barrios más marginados del municipio unas ofertas que desbordan la capacidad institucional y por ello se generan procesos de pandillas, hurtos, homicidios, violencia intrafamiliar, drogadicción, entre otros, en donde los y las estudiantes al igual que los egresados de colegios públicos participan de estos hechos. En este sentido, los maestros(as) expresan que tienen claridad sobre este tipo de situaciones que afectan a sus estudiantes y que no permite formar unos valores y habilidades para la convivencia en paz porque el mismo contexto local le ofrece otras alternativas más llamativas de solución a sus necesidades que la misma escuela, para hacerle contrapeso desde las aulas y las instituciones educativas oficiales a estos procesos locales proponen un cambio en la enseñanza del área de las Ciencias Sociales, más concreta y práctica, que se pueda vivenciar lo aprendido y que se haga desde pedagogías alternativas a la tradicional en la que en palabras de los maestros(as) participantes del estudio conservan muchos colegas haciendo lo mismo y generando los mismos resultados, de igual forma, consideran que el municipio desde la Secretaría de Educación y otras instituciones llamadas a intervenir las problemáticas de niños(as), adolescentes y jóvenes debería considerar la construcción de un proyecto de Formación Ciudadana propio y adaptado a las necesidades puntuales que mitigue el impacto de la violencia local en esta población y que obstaculiza su formación en las escuelas. Como perspectiva en este componente, la construcción de un proyecto municipal de Formación Ciudadana para la convivencia en paz posibilita trabajar desde todos los contextos en situaciones concretas que afectan a los y las estudiantes y que hacen difícil su formación escolar obligatoria que luego al egresar de las instituciones fácilmente se integran a pandillas y grupos que ejercen distintos tipos de violencias que afecta la convivencia en Paz tanto en el municipio como en la misma región de Urabá. La recomendación puntual con relación a los procesos de Formación Ciudadana que se concretan en las diferentes instituciones educativas del municipio de Apartadó y aporte a la convivencia en paz de esos egresados(as) sería necesaria establecerla desde la perspectiva de nuevos estudios e investigaciones, en especial, ahondar en los egresados(as) y ciudadanos(as) para valorar el aporte de estos jóvenes en la construcción de la Paz local, no como una paz legal normatizada por los

acuerdos entre grupos armados y el estado colombiano o gobiernos locales sino como una paz a escala local territorial que se evidencia en las relaciones cotidianas y en la forma de tramitar los conflictos entre los integrantes de la comunidad.

Tercera, la relación que subyace entre el Saber Pedagógico de los maestros(as) en sus procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó, los maestros(as) que participaron en los talleres laboratorios y en las entrevistas consideraron unos aportes a modo de componentes que sirven como pilares o bases para la construcción de procesos de Formación Ciudadana y construcción de Paz desde los contextos escolares en el municipio de Apartadó, estos aspectos son: primero, la autonomía profesional docente y Formación Ciudadana para la Paz; segundo, la aptitud para discernir problemáticas del entorno escolar y su aporte en la Formación Ciudadana para la Paz; tercero, el proponer soluciones a los problemas del entorno escolar desde la enseñanza de las Ciencias Sociales considerando la Formación Ciudadana para la Paz y, cuarto, los hábitos y experiencias desarrolladas por los maestros como avances en la Formación Ciudadana para la Convivencia en Paz desde la escuela. En la relación de los componentes de las dos categorías analíticas centrales de la investigación: Saber Pedagógico y Formación Ciudadana para la Paz, los aportes de los maestros(as) siempre fueron directos y constantes en entender los límites y alcances de la escuela y las complejidades en los procesos educativos para aspirar a construir una nueva forma de interacción de los ciudadanos(as) mediados(as) por las relaciones armoniosas como contrapeso a las dificultades y el panorama que se le ofrece al estudiante y que no dependen únicamente de la escuela sino de situaciones externas que en muchas ocasiones la escuela ha servido para salvaguardar derechos fundamentales como la vida del estudiante al no permitir la desescolarización de estudiantes y flexibilizar sus normas para que jóvenes en situación de conflicto o con problemáticas familiares puedan continuar su formación escolar básica y así tener una oportunidad distinta a las ofertas de grupos que ejercen control sobre los barrios y comunas populares del municipio de Apartadó. El Saber Pedagógico que han acumulado los maestros(as) en el contacto con las comunidades escolares y en su labor educativa en las escuelas y colegios de la región tanto del municipio de Apartadó como en otros de la región de Urabá y de los departamentos de Antioquia y Chocó ofrece una base y múltiples alternativas para consolidar propósitos formativos para los y las estudiantes; dichas alternativas se encuentran por lo general en proponer trabajos más institucionales, más en equipos, más municipales y en donde se sumen diversos actores para que se genere un proceso y

apuesta común que permita mitigar diversas problemáticas que vivencian tanto jóvenes como habitantes de este municipio en donde la salida violenta a problemáticas de convivencia, parece ser la única alternativa que se legitima constantemente. Se recomienda para nuevos proyectos de investigación académica y de trabajos de orden municipal considerar la discusión con maestros(as) y estudiantes para ayudar a construir las políticas públicas educativas teniendo como marco de referencia problemas sociales del mismo contexto territorial que a diario en las noticias evidencian que existe violencia juvenil, violencia de género, violencia intrafamiliar, violencia armada y violencia en las escuelas, que afectan la convivencia y las relaciones de los ciudadanos y ciudadanas del municipio de Apartadó.

