



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS¹

TEACHING STRATEGIES FOR THE LECTURESHIP OF PEACE IN HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH CITIZENSHIP COMPETENCES²

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A CÁTEDRA DA PAZ EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM BASE EM COMPETÊNCIAS DE CIDADÃS³

Luz Mery Otálora Rodríguez⁴

Escuela Superior de Guerra. Bogotá, Colombia.

CIENCIA Y PODER AÉREO

ISSN 1909-7050 / E- ISSN 2389-2468 / Volumen 13 / Número 1 / Enero-Junio de 2018 / Colombia / pp. 124-140

Recibido: 28/07/2017

Aprobado por evaluador: 08/04/2018

Doi: <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.588>



Para citar este artículo:

Otálora Rodríguez, L. M. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia y Poder Aéreo*, 13(1), 124-140. doi: <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.588>

¹ Artículo de investigación presentado como opción de grado para optar al título de magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Conflictos Armados de la Escuela Superior de Guerra, siendo producto del proyecto de Investigación de Pedagogía de los Derechos Humanos, vinculado al grupo de investigación DD. HH., DICA.

² Research article is presented as a final degree work to opt for the master's degree in Human Rights and International Law of Armed Conflicts at Escuela Superior de Guerra, being the outcome of the research project of Human Rights Pedagogy, attached to the research group in Human Rights, DICA.

³ Artigo de pesquisa é apresentado como uma opção de graduação para se candidatar ao mestrado em Direitos Humanos e Direito Internacional dos Conflitos Armados da Escola Superior de Guerra, sendo o produto do projeto de Pesquisa de Pedagogia dos Direitos Humanos, ligado ao grupo de pesquisa DD. HH., DICA.

⁴ Asesora pedagógica del Centro de Investigación para la Memoria Histórica Militar – CIMHM, de la Escuela Superior de Guerra en Cátedra de la Paz. Licenciada en Educación, especialidad en Ciencias Sociales y Económicas. Correo electrónico: luzmeryotalora@hotmail.com.

Resumen: El fortalecimiento en el nivel de la educación secundaria de los procesos de formación en derechos humanos, valores y principios democráticos dentro del contexto de la Cátedra de la Paz, conlleva a nutrir las prácticas ciudadanas de equilibrio y acercamiento requeridas en escenarios de paz, razón por la que el presente artículo formula una propuesta de estrategias desde las competencias ciudadanas, para que los estudiantes de secundaria puedan desarrollar habilidades y destrezas, ser capaces de relacionarse con los demás en la resolución de conflictos mediante el manejo y control de sus emociones, puesto que examinar los componentes que intervienen en la aplicación de este currículo dentro del plan institucional de enseñanza, procura un aporte para el soporte de la preparación integral de los estudiantes en la enseñanza de las competencias en la Cátedra de la Paz.

Palabras clave: Cátedra de la Paz, competencias ciudadanas, derechos.

Abstract: Strengthening the processes of training in human rights, values, and democratic principles within the context of the lectureship of Peace in secondary education leads to nurturing the citizen practices of balancing and approaching that are required in peace scenarios. That is why this paper proposes strategies derived from citizen competencies so that secondary school students develop abilities and skills, be able to relate with others in conflict resolution by handling and controlling their emotions. Examining the components that intervene in the application of this curriculum within the institutional education plan would be a contribution to support the comprehensive preparation of students within the teaching of competencies in the lectureship of Peace.

Keywords: Lectureship of Peace, citizen competencies, human rights, emotional control.

Resumo: O fortalecimento no nível do ensino médio dos processos de formação em direitos humanos, valores e princípios democráticos no contexto da Cátedra da Paz, leva a alimentar as práticas cidadãs de equilíbrio e abordagem requeridas nos cenários de paz, razão pela qual este artigo faz um proposta de estratégias desde as competências cidadãs para que os estudantes do ensino médio possam desenvolver habilidades e aptidões, ser capazes de se relacionar com os outros na resolução de conflitos pela gestão e controle de suas emoções, dado que examinar seus componentes que intervêm na aplicação deste currículo dentro do plano institucional de educação, procura-se uma contribuição para apoiar a preparação integral dos estudantes no ensino de competências na Cátedra de Paz.

Palavras-chave: Cátedra da Paz, competências cidadãs, direitos humanos, controle emocional.

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.”

ALBERT EINSTEIN

Introducción

En virtud de las consideraciones jurídicas emanadas del Decreto 1038 de 2015 y plasmadas en la Ley 1732, que establece la Cátedra de la Paz a manera de iniciativa que sustente desde el sector educativo la propiciación de ámbitos de equilibrio como el cultural, el ambiental, el político, el jurídico, el económico, con miras a que Colombia asuma un compromiso en la enseñanza de los principios y deberes para la reconstrucción del tejido social, a manera de enarbolar el fin último que es la consolidación de la convivencia pacífica y por ende indicado en el artículo 95 de la Constitución de 1991.

Desde esa óptica, las aulas se erigen como piezas angulares que estimulan el aprendizaje de contenidos ambientados para la edificación de escenarios equilibrados, en donde el fomento de los valores ciudadanos conforma una carta proactiva sobre la cual promover dirección en la resolución de conflictos y logro de equidad. En consecuencia, al nivel de los grados secundarios, debe fomentarse la ruta curricular sobre la cual irradiar la enseñanza de la Cátedra de la Paz. No obstante, los retos que esta tarea entraña, apremian por estudios, iniciativas y propuestas que nutran ese escenario pedagógico y vayan más allá de una concepción rígida, en la que únicamente se irradian conocimientos sujetos a un diseño curricular sin que se acuda como es aconsejable, al potencial creativo de los estudiantes para que se logre un producto compacto de aprendizaje de prácticas de convivencia pacífica y valores ciudadanos.

En virtud de lo anterior, la presente reflexión se encamina a formular, para el contexto colombiano, una propuesta de estrategias de enseñanza desde las competencias ciudadanas, para que los estudiantes de secundaria como sujetos políticos y sociales, intervengan en la resolución de conflictos mediante el manejo y control de sus emociones, puesto que examinar los componentes que intervienen en la aplicación de este currículo dentro del plan institucional de enseñanza, procura un aporte para el soporte de la preparación integral de los estudiantes en la Cátedra de la paz.

Para el cumplimiento de este cometido, el artículo se desarrolla en cinco segmentos: 1) Pilares de la Cátedra de la Paz; 2) La enseñanza de los derechos humanos; 3) Naturaleza de las competencias; 4) Dimensión del concepto y el manejo emocional y; 5) Las estrategias. Finalmente concluye las consideraciones con las cuales tomar nota para la inserción de iniciativas que desarrollen el sentido

de facilitación de espacios para la paz en los estudiantes de secundaria, y los haga partícipes como actores políticos y sociales de la convivencia armónica.

En esa dirección, el estudio condensó en las temáticas de manejo de la emotividad, derechos humanos, proceso enseñanza-aprendizaje y competencias ciudadanas, la significancia en el contexto de la convivencia pacífica. Sobre principios y valores se aboga por dimensionar las aristas de la Cátedra de la Paz en un contexto real y no ideal, ya que las competencias se convocan para el resultado y no para el imaginario.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo, por lo que emprende la búsqueda de documentación con fuentes pertinentes y efectúa un proceso selectivo que a partir del examen de los presupuestos conceptuales del proceso de aprendizaje, permite plantear escenarios con los cuales interpretar la viabilidad de las estrategias de la Cátedra de la Paz, a partir de la aplicabilidad de las competencias ciudadanas para asegurar una aproximación real respecto al sentido que los estudiantes de secundaria encuentren en el aprendizaje de herramientas propicias a la convivencia pacífica.

