



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO



CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE COMPETENCIAS CIUDADANAS HACIA UNA  
CULTURA DE PAZ: UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE DE  
EDUCACIÓN MEDIA EN QUIBDÓ

Tesis para optar al Grado de Doctora en Educación

Autor: Sandra Yaneth Mosquera Aguilar

Tutora: Scarlet Kiriloffs

Maracaibo, mayo 2026



*Acta Defensa Tesis Doctoral*

**Constructo Teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz**  
**“Una mirada desde la Práctica Docente de Educación Media en Quibdó”.**

**Por: Mosquera Aguilar Sandra Yaneth**  
**N° C.C.: 35.891.256**

Tesis Doctoral del Doctorado en **Educación** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los seis (06) días del mes de mayo de 2026.

**Dra. Scarlet Kiriloffs de A. (Tutora)**  
C.I. N°. 4.200.030

**Dra. Carmen Zirit de N.**  
C.I. N°. 4.075.107

**Dra. Carolyne Hernández L.**  
C.I. N°. 16.012.669



**Dra. Reina Galindo**  
C.I. N°. 7.216.611

**Dra. Ana Méndez**  
C.I. N°. 7.264.121

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
Doctorado en Educación

Línea de Investigación: **EAA/LIFD01 Formación Docente de la UPEL**

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE COMPETENCIAS CIUDADANAS HACIA UNA  
CULTURA DE PAZ “UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE DE  
EDUCACIÓN MEDIA EN QUIBDÓ”**

Autor: Sandra Y. Mosquera A.  
Tutora: Scarlet Kirilloffs  
Fecha: mayo, 2026

**Resumen**

La educación en los tiempos actuales, topa nuevos constructos dirimiendo los universales como pedagogía, apostando a la formación ciudadana del ser humano hacia la conquista de la paz a través del arte de saber vivir. De ahí que el presente estudio tenga como propósito: generar un constructo teórico a partir de la comprensión e interpretación de los desafíos que enfrenta el docente en su práctica pedagógica para la formación de estudiantes en Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz. Metodológicamente el estudio se sustenta bajo el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, método fenomenológico-hermenéutico, del cual se emplearon las técnicas de recolección de la información, así como análisis del mismo en conformidad con las prerrogativas de la ruta de la investigación. Se contó con cuatro actores sociales, todos ellos docentes quienes desde sus experiencias, emociones y saberes aportaron proposiciones significativas para el estudio. Procediendo con el proceso categorial, el análisis respectivo de las informaciones, las fuentes teóricas hasta llegar al proceso de triangulación obteniendo hallazgos interesantes, entre los que se destacan que los docentes conciben las Competencias Ciudadanas (CC) no como una asignatura de contenidos teóricos, sino como una triada integrada de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales; los educadores coinciden en que la Cultura de Paz debe ser un eje transversal que atraviese todo el currículo y no una cátedra aislada o de relleno, sobre los elementos teóricos emergentes del constructo, se tiene como resultado la Hebegogía como puente, ideal para la educación media.

**Descriptor:** Competencias Ciudadanas, Cultura de Paz, Hebegogía, Práctica docente.

## DEDICATORIA

A mi esposo, **Eugenio Salas**, gracias por sostenerme cuando el cansancio pesaba más que las palabras; por tu paciencia serena, por tus sacrificios silenciosos y por ese amor que no exige explicaciones, pero lo explica todo. Fuiste mi compañero de batalla y mi lugar seguro; tu fe en mí —incluso en los días en que yo dudaba— fue impulso y abrigo. Este logro también lleva tu nombre, porque lo caminaste conmigo, paso a paso.

A mis hijos, **Stephany Salas** y **Brayan Salas**, mi motor y mi alegría: gracias por ser la razón más hermosa para no rendirme. Ustedes fueron mi motivación constante, mi “sí” cuando el tiempo parecía no alcanzar, mi fuerza cuando las jornadas se alargaban y mi recompensa en cada regreso a casa. Si alguna vez les falté en presencia por cumplir con este sueño, les agradezco la comprensión y el amor con que me esperaron. Lo que he alcanzado tiene sentido, sobre todo, porque ustedes existen; este peldaño lo subí pensando en su ejemplo, en su futuro y en el legado que deseo dejarles.

A mi **madre**, gracias por tu motivación inagotable, por tu consideración amorosa y por tu manera de creer en mí con una confianza que se convierte en alimento para el alma. En tus palabras hallé impulso; en tu constancia, firmeza; en tu amor, un faro. **A la memoria de mi padre**, que tanto anheló verme llegar hasta aquí: su voz sigue siendo una presencia que alienta. Gracias Dios por su vida, por su esfuerzo, por su convicción profunda de que la educación abre caminos y por enseñarme —con hechos— que jamás debía detenerme. Hoy este logro es también un acto de amor hacia su memoria; lo abrazo como quien honra una promesa cumplida.

Y, por encima de todo, a **Dios, mi Dios**, por su provisión, paciencia, gracia, misericordia y guía constante. Por ser el Arquitecto de esta obra de principio a fin; por abrir caminos donde parecía no haberlos, por fortalecerme en la debilidad y por enseñarme que los sueños también se edifican con fe. A Él doy toda la honra y toda la gloria.

## RECONOCIMIENTO

A mi tutora, **Scarlet Kiriloffs**, gracias por su guía rigurosa, su disposición constante, su entrega y apoyo permanente. Su acompañamiento, siempre oportuno, fue decisivo para consolidar cada etapa y sostener el rumbo cuando el proceso exigía más claridad y fortaleza.

A mis compañeros de la **cohorte 10, grupo 1**, gracias por convertirse en mi otra familia; por encarnar la amistad en sus formas más hermosas: la compañía que anima, la palabra que sostiene, el consejo que orienta y la risa que salva. En ustedes encontré comunidad, afecto y esperanza.

A mis docentes, gracias por sus aprendizajes y por la huella que dejaron en mi corazón; no solo por su conocimiento, sino por una calidad humana excepcional. A la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)** y al **convenio CONGEPRO**, mi gratitud profunda por hacer posible este camino formativo; y permitirse ser instrumento de Dios para que este sueño se concretara con rigor, sentido y esperanza.

A los directivos de la Institución educativa Carrasquilla Industrial, gracias por el respaldo y el aliento en momentos de presión y estrés; su acompañamiento hizo más liviano el camino y fortaleció mi determinación de avanzar.

A los informantes clave, gracias por ser las voces y los protagonistas de este trabajo; por su confianza, su tiempo y su verdad compartida. Sus experiencias dieron sentido, profundidad y humanidad a esta investigación.

A mis **hermanos y amigos**, gracias por comprender mis ausencias, por perdonar los encuentros aplazados y por sostenerme con cariño aun cuando no pude acompañarlos como hubiera querido.

A **César** y a **Santiago**, gracias por ser luz en momentos de tensión; por estar, por escuchar y por ayudarme a recuperar la calma cuando todo parecía apremiante.

Este logro no es solo una meta alcanzada; es el testimonio de un amor compartido, de una red de apoyo real y de una historia construida juntos. ¡¡Gratitud perenne!!

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	iii
<b>DEDICATORIA</b> .....	iv
<b>RECONOCIMIENTO</b> .....	v
INTRODUCCIÓN.....	1
PARADA I.....	6
EL PUNTO DE PARTIDA: ABRIENDO LA PUERTA DEL CONOCIMIENTO .....	6
Planteamiento del problema .....	6
Propósitos de la investigación .....	13
Propósito general.....	13
Propósitos específicos.....	13
Justificación.....	14
<b>PARADA II</b> .....	21
<b>EL CAMINO RECORRIDO: SIGUIENDO LAS HUELLAS EN BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO</b> .....	21
Estudios previos .....	21
Internacionales.....	21
Nacionales.....	24
Referentes teóricos sustantivos para la comprensión del fenómeno .....	27
Bases conceptuales.....	31
Competencia .....	31
Ciudadanía .....	32
Competencias Ciudadana .....	34
Cultura de Paz .....	36
La Práctica Docente.....	40
Bases legales .....	46
PARADA III.....	52
CAMINO METODOLÓGICO: TRAZANDO RUTAS HACIA LA COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	52
<b>Paradigma de la investigación</b> .....	52
<b>Enfoque de la investigación</b> .....	53
<b>Método fenomenológico-hermenéutico</b> .....	54
<b>Escenario de la investigación</b> .....	58
Informantes clave .....	59

Criterios de rigor científico y consideraciones éticas .....	61
PARADA IV.....	63
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: INTERPRETANDO LAS HUELLAS DEL RECORRIDO.....	63
Dimensión 1: Fundamentación ontológica y conceptual .....	65
Dimensión 2: El ser y la alteridad.....	98
Dimensión 3: Praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio .....	123
Comprensión final del fenómeno .....	137
PARADA V.....	141
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: ENTRETEJIENDO SIGNIFICADOS DESDE LOS HALLAZGOS.....	141
Teorización.....	141
PARADA VI.....	161
HORIZONTES FINALES: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES .....	161
Reflexiones Finales.....	161
Recomendaciones.....	163
REFERENCIAS.....	166
ANEXOS .....	177
ANEXO A.....	178
GUION DE ENTREVISTA A DOCENTES INFORMANTES CLAVE .....	178
ANEXO B.....	180
<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO .....</b>	<b>180</b>
ANEXO C.....	182
REGISTRO FOTOGRÁFICO.....	182

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura</b>		<b>Pp</b>
1	Niveles de desempeño en sociales y ciudadanas año 2023.....	10
2	Comparativo puntaje promedio prueba de ciencias sociales y Ciudadanas año 2022.....	10
3	Propuesta colombiana de competencias ciudadanas.....	68
4	Valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran.....	79
5	De la guerra a la paz según Agustín de Hipona.....	86
6	Pilares de la educación según Delors.....	91
7	Red semántica de la dimensión fundamentación ontológica y conceptual de las competencias ciudadanas.....	98
8	Consideración científica de la ética, la moral y el derecho.....	104
9	Red semántica de la dimensión el ser y la alteridad.....	123
10	Red semántica de la dimensión Praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio.....	137
11	Red hologramática de la comprensión fenoménica del estudio...	140
12	Principales dimensiones del rol docente en la etapa secundaria..	143
13	Temáticas claves de implementación.....	154
14	Estrategias innovadoras para la formación en competencias ciudadanas y cultura de paz.....	155
15	Representación del constructo teórico.....	158
16	Holograma ciudadanización hebegógica	160

## LISTA DE TABLA

<b>Tabla</b>		<b>Pp</b>
1	Informantes clave.....	60
2	Cuadro categorial de la investigación.....	64
3	Cuadro de información de la categoría: Noción elemental de las competencias ciudadanas.....	73
4	Cuadro resumen de la categoría: Noción elemental de las competencias ciudadanas.....	76
5	Cuadro de información de la categoría: Axiología para la cultura de la paz.....	82
6	Tabla resumen de la categoría: Axiología para la cultura de la paz.	84
7	Cuadro de información de la categoría: Programas que promueven la convivencia pacífica.....	92
8	Tabla resumen de la categoría: Programas que promueven la convivencia pacífica.....	94
9	Triangulación dimensión fundamentación ontológica y conceptual	95
10	Cuadro de información de la categoría: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica.....	105
11	Tabla resumen de la categoría: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica.....	107
12	Cuadro de información de la categoría: Cultivo del respeto: la otredad.....	112
13	Tabla resumen de la categoría: cultivo del respeto: la alteridad.....	114
14	Cuadro de información de la categoría: Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad.....	117
15	Tabla resumen de la categoría: Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad.....	119
16	Triangulación dimensión el ser y la alteridad.....	120
17	Cuadro de información de la categoría: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas.....	128
18	Tabla resumen de la categoría: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas.....	130
19	Cuadro de información de la categoría: Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz.....	132
20	Tabla resumen de la categoría: Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz.....	134
21	Triangulación dimensión Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas.....	135
22	Rasgos característicos de la Hebegogía como disciplina educativa.	149

## INTRODUCCIÓN

Repensar la formación en competencias ciudadanas orientadas a la consecución de la paz en la escuela colombiana supone, hoy más que nunca, sumergirse en una realidad compleja, atravesada por tensiones sociales, violencias históricas, desigualdades estructurales y profundas contradicciones entre los discursos normativos y la realidad que acontece en la experiencia escolar cotidiana. En ese escenario, la escuela deja de ser simplemente un espacio de transmisión de conocimientos para afirmarse como territorio ético, político y relacional, en el que se configuran sentidos de convivencia, otredad, participación, justicia y construcción de paz. No obstante, cuando dicho proceso se desarrolla en contextos territorialmente marcados por el conflicto armado, la exclusión, la fragilidad institucional y las diversas expresiones de violencia, la formación ciudadana no puede comprenderse desde visiones abstractas, descontextualizadas o meramente prescriptivas; por el contrario, exige una lectura situada, crítica y profundamente humana de la práctica docente y de los sentidos que los actores otorgan a su quehacer pedagógico.

Desde esta perspectiva, la presente investigación, titulada **Constructo teórico sobre competencias ciudadanas hacia una cultura de paz: una mirada desde la práctica docente de educación media en Quibdó**, emerge de una preocupación académica y ética frente a la distancia advertida entre el discurso oficial que promueve la formación ciudadana para la convivencia democrática y la paz, y las realidades concretas que viven docentes y estudiantes en instituciones educativas inmersas en contextos altamente conflictivos. Tal disonancia, no solo interpela la eficacia de las políticas y lineamientos educativos, sino que invita a comprender cómo los docentes conciben, significan, tensionan y desarrollan, desde su práctica, procesos formativos vinculados con las competencias ciudadanas, especialmente en un territorio como Quibdó, donde las heridas del conflicto, la inequidad social y la vulnerabilidad contextual inciden de manera directa en la vida escolar.

En este sentido, la tesis reconoce que formar para la ciudadanía debe trascender a la mera enseñanza de normas, derechos y deberes, y a promover discursos formales sobre convivencia; para propiciar experiencias pedagógicas

significativas que permitan a los estudiantes pensarse como sujetos éticos, sociales y políticos en construcción, capaces de dialogar, deliberar, tramitar conflictos, reconocer la diferencia y comprometerse con formas de vida más justas, democráticas y pacíficas. Bajo esta comprensión, la cultura de paz no se asume como un ideal retórico o una consigna institucional, sino como una apuesta formativa que demanda mediaciones pedagógicas intencionadas, prácticas relacionales coherentes y escenarios escolares donde el conflicto pueda ser resignificado como posibilidad de aprendizaje, encuentro y transformación.

La relevancia de este estudio reside, entonces, en la necesidad de develar las concepciones pedagógicas que orientan la práctica de los docentes de educación media respecto a las competencias ciudadanas, comprender los desafíos que enfrentan en contextos permeados por la conflictividad y la violencia, e interpretar las perspectivas desde las cuales dichas competencias pueden contribuir a la construcción de cultura de paz. De ahí que la tesis no se ubique en una lógica de simple descripción de problemáticas, sino en un ejercicio comprensivo e interpretativo que busca hacer emerger elementos teóricos capaces de aportar al campo educativo, particularmente en lo concerniente a la formación ciudadana de adolescentes en escenarios de alta complejidad social.

En cuanto a la Ruta metodológica, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y apoyado en el método fenomenológico-hermenéutico, en tanto interesa comprender los significados que los docentes atribuyen a su experiencia y a su práctica en relación con la formación ciudadana y la cultura de paz. Esta apuesta metodológica reconoce que la realidad educativa no puede circunscribirse a variables aisladas ni a relaciones lineales de causa y efecto, pues está construida por sentidos, vivencias, lenguajes, tensiones y comprensiones que se configuran históricamente en el mundo de la vida. Desde esa lógica, la voz docente adquiere protagonismo, no como dato instrumental, sino como expresión situada de una experiencia pedagógica que, al ser interpretada, puede revelar comprensiones profundas sobre el fenómeno investigado.

Asimismo, la tesis se sostiene en un entramado teórico que dialoga con autores como Galtung, Danesh, Habermas, Bandura, Ausubel y Vygotsky y, perspectivas que

enriquecen la comprensión del problema. La reflexión sobre la paz y sus alcances formativos encuentra sustento en enfoques que distinguen entre paz negativa y paz positiva, y que comprenden la paz como construcción social, relacional y transformadora. De igual modo, la acción comunicativa, el aprendizaje social, el aprendizaje significativo y la mediación sociocultural ofrecen claves fundamentales para entender que la formación ciudadana se produce en interacción con otros, en prácticas concretas de diálogo, modelamiento, reconocimiento y construcción compartida de sentido.

A este entramado se incorpora, además, la Hebegogía como horizonte de comprensión pertinente para la adolescencia, al reconocer las particularidades biopsicosociales de los estudiantes de educación media y la necesidad de prácticas hebegógicas ajustadas a sus modos de aprender, sentir, participar y constituirse como sujetos ciudadanos. En coherencia con ello, esta tesis propone un recorrido estructurado en seis paradas o capítulos, concebidos no como compartimentos aislados, sino como momentos articulados de una travesía investigativa orientada a comprender, interpretar y teorizar el fenómeno estudiado.

La Parada 1. El punto de partida: Abriendo la puerta del conocimiento, presenta el problema de investigación, las preguntas, propósitos, justificación y fundamentos iniciales que dan origen a la indagación. Allí se delimita el objeto de estudio y se establece la necesidad de pensar las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz desde la práctica docente y desde las particularidades del contexto quibdoseño.

La Parada 2. El camino recorrido: Siguiendo las huellas en búsqueda del conocimiento, desarrolla el entramado referencial y estudios previos que sustenta la investigación, permitiendo dialogar con investigaciones, enfoques conceptuales y posturas teóricas relacionadas con competencias ciudadanas, cultura de paz, práctica docente, conflicto, adolescencia y territorialidad. Esta parada cumple la función de ampliar la mirada, ubicar el estudio en el campo académico y dar densidad epistemológica a la comprensión del fenómeno.

Posteriormente, la Parada 3. Camino metodológico: Trazando rutas hacia la comprensión del conocimiento, explicita la arquitectura epistemológica y metodológica de la tesis. En ella se fundamenta el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, el

método fenomenológico-hermenéutico, así como los criterios para la selección de los informantes clave, la técnica de producción de información y la ruta seguida para el análisis e interpretación. Se trata de un capítulo fundamental, por cuanto legitima el modo en que se accede al sentido de la experiencia vivida y se construye conocimiento desde la comprensión.

La Parada 4, destinada al análisis e interpretación de la información, constituye el momento de encuentro, en el que las voces docentes, mediadas por el ejercicio hermenéutico, comienzan a develar significados, regularidades, tensiones, convergencias y posibles divergencias en torno a la formación ciudadana y la cultura de paz. Este capítulo representa el núcleo comprensivo de la investigación, pues en él se entrelazan experiencia, lenguaje, contexto y teoría para construir hallazgos con densidad interpretativa.

La Parada 5, orientada a la teorización, trasciende la mera organización temática de hallazgos para avanzar hacia una elaboración conceptual más profunda. En este nivel, los sentidos emergentes del análisis dialogan con los referentes teóricos y permiten configurar un aporte propio al campo de estudio, en la medida en que se busca construir un constructo teórico que ilumine la comprensión de las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz desde la práctica docente de educación media en Quibdó. Es, en otras palabras, el momento en que la investigación deja de solo interpretar la realidad y comienza también a ofrecer una elaboración comprensiva con potencial explicativo y orientador, y como producto se gesta la categoría integrativa denominada Ciudadanización Hebegógica Crítica Situada.

Finalmente, la Parada 6, correspondiente a las conclusiones y recomendaciones, recoge los principales sentidos construidos a lo largo de la travesía investigativa, resaltando los aportes del estudio, sus implicaciones pedagógicas, teóricas y contextuales, así como las posibilidades que abre para futuras investigaciones y para la toma de decisiones en el ámbito educativo. Esta última parada no clausura el conocimiento; por el contrario, lo proyecta, lo interroga y lo deja abierto a nuevas comprensiones y resignificaciones.

En consecuencia, la tesis que aquí se presenta no solo responde a una inquietud académica, sino también a una convicción ética y política: la de reconocer que, en

contextos como el de Quibdó, la escuela y la práctica docente tienen un papel decisivo en la construcción de subjetividades ciudadanas capaces de resistir la naturalización de la violencia y de abrir caminos hacia formas de convivencia más dignas, inclusivas y pacíficas. Investigar las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz desde la voz y la experiencia de los docentes de educación media implica, por tanto, apostar por una comprensión más honda del acto educativo, entendiendo que educar para la ciudadanía y la paz a adolescentes no es un añadido del currículo, sino una responsabilidad sustantiva de la escuela en territorios que reclaman justicia, reconocimiento y esperanza teniendo en cuenta las características propias de esta etapa evolutiva de los estudiantes.

## PARADA I

### EL PUNTO DE PARTIDA: ABRIENDO LA PUERTA DEL CONOCIMIENTO

#### Planteamiento del problema

La formación del ciudadano es el principio fundamental de la educación, puesto que implica engendrar un individuo que sea capaz de aportar al tejido social, de coadyuvar a la consolidación de sociedades más justas, pacíficas e igualitarias; que sobre la base de su accionar ético y responsable permita entretejer los hilos de la transformación desde una visión global; de acuerdo con esta premisa, Tocora y García (2018) afirman que la escuela constituye el principal estamento para el logro de este ideal, dado que, su papel como institución se centra en lograr la formación integral del hombre para la sociedad en la cual se va a desenvolver; *lo que sugiere una educación no sólo dotada de instrucción y conocimiento, sino capaz de preparar a los estudiantes para ser personas críticas, dotadas de valores y comprometidas con el bienestar social.*

Esto requiere como lo afirma Delors (2013), abordar los 4 pilares de la educación desde una mirada reflexiva, por ser la génesis de la educación del siglo XXI, y los 4 ejes de la Educación para la Paz: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Según Delors et al. (1997), Aprender a conocer, hace referencia más que al conocimiento de un área específica, a la comprensión de la realidad social y del mundo en el cual se vive, partiendo de una lectura del contexto al cual se pertenece; aprender a hacer, cuya actividad se centra en la construcción de un ciudadano competente para desenvolverse de manera eficiente en un mundo cambiante y globalizado; aprender a convivir, a relacionarse consigo mismo, con el otro y con la naturaleza, cimentado en el respeto y la participación en conjunto para el logro de transformaciones sociales que promueven el bienestar común; aprender a ser, desde este pilar, se involucra el desarrollo de capacidades personales, fortalecimiento de la identidad y una actuación transparente y consciente de sí mismo y de su entorno.

En concordancia, Cortina (1997), pone énfasis en el desarrollo de una educación integral, en la que no basta sólo el conocimiento intelectual, sino que involucra las emociones, de tal manera que el individuo pueda asumir un rol protagónico en la globalidad, es decir, tanto en la comunidad local, como global que le permita resignificar el papel que juega dentro del mundo y el reconocimiento de los valores y principios que orientan la convivencia social.

Por consiguiente, se devela la importancia de la vertiente educativa del ejercicio para la ciudadanía dentro de una acepción holística de la Educación para la Paz, la cual pone de manifiesto la imperante necesidad de desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes, las cuales según el Ministerio de Educación de Colombia (2004), se entienden como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 8); por ello, el Ministerio de Educación de Colombia a través de la Guía 6 orienta los lineamientos para que las instituciones se encaminen al desarrollo de un ser social que participe activa y responsablemente como miembro de una comunidad, promoviendo la convivencia pacífica, el cuidado del ambiente, el respeto por los derechos humanos y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

Así, la escuela como principal estamento educativo, desempeña un papel crucial en este contexto al ser el espacio donde se transmiten y conjugan las diversas manifestaciones culturales; de esta manera la cultura, constituye el entretejido vibrante de creencias, costumbres y expresiones artísticas que dan forma a la identidad de un grupo humano, y al conjunto de valores y tradiciones que direccionan el comportamiento de las personas en una sociedad; por tanto, al fomentar el respeto mutuo, la comprensión y el diálogo entre diferentes grupos, la educación ayuda a los estudiantes a reconocer y valorar sus diferencias.

Esta rica diversidad cultural se convierte en un pilar fundamental para la constitución de la paz, ya que, al integrar estos aprendizajes en el entorno escolar, se promueve un ambiente donde cada individuo se siente valorado y empoderado para contribuir al bienestar colectivo; así, la escuela no solo forma académicamente a los

estudiantes, sino que también los prepara para ser ciudadanos activos en sociedades más justas y pacíficas.

De allí surge la necesidad de la construcción de una Cultura de Paz, que parte desde el ámbito escolar, entendida según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1993) como un entramado de valores, actitudes y comportamientos que infunden el respeto a la vida, al ambiente, a los derechos humanos, a la libertad, al reconocimiento y la búsqueda de la igualdad, mediante acciones positivas, que rechazan toda manifestación de violencia, y ayudan a identificar las raíces de los conflictos y las soluciones de manera pacífica, a través del diálogo y la concertación (Rayo, 2000); lo cual brinda las herramientas para la formación de un sujeto del mundo.

Es por ello que, la práctica pedagógica del docente, juega un papel preponderante, pues mediante la reflexión continua de su quehacer pedagógico, emerge propuestas que gesta el conocimiento de los estudiantes promocionando aprendizajes transformadores, pertinentes y permanentes que coadyuven a la germinación de un ser social competente que ve los conflictos cotidianos como una oportunidad para el ejercicio de la paz y aporta a la solución de diferentes problemáticas del contexto local, nacional y mundial.

Sin embargo, esta utopía deja al descubierto las grandes dificultades que enfrenta la educación en la consecución de este principio fundamental, puesto que, existe una dicotomía entre la teoría y la práctica, pues una cosa es lo que vive el país y otra muy distinta lo que encontramos en las letras; la misma muestra que Colombia está sumergida en un conflicto interno que se ha extendido por décadas, protagonizado por diversos actores, desde partidos políticos tradicionales, guerrilla, paramilitares, narcotraficantes, delincuencia común y organizada entre otros; dicho conflicto, ha aumentado el índice de violencia en donde la niñez y la juventud sufren las más graves consecuencias, que van desde el desplazamiento, el reclutamiento forzado y la muerte en los peores casos.

En consecuencia, Chaux et al. (2012), afirman que “formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue

teniendo uno de los indicadores de violencia más altos del mundo” (p. 7), por lo que abordar el fenómeno de la violencia desde las competencias ciudadanas en el contexto educativo colombiano se constituye en un eslabón fundamental en la construcción de una cultura de paz.

Una de las regiones del país en donde se evidencia un nivel mayor de afectación de este flagelo, es la región pacífica, y de manera especial el departamento del Chocó, el cual, ha sido una de las zonas más excluidas y marginadas del territorio colombiano, lo que ha generado una crisis social y económica de gran magnitud, que profundiza la brecha en materia de desigualdad e inequidad, impactando negativamente la democracia y la convivencia pacífica en esta parte de la nación; muestra de ello, son los altos índices de pobreza y vulnerabilidad al punto de que Quibdó, su capital, ha sido catalogada, como la ciudad con mayor incidencia de pobreza monetaria en el año 2021 con 67,4%, y en el 2022 con 62,3%, (DANE, 2021-2022).

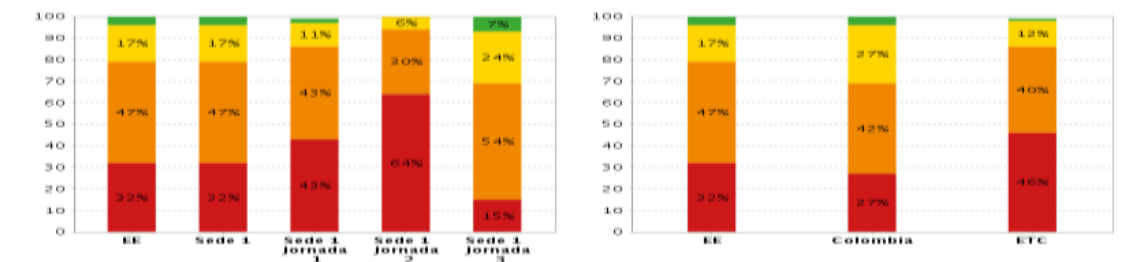
Esta crisis, ha desembocado en diversas problemáticas sociales, en donde la violencia, la delincuencia, la falta de oportunidades, la inseguridad, el narcotráfico, la corrupción, la presencia de actores armados, el desplazamiento forzado, son el pan de cada día; acrecentando el desarraigo, la pérdida de identidad y de valores éticos y morales y deteriorando la confianza en las instituciones estatales, frente a la mirada indiferente de mucha parte de la población.

La escuela no ha sido ajena a este conflicto interno, antes por el contrario, todas estas problemáticas convergen al interior de la misma, evidenciado en los estudiantes por sus frecuentes cuadros de ansiedad, ira, frustración, depresión, conductas suicidas, desmotivación y alto nivel de estrés emocional, producidos por el miedo, la zozobra y problemáticas familiares; posiblemente ocasionadas no sólo por los rezagos que dejó la pandemia del Covid 19, sino por la violencia y la inseguridad que se vive en el municipio.

Así mismo es preocupante observar las constantes situaciones de tipo I, II y III que afectan la convivencia escolar en la institución educativa Carrasquilla, tales como hurtos, complicidad, impunidad, amenazas, irrespeto, intolerancia, agresiones físicas y verbales, desacato a las directrices impartidas por los docentes y directivos docentes, conductas desafiantes y poca participación e iniciativa en acciones de mejora desde un

pensamiento crítico; unido a esto, los estudiantes vienen teniendo bajo desempeño en las Competencias de Sociales y Ciudadanas en las Pruebas Saber 11, como se puede observar en las siguientes figuras:

**Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Sociales y Ciudadanas año 2023**



Nota: tomado del informe por colegio Pruebas Saber 11, ICFES

■ Insuficiente ■ Mínimo ■ Satisfactorio ■ Avanzado

**Figura 2. Comparativo puntaje promedio prueba de ciencias sociales y Ciudadanas año 2022**



Establecimiento Educativo COL: Colombia ETC: Quibdó

Nota: tomado de: I.E. Carrasquilla Industrial-Quibdó-Análisis de resultados Pruebas Saber 2022

Las figuras anteriores revelan un panorama desalentador, toda vez que, tanto a nivel nacional, como local e institucional, el promedio de los resultados positivos no alcanza a llegar ni siquiera a 50 puntos/100 puntos en el año 2022; y para el año 2023, el porcentaje de respuestas equivocadas sube a un deshonroso 79% lo cual demuestra que lejos de mejorar la situación, empeora; evidenciando muy poca comprensión de la realidad social y un bajo empoderamiento del ejercicio de la ciudadanía que tienen los estudiantes. De allí que, Chaux et al. (2012) afirma,

...somos totalmente conscientes de la dificultad que representa este tipo de trabajo en un contexto tan difícil como el que se vive en muchas regiones de Colombia. Sin embargo, justamente por eso es que consideramos urgente y vital este tipo de formación. No podemos pensar que la formación ciudadana es lo único que hay que hacer para aliviar un poco nuestros problemas de violencia, corrupción, inequidades y exclusión, pero tampoco podemos esperar transformar realmente nuestra sociedad sin este tipo de trabajo (p. 25).

Estos autores reconocen que el trabajo en la formación ciudadana es un desafío importante, especialmente en las regiones de Colombia como Quibdó, que enfrentan dificultades como la violencia, la corrupción, la inequidad y la exclusión y aclaran que, aunque la formación ciudadana no es la única solución para abordar estos problemas, se considera una herramienta clave para avanzar en una transformación real en el territorio, por lo que la formación en competencias ciudadanas hacia una cultura de paz debe ser parte de un enfoque más amplio y multifacético para abordar los desafíos sociales.

Desde el sustento epistemológico que orienta esta investigación, la problematización del fenómeno no puede tomarse como una construcción aislada de los sujetos y sus experiencias, sino más bien como una aproximación que parte de una realidad educativa que se expresa en la práctica docente. Por lo tanto, en esta fase inicial se reconocen preliminarmente cuatro posibles informantes clave, correspondientes a docentes de educación media cuyas trayectorias y campos de acción pedagógica guardan una estrecha relación con la formación en competencias ciudadanas y la construcción de cultura de paz, los cuales desde sus vivencias son capaces de ofrecer comprensiones significativas sobre las tensiones, desafíos y posibilidades que emergen en torno al fenómeno de estudio.

Esto resalta la relevancia de la práctica docente, pues es a través de la misma, donde se posibilita la creación de una conciencia crítica en los estudiantes, sobre el ejercicio de una ciudadanía direccionada hacia una construcción conjunta de sociedad desde el contexto; dado que como afirman los autores en mención, la relación entre las competencias ciudadanas y el contexto es bidireccional; por un lado, el contexto puede facilitar o limitar el ejercicio de estas competencias, y por otro lado, las competencias ciudadanas permiten a los individuos adaptarse a su entorno o modificarlo, especialmente en situaciones donde existan obstáculos; en esencia, la importancia de

estas competencias radica no sólo porque capacitan a las personas para actuar dentro del contexto, sino también transformarlo cuando sea necesario.

La problemática descrita, muestra la urgencia de ser abordada, dado que, de no hacerlo, no sólo se continuaría bajando la escala de los resultados en las evaluaciones internas y externas produciendo un mayor estancamiento de los aprendizajes de los estudiantes, sino que, desde una visión más amplia, los estudiantes podrían seguir reproduciendo conductas disruptivas que afectan la convivencia escolar y el ejercicio ciudadano y en última instancia, ser presa fácil de la delincuencia y del reclutamiento de los diferentes grupos armados imperantes en el territorio, acrecentando la violencia, la pobreza, el desplazamiento forzado, la deserción escolar, la discriminación y estigmatización hacia esta zona del país; aumentando la brecha en materia de desigualdad, inequidad e injusticia, deteriorando el tejido y la cohesión social, lo que a largo plazo afectaría profundamente la calidad de vida de la población colombiana y del mundo.

Para el desarrollo de este cuerpo teórico, se hace indispensable plantear los interrogantes que la orientan, por ello, Hamui (2016), plantea algunos aspectos que debe contener la pregunta de investigación en la metodología cualitativa como son los elementos teóricos, temáticos, metodológicos y empíricos lo que a su vez se convierte en la piedra angular del proceso.

Desde esta perspectiva, este estudio doctoral titulado “Constructo teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz: una mirada desde la práctica docente de Educación Media en Quibdó” tiene los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta el docente de Educación Media en Quibdó, en su práctica pedagógica para la formación de estudiantes en competencias ciudadanas hacia una cultura de paz, en un territorio permeado por el conflicto armado?; ¿en qué medida la formación en Competencias Ciudadanas hacia una cultura de paz en los estudiantes de Educación Media podría ayudar a mitigar y prevenir las manifestaciones de violencia, en coherencia con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución de conflictos de manera pacífica desde la mirada de la práctica docente?, sin embargo, se devela la necesidad de plantear otros cuestionamientos que permitan abarcar el fenómeno de manera holística, como son:

¿De qué manera la crisis social que vive el territorio, ha impactado la construcción de una cultura de paz y el ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes de la Educación Media?; ¿cuáles son las percepciones pedagógicas presentes en la práctica docente sobre el papel de las competencias ciudadanas en la construcción de una cultura de paz en los estudiantes de Educación Media?; ¿cuál es el aporte teórico que desde la práctica docente emerge para la construcción de una sociedad más justa, pacífica y democrática?; por último, teniendo en cuenta el contexto conflictivo que vive el territorio y los hallazgos encontrados, ¿qué elementos teórico-prácticos deberían estar presente en la práctica docente para la formación de competencias ciudadanas hacia una cultura de paz que potencie transformaciones inclusivas y sostenibles en los estudiantes de la Educación Media en Quibdó?

Estos y otros interrogantes permitieron desentrañar los aspectos que desde la mirada docente develaron los aspectos inherentes a la formación de un ciudadano competente, capaz de promover cultura de paz sobre el fundamento del respeto de los derechos humanos y el manejo efectivo de los conflictos, contribuyendo a la construcción social en un territorio permeado por el conflicto interno en Colombia.

Es por ello, que se vincularon los siguientes propósitos que permitan orientar el camino de esta investigación.

## **Propósitos de la investigación**

### **Propósito general**

Generar un constructo teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz desde la mirada de la práctica docente de educación Media en Quibdó

### **Propósitos específicos**

- Develar las concepciones pedagógicas que sustentan los docentes sobre Competencias ciudadanas asociadas a una Cultura de Paz

- Comprender los desafíos que enfrenta la práctica docente en la formación de las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz en un territorio permeado por el conflicto armado
- Interpretar las perspectivas de los docentes sobre las Competencias Ciudadanas en la construcción de una Cultura de Paz.
- Emerger los elementos teóricos sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz desde la mirada de la práctica docente de educación media en Quibdó.