Cuarta, comprender de manera directa cómo el Saber Pedagógico del maestro(a) aporta a los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el municipio de Apartadó, lleva a considerar de manera directa a la pregunta central de la investigación: ¿cómo se relaciona el Saber Pedagógico del maestro con los procesos de Formación Ciudadana para la Paz en el Municipio de Apartadó? La respuesta está en la misma disposición y apertura que los maestros y maestras que participaron de los talleres laboratorios han demostrado tanto a lo largo del proceso con los encuentros y con la construcción de un material sonoro en la que sintetizaron sus propuestas para la construcción de la Paz desde las aulas de clases. Los maestros y maestras construyen un saber sobre su experiencia docente que inicia con la formación formal en las universidades y normales que se complementa con la experiencia en las escuelas y colegios en donde adquieren un sinnúmero de reflexiones que constantemente proponen sobre lo que hacen y conocen de la educación local y nacional, sobre los resultados de aprender y sobre formarse para la vida, entre otras, experiencias que son valiosas y necesarias a la hora de pensar asuntos superiores al alcance de la escuela pero en los cuáles la escuela ayuda en la adquisición de habilidades y competencias como lo son el ser ciudadano(a). Ser ciudadano(a) con un marcado acervo de definiciones y discusiones para construir desde la enseñanza obligatoria pero que en aspectos sencillos de la vida como resolver conflictos cotidianos como una discusión entre vecinos, como un accidente de tránsito, como discusiones familiares, se dejan de lado los contenidos educativos para ejercer la violencia y seguir acumulando dolor y muerte en territorios que han sufrido décadas de accionar de grupos violentos que son consecuencia de esa huella histórica que no ha permitido pensar más allá las soluciones a situaciones de la vida cotidiana sin tratar de eliminar u opacar al otro, sin duda alguna, se enfrenta a situaciones circulares en donde el contexto territorial le ofrece al ciudadano(a) ejercer la violencia, la escuela le ofrece

otras alternativas pero al enfrentar concretamente situaciones en las que podría pensarse soluciones concertadas o distintas se vuelve a ratificar el deseo y la voluntad de agredir al otro, que también es miembro de la comunidad local. Desde las experiencias de aula y de algunas instituciones se han considerado elementos puntuales para responder a esa necesidad, han logrado avances importantes acompañando estudiantes y grupos de jóvenes escolarizados para superar situaciones adversas propias del mismo contexto local pero esas propuestas no están articuladas a un programa amplio que abarque a la totalidad de instituciones públicas tanto urbanas como rurales y por esa razón los saberes de los maestros en la Formación de Ciudadanos(as) para la convivencia en Paz ha sido limitado a aquellos espacios escolares en donde se han puesto en marcha proyectos de convivencia y estrategias puntuales para responder a esa necesidad imperiosa de construir la paz para estas regiones y municipios fuertemente afectados por el conflicto armado y que sus poblaciones reclaman una paz vertical que consideran llegará de la mano de los organismos del estado pero que no consideran una mirada de la Paz más horizontal y local en la autogestión y organización desde escalas territoriales concretas como la escuela y con ellas todo un plan para todas las escuelas en donde las deficiencias de la atención de las comunidades por parte del estado no sea razón suficiente para legitimar el uso de la violencia como única alternativa de solución para los problemas locales y de la vida cotidiana de las personas. En síntesis, los saberes de los maestros son entonces un punto de partida para considerar el plan municipal de Formación Ciudadana para la convivencia en Paz desde las escuelas y hacia las comunidades locales, en este sentido, es necesario que se puedan organizar espacios de discusión en donde los maestros y maestras puedan seguir ampliando los componentes, aspectos y elementos que mencionaron en este trabajo pero también considerar otros que pueden ayudar en la consolidación de una apuesta municipal para mitigar la violencia local desde la formación de sus ciudadanos(as). A la Secretaría de Educación y Cultura del municipio de Apartadó se le recomienda permitir la convocatoria abierta para los maestros(as) con proyectos individuales, en equipos o institucionales para que se reflexionen en los espacios ya institucionalizados de los Círculos de Interacción Académica –CÍA- Departamentos de área municipales (Mesas de trabajo) esas apuestas que buscan promover cambios y transformaciones a problemas concretos de la escuela pero también de la ciudadanía municipal desde una perspectiva de respuesta y construcción horizontal y no desde la mirada vertical que han planteado los diferentes documentos normativos nacionales.

Quinta, con respecto a la metodología de los talleres laboratorios y la construcción de la paz con rostro humano, el trabajo bajo la perspectiva de los laboratorios de coproducción y cocreación por comunidades académicas definidas en las entidades territoriales como Círculos de Interacción Académica -CIAS-, mesas por áreas o departamentos por áreas, los talleres de construcción colectiva definidos como laboratorios consideran las experiencias de los participantes con igualdad de relevancia porque parten de la perspectiva ontológica de la construcción de saber de manera horizontal en donde todos los y las participantes pueden hablar y agregar su perspectiva con relación a temáticas a debatir sin ninguna restricción, incluso, salirse en discusiones de los debates centrales de ser necesario. Los talleres laboratorios contienen objetivos amplios y miradas diversas sobre problemas o aspectos a considerar, en el caso de la presente investigación el foco siempre fue la construcción de la paz desde las aulas de clases, en esos espacios reflexivos mediados por actividades, discusiones a preguntas concretas y otros, en fin de la estrategia, es la construcción común de una herramienta para participar en la solución de problemas y por tanto, los y las participantes ayudan a pensar el problema desde sus experiencias y desde sus perspectivas pero también son partícipes de impactar en la búsqueda de la solución del problema dirigido a grupos específicos de la población, para el caso del presente trabajo, en el marco amplio de la propuesta de investigación de extensión de la Universidad de Antioquia llamado *Paz territorial y coproducción del conocimiento* en donde se articuló este trabajo como una de las experiencias, los maestros(as) participantes construyeron una serie de podcast que nombraron *Maestros y construcción de paz desde el aula* en donde sintetizaron todas las discusiones planteadas en los talleres laboratorios en tres capítulos: uno, *cultura popular conflictiva*, dos, *el trabajo orientado al contexto* y, tres, *el proyecto educativo municipal PEM* que hacen parte de aspectos centrales consignados también en esta tesis y en la que hacen un llamado a los demás maestros(as) del municipio de Apartadó y en especial, del área de Ciencias Sociales a hacer parte de nuevos espacios de construcción para incluir en los planes de trabajo de las instituciones educativas los problemas discutidos del contexto municipal. Por supuesto que son necesarios más encuentros y talleres bajo la perspectiva de la construcción colectiva en donde el saber pedagógico del maestro(a) pueda ayudar a construir múltiples herramientas comunicativas que por ser construidas por los mismos participantes generan un vínculo emocional y de apropiación fuerte porque pueden ver reflejados en un formato específico sus aportes y en sus mismas voces intentar impactar a otros educadores del municipio, a sus estudiantes y la población en general en torno a las debilidades del territorio,

finalmente, lo que emerge en esta postura es considerar la Paz desde una perspectiva local, territorial o desde abajo, para la cual, la Paz como concepto, como norma o como práctica no debe verse lejos de las personas, habitantes, los niños(as), las personas... los sujetos.. ciudadanos(as), sino por el contrario, pensar que la Paz puede materializarse en todos(as) los y las que comparten un territorio y en concreto interactúan en sus acciones cotidianas, en últimas, es pensar que la Paz requiere transfigurarse en el rostro de las personas para que sea posible y accesible a todos(as) y que el rostro de los maestros(as) y de los y las estudiantes en sus espacios escolares sería un buen inicio para pensar esa utopía.