Para el efecto, el enfoque metodológico, siendo inductivo, sujeta la información a una metodología estructurada en la revisión conceptual y teórica y la consulta de fuentes flexibles, de modo que la propuesta responda a una exploración teórica ajustada a la metodología descriptiva, que sitúe el universo editorial consultado bajo el eje angular, que es identificar a los alumnos de secundaria como sujetos políticos y sociales en la resolución de conflictos mediante el manejo y control de sus emociones.

Esta metodología se adecúa a las necesidades de la presente reflexión, en tanto sus lineamientos responden no únicamente a una indagación y recolección de información, si no a un apoyo de tipo instrumental, en cuanto a que el sondeo de la documentación ofrece descriptores suficientes para remarcar el sentido de la revisión bibliográfica y hacerla confluir en bien del objetivo de la investigación.

Puesto que examinar los componentes que intervienen en la aplicación de este currículo dentro del plan institucional de enseñanza, indica la necesidad de formular un aporte para la preparación integral de los estudiantes en esta área, la exploración descriptiva de conceptos y enfoques, orienta la comprensión del objeto de análisis en este método cualitativo y descriptivo que entre sus bondades ofrece una validación directa tanto de las perspectivas de la institucionalidad, los educandos y los educadores en aras de construir las categorías descritas en adelante.



Referentes teóricos

Pilares de la Cátedra de la Paz

Trasladar la enseñanza de la paz a las aulas, en donde mediante el proyecto de Ley 174 de 2014 se obliga a las instituciones educativas (desde preescolar hasta educación superior) a implementar la Cátedra de la Paz, con el fin de “consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible” (Proyecto de Ley 174, 2014), ha convocado los esfuerzos pedagógicos a comulgar los procesos teórico-prácticos para así optimizar en los estudiantes sus capacidades de conciliación, interlocución, manejo de ambientes tensos y validación de valores en lo que el Ministerio de Educación Nacional - MEN estima “respetar y solidarizarse con los otros y dirimir situaciones conflictivas de manera pacífica. El aprendizaje de las competencias ciudadanas solo se consolida tras la experiencia repetida y consistente en todos los espacios de interacción”. (MEN, 2015, p. 17)

Por su parte, en la articulación de esta Cátedra con los programas académicos, la construcción de la convivencia pacífica guarda estrecha relación con el ejercicio ético que vela por suministrar currículos que a la vez empoderan las prácticas de bienestar, desarrollo y convivencia, estimulan la moral integral que el MEN ha resuelto en doce aspectos temáticos: justicia y derechos humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos.

Adicionalmente, juega especial papel la interacción que Fradego (2004) subraya esencial en este tipo de enseñanza, donde los educandos conforman el pilar de sujetos políticos y sociales que optimizan la práctica de los derechos humanos en escenarios de paz. También al respecto Fisas (2005) argumenta:

La Cátedra de la Paz se concibe como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del posconflicto. Dado su carácter vinculante y obligatorio dentro de la educación de los estudiantes, se concibe como un espacio propio en el que deberán confluir las distintas intenciones formativas propiciando la reflexión, aprendizaje, el diálogo, el pensamiento crítico a partir de la implementación de mediaciones pedagógicas permitiendo que, desde las aulas escolares, se incremente una cultura de paz, basada en los requerimientos científicos de la sociedad

del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón. (p. 118)

Para Comins (2008), la construcción de la paz también aborda el papel de las escuelas en donde “debe madurarse una serie de herramientas sobre las cuales equilibrar procesos de aprendizaje de comportamientos más que de posturas conceptuales y cúmulo de conocimientos” (p. 131).

En la figura 1 se sintetiza cómo los vectores de paz entre planeadores, ejecutores y receptores puntualizan los papeles inherentes a la enseñanza de los ámbitos de paz.



Figura 1. La Cátedra de la Paz y sus vectores

Fuente: elaboración propia basada en Comins (2008)

Ahora bien, en Brand (2002) se identifican tres referentes que encaminan la paz desde lo educativo y lo pedagógico, toda vez que es aproximando a las bondades de la convivencia y la concordia como la aprehensión de las conductas de equilibrio se empoderan y se afianzan. Por eso, los tres referentes son la metodología, la práctica y la asimilación.

Desde otros ángulos, la Cátedra de la Paz se observa como un ejercicio que a la vez que nutre, proyecta y afianza el conocimiento en manejo de valores y principios que un currículo puede ofrecer, por lo que “en el sector educativo de cualquier gobierno que promueva prácticas democráticas debe contemplarse un programa cuyos currículos activen las capacidades ciudadanas para la paz” (Parra Ortiz, 2003, p. 37).

Tareas como la puesta en marcha de conocimientos y competencias, familiarización con la reconstrucción del tejido social, las experiencias del territorio, la memoria histórica, el contexto económico y social, la cultura y la promoción del bienestar colectivo que cobija derechos y deberes, deben tener un asidero estructural de base para garantizar efectividad en los resultados del proceso educativo en torno a la paz (Arboleda y Hoyos, 2011).

La enseñanza de los derechos humanos

En la pedagogía de la construcción de la formación ciudadana, el eje central de la temática se deriva de dos vértices esenciales: derechos humanos y valores. Según Rubens (2002), las sociedades que no acojan la base de una educación para el desarrollo humano están condenadas a omitir los aspectos fundamentales de la convivencia pacífica y el equilibrio armónico de sus ciudadanos (ONU, 2014, sesión para la Educación).

La escuela humanística encuentra que ya Maslow (1962) advertía sobre cómo la ética, la moral, la dignidad, la libertad y la conciencia del otro debían ser vivencias más que nociones desde la escuela misma. Es así como a los conceptos se suma la dimensión de las técnicas y métodos que forme a los escolares como sujetos en acción mediante talleres de autoreflexión, por lo que Díaz (2016) acentúa su trabajo en este aspecto; de hecho, ubica al ser en las aulas como el propiciador potencial de escenarios futuros para la validación de los derechos humanos.

El proceso de aprender lo que son los derechos humanos no puede ser pasivo, ni basado en el modelo de enseñanza directivo y autoritario. Los derechos de los niños son también los de los alumnos de la clase, y el educando debe ser respetado y se le deben reconocer su dignidad y su libertad. De tal manera, los métodos más apropiados para presentar los derechos humanos colocan al alumno en el centro del proceso educativo y estimulan su pensamiento independiente. En otras palabras, los métodos activos son los apropiados para instruir sobre los derechos de la persona humana. La educación en derechos humanos debe ser conducida a lo largo de tres líneas de énfasis interdependientes: aprendizaje, conocimiento, conceptos, prácticas educativas y proyectos interdisciplinarios más debates sobre valores (Unesco, 2007, p. 153).

En la enseñanza de los derechos humanos, prevalece la pedagogía de los valores y estos desde la escuela primaria hasta la escuela secundaria, remarcan en la dinámica según la cual, la libertad, la igualdad, la fraternidad, la participación, la verdad y la justicia conforman la ruta de trabajo para que “la práctica de los derechos humanos se aprenda por ejemplo en el nivel secundario de modo más propositivo y articular” (Lefort, 2007, p. 117).

Muchos países tienen clases de educación cívica o social. Estas clases deben centrarse en los derechos humanos, la democracia y la paz, que son las características fundamentales de la ciudadanía. Ellas pueden crear el contexto para llevar a cabo

debates sobre los derechos y los valores universales, así como para juzgar las acciones cotidianas de acuerdo al criterio de los derechos humanos. Los conceptos fundamentales de los derechos humanos pueden ser ilustrados y expresados por los niños en su propio lenguaje en el proceso de escribir textos que evoquen los principios básicos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Los métodos activos también deben tener preferencia en el campo del aprendizaje. Además de la educación cívica, todas las materias que se enseñen pueden contribuir a forjar los conceptos que se requieren para comprender los derechos humanos (Unesco, 2007).