### **Justificación**

La educación es un importante motor para la promoción del desarrollo y la prosperidad compartida y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad (Banco Mundial, 2018); de esta manera, se enfatiza en una educación integral del individuo, que va más allá de una mera instrucción académica, convirtiéndose en un eslabón fundamental para impulsar el progreso y avance en la calidad de vida de las personas, por lo tanto, destaca la importancia de invertir en educación, para a su vez, reducir la pobreza, las desigualdades, prevenir las enfermedades y contribuir así a la transformación local y global; por consiguiente, los gobiernos son los responsables de brindar las garantías necesarias para la mejora de la calidad educativa.

Es por ello que, la política educativa del Ministerio de Educación en Colombia está orientada a promover una educación de calidad, que ayude a la formación de mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, que sean respetuosos de lo público, que respeten los derechos humanos, cumplan con sus responsabilidades sociales y convivan en paz (MEN 2010a, p. 25).

Desde esta perspectiva, la práctica docente cumple un papel fundamental, dado que es en ella, donde por medio de la acción pedagógica, se puede dilucidar los elementos teórico-prácticos que teniendo en cuenta el contexto, posibilitan cambios necesarios y pertinentes en el comportamiento de las personas y por ende coadyuvan al bienestar social.

Al respecto, esta investigación, se justifica desde diferentes estadios como son: lo social, lo educativo, lo teórico y lo político entre otros.

En cuanto a lo social, permite por medio de la generación del constructo sobre competencias ciudadanas hacia una cultura de paz desde la perspectiva de la práctica docente, comprender los desafíos que enfrentan los maestros, en el logro de la formación de la persona humana capaz de ejercer la ciudadanía responsable y participativa hacia la pacificación de tal manera que su accionar redunde en el beneficio general.

En lo educativo se justifica en la medida que genera reflexiones profundas en los docentes sobre su práctica en la formación de competencias ciudadanas hacia una cultura de paz, lo cual les permite replantear acciones y nuevas estrategias pedagógicas contextualizadas para contribuir a la implementación de los pilares de la educación para la paz y responder a los retos educativos del siglo XXI.

Referente a lo teórico, la investigación está fundada en teorías asociadas al fenómeno de estudio, vinculando aspectos en una visión multidimensional, desde los planos epistemológico, ontológico, axiológico, metodológico y teleológico; teniendo en cuenta los referentes conceptuales de competencias ciudadanas, cultura de paz y práctica docente.

#### Plano Epistemológico

Desde este plano, se pueden considerar las competencias ciudadanas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los individuos participar de manera activa y crítica en la sociedad; así mismo, Hernández et al; (2017) enfatizan que construir una cultura de paz es un proceso intrincado e integral que requiere un enfoque multidisciplinario centrado en la educación transformadora, por lo que es necesario cambiar tanto las concepciones como las percepciones sobre la paz y asumir compromisos activos para hacer de ella una realidad vivida diariamente; por lo que la cultura de paz se concibe como un enfoque holístico que busca transformar las dinámicas sociales hacia una convivencia armónica y sostenible basada en el respeto mutuo y la dignidad humana; por tanto, la práctica docente debe integrar estos conceptos, fomentando un aprendizaje activo donde los estudiantes no solo adquieran

información, sino que también desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo sobre su rol en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

#### Plano Ontológico

En este plano, se aborda la naturaleza del ser humano como un ser social que necesita relacionarse con otros. Las competencias ciudadanas son fundamentales para el desarrollo integral del individuo, ya que permiten construir identidades colectivas basadas en el respeto mutuo y la convivencia pacífica. La práctica docente debe reconocer esta dimensión relacional del ser humano, promoviendo espacios donde los estudiantes puedan interactuar y construir significados juntos, fortaleciendo así su sentido de pertenencia a una comunidad, frente a esto Cortina (1997), sostiene que el aprendizaje de la ciudadanía comienza desde la visión de aportar desde las individualidades a la construcción conjunta del mundo; desde allí se puede inferir que desarrollar competencias ciudadanas desde la práctica pedagógica, implica reconocer la importancia del compromiso individual y colectivo en la creación de una sociedad más justa y equitativa fomentando valores morales que sustentan nuestras interacciones cotidianas y promuevan espacios donde todos contribuyamos al bienestar social y la consecución de la paz.

#### Plano Axiológico

Este plano se enfoca en los valores que sustentan la educación para la ciudadanía y la cultura de paz. Valores como la igualdad, el respeto, la solidaridad, el diálogo, la empatía y la justicia son esenciales para formar ciudadanos comprometidos. La práctica docente debe incorporar estos valores en su enseñanza, creando un ambiente educativo participativo donde se promueva la concertación, la creatividad para afrontar los conflictos de manera positiva. Esto no solo contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas, sino que también fortalece una cultura de paz que va más allá del aula de clase.

#### Plano metodológico

Desde este plano se pretende abordar la creación del constructo teórico sobre competencias ciudadanas con un enfoque interpretativo y cualitativo, permitiendo obtener una comprensión profunda y argumentativa del papel que desempeñan los docentes en la transformación social a través de sus prácticas pedagógicas hacia la

consolidación de una ciudadanía más responsable, activa y participativa que promueva la cultura de paz en el territorio.

#### Plano teleológico

Finalmente, desde una perspectiva teleológica, se considera el propósito último de la educación, formar ciudadanos capaces de contribuir activamente a la construcción de una sociedad pacífica y equitativa, por ende, las competencias ciudadanas deben estar orientadas hacia este fin, promoviendo un compromiso social que trascienda el aula, por lo que la práctica docente debe jugar un papel preponderante, puesto que es allí donde se puede lograr el empoderamiento de los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio al interior y exterior de sus comunidades.

Considero importante indicar, que este trabajo investigativo se articula a las políticas educativas emanadas del gobierno nacional, y al propósito del Plan Decenal de Educación 2016-2026, puesto que, su finalidad es avanzar en el establecimiento de una educación de calidad que contribuye a la equidad, generando igualdad de oportunidades para todos; fomentando espacios de diálogos, de participación activa y democrática en la cohesión social, potenciando una atención más pertinente a la formación integral del ciudadano en la construcción de una cultura de paz.

De igual manera con el Plan Nacional de Desarrollo (2017), se establece el camino hacia la paz desde la educación cuya exigencia se centra en la preparación de buenos ciudadanos capaces de resolver sus conflictos de forma pacífica por medio de una buena comunicación, la concertación y la reflexión para el logro de una convivencia más armoniosa, razón por la cual considero su estrecha relación con este proyecto.

También se vincula al PND (2023), porque según el artículo 1, busca desembocar todas las acciones en la paz total, mediante el respeto por la vida, el medio ambiente, la superación de la injusticia social, la no repetición y el cuidado del territorio para hacer de Colombia una "Potencia de la Vida" lo cual deja entrever los fundamentos del desarrollo sostenible.

Por lo tanto, el constructo teórico sobre competencias ciudadanas desde la mirada de la práctica docente puede proporcionar un marco conceptual sólido para establecer estrategias educativas orientadas desde la práctica docente a la construcción de una cultura de paz y al desarrollo sostenible, preparando a las generaciones presentes y

futuras para enfrentar los desafíos globales con conciencia, responsabilidad y compromiso.

Además, al integrar el desarrollo de competencias ciudadanas con el enfoque de la sostenibilidad, los docentes pueden abordar de manera holística temas relacionados con el medio ambiente, la equidad, la inclusión, la democracia, la convivencia, la pluralidad y la responsabilidad, permitiendo a los estudiantes comprender su papel como agentes de cambio positivo en la sociedad, y así se podría aportar a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, eslabones fundamentales de la Agenda 2030, propuesta por la Unesco (2012).

Por tanto, el promover una cultura de paz y no violencia a través de la educación, podría contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la convivencia pacífica, generando confianza para la construcción del tejido social, fomentando la resolución pacífica de conflictos y fortaleciendo el sentido de pertenencia a una comunidad global, lo que a su vez aportaría al desarrollo sostenible en un sentido amplio y ayudaría a mejorar la calidad educativa.

Este enfoque se alinea con lo que sostiene la UNESCO (2022), sobre la educación como un pacto social, donde todos los actores de la sociedad como son docentes, familias y comunidades, se enlazan en un compromiso compartido para promover valores de respeto y tolerancia. Al implementar este contrato social en el ámbito educativo, se está creando un entorno propicio no solo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo de competencias ciudadanas que son esenciales para construir sociedades más justas y pacíficas que promueve la consolidación de valores fundamentales como la justicia, la equidad, la cooperación y la solidaridad.

Esto se logra a través de un enfoque en una educación de calidad que se extiende durante toda la vida, de allí que, la educación es vista no solo como un derecho individual, sino como un bien legal y colectivo que pertenece a todos. Por lo tanto, es responsabilidad de cada estado asegurar que todos los ciudadanos tengan acceso a este recurso esencial.

Entender la educación como contrato social significa reconocer el derecho que tiene cada persona a recibir una enseñanza dotada no sólo de conocimientos y habilidades, sino que además estimule la formación ciudadana de forma activa y

responsable en su comunidad; por ende, es insoslayable garantizar que todas las personas, independientemente de su origen o situación socioeconómica, tengan las mismas oportunidades para aprender y crecer, atendiendo de esta manera a principios de justicia y equidad; en este sentido, el papel del estado es fundamental, puesto que debe propender que todos tengan acceso a este tipo de educación, promoviendo políticas inclusivas eliminando barreras y fomentando un entorno donde todos puedan progresar.

Este tipo de educación promueve una comprensión más profunda del mundo que les rodea y los prepara para enfrentar desafíos complejos, como el cambio climático, la desigualdad, la diversidad cultural y el avance vertiginoso de la inteligencia artificial entre otros.

Es importante mencionar que este estudio es viable, dado que cuento no sólo con la disponibilidad de tiempo, sino que tengo acceso directo a los actores claves por ser la coordinadora de la institución educativa Carrasquilla Industrial, contexto inmediato donde se evidencia el fenómeno de estudio, lo cual me permite mitigar los gastos económicos para su desarrollo, y acceder a los datos e información necesaria para llevarla a cabo.

Esta investigación se adscribe a la línea de investigación *EAA/LIFD01 Formación Docente de la UPEL*, puesto que, la formación docente es fundamental para equiparar a los maestros con las competencias necesarias para el fomento de una Cultura de paz en el aula, por lo que este constructo proporciona un marco que se puede utilizar para integrar competencias ciudadanas en su práctica; de igual manera, una vez develado las percepciones y desafíos de los docentes sobre éstas y su relación con la Cultura de paz, podría generar propuestas encaminadas a la vinculación de cursos en estas temáticas para maestros en formación y capacitación puntual a los profesores en ejercicio, que les permitan una mayor comprensión de su importancia y la aplicación en la práctica pedagógica para contribuir a la transformación social en un contexto conflictivo que irradia hacia la casa común.

Así mismo, realizar investigaciones encaminadas hacia las competencias ciudadanas y la cultura de paz, podrían potenciar el impacto de la práctica docente en el clima y la convivencia escolar y comunitaria, dado que, el papel docente va mucho

más allá del aula, por lo que es imperante que éste se vincule en iniciativas que promuevan la paz, la reflexión crítica y la búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas que aquejan a la sociedad y de esta manera coadyuvar al fortalecimiento del lazo escuela-comunidad; además, este estudio, puede abrir caminos para aperturar proyectos que evalúen la manera en que las prácticas docentes afectan tanto a estudiantes como a comunidades, generando datos valiosos para futuras investigaciones.

## PARADA II

### EL CAMINO RECORRIDO: SIGUIENDO LAS HUELLAS EN BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO

Es importante reseñar los estudios previos del fenómeno de estudio, puesto que según Arias (2006), permiten conocer su progreso y su estado actual, siendo éste último base para futuras investigaciones; así pues, dan un panorama general de los avances epistemológicos que permean la investigación, sientan los fundamentos teóricos que permiten su abordaje y contribuyen a darle una mirada holística al mismo; por lo anterior, se han escogido las siguientes tesis doctorales internacionales y nacionales más significativas para mi fenómeno de estudio.

#### Estudios previos

##### **Internacionales.**

Uno de los trabajos de nivel doctoral que considero importante resaltar para mi investigación es *“Estudio de los valores orientados a la cultura de la paz en el currículo”* realizada por Ossorio (2023), en la UCA (Universidad de Cádiz); el cual tuvo como propósito general, realizar un estudio sobre la identificación, categorización y estrategias metodológicas que se llevan a cabo en los diferentes contextos formativos para trabajar los valores orientados hacia una Cultura de Paz.

Dicha investigación se llevó a cabo por medio del método fenomenológico con enfoque cualitativo. Dentro de las conclusiones más relevantes, se pone de presente los desafíos y problemas que existen en la gestión de la diversidad en los espacios escolares, así como los esfuerzos por reducir las desigualdades que afectan a grupos provenientes de entornos desfavorecidos. Se menciona que estos esfuerzos se reflejan en la forma en que se gestionan los procesos educativos, promoviendo la participación democrática, el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la representación y el reconocimiento de las identidades de los estudiantes, tanto en el proceso de

enseñanza y aprendizaje como en la convivencia escolar. En resumen, revela la importancia de gestionar la diversidad de manera equitativa y potenciar un ambiente educativo inclusivo

En ese contexto, se recalca la importancia de que los docentes adopten un enfoque más activo y participativo en la educación, lo cual, puede tener un impacto más significativo en la promoción de un ambiente educativo inclusivo. Esto se lograría a través de la implementación de prácticas dialógicas, es decir, fomentando el diálogo y la comunicación en el aula, así como brindando apoyo personalizado para el desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes. Además, se menciona la importancia de incorporar nuevas formas de enseñanza y metodologías más dinámicas y participativas, lo que podría ayudar a desvelar las posibles discriminaciones presentes en el currículum oculto.

Esto implica continuar esforzándose en garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas equitativas, independientemente de su origen social o cultural, centrándose en la educación en valores como eje fundamental, para evitar desigualdades en su implementación y trabajar activamente para superar las brechas sociales presentes en el sistema educativo.

Esta tesis se vincula con mi trabajo investigativo en la medida que permite reflexionar sobre la práctica docente y develar los valores que se transmiten desde el currículum oculto que impactan el comportamiento social e individual de los estudiantes especialmente en un contexto permeado por la violencia y el conflicto armado, lo cual ayuda a generar estrategias de enseñanza-aprendizaje direccionadas a la construcción de entornos escolares más seguros, equitativos, inclusivos y de mejor calidad que permitan abordar la cultura de paz y las competencias ciudadanas de forma intencionada por medio del diálogo y la interacción social.

Otra tesis doctoral que considero relevante vincular a mi investigación es la de *Pérez (2022)*, que lleva como título *“La educación para la Ciudadanía en Educación Superior: progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios”* realizada en la universidad de Sevilla-España; cuyo objetivo principal estuvo orientado a conocer los procesos que realizan los docentes en formación para transformar sus ideas, creencias y enfoques entorno a la educación para la ciudadanía desde el campo

universitario; utilizando una estrategia multi metodológica por medio de tres fases, con diversos participantes e instrumentos, que combinan métodos de carácter documental, experimental e interpretativo-crítico, empleando diferentes técnicas de análisis (estadísticas, de contenido).

En cada una de las fases se desarrollaron actividades tendientes a contextualizar el fenómeno; en primer lugar se recabó información sobre los diferentes programas de formación docente ofrecidos por la universidad en España; luego se indagó sobre las concepciones pedagógicas y modelos didácticos que tenían los docentes participantes sobre ciudadanía, la educación para la ciudadanía en relación con su práctica docente y el papel de la universidad frente al reto; por último se analizaron los obstáculos y dinamizadores que tenían los docentes para vincular la educación para la ciudadanía en sus clases.

Los resultados obtenidos revelan que la forma más común de formación docente universitaria en España se caracteriza por la realización de cursos específicos y de corta duración. Lo que sugiere una tendencia hacia una preparación rápida y en temáticas puntuales. En segundo lugar, los hallazgos muestran que los profesores, adoptan concepciones sobre la ciudadanía y la Educación Ciudadana más alineadas con un Modelo Pedagógico Constructivista e Investigativo en contraste con aquellos que no participaron, quienes pueden tener enfoques más tradicionales o menos innovadores en su práctica docente.

También se evidenció que los docentes universitarios tienen más dificultad en vincular a su práctica aspectos relacionadas con problemáticas de relevancia social o aspectos polémicos, que implican cuestionamientos, que, en cambiar su metodología; además se develó que la finalidad de su práctica docente varía de acuerdo a aspectos específicos y generales, que van desde adquirir aprendizajes de temáticas concretas, a la formación de profesionales para la construcción social y en poca medida a la de formar ciudadanos o ciudadanas.

Así mismo, la investigación mostró que las concepciones de los profesores sobre ciudadanía están direccionadas hacia la participación, mientras que, las de Educación para la Ciudadanía se centran en el fomento de valores sociales y normas éticas fundamentales, y que la universidad la conciben como una institución

encaminada hacia un modelo tecnológico y formativo/ o humanista que contribuye a la constitución de buenos profesionales.

Además, también señaló que la mayoría de las concepciones en las diferentes categorías analizadas no alcanzan lo que se considera un nivel satisfactorio; lo que sugiere que, las ideas o enfoques actuales de los docentes no cumplen con las expectativas o estándares ideales para una educación integral y efectiva. Esto puede implicar que hay una brecha entre lo que se enseña y lo que debería enseñarse.

Finalmente, la investigación arrojó que hay diversos tipos de barreras relacionadas con creencias, miedos y resistencias personales del profesorado, así como conceptos disciplinares, visiones e ideas que pueden limitar la integración de estos temas en la práctica docente; sin embargo, también manifiestan que hay elementos o estímulos que favorecen la incorporación de la Educación para la ciudadanía en sus clases, esto indica un potencial para el cambio y mejora en la educación superior.

Esta tesis doctoral se vincula a mi trabajo de investigación en la medida en que las concepciones de los docentes juegan un papel preponderante en sus prácticas y por ende en el desarrollo de competencias en los estudiantes; puesto que no sólo se trata de abarcar contenidos con una metodología constructivista, sino que se destaca la importancia de revisar a profundidad la relevancia y la pertinencia de lo que se enseña desde el contexto; puesto que esto influye de manera directa en los aprendizajes y el comportamiento de los estudiantes. Además, es interesante señalar la importancia de la formación docente en la didáctica de la Educación ciudadana favoreciendo el diálogo, la interacción y las necesidades e intereses de los estudiantes para el desarrollo de competencias y valores sociales.

## **Nacionales**

Uno de los trabajos de mayor relevancia para mi investigación es la tesis doctoral titulada: *“Sentidos de la Educación para la Paz en narrativas de maestros en territorios de conflicto armado colombiano”* realizada por Gómez (2022), con la

universidad Distrital Francisco José de Caldas, su propósito estuvo direccionado a comprender los sentidos de la Educación para la Paz que emergen de las narrativas de maestros en territorios afectados por el conflicto armado interno en Colombia y su relación con las prácticas educativas.

Esta investigación se abordó desde el enfoque cualitativo a partir del diseño de análisis narrativo utilizando la entrevista narrativa como instrumento para recopilar la información, sustentada en el paradigma de la Paz negativa, junto a las teorías de la Paz como categoría analítica siguiendo la propuesta de Galtung (2003a), también se tuvo en cuenta algunas orientaciones sobre el tema de la Paz a partir de la filosofía política de Hobbes «pactos», Rousseau «contratos» y Kant «tratados»; además, algunas reflexiones teóricas sobre las nuevas perspectivas que ha tenido el tema de la Paz: las violencias, la noción de «paz imperfecta» (Martínez, 2001a), la Paz Integral (Sandoval, 2016), la Paz como objetivo de la guerra (Clausewitz, 2002, Kaldor, 2001), la Paz en el marco del conflicto armado y las políticas internacionales; entre otros.

Dicho trabajo doctoral proporcionó resultados muy significativos sobre la valoración, reconocimiento e importancia de las voces de los maestros para la comprensión de la Paz y la Educación para la Paz a partir de tres elementos principales: sus saberes, sus acciones y sus experiencias.

Por esta razón, considero que esta tesis es fundamental para mi investigación, ya que no sólo tiene un contexto teórico robustecido sobre la Paz, lo cual aporta significativamente en mi búsqueda de antecedentes, sino que además, destaca la importancia del reconocimiento de las voces de los maestros, sus experiencias, prácticas y conocimientos para la comprensión de la Paz y por ende en la creación de una cultura de paz desde el aula que impacte en el territorio; Esto es especialmente relevante en un contexto tan complejo como el colombiano, donde la violencia y el conflicto armado han tenido un efecto profundo en la sociedad; de allí que, al reconocer el papel activo de los educadores, se abre la posibilidad de transformar las dinámicas sociales y fomentar un entorno más pacífico para la construcción de ciudadanía.

También considero necesario tener en cuenta la tesis de nivel doctoral de Henao (2021), que lleva como título *“La formación de la Competencia Ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica*

*pedagógica*” desarrollado en la UPEL (Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela).

Su propósito principal fue construir una aproximación teórica sobre la formación de la competencia ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica pedagógica, que contribuya con la educación básica colombiana; su metodología fue basada en la corriente epistemológica introspectiva vivencial con uso del método fenomenológico con enfoque cualitativo y sus conclusiones más relevantes se centraron en comprender según los informantes claves que, la formación en competencia ciudadana requiere de la integración de las dimensiones, familia, escuela, docente, sociedad y estado, en el entendido de que cada estamento cumple un rol fundamental en la formación del ciudadano y por lo tanto, la responsabilidad es compartida.

Este trabajo se vincula de manera directa con mi investigación, puesto que, aporta elementos fundamentales de reflexión de los docentes en su práctica hacia la construcción de ciudadanía teniendo en cuenta el contexto y las problemáticas sociales que viven los estudiantes y que impide en cierta medida la comprensión de su realidad, sin dejar de lado, la colaboración activa y coordinada de las otras dimensiones, familia, escuela, sociedad y estado, con lo cual se potencia el impacto en la construcción del tejido social a través de la formación ciudadana hacia una cultura de paz.

Por último, considero importante vincular a mi investigación la realizada por Bayona (2021), titulada *“Formación para una Cultura de Paz desde las Competencias Emocionales y Ciudadanas en la Educación Básica Secundaria en Colombia”* la cual fue realizada en la UMECIT (Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología), cuyo propósito principal fue analizar la formación de una Cultura de Paz, desde las competencias emocionales y ciudadanas en las instituciones de educación en Suesca Cundinamarca; se abordó desde el paradigma sociocrítico mediante el modelo de investigación acción se analiza el problema desde sus diferentes dimensiones y se plantea una estrategia de solución a partir del enfoque crítico social acción participativa.

Su aporte consistió en la generación de una propuesta para la implementación de unos estándares de competencias emocionales y para la ciudadanía mundial en el

área de Ciencias Sociales y Ética en la Educación Básica Secundaria al igual que las recomendaciones para fortalecer dichas competencias dentro del sistema educativo colombiano a fin de contribuir con la cultura de paz en nuestro país.

Se vincula con mi trabajo de investigación dado que al igual que Bayona, considero la importancia de las competencias emocionales y ciudadanas en la construcción de una cultura de paz desde el contexto educativo, así mismo, ambos trabajos investigativos destacan la relevancia de estos elementos como pilares esenciales para una convivencia basada en el respeto a la vida y a los derechos humanos; además me gustaría explorar si mis informantes claves implementan alguna de estas recomendaciones en su práctica docente y por ende valorar su impacto al interior de la institución educativa y en el territorio.

En conjunto, los estudios previos internacionales y nacionales abordados centrados en la cultura de paz, la educación para la ciudadanía, la transformación de la práctica docente en contextos formativos, la educación para la paz en contextos de conflicto armado, la formación de la competencia ciudadana desde las voces y experiencias de los docentes y las competencias emocionales y ciudadanas vinculadas a la convivencia pacífica, no sólo confirman la pertinencia del problema investigado, sino que demuestran, que continúa siendo necesario profundizar una comprensión contextualizada de la formación en competencias ciudadanas hacia una cultura de paz desde la perspectiva de la práctica docente en la educación media de Quibdó.

### **Referentes teóricos sustantivos para la comprensión del fenómeno**

En coherencia con la naturaleza interpretativa de la presente investigación, el abordaje del fenómeno de estudio se soporta en un conjunto de teorías sustantivas o de entrada que permiten comprender, desde distintas aristas la relación entre competencias ciudadanas, cultura de paz y práctica docente en la educación media. Estas teorías no se asumen como esquemas inamovibles ni como moldes rígidos para explicar la realidad, sino como referentes comprensivos que ofrecen categorías iniciales de lectura para aproximarse al objeto investigado. En esta perspectiva, constituyen un soporte epistemológico y hermenéutico desde el cual se capta la

experiencia de los docentes, se interpretan los sentidos que le atribuyen a la formación ciudadana y se amplía la comprensión de los procesos escolares orientados a la construcción de paz.

En primer lugar, las Teorías de la Paz de Galtung (2003a) aportan una base esencial para la comprensión de que la paz no se restringe a la mera ausencia de violencia directa, sino que apunta hacia la transformación de las condiciones estructurales y culturales que generan exclusión, desigualdad y negación del otro. En este sentido, la cultura de paz en el contexto escolar no puede reducirse al control disciplinario o a la supresión del conflicto, sino que implica la construcción de relaciones más humanas, justas y dialógicas. Esta teoría resulta muy relevante para el estudio, por cuanto permite interpretar la escuela como un escenario en el que convergen tensiones, violencias simbólicas y posibilidades reales de transformación pedagógica.

Como complemento, se destaca la Teoría Integrativa de la educación para la Paz propuesta por H.B Danesh (2006), sostiene que los componentes necesarios para una educación efectiva para la paz son los mismos que contribuyen a su naturaleza auto regenerativa; lo cual incluye potenciar una visión mundial desde la unidad, promover una cultura de paz y sanación, y considerar la paz como elemento clave y transformador de todos los currículos escolares.

Además, fortalece la comprensión de la paz como un proceso formativo integral que incorpora distintas dimensiones: cognitivas, afectivas, éticas y relacionales. Su planteamiento permite reconocer que educar para la paz no se limita a la transmisión de contenidos normativos sobre convivencia, sino que pretende una transformación de la conciencia, las cosmovisiones y los modos de relacionarse con los demás, enfatizando el amor, la empatía, la unidad y la otredad. En este sentido, la práctica docente adquiere un papel decisivo, pues el educador no solo enseña sobre paz, sino que la vive, la modela y la hace posible en las interacciones cotidianas del aula y de la vida institucional.

Por consiguiente Danesh considera la educación como motor de transformación y cambio tanto individual como comunitario, además esta teoría centra especial interés en la relevancia del desarrollo de competencias emocionales, como la empatía, el

autocontrol y la resolución pacífica de conflictos, las cuales son necesarias para resolver los disputas de manera no violenta y por ende resalta el papel del diálogo y la reflexión como medio esencial para entender diferentes perspectivas culturales y sociales. De igual manera sugiere que se debe empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio, propiciando la participación activa y responsable en sus comunidades.

En tercer lugar, se incorpora la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1999), la cual ofrece una clave de análisis esencial para comprender la formación ciudadana como experiencia intersubjetiva mediada por el lenguaje, el diálogo y la búsqueda de entendimiento. Esta teoría permite interpretar la escuela como un espacio donde la comunicación puede convertirse en medio para el encuentro, la concertación y la construcción de consensos, la deliberación ética y el reconocimiento recíproco. En el marco de este estudio, su aporte es significativo, puesto que, ayuda a entender la práctica docente no solo como acción instructiva, sino como práctica comunicativa capaz de favorecer procesos de participación, argumentación, resolución dialogada de conflictos y construcción democrática de sentidos.

Dentro de la cultura de paz y las competencias ciudadanas, es importante destacar la necesidad de la Teoría de la Acción Comunicativa, como elemento facilitador en la resolución de conflictos, puesto que, como señala Habermas (2003), la acción comunicativa guía la interacción entre los actores que intervienen en el acto educativo por medio del discurso, el entendimiento y la acción social; de allí que el diálogo y la comunicación son esenciales en la búsqueda de la paz y en el establecimiento de una sociedad más justa, pacífica y democrática.

Desde una óptica psicológica y pedagógica, se conecta la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1997), la misma, facilita la comprensión de que la mayoría de las conductas, actitudes y disposiciones ciudadanas se configuran mediante procesos de observación, modelamiento e interacción social. Ello permite plantear que los estudiantes aprenden formas de convivencia, participación, respeto o agresión no únicamente a partir de discursos formales, sino también observando comportamientos concretos de sus docentes, compañeros institución y comunidad. Por tanto, esta teoría aporta elementos valiosos para interpretar cómo la práctica docente influye en la

configuración de formas y actuaciones ciudadanas y en la interiorización de pautas orientadas —o no— a una cultura de paz.

Siguiendo esta línea, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983), aporta a la comprensión que la formación ciudadana solo adquiere verdadero significado cuando los aprendizajes se vinculan con los saberes previos, las experiencias vividas y los contextos concretos de los estudiantes. Desde esta perspectiva, las competencias ciudadanas no pueden enseñarse como contenidos abstractos o aislados de la realidad, sino como construcciones de sentido que emergen en relación con las problemáticas, las tensiones, vivencias y desafíos del entorno. Su inclusión en esta investigación, permite sustentar la necesidad de una práctica docente en conexión con el contexto, capaz de unir los aprendizajes ciudadanos con las realidades socioculturales de la educación media en Quibdó.

Por último, la Teoría del Constructivismo Social de Vygotsky (1979) brinda una base sólida para comprender que el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos mediados por la interacción social, el lenguaje y la cultura. Este enfoque, es especialmente importante para la investigación, puesto que, permite reconocer que la ciudadanía, la convivencia y la paz no se forman de manera individual ni aislada, sino en relación con otros, en escenarios de intercambio, negociación y construcción compartida de significados. Desde esta teoría, la práctica docente se comprende como intervención intencionada que favorece procesos de desarrollo ético, social y cognitivo en los estudiantes, especialmente en una etapa como la adolescencia, caracterizada por la búsqueda de identidad, reconocimiento y participación.

En conjunto, estas teorías de referencia permiten el abordaje del fenómeno de estudio de manera holística y sustentada, en tanto articulan dimensiones sociopolíticas, pedagógicas, comunicativas y psicosociales del fenómeno estudiado. Las mismas confluyen en esta investigación contribuyendo al análisis de la práctica docente de educación media como un espacio donde se tensionan discursos, experiencias, mediaciones y posibilidades de formación ciudadana hacia una cultura de paz. De esta manera, más que funcionar como postulados teóricos aislados, estas perspectivas se integran como un entramado interpretativo sólido que posibilita la lectura del corpus empírico y ayuda a la construcción posterior del horizonte teórico emergente de la tesis.

## **Bases conceptuales**

En esta sección se presentan las bases conceptuales que sustentan la investigación, para ello, se hace necesario partir de las categorías principales a saber: Competencias ciudadanas, Cultura de Paz y Práctica docente.

### **Competencia**

El concepto de *competencia* históricamente se ha abordado desde diferentes enfoques y áreas, las cuales apuntaron hacia la capacidad que el ser humano tiene de hacer lo que debe hacer y hacerlo bien, es por ello, que Tobón (2013), afirma que las competencias se abordan desde la variedad de enfoques, pero siempre buscando que las personas adquieran los conocimientos y los apliquen en contexto, con eficacia y responsabilidad; por lo cual el concepto de competencias varía según las áreas ya sea empresariales, deportivas, educativas, etc. y el enfoque al que se adscriba.

Siguiendo este autor, es en la década de los sesenta cuando por primera vez se utiliza como concepto en el campo educativo y en los noventa donde se pasa de un mero concepto a la práctica desde la inclusión en los currículos y la implementación en la práctica docente como fundamento para el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes y para el año 2000 ya trasciende a las fronteras mundiales por medio de la creación de políticas, convirtiéndose en la columna vertebral en las diferentes áreas del saber para potenciar la formación integral y el desarrollo de habilidades y capacidades humanas evidenciado en pedagogías constructivistas que favorecen el aprendizaje autónomo y la metacognición entre otros.

Según Olivares (2007), la competencia en situaciones de formación hace referencia a la capacidad de los individuos para realizar acciones puntuales de manera eficaz y en un contexto determinado; de allí que, no se trata simplemente de adquirir habilidades y destrezas, sino también de aplicarlas de manera intencionada con un propósito pedagógico claro, que dé cuenta de la efectividad y la reflexión; lo que confirma Tobón at el (2010), al asegurar que la clave para desarrollar competencias

consiste en guiar a los estudiantes para que sepan cómo enfrentar los problemas reales que se presentan en su entorno, es decir, que sean capaces de reflexionar sobre cómo pueden mejorar, prevenir errores, identificar posibles equivocaciones y corregirlas, con un deseo de mejora continua. Por lo tanto, es fundamental resaltar que la formación en competencias va más allá de adquirir conocimientos teóricos, se trata de saber aplicar esos conocimientos de manera efectiva en situaciones reales.

## **Ciudadanía**

La noción de ciudadanía tiene múltiples significados construidos en el espacio y en el tiempo; en Colombia ha tenido una cantidad considerable de transformaciones desde la independencia, influenciada por los contextos políticos, sociales y culturales.

En el siglo XIX, según Uribe (1998), el concepto de ciudadano hacía referencia a las relaciones de vecindad como determinante de la pertenencia a un grupo específico, ya sea político, social, religioso, comunitario o étnico, en donde la corriente cultural jugaba un papel fundamental; este concepto de relaciones comunitarias con representatividad ante el estado, fue evolucionando hasta nuestros días, configurando la ciudadanía a partir de la pertenencia social, los derechos y deberes, la participación democrática y la justicia social.

Es por ello que, en la actualidad, este término hace alusión al sentido de identidad y de pertenencia como sustancia trascendental para la participación efectiva en la comunidad en el abordaje de las diferentes problemáticas que la afectan, lo que permite anteponer lo general a lo particular, lo colectivo sobre lo individual direccionándose hacia una ciudadanía social, conforme a los postulados de Marshall (1964); además la ciudadanía es un principio que se desarrolla y aprecia tanto por los derechos que le son otorgados (civiles, políticos y sociales) como por las responsabilidades, lo que sugiere que no se presenta solamente hacia afuera, sino que se cultiva desde adentro como un estilo de vida. (Marshall, 1950).

Por su parte López (2013), destaca que la ciudadanía no sólo implica derechos y deberes individuales, puesto que tiene además, una dimensión social y cultural, lo cual implica adoptar un modo de vida basado en valores como la cooperación, solidaridad, tolerancia y la resolución de conflictos, los cuales deben ser internalizados en cada

individuo para contribuir positivamente en la convivencia pacífica; es decir resalta la importancia de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar colectivo.

Por tanto, el aprendizaje de la ciudadanía parte del mismo hecho de “aprender a construir el mundo juntos” (Cortina, 1997, p.183), lo cual, permite vislumbrar que el aprendizaje es un proceso colectivo, donde las interacciones y experiencias compartidas enriquecen la comprensión de lo que significa vivir en comunidad, en donde los ciudadanos desarrollan habilidades y practican valores como la empatía, la cooperación y la negociación, fundamentales para el abordaje de las problemáticas sociales y la construcción de una convivencia basada en valores democráticos y éticos que promuevan la paz general y el bienestar común. Siguiendo esta ruta, Tuvilla (2004), precisa que la ciudadanía respecto a la cultura de paz se define,

(...) como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), se comportan de acuerdo con los valores éticos que dicta la paz como derecho humano y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones y alternativas posibles a las distintas problemáticas sociales. (p. 3).

Esto implica que, para que una comunidad sea verdaderamente pacífica, sus integrantes deben adoptar y vivir según los principios de la paz en su cotidianidad, promoviendo un ambiente donde se respeten las diferencias y se valore la inclusión y por ende coadyuve al fomento de relaciones saludables y armoniosas dentro de la misma; además, sugiere que sus actores no son pasivos sino que toman parte en las decisiones con una actitud proactiva frente a los desafíos que enfrenta la comunidad, indicando que no es suficiente con ser conscientes de las dificultades; sino que también es necesario trabajar juntos para encontrar alternativas de solución, viables y efectivas.

Según este autor, el concepto de ciudadanía enfocado a una comunidad educativa es un proceso por medio del cual sus actores obtienen un conglomerado de competencias que les permiten construir y concertar acciones y valores a favor del reconocimiento pleno del derecho humano a la paz, en donde la participación activa de cada uno de sus miembros juega un papel fundamental para el establecimiento de cambios positivos en su entorno; lo que deja entrever la interdependencia positiva que debe coexistir al interior del grupo, que permite el fomento de un ambiente de colaboración y ayuda mutua entre ellos.

De estos dos términos se genera la primera categoría que es Competencias Ciudadana.

## **Competencias Ciudadana**

Se refiere según el MEN (2004), al engranaje de conocimientos y habilidades en áreas cognitivas, emocionales y comunicativas que al estar entrelazadas entre sí, capacitan al individuo para actuar de forma constructiva y contribuir al bienestar de la sociedad democrática en la que vive; así pues, las competencias ciudadanas, promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades y valores que son fundamentales para la convivencia armónica y el ejercicio de la ciudadanía para la construcción de la sociedad; estas competencias incluyen el respeto a los derechos humanos, la empatía, el diálogo y la negociación, la responsabilidad y la justicia social, la participación democrática y las habilidades sociales entre otras.