Referencias

- Abubakar, M. (2019). Cultura de paz en Nigeria: revisión de literatura. *Revista de Investigación Académica*, 12, 41-49. <https://doi.org/10.32770/26655479.2019.12.10>
- Almeyda, L. (2013). Discusiones en torno a la profesión y los saberes docentes. *Saber docente II*, documento de trabajo.
- Altamirano Soto, M.; Pagés Blanch, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados* (26), 24-37. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9079/pr.9079.pdf
- Álvarez Giraldo, E. y Pimienta Betancur, A. (2022). La ‘pacificación’ y la ‘paz territorial’ en Urabá como lógicas espaciales de la paz. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(I): 73-84. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n1.98476>
- Álvarez, D. (2020). La construcción de paz en Colombia: balance y perspectivas. *Revista Perspectivas Internacionales*, 16(1), 31-47. <https://doi.org/10.16925/2393-6196.2020.01.02>
- Aristizábal, L. y Álvarez, E. (2019). *Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz. Metodología para el reconocimiento de saberes y capacidades de construcción de paz territorial en Urabá*. En: Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz -CLAIP-. São Paulo: Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP).
- Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Revista Itinerantes*, 4, 43-48. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S0123129420100030000900004&lng=es
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163
- Azpuru, D. (2008). La construcción de la paz en Colombia: entre la participación ciudadana y la consolidación del Estado. En D. Acosta, M. Arjona, & M. Vargas (Eds.), *Construcción de paz y desarrollo en Colombia* (pp. 31-44). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Ediciones Paidós.
- Bautista, S. (2017). Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial. *Revista Ciudad Paz-ando*, 10.1, 100-110 DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.11639>
- Bejarano, Ana María. (mayo-agosto de 1988). La violencia regional y sus protagonistas: el caso de Urabá. *Instituto De Estudios Políticos Y Relaciones Internacionales –IEPRI-*, Universidad Nacional de Colombia, Número 4, pp.54-67

- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. En: Revista Temas, III (5), 211-224.
- Bobbio, N. (1986). El futuro de la democracia. Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, F. y Ruíz, L. (2017). Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz. Revista Ciudad Paz-ando, 10(2), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.11640>
- Camargo-Camargo, A. y Gómez-Arrieta, N. (2020) Infancia, paz y conflicto: procesos de reconciliación desde la mirada de los niños y las niñas. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 18-01.
- Cardona, C. (2019). La cátedra de paz: testimonio joven desde la caricatura hasta una cultura del posconflicto. Praxis Pedagógica, 20(26), 54-75. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.54-75>
- Casas Osorio, R.A. (2014). Concepciones de participación social y política de estudiantes que integran el consejo de estudiantes de la Institución educativa La Paz del municipio de Apartadó, Colombia (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Accesible en: <https://hdl.handle.net/10495/6961>
- Castells, M. (2003). La ciudadanía en la era de la información. In A. Ochoa (Ed.), Ciudadanía: Hacia un nuevo paradigma (pp. 55-73). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castillo, C. (2018). Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México. Revista de Paz y Conflictos, Vol. 11, N° 1, issn 1988-7221, pp. 7-28. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/5333>
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad, 1° Edición, Buenos Aires, Tusquets Editores
- Castro-Gómez, S. (2017). Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno. (Tercera ed.). México D.F.: Akal.
- Cediel Gómez, Y.H., Olave Arias, G. y Cisneros Estupiñán, M. (2019). La argumentación en la política pública de la Cátedra de la Paz. Enunciación, 24(2), 255-266. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.14357>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, SL (1999). El movimiento de investigación docente: una década después. Investigador educativo, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, KM (2005). Estudiando la formación docente: El informe del panel AERA sobre investigación y formación docente. Asociados de Lawrence Erlbaum.

- Congreso de la República de Colombia. (2014, 01 de septiembre). Ley 1732 por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las Instituciones. Diario oficial. Obtenido de: <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Congreso de la República. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Cremin, H. (2016). Peace education research in the twenty-first century: three concepts facing crisis or opportunity?, *Journal of Peace Education*, 13:1, 1-17, DOI: 10.1080/17400201.2015.1069736
- Cruz, A. y Torres, M. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 32-39. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12586>
- Curcio, M., y Camargo, E. (noviembre de 2011). Formación ciudadana y participación política en estudiantes universitarios. V Coloquio Colombiano de Investigadores e Investigadoras en Ciudadanía. Ibagué.
- Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a04.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE- (2018). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Macmillan.
- Di Pietro, S. (2004). El Concepto de Socialización y la Antinomia Individuo/Sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, II (3), 95-117. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/269/26920306.pdf>
- Díaz Arce, T. (2014). La Construcción Del Saber Pedagógico Y La Formación De Profesores. *Investigación y Postgrado [en línea]*. 2014, 29(2), 151-165[fecha de Consulta 10 de octubre de 2020]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281008>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext), 88-103.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Mildred, M.-H., y Varela-Ruiz, M. (julio-septiembre de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, II (7), 162-167.
- Dyches, J. y Boyd, A. (2017) "Foregrounding Equity in Teacher Education: Toward a Model of Social Justice Pedagogical and Content Knowledge." *Journal of Teacher Education*, vol. 68, no. 5, 2017, p. 476+. Accessed 10 oct. 2020.
<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA514513010&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00224871&p=AONE&sw=w>
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L. y Bernal-Ospina, J. S. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1), 9-28. Disponible en:
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/10645>
- Eco, U. (1962). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lúmenes.
- Estelles, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Número 1, pp.39-53.
- Fairclough, N. (1995). *Análisis crítico del discurso: El estudio crítico del lenguaje*. Routledge.
- Fernández-Balboa, J.-M., y Stremmel, AJ (2004). Hacia el desarrollo de una postura crítica: un estudio de futuros maestros. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 20(3), 313-329. DOI: 10.1016/j.tate.2004.01.003
- Flores, C. y Esparza, J. (2018). Cultura de paz en México: desafíos y perspectivas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 63(234), 75-98.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2018.234.59322>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Nueva York: Pantheon Books.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas sobre la condición "postsocialista"*. Routledge.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *El grito manso*. Siglo XXI Editores (2da Edición).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