En el nivel de secundaria, los métodos de enseñanza de los derechos humanos comienzan a aflorar en América Latina en los programas educativos, y son un asunto de entera incumbencia de todos los actores sociales que buscan verse representados en la noción de país que cada institución educativa debe promover. Son muchos los esfuerzos que en el imaginario colectivo se ven reflejados para que desde el sector educativo se asuma un papel más contundente respecto al ejercicio de impartir enseñanza de los derechos humanos en aras de obtener un resultado que nutra a la democracia desde las escuelas, de modo que ya al nivel de enseñanza superior se canalicen las nociones, se activen los instrumentos y se optimicen las estrategias (Lefort, 2007, p. 82).

No obstante, los contenidos en esta materia según Santiago y Torrado (2005), no siempre obedecen a un sentido práctico sino netamente conceptual, por lo que urge la aprehensión desde el ejercicio vivencial y lúdico; de hecho, autores como Fradego (2004) y Bonvillani (2008), enfatizan en que es cuestión de estrategias más que de emisión sistemática de conceptos. Coinciden estas conclusiones en demostrar la exigencia de introducir contenidos en que se surta al estudiante de secundaria, de documentación sustentada en la normatividad y las leyes que regulan los derechos humanos en el contexto internacional.

Además de este componente, los educadores hoy asisten a una comprensión mayor de lo que significa el sentido de la enseñanza de los derechos humanos en la comunidad escolar, y la realidad de entender la concepción de estos en la construcción de una sociedad equilibrada y democrática. Además, al incorporar desde la básica primaria la enseñanza de los derechos humanos en las instituciones educativas desde el programa de gobierno, el fortalecimiento de la capacitación amerita la aprehensión de metodologías didácticas en que



los centros educativos sean núcleos de transformación mediante textos, ejercicios, debates y simulación de situaciones álgidas (Magendzo, 1999: p. 141).

Lo anterior, sujeto al Plan de Acción del Decenio trazado por las Naciones Unidas:

Se sientan las bases de una estrategia para promover la educación de los derechos humanos mediante la evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces; la creación y fortalecimiento de programas y capacidad en los planos internacional, regional, nacional y local; la preparación coordinada de material didáctico; el fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión y la difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 2004).

Este lineamiento hace lógico que la Cátedra de la Paz estipulada por el Decreto 1038 de 2015, contenga los doce frentes temáticos ya enunciados, los que enmarcando los derechos humanos cifran la enseñanza integral de la paz.

Componentes de enseñanza

Las iniciativas de enseñanza de los derechos humanos como pilar de la Cátedra de la Paz, incluyen impartir esta como una asignatura que no únicamente atienda al modelo clásico de las aulas, sino que trascienda este escenario natural y lo traslade a escenarios externos afines (Tünnermann, 1999). En ese cometido, los estudiantes se hacen partícipes como actores puntuales que incluso inciden en los círculos extraescolares para forjar sentido de compromiso y edificar la cultura de los derechos humanos, en un contexto que impacte desde el área de humanidades (Magendzo, 1999).

Desde las pautas emanadas por la Unesco, pueden apreciarse dos componentes del orden estructural y del orden articular como en adelante se desglosa.

Del orden estructural

En donde se toma en cuenta el desarrollo, contexto social y cultural del educando con el objeto de que su proceso de aprendizaje adquiera un significado desde lo individual hasta lo universal.

Del orden articular

En donde se toma en cuenta el vínculo individuo-sociedad, para hacer del aprendizaje de los derechos humanos un proceso real y no abstracto, puesto que está ligado a un fin último que es la construcción de escenarios pacíficos, equilibrados y propositivos.

Dadas esas consideraciones planteadas por la Unesco, entra en juego la significancia de las habilidades de cada estudiante, para que los educadores desarrollen estas en bien de la construcción del escenario en referencia, y para esto, el nuevo enfoque de las competencias canaliza la forma y el fondo de la Cátedra de la Paz. En esa dirección, Fradego (2004), sostiene que es la sensibilización de los valores la que surte el efecto esperado “de lo que en un mundo convulsionado, caracterizado por las tensiones interpersonales, sociales, culturales y políticas significa replantearse el valor de la educación en el logro de la paz” (p. 39).

De este modo, en el avance de la presente reflexión, se pasa entonces a examinar el origen, sentido y finalidad de las competencias como instrumentos de desarrollo y crecimiento de la Cátedra de la Paz.

Naturaleza de las competencias

En la construcción de una sana respuesta a los conflictos tanto interpersonales como interinstitucionales, la tarea pedagógica desde los planteles en el nivel secundario, exige nuevas herramientas de enseñanza en un país que como Colombia se encuentra en una etapa de transición a la paz. Así, el manejo de este ejercicio de ser actores que construyan equilibrio y convivencia pacífica, “involucra criticidad frente a la forma como se reclaman los derechos en tanto no se ignoren los deberes” (Tünnermann, 1999, p. 67).

En efecto, derivado de lo anterior conviene entonces acudir al límite que la Ley Kantiana define:

Obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu propia persona como en la persona de cualquier otro, siempre a la vez como un fin nunca simplemente como un medio de modo que tu actuar se convierta en ley universal (Moya, 2003: p. 211).

es para Dobb (2009) una máxima que no debe sustraerse del concepto de respeto a los demás, y menos aún de lo que hoy se entiende como la transformación democrática a partir de la educación. Es válido y pertinente entonces incluir esta reflexión desde la filosofía Kantiana en tanto en el plano de los derechos y deberes se presuponen parámetros del ejercicio, tanto para reconocerlos como empoderarlos, pero no con la suficiencia que este cometido entraña. Así se detiene esta reflexión en lo siguiente:

Respecto a la autodeterminación moral, Kant dice, sin embargo, en sus clases sobre pedagogía y en analogía con la *Fundamentación en torno a la metafísica de las costumbres* y con la *Crítica de la razón práctica*: “mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo crear moralidad en sí; eso es lo que debe

hacer el hombre" (1963, p. 13). Este cultivo de sí mismo es llamado repetidamente, tanto en este como en otros textos tardíos de Kant, aunque con excepciones, "formación" (*bildung*) o "formarse" (*sich bilden*) (1963, pp. 124-128). Pese a todas las controversias habidas dentro del contexto de la época clásica de la teoría alemana de la educación que nos ocupa en torno a la interpretación específica del principio de autodeterminación en Kant y, no en último lugar, la discusión de su ética y de la antropología dualista a ella ligada –piénsese, por ejemplo, en las críticas de Herder, Herbart, Schleiermacher o Hegel–, la intención fundamental que aflora en ese complejo de conceptos antes mencionados es un momento ininterrumpido de las teorías clásicas de la educación: que el hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha "encomendado" como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él solo quien, en último término, puede darse este destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación (Klafki, 1990, p. 109).

En el logro de la convivencia pacífica, hoy se habla de competencias ciudadanas para el entendimiento, concepto que en la escuela filosófica de Francia de la que Foucault (1981) es un máximo exponente, sugiere una nueva dimensión al entender que "la educación no debe continuar ciñéndose por un sistema coercitivo o prohibitivo sino por un conjunto de relaciones de las que todos somos responsables para un equilibrio armónico" (Foucault, 1981, p. 107).

En esa medida, los tropiezos de la convivencia plantean un reto para los sistemas educativos del mundo, y es ahí cuando sociedades como la colombiana que han asumido la construcción de la paz, no pueden ignorar el papel que juegan los estamentos en esta sensibilización y educación para la paz. Así, Chau, Lleras y Velásquez (2004), identifican que es preciso que confluyan en ese proceso de aprendizaje, la enseñanza de las habilidades especiales en aras de empoderarlas como competencias ciudadanas las que "han de aprenderse, desarrollarse y practicarse" (p. 65).

El MEN (2015, p. 61) distingue entre habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que "contribuyen a la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente" (p. 32). Es en el conocimiento donde se encuentran los derroteros angulares por los cuales saber de qué se tratan los mecanismos constitucionales que defienden los derechos esenciales, por lo que el Ministerio de Educación

Nacional de Colombia concibe la guía de los estándares nacionales en competencias ciudadanas como un ejercicio de paz competitiva.