Para Chaux et al; (2012), la manera más efectiva de formar en ciudadanía, es por medio de las Competencias Ciudadanas, vinculando dicha formación con la vida cotidiana dentro y fuera del aula; lo cual sugiere que no basta con transmitir conocimientos teóricos sobre derechos, valores y deberes, puesto que la educación ciudadana requiere enfocarse en el desarrollo de habilidades prácticas y actitudes que permitan a los individuos participar activamente en la vida social de manera efectiva y responsable.

Dichos autores afirman que, aunque todas los establecimientos educativos forman en ciudadanía, esta formación presenta limitaciones en algunos casos, puesto que, no se hace de manera explícita e intencionada sino implícita, por medio del currículo oculto; lo cual es insuficiente para potenciar las competencias ciudadanas que permitan participar activamente en su comunidad; y lo otro es, que en algunos casos se trabaja de forma aislada en una asignatura determinada, pero aunque dichos contenidos son importantes, no son suficientes para lograr cambios en la manera de enfrentar y abordar los fenómenos cotidianos que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

Sostienen además que, en algunos colegios se hacen grandes esfuerzos por promover los valores, ya sea por medio de campañas donde se resalta el valor del mes o de la semanas o lecturas alusivas al mismo, como cuentos, fábulas con moralejas y hasta se premian a los estudiantes que más sobresalgan en las clases; empero, el conocimiento de estos valores no garantiza que se lleven a la práctica; puesto que, muchas veces, pese a que los estudiantes conocen sobre la importancia del respeto y del diálogo, cuando se enfrentan a algún tipo de conflicto, en vez de acudir a la comunicación y la concertación, acuden a las agresiones verbales y físicas; por tanto, ellos proponen que para superar estas limitaciones, es necesario que las escuelas y colegios implementen programas y estrategias claras que promuevan la integración de la educación cívica de manera consciente en toda la vida institucional.

También advierten que, si deseamos vivir en una sociedad que procura ser democrática, pacífica, equitativa e inclusiva, tenemos que entender los tres ámbitos de las competencias ciudadanas que son: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; estos tres ámbitos se conjugan con los tres desafíos que se debe enfrentar para formar ciudadanos comprometidos y responsables con la cohesión social.

El primero de ellos, se centra en el reto de convivir armónica y constructivamente con otros que casi siempre tienen intereses distintos a los nuestros; este reto destaca la relevancia de trabajar juntos para hallar soluciones y puntos de encuentro, lo cual permite que los involucrados se sientan escuchados y valorados; es decir, llegar a desarrollar habilidades interpersonales que permitan a las personas relacionarse de manera pacífica a pesar de las diferencias; por consiguiente se trata de fomentar un ambiente donde las distintas formas de pensar no sean vistas como obstáculos sino como oportunidades para lograr el entendimiento y aprendizaje mutuo.

El segundo reto consiste en establecer de manera conjunta acuerdos y consensos sobre las reglas y decisiones que nos afectan a todos, orientados al bienestar general; por ende, resalta la importancia de la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones, las cuales sean el resultado de un diálogo franco y abierto, inclusivo y constructivo, donde haya ese encuentro con el otro, se escuchen todas las voces y perspectivas y se priorice el bien común.

El tercer reto, invita a ejercer la ciudadanía sobre la base de la valoración de las diferencias; es decir, aunque compartimos una humanidad común, nuestras diferencias culturales, étnicas, de género y más, son esenciales para construir una sociedad rica y diversa, por ello, la participación ciudadana activa debe incluir la valoración de estas como una fuente de fortaleza y aprendizaje que apunte al fortalecimiento del tejido social y promueva una ciudadanía activa y comprometida.

## **Cultura de Paz**

Otra de las categorías generales de esta investigación es la Cultura de Paz, según las Naciones Unidas (1998), contiene principios, actitudes y conductas que generan y fomentan interacciones e intercambios sociales, fundados en valores de libertad, justicia y democracia; los cuales incluyen los derechos humanos, así como la tolerancia y la solidaridad, repudian la violencia y buscan prevenir conflictos al abordar sus causas, promoviendo la resolución de problemas desde el diálogo y la concertación, y asegurando que todos puedan ejercer plenamente sus derechos en el proceso de la construcción social.

De este modo, la Cultura de Paz, conjuga todos esos valores, creencias, tradiciones y prácticas que moldean la forma en que afrontamos la vida, mitigamos la violencia y construimos sociedad a través del diálogo y la negociación, garantizando el ejercicio pleno de los derechos humanos y la participación activa en la comunidad encaminadas a la consecución de la paz.

Es importante reseñar que la Educación para la Paz contribuye a la construcción de una Cultura de Paz, pues desde sus inicios en 1945, después de la segunda guerra mundial, es promovida por las organizaciones internacionales como la UNESCO y la ONU; dichas organizaciones comienzan a través de la educación, la ciencia y la cultura a promover valores, actitudes y prácticas encaminados a la gestión de los conflictos y a la construcción de la paz en los diferentes ámbitos, la familia, la escuela, la comunidad, el país y el mundo en general; por lo tanto, la cultura de paz permite adentrarse en las raíces de los conflictos para establecer estrategias que contribuyan a su abordaje, propiciando el diálogo, el entendimiento entre las partes y la cooperación

mutua, sobre el fundamento del respeto a los derechos humanos y generando reflexión sobre la necesidad de una convivencia pacífica que apunte al desarrollo colectivo.

Cuando hablamos de paz es insoslayable abordar *la teoría de la Educación para la Paz* como mecanismo esencial en la consolidación de Cultura para la Paz, de allí que Cerdas (2015), afirma que la Educación para la Paz es un proceso dinámico que se fundamenta en el reconocimiento, el respeto y la práctica de los derechos humanos, que impacta las estructuras sociales y las diversas formas de pensamiento, lo cual incide en la manera de abordar la realidad; por tanto, la Educación para la Paz se refiere a una educación que “contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad y el respeto mutuo, facilite la solución pacífica de los conflictos y ayude a pensar de una forma nueva las relaciones humanas” (Declaración de Luarca [Asturias] sobre el derecho humano a la paz, 2008, artículo 2, p. 112).

Por consiguiente, ésta permite crear situaciones y dinámicas en la sociedad basada en criterios éticos que ayudan a resolver conflictos de manera no violenta, es decir, utilizando métodos pacíficos, promoviendo interacciones armoniosas y respetuosas.

Sus orígenes se remontan según Esquivel y García (2018), a principios del siglo, mediante un movimiento llamado Escuela Nueva, el cual concibe a la Paz como ausencia de guerra, cuyo elemento determinante fue la primera guerra mundial y sus consecuencias; que estuvieron enmarcadas en los aspectos socioeconómicos y morales; ya que, al realizar una reflexión profunda sobre la guerra y la búsqueda de la paz, surge la necesidad de explorar por medio de la educación la construcción de una paz duradera; por lo que, Martínez (2012), señala que a raíz de las situaciones de hostilidad originadas a nivel mundial, los docentes comenzaron a preocuparse por la violencia y las relaciones conflictivas tanto en la escuela como en la sociedad y en respuesta de ello, promovieron una reforma educativa centrada en la Educación para la Paz, lo cual incluye mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos escolares.

Luego de la segunda guerra mundial y la creación de la ONU, se adhieren nuevos contenidos y se crea la Educación para la Comprensión Internacional teniendo como factores importantes la Educación para los Derechos humanos y la Educación para el desarme; posteriormente en los años 60 se amplía el concepto y se incluye la

investigación para la paz. Un hito importante fue la creación del Peace Research Institute (PRIO) en Oslo —Noruega— por Johan Galtung (1959) uno de los más reconocidos investigadores sobre la Paz y la International Peace Research Association (IPRA)<sup>10</sup> (1963), los cuales tuvieron en cuenta las diferencias entre los discursos de la “Paz negativa” como ausencia de guerra y la “Paz Positiva” enfocada en la necesidad de poner la mirada en las causas estructurales de los conflictos y promover relaciones equitativas e igualitarias entre individuos y grupos, Galtung (1996).

Por todo lo anterior, Lozano (2011) señala que la Educación para la Paz, no debe tomarse sólo como un evento puntual, sino más bien como un proceso continuo y dinámico fundamentado en la paz positiva y la no violencia, es decir, una paz que va más allá de la ausencia de conflictos y que implica adoptar enfoques socioafectivos y críticos, lo que significa que, los docentes deben promover en sus estudiantes el cuestionamiento, y una profunda reflexión en torno a la paz que contribuya a implementar acciones hacia la construcción de la cultura de paz.

En Colombia, la Educación para la Paz está fundamentada desde la Constitución Política de 1991 en su artículo 67, el cual no sólo declara que la educación es un derecho de todos los colombianos, sino que dicha educación debe estar encaminada a la formación del ciudadano en el respeto a los derechos humanos, la democracia y la paz.

A partir de allí, se establecen leyes para regular el servicio educativo en el país, y es cuando surge la Ley 115 o Ley General de la Educación de 1994, en sus fines consagra la importancia de educar en la práctica de los derechos y valores humanos, así como en la paz para el logro de una convivencia armoniosa basada en el ejercicio de principios éticos y morales.

Este fin educativo se ha regulado en diferentes leyes como es la Ley 1620 por la cual se 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; cuyo objetivo es promover una formación ciudadana activa, democrática, participativa, responsable que contribuya a la consecución de la paz y a la convivencia armónica mediante el respeto a los derechos y la valoración de la dignidad humana.

En ese orden de ideas, se promulga la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la “Cátedra de la Paz” como asignatura de carácter de obligatorio cumplimiento vinculada al currículo desde el Preescolar hasta la educación Media en todas las instituciones del país; cuyo objetivo principal está direccionado a la promoción de una cultura de paz y al desarrollo sostenible. Esta Ley se reglamentó con el Decreto 1038 del 2015, en el que se confirma la obligatoriedad de la cátedra y se establece que los objetivos deben estar centrados en el aprendizaje, la reflexión y el diálogo de temas vitales como son: la cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible.

Esta sinergia se ha venido promoviendo también desde los Planes de Desarrollo y Planes Decenal de Educación, así como en las diferentes políticas educativas de Colombia encaminadas a mitigar la violencia para la construcción de la paz y el establecimiento de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, sin embargo, pese a todo el esfuerzo del estado colombiano por la implementación de la Cultura de Paz desde el contexto educativo, aún se evidencia grandes obstáculos no sólo en la convivencia escolar sino también en el territorio; puesto que la violencia sigue presente en las relaciones humanas, obstaculizando el progreso, la convivencia pacífica y acrecentando las brechas sociales en gran parte del territorio colombiano.

Por lo anterior, se deduce que el conflicto pocas veces se toma como oportunidad de crecimiento y concertación al interior de la escuela y la comunidad, por lo que en la actualidad se hace imperante la implementación de esa cultura de paz, que siguiendo a Cabello et, al; (2016), implica “hacer que los niños y adultos comprendan y respeten valores universales, como la justicia, la libertad, la democracia, los derechos humanos, la igualdad, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad.” (p.26); en el entendido que la interiorización de estos principios contribuye a la convivencia pacífica y a la construcción social, por lo que, la formación en competencias ciudadanas hacia una cultura de paz es realmente inaplazable desde el ámbito educativo.

La violencia en Colombia es un monstruo de enormes dimensiones y diversos matices, las cuales afectan profundamente la cohesión social, de allí que, Pereiro (2022), señala que la violencia es un suceso constante en la historia, que ha afectado profundamente la construcción social en el territorio; por lo que comprender sus

diversos matices se convierte en algo fundamental para poder abordar este fenómeno a la luz de teorías tan importantes como la *teoría de la Paz de Johan Galtung (2003<sup>a</sup>)*, señala que, la violencia está compuesta por la triada, directa, estructural y cultural, y su análisis es esencial para poder comprender la naturaleza de la realidad que vive este país. Esta teoría aporta a la Cultura de paz al proponer un enfoque holístico que va más allá de la mera ausencia del conflicto, puesto que toma como primer principio de resolución de los mismos, conocer las causas del problema, para poder abordarlo de manera creativa con acciones intencionadas y orientadas a una mejor convivencia.

Al articular estos tres tipos de violencia con la formación ciudadana y la cultura de paz, se puede desarrollar un enfoque integral que no solo aborde los síntomas visibles de la violencia, sino que también trabaje en sus raíces estructurales y culturales, enseñando a los ciudadanos a reconocer y rechazar comportamientos violentos en sus comunidades; promoviendo el respeto y la empatía para prevenirla en todas sus manifestaciones y educando sobre la justicia social, la igualdad y los derechos de todas las personas, por tanto, potenciar una cultura de paz implica trabajar para derribar estas estructuras opresivas y promover un entorno en el que todos tengan acceso a oportunidades equitativas.

En esa misma dirección, Duque y Serna (2018), sostienen que los elementos esenciales de la ciudadanía son la autonomía, la libertad, la participación y el compromiso, los cuales ayudan a realizar acciones que evidencien un buen manejo de las emociones, permitiendo de esta manera el logro de una comunicación efectiva durante las interacciones entre compañeros, con ello, se destaca la relevancia de la teoría de la Acción comunicativa en la formación en competencias ciudadanas, como lo expone Martínez (2024), manifestando que la aplicación de esta teoría en el aula, produjo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias ciudadanas en sus estudiantes.

## **La Práctica Docente**

La tercera categoría es la *Práctica Docente*, es importante aclarar que, desde el punto de vista ontológico, la palabra *práctica* tiene dos vertientes significativas, la poiésis y la praxis; la poiésis se relaciona con crear y fabricar un producto, como se

fabrica una obra artística y al dominio de las tareas a realizar (Gómez, 1999). Es decir, la poíesis hace alusión a lo técnico, a un resultado concreto, sin generar reflexión ni interrelación; mientras que la praxis según Guerrero (2022), hace referencia a la acción, teniendo en cuenta un proceso de reflexión que permite plantear acciones de mejora continua para la producción de conocimiento; por lo tanto, en este sentido apunta la investigación en curso, toda vez que el ejercicio de la docencia implica una reflexión constante en la búsqueda de estrategias que coadyuven al proceso de formación integral del estudiantado.

Desde este punto se entiende por práctica docente, al proceso de reflexión continua en el quehacer docente donde se conjugan valores, tareas, conocimiento, contenidos, habilidades, motivaciones, intereses y contexto que conlleve a reorientar procesos y acciones, de manera intencionada para la formación integral del estudiante; como lo señala Gómez (1998),

(...) la práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan a diario por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores y normas. (p. 2).

A partir de este postulado, se resalta la importancia y la complejidad de la práctica docente subrayando la inclusión de la negociación y la construcción de aprendizajes en conjunto, que permita alcanzar el equilibrio entre lo ideal y la realidad, entre la teoría y la práctica que promueva la educación de un ciudadano que responda eficazmente a las exigencias del siglo XXI, y contribuya al establecimiento de la paz en el mundo.

Es en este contexto cuando *la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel (1983)*, toma especial relevancia, dado que como indica este autor, para comprender la labor educativa se requiere tener en cuenta 3 eslabones fundamentales a saber: el profesor y su metodología, la estructura de los conocimientos vinculados en el currículo con sus lineamientos y el contexto social en el que se desarrolla; lo que permite entender que la labor educativa es un proceso complejo en el que el papel del docente, los contenidos y el contexto son esenciales para propiciar aprendizajes que impacten de manera significativa en los estudiantes y puedan desarrollar un pensamiento crítico que les permita aplicarlos a situaciones cotidianas.

Este autor plantea en su teoría, que para que el aprendizaje sea significativo, se requiere sí y solo sí, que los conocimientos nuevos se entrelacen de manera adecuada y sistemática con la estructura cognitiva de aprendizajes previos que el estudiante ha obtenido por medio del contexto y de sus experiencias anteriores; es decir; éste se desarrolla a partir de la conexión del nuevo conocimiento con las ideas, conceptos y experiencias previas que el estudiante trae, de tal manera que dicha conexión permita ampliar, complejizar y llevar a la práctica de manera consciente lo aprendido.

Por ello, Hernández (2018), sostiene que es fundamental poner énfasis en el aprendizaje de la formación ciudadana como una manera de existir y relacionarse con el mundo. Esto implica conectar procesos y prácticas pedagógicas críticas que faciliten la transformación de las realidades diarias tanto de los estudiantes como de la sociedad en general, por lo que se destaca la importancia de la práctica docente como elemento esencial para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes que permitan su desarrollo social.

En efecto, resalta la relevancia del enfoque educativo, pues de ello dependerá el tipo de sociedad que se construirá a través de las prácticas pedagógicas que la respaldan; lo cual implica potenciar una conversación crítica y emancipadora que rete las estructuras coloniales y hegemónicas, contribuyendo así a la formación de la conciencia crítica en los individuos; de allí que, Vallejo et al; (2022), afirman que el pensamiento crítico no sólo debería ser una habilidad académica, sino una herramienta que ayude a romper el *estatus quo* individualista que quiere perpetuar el poder de unos sobre otros.

Por ende, este pensamiento permitiría a los estudiantes cuestionar y desafiar las dinámicas del poder hegemónicas que buscan mantener el control y la exclusión social; de esta manera se alienta a los estudiantes a indagar, proponer, argumentar y deconstruir las normas y valores que rigen su entorno, puesto que, cuando las personas son capaces de sospechar del orden impuesto y reconocer las estructuras de autoridad que mantienen y prologan las desigualdades, están mejor equipados para participar activamente en la vida democrática y en la construcción de una sociedad más justa.

Esto implica, que la práctica docente debe estar encaminada al desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva en donde el estudiante es dotado de herramientas que les permitan cuestionar injusticias y proponer cambios positivos en su contexto en consonancia con Freire que sostiene que “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 52). Lo que revela que las prácticas pedagógicas críticas son claves para el logro de aprendizajes significativos que favorezcan la transformación de las realidades de los estudiantes y por ende de la sociedad.

De esta manera, se deduce la relevancia de vincular la teoría del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que potencie un ciudadano capaz de modificar su entorno a través de un accionar ético, responsable y analítico; sin embargo, desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos no es una tarea sencilla, sino ardua y compleja que necesita que el docente lo integre y lo desarrolle primero como parte de su vida diaria, dado que nadie puede enseñar lo que no sabe, ni dar lo que no tiene.

Paul y Elder (2005), destacan dos elementos del acto educativo que son el Qué y el Cómo, entendiendo el “qué”, como los contenidos que el alumno debe adquirir; y el “cómo”, la manera efectiva de lograr ese aprendizaje; por consiguiente, sostienen que, el pensamiento crítico es el elemento clave para alcanzar el qué educativo; es decir, si el maestro no logra desarrollarlo, el estudiante no podrá obtener los aprendizajes de manera clara, profunda y significativamente.

Además, afirman que, para alcanzarlo, el maestro debe enseñar a pensar en función de la disciplina que desea que el estudiante aprenda, y ese pensamiento debe ser capaz de trascender la memorización por medio de la consideración y la racionalización, lo cual implica interiorizarlo al punto de ser capaz de expresarlo por sí mismo y saber actuar en consecuencia; por ello Paul y Elder (2005), señalan que,

...Al asegurar que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de manera justa aseguramos que los estudiantes no solo dominan los asuntos esenciales de su materia, sino que se convierten en ciudadanos eficaces, capaces de razonar éticamente y actuando en beneficio de todos (p. 11).

Argumentan que el pensamiento crítico es esencial para la promoción de ciudadanos eficaces, lo cual significa en el contexto de la educación ciudadana, que los

estudiantes no solo adquieren conocimientos básicos y necesarios de las áreas, sino que también desarrollan habilidades de pensamiento fundamentales para razonar de manera efectiva, las cuales les permiten analizar problemas sociales, éticos y políticos, acercándolos a una mayor comprensión de su papel en la comunidad; por tanto, al fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, los docentes los preparan para tener una intervención activa en la vida democrática, lo que contribuye al fomento de una cultura de pacificación, en donde el respeto por los derechos humanos, la valoración del otro y el trabajo colaborativo se convierten en eslabones necesarios para avanzar en la consolidación del entramado social.

Los ciudadanos que piensan críticamente son más propensos a abordar los conflictos de manera constructiva, a dialogar respetuosamente y a considerar diversas perspectivas antes de tomar decisiones; esto no solo enriquece su aprendizaje académico, sino que también les permite cuestionar las fuentes de conflictos en sus territorios, permitiendo un abordaje de las diferencias con empatía, respeto, facilitando el entendimiento y la resolución creativa de los conflictos en procura del bien para todos, lo cual es esencial para construir cultura de paz desde su contexto; de esta manera se preparan para actuar como agentes de cambio positivo en sus comunidades.

Por lo anterior, al articular la teoría del pensamiento crítico y la teoría del aprendizaje significativo, en la educación ciudadana y la cultura de paz desde la práctica docente, se pretende promover no solo el dominio del conocimiento académico, sino también el desarrollo de habilidades esenciales para la convivencia pacífica, y la participación activa en la sociedad, lo cual, crearía un ciclo positivo en el que los estudiantes se transforman en ciudadanos responsables y dedicados a la creación de un mundo más equitativo y pacífico.

En consecuencia, otra de las teorías que se vincula en esta investigación es la *Teoría del aprendizaje social de Bandura (1987)*, la cual sostiene según Rodríguez y Cantero (2020), que el aprendizaje es un proceso cognitivo que está intrínsecamente ligado al contexto en el que ocurre; afirman además que Bandura, enfocó sus investigaciones en la conexión entre el aprendizaje y el entorno social, destacando que

en cualquier proceso de aprendizaje intervienen dos componentes: el factor cognitivo y el factor social.

De este modo, su teoría resalta la importancia de la influencia del “otro”, es decir, de cómo la conducta de otras personas incide en el aprendizaje, en la formación de la personalidad y en el comportamiento individual, por tanto, el papel del docente en la formación de competencias ciudadanas hacia una cultura de paz, a partir de la teoría de Bandura (1987), implica entender cómo la influencia social y el aprendizaje observacional juegan un papel crucial en el comportamiento de los estudiantes y más cuando se trata de la figura de autoridad como la del docente; de allí que Ortiz (2015) señale que:

(...) es necesario que el docente tenga una continua práctica reflexiva sobre su propio discurso y sus acciones, siendo ejemplo, con su propia vida de que es posible siempre mejorar en credibilidad y así, convertirse en una persona en la cual, los estudiantes pueden confiar”. (p. 8)

Por ello, es crucial que los maestros actúen como modelos a seguir, demostrando comportamientos dignos de imitar que promuevan la paz y la construcción social, el respeto a las diferencias y la valoración de la dignidad humana, que al tiempo, fomenten un entorno de aula que promueva la colaboración, el diálogo y el respeto mutuo; pues un ambiente seguro y acogedor facilita el aprendizaje social y cognitivo, donde los estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones y aprendiendo unos de otros; lo cual, revela la importancia de esa construcción social del aprendizaje como bien lo señala *Vygotsky en su teoría del constructivismo social*, dado que este enfoque permite evidenciar las interacciones socio-culturales que inciden en la elaboración del conocimiento, destacando la relevancia del contexto social y la cultura en el aprendizaje; por ende se centra en la manera en que las personas construyen significado por medio del diálogo, la negociación y la colaboración.

Además, a través de esta teoría los docentes pueden incentivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias acciones y las de los demás, lo cual implica, discutir las consecuencias de diferentes comportamientos en sus comunidades y cómo estos pueden afectar la cultura de paz; de esta forma, los docentes desempeñan un papel importante en la formación de ciudadanos críticos, que estén en condiciones de

tomar decisiones conscientes y responsables en pro de la sociedad; por tanto, su ejemplo es crucial, ya que puede guiar a los estudiantes a modificar sus comportamientos de manera positiva, contribuyendo al bienestar común.

Finalmente, es importante mencionar que la OCDE inició el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DESECO, 2005), en el cual señala que el mejor enfoque para el desarrollo de competencias es el constructivismo, dado que, el papel del docente ya no se centra en impartir conocimientos a los estudiantes, sino que los orienta y guía para que puedan elaborarlos, a través de procesos de interacción dando especial importancia al contexto como elemento clave para el aprendizaje significativo; por tanto, es importante resaltar el papel de la teoría del constructivismo social de Vygotsky en esta investigación, dado que este enfoque permite evidenciar las interacciones sociales y culturales que inciden en la elaboración del conocimiento, destacando la relevancia del contexto social y la cultura en el aprendizaje, enfocándose en la manera en que las personas construyen significado por medio del diálogo, la negociación y la colaboración.

Porto (2023), señala la relevancia no sólo de la capacitación de los docentes en competencias ciudadanas, para potenciar la formación integral, sino del desarrollo de un espíritu proactivo y participativo que permita modelar actitudes pacíficas en los estudiantes a favor de la construcción de una sociedad más justa y democrática.

### **Bases legales**

Stracuzzi y Pestana (2006), señalan que la base legal son las normativas jurídicas que respaldan el estudio, abarcando la Carta Magna, las leyes orgánicas, resoluciones, decretos entre otros; dichos autores dan especial relevancia a la fundamentación legal en la investigación debido a que asegura que la investigación se realice dentro del marco jurídico establecido, respetando las leyes, normativas y regulaciones aplicables en cada país; además soporta el estudio por el camino de la ética y la legalidad, evitando posibles conflictos sobre su validez y confiabilidad.

Dentro de este orden jerárquico se presenta la Constitución Política de 1991, que desde el Capítulo 1 en la sección de derechos y deberes de los individuos, plantea la necesidad de formar en ciudadanía desde las instituciones educativas y establece en

su artículo 41: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. (p.6) El estado ordena la obligatoriedad en la formación en principios y valores democráticos desde los establecimientos educativos, como eje fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.

En este orden de ideas en su artículo 67 insta que “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (p.11). Este artículo resalta el papel esencial de la educación en la construcción social, subrayando una formación sobre la base del respeto a los derechos humanos, la promoción de la paz y la democracia, y la contribución al fomento del desarrollo sostenible con el propósito de aportar positivamente a sus comunidades y brindar garantías de bienestar para las futuras generaciones.

En segundo lugar, se presentan las bases legales correspondientes a la Ley general de la Educación, Ley 115 (1994), en su artículo 5 establece los fines de la educación teniendo como articulación los siguientes:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (p. 2).

Estos fines conjugan la importancia de la educación encaminada a la formación integral del hombre, atendiendo a sus diferentes dimensiones, consolidando valores y principios ciudadanos que den cuenta de un ser humano capaz de impactar positivamente su nación con acciones responsables y respetuosas consigo mismo, con los demás y con su ambiente.

En cuanto a las bases legales de la práctica docente, la ley 115 (1994), en su artículo 109, aborda como finalidad de la formación docente “formar un educador de la

más alta calidad científica y ética y desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (p.23). Este propósito permea de manera especial la práctica del docente como un proceso de reflexión continua y permanente que le permita mejorar en su labor teórica-práctica.

El sustento jurídico de la categoría de la Cultura de Paz, pone de presente, la intervención de las Naciones Unidas, después de las dos guerras mundiales, las cuales adoptaron una serie de objetivos globales que promueven el desarrollo mundial sostenible, conocido como los ODS, los cuales son un conjunto de 17 objetivos, encaminados a erradicar la pobreza, promover la inclusión, abordar el cambio climático, favorecer confianza en las instituciones, promover la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la educación de calidad, entre otros.

En ese orden de ideas, uno de los objetivos que se vincula directamente con esta intención investigativa es el ODS 4 cuya finalidad es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y en su meta 4.7 busca asegurar que para el 2030 todos los estudiantes adquieran las competencias y destrezas necesarias para ejercer el desarrollo sostenible a través del ejercicio de la ciudadanía y la promoción de una cultura de paz, fomentando el respeto de los derechos humanos, la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad cultural y la contribución de la cultura y la educación al desarrollo sostenible entre otras cosas.

Lo cual sugiere, que al adquirir conocimientos y desarrollar competencias para la implementación de los valores éticos y morales como la empatía, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la colaboración, así como aspectos esenciales de la sostenibilidad, derechos humanos, igualdad de género y diversidad, desde la práctica docente, los estudiantes estarían mejor equipados para entender y apreciar la pluralidad y las diferencias, además de comprender las diferentes perspectivas y realidades en su entorno; frente a esto, Cruz (2019), considera pertinente la construcción de una cultura de paz, que apunte al desarrollo económico y social, y que contribuya a la erradicación de la pobreza y brinde garantías para asegurar la alimentación, la equidad y el bienestar de esta y de las futuras generaciones como vía exclusiva para el logro del desarrollo sostenible.

En consonancia con ello, el ODS 16 reconoce la necesidad de construir condiciones sociales, institucionales y culturales hacia la convivencia, como factor fundamental para el alcance del desarrollo sostenible, al sostener la urgencia de “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas” (Naciones Unidas, 2018, p. 73), lo que permite reconocer que no puede haber paz, mientras haya discriminación, exclusión ni desigualdades estructurales y que la paz no está fundada ni se construye con simples discursos, sino que requiere que las personas tengan condiciones sociales estables, participativas e incluyentes que les permita vivir dignamente y aportar a la construcción del tejido social.

Por tanto, este ODS plantea tres principios esenciales para el alcance de la paz en clave al desarrollo que son: convivencia armónica, justicia y equidad para todos y unas instituciones con estructuras legítimas sustentadas en la transparencia, la honradez y el bienestar colectivo. Desde esta vinculación, la investigación no solo dialoga con la Agenda 2030, sino que se inscribe de manera sustantiva en ella, pues interroga cómo la práctica docente, en contextos complejos como el de Quibdó, puede convertirse en mediación formativa para el desarrollo de saberes, actitudes y disposiciones ciudadanas orientadas a la paz, la inclusión, el reconocimiento del otro y la tramitación no violenta del conflicto.

Cada nación adscrito a la ONU, tiene la responsabilidad de cooperar generando políticas y acciones encaminadas a la consecución de cada uno de esos objetivos.

En Colombia desde la Constitución Política (1991), en su artículo 22, se consagra La Paz como un derecho y un deber, lo cual compromete a cada ciudadano en guiar sus acciones a la construcción de una sociedad más pacífica, siendo la educación la base para dicho ejercicio. Es por ello que, desde la Ley General de la Educación, Ley 115 (1994), en su artículo 87, se establece que cada institución debe tener un Manual de Convivencia que permita garantizar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los estudiantes.

Aunado a esto, el Ministerio de Educación Nacional ha brindado orientaciones específicas al respecto en la guía 6, que son los Estándares para el desarrollo de

Competencias Ciudadanas, y orienta la formación de los estudiantes para el ejercicio democrático y el respeto de los derechos humanos. MEN (2004) Para aterrizar esta política el gobierno nacional, reglamentó la Ley 1620 en el año 2013, por medio de la cual se 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; y uno de sus objetivos destacado en su artículo 4.3 es

(...) Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos. (p. 2)

Esto implica promover una formación integral del individuo con conciencia social, capaz de actuar de manera pacífica y comprometido con el bienestar comunitario, que no sólo conozca y ejerza sus derechos, sino que respete los de los demás y valore las diferencias.

Posterior a ello, se firma la Ley 1732 de 2014, relacionada con la implementación de la Cátedra de La Paz, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, la cual fue reglamentada por el Decreto 1038 de 2015; cuyo objetivo se centra entre otras cosas en promover la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz, la educación para la paz y el desarrollo sostenible, que permita garantizar la participación activa de todos los individuos en la consolidación de una sociedad más justa y armoniosa.

Sin embargo, pese a los esfuerzos del gobierno nacional en la construcción de una Cultura de Paz, la violencia en Colombia no cesa, y la crisis avanza, desencadenando una cultura de violencia que ha aumentado en el ámbito escolar; por lo que se obliga a replantear acciones y desde el Plan Decenal de Educación 2016-2026, en el año 2017, se comparte el propósito de avanzar en el establecimiento de una educación de calidad que contribuya a la equidad, generando igualdad de oportunidades para todos; espacios de diálogos, y de participación activa y democrática en el desarrollo de la sociedad promoviendo una descripción de la formación integral del ciudadano para la potencialización de una cultura de paz. (MEN, 2020).

El MEN (2023), en el Plan Nacional De Desarrollo 2017 afirma que “el camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar

buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia” (p. 9). Con ello, se resalta el papel fundamental de la educación en la consecución de la paz, en el entendido que de nada sirve la firma de acuerdos políticos o las medidas de seguridad, si no hay esa voluntad al interior de los individuos que los conduzca no sólo a anhelar la paz, sino también a trabajar por ella, y es aquí en donde se revela el rol del educador como agente clave en la promoción de una cultura de paz y la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes, estimulando el desarrollo de habilidades y valores del ser que contribuyan a la paz y al progreso local, nacional y global.

Por todo lo anterior, se destaca la importancia del papel de las políticas públicas educativas direccionadas a la formación en competencias ciudadanas, cultura de paz desde la práctica docente en la formación del hombre para posibilitar la construcción, transformación y consolidación de la sociedad.

## PARADA III

### CAMINO METODOLÓGICO: TRAZANDO RUTAS HACIA LA COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO

Esta Parada metodológica tuvo como propósito describir el camino epistemológico y procedimental que orientó la investigación titulada "*Constructo teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz: "una mirada desde la Práctica Docente de Educación Media en Quibdó"*"; por lo tanto, este capítulo pretende revelar cómo, desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico-hermenéutico apoyado por Van Manen (2003), fue posible comprender los significados que los docentes atribuyeron a su práctica educativa en la formación de ciudadanos para la paz. Es importante enfatizar que el enfoque metodológico se construyó considerando la coherencia entre el paradigma, el enfoque, el método, las técnicas y el tratamiento ético del estudio; así, la metodología se concibió como una red viva de reflexión y práctica, donde la investigadora, los participantes y el fenómeno se involucraron en un diálogo en la búsqueda de significado.

#### Paradigma de la investigación

Esta investigación se adscribe al paradigma interpretativo, el cual asume que la realidad social es una construcción humana, condicionada por el contexto y que adquiere significado y sentido en la experiencia de los sujetos. Para Ríos (2018), este paradigma no busca simplemente explicar la realidad, sino que se orienta a conocer el cómo las personas interpretan las situaciones; develar los significados que tienen para ellas, indagar sobre sus intenciones, creencias y las diferentes motivaciones que guían sus actos en contexto; por lo cual, la investigación desde este paradigma pone énfasis en comprender la perspectiva y el mundo interno de los docentes participantes para entender mejor sus acciones y decisiones enfocadas en sus prácticas.

En este paradigma, el conocimiento no se impone desde fuera del sujeto, sino que se co-construye a partir de la experiencia vivida y el lenguaje compartido. Según

Martínez Miguélez (2006), comprender la realidad humana requiere reconocer que la conducta del ser está dotada de intencionalidad y que su sentido sólo se puede captar desde la experiencia del propio sujeto; por tanto, el estudio de lo humano no puede limitarse a tratar a la persona como mero objeto pasivo y externo, su comprensión interpretativa, debe ser integral, emergiendo de las experiencias reales dentro del contexto del sujeto. Esta afirmación apoya la idea de que la investigadora no descubre hechos externos, sino que participa en la construcción interpretativa del conocimiento. Mientras tanto, Taylor y Bogdan (1987) argumentan que la investigación cualitativa se centra en capturar y comprender el comportamiento humano desde la perspectiva del sujeto involucrado; por lo tanto, esta comprensión no se logra a través de la distancia, sino a través de la inmersión empática en el mundo vivido del otro.

En este sentido, Gadamer (1999) sostiene que no es posible comprender sin interpretar, y tal interpretación está conectada y condicionada por un conjunto de conocimientos previos, historias y expectativas; por lo tanto, la comprensión es un proceso dialógico donde los horizontes de la investigadora y los participantes se entrelazan, generando un nuevo y compartido significado. Desde este punto de vista, el conocimiento científico se asume como una práctica hermenéutica, que no busca explicar o predecir, sino comprender. Por lo tanto, el paradigma interpretativo es ideal para abordar experiencias docentes en contextos marcados por la complejidad del conflicto y la búsqueda de la paz.

### **Enfoque de la investigación**

El estudio se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, en coherencia con la naturaleza interpretativa del fenómeno. Este enfoque privilegia la comprensión holística de los procesos humanos en su contexto real. Según Hernández -Sampier y Mendoza (2018), “la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). En consecuencia, se orienta a comprender los significados que las personas le otorgan a sus experiencias vinculadas al entorno social.

De manera similar, Flick (2015) afirma que este enfoque busca comprender las perspectivas de los sujetos y los significados subyacentes a sus acciones y relaciones en contextos definidos. Por lo tanto, el interés no se centra en la cuantificación, sino en el descubrimiento de significados encarnados que dan forma a la realidad social. En esta misma línea, Martínez Miguélez (2012) sostiene que la investigación cualitativa se centra en la comprensión de la realidad humana desde su profundidad, atendiendo al significado, al contexto y a la complejidad propia de los fenómenos. Tal comprensión es posible cuando el investigador reconoce la subjetividad como una fuente legítima de conocimiento. Este enfoque permite, entonces, interpretar las voces de los docentes desde sus experiencias, percepciones y emociones, dando cuenta de la riqueza simbólica y humana que sostiene su práctica docente. En este sentido, la investigadora se convierte en una intérprete reflexiva, comprometida con la búsqueda de significado en el encuentro con el otro.