- Fundación Ideas para la Paz. (2019). [Informe] Territorio, seguridad y violencias basadas en género en Apartadó. Bogotá: FIP. ISBN: 978-958-5517-23-3 http://ideaspaz.org/media/website/FIP_SerieLGBTI_Apartado%CC%81.pdf
- Gadamer, H.-G. (1991). Verdad y método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- García, C. (1996). Urabá: región, actores y conflicto 1960-1990, Medellín, Instituto de Estudios Regionales –INER- y Universidad de Antioquia.
- García, C., y Aramburo, C. (2011). Geografías de la guerra, el poder y la resistencia: Oriente y Urabá antioqueños 1990-2008. Bogotá: ODECOFI-INER. Accesible en: https://www.researchgate.net/profile/Nicolas-Espinosa-4/publication/264746305_Geografias_de_la_guerra_el_poder_y_la_resistencia/links/53edd0fd0cf23733e80b04d1/Geografias-de-la-guerra-el-poder-y-la-resistencia.pdf
- García, E. (2014). La formación docente y el saber pedagógico: un reto permanente. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67), 161-172.
- Garrido Pereira, M. (Comp.). (2020). El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano PIIT-Universidad Academia de Humanismo Cristiano; GEPED-Universidad de São Paulo; GEOPAIDEA. Registro de propiedad intelectual N° A-164 ISBN: 978-956-7382-47-7
- Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. Editorial siglo XXI. ISBN: 978-968-23-1792-7
- Gómez, J. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del Arte. *Revista Cambios y Permanencias*, ISSN 2027-5528, Vol. 10 No. 1, enero-junio de 2019, pp. 500-539
- González-Andrío, Rocío, Bernál, Césas y Palomero, Irene (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Número 7, pp. 64-81.
- Gutiérrez, A. L. (2011). Ciudadano territorial y formación ciudadana. En R. E. Quiroz Posada, & A. Gómez Nashiki, *Formación Ciudadana: una mirada desde Colombia y México* (págs. 25-41). Medellín: Corporación Para Investigaciones Biológicas.
- Gutiérrez, A.L. (2012). Formación ciudadana en Iberoamérica: la apuesta desde las ciencias de la educación, las ciencias políticas y el enfoque crítico de la geografía. *Terra Livre*, São Paulo/SP Ano 28, V.1, n.38 p.57-78 Jan-Jun 2012.

- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández, M. V., Luna, Y., y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
<https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Ibáñez, N. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica (Informe final)*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1964/2006-UMCE-Ibanez.pdf?sequence=1>
- Iser, W. (1978). *El acto de leer: Una teoría del efecto estético*. Taurus.
- Islas, A., Vera-Hernández, D. & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Jara, Miguel A. y Funes, Graciela (2020). Enseñanzas de historias recientes/presentes y la educación para las ciudadanías. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Número 7, pp. 30-44.
- Jauss, H. R. (1987). *Estética de la recepción*. Taurus.
- Johannes König, Albert Bremerich-Vos, Christiane Buchholtz y Nina Glutsch. (2020): General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2020.1752804 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1752804>
- Kester, K. y Cremin, H. (2017). Peace education and peace education research: Toward a concept of poststructural violence and second-order reflexivity. Rescatado de: <https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/264374/Kester.pdf?sequence=3>
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales. *Revista Contextos Educativos*, 3, 45-68.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, DC: United States Institute of Peace Press.
- Manco, S. A.; Franco, J. C.; Agudelo, J.F. y Parra, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista Lasallista de Investigación*. Vol. 16 No 2. pp. 223-238. DOI: 10.22507/rli.v16n2a18
- Marshall, TH (1950). *Ciudadanía y clase social*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

- Martínez Velasco, M. Á. y Zuluaga Garcés, O. L. (2020). Pasado-presente de la pedagogía infantil en Colombia: 1870-1930. Una mirada desde la memoria activa del saber pedagógico. *Secuencia* (106), e1632. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i106.1632>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. (U. N. Distancia, Ed.) *Educación XX1*(6), 17-24. Recuperado el 13 de octubre de 2019 de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/350>
- McKernan, J. (2008). *Investigación-Acción y curriculum*. Ediciones Morata (3ra edición).
- Mendoza de Carmona, T. (2019). Fenomenología y hermenéutica: perspectivas epistemológicas para la producción interpretativa-comprensiva de conocimiento gerencial. En *Sapiencia Organizacional*, vol. 6, núm. 12, pp. 76-107. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553066097006>
- Mesa Arango, A., y Quiroz Posada, R. E. (enero-junio de 2012). Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hanna Arendt. *Estudios Políticos* (40), 38-52. DOI: 0121-5167
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de septiembre de 2013). Decreto 1965. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Accesible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-75768.html?_noredirect=1
- Mouffe, C. (23-26 de Julio de 2015). ¿Qué es política? Intervención de Chantal Mouffe. ¿Qué es política? Intervención de Chantal Mouffe. España. Recuperado el 26 de diciembre de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=e1gDuIAB5Og>
- Nariño, M. (2010). Ciudadanía, inclusión social y derechos humanos. In A. González (Ed.), *Ciudadanía, política y participación en Colombia* (pp. 91-102). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como "saber sometido": un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. Zuluaga y C. Noguera, Foucault. *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Bogotá: Magisterio.
- Orlando Mella, J. (2000). Grupo focales ("FOCUS GRUPS"). Técnicas de Investigación Cualitativa. (CIDE, Ed.) Recuperado el 29 de abril de 2020, de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