Esta tarea es un compromiso para que, en el nivel de educación primaria y secundaria, se sienten las bases de la participación en la edificación de la paz y la convivencia equilibrada, en donde a partir del deber de respetar el derecho del otro, se entienda la importancia del deber del otro en respetar el derecho propio, y así no transgredir las máximas universales del accionar armónico que asume las diferencias sin renunciar a las propias formas de concebir diversas realidades (Reyes, 2000, p. 75).

No obstante, de lo que se trata es que "el ciudadano pueda incidir activamente en tres campos vitales para la convivencia social: la resignificación del sentido de la política, la renovación de criterios de legitimación de lo público y el fortalecimiento de una cultura de la civilidad" (Delgado, 2003, p. 41).

Ahora bien, en esa distinción de las habilidades que Chau, Lleras y Velásquez (2004) remarcan, el nivel cognitivo ubica las iniciativas creativas que fortalezcan respuestas para una solución pacífica a los conflictos entre personas o entre grupos; el nivel emocional alude a la habilidad específica del control de las emociones con miras a la interrelación con los otros, y finalmente, en el nivel comunicativo la habilidad de escuchar y sopesar las ópticas ajenas en contraste con las propias en virtud de una búsqueda de construcción para el hallazgo de puntos de inflexión.

El aprendizaje de las competencias ciudadanas tiene en Infante (2007), si no la primera referencia, sí una de las más reflexivas sobre las posturas de la convivencia en la era de la globalización. En su libro *Un mundo desbocado*, "la autonomía local se ve afectada por las presiones de todas direcciones; política, tecnológica, cultural y por supuesto económica" (Infante 2007, p. 211). "Giddens se pregunta entonces si la globalización se acerca al bien común, o por lo menos lo propicia" (p. 231).

El nuevo precepto mundial encaminado por una voluntad humana colectiva, está emergiendo de una anarquía, casual, incitado por una mixtura de influencias, con un contexto divisionario, de incertidumbre e impotencia a los experimentos del mercado. Donde la señal no es personal si no institucional, por tanto, la globalización es un giro en las propias circunstancias de nuestra vida y exige de cada uno un esfuerzo para construir entendimientos, pero si los espacios educativos no los



propician, los enseñan y los promueven, no puede esperarse menos que sucumbir en la interacción con otros en otros escenarios distintos a la escuela (Infante, 2007).

Para Chau (2012), las escuelas son lugares privilegiados porque, entre otras razones, son pequeñas sociedades en las que los estudiantes pueden poner en práctica las competencias ciudadanas que estén aprendiendo. Por su parte, teóricos de la educación como Klafki (2002), sostienen que la discusión académica, el debate pedagógico y las reflexiones en las aulas, propician la formación ciudadana en tanto el ejercicio de participar, aportar, nutrir y nutrirse recrean la capacidad de escuchar y luego expresar y en la medida en que esta actividad tenga lugar, “se va comprendiendo de qué se trata la democracia”.

En Magendzo (1999), la interacción es el requisito o el primer peldaño para el entendimiento de qué es el ejercicio ciudadano:

Aprender las normas, decodificarlas, aprovecharlas en bien colectivo encuentra en la escuela el cimiento pero ese entrenamiento debe ir de la mano de educadores idóneos que hayan pasado por ese proceso de aprehensión en los que las diferencias no son obstáculo sino oportunidad para el equilibrio y la aproximación; la enseñanza de lo que significa el civismo, las normas, los deberes y los derechos favorecen un aprendizaje práctico en que se involucra el conocer el manejo y la expresión de lo asimilado para bien de lo que significa convivir, optimizar y edificar (p. 132).

En Bonvillani (2008), se encuentra que el concepto de Estado democrático no únicamente contiene la formación ciudadana sino la contextualización de los derechos; en esa dirección es una potencia cuando se accede de manera equitativa a los bienes materiales y simbólicos de los que dispone la sociedad.

En la escuela constructivista, la pedagogía prima toda vez que las competencias no son exclusivas de un ámbito en particular, sino que extrapolan núcleos en que tienen lugar prácticas educativas para el entendimiento del desarrollo de habilidades en escenarios simulados que ofrecen opciones de reacción, medición de posturas, evaluación de actitudes y valoración de aptitudes para superar situaciones tensas (Fradego, 2004).

En síntesis, todo estudio que explore los caminos y los retos de la enseñanza en la aprehensión de destrezas y herramientas para mediación de conflictos, logros de

equilibrio y convivencia pacífica, no debe desentenderse de las concepciones teóricas que han antecedido la noción de competencias ciudadanas, pues en estos encuentran el asidero para continuar desarrollando la reflexión, como es el caso de la presente tarea de estudio.

Dimensión del concepto y el manejo emocional

En la construcción del debate actual de la educación como herramienta para el desarrollo, la autonomía del conocimiento, la interacción con otros, la capacidad de proyección y la vocación para crear y proponer iniciativas de desarrollo, son los principales componentes que se exigen en todo programa que desde las instituciones busque impactar a la sociedad. En el pensamiento hegeliano “el sí mismo” y “el otro”, ocupan la reflexión sobre la cual futuros teóricos empiezan a conceptualizar los componentes que habrán de dimensionar la educación como herramienta para el desarrollo (Rubens, 2002).

Dadas estas consideraciones, la educación como derecho de la persona es para Schiller (1960), citado por Klafki (2002), un principio que no admite diferencias cualitativas o cuantitativas, por lo que de ahí se derivarían nuevos enfoques a tomar en cuenta en las nuevas políticas de planeación de la educación. Para Tünnermann (1999), los sistemas educativos no pueden desentenderse del ser emocional del educando puesto que este “es un vector que define comportamientos, actitudes, y campos de interés” (p. 58).

Ahora bien, llegar al concepto de competencias ciudadanas que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015, párr. 4) en nuestro medio maneja como, “un conjunto de habilidades, cognitivas, emocionales y comunicativas que se deben desarrollar desde pequeños para saber vivir y convivir con los otros, y para saber actuar de manera constructiva en la sociedad”, ha requerido por parte del gobierno colombiano, dilucidar no únicamente el concepto global plasmado por las Naciones Unidas en los Objetivos del Milenio, sino ensamblar las exigencias que en un país como Colombia es preciso contemplar al momento de ajustar y evaluar el sentido de las competencias ciudadanas en el desarrollo individual y colectivo.

En consecuencia, la dimensión del concepto no desestima a la educación como herramienta en tanto como se describe más adelante, se advierte la importancia de tres facultades a desarrollar por el nuevo enfoque educativo: autodeterminación, gestión y solidaridad (Barba, 2000).

La educación optimiza la discusión crítica y el análisis de una contextura, a ponderar de nuevo, de lo general como de algo que nos afecta a todos; como educación de todas las dimensiones de la facultad

del hombre que hoy podemos reconocer como humanas. Precisamente en nuestros días y frente a los crecientes intentos de despolitización, la educación general ha de ser entendida también como educación política hacia la conformación activa de un proceso de democratización que hemos de seguir empujando hacia adelante (Klafki, 1990, p. 111).

Para Reyes (2000), en la dimensión del concepto de competencias ciudadanas, entran a cobrar especial importancia el aspecto emocional y el interés por el conocimiento y la vivencia de los valores como el respeto, el reconocimiento del otro, la autoestima, la tolerancia, el compañerismo, entre un múltiple universo de valores que deben afianzarse en cualquier programa que el organismo regulador de la educación de cualquier sociedad que cimente su gestión sobre las prácticas democráticas, se proponga dilucidar.