### **Método fenomenológico-hermenéutico**

El “camino” que orienta la investigación es el fenomenológico-hermenéutico, propuesto por Max Van Manen (2003), quien lo define como una forma de investigación a través de la reflexión orientada no sólo a la descripción sino también a la interpretación del sentido de las experiencias vividas que construyen la vida humana. Este método combina la descripción fenomenológica con la interpretación hermenéutica, reconociendo que toda comprensión implica lenguaje y contexto.

Husserl (1986), exhorta “a volver a las cosas mismas” (*zu den Sachen selbst*), es decir, dirigir la atención a la experiencia tal como se da en la conciencia sin presuposiciones teóricas. La hermenéutica, por su parte, enfatiza el proceso interpretativo mediante el cual se desvela el sentido oculto en la vivencia. En palabras de Gadamer (1999), toda comprensión es, de hecho, una interpretación; esto muestra que la comprensión es un acto activo mediado por el lenguaje y el mundo vivido del sujeto. Desde la perspectiva Husserl (1986), la fenomenología implica una suspensión de las explicaciones causales y de los juicios previos, y se enfoca en la búsqueda de la esencia

del fenómeno por medio de la reducción trascendental. Esta aproximación concibe la investigación como una experiencia humana compartida y reflexiva.

En esta misma línea, Heidegger en su fenomenología ontológica sugiere que comprender un fenómeno no significa describirlo como si estuviera separado del sujeto que vive la experiencia, sino interpretarlo desde la existencia misma de quien está en el mundo y le otorga sentido a lo vivido. Por eso, sostiene que la comprensión del ser es la principal necesidad que nos mueve y que, desde esa comprensión previa, brota la pregunta por su sentido (Heidegger, 2003). Además, agrega que dicha existencia no puede entenderse al margen del tiempo, ya que el tiempo hace parte fundamental de estar presente en el mundo y de ello depende incluso que se pueda comprender el Ser desde la Ontología misma (Heidegger, 2025). Ello permite comprender a la luz del autor, que los sentidos construidos por los docentes no emergen de manera abstracta ni descontextualizada, sino desde su estar-en-el-mundo, sus vivencias, su historicidad y las tramas concretas en las que acontece su práctica pedagógica.

En este orden de ideas, de acuerdo con Van Manen (2003), el proceso fenomenológico-hermenéutico comprende seis actividades esenciales:

1. Buscar un fenómeno que despierte verdadero interés humano: Esta primera fase implica la selección del objeto de estudio que nace no sólo de una preocupación académica, sino profundamente humana hacia una experiencia que interpela la sensibilidad y el horizonte comprensivo de la investigadora. De allí que, no se trata solamente de la escogencia de un tema, sino de asumir una actitud existencial de compromiso con el fenómeno. En el contexto de la presente investigación, el fenómeno se delimita teniendo en cuenta las experiencias vividas por los docentes de educación media relacionadas con la formación de competencias ciudadanas vinculadas hacia la construcción de cultura de paz, en un contexto complejo permeado por la violencia multidimensional y una crisis social de gran magnitud. Esta aproximación permite reconocer que el fenómeno no se encuentra aislado de la investigadora, sino que tiene relación con su propia historicidad; de allí que Van Manen (2003), señala que investigar sobre el mundo vivido de los sujetos constituye en sí mismo una preocupación por la humanidad que vive en el mundo. Así, la investigadora es afectada por el fenómeno, configurando una relación de sentido que orienta todo el proceso del estudio.

2. Investigar la experiencia tal como se vive: esta fase se centra en acceder a la experiencia de los docentes desde su cotidianidad, evitando limitarla a categorías abstractas o explicaciones causales; para ello, se utiliza la entrevista en profundidad semiestructurada, que aperture el diálogo reflexivo donde los participantes no sólo narran sus experiencias, sino también sus emociones, tensiones y significados en relación con la formación ciudadana y la cultura de paz. El propósito no es obtener respuestas correctas, sino poder comprender la manera en que se experimenta el fenómeno desde dentro.

En este sentido, Van Manen (2003) señala que la fenomenología busca captar la experiencia en su esencia, antes de convertirla en conceptos o categorizarla, por lo que la investigadora toma una postura de escucha atenta, abierta y suspendida de juicios, lo cual permite que emerjan los significados que los informantes clave le otorgan a sus vivencias, por ello, esta entrevista se realiza en común acuerdo con los participantes fijando día, fecha, hora y lugar, lo cual permite que se desarrolle en un ambiente adecuado, libre de presiones, tensiones y apuros, buscando que cada participante se sienta cómodo y pueda expresar sus experiencias cargada de emociones sin coerción, de manera libre y espontánea.

3. Reflexionar sobre los temas esenciales que caracterizan el fenómeno: Esta actividad conlleva a la realización de un proceso riguroso y profundamente reflexivo en el cual se identifican los pilares centrales que configuran la estructura del fenómeno. Dichos temas no son categorías preconcebidas, sino sentidos que emergen a partir de la interacción con los textos producidos en las entrevistas.

El análisis se desarrolla a través de la lectura una y otra vez de las transcripciones, usando los niveles propuestos por Van Manen: lectura holística, selectiva y detallada. A través de este ejercicio, se subrayan unidades de significado que permitieron develar las tensiones, contradicciones, sentidos y resignificaciones presentes en la práctica docente.

Desde esta perspectiva, la investigadora no fragmenta la realidad, sino que busca comprenderla en su complejidad; así los temas centrales se constituyen en núcleos interpretativos que guían la construcción del conocimiento.

4. Describir el fenómeno mediante la escritura reflexiva: en el método fenomenológico-hermenéutico, la escritura es un acto unido al análisis, un proceso constitutivo de la comprensión. Es por medio del lenguaje que la experiencia se hace visible, se organiza y adquiere sentido. La escritura reflexiva permite reconstruir las vivencias narradas por los informantes, articulando descripción e interpretación en un mismo movimiento. En este proceso, la investigadora busca expresar con fidelidad la riqueza del fenómeno, sin reducirlo ni simplificarlo. Así la escritura, se convierte en un ejercicio hermenéutico mediante el cual la investigadora dialoga con el texto, con los participantes y consigo misma, generando nuevas comprensiones. Por lo anterior, ésta se concibe como un acto hermenéutico, en relación con la experiencia que se revela a través del lenguaje.

5. Mantener una orientación ética y comprometida con el fenómeno: esta etapa implica una actitud de responsabilidad y respeto hacia las experiencias narradas por los docentes participantes. La ética no se reduce a un conjunto de normas, sino que se expresa como un principio fundamental que orienta todo el proceso investigativo. En este estudio, los participantes manifiestan su deseo expreso de participar de esta investigación firmando un consentimiento informado en el que se hace claridad del objeto del estudio, su rol, las condiciones de la investigación, el compromiso ético con la información, el deseo de continuar o no en la entrevista, entre otras cosas; así mismo, hace referencia a dar o no su autorización para grabar la entrevista. La investigadora asume el compromiso de representar fielmente las voces de los docentes, evitando distorsionar o instrumentalizar sus relatos y reconoce a los participantes como sujetos de dignidad, portadores de saberes y experiencias valiosas.

Por lo que se deduce que, la investigación fenomenológica es profundamente ética, pues, como señala Van Manen (2016), implica un compromiso genuino con la vida del otro, en su singularidad e individualidad. Esta orientación ética se traduce en prácticas como el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto por la integridad de los participantes.

6. Equilibrar la parte y el todo en el proceso interpretativo: la comprensión fenomenológico-hermenéutica del objeto de estudio se construye mediante un movimiento continuo entre las partes y el todo, conocido como el círculo hermenéutico.

Este proceso implica que cada fragmento del texto se interpreta a la luz del conjunto, y el conjunto se reconfigura a partir de la comprensión de sus partes. Durante el análisis, la investigadora recorre de manera constante las narraciones individuales y el sentido global del fenómeno, permitiendo que emerjan interpretaciones cada vez más profundas y coherentes. En consecuencia, el análisis de la información en esta investigación se concibe como un proceso dinámico, reflexivo y abierto, en el que el significado se construye en la interacción entre las voces de los docentes, la experiencia de la investigadora y el marco teórico que guía la investigación.

La presente investigación adopta estas actividades para comprender cómo los docentes experimentan la formación en competencias ciudadanas hacia la cultura de paz. La escritura entendida como acto hermenéutico, se convierte en una forma de manifestar el sentido vivido. En esta misma línea, Martínez Miguélez (2008), sostiene que la comprensión es un procedimiento que va en espiral en donde el investigador y el objeto de investigación se transforman uno al otro a través del proceso de reflexión. Así, el análisis hermenéutico se concibe como ese encuentro dialógico entre la voz de los participantes, la sensibilidad de la investigadora y el horizonte teórico de la investigación.

### **Escenario de la investigación**

El escenario de esta investigación es la Institución Educativa Carrasquilla Industrial, en la ciudad de Quibdó, capital del departamento del Chocó, un lugar caracterizado por su diversidad étnica, su riqueza cultural y los desafíos causados por las condiciones sociales y el contexto histórico del conflicto armado.

El ambiente escolar representa un espacio privilegiado para comprender las experiencias docentes sobre la formación ciudadana y la cultura de paz, ya que allí se materializan las relaciones humanas, las prácticas pedagógicas y los valores que configuran la convivencia.

En coherencia con ello, Stake (2010) señala que la investigación cualitativa requiere atender cuidadosamente lo que las personas hacen y dicen dentro de sus contextos, pues la comprensión del significado depende de la interpretación situada y de la atención al entorno de las acciones humanas. Esta mirada justifica la elección del

contexto educativo como el entorno idóneo para acceder a las vivencias auténticas de los docentes, en su intención con los estudiantes y con la comunidad.

El escenario, por tanto, no se considera como un simple espacio físico, sino como un espacio simbólico y relacional en el que se proyectan realidades sociales y prácticas de aprendizajes y vida de los actores educativos.

### **Informantes clave**

En la investigación cualitativa, los participantes son considerados colaboradores en la producción de significado y no simplemente objetos de estudio. En palabras de Taylor y Bogdan (1987), los informantes son personas que comparten con el investigador sobre su mundo, sus significados y sus experiencias. La forma en la que la investigadora interactuó con los informantes fue a través de la empatía, la escucha y el respeto, reconociendo que cada historia es una ventana hacia la comprensión del fenómeno educativo desde la perspectiva de quienes lo viven cada día.

Los informantes clave fueron seleccionados de manera intencional, atendiendo a los propósitos del estudio y al criterio de experiencia directa con el fenómeno investigado. Participaron cuatro docentes de la Institución Educativa Carrasquilla Industrial: uno del área de Ciencias Sociales, uno de Educación Religiosa, uno de Ética y Valores Humanos y uno de Ciencias Naturales y educación Ambiental. Estos docentes tienen trayectoria en procesos de formación para la convivencia, la Cátedra de la Paz y la educación en competencias ciudadanas. Su participación fue voluntaria, mediada por el consentimiento informado y el compromiso ético de confidencialidad.

Esta selección se sustentó en el Decreto 1038 de 2015, reglamentario de la Ley 1732 de 2014 sobre la Cátedra de la Paz, el cual establece que la cultura de paz debe ser integrada de forma transversal al currículo, y orienta su incorporación preferentemente en áreas como Ciencias Sociales, Ética, y Educación Ambiental.

Desde el ámbito pedagógico, los maestros de Ciencias Sociales son cruciales para promover la conciencia crítica sobre la realidad social y comprender las raíces estructurales de los conflictos, lo cual es base para el fomento de la formación ciudadana activa y la construcción de paz; así mismo, los docentes del área de Ética y Valores

Humanos y de Educación Religiosa juegan un papel preponderante para la formación del juicio moral, asimilar principios éticos universales y la promoción del respeto de la persona humana, aspectos relacionados con la construcción de cultura de paz en contextos escolares marcados por conflictos estructurales y culturales.

De igual manera, la selección de un profesor de Ciencias Naturales y Educación Ambiental es de vital importancia, puesto que uno de los componentes de la cultura de paz es el cuidado y preservación del ambiente y la sostenibilidad, que además hace parte del concepto de paz positiva. Esta área contribuye a formar ciudadanos responsables, respetuosos y comprometidos con el bienestar colectivo dentro del territorio local y global, en correspondencia con los principios del desarrollo sostenible y la paz territorial, enfatizados también en el Plan Nacional de Desarrollo (2022-2026) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 y el ODS 16.

En consideración a la naturaleza cualitativa de este estudio y para la confidencialidad de las experiencias manifestadas en las entrevistas por los informantes clave, a cada uno de los participantes se le asignó un código de la siguiente manera:

**Tabla 1.**  
*Informantes clave*

<b>Informante clave</b>	<b>Formación Académica</b>	<b>Tiempo de servicio en la I.E</b>
DE1	Licenciado en Teología Pontificia Universidad Javeriana Especialista en Derecho Matrimonial Canónico Pontificia Universidad Javeriana Magister en Ciencias de la Educación Universidad Católica del Oriente Doctor en Ciencias de la Educación UPEL-Venezuela	Cuatro (4) años
DE2	Licenciada en Biología y Química UTCH Especialista en administración de la informática educativa Universidad de Santander Especialista en Informática Educativa Universidad Antonio Nariño Maestría en Neuropedagogía. CESUMA - México	Veintiséis (26) años
DE3	Licenciada en Teología Fundación Universitaria Luis Amigó	Diez (10) años

DE4	Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Tecnológica del Chocó Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares Universidad Católica de Manizales	Ocho (8) años
-----	---	---------------

Fuente: elaboración de la autora

### **Técnica e instrumento de recolección de información**

En correspondencia con el método fenomenológico-hermenéutico, se empleó como técnica para recabar la información, la entrevista a profundidad, por ser el medio más idóneo para acceder al significado vivido del fenómeno. Según Robles (2011) esta técnica tiene como principal intención “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (p. 40); en este sentido, la entrevista permitió promover el diálogo abierto, en el que la investigadora actuó como mediadora reflexiva y empática a partir de la construcción de la experiencia de cada informante clave.

El guion permitió la recolección, sistematización y análisis de la información a la luz de las experiencias vividas de cada informante. Estas entrevistas fueron desarrolladas en un ambiente de confianza y respeto, con una duración promedio de 45 a 60 minutos. Se realizaron en espacios previamente acordados con los participantes, fueron grabadas con su autorización y posteriormente transcritas de manera textual. La investigadora mantuvo durante el proceso un diario reflexivo, donde registró emociones y observaciones relevantes para la interpretación. Esta actitud reflexiva constituye un principio fundamental del método fenomenológico- hermenéutico.

### **Criterios de rigor científico y consideraciones éticas**

El rigor en la investigación naturalista se sustentó en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la validación de las interpretaciones por parte de los participantes; la transferibilidad, por medio de descripciones densas del contexto; la

dependencia, mediante el registro sistemático y coherente de las decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, a través de la reflexividad y la transparencia interpretativa de la investigadora.

En cuanto a la ética, se respetaron los principios de autonomía, justicia y beneficencia, conforme a lo establecido en el Informe Belmont y el Manual UPEL (2025). Los docentes participantes firmaron un consentimiento informado, donde se explicaron los fines del estudio, la confidencialidad de la información y la aceptación voluntaria de su participación. El compromiso ético se sustentó en la idea de Van Manen (2016) quien asegura que toda investigación fenomenológica es un acto moral, en tanto implica un compromiso profundo con las experiencias y significados de los otros, por lo que la investigadora debe tratarlas con respeto, sensibilidad y gran responsabilidad. Esta premisa refleja el sentido humanista que guía la presente investigación.

## **PARADA IV**

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: INTERPRETANDO LAS HUELLAS DEL RECORRIDO.**

En este apartado del estudio, luego de aplicar la técnica de recolección de la información por vía dialógica e interactiva con aquellas personas que gentilmente cooperaron como actores sociales de la investigación, procede sustantivamente su análisis teniendo en cuenta que el propósito general del estudio es: “Generar un constructo teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz desde la mirada de la práctica docente de educación Media en Quibdó”, y que desde la premisa universal, es una temática imperativa que como testigo ha de retomar las ciencias de la educación equilibrando la formación académica con la humana, en vista de la necesidad de hacer del hombre auténtico hombre como diría Kant (Luzuriaga, 1967), es decir, un sujeto cívico, axiológico, ético y consciente de un marco de normas a las que debe obedecer para vivir en equidad, justicia, respeto, reconocimiento del otro, otros.

Llegar a este instante del estudio, obedeció a la ejecución de técnicas consecuentes con el enfoque, paradigma y método que delimita al estudio, por lo que conllevó a la consolidación de un guion de entrevista, aplicarlo de manera dialógica por parte de la investigadora como entrevistadora con cada uno de los actores sociales abordados, quienes desde sus experiencias de vida, sus vivencias docentes, emociones y saberes específicos, compartieron información consecuente con la intención del estudio a los fines de motivar a la investigadora a leer, estudiar, comprender, estructurar la información para desde luego, proceder a la categorización respectiva a los efectos de emprender el presente viaje analítico de lo recabado.

Es de destacar, que luego de haberse ejecutado las tareas técnicas respectivas para llegar a la consolidación de un marco categorial, como se ha indicado, y que luego

de tomar cada aporte, leerlo, releerlo, estudiarlo, manipularlo y consecuentemente proceder a estructurar y categorizar, emergen de estas notas informadas categorías y conceptos emergentes, respectivamente, que en sintonía con los propósitos del estudio dan a conocer dimensiones y que se visibilizan en la Tabla 2 en este momento de la investigación, a lo que la investigadora considerará como mapa de ruta analítica de la información para dar sentido interpretativo, rigor científico y síntesis reflexivas del estudio.

**Tabla 2**

*Cuadro categorial de la investigación*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>Categorías</b>	<b>Conceptos emergentes</b>
<b>Fundamentación ontológica y conceptual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noción elemental de las competencias ciudadanas.</li> <li>• Axiología para la cultura de la paz</li> <li>• Programas que promueven la convivencia pacífica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión subjetiva de la ciudadanía desde la acción dialógica.</li> <li>• Herramientas para una paz ética y transformadora.</li> <li>• Ética y pedagogía. Disciplinas que priorizan la justicia restaurativa y el aprendizaje socioemocional.</li> </ul>
<b>El ser y la alteridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica.</li> <li>• Cultivo del respeto: alteridad.</li> <li>• Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ser sobre el saber: Reconocimiento del individuo en sus entornos sociales.</li> <li>• La otredad como espejo del respeto y reconocimiento de la diferencia e identidad.</li> <li>• Ciudadanía del gesto o del detalle</li> </ul>
<b>Praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas.</li> <li>• Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión del conocimiento docente en la formación ciudadana.</li> <li>• Consolidación de herramientas pedagógicas y metodológicas formativas y restaurativas</li> </ul>

Fuente: elaboración de la autora.

Finalmente, es importante hacer saber que cada informante clave está identificado con un código por lo cual la investigadora les identifica y nombra a la hora de llevar a cabo la tarea de contrastación de información (Martínez-Miguel, 2006) como se corresponde. En este estudio, se abordaron cuatro informantes clave, identificados con los códigos DE1, DE2, DE3 y DE4. Todos ellos, con competencias académicas y comprobado ejercicio laboral en la docencia en el contexto citado de la investigación, quienes desde sus saberes previos y académicos, así como sus experiencias de vida, vienen a significar intelectualmente en este producto investigativo para llevar a cabo la tarea sistemática de análisis y comprensión de cada aporte ofrecido y recolectado.

### **Dimensión 1: Fundamentación ontológica y conceptual**

La presente dimensión, en teoría, busca establecer nociones filosóficas a favor del contexto educativo, en vista a su fin, en vista a su causa material y formal que por historia y desde el origen del quehacer de la educación se ha delimitado, pero que con el correr del tiempo se ha ido multi-variando, bien por razones de contexto histórico, social, político, incluso religioso, que han hecho del sujeto el tipo de individuo acorde a los precitados espacios. El ser se entiende de muchas formas (Aristóteles, 2006), así como de la educación pueden coexistir diversas proposiciones, pero que a la luz de una filosofía teórica-práctica, todo cambia ya que desde la enseñanza (*didaktikós*) como desde el devenir se pensó la educación, tuvo en sí la formación del hombre, desde una imagen ideal, por lo cual, la *areté* fue el fin último posible porque el hombre se formara acorde a la(s) virtud(es) (Jaeger, 2006).

En efecto, sostener una reflexión acerca de lo ontológico, es apreciar al ser en cuanto tal y por ende en el estudio presente, el ser visto desde el hombre, juega un papel fundamental, ya que no sólo se avizora desde la perspectiva óptica, metafísica, sino que desde esa consideración axiomática: “El ser propiamente se entiende en muchos sentidos” (Aristóteles, 2006, p. 191) se reflexiona éste desde lo potencial, donde lo educativo hace posible alcanzar cambios significativos en la entidad humana, en tanto esencia y existencia hasta lograr completar el estado cívico del individuo. No

se puede obviar, que a través de la educación, el individuo y su contexto espacial, social, político, cultural, económico, entre otros puede alcanzar un cierto grado de desarrollo.

A través de la presente dimensión, se podrá comprender las percepciones y nociones que sostienen en la vía intelectual, así como existencial o pragmática los actores sociales que sirvieron al presente estudio, a los efectos de dimensionar subjetivamente el panorama axiológico que es posible lograr en la medida en que se configure desde el proceso formativo las competencias ciudadanas que el individuo colombiano ha de sostener para lograr la tan anhelada paz. Por ello, se emprenderá el viaje reflexivo a partir de las categorías siguientes: Noción elemental de las competencias ciudadanas, rasgo axiológico de la competencia ciudadana, perspectiva acerca de la paz, programas que promueven la convivencia pacífica y fin de la educación en tiempos presentes, como a continuación se desglosa reflexivamente.

#### **Categoría: Noción elemental de las competencias ciudadanas.**

En este apartado categorial, como bien se intitula, busca aprehender aquellas nociones que los informantes clave sostienen acerca de las competencias, esencialmente en aquellas de orden ciudadano. Es oportuno resaltar, que, en el contexto educativo, la voz competencia no es un término unívoco, dado a que diversas perspectivas teóricas conducen a que el constructo torne a considerarse de un modo distinto a como se puede concebir en otros aspectos. La competencia viene a ser aquel alcance académico o logro que un sujeto por vía intelectualmente y exitosamente aprehende, debe entenderse como actuaciones generales o universales que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, en otros términos, que permiten saber ser, saber hacer y saber conocer (Tobón, 2013).

Sin embargo, es propio considerar, que el carácter ciudadano, visto desde la perspectiva social, es una acción humano-natural que reside en el individuo, al punto de considerarse necesario en todo hombre el vivir relacionado con su par existencial, social, familiar, laboral, académico, otros. De ahí la premisa de que el hombre es el único animal que no es capaz de vivir solitario, requiere de la presencia del otro

humano para socializar, dialogar, compartir, interactuar (Aristóteles, 2008; Copleston, 2003; Jaeger, 2006). Lo que indica, que el sujeto, más allá de sostener conceptos acerca de su realidad cívica o social, se comprende desde la necesidad de concretar en su vida ese rasgo interactivo con el prójimo, en concordancia con Vygotsky (1979) quien sostiene que toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social, por tanto, nadie aprende a pensar o a razonar solo, pues requiere primero estar acompañado ya que todo proceso mental complejo comienza en una interacción.

Así, el individuo va más allá de sólo sostener conceptos acerca de su realidad cívica y social, pues se comprende desde la necesidad de interactuar con el prójimo; por tanto, lo ciudadano pasa de ser a un saber sobre civismo a aprender a vivir con otros, internalizando prácticas y significados que comienzan externamente y que luego se vuelven parte interna del sujeto.

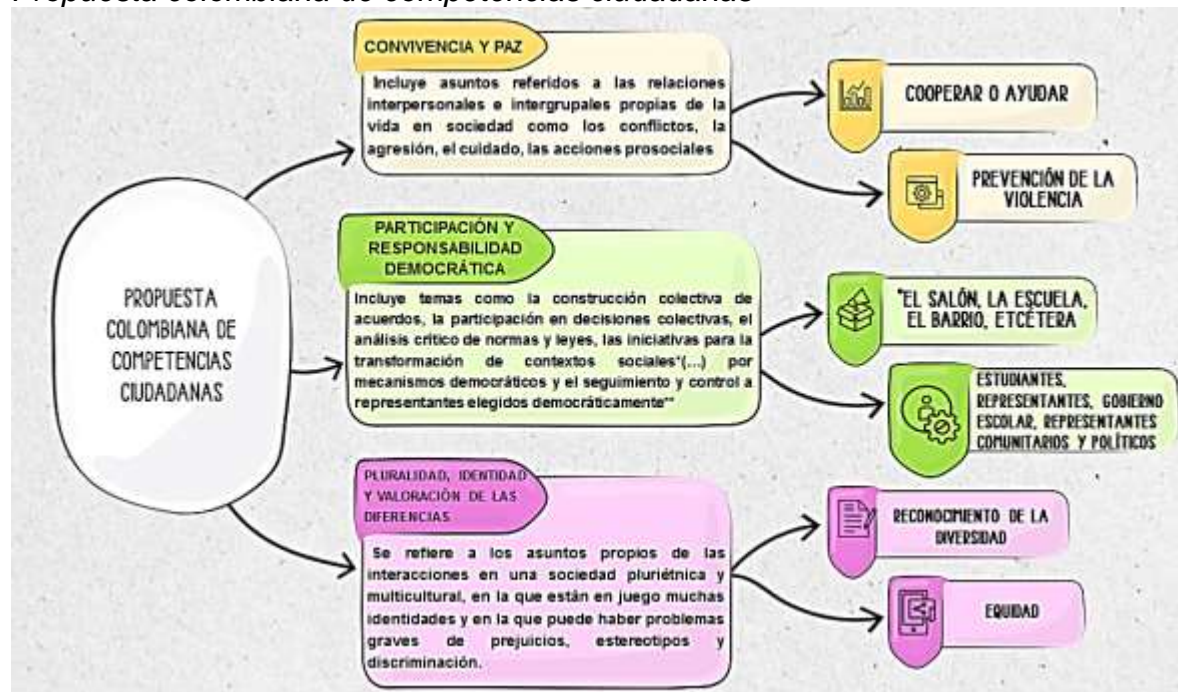
Y, aun así, hay alteraciones de consideración en la existencia de los seres humanos, donde la interactividad dialógica, comprensiva, amable y consecuente con el aval racional, no se vislumbra desde las humanas acciones que rezan ser todo lo contrario al civismo, siendo esta falencia no ciudadana, la generadora de conflictos o reacciones que alteran la bondad hacia lo contrario. Ante este tipo de eventos la escuela hace el mejor y mayor de los esfuerzos con el fin de modelar al individuo desde las etapas de la niñez y la adolescencia, a ser altamente auténticos ciudadanos. Para Chaux et. al. (2004) en Chaux (2012) comprende las competencias ciudadanas como: "...aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí (...) hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad" (p. 66), por lo cual resulta imperativa la tarea de la escuela en la formación del individuo como ser cívico.

Estas capacidades aludidas por el teórico, resultan ser las dimensiones fundamentales que debe desarrollar en su vida todo individuo para considerarse un ente competentemente ciudadano. En primer término, con el fin de sostener una conciencia autónoma y de perspectiva clara ante la realidad social como se debe ser y vivir; en cuanto a lo segundo, en conformidad con el desarrollo de la empatía, el

autocontrol que es lo mismo que el manejo de las emociones como la ira y finalmente la fase comunicativa que indica la capacidad de diálogo intersubjetivo, a su vez la capacidad de escucha activa y de comunicación asertiva. En esta misma dirección, la formación de dicha competencias no se realizan por una simple instrucción declarativa, exige la puesta en marcha de estrategias de convivencia escolar que se potencian por el aprendizaje observacional, donde los docentes y algunos pares “...conciliadores” operan como modelos (Bandura, 1987).

Chaux (2012), en atención al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) y Ruiz-Silva y Chaux (2005) consideran que se apliquen tres competencias que permitirán el aprendizaje de contenidos idóneos para la formación ciudadana y que la figura 3 las describe gráficamente, a saber:

**Figura 3**  
*Propuesta colombiana de competencias ciudadanas*



Nota: datos tomados de Chaux, (2012)  
Fuente: elaboración de la autora

Esta representación gráfica, con contenidos devenidos de Chaux, muestra detalladamente la propuesta que Colombia sostiene a favor de la formación en

Competencias Ciudadanas, un marco pedagógico con el propósito de formar sujetos capaces de convivir y participar activamente en el orden social (familiar, laboral, comunitario) y ser a su vez, arquitecto de la sociedad democrática y pacífica, donde la diversidad se realza y emerge la inclusión en todos los sectores y aspectos.

No cabe dudas, que el ser humano además de ser un ente social, es a sí mismo, un animal moral que le permite entre otras, discernir, deliberar y consolidar marcos normativos con el propósito de lograr equidad y beneficios sociales a los seres humanos. Pero estos principios que desde los griegos se exclaman, parecen ser una mera proposición teórica ya que en la realidad no se patenta en el ordinario proceder de la humanidad. Y es precisamente lo que explicita la Figura 1, la promoción de acciones prosociales, fomenta el tejido social y en materia de prevención de la violencia, desarrolla instrumentos para prevenir la agresión y garantizar protección a la integridad física y emocional de los ciudadanos. En el horizonte de paz, esta prevención puede leerse como una transición desde una comprensión mínima hacia una comprensión ampliada, en donde se concibe la paz negativa como ausencia de violencia y la paz positiva como integración de los sujetos en sociedad (Galtung, 1969); de esta manera se refiere que la paz no sólo apunta a mitigar el conflicto (paz negativa), sino a crear condiciones de justicia social (paz positiva) en la escuela y en la comunidad.

Ante estos aspectos soportados teóricamente y reflexionados a la luz de las realidades de las cuales el protagonista central es la humanidad en todos los sectores de la sociedad, merecen comprenderse a la luz de aquellos aportes que los actores sociales brindaron al presente estudio y que abre caminos para contrastar y/o generar perspectivas desde el análisis sobre lo que es para estas fuentes informativas las competencias ciudadanas (CC). Para DE1 las CC:

... representan las habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes convivir de manera respetuosa, participar activamente en su comunidad y resolver conflictos de forma pacífica. Son una base fundamental para formar no solo buenos estudiantes, sino mejores seres humanos.

Es decir, son las CC una base fundamental que desarrolla potencialmente a los individuos a ser mejores seres humanos, a saber ser, a saber convivir. El actor social deja expresado que las CC desarrollan en el individuo habilidades, actitudes y valores,

es decir, en lo primero potencia la capacidad de comunicarse con sus pares naturales y sociales de manera asertiva, eficaz; en cuanto a lo segundo, desarrolla la empatía como capacidad de comprender sentimientos y emociones, término asociado con la alteridad ya que permite al ser humano ponerse en el lugar del otro, frente a ello, Danesh (2006) señala que, en la tarea escolar de formar constructores de paz, es necesario promover procesos socioemocionales y relacionales encarnados en la cotidianidad de los estudiantes, partiendo de una visión del mundo basada en la unidad, lo que favorece la comunicación auténtica y contribuye a la mitigación y resolución pacífica de los conflictos.

Finalmente, las CC permiten al individuo sostener una existencia altamente axiológica, específicamente desde la justicia y la equidad, eslabones necesarias para consolidar una cultura de paz fundamentada en la paz positiva. Esta tarea no corresponde únicamente a la escuela atenderla, el aporte deja ver entre líneas que es un propósito de la Institución Educativa. Para DE2 no es así, el informante declara que:

...las competencias ciudadanas van más hacia la formación del ser, ese ser que es un adolescente hasta los 18 años y luego se va a enfrentar a una ciudadanía donde hay deberes y derecho y comportamiento, entonces como docente me corresponde la parte inicial que va más o menos hasta los 16 años en que ellos están en el bachillerato, complementado con ciertas acciones que ellos deben de traer desde su casa.

Ciertamente, el individuo atraviesa una realidad escolar, donde recibe no sólo instrucción académica, también formación humana. La escuela los prepara para la vida (Jaeger, 2006) y luego de aquella edad que los define como ciudadanos, deben enfrentar nuevos escenarios donde pondrán en evidencia lo que la escuela les ha enseñado en el marco humano, así como en materia de deberes, derechos; es decir, llega el instante donde el sujeto ejerce estos pilares morales con ética. En clave pedagógica, este tránsito se enriquece cuando los aprendizajes logran anclarse en la estructura cognitiva previa del estudiante, evitando la repetición mecanicista, por tanto, Ausubel (1983) señala que debe existir una relación sustancial que implica que las ideas nuevas deben ser conectadas con algún aspecto de interés o relevancia en el esquema mental del estudiante; por ello, hablar de competencias ciudadanas como “formación del ser” implica, además, reconocer que su aprendizaje exige significatividad (anclaje en experiencias y sentidos previos) para que sea estable y transferible a la vida social.

Cabe destacar, que esta tarea forjadora del talante ciudadano del individuo no es únicamente de la escuela. El actor social DE2 claramente lo señala, la formación de competencias ciudadanas ejercida por la escuela, se complementa con aquellas: "...ciertas acciones que ellos deben de traer desde su casa", que es la primera base donde se modelan algunos principios, modales, patrones de creencias, pensamientos, otros. La escuela de manera sistemática, complementa esos criterios primos que del hogar deviene axiológicamente. Hay una corresponsabilidad en esa configuración ética, moral y cívica del individuo, la escuela, el hogar, la sociedad, son agentes constructivos del tipo de hombre y ciudadano que requieren para vivir en concordia, en paz.

No se puede desestimar el rol que desempeña la familia en la formación del niño, del adolescente, del joven, inclusive de la persona como adulto. Es la fuente primordial de aprendizaje, donde el individuo aprehende formas o modismos en su habla, comportamientos, creencias, valores; la escuela es ese escenario secundario que recibe a aquel niño o adolescente ya configurado a un modo de ser y de hacer, al cual complementa, adecúa o transforma según sea el caso, a aquel tipo de ciudadano al que se aspira alcanzar. Según Sánchez (2018):

La educación es la herramienta fundamental para promover los avances sociales, sin embargo, se deben suscitar cambios de comportamientos y fortalecimiento de valores en pro de la paz para que la convivencia en sociedad sea armónica; hay que destacar que la escuela no es la única que moldea el comportamiento, pero si la que debe generar influencias positivas en los estudiantes con un mínimo de conocimientos, actitudes, y valores que favorezcan la sociedad y su incorporación social (...) es importante destacar también el papel fundamental e insustituible que ejercen los padres en la formación de los niños y jóvenes (...) que dictaminarán y guiarán sus pasos en el transitar de su compleja presencia en sociedad. (p. 11).

En efecto, si la familia no brinda aportes significativos en valores, la tarea del docente se hace compleja. La labor formativa de los niños y de los adolescentes, no sólo corresponde a la escuela como lo expresa el teórico, de manera conjunta la célula de la sociedad ha de aportar criterios para que se atine en el fin a lograr ambos entes: la escuela y la familia. Para DE4:

...las competencias ciudadanas son todas aquellas habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales que debe adquirir una persona (...) en cada uno de los ámbitos que se desarrollan ellos, sea en el hogar, en el barrio, en el entorno de su casa o en las instituciones educativas.

Es decir, sumando a la escuela y a la familia, la comunidad de desenvolvimiento común para hacer posible la consolidación de una sociedad: "...que necesita la paz y

especialmente participar de la democracia” (DE4). Hasta ahora, los aportes que ofrecen los actores sociales dan a conocer que las competencias ciudadanas no sólo se consolida con el trabajo formativo que ejerce la escuela en todos los niveles o subsistemas; sino que además, se suman a esta tarea formativa la familia y la comunidad, en hacer posible a un sujeto con conciencia axiológica para el buen vivir en sociedad, como señala DE3:

Las competencias ciudadanas son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque a través de estas nos permite fortalecer al ser, al individuo como tal y cuando una sociedad se fortalece (...) aprende primero a reconocerse y a reconocer al otro como individuo.