- Ortega, I. y Villar, R. (2014). El modelo media lab: contextos, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios. *Revista Pulso*, 37, 149-165
- Pabón, C. (2020). Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes: una comprensión biográfica narrativa. [Tesis Doctorado en Educación, Universidad Católica de Manizales]. URI: <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3047>
- Pagès, J., y Santiesteban, A. (2007). La Educación Democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Pp. 353 - 368.
- Parra, Jaime. (2020). La Educación para la Paz en el contexto de las ciencias sociales y la Formación Ciudadana en la Escuela: aportes de la cartografía social [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital. Obtenido de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16453/1/ParraJaime_2020_EduPazCartografiaSocial.pdf
- Peirce, CS (1991). semiótica. Tauro.
- Peláez, A. y Márquez, D. (2006). “Educación para la Democracia y la Formación Política en Colombia: 1980-2006. Un Estado del Arte.” Accesible en https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=0542e15d-db35-53e5-b3c4-ccb91dbe4455&groupId=252038
- Perdomo, K. (2018). La formación de docentes en Colombia: ¿Cómo construir un saber pedagógico pertinente y relevante para el contexto educativo actual? *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 101-119.
- Perrenoud, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Perrenoud, P. (2014). Cuando la escuela finge preparar para la vida. Buenos Aires: Octaedro.
- Pimienta Betancur, A. (Julio de 2013). El sujeto político, proyecto político y formación ciudadana. Proyecto Constitución de Subjetividades Políticas de los Estudiantes Universitarios. Medellín, Antioquia, Colombia: Instituto de Estudios Regionales - INER-.
- Pimienta Betancur, A., Aramburo Siegert, C. I., y Sepúlveda López, L. (2022). Urabá: dinámicas territoriales: aportes para la orientación estratégica de la regionalización de la Universidad de Antioquia. Repositorio INER – UdeA: <https://hdl.handle.net/10495/33551>


- Pimienta Betancur, A., García Sánchez, A. y Álvarez Giraldo, E. (2020). Diagnóstico Consejo Municipal de Paz, Reconciliación y Convivencia Apartadó (Antioquia). Fortalecimiento de capacidades locales para la construcción de paz y la co-producción de conocimiento territorial en el Sur de Córdoba y Urabá-Darién. UdeA-GIZ. Accesible en: <https://www.territoriolaburaba.org/sistema-de-conocimiento>
- Pimienta Betancur, A.; García Sánchez, A. y Álvarez Giraldo, E.E. (2021). Conflicto armado y construcción de paz territorial en el Gran Urabá. Una aproximación desde los actores locales. En: Jiménez, C., y Zuluaga, J. (Comps.). *Incertidumbres de la paz: entre el incumplimiento del acuerdo y las luchas sociales en su defensa*. Clacso. (pp. 203-225).
- Pinzón, G. (2019). Educar para la paz: apuestas de los docentes para construir país. Corporación Mixta para la Investigación y el Desarrollo de la Educación.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015, 25 de mayo). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la cátedra de la paz. Diario oficial. Obtenido de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (mayo de 25 de 2015). Decreto 1038 - Reglamenta la Cátedra de la Paz. Reglamentación Cátedra de la Paz. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: República de Colombia.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín, X., y Rubio i Serrano, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67. Accesible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Quintero, J. A. (2019). Paz territorial: un análisis desde la construcción social del territorio en Colombia. *Territorios*, (40), 59-74. <https://doi.org/10.12804/revistas.uosario.edu.co/territorios/a.7373>
- Quiroz Posada, R. E., y Arango Correa, L. M. (2012). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. *Uni-Pluriversidad*, 6 (3), 59-66. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.11941>
- Rabuco Hidalgo, A. (2020). Representaciones sociales y prácticas educativas del profesorado en torno a la educación para la ciudadanía. *Revista Convergencia Educativa* 7, julio, 1-21. DOI: <http://doi.org/10.29035/rce.7.2>
- Restrepo, E. (2006). Ciudadanía crítica: Una apuesta por la formación ciudadana. In J. M. Correa (Ed.), *Ciudadanía, educación y democracia* (pp. 71-87). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, J. (2004). La formación del docente y su práctica educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 79-87.

- Ricoeur, P. (1970). *Freud y la filosofía: un ensayo sobre la interpretación*. New Haven, CT: Prensa de la Universidad de Yale.
- Ricoeur, P. (1983). *Hermenéutica y acción*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rincón-Ruiz, A. (2017). La paz en Colombia: una mirada desde el diálogo de saberes. *Ciencia, Tecnología y Religión*, 3(6), 63-74. <https://doi.org/10.14483/ctr.2017.6.7>
- Rodríguez, A. (2002). Ciudadanía: Un concepto multidimensional. *Revista de Ciencias Sociales*, 8(2), 85-93.
- Sánchez, I. (2017). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Universidad del Magdalena, Colombia
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.4
- Santos, B. d. S. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el estado*. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador.
- Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1986). Los que entienden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Investigador educativo*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. [versión electrónica]. *Revista Estudios Públicos*, 83, 163-196.
- Snauwaert, D. (2020). The peace education imperative: a democratic rationale for peace education as a civic duty, *Journal of Peace Education*, DOI: 10.1080/17400201.2020.1713068
- Suárez, C., Gómez, M. y Suárez, C. (2018). La paz en el municipio de Barrancabermeja y el reto paramilitar. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), pp. 74-82. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12219>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Nancea.
- Torres, A., Juan Carlos, Pinilla Díaz, Alexis V. Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Revista Folios [en línea]*. 2005, (21), 47-64[fecha de Consulta 27 de septiembre de 2020]. ISSN: 0123-4870. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345955978005>
- Turner, B. (1990). Esquema de una teoría de la ciudadanía. *Sociología*, 24(2), 189-217.