Al tomar en cuenta las aristas trazadas para el nuevo milenio por la comunidad internacional, el MEN inserta a Colombia en el enfoque que Escudero (1999) identifica como formación integral en aras de obviar errores del enfoque tradicional:

La falta de calidad se utilizó como argumento para levantar el acta de defunción de un modelo de escuela y de educación calificado como caduco y disfuncional para los imperativos de la era de la información, y también para insistir en la necesidad urgente de adoptar sistemas de gestión de calidad total, que son los modelos de gestión que imperan en el mundo de la competitividad. (Escudero, 1999, p. 123)

Siendo consciente de esta nueva exigencia, Colombia advierte cómo su sistema educativo precisa estar inmerso en una transformación con miras al logro de calidad, acompañado de un estímulo al conocimiento y aprendizaje de competencias al interior de las aulas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

En Arguelles (2002), las tensiones pueden tener salida en tanto quienes intervengan en reducirlas estén dotados de capacidades de interlocución, donde el manejo de lo emocional sea el factor determinante para superarlas.

Es un hecho que desde la formación escolar, los maestros constantemente se enfrentan a situaciones en que el grado de emotividad se sujeta a un constante manejo de las actitudes en las que es preciso acudir a las habilidades y al potencial de conciliación en las aulas como un factor determinante para la construcción de espacios afables. Ocurre igual cuando en la sociedad se proyecta este tipo de capacidades en aras de equilibrar ambientes de conflicto; de manera que formar facilitadores puede ser posible una vez que se reconozca el valor del control de las emociones para edificación de contextos de convivencia pacífica (Arguelles, 2012, p. 61).

Chaparro (2009) distingue entre las habilidades y competencias de desarrollo colectivo cuando “en razón de la construcción de la paz, se apuesta por el menor daño posible y entran a jugar factores psicosociales en los que es preciso asumir el control emocional como una pieza fundamental para este propósito” (p. 19).

Para que el control emocional entre a jugar un papel preponderante al momento de activar las competencias en el aula, en opinión de Lederach (2007), las habilidades emocionales traducidas en empatía, conexión emocional, motivación, estructura valórica, autoconfianza, deben canalizarse desde esa escolaridad que posteriormente adquiere dimensión al momento de dirimir conflictos en espacios externos al aula. Esto es lo que Arguelles (2002) diagnostica como “fuentes de resiliencia”, con las cuales se activa el control emocional para la solución de conflictos.

Una Cátedra de la Paz concebida independiente de la conducta emocional de los educandos corre el peligro de diluirse, puesto que es esa área justamente la que debe explorarse para emanar de ahí lo mejor de las competencias, dado que estas obedecen a la exigencia de desarrollar las habilidades para adaptación a escenarios tanto previsibles como no probados (Chaparro, 2009).

Lo afectivo en la dimensión del concepto de las competencias, es lo que para Díaz (2016) se erige como el principio y el fin del éxito del nuevo enfoque educativo: “ningún estudiante ha de acceder a los espacios de participación ciudadana, en tanto desde el proceso de enseñanza no se le permita confrontar el valor de sus actitudes y aptitudes para la convivencia” (p. 59).



La figura 2 expresa una muestra de competencias propias para la aprehensión de los componentes de la paz.

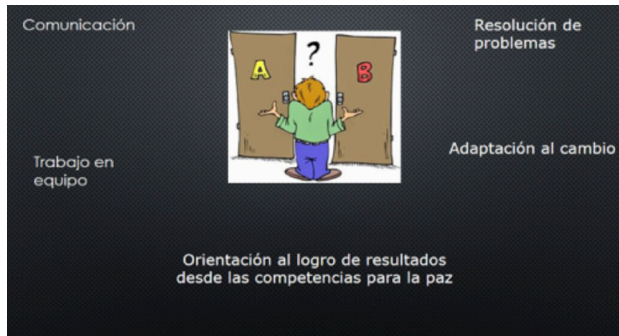


Figura 2. Habilidades para desarrollo desde el aula.

Fuente: Díaz, 2016

Descripción del proceso

En la exploración del nuevo enfoque de desarrollo de competencias, se remarca en la exigencia que la Unesco plantea frente a la educación para el siglo XXI respecto al planteamiento de políticas públicas que prioricen en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y aprender a ser (Comisión Internacional sobre la Educación, 1999).

Es así como el MEN ha contemplado que la competencia, entendida como “saber hacer en contexto”, debe ser un referente para que en la promoción del talento humano desde las aulas, los ámbitos del desempeño solidario, edificante, creativo, de iniciativa y desarrollo se consoliden como pilar de paz (Alvarado, Ospina, Luna y Camargo, 2011).

De lo anterior se deriva un espectro de impacto en la forma de asumir la educación del futuro en escenarios de paz. Cuando el MEN (2011) define la competencia como, “el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas),

relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores que implica conocer, ser y saber hacer”, (párr. 1), ubica a la educación en un nivel creativo y en un quehacer dinámico y en constante evolución.

El enfoque de competencias de la política educativa colombiana parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización aumentan en tanto se alcanzan mayores niveles de educación. El fomento de las competencias básicas y ciudadanas es la principal finalidad del quehacer educativo, pues estas son la base sobre la cual se construyen los aprendizajes y se constituyen en el núcleo común de los currículos en todos los niveles.

De la mirada anterior se puede evidenciar la importancia de la enseñanza-aprendizaje de las competencias ciudadanas, los derechos humanos y la Cátedra de la Paz, para formar estudiantes como sujeto político-social en cualquier contexto.

La propuesta es articular elementos teóricos y visualizarlos en las diferentes prácticas docentes, en la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la Cátedra para la Paz. En escenarios donde los estudiantes relacionen y visibilicen realidades y problemáticas en los diferentes ambientes escolares, haciendo uso de los recursos, tecnológicos, prensa, entrevistas, radio, estudio de caso y otros que sirvan de argumento para resolver problemas de lo político, social, económico y cultural, (control de las emociones, conflicto escolar, comunicación, pluralidad y diferencia), que permita al estudiante formarse como un ciudadano competente socialmente, en los diferentes entornos (familia, barrio, colegio, ciudad y otros espacios).

En la figura 3 se resume de algún modo la propuesta.