Es importante que el sujeto tenga conciencia de sí mismo, que autodefina su entidad desde la identidad, emociones, virtudes y defectos; pero a su vez que reconozca a su prójimo en las mismas categorías que de manera personal se percibe. En términos de Arrese-Igor (2008):

...el yo también necesita del otro para poder convertirse en un sujeto de derecho (y) A partir de la relación intersubjetiva en la que el yo incluye al otro, resulta una voluntad común, que los supera a ambos y adquiere autonomía respecto de sus voluntades individuales” (p. 34)

Así pues, formar en competencias ciudadanas, es hacer del ser un ente consciente de su identidad y de la del otro, auto reconocerse y reconocer al prójimo desde su diversidad de pensar, de sentir, de existir, de hablar, entre otros factores que como estereotipos suelen coexistir por intermediación humana para generar precisamente distanciamiento, discrepancia, hasta actos de violencia. Estos estereotipos como imaginarios deben ser trascendidos por una comprensión de identidad antropológica y ética, es decir, cayendo en cuenta que el yo necesita del otro y viceversa, entendiendo que el hombre no es un ser náufrago, sino que requiere de su par natural y existencial. El yo es un ente con derechos, como debe concebirse que el otro goza de los mismos estamentos de los que el yo goza; de igual modo en materia de deberes, y por ello el carácter intersubjetivo, donde los afectos comulgan, son mutuos, así como el entendimiento entre sí.

**Tabla 3**

*Cuadro de información de la categoría: Noción elemental de las competencias ciudadanas*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	Para mí, las competencias ciudadanas representan las habilidades, actitudes y valores que permiten a los estudiantes convivir de manera respetuosa, participar activamente en su comunidad y resolver conflictos de forma pacífica. Son una base fundamental para formar no solo buenos estudiantes, sino mejores seres humanos.
DE2	Las competencias ciudadanas van más hacia la formación del ser, ese ser que es un adolescente hasta los 18 años y luego se va a enfrentar a una ciudadanía donde hay deberes y derecho y comportamiento, entonces como docente me corresponde la parte inicial que va más o menos hasta los 16 años en que ellos están en el bachillerato, complementado con ciertas acciones que ellos deben de traer desde su casa.
DE3	Las competencias ciudadanas son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque a través de estas nos permite fortalecer al ser, al individuo como tal y cuando una sociedad se fortalece (...) aprende primero a reconocerse y a reconocer al otro como individuo.
DE4	Las competencias ciudadanas son todas aquellas habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales que debe adquirir una persona (...) en cada uno de los ámbitos que se desarrollan ellos, sea en el hogar, en el barrio, en el entorno de su casa o en las instituciones educativas (...) que necesita la paz y especialmente participar de la democracia
Chaux, 2012	Las competencias ciudadanas son aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí (...) hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad.
Sánchez, 2018	La educación es la herramienta fundamental para promover los avances sociales, sin embargo, se deben suscitar cambios de comportamientos y fortalecimiento de valores en pro de la paz para que la convivencia en sociedad sea armónica; hay que destacar que la escuela no es la única que moldea el comportamiento, pero si la que debe generar influencias positivas en los estudiantes con un mínimo de conocimientos, actitudes, y valores que favorezcan la sociedad y su incorporación social (...) es importante destacar también el papel fundamental e insustituible que ejercen los padres en la formación de los niños y jóvenes (...) que dictaminarán y guiarán sus pasos en el transitar de su compleja presencia en sociedad.
Arrese-Igor,	El yo también necesita del otro para poder convertirse en un sujeto

2008	de derecho (y) A partir de la relación intersubjetiva en la que el yo incluye al otro, resulta una voluntad común, que los supera a ambos y adquiere autonomía respecto de sus voluntades individuales
Galtung, 1969	paz no es sólo ausencia de violencia, sino que requiere presencia de estructuras que garanticen la justicia social
Danesh, 2006	señala que, en la tarea escolar de formar constructores de paz, es necesario promover procesos socioemocionales y relacionales encarnados en la cotidianidad de los estudiantes, partiendo de una visión del mundo basada en la unidad, lo que favorece la comunicación auténtica y contribuye a la mitigación y resolución pacífica de los conflictos.
Vygotsky, 1979	Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social... sostiene que nadie aprende a pensar o a razonar solo, pues requiere primero estar acompañado, ya que, todo proceso mental complejo comienza en una interacción.
Bandura 1987	La formación de dicha competencias no se realizan por una simple instrucción declarativa, sino que se potencia por aprendizaje observacional, de manera especial en el ámbito escolar, donde los docentes y algunos pares "...conciliadores" operan como modelos
Ausubel,1983	Existe una relación sustancial que implica que las ideas nuevas deben ser conectadas con algún aspecto de interés o relevancia en el esquema mental del estudiante. (...) hablar de competencias ciudadanas como "formación del ser" implica, además, reconocer que su aprendizaje exige significatividad (anclaje en experiencias y sentidos previos) para que sea estable y transferible a la vida social

Fuente: elaboración de la autora

En síntesis, los aportes ofrecidos por los actores sociales, las fuentes teóricas abordadas y en atención a lo emergido por la contrastación realizada, se puede apreciar que las Competencias Ciudadanas (CC) por definición se comprenden desde la tríada **habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales** (DE4; Chaux, 2012) resultando esenciales para la **formación del ser** humano (DE2, DE3). Estos códigos, hasta ahora referidos, destacan que no sólo se trata de aportes teóricos que rigen la comprensión humana para una práctica ciudadana ejemplar, sino que son un conjunto de **actitudes y valores** (DE1) que le permiten al individuo **convivir de manera respetuosa** (DE1) y por ende, prepararse para ejercer una ciudadanía acorde a **derechos y deberes** (DE2)

De igual modo, la información analizada y contrastada deja claramente expresada, que la formación en CC no es exclusiva de la escuela, sino que deviene del hogar y por lo cual se requiere de una **cooperación de la familia, del hogar** (DE4), **acompañamiento insustituible de los padres** (Sánchez, 2018), quienes juegan un rol de acompañamiento y orientación (en esta etapa de la vida del adolescente) para alcanzar una **incorporación social** efectiva, por tanto su enseñanza no se debe fundamentar sólo en repeticiones sin sentido, sino que exige **significatividad**, es decir, **deben ser ancladas a las experiencias de vida e intereses de los estudiantes** (Ausubel,1983). Además, se resalta que la finalidad de formar en CC, corresponde a construir una **convivencia armónica** conducente a la **paz** (Sánchez, 2018; DE4) y que esa paz no es sólo ausencia de violencia, sino que requiere presencia de estructuras que garanticen la **justicia social** (Galtung, 1969); por ello, se cree que la paz no es un concepto abstracto, puesto que, **formar constructores de paz**, implica promover **procesos socioemocionales y relacionales** con **una visión de unidad**, desde el contexto (Danesh, 2006).

Por otra parte, se subraya una dimensión relacional de los individuos, en el entendido de que éste debe **aprender a reconocerse y a reconocer al otro** (DE3), bajo la premisa de que **el yo también necesita del otro** haciéndose, desde luego, un **sujeto de derecho** (Arrese-Igor, 2008); por tanto, **el aprendizaje requiere de interacción y acompañamiento** (Vygotsky, 1979); pues también se aprende a través de la **observación de modelos** que **orientan el comportamiento social**. Bandura, 1987).

Simplificando, la noción elemental de la formación en CC trasciende lo individual con el fin de enfocarse en la capacidad de **actuar de manera constructiva** y **participar de manera democrática** haciendo que la suma de voluntades individuales, resulten siendo una voluntad común que fortalece el tejido social. Esto último se debe comprender como un entramado ético y jurídico, es decir, no resulta de la acumulación de muchas voluntades de personas que viven en un mismo contexto, sino como la superación de intereses personales o individuales que resulten en la búsqueda del bien supremo colectivo. De ahí que hablar de CC, es el resultado de un entramado que se

puede resumir en la alteridad, el respeto, la obediencia a las normas sociales, naturales y divinas y que para llegar a ellas, la escuela y la familia son bases fundamentales.

**Tabla 4**

*Cuadro resumen de la categoría: Noción elemental de las competencias ciudadanas.*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales.</li> <li>• Formación del ser.</li> <li>• Actitudes y valores</li> <li>• Convivir de manera respetuosa</li> <li>• Justicia social</li> <li>• Interacción y acompañamiento</li> <li>• Constructores de paz</li> <li>• Procesos socioemocionales y relacionales</li> <li>• Visión de unidad</li> <li>• Derechos y deberes</li> <li>• Significatividad (experiencias, motivaciones e intereses)</li> <li>• Cooperación de la familia, del hogar</li> <li>• Acompañamiento insustituible de los padres</li> <li>• Incorporación social</li> <li>• Convivencia armónica</li> <li>• Paz</li> <li>• Reconocerse y reconocer al otro</li> <li>• Sujeto de derecho</li> <li>• Obrar de manera constructiva</li> <li>• Participación democrática</li> </ul>	<p>Noción elemental de las competencias ciudadanas.</p>	<p>Comprensión subjetiva de la ciudadanía desde la acción dialógica.</p>

Fuente: elaboración de la autora.

## **Categoría: Axiología para la cultura de la paz**

La educación se ha caracterizado por historia, por tener como fin esencial, único y último, formar al hombre en la virtud, lo que hoy se denomina valores y técnicamente axiología, por encima de todo cuanto puede significar académicamente importante para la construcción intelectual y el desarrollo del individuo y de su contexto social e histórico. Lo que quiere decir, que ambas columnas, la formación axiológica, que se comprende como el marco de principios éticos y morales; así como la educación intelectual, académica, que eleva al individuo a ser competente o capaz de evolucionar e innovar los entornos naturales de desenvolvimiento del hombre en lo social, político, religioso, educativo, tecnológico, económico, otros, con el firme propósito de garantizar y/o brindar armonía, paz, bienestar a la humanidad y a todo cuanto le rodea, son dimensiones esenciales de la educación.

Ya en la categoría anterior, emergía de los aportes de los informantes clave, el fundamento ontológico de la formación de competencias ciudadanas, siendo ésta, la forma del ser y en lo conducente de las CC a la cultura de paz, el aportar al ser desde el hacer con el propósito de resolver los conflictos y realzar la justicia y la armonía en el entorno social, sea cual sea el contexto donde el protagonista social obre. Para Herrera-Ucrós (2025) sostiene que:

La axiología, como rama de la filosofía que estudia los valores, juega un papel fundamental en la educación, especialmente en la promoción de la cultura de paz (...) al fomentar un ambiente que valore las diferencias y promueva la resolución pacífica de los conflictos. De allí que a través de la enseñanza de valores como la empatía, la justicia y la solidaridad, los educadores puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión sobre la importancia de respetar la diversidad y a construir relaciones basadas en el respeto mutuo. (p. 46)

Ciertamente, la experiencia docente deja apreciar desde esta perspectiva teórica, el desempeño de la filosofía práctica en el ejercicio de la enseñanza. La inversión de tiempo curricularmente hablando, se enfoca más en campos de conocimientos que no son aquellos que aportan esencialmente a la formación del ser humano como persona, como ciudadano, con rasgos axiológicos que son significantes para la vida individual, colectiva, institucional, familiar y social. Es decir, técnica y pragmáticamente, este aporte detalla el nodo crítico de la educación actual, la

intersección entre la ontología del valor (axiología) y la práctica ordinaria de la convivencia.

Desde la penúltima década del siglo XX, se viene sosteniendo un discurso sobre la paz, una diligencia que busca dirimir toda discriminación social y racial, donde se atiende el tema de la pobreza, las luchas armadas sin justificación válida, entre otros fenómenos considerables como actos violentos distantes de la paz auténtica y verdadera. Para Caballero y Orduña (2018): “La propuesta de reflexionar sobre la Cultura de Paz y poner en marcha actividades prácticas relacionadas con este tema ha sido una iniciativa de la UNESCO” (p. 38) y no de gobiernos o de líneas políticas que orientan hacia una consolidación de la paz.

En este orden de ideas, las directrices globales que demarca la necesidad de la Cultura de Paz, devienen de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018). La tarea de hacer posible que en cada región del mundo estas líneas gruesas sean ejecutadas, son los gobiernos que bajo determinaciones políticas emplean el medio idóneo de hacer posible que la cultura de paz sea patente en la humanidad. Ante ello, se concibe la idea de la educación como el único medio posible de consolidar principios sólidos en los escolares de todas las edades y para ello la denominada Cátedra de Paz que se sustenta en la Ley 1732 (2014) que dicta: “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (Art. 1).

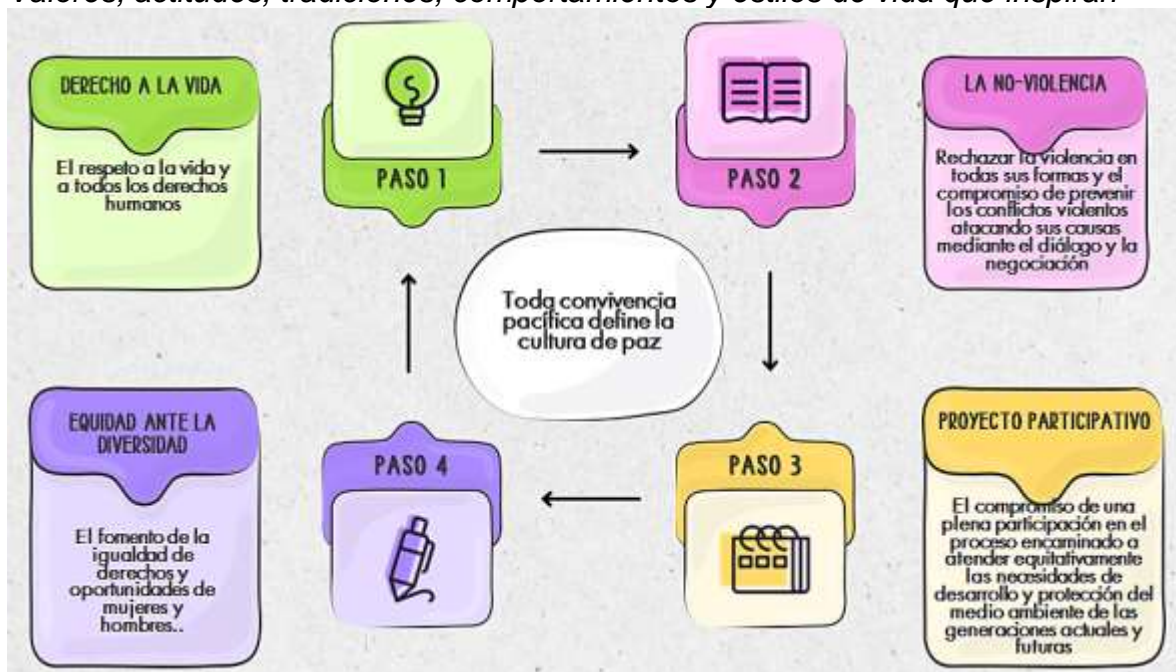
Ante estas apreciaciones reflexivas epistémicamente, resulta interesante conocer los efectos de comprender cada aporte de los informantes clave que sirvieron en el presente estudio, sobre esta temática categorial. Según DE3:

...debemos tener como ciudadanos respetar a los mayores por la antigüedad y por el conocimiento que ellos ya tienen (...) brindarle la mano a quien lo necesita debe observar un adulto mayor que está pasando trabajo para cruzar la calle como lo ayudamos a que cruce la calle y todo eso se le debe seguir enseñando a los niños y a las niñas y a los jóvenes; a no coger lo que no es nuestro, por ejemplo, si en el colegio nos conseguimos algún artículo, no nos pertenece, lo llevamos a bienestar social o se lo entregamos a un docente porque eso hace parte de la formación en lo que son esos valores de la honradez que hoy más que nunca también se definen como competencia ciudadana.

La puesta en ejecución de estos principios axiológicos que detalla el actor social, contribuye a convivir en una sociedad en paz, el respeto hacia el otro es un indicador de no violencia dado que no altera ninguna relación, todo lo contrario, promueve el saber vivir como ciudadano. En correlación con este aporte, Bouché-Peris (2003), citando la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2000 en la proclamación del año de paz, detalla un conjunto de principios esenciales que delimitan la cultura de paz efectiva y que todo sujeto al ponerlas en ejecución, en todo orden y contexto le determina como un ente con competencias ciudadanas conducentes a la paz auténtica. Estos principios que proyectan la convivencia pacífica, se pueden apreciar en la Figura 4, a continuación:

**Figura 4**

*Valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran*



Nota: datos tomados de Bouché-Peris, 2003.

Fuente: elaboración de la autora

Esta gráfica, que presenta los pilares que constituyen la cultura de paz, demarca un proceso dinámico de la convivencia social. La escuela y la familia, en teoría forma o capacita al individuo para vivir en sociedad, es decir, con capacidad de relacionarse con el prójimo; integrarse en las masas; respetar opiniones, ideas, creencias; no hacerlo es no tener una conducta cívica y menos aún ser constructor de paz. Por ello

se puede apreciar dimensiones fundamentales como el respeto a la vida; la cultura del diálogo y la negociación como estamentos conducentes a la no violencia; el proyecto participativo a través de la protección ambiental y el desarrollo sostenible; así como la superación de la diversidad existente por la igualdad de oportunidades para todos los géneros humanos.

Y en este orden de ideas DE2 aporta diciendo que:

...la paz depende de esa formación que nosotros hacemos colegio, casa y que lo recibe una sociedad con normas cuando se cumplen. Cuando no se cumplen las normas que tiene la sociedad entonces se trabajaron mal las competencias y por ende se genera violencia que es contrario a paz.

Y en efecto, el ser humano en su proceso evolutivo y de capacitación académica, así como en su formación humana, se forja el carácter (una acepción más del verbo latino mos-moris) el talante moral que por naturaleza sostiene y que desde la actividad escolar es necesario perfilar. El único animal conscientemente moral, es el ser humano, el hombre, de ahí la capacidad de construir normas y en éstas derechos y deberes. Desconocer la naturaleza humana, su funcionalidad y finalidad, ha conllevado a que se obre contrario a esas potencialidades que por naturaleza se ostenta. Es tiempo, de que la escuela en congruencia con otras fuentes (la familia y la sociedad) ejerza la labor magisterial de formar axiológicamente al individuo, con competencias ciudadanas para alcanzar la tan anhelada paz y disolver todo acto de violencia. Amplía DE2 diciendo:

Son detalles que parecen no importarle a mucha gente, a muchos docentes, pero que si lo practica, el chico va a tener unos modales y unas normas de comportamiento social distintas y que son acordes a buscar unos mejores ambientes en sociedad y por ende la paz, esa paz que es tan anhelada en este contexto.

Ciertamente, para muchos estos son temas con una carga romántica, superrealista, al punto que estas son temáticas de abordaje de manera transversal y que quedan a discreción del docente si administrar o dedicar en su tiempo didáctico, un espacio para la formación axiológica. Todos los campos del conocimiento son necesarios, establecer una taxonomía de ellos en pro del ser humano es difícil; pero antes de hacer a un gran matemático, a un políglota, a un literato, está la necesidad de hacer a un auténtico ser humano. Luzuriaga (1967) aludiendo a Kant expresa: “La educación tiene la finalidad de hacer al hombre, auténtico hombre” (p. 62). En criterios

de DE4, la escuela tiene múltiples tareas a las cuales darle respuesta, pero es imperativo formar al individuo, de ahí que:

...para hacer parte de una sociedad que necesita la paz y especialmente participar de la democracia y la colaboración en cada uno de los ámbitos que se desarrollan ellos, sea en el hogar, en el barrio, en el entorno de su casa o en las instituciones educativas. Las competencias ciudadanas transversalizan todas las áreas, transversaliza todo el currículo y nosotros como docentes debemos aprovechar cada oportunidad y cada clase para que al terminar o al iniciar toquemos las competencias ciudadanas. Creo que muchas instituciones la están dejando de lado, simplemente se dedican a formar las personas académicamente y no se dedican a formarlas como personas.

Este aporte trae consigo una crítica constructiva al sistema educativo del presente, dado que ve con preocupación lo que acontece con la formación del individuo en todas las etapas de la enseñanza. La educación no debe limitarse a un campo de conocimiento, tampoco a la denominada excelencia académica que, por demás, es bastante ambigua tal consideración; pero sí es imperativo formar al ser humana en la capacidad de convivir en paz y en participar democráticamente. En el aporte, cuando alude la transversalidad, quiere indicar que las competencias ciudadanas, así como la formación en valores no son áreas aisladas, sino un eje que debe atravesar todo el currículo, tal como en el diario acontecer del individuo, lo aprehendido atraviesa todos los espacios: el hogar, el lugar de trabajo, la escuela, la comunidad, la iglesia. Los docentes han de responder éticamente a no priorizar el saber técnico, sino ser mediador en el cultivo de la empatía, la cooperación, el espíritu comunitario, entre otros.

En efecto, las competencias ciudadanas no se alcanzan por ósmosis, menos aún la cultura de paz. Para DE1: "...la escuela es un ambiente donde se respeta la dignidad de todos, se valora la diversidad, se fomenta el diálogo y se manejan los conflictos sin violencia". En la escuela se enseña y se forma a saber vivir, se enseña y se forma a saber relacionarse en lo social; adquirir principios para sostener un excelente estado vital, es todo un arte, el arte de vivir bien. La paz como constructo, puede venir a asumirse como una término arrojado al aire, pero sin sentido práctico; y por más que se contextualice, es una voz con carga quimérica y estos aspectos deben ser superados. Dentro del marco de la conciencia ciudadana, es propio que el docente fomente la no violencia como indicador conducente a la paz y en consecuencia forjar criterios pragmáticos de una axiología cooperativista, intersubjetiva, donde el

reconocimiento del otro para el reconocimiento autonómico alcance su mayor expresión.

**Tabla 5**

*Cuadro de información de la categoría: Axiología para la cultura de la paz*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	...la escuela es un ambiente donde se respeta la dignidad de todos, se valora la diversidad, se fomenta el diálogo y se manejan los conflictos sin violencia
DE2	<p>...la paz depende de esa formación que nosotros hacemos colegio, casa y que lo recibe una sociedad con normas cuando se cumplen. Cuando no se cumplen las normas que tiene la sociedad entonces se trabajaron mal las competencias y por ende se genera violencia que es contrario a paz.</p> <p>Son detalles que parecen no importarle a mucha gente, a muchos docentes, pero que, si lo practica, el chico va a tener unos modales y unas normas de comportamiento social distintas y que son acordes a buscar unos mejores ambientes en sociedad y por ende la paz, esa paz que es tan anhelada en este contexto.</p>
DE3	<p>...debemos tener como ciudadanos respetar a los mayores por la antigüedad y por el conocimiento que ellos ya tienen (...) brindarle la mano a quien lo necesita debe observar un adulto mayor que está pasando trabajo para cruzar la calle como lo ayudamos a que cruce la calle y todo eso se le debe seguir enseñando a los niños y a las niñas y a los jóvenes; a no coger lo que no es nuestro, por ejemplo, si en el colegio nos conseguimos algún artículo, no nos pertenece, lo llevamos a bienestar social o se lo entregamos a un docente porque eso hace parte de la formación en lo que son esos valores de la honradez que hoy más que nunca también se definen como competencia ciudadana.</p>
DE4	<p>...para hacer parte de una sociedad que necesita la paz y especialmente participar de la democracia y la colaboración en cada uno de los ámbitos que se desarrollan ellos, sea en el hogar, en el barrio, en el entorno de su casa o en las instituciones educativas. Las competencias ciudadanas transversalizan todas las áreas, transversaliza todo el currículo y nosotros como docentes debemos aprovechar cada oportunidad y cada clase para que al terminar o al iniciar toquemos las competencias ciudadanas. Creo que muchas instituciones la están dejando de lado, simplemente se dedican a formar las personas académicamente y no se dedican a formarlas como personas.</p>
Ley 1732, 2014	Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y

	media como una asignatura independiente
Caballero y Orduña, 2018	La propuesta de reflexionar sobre la Cultura de Paz y poner en marcha actividades prácticas relacionadas con este tema ha sido una iniciativa de la UNESCO
Herrera-Ucrós, 2025	La axiología, como rama de la filosofía que estudia los valores, juega un papel fundamental en la educación, especialmente en la promoción de la cultura de paz (...) al fomentar un ambiente que valore las diferencias y promueva la resolución pacífica de los conflictos. De allí que a través de la enseñanza de valores como la empatía, la justicia y la solidaridad, los educadores puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión sobre la importancia de respetar la diversidad y a construir relaciones basadas en el respeto mutuo.

Fuente: elaboración de la autora

Todos estos aportes y consideraciones teóricas, que permitieron contrastar y analizar la información en general, en una temática tan interesante como la *axiología para la cultura de la paz*, deja varias apreciaciones finales de cara a las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz. Inicialmente porque sobresale nuevamente la **formación del ser** (DE2, DE4) como un fin necesario en las competencias ciudadanas con trascendencia central en el respeto a la **dignidad humana** y a la **diversidad** (DE1). Estos códigos refieren, que la ciudadanía y su formación axiológica como norte a la consolidación de la cultura de paz, no es un concepto teórico, sino una práctica basada en la **axiología, el fomento de valores como la empatía, la justicia, la solidaridad** (Herrera-Ucrós, 2025).

Desde esta perspectiva, la competencia ciudadana, así como la cultura de paz, **transversaliza el currículo** (DE4); aunque lo ideal es, que en el entorno educativo, más allá de lo transversal que son estas categorías resulta la necesidad de promover exhortativa y pragmáticamente el **diálogo**, que se consoliden y enseñen **normas de convivencia** esenciales como **la honradez, el respeto a los mayores** (DE3) para hacer posible una convivencia efectiva en las instalaciones educativas y con repercusión en la casa y en la comunidad en que vive o frecuenta el estudiante.

Asimismo, el análisis de la información categorial, así como resalta la formación del ser y la transversalización curricular, también emerge la **construcción y consolidación de una cultura de paz** (Ley 1732, 2014; Caballero y Orduña, 2018). Anexo a ello, es imperativo que, en el contexto educativo, así como en el hogar (DE2),

se oriente al individuo a manejar los **conflictos sin violencia** (DE1) y a cumplir con las **normas de la sociedad** (DE2). En síntesis, se busca capacitar al estudiante a **participar con espíritu democrático** y colaborativo (DE4) en su medio de desarrollo común; además que, la educación ciudadana se concibe como una herramienta confiable para alcanzar la **paz tan anhelada** (DE2) mediante la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de la diversidad, el fortalecimiento de los vínculos sociales en todos los contextos en que hace vida el joven estudiante.

**Tabla 6**

*Tabla resumen de la categoría: Axiología para la cultura de la paz*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del ser.</li> <li>• Respeto a la dignidad humana y a la diversidad</li> <li>• Fomento de valores (empatía, justicia, solidaridad)</li> <li>• Transversalización curricular</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Normas de convivencia</li> <li>• Honradez</li> <li>• Respeto a los mayores</li> <li>• Conflictos sin violencia</li> <li>• Espíritu democrático y colaborativo</li> <li>• Paz.</li> </ul>	Axiología para la cultura de la paz	Corresponsabilidad ética para una paz transformadora.

Fuente: elaboración de la autora

**Categoría: Programas que promueven la convivencia pacífica**

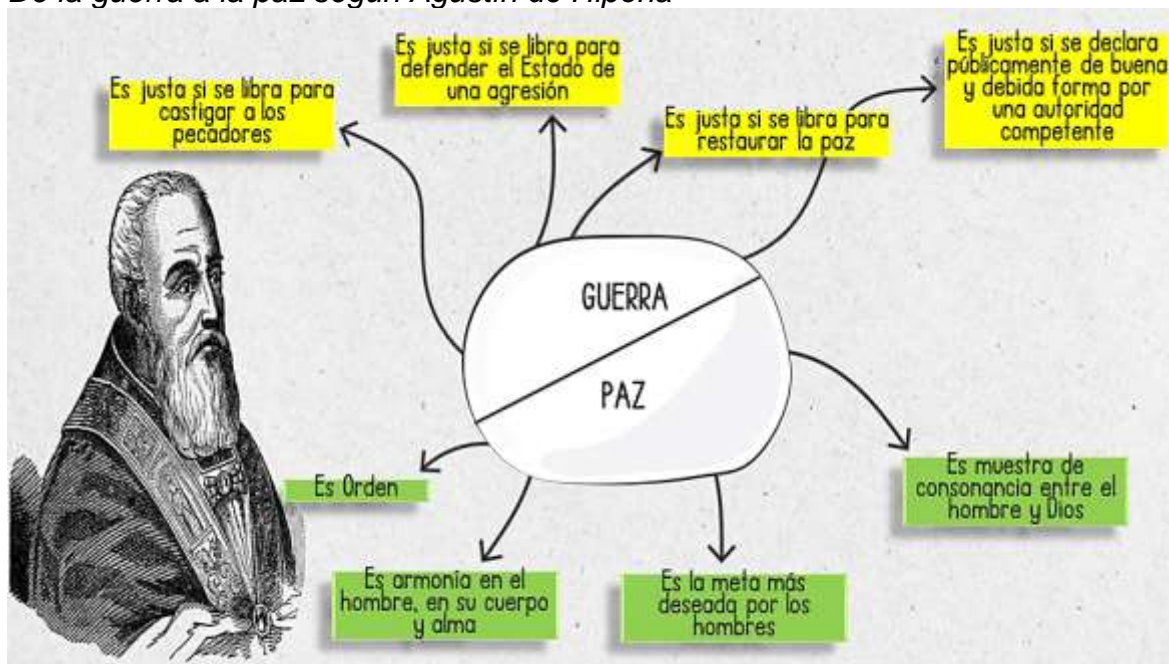
Cuando estos temas emergen en el campo sistemático y que de hecho son conducentes a la actividad dialógica, se desarrollan en la arena filosófica, ética y/o moral, filosofía política y se topan con el escenario educativo, pues se encuentra la arista sociopolítica y filosófico-educativa, con el propósito de construir perspectivas críticas acerca del proceso humano, su evolución y cómo la escuela y otros entornos como el familiar (que tanto ha sido señalado en este proceso de análisis) pueden

significar en lo positivo hacer posible que la convivencia humana se desarrolle de manera pacífica en todo su acontecer.

Técnicamente, global y nacionalmente han emergido desde hace varias décadas, indicaciones a favor de la cultura o educación para la paz, en otras denominaciones, resolución alternativa de conflictos, donde la sociología como ciencia, la antropología filosófica cultural, la psicología social, son escenarios sistemáticos de mediación reflexiva, científica y teórica, en el que se expresan metodologías avanzadas a propósito de trascender de una cultura práctica de confrontación a una cultura dialógica de cambio hacia la vida pacífica.

Por siglos se ha disertado una tesis sobre la necesidad de la guerra como medio conducente hacia la paz. Desde las proposiciones de Agustín de Hipona (354 – 430) en la Ciudad de Dios por ejemplo, hasta las ideas libertarias y emancipatorias contemporáneas de quienes tomaron la diligencia de abolir esclavitudes, romper cordones imaginarios con otras naciones (por citar la época colonial en Colombia) donde la lucha armada, de conflicto y de choque, fueron el motor para encontrar la libertad y la paz; hasta la Iglesia, fue entidad promotora de eventos conflictivos, expedicionarios que a través del voto de la cruz se prepararon para la guerra (Madden, 2016). Estos escenarios variados, no es que justifiquen la violencia, sino que son fundamentos que en otrora se consideraron necesarios y conducentes para consecutivamente lograr la paz, como se puede apreciar en la figura 5.

**Figura 5**  
De la guerra a la paz según Agustín de Hipona



Nota: datos tomados de Agustín, 2010.  
Fuente: elaboración de la autora

Es de destacar que Agustín de Hipona, uno de los célebres pensadores teológicos y filosóficos del siglo IV d.C., es a su vez uno de los pilares de la denominada Guerra Justa (*Bellum Iustum*). El teórico y reconocido filósofo concibe la idea de que la guerra no es un bien en sí mismo, pero la justifica al decir que ésta puede ser una necesidad moral bajo circunstancias específicas; a la vez que define la paz no como ausencia de conflicto, sino como un estado positivo de existencia, a la que llamó *tranquillitas ordinis* (la tranquilidad del orden). Estos argumentos demarcan la necesidad de trascender las tradiciones, el denominado derecho a la guerra, así las justificaciones irracionales de los actos violentos como medio de alcanzar soluciones y por ende la paz.

Según la Ley 1732 (2014), como ya se citó, expresa que se ha de establecer en todas las instituciones educativas de Colombia: "...la Cátedra de Paz" (Art. 1) en todos los niveles de educación que rigen en el País. En principio, éste es el programa que impera en Colombia, por exhorto moral. Cuyo objetivo cardinal es: "...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” (Art. 1 § 2).

Ahora bien, cada actor social en sus informaciones suministradas, dan a conocer sus perspectivas acerca de cuáles son aquellos programas por los cuales se ha de formar en competencias ciudadanas, así como en cultura de paz. Para DE1: “Las competencias ciudadanas son la base para una buena convivencia”, aun así, resulta imperativo que haya unidades curriculares o programas que desarrollen en los estudiantes: “... el pensamiento crítico y la capacidad para dialogar, sólo así los problemas se reducen”, pues a través de la actividad dialógica se superan las adversidades y se llegan a acuerdos gracias a los buenos entendimientos entre pares humanos. Y complementa diciendo:

Por eso, la enseñanza debe ser contextualizada, pero sí de tratarse de un área, la ética, religión, serían esos programas que permiten al docente socializar, enseñar, realizar trabajos cooperativos en el aula sobre competencias ciudadanas y cultura de paz. Cuando digo que la enseñanza debe estar orientada en función del contexto, me refiero a que una realidad es la que vivimos en el Chocó, en Quibdó, muy distinta a la que viven los habitantes del Catatumbo en el Norte de Santander, por ejemplo. Curricularmente debe sincerarse la Cátedra de Paz, ir más allá de lo que expresa la norma, ello permite superar toda transversalidad en materia de cultura de paz y competencias ciudadanas. (DE1).

En efecto, el informante declara la importancia de formar sobre las competencias ciudadanas direccionadas fundamentalmente hacia una cultura de paz, tan reclamada y anhelada históricamente en Colombia. Y cierto, que la enseñanza y el aprendizaje ha de ser significativo, teniendo en cuenta la contextualización de lo que se diserta, socializa, trabaja y construye académicamente, teniendo principalmente en cuenta lo que acontece en la realidad inmediata y que de manera comparada, puede ser analizada con aquellas realidades que vivencian en otras localidades de la región, que finalmente es violencia y que desde una perspectiva sistemática, didáctica se debe superar, formando al individuo en cuanto a la cultura de paz y forjar en el ser, el carácter cívico.

Este planteamiento, puede interpretarse a la luz de la perspectiva de Habermas (1999), quien sostiene que la acción comunicativa se desarrolla cuando los planes de acción de los involucrados no se orientan a resultados individualistas, sino a través de

actos de entendimiento; lo que afirma la esencia comunicativa de la convivencia, puesto que, cuando la escuela potencia el pensamiento crítico y el diálogo, configura procesos dialógicos orientados a la construcción de acuerdos racionalmente motivados, lo que contribuye a abordar el conflicto sin escalar hacia formas de confrontación o imposición. Así mismo, el llamado a una enseñanza contextualizada, se articula con la urgencia de anclar la formación ciudadana situada en el territorio, memorias, lenguajes y realidad de los estudiantes, es decir, en su mundo vivido, de esta manera se evita que la cátedra de la paz se reduzca simplemente a una transversalidad formal y en su lugar se configure como una praxis convivencial encarnada en rutinas de diálogo, cooperación y reparación.

Por lo anterior, no se puede dirimir retóricamente, los esfuerzos que vienen realizando los gobiernos en orden a la paz, atendiendo las directrices de la UNESCO y siendo que Colombia es una Nación que ha protagonizado por décadas la violencia que se manifiesta de diversas maneras (Galtung, 1990) y de igual modo debe ser abordada, enseñada en atención a esas diversidades de manifestaciones *non gratas* para el ser humano. Ello, permite el desarrollo del pensamiento crítico y en correspondencia con los actores sociales, la ética y la religión, serían programas académicos idóneos para el abordaje de estos temas puntualmente.

No hay duda que el gobierno nacional, en el caso de Colombia, asuma la tarea responsablemente de trabajar didácticamente la identidad del ciudadano como sujeto político y ético y no únicamente como un receptor de conocimientos. Es decir, se trasciende aquella escuela alfabetizadora, académica con el fin de hacerse una entidad, sin duda alguna educativa pero forjadora del carácter social de los actores pedagógicos a razón de hacer cognoscible, aprehensible y comprensible el ejercicio de los derechos y de los deberes que como ciudadanos debemos aspirar y ejercer para la sana convivencia y la paz. Según Carreño y Rozo-García (2020):

...el gobierno nacional desde el 2003 se centra en que los ciudadanos sean formados, desde las instituciones educativas, en la capacidad de promover y ejercer los derechos humanos, comprometidos con la democracia, generando y promoviendo valores éticos, actitud de convivir en paz, respetar las opiniones del otro, en un ambiente donde se contribuya a la igualdad, a la equidad, y donde se incentive la participación democrática desde el espacio escolar. (p. 37).

La escuela y en consecuencia los docentes en sus prácticas pedagógicas han de enfatizar transversal o directamente en los momentos formativos, la equidad y la igualdad. No es suficiente que el estudiante como receptor accidental en lo social o consciente en la escuela, sepa qué es la democracia, qué es la paz o qué significa obrar cívicamente conforme a recta razón se requiere encarnar procesos encaminados a la construcción de paz desde la vivencia cotidiana en la escuela. Lo interesante de todo esto, es que la búsqueda de la construcción del tejido social permite minimizar por lo menos la brecha de la desigualdad por medio de la formación ciudadana fomentando valores éticos, fundamentalmente el valor del respeto al prójimo trascendiendo el aula, los muros del recinto escolar, haciéndose patente en la sociedad y en la familia.