- UNESCO (2012). Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y el Caribe. Oficina de la UNESCO en Santiago de Chile y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. ISBN: 978-956-8302-95-5
- UNESCO. (2018). Manual de cultura de paz. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261314>
- Universidad de Antioquia. (2019). Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz Urabá. Consultado el 26 de agosto de 2020, en <https://www.territoriolaburaba.org/>
- Van Dijk, TA (1993). El discurso de las élites y la reproducción del poder: una revisión crítica. Revista de pragmática, 19 (3-4), 211-236.
- Vanessa Kind y Kennedy K. H. Chan (2019): Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge, International Journal of Science Education, DOI: 10.1080/09500693.2019.1584931 To link to this article:
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>
- Villate, Y. (2017). Experiencias regionales y locales de educación para la paz. (Trabajo de Grado de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.
- Zeichner, KM (1983). Paradigmas alternativos de formación docente. Revista de formación docente, 34(3), 3-9.
- Zeichner, KM y Liston, DP (1987). Enseñar a los futuros profesores a reflexionar. Harvard Educational Review, 57(1), 23-48.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. Educación Y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE, 4,1-7.
http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf

Anexos


Anexo 1. Invitación virtual tipo e-card para convocar a los docentes del área de Ciencias Sociales y Cátedras Afines a Participar de los Laboratorios de coproducción de saberes.



TERRITORIO LAB
ciudadanía y paz

¿TE GUSTARÍA PARTICIPAR EN LOS LABORATORIOS DE FORMACIÓN CIUDADANA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LAS ESCUELAS?

¡Completa la encuesta y podrás participar!



PRESIONA AQUÍ PARA LLENAR ENCUESTA



Invitación para los Docentes de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz de las instituciones oficiales del municipio de Apartadó.

- SE OTORGA CERTIFICACIÓN A LOS PARTICIPANTES.
- PERMISOS DE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL PARA ASISTIR A LOS LABORATORIOS.

FORMULARIO CONVOCATORIA MAESTROS SEM-APARTADÓ

Respetado(a) maestro(a), reciba un cordial saludo. Le solicitamos responder el siguiente formulario con la finalidad de invitarlo(a) a participar de los laboratorios de coproducción de saberes en el marco del proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz en el municipio de Apartadó. La finalidad del trabajo es consolidar productos y estrategias que aporten desde el saber pedagógico en la enseñanza de la paz desde las instituciones educativas. Por favor, completar el formulario:

- ¿Acepta la política de tratamiento de datos?

Sí – No

- Nombres completos:
- Apellidos completos:
- Tipo de documento:
- Número de documento:
- País de nacimiento:
- Departamento de nacimiento:
- Ciudad o municipio de nacimiento:
- Fecha de nacimiento:
- Departamento de residencia:
- Municipio o lugar de residencia:
- Dirección de residencia:
- Correo electrónico:
- Teléfono:
- Identidad de género:

Hombre, Mujer, Otro:

- Pertenencia étnica:

Mestizo, indígena. Afrocolombiano, negro, palanquero, rizal, room o gitano, no aplica, otra:

- Discapacidad:

Física, visual, cognitiva, psicosocial, auditiva, ninguna, otra:

- Formación profesional [indique el título(s) obtenido(s) y la universidad o institución donde estudió]:

Normalista: () Universidad o institución: Nombre del Título Obtenido:

Profesional: () Universidad o institución: Nombre del Título Obtenido:

Especialización: () Universidad o institución: Nombre del Título Obtenido:

Maestría: () Universidad o institución: Nombre del Título Obtenido:

Doctorado: () Universidad o institución: Nombre del Título Obtenido:

- Año en que se vinculó a la educación (independientemente del tipo de contratación):
- Año en que se vinculó en la educación del municipio de Apartadó:
- Qué tipo de contrato tiene actualmente:

Provisional temporal:

Provisión en vacante definitiva:

Nombramiento en propiedad:

Otro:

- Institución Educativa en la que Labora:
- Rural – Urbana
- Relacione las áreas y/o asignaturas que enseña en su institución educativa:
- Relacione los niveles educativos en los que trabaja actualmente:
- Desea participar en los espacios de construcción de la información del proyecto de investigación:

Sí – No.

- En el caso que Secretaría de Educación municipal le conceda los permisos, ¿asistiría una vez por semana a los laboratorios de coproducción de saberes del proyecto de investigación Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz

Sí – No.

Anexo 2. Diseño de Laboratorio



DISEÑO LABORATORIO

Fecha: 24//9/2021

Laboratorio N. 1

Lugar: Universidad de Antioquia

Hora inicio: 8:00 p.m.

Tema: Presentación de la propuesta y ejercicio de reconocimiento temas de interés y quiénes somos.

Público participante: Docentes de Ciencias sociales Municipio de Apartadó

Hora final: 12:00p.m.

Objetivos: Presentación de la propuesta del Laboratorio de paz y ciudadanía. Identificar los temas que les gustaría trabajar en el laboratorio. Reconocer quiénes somos.

GUÍA METODOLÓGICA				
Momento	Acción/descripción	Recursos	Tiempo	Responsable
Encuadre	Saludo inicial, registro de la asistencia.	Marcadores, escarapelas y asistencia	15 minutos	Ronald, Julissa y Laura
Presentación	Presentación de la propuesta del curso y valoración del espacio.	Presentación	20 min	Ronald y Laura