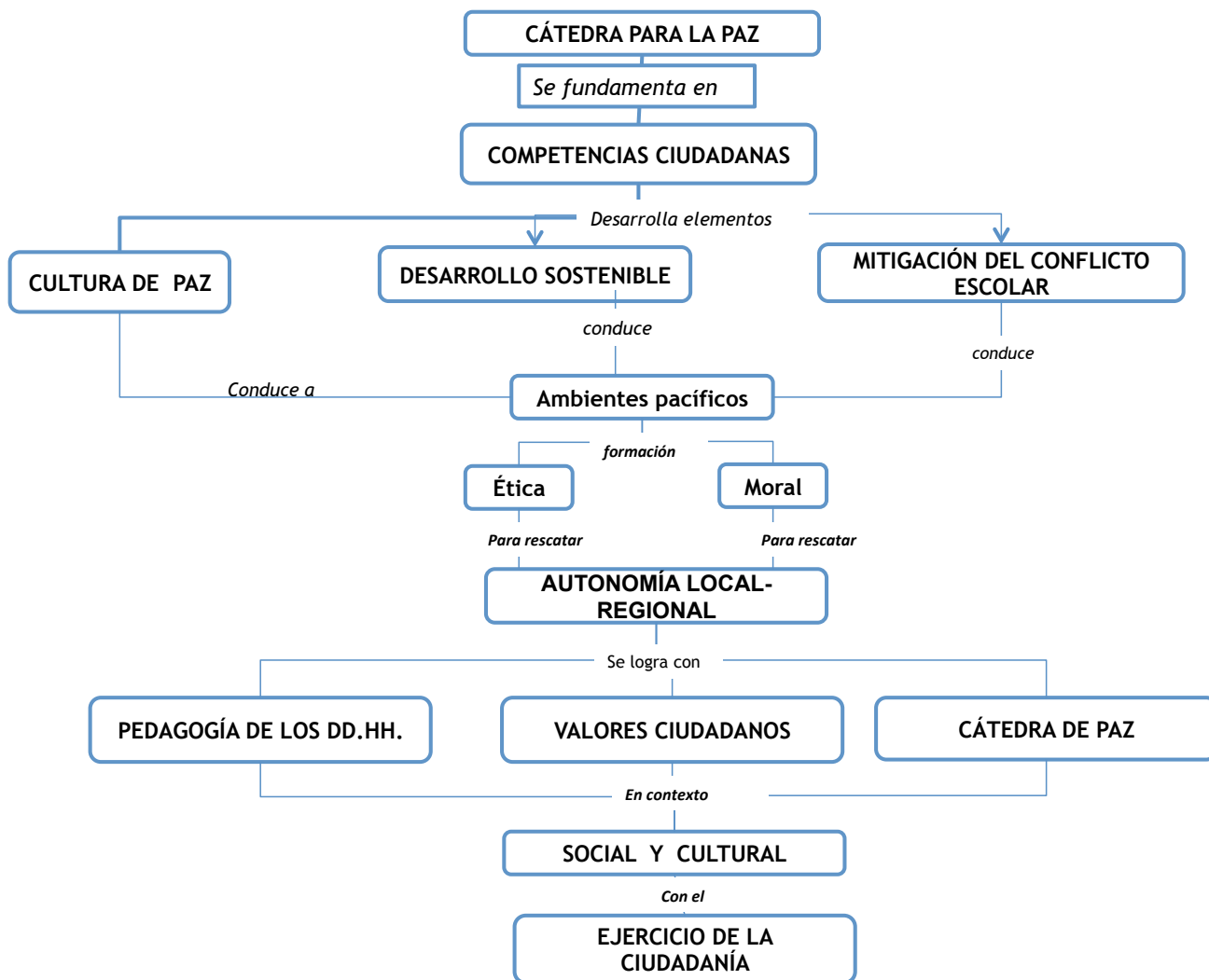


Figura 3. Catedrá para la Paz

Fuente: elaboración propia con base en el Universo Bibliográfico



Las estrategias

Fundamento de una estrategia de enseñanza: qué, cómo y para qué

La enseñanza de la Cátedra de la Paz está permeada por varios aspectos de tipo social, histórico y cultural, como se describió en el apartado de los referentes. No obstante, es una necesidad inminente dentro de la formación de ciuda-

danos políticos y sociales que permitan interpretar las situaciones cotidianas de una manera diferente y consolidar la vivencia y la construcción del concepto de paz.

En la figura 4 se observa cómo estas tres variables confluyen para la construcción de los escenarios de aprendizaje en la enseñanza de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos.



Figura 4. Habilidades para desarrollo desde el aula
Fuente: elaboración propia con base en Universo Bibliográfico

Frente al qué

Con relación al *qué* enseñar en la Cátedra de la Paz y los derechos humanos, es necesario precisar desde los planteamientos de Bruner (2008), qué son los conceptos y cómo se enseñan. En primer lugar, los conceptos son definidos desde los atributos; es decir de todas aquellas características relevantes que permiten dar una mejor comprensión del concepto. En la propuesta que se plantea se trazará la estrategia didáctica tendiente a puntualizar en los atributos definitorios del concepto de paz y derechos humanos.

Frente al cómo

La estrategia didáctica se fundamenta en la construcción de una ruta didáctica que consta de los siguientes momentos:

- **Contextualización.** Momento en el cual el estudiante en una situación específica relaciona los conceptos propios de la Cátedra de la Paz y derechos humanos; hace visible los saberes en un contexto determinado, para que el aprendizaje atienda las necesidades de la comunidad.

- **Información.** Corresponde al proceso de fundamentación teórica y la organización conceptual en la presentación de la clase como tal.
- **Comunicación.** Momento en el cual se comparten saberes entre los estudiantes y se logra construir o reconceptualizar algunos aspectos en específicos.
- **Significado.** Relacionar y aplicar los conocimientos en un contexto social, que pueda desempeñar roles en la construcción de nuevo conocimiento, el controlar sus emisiones cuando actúen en grupo y tenga que realizar roles de pensamiento dialógico, al dar su punto de vista en la solución de un problema local, regional y global.

La figura 5 resume los planteamientos anteriores de la forma de proceder en el aula para la enseñanza de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos de una forma colaborativa y cooperativa.

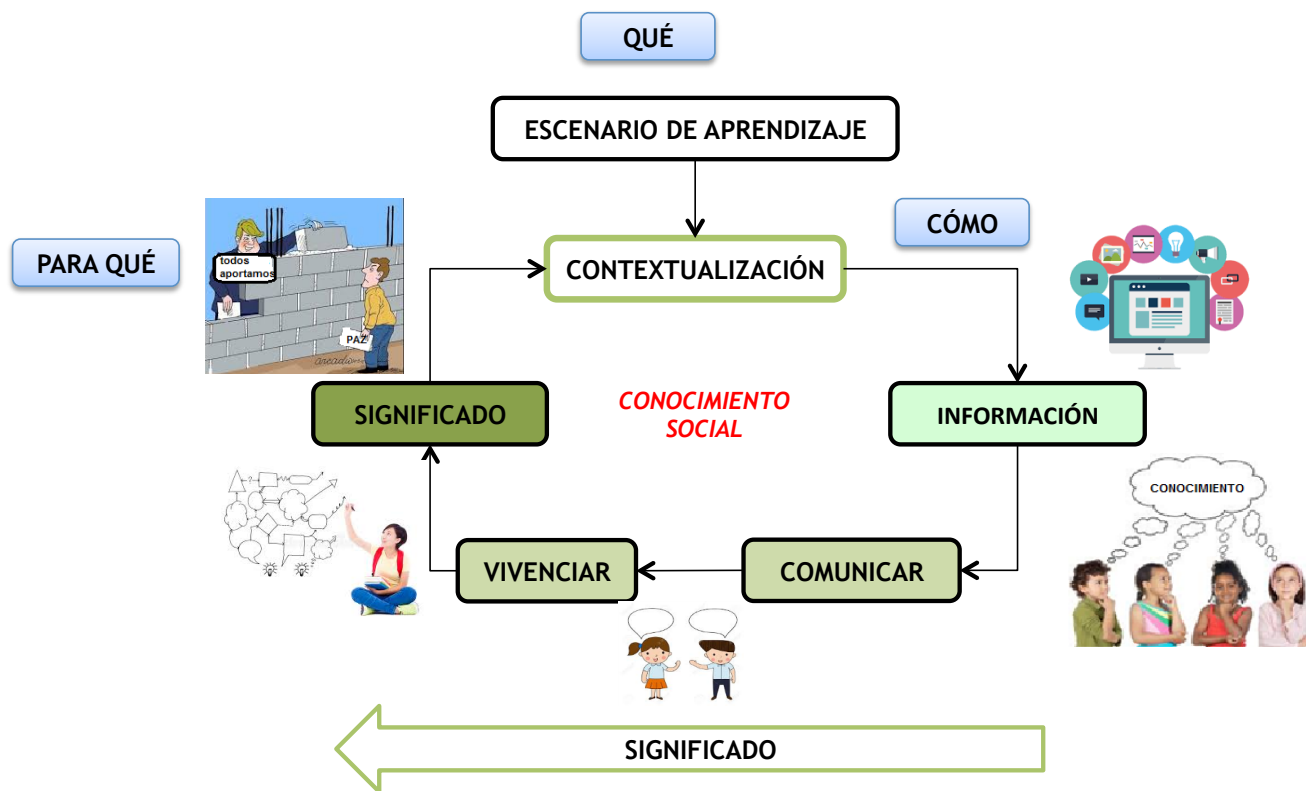


Figura 5. Diseño general de la propuesta didáctica
 Fuente: elaboración propia con base en Universo Bibliográfico

Frente al para qué

Permite que a través de la información puedan identificar las diferentes inquietudes, roles y les otorguen un significado a todos los procesos cognitivos en aras de la toma de decisiones, vivencia de experiencias y expresión de emociones de una manera pacífica.