Por otra parte, DE3, es un actor social que en materia presenta diversas maneras de hacer posible que el estudiante como actor protagónico del aprendizaje, aprehenda realmente el sentido de las competencias ciudadanas y la cultura de paz. En principio expresa que:

... en la medida que se van formando estas nuevas generaciones con estos temas que los llevan a repensarse formamos chicos que son críticos frente a las realidades, así aprenden a argumentar frente al contexto que se vive, pero también proponen alternativas de solución a la problemática porque creo que el proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo para el área que me toca citar que es ética y valores humanos es una área más abierta.

Ciertamente, el docente ha de estructurar estrategias y metodologías que permitan el trabajo socializador de orden intersubjetivo que de manera directa se ejerza el respeto a las ideas en sus diversidades de opiniones, se compartan de manera abierta y crítica las proposiciones que desde sus ópticas, conciben el o los temas en relación a Competencias Ciudadanas, cultura de paz u otras reflexiones de estudio en orden a la filosofía práctica (ética) y otros temas que motiven y permitan la interacción dialógica en el aula.

Asimismo, el actor social subraya a la ética como área que permite escudriñar los valores humanos y como lo destaca, es un campo de conocimiento amplio, abierto y presto para la reflexión, el análisis y la comprensión de las humanas acciones en los diversos órdenes de desenvolvimiento. Para el informante DE3, la ética es un área que permite a los docentes poner en acción: "...muchas herramientas con que transmitirle un buen conocimiento a los chicos y las chicas para que lleguen a ser esos hombres y

mujeres integrales”. A la vez, expresa una crítica sobre algunas contribuciones corrientes en el ethos educativo, cuando algunos docentes:

...creen que la ética y valores y la educación religiosa y moral son rellenos para las instituciones educativas pero esto es igual que sociales y contribuyen al fortalecimiento del individuo (...) he visto a nivel del país en algunas instituciones que son más privadas pero que están mis compañeros y compañeras teólogas o sacerdotes y que existe ética la califican teórica práctica como debe ser, entonces los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes van aprendiendo que si no tienen un buen comportamiento su calificación no va a ser excelente así tengan en el taller tengan la máxima calificación. (DE3).

Una vez más, se destaca que, desde la ética como área, es que se debe enseñar, formar y fortalecer al individuo en el sumo bien holístico, es decir, siendo consciente que aquello que beneficia al prójimo, en consecuencia, es altamente positivo para el sujeto como individuo. Aun así, existen docentes que conciben la idea de lo transversal y no específica áreas de conocimiento por el cual se permita de manera directa las competencias ciudadanas en el escolar. DE4 expone que: “Las competencias ciudadanas transversalizan todas las áreas, transversaliza todo el currículo y nosotros como docentes debemos aprovechar cada oportunidad y cada clase para que al terminar o al iniciar toquemos las competencias ciudadanas”.

No obstante, a finales del siglo XX, Delors et al. (1997), a través de su libro “La educación encierra un tesoro”, conocido como el Informe Delors, y que viene a ser uno de los manuscritos más influyentes en la historia de la pedagogía actual. En su conjunto de ideas entre líneas deja ver que el programa por excelencia para forjar en el individuo competencias ciudadanas es la ética, destacando que el proceso formativo es continuo, y que dura toda la vida, por tanto, el propósito es formar al individuo de manera integral. Este es un documento rector desde el cual se repiensa a la educación del siglo XXI, específicamente sus desafíos o retos, además que expone cuatro pilares que a su criterio son las bases de la educación y que la Figura 6 desglosa ampliamente.

**Figura 6**  
Pilares de la educación según Delors



Nota: datos tomados de Delors et al. (1997)  
Fuente: elaboración de la autora

Cada uno de estos pilares, traen consigo unas dimensiones que terminan de perfilar lo que desde la escuela se aspira con el sujeto de la educación. De los cuatro pilares, tres de ellos perfilan al sujeto a vivir con alto espíritu relacional como lo son el aprender a hacer, a vivir juntos y a ser; ya que en la primera resulta poner en ejecución la capacidad práctica de trabajar de manera cooperativa y colaborativa, de relacionarse con el otro; asimismo, la educación enseña al sujeto a tener amplio sentido social, que aquella relación con el prójimo no sea únicamente en el trabajo en equipo, sino en la integración y relación dialógica con talante intersubjetivo de respeto a las ideas y aun cuando se puede discrepar, las posiciones a fijar deben hacerse desde el marco de la ética, ello conlleva al último pilar cuya dimensión es la humanista, en vista de formar al individuo en lo social, moral y ética cultivando un profundo sentido de comunidad.

En este orden de ideas, conscientes del rigor histórico que ha jugado para y en la humanidad el sentido de la guerra como acto de violencia sistemática para el alcance de la paz; es justo que estos elementos no sean un dato de interés, sino que desde la perspectiva de la ética o de la formación social, moral y ciudadana, se ejerzan encuentros teórico-prácticos de convivencia, de competencias ciudadanas a partir de la ejecución de valores sociales, éticos, morales y religiosos (de manera ecuménica), a los efectos de ir incentivando al niño y al adolescente, a saber vivir en sociedad, es decir, a aprender a vivir en la comunidad, en la familia, en el aula o en la escuela.

**Tabla 7**

*Cuadro de información de la categoría: Programas que promueven la convivencia pacífica*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	<p>Las competencias ciudadanas son la base para una buena convivencia (...) el pensamiento crítico y la capacidad para dialogar, sólo así los problemas se reducen.</p> <p>Por eso, la enseñanza debe ser contextualizada, pero si de tratarse de un área, la ética, religión, serían esos programas que permiten al docente socializar, enseñar, realizar trabajos cooperativos en el aula sobre competencias ciudadanas y cultura de paz. Cuando digo que la enseñanza debe estar orientada en función del contexto, me refiero a que una realidad es la que vivimos en el Chocó, en el Quibdó, muy distinta a la que viven los habitantes del Catatumbo en el Norte de Santander, por ejemplo. Curricularmente debe sincerarse la Cátedra de Paz, ir más allá de lo que expresa la norma, ello permite superar toda transversalidad en materia de cultura de paz y competencias ciudadanas</p>
DE3	<p>... en la medida que se van formando estas nuevas generaciones con estos temas que los llevan a repensarse formamos chicos que son críticos frente a las realidades, así aprenden a argumentar frente al contexto que se vive pero también proponen alternativas de solución a la problemática porque creo que el proceso de enseñanza aprendizaje sobre todo para el área que me toca citar que es ética y valores humanos es una área más abierta (en el entorno educativo) ...creen que la ética y valores y la educación religiosa y moral son rellenos para las instituciones educativas pero esto es igual que sociales y contribuyen al fortalecimiento del individuo (...) he visto a nivel del país en algunas instituciones que son más privadas pero que están mis compañeros y compañeras teólogas o sacerdotes y que existe ética la califican teórica práctica como debe ser, entonces los niños, las niñas, los adolescentes y jóvenes van aprendiendo que si no tienen un buen comportamiento</p>

	su calificación no va a ser excelente así tengan en el taller tengan la máxima calificación.
DE4	Las competencias ciudadanas transversalizan todas las áreas, transversaliza todo el currículo y nosotros como docentes debemos aprovechar cada oportunidad y cada clase para que al terminar o al iniciar toquemos las competencias ciudadanas
Ley 1732, 2014	Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente (...) §2. 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
Habermas, 1999	la acción comunicativa se desarrolla cuando los planes de acción de los involucrados no se orientan a resultados individualistas, sino a través de actos de entendimiento
Carreño y Rozo-García, 2020	...el gobierno nacional desde el 2003 se centra en que los ciudadanos sean formados, desde las instituciones educativas, en la capacidad de promover y ejercer los derechos humanos, comprometidos con la democracia, generando y promoviendo valores éticos, actitud de convivir en paz, respetar las opiniones del otro, en un ambiente donde se contribuya a la igualdad, a la equidad, y donde se incentive la participación democrática desde el espacio escolar
Delors et al. (1997)	Pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Fuente: elaboración de la autora

Estos aportes recogidos, analizados, contrastados y sustentados, respectivamente, encuentran su soporte legal y estructural en la implementación de la **Cátedra de Paz** definida como una asignatura independiente (Ley 1732, 2014). A través de la Cátedra de Paz, se busca institucionalizar en el sistema educativo una **Cultura de paz**, tan necesaria, tan reclamada y tan anhelada. A nivel global se vienen proponiendo políticas a favor de la paz, pues es imperativo disolver la violencia, la guerra; hacer posible que el bien prevalezca sobre el mal, la Justicia esté por encima de la injusticia y la verdad sea cada vez más superior que la mentira.

Según los datos informados suministrados, se pudo apreciar en uno de los actores sociales que la competencia ciudadana y la cultura de paz debe **transversalizar todas las áreas** y todo el currículo (DE4) con el propósito de evitar

una formación meramente académica y priorizar **actos de entendimiento desde la acción comunicativa** (Habermas, 1999) sustentada en una praxis vivencial encarnada en rutinas de diálogo, cooperación y reparación; las directrices de la UNESCO (Caballero y Orduña, 2018) presentan el norte de lo que ha de ser el **fomento del diálogo**, así como la **valorización de la diversidad** y **gestionar los conflictos sin violencia** (DE1). En síntesis, estos programas se apoyan en la **Axiología** para **promover valores** fundamentales como la empatía, la justicia y la solidaridad. Estos aportes dejan finalmente, la enseñanza de que la **convivencia pacífica** se consolida a través de humanas acciones como la honradez, el **respeto a los mayores, brindarle la mano a quien lo necesita** (DE3).

**Tabla 8**

*Tabla resumen de la categoría: Programas que promueven la convivencia pacífica.*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cátedra de paz.</li> <li>• Cultura de paz.</li> <li>• Transversalización curricular</li> <li>• Formación de la persona humana</li> <li>• Fomento del diálogo</li> <li>• Valorización de la diversidad</li> <li>• Gestión de los conflictos sin violencia</li> <li>• Promover valores</li> <li>• Convivencia pacífica</li> <li>• Actos de entendimiento</li> </ul>	Programas que promueven la convivencia pacífica.	Ética y pedagogía crítica. Disciplinas que priorizan la justicia restaurativa y el aprendizaje socioemocional.

Fuente: elaboración de la autora

### **Triangulación de la dimensión: fundamentación ontológica y conceptual.**

En este apartado seguido del análisis de la información suministrada por los actores sociales, viene desde sus voces (DE1, DE2, DE3 y DE4) a contrastarse entre sí, así como con los sustentos teóricos que devienen del mismo proceso de análisis, permitiendo además comprender el fenómeno de estudio de la presente dimensión y sus categorías respectivamente. A través de este ejercicio sistemático, la investigadora expone la riqueza del estudio a través de la comprensión del significado de las

experiencias, manifestaciones existenciales, emociones y nociones de los actores informantes a los fines de obtener una interpretación profunda, multidimensional y rigurosa del estudio.

Vale decir que, la noción elemental de las competencias ciudadanas, se revela como un proceso integral que trasciende la denominada educación financiera freireana o acumulación de conocimientos, para centrarse en la formación del ser, destacando habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales que permiten desarrollar a un sujeto capaz de integrarse socialmente a través de la actividad dialógica, de la concientización de normas que expresan deberes y derechos sociales y humanos para sí y para el otro, donde se tiene en cuenta que la medida en que se desarrolle la convivencia, en esa misma medida se vivencia la paz a través de las relaciones humanas basadas en el respeto y la justicia. Por ende, se presenta la tabla que muestra trianguladamente las perspectivas de los informantes clave y su respectiva contrastación teórica, a saber:

**Tabla 9**

*Triangulación dimensión fundamentación ontológica y conceptual*

<b>Categoría</b>	<b>Informante clave</b>	<b>Descripción del aporte</b>
Noción elemental de las competencias ciudadanas	DE1	Define a las competencias ciudadanas como el conjunto de habilidades, actitudes y valores que facultan al estudiante para participar activamente y resolver conflictos de forma pacífica, siendo la base para formar “mejores seres humanos”.
	DE2	Enfatiza una visión evolutiva, señalando que la formación inicial (hasta los 16-18 años) es crucial para preparar al individuo frente a sus deberes y derechos ciudadanos.
	DE3	Destaca la importancia del reconocimiento propio y del “otro” como pilar para fortalecer el tejido social
	DE4	Describe como un arsenal de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales necesarias en todos los ámbitos del desarrollo humano (hogar, barrio, escuela).

**Contrastación**

Esta visión empírica guarda una estrecha relación con los planteamientos de Chaux (2012), quien sostiene que la integración de capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas es lo que permite al ciudadano a actuar de manera constructiva en la sociedad. Por su parte, Sánchez (2018) refuerza la idea de que, aunque la escuela es un motor de cambio, no es la única responsable; existe una corresponsabilidad insustituible con los padres de familia en el modelo del comportamiento. Esta

interdependencia se alinea con la postura de Arrese-Igor (2008), quien afirma que el “yo” requiere del “otro” para constituirse como sujeto de derecho, generando una voluntad común que supera la individualidad.

Axiología para la cultura de la paz	DE1	Identifica la escuela como un espacio de respeto a la dignidad y valoración de la diversidad.
	DE2	Sostiene que la paz es el resultado directo del cumplimiento de las normas sociales; cuando estas fallan, se genera violencia.
	DE3	Aporta una visión pragmática de la ética, mencionando el respeto a los mayores, la solidaridad con quien sufre y la honradez (no tomar lo ajeno) como competencias ciudadanas vitales.
	DE4	Critica la tendencia de las instituciones a priorizar lo académico sobre lo humano, insistiendo en que la cultura de paz debe transversalizar todo el currículo.

### **Contrastación**

Esta ética del cuidado y del respeto se fundamenta legalmente en la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz como una asignatura obligatoria para fortalecer la cultura de paz en Colombia. Desde la connotación filosófica, Herrera-Ucrós (2025) explica que la axiología permite a los educadores fomentar la empatía, la justicia, la solidaridad, elementos esenciales para construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Esta perspectiva es respaldada por la UNESCO, que según Caballero y Orduña (2018), promueve la reflexión y la puesta en marcha de actividades prácticas para consolidar ambientes sociales sanos.

Programas que promueven la convivencia pacífica	DE1	Se argumenta que la enseñanza debe ser sincera y ajustada a la realidad territorial, en otros términos, contextualizada. Se sugiere que áreas como Ética y Religión sean los canales principales para esta socialización.
	DE3	Existe una preocupación porque estas áreas no sean vistas como “reellenos”, por lo que se sugiere valoración académica. Se propone una evaluación teórico-práctica donde el comportamiento influya directamente en la calificación, incentivando así la responsabilidad del estudiante.
	DE4	Se insiste en que cada oportunidad y cada clase, independientemente del área, debe ser aprovechada por tocar temas de ciudadanía, es decir, promoviendo la transversalidad.

### **Contrastación**

La necesidad de estos programas se refleja en los pilares de la educación de Delors et al; (1997): aprender a conocer, hacer, ser y fundamentalmente, aprender a vivir juntos. Asimismo, la normativa colombiana, a través de la Ley 1732, busca precisamente

---

crear espacios de aprendizaje y reflexión sobre el desarrollo sostenible y el bienestar general. Finalmente, Carreño y Rozo-García (2020) destacan que desde 2003 el enfoque gubernamental ha sido formar ciudadanos capaces de ejercer derechos humanos y participar democráticamente, promoviendo un ambiente de igualdad y equidad desde el espacio escolar.

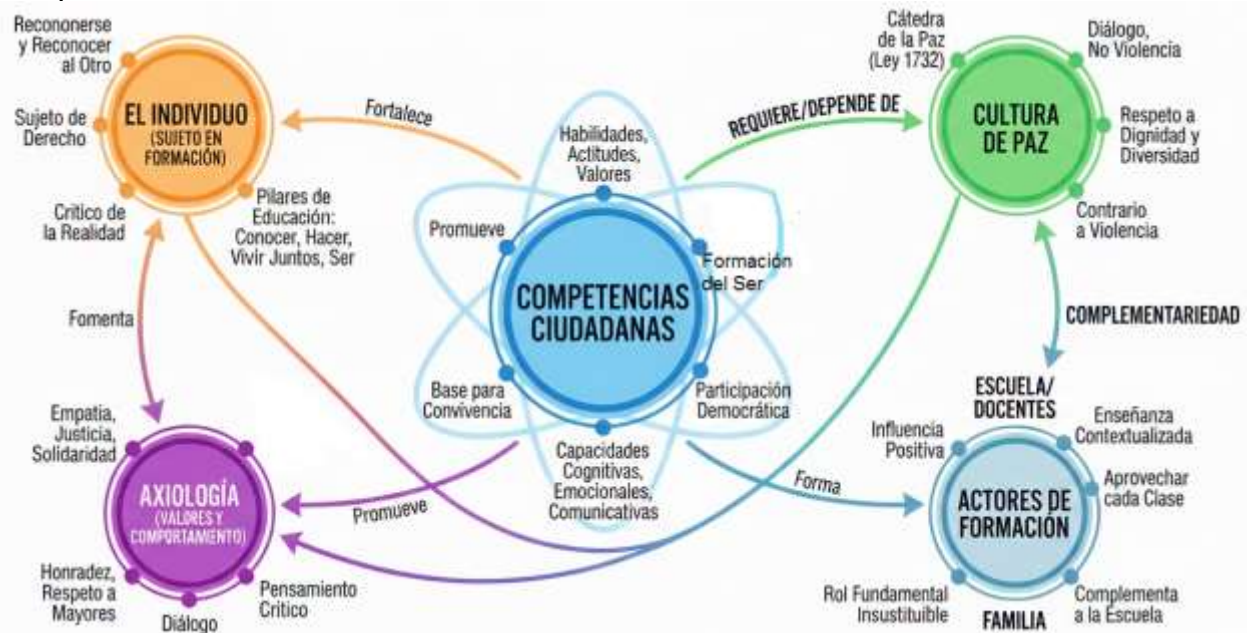
---

Fuente: elaboración de la autora

La triangulación demuestra que surge una tensión entre la normativa formal (asignaturas independientes como la Cátedra de la Paz) y la necesidad pedagógica de una transversalidad real y contextualizada que no se limite a lo teórico, sino que transforme el comportamiento del individuo en su entorno social. Grosso modo, las competencias ciudadanas, son habilidades, actitudes, valores que permiten convivir, participar activamente y resolver conflictos de manera pacífica; así como fortalecer al individuo en el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro. Esto depende de la formación recibida en el colegio, así como en la casa, cumpliendo normas sociales y fortaleciendo valores. Para ello, es imperativo, que exista una convergencia significativa entre los docentes y los teóricos en que las competencias ciudadanas son multidimensionales (cognitivas, emocionales y comunicativas). Esta consideración reflexiva-conclusiva se puede apreciar en la Figura 7.

**Figura 7**

*Red semántica de la dimensión fundamentación ontológica y conceptual de las competencias ciudadanas*



Fuente: elaboración de la autora

## Dimensión 2: El ser y la alteridad

El ser ha venido a jugar un papel importante en el conocimiento, sobre todo en el filosófico cuando occidente desde muy temprano (Siglo V a. C) emprende este viaje que no sólo adquiere una caracterización especulativa o metafísica, sino con una carga pragmática donde la ética como disciplina estructura todo un marco de principios morales, axiológicos, deontológicos en el que determina a ese ser desde su existencia en un hacer en el orden social. No cabe duda que el ser debe perfilarse desde lo educativo, y es así cómo desde el siglo V a.C. la humanidad que delimita al ser como causa material finaliza la enseñanza haciendo a éste un ente virtuoso, en términos de Platón citado por Copleston (2003):

...el conocimiento, reclamaría de suyo una afinidad con la clase de placeres “verdaderos” y “sin mezcla”; pero, en cuanto a los demás, el conocimiento sólo aceptará únicamente los que vayan acompañados de salud, espíritu sobrio y toda forma de bondad. Los placeres de la “locura y la maldad” son completamente inadecuados (...) El bien es, por tanto, una forma de lo bello, forma que se constituye mediante medida y proporción, de modo que *συμμετρία, καλόν* y *ἀλήθεια* serán las tres notas o formas de que conste el bien. (p. 223).

Este apartado platónico, deja ver claramente que todo aquello que devenga de placeres como la locura o la maldad, el filósofo expresa que son inadecuados; pero son positivos aquellos placeres que vienen con una carga de salud, espíritu sobrio y toda forma de bondad, lo que desde la educación se moldea o trabaja hasta hacer al ser un ente cargado de belleza, de bien, de sumo bien y ello por la enseñanza y la puesta en práctica en todos los órdenes de la justa medida, la honestidad y la verdad, respectivamente, que en la cita se expresan en griego pero son éstas las virtudes que desde la óptica de Platón son considerablemente las idóneas de forjar el carácter en el individuo que se forma en las instituciones educativas.

Y esta consideración ontológica y ética del sujeto de la educación, llaman a la alteridad propiamente, pues no se habla de un ser en cuanto individual o aislado, sino que se alude a un ser en cuanto a un todo que de manera individual y colectiva se forma en estas virtudes. Ser justo y medido, como ser honesto, son virtudes que se ejecutan en la misma medida en que se interactúa con el otro, incluso la verdad que más allá de una consideración epistémica, tiene a sí misma una repercusión ética, en el entendido que nada se expresa lejos de ella, sino que el sumo bien se patentará en la justa medida en que la verdad sea conocida o dada a conocer.

En correlación con el presente estudio la paz es una verdad anhelada, que pocos han alcanzado y que las premisas expresadas como justificadas contrarias a la paz en sí, son proposiciones vacías, pues carecen de simetría, kalón y aletheia como lo diría Platón. En esta dimensión se comprenden un número de categorías que en correspondencia con los datos informados de los actores sociales, se permitirá conocer y comprender mejor. Estas categorías de estudio son las siguientes: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica; Cultivo del respeto a la alteridad; Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad.

En síntesis, en la presente dimensión se fundamenta una formación contextualizada que trasciende la instrucción técnica a los fines de poner en superior manifiesto la dimensión humana sobre la suma de saberes académicos que puede alcanzar u ostentar un sujeto. Es decir, aquí no resulta imperativa la percepción de un estudiante como receptáculo de información y conocimientos, sino un sujeto integral, cuya identidad sea la axiológica a través del cultivo del respeto en la alteridad. En otros

términos, en aquella concepción del respeto a la identidad y al otro en tanto que ser, independientemente de su condición social, económica, cultural, racial, ideológica, religiosa, entre otros. La condición moral del individuo aflora, a los fines de que todo ser superior inmediato al niño, al adolescente, sea papá, mamá, líderes sociales y docentes, han de ser finalmente entes modeladores de las competencias cívicas que se aspira formar en el sujeto educativo.

**Categoría: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la academia.**

Ya diría Ferrater-Mora (2004) que la educación es el principal problema de la filosofía que: "...pueden dividirse en dos grupos: técnicos y generales" (p. 970), en el caso del primero que se corresponden a los procedimientos, a aquellos asuntos que de manera ordinaria enfrentan los actores pedagógicos a los efectos de darle curso a los procedimientos académicos y administrativos del acontecer didáctico; el segundo tiene una connotación más existencial y óptica, es decir, se refiere a la finalidad del hecho educativo y el desempeño de él en la vida de los actores educativos, en el docente la conciencia de su rol ante los sujetos educativos, la formación del individuo; en cuanto a los escolares, la disposición de participar de la enseñanza y de la formación en sí.

En otros términos, la educación se concibe como aquella entidad que enseña a procesar información y por otra parte a que el sujeto desarrolle valores de manera espontánea. La formación humana no es un elemento ornamental del currículo, la formación humana debe ser la base del currículo, el fin de la educación (Jaeger, 2006). Para Freire (1970): "la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor" (p. 92). Por ello, el hecho educativo es un ente transformador que reconoce al sujeto de la educación no como un recipiente de información, sino como un individuo histórico y social.

No obstante, que la academia se divorcie de la formación humana, es correr riesgos, sólo se esperaría tener profesionales muy competentes intelectualmente. Ahora, la formación del ser implica culturizar al sujeto, hacerlo empático, desarrollarlo con pensamiento crítico. Según Morín (1999): "el conocimiento de lo humano es la base de cualquier educación, ya que el hombre es un ser biológico, psíquico, social,

afectivo e irracional a la vez” (p. 24). Por tanto, ignorar estos elementos es dirimirle a la educación su propósito trascendental.

En este orden de ideas, DE1 expresa que: “Para mí, es fundamental formar no sólo a buenos estudiantes, sino a mejores seres humanos. Si bien, enseñamos contenidos académicos, la formación ciudadana atraviesa todo lo que hacemos”. Hay excelentes resultados académicos en muchos estudiantes y en todos los niveles; existen muchos profesionales que han egresado siendo los número uno de sus promociones; pero carecen de carisma, de sentimientos, de empatía, humildad y afecto, en esencia, carecen de humanidad. En el hecho educativo, ambos escenarios, académico y formativo, son necesarios, sólo basta que el ejercicio de la docencia se desarrolle bajo la premisa del justo medio (Aristóteles, 1983), dado que proceder en el exceso como en el defecto, es correr grandes riesgos.

Para DE2: “...la educación es integral, esa integralidad es académica y formación del ser, las competencias ciudadanas van más hacia la formación del ser”. Lo que deja ver el actor social, es que no contemplan la formación de competencias ciudadanas como una Unidad Curricular (UC) que ofrezca temáticas exactas como las ciencias básicas o exactas, no son Unidades del Componente Académico, sino del componente transversal, complementario. Por eso amplía DE2 diciendo:

Son detalles que parecen no importarle a mucha gente, a muchos docentes, pero que si lo practica, el chico va a tener unos modales y unas normas de comportamiento social distintas y que son acordes a buscar unos mejores ambientes en sociedad y por ende la paz (...) Formar el ser se vuelve más importante y hacerle entender de que en la sociedad hay unas normas de convivencia que van a ser el actuar de él en la vida cotidiana, son los que van a ayudar a la formación integral y al desarrollo de estas competencias ciudadanas.

Es importante resaltar el carácter moral que se desempeña por naturaleza en el individuo. Aunque este comentario viene a calar mejor en otra categoría, es importantísimo, y valga el superlativo, expresarlo en este instante, ya que las conductas que observamos en muchos de los niños y jóvenes, son a razón de que el sujeto es un ente moral, es decir, justifica u opera en conformidad a los actos humanos de superiores, sean estos padre, madre, abuelos, tíos, políticos, maestros, actrices o estereotipos que resultan ser ideales para sí. En la escuela se perciben muchas humanas acciones que más que ser un problema particular en el niño o adolescente, es una acción que responde como efecto a una causa que lo ha llevado a ser tal.

Un principio de reflexionar en concordancia con este aporte del informante, es la determinación del bien moral en aquello que es considerablemente un bien o bien en sí mismo, individual o colectivo; o viceversa, puede que exista la consideración de un obrar humano como acto malo, cuando en realidad no es propiamente mal colectivamente, pese a que en lo individual sí lo sea, o en otro caso, sea considerado un bien individual y no en lo colectivo. En segundo término, el ser humano es un sujeto moral, más allá de la justificación de su acción, es por la conciencia de la existencia de un marco normativo que rige y fundamenta principios, establece derechos y expresa deberes. Y en este sentido, Jaeger (2006) expresa que:

De la educación, en este sentido, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. (p. 19).

Lo que quiere decir, que en muchos de los casos, la formación humana que se ofrece al estudiante, los principios axiológicos con los que se orienta el ordinario existir de los niños y jóvenes, sean los que dicten en casa o sean los referidos en la escuela, pueden que sean en conformidad a una imagen que padres o maestros han sostenido por historia en sus vidas y no porque realmente existan indicaciones teóricas devenidas de estudios a profundidad, incluso consonantes con la razón cultural del contexto histórico y social. Por estas razones, es que la formación humana y ciudadana resulta ser un área compleja de abordar y por lo cual no resulte estar como un programa curricular.

Ahora bien, otra cosa muy distinta es cuando se enuncia que la educación ofrece una imagen del hombre tal como debe ser, ya que la existencia del marco normativo (imperativos morales, ley positiva, ordenamientos jurídicos) es la letra que direcciona todo obrar humano hacia el bien común. Y en este orden de ideas el historicista y criticista filosófico-educativo Werner Jaeger, en *Paideia*, hace alusión del rol que desempeña la educación por historia cuando dicta que:

La estructura de sociedad descansa en las leyes y normas escritas o no escritas que la unen y ligan a sus miembros. Así, toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social, de una profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado. (p. 4).

Y sí, formar al ser humano se vuelve cada vez más importante; pero pocos asumen el reto de llevar a cabo esta tarea. Pero no es en definitiva, un asunto curricular, sino que obedece a una razón natural del ejercicio del que enseña, porque además de enseñar, se orienta, forma, gestiona o gerencia, entre otras funciones ocultas que resultan de momento responder como maestros por deber ser. Y es tarea del docente formar conscientemente a sus escolares, de la existencia de normas conforme a su taxonomía, hacer saber que la vida se rige por principios morales: naturales, divinos, positivos y familiares; escritos y no escritos; que se han legislado para una sociedad o han sido construidos en un hogar para regir ordenadamente en una familia; y la escuela a su vez, ha de consolidar instrumentos regulatorios de convivencia que favorezcan la competencia ciudadana, la cultura de paz y un ambiente socioeducativo en armonía.

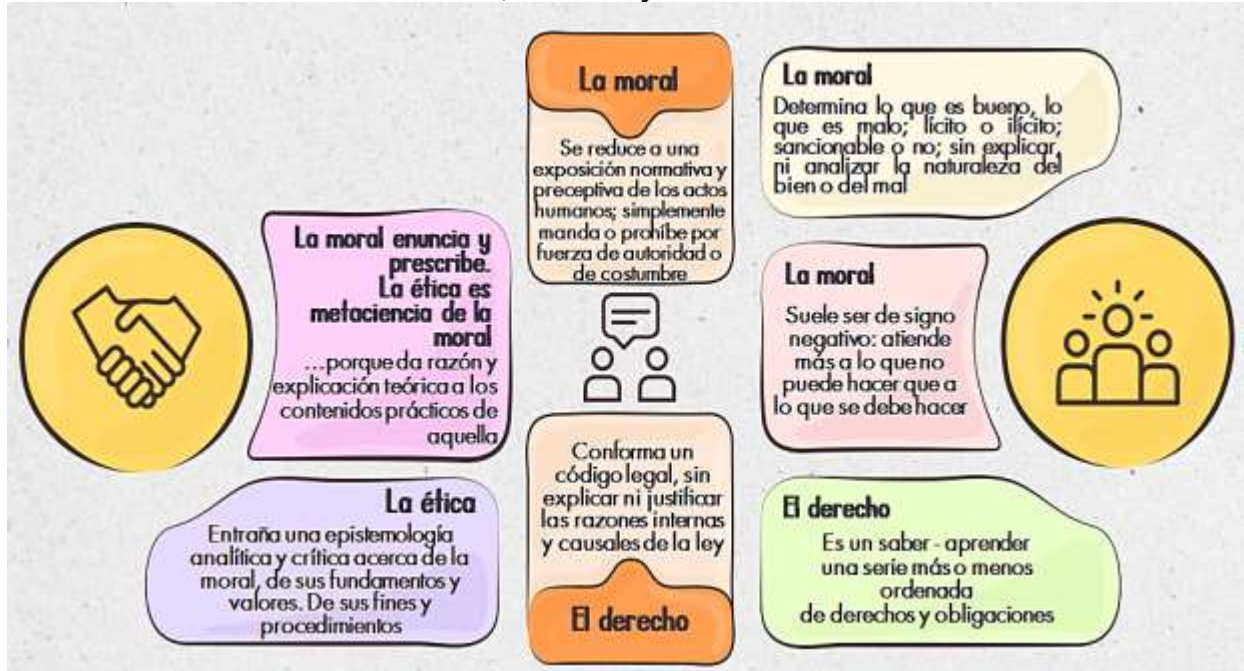
Y, en este orden de ideas DE3 complementa diciendo que:

...vamos a formar niños y niñas que se respeten pero que respeten al adulto que saben que lo público es de todos y que lo privado pues me pertenece y puedo de pronto hacer lo que yo desee pero que lo que es público nos pertenece a todos y que tenemos reglas y límites para ejercer de lo que es público.

Ciertamente, muy consecuente con lo que el filósofo y historicista educativo ha compartido. El ser humano lleva consigo el talante moral, por naturaleza regula y por necesidad construye instrumentos con los cuales dirigir y ordenar una comunidad, una ciudad, un estado, en fin, imprimir carácter acerca de lo que es lícito o ilícito, bueno o malo, pecado o estado de gracia, etc. Sánchez (2006) hace una clara distinción entre lo que es ético, lo que es moral, lo que compete realmente al derecho, inclusive destacando el carácter científico de estas disciplinas y que la Figura 8 delimita, y que ante todo lo hasta ahora analizado, es muy acorde.

**Figura 8**

*Consideración científica de la ética, la moral y el derecho*



Nota: datos tomados de Sánchez, 2006

Fuente: elaboración de la autora

En efecto, es necesario que los estudiantes sean formados bien y globalmente acerca de fundamentos axiológicos, éticos, morales y en consecuencia, se delimite en ellos la consciencia de un marco normativo que rige el Estado, así como lo que expresa en ley la educación colombiana, el manual de convivencia y finalmente conocer el plano regulatorio que existe en el hogar. En el caso de los dos últimos, es menester de un trabajo cooperativo como metodología activa a desarrollar en las instituciones educativas, así como en cada hogar, a efectos de incentivarlos a repensar sobre la bondad y la malicia de los actos humanos y sus consecuencias; asimismo, ser los artífices de aquel plano normativo que rige en la Institución educativa, así como en el aula; además de conocer la estructura moral del hogar, caso contrario, edificarlo para la armonía familiar.

Deben existir, entonces, mecanismos que generen el pensamiento crítico, la creatividad, la alteridad, lo intersubjetivo y finalmente se consolide de manera periódica la conciencia ciudadana en pro de la consolidación de espacios agradables para la

convivencia pacífica. Hay que evitar que programas que atiendan la formación ciudadana desaparezcan, en vista de que DE4 alude que:

...muchas instituciones la están dejando de lado, simplemente se dedican a formar las personas académicamente y no se dedican a formarlas como personas y por eso estamos formando excelentes profesionales pero malos ciudadanos, eso nos permite tener este maremágnum que tenemos en el Chocó, en Colombia y en el mundo.

Al respecto, el informante clave estructura una crítica al sistema educativo actual o en otros términos, reduce la crítica a su institución educativa destacando que, existe un desequilibrio entre la instrucción técnica y la formación humana, dando como resultado (desde su óptica), una crisis de valores sociales. Se informa que hay una dicotomía, las instituciones le dan prioridad al currículo académico sobre el desarrollo de la ética y la ciudadanía, declarando una educación en emergencia ya que su objetivo está centrado en la producción intelectual, ha tornado a ser una educación más instrumental, productiva, que de cohesión social.

Asimismo, el informante clave hace uso de la expresión “maremágnum”, cuyo significado es caos o confusión, muchedumbre confusa, desorden. Y este término, lo vincula de manera directa con la falta de formación integral específicamente en el Chocó, indicando que existe una falta de formación como personas, lo que deja entender que hay desinterés por una formación ciudadana, lo que da perpetuidad al desorden social, al caos y desde luego a la violencia: “estructural, cultural y directa” (Galtung, 1990, p. 155).