Producción colectiva (Momento 1)	Ejercicio sobre temas de interés que giren entorno a la construcción de paz y la formación ciudadana. ¿Qué temas propones para el curso? ¿Qué te gustaría transformar del espacio escolar? Nota: Enfocarse en los saberes pedagógicos	Papel periódico, marcadores, post-it, cinta.	20 minutos	Ronald y Julissa
Socialización	Cada profesor explica el tema y lo que les gustaría cambiar del barrio o la escuela. Cada uno posteriormente se levanta y lleva su post-it, lo pega en el papel periódico.	Papel periódico y post-it. Grabadora	30 minutos	Laura
Receso	Se entregan los refrigerios a los profes y el grupo de apoyo	15 refrigerios y estación de agua y café	30 minutos	Todos
Producción colectiva (Momento 2)	Se les invita a los profes a que cuenten su historia a través de diferentes recursos como un relato, un dibujo de hechos positivos y negativos o un dibujo de su cuerpo donde indique en cada parte del cuerpo un hecho o suceso importante Se presentan estas preguntas para dinamizar el ejercicio: ¿Quién soy? ¿Qué me gusta hacer? ¿Qué me identifica? ¿Qué me motiva? ¿Cuáles son mis deseos?	Resma de papel, colores, marcadores, lápiz.	30 min	Ronald y Julissa
Socialización	Se le invita a cada profesor a que relate ¿Quiénes es? ¿Qué le gusta hacer? ¿Qué lo identifica? ¿Qué lo motiva? ¿Cuáles son sus deseos?	Grabadora	40min	Laura
Valoración	Se valora el ejercicio realizado y se explica la importancia de trabajar bajo una perspectiva horizontal	Grabadora	15 min	Ronald
Cierre	Se realiza la despedida, explicando el propósito del próximo encuentro que está relacionado el mapa de actores Tema: Mapeo de actores ¿con quién nos relacionamos?	Grabadora	15 minutos	Julissa

Observaciones: Se les entrega la escarapela y el consentimiento informado. Refrigerios (25) y estación de agua y café.

Anexo 3. Guion de Entrevistas 1 y 2.

Guion de Entrevista 1.

1. Saludo y encuadre con el docente a entrevistar. Considerar los aspectos generales que aportó durante los laboratorios y a los cuales se quisiera profundizar en la entrevista.
2. Usted ha señalado dificultades con los nombramientos de docentes según sus perfiles profesionales, ¿qué sucede en las instituciones educativas con los perfiles docentes para las distintas áreas?
3. ¿Y eso por qué se da, por qué los coordinadores asignan a profes que no cumplen con el perfil?
4. ¿Es una situación propia de su institución o en otras instituciones sucede lo mismo?
5. ¿Usted cómo consideraría que eso afecta o aporta a esa ciudadanía, promover a esos estudiantes sin las competencias para que egresen de su institución?
6. En algunos aportes habla usted de la permisividad de las instituciones educativas con relación a la exigencia académica de sus estudiantes y en la promoción anual del grado escolar, ¿cómo establece usted esa relación digamos de colegio, son permisivos al hacer eso?
7. Esa situación, ¿aporta o no aporta en esa convivencia ciudadana que vivimos principalmente la comuna 1 en donde estamos per también del municipio de Apartadó?
8. ¿Cómo podría superarse esa permisividad y el impacto en la formación de los egresados de las instituciones educativas, teniendo en cuenta, los problemas sociales de la comuna 1 del municipio de Apartadó?
9. ¿Ese pensamiento crítico que usted dice y esa formación ciudadana se podría o se promueve desde su percepción en el currículo que hay ahora en las IE? O habría qué, es decir, por ejemplo, las materias contribuyen a ese pensamiento crítico o formación ciudadana o comprensión de la paz y la convivencia o esas materias cumplen el papel de darle información al estudiante, datos, pero no necesariamente desarrollar esos elementos de los que estamos hablando.
10. ¿Cómo construir paz o cómo formamos ciudadanos(as) para la convivencia en paz desde las aulas de clase?

11. ¿De qué forma se puede estructurar ese proyecto municipal del que ha conversado en diversos laboratorios, cómo sería el camino correcto para su fundamentación?

Guion de Entrevista 2.

1. Saludos y presentación del espacio de entrevista común entre estudiantes y maestros, en el evento de cierre de los laboratorios escolares.
2. De manera super breve contarnos: ¿quiénes son ustedes?, ¿contarnos con quién estoy conversando el día de hoy?
3. Desde las experiencias que ustedes tuvieron en el marco de los laboratorios, ¿cómo vieron ese proceso o cómo se sintieron dentro del proceso del laboratorio? ¿Cuál fue su experiencia allí concretamente?
4. Bueno en el marco de los laboratorios y en este proyecto se está proponiendo que vamos a crear juntos o vamos a aprender juntos, entonces yo quisiera preguntarles: ¿qué creen ustedes que aprendieron dentro de su participación acá y ustedes qué creen que enseñaron? Porque se trata de un proceso de ida y vuelta, aquí no venimos a sentarnos a que nos llenen la cabeza de información, sino que ahí lo que estuvimos fue creando de manera conjunta.
5. ¿Qué saberes creen que se fortalecieron entorno a la paz en su participación en estos laboratorios?
6. Aquí y en las preguntas anteriores ha estado muy marcado el tema de la escucha, un asunto muy vital en facilitar ese entendimiento entre las personas. Y aquí señalabas cómo estás herramientas que se han venido trabajando en el laboratorio nos ayudan a visibilizar, a aportar eso que se hace cotidianamente en torno a la paz. Lo que vimos, no son simplemente unos videos, es una herramienta, es un medio, que nos ayuda en esa labor cotidiana de generar mejores espacios, de generar aprendizajes que se llama cultura de paz. ¿Qué piensan sobre eso?
7. Cuando uno mira cómo se ha tratado de construir la paz, casi siempre la han hecho los hombres, pero esa paz se ha pensado como acuerdos para evitar guerras y confrontaciones de armas principalmente, cierto. Y eso lo ha dicho y lo han pensado principalmente entre hombres, pero cuándo uno mira la cultura griega, la cultura romana, la idea de paz la encarnan justamente diosas, mujeres que nos hablan un poco de cuál es ese rol o ese papel que tiene la mujer en esos procesos de construcción de paz. Y que a veces no logra tener la

visibilidad y la relevancia que este tiene. Yo quisiera preguntarles en este grupo que es mayoritariamente integrado por mujeres y al compañero que veo allí ¿cuál creen ustedes que ha sido ese rol de las mujeres en la construcción de la paz?

8. ¿Qué tendríamos que hacer con los productos para que tenga un impacto real y sobre todo a quién se le debería hacer llegar?
9. Yo quería volver sobre esos productos que generaron. Yo quería saber si esas problemáticas que trabajaron ya les habían llamado la atención o fue en este espacio en que se dispusieron a leer su entorno, su contexto. ¿cómo fue ese proceso de construcción?
10. ¿En lo personal y en lo colectivo qué les dejó este proceso y a eso le agregamos de alguna manera haberse conectado con la universidad?