El para qué contribuye a la reconstrucción y visibilización del respeto por los derechos humanos, la memoria histórica, responsabilidad del cuidado del medio ambiente y el ahorro sostenible. Que pueda empoderar sus saberes con argumentos y habilidades en el rol que desempeñe en sus procesos de aprendizaje, para el ejercicio de la ciudadanía.

Puesta en escena de la propuesta

En la puesta en escena se evidencia la relación de los elementos claves de la estrategia en un escenario de aprendizaje cooperativo, con el objetivo de llevar a los estudiantes a tomar posturas frente a los roles que se asignan y las decisiones en la resolución de los problemas a tratar en cualquier contexto.

El Estado es el tema central que lleva a los estudiantes a inferir los componentes de este, sus funciones y responsabilidades, teorías a través del escenario ¿quién conduce el bus?, un escenario que le permite a los maestros generar espacios creativos, agradables y sobre todo socializantes, donde el estudiante aprende desde el hacer para relacionarlo con el saber y saber vivir en contexto. (Figura 6)

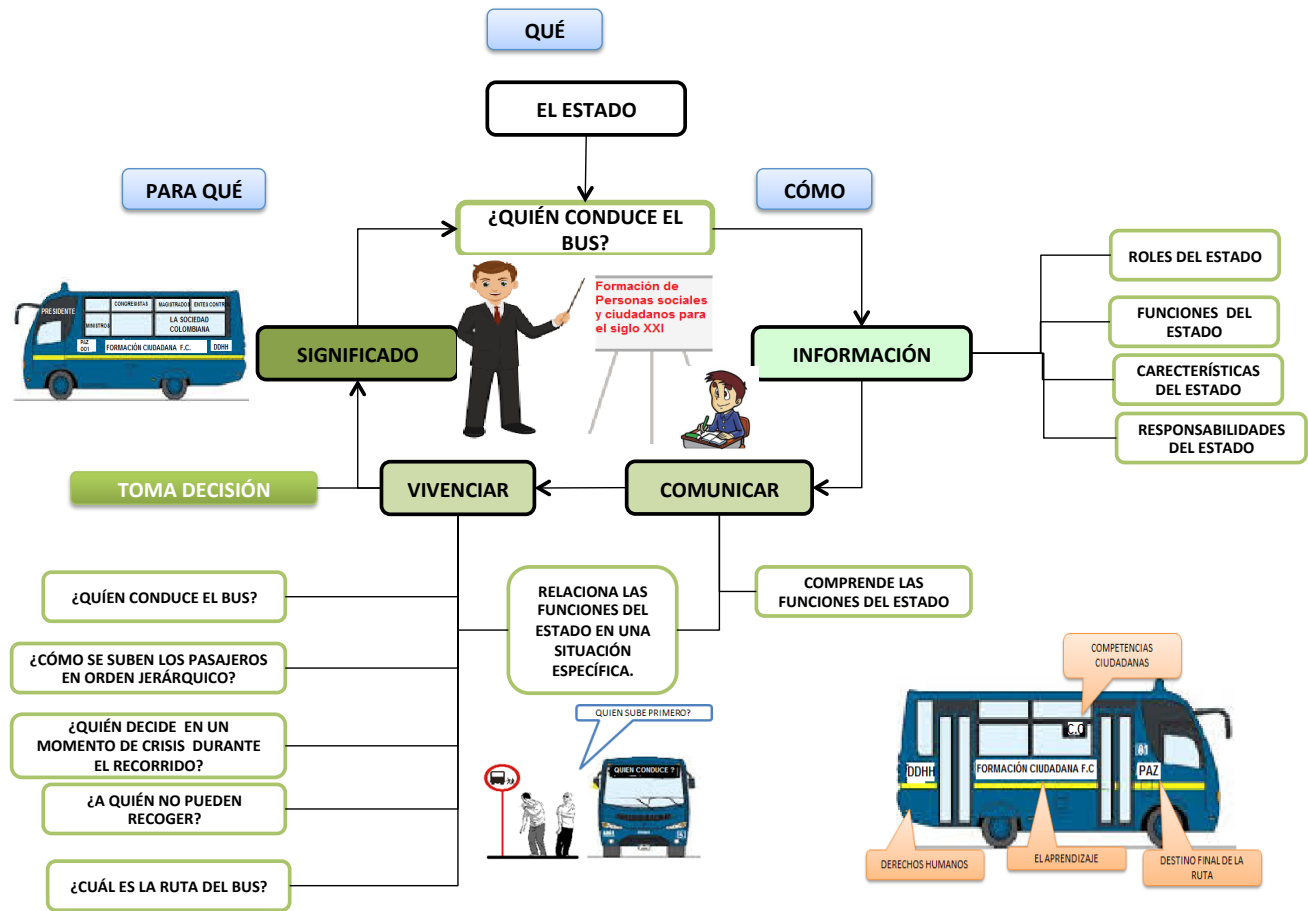


Figura 6. Puesta en escena de la propuesta

Fuente: Adaptación de las imágenes de http://www.sitp.gov.co/Publicaciones/servicio_urban

Pasos de la propuesta

Crear el escenario en un ambiente de aprendizaje creativo y colaborativo.

El Estado es el tema central que lleva a los estudiantes a inferir los componentes de este, sus funciones y responsabilidades, teorías a través del escenario ¿quién conduce el bus?, un escenario que le permite a los maestros generar espacios creativos, agradables y sobre todo socializantes, donde el estudiante aprende desde el hacer para relacionarlo con el saber y saber vivir en contexto.

El qué: Estado.

Escenario: ¿Quién conduce el bus?

Es el escenario de aprendizaje donde los estudiantes interactúan en roles para llegar a la construcción del pensamiento crítico y comprensivo del concepto de Estado.

El cómo: (Comunicación, vivencia y el significado).

Son los procesos en la adquisición de la información, las funciones, responsabilidades en los diferentes roles que asumen los estudiantes para hacer visible las formas de comunicación, comprensión y análisis de las situaciones problema, según el tema a resolver en el escenario de aprendizaje. 1) ¿Quién conduce el bus? El presidente de la República de Colombia, pero los demás actores del Estado Social de Derecho intervienen en cada papel que caracteriza su desempeño en las instancias; 2) ¿Qué objetivo tiene el escenario? Formar ciudadanos políticamente; 3) ¿Para qué? Para que relacionen las responsabilidades del presidente según la información teórica y práctica recogida por los estudiantes; 4) ¿Qué características tiene la sociedad colombiana? La propuesta debe ser planteada a través de preguntas potenciadoras para llevar al estudiante a reconstruir el conocimiento, a que identifique formas de comportamiento de cada uno de los actores que se sugieren en el escenario.

La figura 7 identifica los diferentes saberes que deben lograr los estudiantes en el escenario.



Figura 7. Logros y competencias que alcanzar
Fuente: Imagen adaptada de http://www.sitp.gov.co/Publicaciones/servicio_urban con Base en Universo Bibliográfico

Las figuras 7 y 8 representan los logros y competencias que los estudiantes deben alcanzar para comprender la estructura del Estado, cuál es la función del presidente como ciudadano, relacionar los derechos que llevan a la formación de un Estado Social de Derecho, en este nivel de la propuesta cualquier estudiante debe estar en la capacidad de identificar el pensamiento social, sistémico, reflexivo y el análisis de perspectiva (competencias de las Ciencias Sociales). Para llegar a ser un ciudadano respetuoso de los derechos humanos, conocedor de las reglas y normas constitucionales, un sujeto capaz de comprender que la resolución de los conflictos siempre será más eficiente por vías pacíficas.