**Tabla 10**

*Cuadro de información de la categoría: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	Para mí, es fundamental formar no sólo a buenos estudiantes, sino a mejores seres humanos. Si bien, enseñamos contenidos académicos, la formación ciudadana atraviesa todo lo que hacemos.
DE2	“...la educación es integral, esa integralidad es académica y formación del ser, las competencias ciudadanas van más hacia la formación del ser. Son detalles que parecen no importarles a mucha gente, a muchos docentes, pero que si lo practica, el chico va a tener unos modales y unas normas de comportamiento social distintas y que son acordes a buscar unos mejores ambientes en sociedad y por ende

	la paz (...) Formar el ser se vuelve más importante y hacerle entender de que en la sociedad hay unas normas de convivencia que van a ser el actuar de él en la vida cotidiana, son los que van a ayudar a la formación integral y al desarrollo de estas competencias ciudadanas.
DE3	...vamos a formar niños y niñas que se respeten pero que respeten al adulto que saben que lo público es de todos y que lo privado pues me pertenece y puedo de pronto hacer lo que yo desee pero que lo que es público nos pertenece a todos y que tenemos reglas y límites para ejercer de lo que es público.
DE4	...muchas instituciones la están dejando de lado, simplemente se dedican a formar las personas académicamente y no se dedican a formarlas como personas y por eso estamos formando excelentes profesionales pero malos ciudadanos, eso nos permite tener este maremagnum que tenemos en el Chocó, en Colombia y en el mundo.
Ferrater-Mora, 2004	La educación y sus problemas pueden dividirse en dos grupos: técnicos y generales
Freire, 1970	...la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor
Morín, 1999	...el conocimiento de lo humano es la base de cualquier educación, ya que el hombre es un ser biológico, psíquico, social, afectivo e irracional a la vez
Jaeger, 2006	La estructura de sociedad descansa en las leyes y normas escritas o no escritas que la unen y ligan a sus miembros. Así, toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social, de una profesión, que, de una asociación más amplia, como una estirpe o un estado. De la educación, en este sentido, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial
Galtung, 2016	Violencia estructural, cultural y directa

Fuente: elaboración de la autora

Luego del recorrido analítico y de contrastación de la información recabada, así como de las fuentes teóricas consultadas y cotejadas en proporción a los espíritus compartidos por los actores sociales, se aprecia una vez más **la formación del ser** (DE2) en este caso, erigido como el eje transversal de la educación, trascendiendo toda transmisión de **contenidos académicos** (DE1) para posicionarse como un **acto**

**de amor y de valor** (Freire, 1970). Asimismo, la perspectiva del conocimiento humano, entendido éste como un **ser bio-psico-social y afectivo** (Morín, 1999), constituye la base de la educación integral que busca **formar mejores seres humanos** (DE1) antes que meros técnicos. Este enfoque privilegia la creación de una **imagen del hombre** ideal (Jaeger, 2006) donde la **utilidad es indiferente** frente a la coherencia ética, permitiendo que la formación ciudadana atravesase cada acción pedagógica para dotar al individuo de una identidad sólida.

En el plano contextual, los códigos advierten el riesgo de reducir la escuela a una **fábrica de excelentes profesionales pero malos ciudadanos** (DE4), una dicotomía que nutre al **maremágnum** de violencia social en territorios como el Chocó en Colombia. Hablar de formación contextualizada, es hablar del rescate de **detalles que parecen no importarle a muchos** (DE2) como los modales, **el respeto a los adultos** y la asimilación de **lo público es de todos** (DE3). Al establecer **reglas y límites** en la vida ordinaria, se deja ver entonces una educación que ha enseñado y formado sobre la **conciencia viva de una norma** (Jaeger, 2006), necesaria o útil para la sana o pacífica convivencia. Es así, como los estudiantes aprenden a priorizar y a asumir las **normas de comportamiento social** (DE2), que no sólo resulta en el éxito académico, sino la construcción de la paz verdadera basada en el respeto mutuo.

**Tabla 11**

*Tabla resumen de la categoría: Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación del ser.</li> <li>• Transmisión de contenidos académicos</li> <li>• Educación, acto de amor y de valor</li> <li>• Ser bio-psico-social</li> <li>• Formar mejores seres humanos</li> <li>• Creación de una imagen del hombre</li> <li>• Reducción de la fábrica de excelentes</li> </ul>	Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica	El ser sobre el saber: Reconocimiento del individuo en sus entornos sociales.

---

profesional pero malos  
ciudadanos

- Maremagnum
  - Respeto a los adultos
  - Lo público es de todos
  - Establecimiento de reglas y normas
  - Normas de comportamiento social
- 

Fuente: elaboración de la autora

### **Cultivo del respeto: alteridad**

La expresión cultivo, deviene del latín *colo* – *colui* que, por demás, también traduce a cultura que, desde la perspectiva educativa, adquiere el término un sentido hacia los hábitos, creencias, costumbres, modo de vida en sociedad. En tal sentido, el cultivo del respeto, es una forma, por demás apropiada, ya que indica en su evolución el auténtico estilo de vida social que ha de experimentar o ejercer el ser humano. El cultivo del respeto se basa principalmente en la alteridad, en el otro. Aquí aplica el axioma bíblico: “Así que, todas las cosas que queráis que los hombres hagan con vosotros, así también haced vosotros con ellos” (Mt. 7, 12). Este pasaje sagrado insta a tratar a los demás con la misma consideración y respeto que aspire ser tratado.

El respeto no es únicamente una norma de cortesía. El respeto es el profundo reconocimiento del otro en cuanto que existente, presente, vital y necesario. En tanto, la vida humana se abre en clave relacional puesto que requiere de la presencia de aquel que es connatural y que por vía intersubjetiva y de encuentro constante, posibilita validar conjuntamente la existencia. En tal perspectiva, el cultivo de la alteridad a través del respeto como virtud, conlleva a romper con el solipsismo y estructurar mecanismos que permitan la actividad dialógica entre los seres humanos, en la medida en que - como advierte Cortina- “...el respeto a todos los interlocutores posibles...desde la solidaridad” (Cortina, 1995, p. 59), trascendiendo toda diversidad y alcanzando el reconocimiento del otro. En este sentido, DE3 expone que:

...una sociedad se fortalece en todos los temas de las competencias ciudadanas cuando aprende primero a reconocerse como individuo, único e irrepetible y aprende a reconocer y respetar la individualidad de cada ser humano que lo hace ser único e irrepetible, entonces vamos a formar niños y niñas que se respeten y que de igual modo respeten al adulto

En la mayoría de los casos, se espera el reconocimiento de manera heterónoma. En consecuencia, el desarrollo personal y humano puede verse afectado, generando un clima de inconformidad cuando no deviene del otro un reconocimiento para sí como persona humana. Es importante que el ser humano sostenga de primer término un reconocimiento autónomo. Ya lo diría Sócrates con aquella actividad que le dejó a la humanidad de todos los tiempos, el conocerse a sí mismo y esta auto noción como persona se asemeja al amor. “Si alguno dice: Yo amo a Dios, y aborrece a su hermano, es un mentiroso; porque el que no ama a su hermano, a quien ha visto, no puede amar a Dios a quien no ha visto” (1 Jn. 4, 20). El amor y el reconocimiento, así como el respeto y otras virtudes en que involucra a la humanidad en su relación e integración, es gradual o estructurada. Es decir, si no hay un auto reconocimiento, difícilmente puede haber reconocimiento del prójimo; si no hay amor propio, no se da amor al prójimo, por ende, no se ama a Dios.

Es razonable comprender que el reconocimiento del otro, en el actor social, se configura de manera gradual y tiene como punto de origen la conciencia del propio “yo”. Sin embargo, lo que emerge en el discurso del informante no es una expresión egocéntrica, ni un ego exacerbado; por el contrario, se trata de una autoconciencia necesaria para abrirse a la alteridad. En efecto, no puede haber reconocimiento auténtico del otro si desde la mismidad individual no se desarrolla una consideración racional y consciente hacia el colectivo. Además, aunque el grupo pueda presentarse bajo apariencias de igualdad, sus integrantes son diversos entre sí y también diversos respecto del “yo”; del mismo modo, ese “yo” resulta igualmente diverso para el colectivo humano al que pertenece. En otros términos, el denominado *alter ego*, el “otro yo”, se comprende como aquel sujeto que, en igualdad de condiciones: humanas, sentiente, espiritual, pensante o racional, afectivo o emocional, entre otras, es una representación de mi yo, sólo que en medio de una contextualidad social, religiosa, cultural, que hacen desde tales apariencias, tal diferencia.

*Verbi gratia*, se logra apreciar en contextos de diversidad cultural por la presencia de movimientos indígenas y comunidad afrocolombiana, pues por el tema de cultura, etnicidad, color, lenguaje, cosmovisión, entre otros factores, finalizan

calificando de diversa, extraña o distinta ¿Se ha pensado cuál será, entonces, la perspectiva del indígena o del afrocolombiano hacia aquellos que desde su visión ya no son el yo, sino el otro? Y en este tema, hay que formar y enseñar desde el *factum*, es decir, desde el hecho o la acción del reconocer y el respetar, y no desde el *iure*, por deber, porque la norma exhorta o exige reconocimiento, respeto, consideración, fraternidad. Y en este sentido Kant (2001) con razón dice:

Voy a conceder por amor a los hombres que incluso la mayor parte de nuestras acciones son conformes al deber, pero si se mira de cerca lo que piensan y cavilan se tropieza en todas partes con el querido yo, que siempre asoma, sobre el cual, y no sobre el severo mandato del deber, que a menudo exigiría abnegación, se basa su propósito. (p. 145).

No se propone una rebelión hacia la norma o la ley moral, pero no es propio del todo sobrevivir condicionado por un marco normativo, cuando por naturaleza, es propio y necesario el relacionarse con el otro por la vía del diálogo, de la interacción e integración. Razón tiene en el Emilio Rousseau (2005) al decir: “TODO es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre” (p. 5). En otras traducciones, el hombre nace bueno, el entorno le corrompe; y esto puede ser visto en el niño, que en su obrar *factum*, se relaciona e integra por actividad lúdica con el otro, entablan diálogo, se relacionan, se reconocen unos a otros sin atención a estereotipos que la humanidad adulta ha configurado, distinciones que llaman diversidad que dirimen la facultad cívica natural que tiene el ser humano en su primera instancia existencial.

Una vez, tras una actividad sobre estereotipos y prejuicios, varios estudiantes se sintieron conmovidos al darse cuenta de cómo sus actitudes podían herir a otros. Algunos pidieron disculpas públicamente a compañeros que antes habían sido excluidos. Fue un momento muy fuerte que generó conciencia colectiva. Todo esto en las clases de religión. Finalmente noté que muchos estudiantes empezaron a cuidarse más entre ellos, a ponerse en el lugar del otro. En mí, reforzó la convicción de que educar para la paz no es una utopía, sino una necesidad urgente. Para allá debe llegar la educación en este tiempo (ED1).

Estos son temas de envergadura que difícilmente pueden ser abordados desde perspectivas objetivas, dado que son realidades que se comprenden conociendo las realidades desde cada manifestación de vida, desde cada una de las existencias que devienen con cargas tan particulares, que ante un docente comprometido con su labor formativa, coadyuva a hacer de los jóvenes, seres humanos cuerdos ante el acontecer del otro y el suyo propio, como suele ser el respeto mutuo como virtud. En el *ethos* educativo, muchos docentes rehúyen ante acontecimientos como los referidos por el

informante clave. Hay voces de preocupación por el tipo de generación, por la educación que hay y la comparan con la escuela que tuvieron; pero no se dan cuenta que la escuela se derrumba ante sus ojos porque parte de los actores pedagógicos son ellos y no hay acción para poner fin a las falencias que existen (Ugas, 2006).

La pedagogía de la alteridad juega un papel relevante, de voz abierta en un orbe pedagógico que calla o solamente promueve una praxis pedagógica para asumir el acto formativo de cara al mundo que vivimos, en una época en que, las personas está ajustada a una mentalidad tecnológica, haciéndose necesario volver la mirada sobre el hombre concreto para reconocerlo en su igual condición humana y encontrar su justa medida, no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular. (Arboleda, 2014, p. 12).

Y esta concatenación de ideas entre aportes y fuentes referenciales, hasta ahora con Arboleda (2014), muestra en efecto, una pedagogía que declara a una escuela y práctica docente en emergencia. Una crítica profunda a la educación actual que tiene como prioridad la realidad tecnológica sobre la realidad humana y donde ve necesario y urgente la recuperación de la conexión con el otro, ese otro que en la praxis, es el estudiante como ser humano singular que tiene nombre y apellido, que es persona humana, que no es un referente numérico o estadístico en lo administrativo de la institución, tampoco un receptor de datos y que requiere instrucción académica y formativa. Los informantes, en sus aportes muestran la realidad que han vivido y cómo han canalizado estas situaciones desde el respeto, dando respuesta a los estudiantes desde el acto consciente de la alteridad.

La escuela, debe repensarse en conformidad con su fin esencial. Hoy día en cada país del mundo, existe una educación hiper teleologizada, que en la práctica el ser humano realmente está distante de todo el acontecer real e ideal de la institución. Es importante volver la mirada a la escuela tal cual nació, pero para ello es oportuno hacerlo contemplando el hecho educativo no con ojos de estos tiempos, sino con ojos griegos, ya que ella es una cosa griega (Jaeger, 2006), se hizo bajo ningún condicionamiento, sino libre para liberar con fin de formar al hombre desde la virtud, preparándolo para la vida, tanto en lo disciplinario, como en lo humano, como dice DE2:

Una convivencia sana, eso es la paz, convivir sanamente, con respeto al otro, a las normas. Desde el aula debe aflorar de manera práctica ciertos valores como el respeto, como el derecho a la libre expresión, a opinar, discutir de una manera productiva

Es necesario volver la mirada al hombre, al ser humano en concreto, reconocer al otro como un par en dignidad, aunque con diferencias históricas, culturales, lingüísticas, en el pensar, otros; no verlo como un recurso, como un medio, porque todos los hombres son un fin. La actividad dialógica como medio, es elemental para interactuar, para enseñar, para opinar, para orientar. Como se dice coloquialmente, la palabra tiene poder, y sólo por vía dialéctica ésta se expresa, abre caminos para la integración, para el objetar incluso pero que en el camino de la disertación llegar a conclusiones que favorecen al colectivo en sí.

**Tabla 12.**

*Cuadro de información de la categoría: Cultivo del respeto: la otredad*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	Una vez, tras una actividad sobre estereotipos y prejuicios, varios estudiantes se sintieron conmovidos al darse cuenta de cómo sus actitudes podían herir a otros. Algunos pidieron disculpas públicamente a compañeros que antes habían sido excluidos. Fue un momento muy fuerte que generó conciencia colectiva. Todo esto en las clases de religión. Finalmente noté que muchos estudiantes empezaron a cuidarse más entre ellos, a ponerse en el lugar del otro. En mí, reforzó la convicción de que educar para la paz no es una utopía, sino una necesidad urgente. Para allá debe llegar la educación en este tiempo
DE2	Una convivencia sana, eso es la paz, convivir sanamente, con respeto al otro, a las normas. Desde el aula debe aflorar de manera práctica ciertos valores como el respeto, como el derecho a la libre expresión, a opinar, discutir de una manera productiva
DE3	...una sociedad se fortalece en todos los temas de las competencias ciudadanas cuando aprende primero a reconocerse como individuo, único e irrepetible y aprende a reconocer y respetar la individualidad de cada ser humano que lo hace ser único e irrepetible, entonces vamos a formar niños y niñas que se respeten y que de igual modo respeten al adulto
Mt. 7, 12	Así que, todas las que queráis que los hombres hagan con vosotros, así también haced vosotros con ellos
Cortina, 1995	respeto a todos los interlocutores posibles...desde la solidaridad
1 Jn. 4, 20	Si alguno dice: Yo amo a Dios, y aborrece a su hermano, es un mentiroso; porque el que no ama a su hermano, a quien ha visto, no puede amar a Dios a quien no ha visto
Kant, 2001	Voy a conceder por amor a los hombres que incluso la mayor parte de nuestras acciones son conformes al deber, pero si se mira de cerca lo que piensan y cavilan se tropieza en todas partes con el querido yo, que siempre asoma, sobre el cual, y no sobre el severo

	mandato del deber, que a menudo exigiría abnegación, se basa su propósito
Rousseau, 2005	TODO es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre
Arboleda, 2014	La pedagogía de la alteridad juega un papel relevante, de voz abierta en un orbe pedagógico que calla o solamente promueve una praxis pedagógica para asumir el acto formativo de cara al mundo que vivimos, en una época en que, las personas está ajustada a una mentalidad tecnológica, haciéndose necesario volver la mirada sobre el hombre concreto para reconocerlo en su igual condición humana y encontrar su justa medida, no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular.

Fuente: elaboración de la autora

El cultivo del respeto se orienta por la exigencia ética del reconocimiento del otro, lo que Cortina (1995), expone como **respeto a todos los interlocutores posibles...desde la solidaridad** cuya identidad se fortalece al entenderse como un individuo **único e irrepetible** (DE3). Este proceso de alteridad no es únicamente una abstracción, sino **una pedagogía de la voz abierta** que invita a volver la mirada sobre el **hombre concreto** para reconocerlo en **igual condición humana** (Arboleda, 2014). Los códigos sugieren que una sociedad se robustece cuando el sujeto aprende a **reconocer y respetar la individualidad** ajena (DE3), superando la tendencia del **querido yo** (Kant, 2001) que suele anteponer el interés propio al deber ético. Así, la alteridad se manifiesta como la capacidad de entender la relación con el otro de modo singular, permitiendo que en el aula aflore el **derecho a la libertad de expresión** y la discusión **productiva** (DE2).

En la práctica pedagógica, el respeto se traduce en la capacidad de **ponerse en el lugar del otro** (DE1) y en la aplicación de la regla de oro: hacer por lo demás lo que se quiere para uno mismo (Mt. 7, 12). El análisis resalta que la educación debe generar una **conciencia colectiva** (DE1) que desmonte **estereotipos y prejuicios** para sanar heridas sociales. Esta **convivencia sana** (DE2) se fundamenta en el amor al prójimo, pues como señalan las fuentes teológicas, no es posible amar a lo invisible si se **aborrece al hermano** a quien se ve (1 Jn. 4, 20). En última instancia, el cultivo de la alteridad transforma el aula en un espacio donde los estudiantes **empiezan a cuidarse más entre ellos** (DE1), convirtiendo la educación para la paz en una **necesidad**

**urgente** para evitar que lo humano degenera (Rousseau, 2005) y, en cambio, se oriente hacia el respeto mutuo.

**Tabla 13**

*Tabla resumen de la categoría: cultivo del respeto: la alteridad*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ser humano, único e irrepetible.</li> <li>• Respeto desde la solidaridad</li> <li>• Pedagogía de la voz abierta</li> <li>• Igualdad de condición humana</li> <li>• Reconocer y respetar la individualidad</li> <li>• Derecho a la libertad de expresión productiva</li> <li>• Conciencia colectiva</li> <li>• Convivencia sana</li> <li>• Cuidado mutuo</li> </ul>	cultivo del respeto: la alteridad	La otredad como espejo del respeto y reconocimiento de la diferencia e identidad.

**Categoría: Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad**

En algunos renglones, previos a esta categoría, se expresó que los seres humanos per sé, ajustan pensamientos, actitudes o comportamientos, expresiones, entre otras cosas, acordes a los que captan como modelo de algunos superiores suyos, sean estos padres, madres, maestros, líderes; y en la actualidad muchos niños, adolescentes y jóvenes ajustan sus comportamientos a aquellos estilos comportamentales de influencer's, jugadores de fútbol, cantantes, otros. Ello significa, que el hombre sin distinción etaria, como sujeto moral, además de discernir y deliberar configura su humanidad influenciado por la cultura, la sociedad, religión entre otras; sin embargo, en la etapa de la adolescencia en la que el individuo está construyendo su identidad es más evidente.

En el contexto educativo, esta consciencia, racionalidad de orden moral, se mantiene en juego, dado a que el adolescente, está en una fase evolutiva, de cambio o

desarrollo. De ahí que los docentes además de ser competentes académicamente, han de ser reconocidos moralmente ya que todo cuanto sabe, hace, exprese, entre otras humanas acciones, repercuten en la configuración de la personalidad, actitudes, modismos, creencias, etc. de sus estudiantes. En esta categoría, resalta algunos aportes de los actores sociales en el que se dibuja, efectivamente, el papel que desempeñan docentes, familias y otros agentes externos en esa configuración moral de los adolescentes.

En la tesis de DE1, aporta que:

...como docentes, tenemos el poder de tocar la sensibilidad de los estudiantes cuando diseñamos experiencias significativas. Aprendí también que la transformación no viene de imponer, sino de acompañar procesos reflexivos (...). Es necesario que fortalezcamos nuestras propias competencias emocionales y éticas para poder enseñar desde el ejemplo. Los estudiantes deben aportar al conocimiento y al desarrollo social. Con nuestras palabras, acciones y decisiones diarias, podemos sembrar semillas de transformación en cada estudiante. Esto se logra con compromiso y conocer todo el sistema educativo.

Bastante cierto lo expresado por el informante. “Es necesario que fortalezcamos nuestras propias competencias emocionales y éticas para poder enseñar desde el ejemplo” (DE1) y al respecto Mejía-Santamaría (2025) propone técnicamente que:

...el modelaje educativo como una táctica pedagógica clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la educación básica. Este método no solo abarca la transmisión de saberes, sino también el fomento de competencias, posturas y principios en los alumnos (...) el modelado surge como una herramienta fundamental para abordar esta diversidad y promover un aprendizaje significativo. El modelaje docente alude a la práctica en la que un profesor sirve como un ejemplo a imitar durante el proceso de enseñanza (...) donde los pequeños se encuentran en una fase crucial de desarrollo cognitivo y social. (p. 105).

El modelaje educativo, es una estrategia pedagógica que se fundamenta en que, el docente actúa como un referente ético y procedimental para el estudiante. Aunque el autor afirma en el ámbito de la básica primaria, lo cierto es que la influencia del docente se amplía al nivel de educación media con enfoque orientado hacia el acompañamiento y el ejemplo. El buen o mal ejemplo, marca de manera significativa la vida, el pensamiento, el aprendizaje, las emociones del estudiante, en cualquier edad. El modelaje, trasciende toda enseñanza tradicional, neuropedagógica, e influye desde la plasticidad un desarrollo cognitivo y social en el escolar, infantil, juvenil, incluso en el adulto, fomenta además del deseo de saber, el desarrollo axiológico y actitudes por medio de la imitación que deviene a raíz de la observación.

A través del modelaje educativo, el docente deja de ser un instructor de conocimiento en el aula y en todo el entorno escolar, y pasa de ser un sujeto activo académico a ser un sujeto vivo, una figura ejemplar, que facilita en los sujetos de la educación un aprendizaje significativo y una conciencia ciudadana, axiológicamente determinada, a razón de ser un referente conductual, ya que facilita al estudiante que se conecte con su realidad partiendo de lo observado. Para el informante DE2, el modelado es asociado con el liderazgo pedagógico que ejerce el docente en el entorno de enseñanza:

...nosotros tendremos una sociedad más justa, partiendo desde los jóvenes, porque ellos son los que están engrosando las guerrillas, los paramilitares y todo eso. ¿Por qué? Porque no le estamos prestando atención a este tema que son las competencias ciudadanas para la paz (...) Mi conclusión trabajemos más competencia ciudadana y metámonosle menos cognitivdad, trabajemos más el ser y no tanto esas competencias específicas que nos llevan a que cualquiera en cualquier momento aprende química o biología, pero no cualquiera en la vida en cualquier momento es capaz de tomar una decisión, detenerse para no matar a otro.

Como se expresó en líneas anteriores, la conciencia racional y la capacidad deliberante que como agente moral tiene el individuo, le lleva a favor o en contra a la toma de decisión, como lo expresa el actor social en virtud de aquellos jóvenes que por razones personales, optan por formar parte de organizaciones violentas; así como pueden deliberar a favor de participar en organizaciones, grupos o centros que favorezcan su desarrollo personal, académico y moral. Aun así, el mismo informante clave recomienda entre otras opiniones, la necesidad de trabajar más competencias ciudadanas y menos cognitivdad, aunque lo apropiado, es que el estudiante se desarrolle de manera ordenada, metódica y justa, pues el conocimiento especializado es fundamental.

Es oportuno traer a colación la premisa que reza: “Yo soy el camino, la verdad y la vida” (Jn. 14, 6), frase expresada por Jesús donde revela que sólo a través de Él, se llega a donde el Padre, Dios. Parafraseando esta sentencia y adjudicándola a la labor del docente, entendiendo que para los hombres del momento de Cristo, consideraban a Jesús como Maestro, en efecto, el que enseña es el camino que conduce hacia la verdad para desarrollar al estudiante como profesional, como ciudadano para el desarrollo óptimo de un País.

Por otra parte, el informante DE3, al expresar que se debe seguir trabajando al ser, a la persona, éste indica que:

Quando empezamos a trabajar desde el individuo, entonces creo que con ese ejemplo vamos arrastrando porque es que en ocasiones nosotros decimos y hacemos otras cosas, entonces debemos de ser muy coherentes con lo que decimos y hacemos (...) la palabra dice, pero el ejemplo arrastra.

Ciertamente, el poder del ejemplo sobre la palabra y desde la premisa “el ejemplo arrastra”, sugiere que el obrar humano en la mayoría de los casos es el efecto de aquellas actuaciones que influyeron o persuadieron en algún momento de la actividad docente en el estudiante; e incluso desde el hogar, el obrar, expresiones, pensamientos, creencias, influyen negativa o positivamente, según sea el caso tanto en el niño, como en el joven. Ya se aludía al inicio de la presente categoría, el ser humano es un sujeto o agente moral, al respecto Sánchez (2006) técnica, ética y filosóficamente alude:

En el sujeto se conjugan y concurren como facultades causales y determinantes del acto humano la inteligencia (en calidad de conciencia) y la voluntad (en función del fin propuesto). La voluntad moral es la facultad que consciente y deliberadamente opta y decide libremente por el bien o por el mal (...) la intención empieza y termina en el deseo, la voluntad empieza en el deseo y concluye en la decisión firme de llevarlo a cabo (...) la voluntad es la libre decisión, de la que emana la responsabilidad moral. (p. 40).

En síntesis, el acto humano no es una respuesta instintiva, sino un proceso en el que convergen la inteligencia y la voluntad que conllevan al individuo finalmente, a la deliberación y en consecuencia a la toma de decisión. El ser humano tiene la capacidad de elegir entre el bien y el mal, lo que signifique como positivo y negativo para sí y los aportes ofrecidos, destacan en efecto, lo que las fuentes teóricas así declaran. No hay duda del rol ejemplar que juega el docente en el proceso formativo del estudiante; pero, en el quehacer consciente, racional de voluntad moral, el individuo está en capacidad de discernir y decidir qué hacer ante tales manifestaciones que ajenas a su personalidad éste (sujeto) pueda asumir o no como conducta.

#### **Tabla 14**

*Cuadro de información de la categoría: Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	...como docentes, tenemos el poder de tocar la sensibilidad de los estudiantes cuando diseñamos experiencias significativas. Aprendí

	también que la transformación no viene de imponer, sino de acompañar procesos reflexivos (...). Es necesario que fortalezcamos nuestras propias competencias emocionales y éticas para poder enseñar desde el ejemplo. Los estudiantes deben aportar al conocimiento y al desarrollo social. Con nuestras palabras, acciones y decisiones diarias, podemos sembrar semillas de transformación en cada estudiante. Esto se logra con compromiso y conocer todo el sistema educativo.
DE2	...nosotros tendremos una sociedad más justa, partiendo desde los jóvenes, porque ellos son los que están engrosando las guerrillas, los paramilitares y todo eso. ¿Por qué? Porque no le estamos prestando atención a este tema que son las competencias ciudadanas para la paz (...) Mi conclusión trabajemos más competencia ciudadana y metámonosle menos cognitivdad, trabajemos más el ser y no tanto esas competencias específicas que nos llevan a que cualquiera en cualquier momento aprende química o biología, pero no cualquiera en la vida en cualquier momento es capaz de tomar una decisión, detenerse para no matar a otro.
DE3	Cuando empezamos a trabajar desde el individuo, entonces creo que con ese ejemplo vamos arrastrando porque es que en ocasiones nosotros decimos y hacemos otras cosas, entonces debemos de ser muy coherentes con lo que decimos y hacemos (...) la palabra dice, pero el ejemplo arrastra.
Mejía-Santamaría, 2025	...el modelaje educativo como una táctica pedagógica clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la educación básica. Este método no solo abarca la transmisión de saberes, sino también el fomento de competencias, posturas y principios en los alumnos (...) el modelado surge como una herramienta fundamental para abordar esta diversidad y promover un aprendizaje significativo. El modelaje docente alude a la práctica en la que un profesor sirve como un ejemplo a imitar durante el proceso de enseñanza (...) donde los pequeños se encuentran en una fase crucial de desarrollo cognitivo y social.
Sánchez, 2006	En el sujeto se conjugan y concurren como facultades causales y determinantes del acto humano la inteligencia (en calidad de conciencia) y la voluntad (en función del fin propuesto). La voluntad moral es la facultad que consciente y deliberadamente opta y decide libremente por el bien o por el mal (...) la intención empieza y termina en el deseo, la voluntad empieza en el deseo y concluye en la decisión firme de llevarlo a cabo (...) la voluntad es la libre decisión, de la que emana la responsabilidad moral.

Fuente: elaboración de la autora

La competencia ciudadana en la cotidianidad, su funda en el **modelaje educativo** como estrategia pedagógica donde el maestro es un gran referente, es un

**ejemplo a imitar** (Mejía-Santamaría, 2025), él debe tener **coherencia entre lo que dice con lo que hace**, dado que, si bien la palabra comunica **el ejemplo arrastra** (DE3). La labor del docente consiste en **acompañar procesos reflexivos** y fortalecer sus propias **competencias emocionales y éticas** para enseñar desde la vivencia diaria (DE1). El modelado es cumbre en la vida del estudiante, ellos asimilan posturas y principios, no a través de teorías, pero sí por medio de la observación, dado que las **palabras, acciones y decisiones diarias**, son referentes firmes (DE1, Mejía-Santamaría, 2025).

Asimismo, reincide en esta categoría la **formación del ser** sobre la **cognitividad**, enfocándose en la capacidad del estudiante en la toma de decisiones de orden ética, por ejemplo en el hecho de detenerse para no matar a otro (DE2). En la formación ordinaria, específicamente en la formación ciudadana, se busca en el estudiante que logre la capacidad de activar **la voluntad moral** y la **responsabilidad** del individuo, logrando que la inteligencia actúe como conciencia para optar deliberadamente por el bien (Sánchez, 2006). Centrada ya la educación en el individuo y su comportamiento en el mundo real, se busca dirimir la violencia estructural y en consecuencia construir una **sociedad más justa** (DE2).

**Tabla 15**

*Tabla resumen de la categoría: Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad*

Códigos sustantivos	Categoría	Concepto emergente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelaje educativo</li> <li>• Ejemplo a imitar</li> <li>• Coherencia entre lo que dice con lo que se hace</li> <li>• El ejemplo arrastra</li> <li>• Acompañamiento en los procesos reflexivos</li> <li>• Competencias emocionales y éticas.</li> <li>• Palabras, acciones y decisiones diarias.</li> <li>• Formación del ser</li> <li>• Voluntad moral y responsabilidad</li> </ul>	Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad	Ciudadanía del gesto o del detalle

Fuente: elaboración de la autora

## Triangulación de la dimensión: el ser y la alteridad.

La presente triangulación se centra en la dimensión: “el Ser y la Alteridad”, un eje fundamental en el proceso pedagógico que busca trascender la instrucción técnica para enfocarse en la esencia del desarrollo humano integral. El propósito de este análisis es confrontar y armonizar tres perspectivas críticas: las experiencias y percepciones de los actores educativos (informantes DE1 al DE4), el sustento de diversos referentes teóricos clásicos y contemporáneos y los marcos externos de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel junto con la Ética de los Valores de Adela Cortina.

**Tabla 16**

*Triangulación dimensión el ser y la alteridad*

<b>Categoría</b>	<b>Informante clave</b>	<b>Descripción del aporte</b>
Formación contextualizada del ser priorizando la formación humana sobre la académica	DE1 y DE2	Desde la óptica de Cortina. Esta formación humana responde a la necesidad de “mínimos éticos” para una convivencia democrática. La filósofa y estudiosa sobre ética, considera que una sociedad no puede prosperar solo con técnicos exitosos: requiere ciudadanos con una base moral compartida. De ahí, que los informantes refuerzan esto al señalar que el “Ser” es fundamental para establecer normas de comportamiento que generan ambiente de paz.
	DE3	Enfatiza que los jóvenes deben aprender que “lo público es de todos”, una opción que solo cobra sentido cuando el estudiante lo experimenta en su contexto. Esta apreciación, Jaeger lo fundamenta cuando afirma que la educación es la conciencia viva de una norma que rige la comunidad.
	DE4	Advierte sobre un fenómeno actual: la producción de “excelentes profesionales pero malos ciudadanos”, lo cual explica las crisis sociales en regiones como el Chocó. Esta perspectiva se alinea con Morín, quien sostiene que el conocimiento humano debe ser la base de la educación, reconociendo al hombre como un ser biológico y social simultáneamente.
<b>Contrastación</b>		
En esta categoría se resalta la necesidad de una educación integral donde lo humano ha de prevalecer sobre la instrucción técnica, tal como advierten los informantes al señalar que		

---

priorizar solo lo académico genera “excelentes profesionales pero malos ciudadanos”. Esta visión coincide con Morín, quien establece que el conocimiento de lo humano debe ser la base educativa, y con Jaeger, para quien la educación es el producto de la conciencia de una norma comunitaria. Desde la Teoría del Aprendizaje de Ausubel, cobra sentido cuando el estudiante ancla los valores en su realidad social y cotidiana, transformando la información en conocimiento vital. Por su parte, Cortina refuerza esta idea al proponer una ética de “mínimos” que permita la convivencia, sugiriendo que la educación debe formar el carácter (*ethos*) para que el ciudadano actúe con justicia y no solo con pericia técnica.

---

Cultivo del respeto: la alteridad	DE1, DH2, DE3	Relata cómo actividades sobre estereotipos permitieron que los estudiantes pasaran del prejuicio a la “conciencia colectiva” y la disculpa pública. Este ejercicio es un ejemplo vivo de lo que Arboleda define como la pedagogía de la alteridad: volver la mirada sobre el hombre concreto para reconocer su igual condición humana. Adela Cortina, denomina a esto la “ética de la razón cordial” ya que es necesario enseñar a “convivir sanamente, con respeto al otro, a las normas” (DE2), que se suma, además, con el axioma aristotélico: “animal social”, cuya existencia solo cobra sentido en relación con los demás. No basta con reconocer intelectualmente que el otro tiene derechos; es necesario sentir compasión y cuidado hacia él. Esto resuena con la cita bíblica: “Amarás a tu hermano...”. Desde la perspectiva de Ausubel, el respeto a la otredad se convierte en un “organizador previo”, es decir, si el estudiante no tiene una base afectiva y de respeto, los contenidos sobre ciudadanía serán memorísticos y vacíos, porque “una sociedad se fortalece en todos los temas de las competencias ciudadanas” (DE3)
-----------------------------------	---------------	---

---

### **Contrastación**

---

La triangulación de esta categoría revela que el reconocimiento del “otro” es el eje de la paz, pasando de la teoría a la “conciencia colectiva” mediante la empatía y la resolución de prejuicios. Los informantes destacan que la paz es convivir sanamente respetando la individualidad única de cada ser. Esto se sustenta en la pedagogía de alteridad de Arboleda y en la visión de Aristóteles del hombre como animal social, complementada por la máxima ética de “hacer con los demás lo que queráis que hagan con vosotros”.

---

Competencia ciudadana modelada en la cotidianidad	DE1-DE3	Estos informantes son enfáticos, más aún cuando dicen que “la palabra dice, pero el ejemplo arrastra”. No se puede enseñar paz desde el autoritarismo o ética desde la incoherencia. Mejía-Santamaría describe el modelaje educativo como una táctica clave donde el profesor sirve como ejemplo a imitar, especialmente en etapas donde el desarrollo social es cumbre. Adela Cortina, vincula la modelación con el ser cívico, con la formación del <i>ethos</i> (carácter). Los valores se adquieren por hábito y si el entorno escolar modela justicia, por ejemplo, el estudiante incorpora en su existencia la justicia como parte de su identidad; que según Sánchez, tal admisión del hábito, se da por voluntad moral, por ser un acto libre que se corresponde a la capacidad de decidir sin impedimento alguno, basándose en la conciencia y la inteligencia.
	DE2	El informante concluye que es preferible “meterle menos cognitividad” y trabajar más el ser, pues cualquier conocimiento técnico (química, biología) se puede adquirir en cualquier momento, pero la capacidad de tomar decisiones éticas para no dañar a otro se cultiva en el modelado de la vida cotidiana. Y en este orden de ideas, Ausubel, concibe que el modelado docente actúa como puente entre la teoría y la práctica, es decir, cuando un docente actúa coherencia, proporciona al estudiante un modelo mental claro que facilita la asimilación de competencias ciudadanas.