Anexo 4. Carta Permiso Secretaría de Educación Municipal de Apartadó

	DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA ALCALDÍA DE APARTADÓ Secretaría de Educación y Cultura	Apartadó CIUDAD LÍDER
SEM5	Apartadó, 21 de octubre de 2021	
Señor(A) RONALD ALFONSO CASAS OSORIO ronaldcasas84@yahoo.es Apartadó, Antioquia	APA2021ER005529 APA2021EE005712	
Asunto: Respuesta a requerimiento con radicado No. APA2021ER005529		
Cordial saludo,		
En calidad de aporte al proyecto Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz de la Universidad de Antioquia que se desarrolla en la región de Urabá con el apoyo de un equipo de investigación interdisciplinario; y, para garantizar que se realice la convocatoria a los maestros que trabajan las áreas de Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz en las instituciones educativas oficiales urbanas o rurales del Municipio de Apartadó, La Secretaría de Educación autoriza los permisos para los docentes que se postulan y puedan asistir a los laboratorios presenciales en las fechas y horarios establecidos en la solicitud.		
Agradecemos su compromiso con la calidad educativa del Municipio de Apartadó.		
Atentamente,		
		
ELEAZAR QUEJADA PALMA SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DESPACHO		
Proyectó: NORIELA GÓMEZ VERGARA Revisó: LUISA FERNANDA ARIAS ESPINOSA		
Anexos:		
Centro Administrativo Municipal / Carrera 100 No. 103A - 02 / Teléfono: 828 04 57 Ext. 1600 E-mail: contactenos@apartado.gov.co / www.apartado-antioquia.gov.co Código Postal Área Urbana: 057840 - código postal Área Rural: 057847		
		
Página 1 de 1		

Anexo 5. Acuerdo de Participación en Laboratorios y Consentimiento Informado



Consentimiento Informado Laboratorio de Formación Ciudadana y Construcción de Paz

El laboratorio de formación ciudadana y construcción de paz es una propuesta que surge del programa de investigación Territorio_Lab: Ciudadanía y Paz de la Universidad de Antioquia, se articula con el proyecto de investigación titulado **El saber pedagógico del maestro y su aporte en la formación ciudadana para la paz en el municipio de apartadó (Colombia)** que hace parte del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

El propósito de este espacio es promover la construcción y apropiación de herramientas que permitan la creación de propuestas que contribuyan a la construcción de paz con enfoque territorial, además, se recolectará información para la creación e implementación de una estrategia educomunicativa que responda a la necesidad de construir la paz desde la enseñanza de las ciencias sociales y la cátedra de la paz en las aulas de clases.

El Laboratorio de Formación Ciudadana y Construcción de Paz se desarrolla con el acompañamiento del profesor Ronald Alfonso Casas Osorio y la profesora Laura Aristizábal Jaramillo y se articula con el apoyo de la Secretaría de Educación Municipal en el marco del Círculo de Interacción Académica –CÍA- Ciencias Sociales. En este espacio se realizarán Laboratorios de co-creación por lo que se incorporarán cámaras, grabadoras de audio y teléfonos móviles los cuales estarán haciendo registros de vídeos, audios y fotografías para conservar las apreciaciones, manifestaciones, expresiones e interpretaciones de los estudiantes alrededor de los temas propuestas en cada encuentro, por lo que la **firma** del presente autoriza su consentimiento para los fines señalados.

Es importante resaltar que la información que se derive del proceso de investigación será utilizada únicamente con fines académicos, divulgación científica y documentación de los resultados del proyecto. Asimismo, **la participación en la investigación y en el semillero es voluntaria**, por lo que, se asegura que no habrá ningún tipo de sanción, ni se afectarán los procesos académicos que se llevan a cabo en sus diferentes instituciones educativas en las que se quiere aportar desde la reflexión pedagógica y la

enseñanza de las ciencias sociales escolares. Asimismo, los integrantes del semillero podrán retirarse del estudio en el momento que así lo deseen y continuar con sus labores de aula en los días que están separados para los laboratorios. Se asegura, además, que los productos derivados de este estudio no vulneran bajo ninguna razón o circunstancia los derechos fundamentales de las personas, ni desvirtúa las ideas colectivas que se analizan para efectos de la investigación.

Por todo lo anterior, **El Laboratorio de formación ciudadana y construcción de paz** solicita su consentimiento para grabar y hacer uso de las imágenes y audios que se capturen en el marco de los espacios generados en el proceso de investigación, **cuyos fines son exclusivamente académicos y sin razón de lucro**, por lo que no representa ningún incentivo económico para los participantes.

En caso de existir alguna pregunta en el futuro, podrá contactar los profesores encargados del proceso en el correo laura.aristizabal@alumno.buap.mx, lauraaristi27@gmail.com y ronald.casas@udea.edu.co

Acuerdo de participación

Yo, _____
con cédula de ciudadanía N° _____ de _____ He
leído este Consentimiento Informado, he tenido el tiempo para hacer preguntas relacionadas con la participación y han sido contestadas satisfactoriamente.

Reconozco que el proceso tiene fines académicos por lo que no representa beneficios personales, ni económicos. Además, que la participación es completamente voluntaria y que mantengo el derecho de no participar o retirarme de este estudio en cualquier momento sin consecuencias en mis actividades laborales. Asimismo, me queda claro que puedo comunicarme en cualquier etapa de la investigación con los docentes encargados. Por lo expuesto anteriormente **estoy de acuerdo** en participar del estudio y **autorizo por este medio** que las grabaciones en audio, en vídeo y fotografías sean utilizadas en el proyecto de investigación con fines académicos, de divulgación científica y como documentación de los resultados del proyecto.

Firma del Docente

Ciudad y Fecha: _____

Importante: Anexar una fotocopia de su cédula de ciudadanía (150%). (Para la certificación de su participación en los laboratorios)

Anexo 6. Fotografías Encuentro de Cierre Laboratorios Experiencia Escolar.



Universidad de Antioquia, Seccional Urabá, Sede Apartadó. 26-11-2021