Figura 8. Logros y competencias que alcanzar
Fuente: Adaptación de http://www.sitp.gov.co/Publicaciones/servicio_urban con base en Universo Bibliográfico

Ampliación del bus

¿Quién conduce? ¿Quién se sube primero? En este momento de la propuesta se identifica la capacidad de los estudiantes de asumir sus roles, en beneficio de la reconstrucción de una sociedad justa, equilibrada equitativa, el subirse de primeras al bus es comprender el rol de liderazgo, compromiso y responsabilidad social en la formación ciudadana.

Quien acompaña al conductor asume de igual manera roles de liderazgo (ministros) en los procesos de autoridad, trabajo social, resolución pacífica de conflictos.

Quien asume el rol de negociador permite que los ciudadanos desarrollen habilidades comunicativas sociales, y que participen en la construcción de una sociedad donde reine el respeto por las instituciones, por los grupos diferentes, la ética y la moral, la democracia y la memoria de los antepasados.

La figura 9 representa el nivel donde el estudiante relaciona en cualquier situación puesta en escena la importancia de los derechos humanos, qué competencias ciudadanas son relevantes en el escenario propuesto; en su aprendizaje deben quedar claro conceptos, procesos y debe ser capaz de hacer un análisis de perspectiva. El destino de la ruta lo debe comprender y relacionar con actos de otros escenarios.



Figura 9. Visión del escenario
Fuente: Adaptación de http://www.sitp.gov.co/Publicaciones/servicio_urban con base en Universo Bibliográfico

Conclusiones

La enseñanza aprendizaje de la Cátedra de la Paz y los derechos humanos en Colombia se enseña de una manera desarticulada, cumple con unos requerimientos de ley, pero en el ejercicio del aula se pierde el objetivo mismo del Ministerio de Educación: formar en ciudadanía.

La enseñanza de los derechos humanos y Cátedra de la Paz plantea una propuesta articulada, donde el *qué*, el *cómo* y el *para qué* a través de escenarios de aprendizaje, dan vida a los procesos cognitivos y las competencias ciudadanas; permite situar a los estudiantes en escenas reales, donde estos son actores activos en cada uno de los procesos, como aprender a comunicarse, a dialogar, a argumentar, a procesar información y a analizar casos de la vida real para solucionar problemas de una forma pacífica.

El escenario de aprendizaje propuesto hace que los estudiantes aprendan significativamente a largo plazo, asuman roles de la vida real, pero a su vez reconozcan que el lenguaje es la forma de comunicarse en el respeto por los derechos humanos y en el control de sus emociones. Por su parte, la enseñanza por escenarios convierte al maestro en un guiador de conocimiento, un líder en competencias



ciudadanas en el manejo de las emociones en los diferentes roles que asume el estudiante.

Adicionalmente, la autoevaluación cobra gran importancia en los escenarios de aprendizaje, porque lleva al estudiante a que autoevalúe sus propios procesos, para ser un sujeto político-social en cualquier contexto.

Para finalizar, las competencias ciudadanas, la Cátedra de la Paz y la formación en derechos humanos articulados y su enseñanza aprendizaje logran que las aulas se conviertan en espacios creativos en escenarios verdaderos de construcción de conocimientos. En ambientes para la construcción de pensamiento social y ser sujetos capaces de resolver conflictos pacíficamente.

El escenario es un espacio socializante, creativo con ambientes pacíficos, donde la autoridad del maestro y estudiantes es por el conocimiento y la construcción de una paz sostenible y duradera. Con seguridad esta propuesta puesta en escena en las diferentes instituciones educativas del país contribuye a la construcción de tejido social y a la formación de ciudadanos competentes en resolución de conflictos. Adicionalmente, el manejo de las emociones opera de manera transversal en tanto este control indaga, orienta, redirige y empodera la carta de valores en el contexto de la convivencia pacífica.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., y Camargo, M. (2011). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 1-28.
- Arboleda, J., y Hoyos, P. (2011). Construir paz desde la escuela, reflexiones sobre una intervención. *Revista Poiésis*, 10(20), 1-15.
- Arguelles, V. (2002). *El control emocional en la solución de conflictos*. Madrid: Iberoamericana.
- Barba, B. (2000). Derechos humanos, educación y ciudadanía. *Gaceta*, 19(7), 14-17. Jalisco: Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Brand, K. F. (2002). *La paz: el objetivo y el camino a seguir*. Bucarest: Transcend.
- Bonvillani, A. (2008). Construcción de ciudadanía "Desde abajo": posibilidades y límites en la experiencia de un grupo de jóvenes pobres. *Revista Pensares*, (5). Córdoba: ClFyH.
- Bruner, J. S. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability, *Ethos*, 36, 29-45.
- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Madrid: Icaria.
- Comisión Internacional sobre la Educación (1999). Conferencia sobre educación y desarrollo. Barcelona
- Chaparro, R. (2009). *Actuar sin daño y construir paz, apuntes desde una propuesta psicosocial. Encuentro internacional: retos y propuestas sobre acción sin daño y construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Casa de Encuentros San Pedro Clavel.
- Chaux, E. (2012). Contribución de la educación a la construcción de paz. En A. Rettberg (Comp.). *Construcción de paz en Colombia*, (pp. 493-512). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes, Ministerio de Educación.
- Delgado Mahecha, O (2003). Debates sobre el espacio en geografía. Bogotá: Unibiblos, ed.
- Díaz, P. J. (2016). *Hacia una nueva escuela*. Madrid: Editorial Círculo Rojo.
- Dobb, M. (2009). *Argumentos sobre el socialismo*. Madrid: Editorial Ciencia Nueva.
- Escudero, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4-29.
- Fisas, V. (2005). *Modelos de procesos de paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau, UAB.
- Foucault, M. (1981). Poder y saber. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fradeo, P. (2004). *La experiencia de la vida escolar: escenarios y sujetos en acción*. Madrid: Vergara.
- Infante, J. (2007). Anthony Giddens. Una interpretación de la globalización. *Trayectorias*, IX (23), 55-66.
- Infante, J. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Klafki, W. (2002). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, 3, 105-121.
- Lederach, P. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Editorial Códice.
- Lefort, C. (2007). "Derechos del hombre y política". Apuntes Filosóficos, 16(30), s/p. Recuperado de (consultado el 12 de diciembre de 2017).
- Magendzo, A. (1999). Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículum. *Estudios básicos de derechos humanos*, (9), 225-250
- Maslow, A. (1962). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Editorial Kairós
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Glosario Educativo. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/87568>

- Ministerio de Educación Nacional (2015a). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Moya, E. (2003). *¿Naturalizar a Kant? Criticismo y modularidad de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ONU. (2004). *La enseñanza de los derechos humanos, actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 69-88.
- Reyes, M. A. (2000). *Educación para la paz. Seminario Internacional Educación para la Paz en el Contexto Rural*. Costa Rica: Memoria, Heredia. Universidad Nacional.
- Rubens, W. (2002). *El proceso lúdico de formar en valores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Santiago, V., y Torrado, E. (2005). *Los procesos sociales en el aula*. México: Uthea.
- Schiller, F. (1960). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Bad Heilbrunn: A. Reble.
- Tünnermann, C. (1999). Educación en derechos humanos en los sistemas educativos. *Estudios básicos de derechos humanos*, (9), 114-157.
- Unesco (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. UNESCO/IIPE (2006).

Referencias jurídicas

- Congreso de Colombia. (1 septiembre de 2014). Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las Instituciones Educativas del país. [Ley 1732 de 2014/decreto 1038 de 2015]. DO: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículo 95. [Título II]. 2da Ed. Legis. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Sesión Plenaria del Senado Colombia. (7 de mayo de 2014). Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. [Proyecto de Ley 174 de 2014]. DO: <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/index.php/textos-radicados-senado/proyectos-de-ley-2013-2014/209-proyecto-de-ley-174-de-2014>