### **Contrastación**

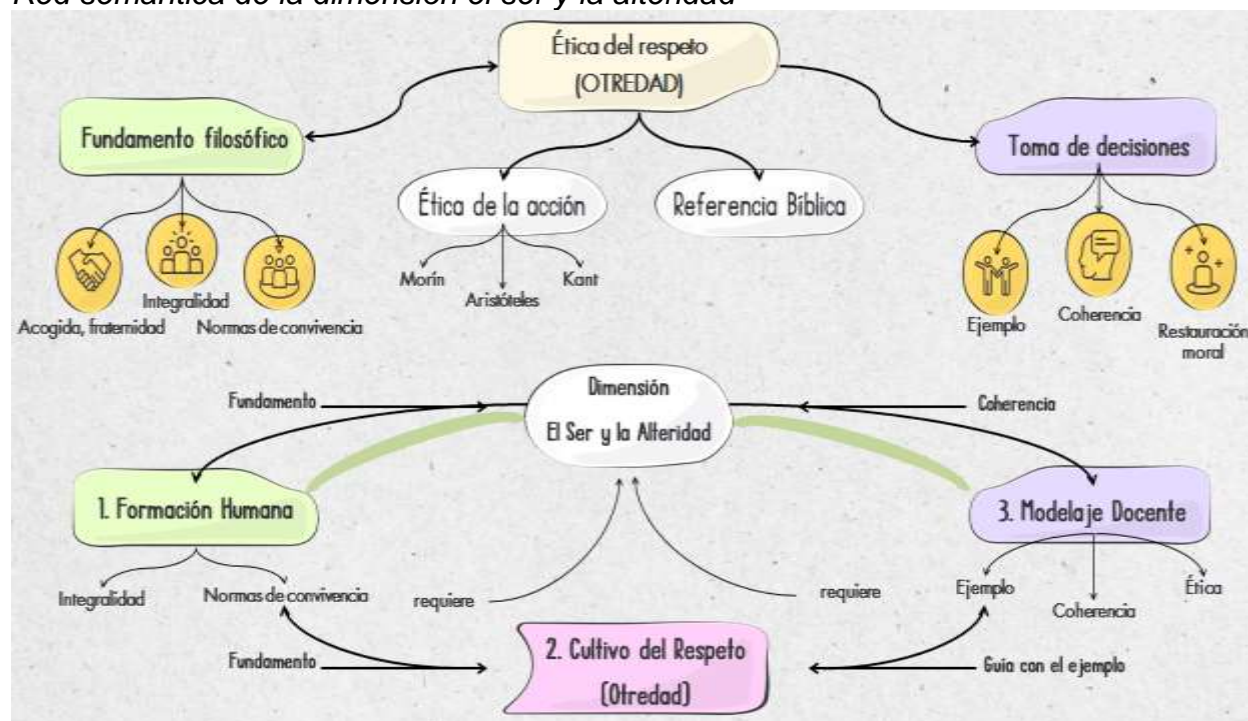
En esta categoría, los informantes coinciden en que la transformación social nace del ejemplo docente, afirmando que “la palabra dice, pero el ejemplo arrastra” y que es vital ser coherentes entre lo que se dice y se hace. Teóricos como Mejía-Santamaría respaldan el modelaje pedagógico como una herramienta fundamental para el desarrollo socio-cognitivo; mientras que Sánchez vincula esta práctica con la voluntad moral y la responsabilidad. Desde la óptica de Bandura y Ausubel, el docente modelo actúa como el mediador que facilita que el aprendizaje de valores sea significativo al ser observado en la práctica diaria. Finalmente, para Cortina este modelaje es esencial para forjar virtudes ciudadanas, ya que los valores se transmiten y consolidan a través de la vivencia en el espacio público y la ejemplaridad en las decisiones diarias.

Fuente: elaboración de la autora.

Como conclusión, la dimensión “Ser y Alteridad”, propone una transición fundamental desde una educación centrada en la cognitividad y la técnica a una

formación integral que prioriza el desarrollo humano y la conciencia del otro, sosteniendo que conocimiento de lo humano debe ser base de todo proceso educativo, pues la creación de ciudadanos ejemplares depende de la internalización de normas de convivencia y del reconocimiento de la dignidad del prójimo como un ser único e irreplicable. En este orden de ideas, la paz supera la calificación de utopía, así concebida por muchos, haciéndose una práctica cotidiana de correspondencia al deseo de vivir en bienestar personal y social, de empatía y responsabilidad moral. La tarea del docente, no sólo está supuesta en su saber magistral y catedrático, sino que ha de trascender conscientemente que su vida es el referente de lo coherente entre lo que se dice y lo que se hace, modelando desde sí en sus estudiantes el cómo ser y actuar en el orden social.

**Figura 9**  
Red semántica de la dimensión el ser y la alteridad



Fuente: elaboración de la autora

### Dimensión 3: Praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio

En las ciencias sociales se ha venido repensando ampliamente la praxis pedagógica. Esto no significa que se ponga en juicio la tarea que viene desempeñando

el docente en su práctica de enseñanza, en su rol de gerente de aula y de conocimientos, su papel formador, entre otros. Sino que resulta necesario conocer el desempeño del docente en el aula y en la institución educativa como líder y agente de cambio, ya que existe un gran contraste entre la teoría y la práctica, porque una cosa se aprende y aprehende en la Universidad y otra es la que se percibe a la hora de afrontar la realidad magisterial.

Para Freire (1970), la praxis por definición es: "...reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (p. 52), aquellos caballeros y mujeres que apuestan a diario por capacitar y formar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de desarrollarlos a ellos y en consecuencia al país. Consecuentemente, en la praxis, el docente genera estrategias novísimas, lleva consigo recursos y metodologías que se ajusten a cada necesidad real del aula, porque su meta es que los estudiantes alcancen los objetivos de aquello que en el plan de trabajo de clase, de aula, de evaluación se agote efectivamente.

Además, el docente a la luz de las prerrogativas freireano, no es ni debe ser un mero transmisor de información, sino un profesional de la enseñanza que de manera periódica reflexiona sobre su quehacer docente y las realidades antropológicas, psicológicas o emocionales, sociológicas, de aprendizaje y culturales, las cuales han de ser consideradas a los fines de que el aprendizaje sea adaptado a las necesidades de los escolares, convirtiendo el aula en un espacio de autonomía intelectual.

Ahora bien, el docente en su praxis como agente de cambio, debe poseer la capacidad de influir significativa y positivamente en su contexto educativo de desarrollo común para fomentar una cultura de colaboración y mejora continua. El liderazgo, no reside exclusivamente en los cargos directivos, ello es una capacidad que se considera natural en el docente para liderar su salón de clases y efectuar cambios significativos, no sólo en el aprendizaje, sino holísticamente en la vida de los estudiantes, en su bienestar, rendimiento, emociones (Fullan y Hargreaves, 2016).

Resulta interesante, conocer de cada actor social sus proposiciones y/o perspectivas acerca de cada categoría que asiste en la presente dimensión, siendo éstas: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas; Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la

cultura de paz; cultura de paz en el aula. En síntesis, ser un agente de cambio implica proponer metodologías que preparen a los estudiantes ante los desafíos del siglo XXI.

### **Categoría: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas**

Como se ha expresado, la práctica docente en estos tiempos presentes, ha ido trascendiendo los encuentros catedráticos, la transferencia de conocimientos, diría Nietzsche (2003) se ha superado “la perversión académica (...), eruditos, el convencionalismo rígido del mundo académico” (p. 17), por el maestro que actúa como mediador, que tiene capacidad de escucha, que comprende al estudiante, que fomenta el pensamiento crítico y genera la empatía en el aula. Según Chauv (2012), estas competencias se han de comprender como: “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 21). Claramente, no se enseña únicamente competencias ciudadanas, pero sí genera espacios formativos en los que modela conductas que permiten a los estudiantes resolver conflictos pacíficamente.

Filosóficamente, se han generado críticas acerca de transmutación del maestro, del que enseña, por el mero profesor. Para Nietzsche (2003):

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es genuino sentido originario y la materia básica de tu ser (...) tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y este es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de Cristal. (p. 29).

Es decir, la educación no debe ser un medio generador de sujetos aparentes, que viven de la representación cuantitativa de sus resultados y de ahí el tema de: prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal; muchos docentes se sienten a gusto sólo al ver resultados académicos significativos en los estudiantes, más no hay preocupación u ocupación por dedicar en su práctica pedagógica momentos de escucha, de formación u orientación de sus estudiantes; de levantarlos del letargo en el que pueden estar. La práctica pedagógica debe alejarse de todo autoritarismo; debe promover espacios donde la voz del estudiante sea por vez primera escuchada. “Formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”

(Freire, 2005, p. 28). Bajo estos criterios el docente tiene la responsabilidad de ser creativo y generar un ambiente escolar que funcione para la construcción de una identidad ciudadana.

En este sentido, es propio conocer los aportes de los informantes clave, que en relación con la temática de la categoría, de seguro ofrecen orientaciones a los pares docentes para un ejercicio magisterial que responda a las necesidades actuales, sobre todo en aquellos espacios formativos que contribuyen en positivo a la formación de competencias ciudadanas en dirección hacia una cultura de paz. Para DE1: “Si bien enseñamos contenidos académicos, la formación ciudadana atraviesa todo lo que hacemos: cómo nos dirigimos a los estudiantes, cómo manejamos los conflictos, cómo promovemos el respeto por las diferencias y el diálogo entre las diferentes culturas”. La competencia ciudadana no se enseña bajo preceptos o teorías, el rol del docente como ya se ha dicho va más allá de cumplir con un programa escolar.

El informante clave en su opinión refiere de manera general, que la diferencia de los contenidos académicos en matemáticas, historia, español, ciencias, se desarrollan de forma muy diversa a formación ciudadana o religión. Esta última se administra en una hora a la semana, de ahí que ésta sea un eje transversal y se enseña a través de ejemplos acerca de la convivencia diaria, muy distinto a las otras áreas de conocimiento. En el aporte se señala a un profesor que enseña sobre el respeto y que media u orienta a unos estudiantes que por un desacuerdo han peleado por lo cual forma sobre la justicia, la empatía, resolución de conflictos de manera pacífica a través del diálogo, etc.

Vale decir, que los docentes han de formar y los estudiantes han de aprender, que los momentos conflictivos no siempre se solucionan como se pretenden dar solución. La medición de fuerzas, los actos violentos, no son el medio idóneo; amén, el ser humano es un ente social y de suyo tienen la capacidad dialógica de relacionarse, vincularse y también de socializar no únicamente momentos gratos, sino de dialogar a los efectos de buscar una solución al conflicto sin necesidad de la agresión física o psicológica. Moncada-Galvis (2004) de los talleres realizados y ejemplificados extrae que: “...en casa como en la escuela, son los adultos quienes deberían entrar a mediar los conflictos para resolverlos pacíficamente en lugar de acrecentar o generar

respuestas que violen la integridad de los niños, o de otros adultos” (p. 198). Por otra parte, DE2 alude que:

...como docente la competencia ciudadana es esa preparación que le hacemos al chico para que se enfrente a una ciudadanía donde va a encontrar unos deberes, unas normas y unos comportamientos que hay que cumplir para buscar una sana convivencia y por ende la paz, eso más o menos.

En otras categorías, se ha aludido, en efecto, el carácter moral del ser humano y que es tarea de la escuela formar al individuo en la conciencia de un conjunto de reglas o normas que rigen un estado, una familia, una asociación, entre otros. Y las instituciones en la actualidad, periódicamente construyen Manuales de Convivencia a los efectos de que los actores pedagógicos en carácter de estudiantes se rijan por esos estamentos que tienen por propósito armonizar el entorno educativo con una deontología, es decir, deberes que ha de cumplir a cabalidad el escolar durante su estadía en la institución.

Ciertamente, los imperativos morales, comúnmente conocidos como leyes, suelen ser órganos con sustancia legal que establece lo que no puede hacer el sujeto, determina lo que es malo o ilícito, manda, prohíbe; los imperativos morales son conjunto de normas que racionalmente indican a los ciudadanos cómo se debe obrar. En atención a la formación de individuos conscientes de la existencias de marcos regulatorios de conducta, García y Ferreira (2005) expresan que:

La escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas (...) la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse. (p. 165).

Lo que quiere indicar, finalmente, el actor social y los precitados teóricos, es que la educación prepara al individuo para enfrentar la realidad social, implica preparar para la vida al estudiante y dotarlo de herramientas para interactuar racionalmente en una comunidad donde existen normas establecidas y a las cuales, conociéndolas o no, se debe obrar conforme a recta razón para no alterar el orden y manejarse hábilmente en sociedad. Para que esto suceda, la escuela y los docentes, han de formar sobre la consciencia universal de normas de urbanidad para que el desenvolvimiento en cualquier contexto sea cívico. Para el informante DE3 la formación en competencias ciudadanas:

...se ejerce de manera transversal donde el profesor enseña u orienta sobre moralidad, democracia, se enseña a tomar decisiones, resolver conflictos pacíficamente. Permite que los alumnos se desarrollen críticamente. El docente en competencias ciudadanas enseña más por lo que es que por lo que dice.

Ciertamente, la formación en competencias ciudadanas, no es una unidad curricular obligatoria, con una carga curricular como en otros campos de conocimiento. Sin embargo, esta es una unidad transversal, que, si bien es cierto, recoge dentro del discurso orientador del docente o en su plan de trabajo, la cátedra de paz, que se sigue por exhorto de la Ley 1732 (2014) en Colombia. La norma no sólo exhorta a agregar una materia más, sino que, responde a la necesidad de educar para una paz estable y que Colombia que ha atravesado y aún vivencia el problema del conflicto armado, se requiere formar a los estudiantes con el fin de mitigar la violencia que por historia ha asistido lamentablemente a Colombia.

**Tabla 17**

*Cuadro de información de la categoría: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas.*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos “in vivo</b>
DE1	Si bien enseñamos contenidos académicos, la formación ciudadana atraviesa todo lo que hacemos: cómo nos dirigimos a los estudiantes, cómo manejamos los conflictos, cómo promovemos el respeto por las diferencias y el diálogo entre las diferentes culturas
DE2	...como docente la competencia ciudadana es esa preparación que le hacemos al chico para que se enfrente a una ciudadanía donde va a encontrar unos deberes, unas normas y unos comportamientos que hay que cumplir para buscar una sana convivencia y por ende la paz, eso más o menos.
DE3	Desde mi experiencia docente, la formación en competencias ciudadanas, se ejerce de manera transversal donde el profesor enseña u orienta sobre moralidad, democracia, se enseña a tomar decisiones, resolver conflictos pacíficamente. Permite que los alumnos se desarrollen críticamente. El docente en competencias ciudadanas enseña más por lo que es que por lo que dice.
Nietzsche, 2003	... la perversión académica (...) eruditos, el convencionalismo rígido del mundo académico
Chaux, 2012	el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática
Nietzsche, 2003	Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es genuino sentido originario y la materia básica de tu ser (...) tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y este es

	el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de Cristal
Freire, 2005	Formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas
Moncada y Galvis, 2004	...en casa como en la escuela, son los adultos quienes deberían entrar a mediar los conflictos para resolverlos pacíficamente en lugar de acrecentar o generar respuestas que violen la integridad de los niños, o de otros adultos
García y Ferreira, 2005	La escuela como institución social y la clase como grupo necesitan para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas (...) la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que faciliten el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse

Fuente: elaboración de la autora

Cabe destacar que del presente estudio, análisis y comprensión de la información suministrada, así como referencial, se aprehende como idea central **la transversalidad del ser** y que la formación ciudadana no es una cátedra aislada, supera toda transmisión de contenidos académicos y bajo esta perspectiva, formar es **mucho más que simplemente adiestrar** al educando en destrezas técnicas (Freire, 2005). El docente actúa como un **liberador** que revela la **materia básica del ser** del estudiante, evitando toda artificialidad, **prótesis** (Nietzsche, 2003). La esencia de la enseñanza ciudadana radica en la legitimidad del maestro, quien **enseña más por lo que es que por lo que dice** (DE3), convirtiendo el **diálogo entre diferentes culturas** como eje central de su pedagogía cotidiana y la práctica del respeto como virtud o valor.

La labor del docente se consolida como una **preparación para la ciudadanía**, orientada a que el estudiante adquiera herramientas para **resolver conflictos pacíficamente** y obrar de **manera constructiva en la sociedad democrática** (DE2, DE3; Chaux, 2012). El docente y los adultos del entorno, asumen el rol crítico de **mediadores**, cuya función es evitar respuestas que violenten la integridad del niño; por el contrario, se debe promover **normas que faciliten el bien común** (Moncada y Galvis, 2004; García y Ferreira, 2005).

**Tabla 18**

*Tabla resumen de la categoría: Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversalidad del ser</li> <li>• Docente ente liberador</li> <li>• Enseñanza significativa y ejemplarizante</li> <li>• Diálogo intercultural</li> <li>• Preparación para la ciudadanía</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Normas que faciliten el bien común</li> </ul>	Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas	Gestión del conocimiento docente en la formación ciudadana.

Fuente: elaboración de la autora

**Categoría: Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz.**

Luego del recorrido analítico y donde se ha discutido en algunos episodios el tema curricular, la transversalidad de las competencias ciudadanas, así como el llegar a delimitar programas por los que se ha de enseñar estas competencias vinculadas a la cultura de paz; resulta a la par conocer qué estrategias, recursos innovadores e instrumentos emplean los docentes a la hora de la enseñanza. La implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas, es esencial para transformar el entorno escolar en un contexto apropiado para la convivencia pacífica.

Una de las estrategias más eficaces es el aprendizaje cooperativo, ya que, a través de esta forma dinámica de trabajo en el aula, no sólo busca la adquisición de conocimientos académicos, sino fortalecer la empatía, la resolución de conflictos, desarrollar la intersubjetividad, etc. Chaux (2012), al respecto, sostiene que las competencias ciudadanas son: "...aquellos conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática" (p. 23). En este sentido, el uso de recursos eficaces e idóneos para la enseñanza, como los dilemas morales y el juego de roles, permiten al estudiante practicar la toma de perspectivas, facilitando la comprensión profunda de la diversidad y el respeto como valor.

No caben dudas, que muchos docentes emplean las mismas estrategias y los mismos recursos año a año, no trascienden con el análisis de la realidad multivariada: estudiantes, contexto social, político, cultural, entre otros que exigen realmente, repensar la praxis docente y en consecuencia buscar o generar nuevas estrategias y materiales como recursos para hacer óptima, significativa, eficaz o eficiente la enseñanza, en este caso sobre competencias ciudadanas y aplica para otros campos de conocimiento. Es necesario, además emplear nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, por ejemplo, que superen las formas tradicionales de conocer el avance y aprendizaje de los estudiantes, empleando rúbricas socioemocionales, diarios de campo, estudio de casos, que permiten a los estudiantes recolectar información, estudiar casos y ofrecer soluciones ante conflictos violentos, socializar experiencias investigativas, entre otros.

Ante estas líneas introductorias, reflexivas sobre el tema categorial en estudio, resulta necesario abordarlo desde las perspectivas de los actores sociales y así comprender qué elementos emplean planificadamente y estratégicamente los docentes en la formación de competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz. DE1 expresa que él emplea como estrategias: “El trabajo por proyectos, los debates, los juegos de roles, los talleres vivenciales, y el aprendizaje colaborativo han sido muy efectivos. También las metodologías basadas en la pedagogía del cuidado y el diálogo”. El docente que sirve de informante, rompe con la tradición y desde su juicio hace saber que es diversificado el empleo de herramientas que le coadyuva a él en su ejercicio docente.

Tobón (2013) abordado por Herrera-Arrieta (2022) propone que:

...la escuela debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas de carácter psicológicas para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que generen cambios en ellos y ayuden a transformar el contexto donde se desenvuelven adoptando un pensamiento crítico ante las diferentes problemáticas de su entorno social. En las últimas décadas, se han realizado diferentes estudios sobre esta problemática debido a que los investigadores buscan dar respuestas acertadas de cuáles son los factores que influyen en el comportamiento disruptivo y como el contexto incide algunas veces en las actitudes agresivas de los estudiantes. (p. 224).

Lo que quiere decir, que la escuela debe garantizar el uso de estrategias metacognitivas que le permiten al estudiante usar la capacidad de auto-observación para evaluar la realidad, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo para

hacerse un observador crítico del entorno, de su propio contexto, permite desarrollar una postura ética y política de caras a esos problemas objeto-estudio. Este aporte teórico, de índole socio-crítico, profundamente humanista, propone al colectivo docente la solución de problemas de agresividad por ejemplo en la convivencia escolar, destacando que el castigo no es apropiado, pero que el empoderamiento cognitivo y reflexivo, le permiten al estudiante entender su realidad, incluso sus propios procesos mentales.

Entre otros aportes, se tiene a DE2, quien expone detalladamente, de qué manera desarrolla su práctica pedagógica y cuáles son las estrategias que emplea a la hora de dictar clase o evaluar:

...yo en mi práctica pedagógica ya pasé de lo individual a lo colectivo, porque me di cuenta que lo individual es muy difícil y que uno no, uno nace solo pero vive en sociedad, en comunidad (...) Entonces yo en mi práctica ya por ejemplo, evaluaciones ya son en equipo para que uno ayude al otro, hagan equipo en el conocimiento, exposiciones, las exposiciones nos dan una muy buena experiencia cuando son en equipo, donde cada quien juega un rol importante para hacer un contenido rico de materiales, suficiente y que pueda llegar a una audiencia que lo está escuchando con una cantidad de herramientas que las construyeron entre todos.

El informante en su aporte, hace conocer el paso de un paradigma centrado en el sujeto al aprendizaje cooperativo. Sin embargo, el docente informante, justifica la reestructuración de sus métodos evaluativos y didácticos hacia el trabajo grupal. Fomenta la interdependencia; la evaluación ya no es un evento fiscalizador, se convierte en una experiencia de co-construcción del conocimiento apoyado en el diálogo. Para DE4 la metodología a utilizar es: "...la pedagogía del amor. Es muy importante escuchar a los chicos, hay que escucharlos", lo que significa técnicamente, que se emplea la socialización, el trabajo cooperativo, que igualmente emplea DE3 ya que para él: "...que nos permite ir dando otros lineamientos frente a cómo nos relacionamos con nosotros, también el trabajo reflexivo, que nos llevan a entender las dinámicas sociales y las dinámicas individuales"

### **Tabla 19**

*Cuadro de información de la categoría: Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz*

<b>Fuente</b>	<b>Códigos "in vivo"</b>
DE1	El trabajo por proyectos, los debates, los juegos de roles, los talleres vivenciales, y el aprendizaje colaborativo han sido muy

	efectivos. También las metodologías basadas en la pedagogía del cuidado y el diálogo
DE2	...yo en mi práctica pedagógica ya pasé de lo individual a lo colectivo, porque me di cuenta que lo individual es muy difícil y que uno no, uno nace solo pero vive en sociedad, en comunidad (...) Entonces yo en mi práctica ya por ejemplo, evaluaciones ya son en equipo para que uno ayude al otro, hagan equipo en el conocimiento, exposiciones, las exposiciones nos dan una muy buena experiencia cuando son en equipo, donde cada quien juega un rol importante para hacer un contenido rico de materiales, suficiente y que pueda llegar a una audiencia que lo está escuchando con una cantidad de herramientas que las construyeron entre todos.
DE3	Las metodologías o recursos que he encontrado más efectivos para el trabajo con adolescentes o de competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz, es el trabajo en equipo que nos permite ir dando otros lineamientos frente a cómo nos relacionamos con nosotros, también el trabajo reflexivo, que nos llevan a entender las dinámicas sociales y las dinámicas individuales
DE4	Creo que es la pedagogía del amor. Es muy importante escuchar a los chicos, hay que escucharlos
Chaux, 2012	...aquellos conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática
Herrera-Arrieta, 2022	...la escuela debe garantizar la implementación de estrategias metacognitivas de carácter psicológicas para que los estudiantes puedan observar, valorar, reflexionar, dialogar, criticar la realidad, asumir posiciones que generen cambios en ellos y ayuden a transformar el contexto donde se desenvuelven adoptando un pensamiento crítico ante las diferentes problemáticas de su entorno social. En las últimas décadas, se han realizado diferentes estudios sobre esta problemática debido a que los investigadores buscan dar respuestas acertadas de cuáles son los factores que influyen en el comportamiento disruptivo y como el contexto incide algunas veces en las actitudes agresivas de los estudiantes

Fuente: elaboración de la autora

Las estrategias identificadas en los códigos, resaltan una transición fundamental desde el aprendizaje individualista al empleo de **metodologías eminentemente colaborativas y vivenciales**; asimismo, revelan los datos que la estrategia empleada para las competencias ciudadanas es el **trabajo por proyectos, los juegos de roles y**

**el aprendizaje en equipo** que no son sólo herramientas didácticas, sino que son escenarios de práctica social donde se construyen significados compartidos. De igual manera, la implementación de debates y talleres reflexivos, hacen posible que los estudiantes comprendan las dinámicas sociales, transformando el aula en laboratorio donde el conocimiento se construye de manera colaborativa.

Por otra parte, la dimensión humana y teórica subraya la importancia de la **pedagogía del cuidado y del amor** (DE1, DE4) como ejes transversales para desempeñar la escucha activa, y la validación del otro. En concordancia con las aportaciones teóricas de Chaux (2012) y Herrera-Arrieta (2022), estas prácticas deben articular habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas con **estrategias metacognitivas** que permiten al estudiante observar y criticar su realidad de forma constructiva.

**Tabla 20**

*Tabla resumen de la categoría: Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz*

<b>Códigos sustantivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Concepto emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías eminentemente colaborativas y vivenciales.</li> <li>• Trabajo por proyectos</li> <li>• Juego de roles y aprendizaje en equipo-</li> <li>• Pedagogía del cuidado y del amor</li> </ul>	Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz	Consolidación de herramientas pedagógicas y metodológicas formativas y restaurativas

Fuente: elaboración de la autora

**Triangulación de la dimensión: praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio**

En este apartado la investigadora expondrá las vivencias pedagógicas de los actores sociales con los referentes teóricos que sustentan la educación para la ciudadanía, bajo la premisa de que la praxis docente constituye el motor esencial para la transformación social. A través de esta triangulación se buscan los puntos de convergencia entre el quehacer diario de los informantes y las posturas de autores

claves que definen las competencias ciudadanas como un tejido de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.

**Tabla 21**

*Triangulación dimensión Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas*

<b>Categoría</b>	<b>Informante clave</b>	<b>Descripción del aporte</b>
Práctica docente en la formación de competencias ciudadanas	DE1 y DE2	La praxis pedagógica reportada se aleja del individualismo. El uso de evaluaciones en equipo y talleres vivenciales (DE1, DE2) coincide con la visión de García y Ferreira (2005) sobre la escuela como institución social que debe sentar bases de bien común. El docente no solo entrega contenidos, sino que gestiona un micro-sistema de convivencia donde las normas se internalizan a través de la práctica colectiva.
	DE3	El liderazgo por el ejemplo o pedagogía de la coherencia. Enfatiza una premisa fundamental: "El docente en competencias ciudadanas enseña más por lo que es, que por lo que dice" Se busca preparar al estudiante para una convivencia sana, el cumplimiento de deberes y la paz. El docente actúa como el modelo principal; el estudiante adquiere competencias ciudadanas mediante la observación e imitación de la conducta pro-sociales, el respeto y la gestión emocional que el líder educativo demuestra en el aula. Estas reflexiones del informante, subrayan la teoría del aprendizaje social de Bandura, pues afirma que enseñar por que se es, valida desde la tesis, que el docente es el modelo principal en la formación.  Los informantes (especialmente DE3) sugieren que la formación ciudadana no ocurre en el discurso, sino en la interacción. Esto armoniza con Nietzsche, quien critica el "convencionalismo rígido" del mundo académico. El docente líder es aquel que se presenta como un "liberador" (Freire), rompiendo con la educación tradicional adiestradora para dar paso a una formación del "ser" genuino.

---

**Contrastación**

---

Formar es mucho más que adiestrar, esta visión resuena con Freire, así como trae a colación a Nietzsche cuando advierte críticamente sobre la perversión académica del convencionalismo rígido, proponiendo que los verdaderos educadores deben ser liberadores que revelen el ser

---

---

genuino del alumno. Por su parte Chauz define estas competencias como un engranaje de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para actuar constructivamente en democracia. Asimismo, la praxis docente se convierte en un ejercicio de racionalidad comunicativa, por ejemplo, el diálogo entre diferentes culturas, el manejo de conflictos, se alinean con Habermas en su tesis de Acción Comunicativa. El consenso y el entendimiento mutuo reemplazan la imposición, sentando las bases de una ciudadanía democrática.

---

Estrategias, recursos e instrumentos que fomentan competencias ciudadanas vinculadas a la cultura de paz	DE2, DE3, DE4	Es notable la transición reportada de quien pasó de lo individual a lo colectivo, implementando incluso evaluaciones en equipo para fomentar el apoyo mutuo. Esto identifica metodologías activas como el trabajo por proyectos, debates, juego de roles, talleres vivenciales. Y conjuntamente con DE3, haciendo énfasis del trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, resalta la proposición de Vygotsky con el Constructivismo Social, aplicación directa de la zona de desarrollo próximo. Finalmente, El docente, al implementar estrategias metacognitivas y de escucha (pedagogía del amor, según DE4), empodera al estudiante para que no sea un receptor pasivo, sino un ciudadano que interviene en la realidad de manera constructiva y pacífica.
--	---------------	--

---

### **Contrastación**

---

Existe una convergencia significativa entre la práctica de aula y la teoría contemporánea: la formación de competencias ciudadanas requiere un docente que asuma un rol de facilitador de procesos democráticos. La "cultura de paz" en la escuela no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de herramientas (cognitivas y emocionales) y un liderazgo docente humano que permita resolverlos sin vulnerar la integridad del otro. Herrera-Arrieta sostiene que la escuela debe garantizar estrategias metacognitivas que permiten al estudiante observar, criticar y transformar su realidad. Desde la perspectiva de Vygotsky, es importante hacer énfasis en que el aprendizaje colaborativo es una aplicación directa de la Zona de Desarrollo Próximo que permite espacios de interacción social donde lo intersubjetivo se impone en buen término y siendo a la vez un medio que permite que la cultura de paz se construya y para que las competencias ciudadanas desde el aprendizaje tal como lo propone Ausubel, significativo, conecte las memorias y saberes previos con las nuevas proposiciones que durante el trabajo en el aula, patenta en la intuición del joven estudiante.

---

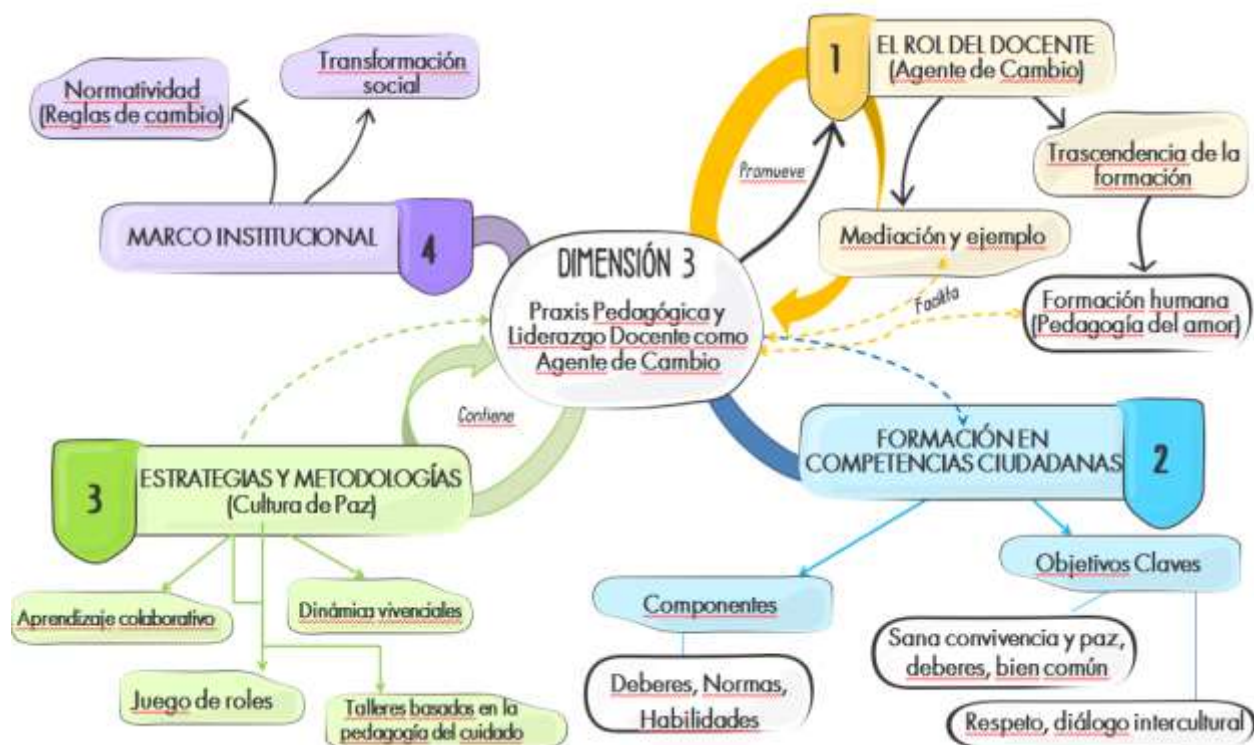
Fuente: elaboración de la autora

Por tanto, el docente, según los datos, deja de ser un instructor de normas para convertirse en un mediador de conflictos. Como indica Moncada y Galvis, el adulto (docente o padre) debe intervenir para resolver pacíficamente en lugar de violentar. Esta praxis pedagógica se aleja del "adiestramiento" para buscar la liberación del ser,

uniendo la técnica (estrategias) con la calidez humana (pedagogía del amor). Asimismo, la triangulación revela que la formación ciudadana es un proceso dialéctico: el docente modela (Bandura), el grupo colabora (Vygotsky), el diálogo legitima (Habermas) y la reflexión personal da sentido (Ausubel), logrando así una verdadera cultura de paz que transforma el entorno social.

**Figura 10**

*Red semántica de la dimensión Praxis pedagógica y liderazgo del docente como agente de cambio*



Fuente: elaboración de la autora

### Comprensión final del fenómeno

Luego de haber realizado este recorrido analítico del estudio, la autora concluye a través de la presente comprensión final del fenómeno que, la formación ciudadana se entiende como la formación del ser que va más allá de la mera transmisión de conocimiento, del ejercicio de una didáctica sustentada en una serie de contenidos que corresponden a las directrices curriculares.

En esencia, el fenómeno se sitúa en la asimilación del sujeto de la educación como un ser bio-psico-social que requiere de un reconocimiento integral de éste en todos los entornos naturales u ordinarios de desarrollo, priorizando el ser sobre el saber, redefiniendo la educación como un acto de amor y de valorización. Llegar a entender que educar y formar es propiamente una acción filantrópica, resulta en la medida en que el docente comprende que enseñar y orientar al sujeto en cada una de sus etapas, es un servicio, una pastoral, una entrega y donación de su ser por la consolidación de la conciencia existencial y social del otro como ser social.

Asimismo, dicho acto de amor, de servicio y de entrega que comprometidamente ejerce el docente por la formación de sus discípulos, se redefine, además, como el reconocimiento de aquel que está bajo su orientación. Desde la mismidad del docente, se comprende al otro como un ser en su totalidad; la percepción del otro desde su yo, le conduce finalmente a ejercer un trabajo de modelación como cual artesano, de aquel ser humano conforme a ese ideal de sujeto social, de sujeto moral, de potencial profesional, incluso hacer de éste un ejemplar padre, madre, otros. En sí, fomenta en el estudiante en acto y en potencia a un ser de conciencia colectiva, sustentado en el cuidado mutuo, de respeto a la dignidad humana y en el reconocimiento de la diversidad, fundamentalmente desde el pensar.

De igual modo, el fenómeno estudiado revela que la cultura de paz y la convivencia armónica no son temas que se desarrollan por separado, sino ejes curriculares que se transversalizan de manera profunda. El estudio realza la importancia de la cultura dialógica y como ésta resulta ser el motor idóneo para la resolución de conflictos, el entendimiento entre las partes y el desarrollo de la intersubjetividad. Además, se fomenta la conciencia de la existencia de un marco de reglas escritas o no, pero que rigen la vida humana en todos los escenarios de desenvolvimiento con el propósito de ordenar el todo social, la participación democrática y el bien común.

Además, la formación del ser en conciencia ciudadana para el cultivo de la paz, reside en la tarea del docente, no sólo en cuanto enseña académicamente, tampoco en cuanto orienta el desempeño humano de los escolares en el marco social en general,

sino el testimonio que da con su vida coherentemente con lo que expresa en cada término emitido, en cada lección dictada, en cada consejo dado. El docente, es un motor esencial en la vida del estudiante, éste actúa como un ente liberador en vista que desata de la ignorancia a los individuos que enseña, libera de las cadenas, de las cadenas de la rebeldía sin causa de los escolares y apacigua comportamientos al margen de los imperativos morales que ordenan los escenarios de vida de los estudiantes, ya sea la escuela, la familia, la comunidad; inclusive el campo de juego u otros contextos de desarrollo común, el docente fortifica la corresponsabilidad ética.

En síntesis, el docente tiene en sus manos la tarea, misión y compromiso moral, de hacer del estudiante un ente con liderazgo, ya que en él (estudiante) está el potencial de ser el próximo líder de la sociedad, religioso, el buen papá y la mejor mamá que coopera con la escuela en el desarrollo de sus hijos; el excelente profesional que apuesta desde su campo al crecimiento colectivo de una localidad, de un país, del mundo. Para esto, es importante que el docente genere estrategias didácticas con el fin de hacer significativas tales enseñanza, dinamice la aprehensión de los conocimientos y orientaciones, así como potencie el desarrollo social de los escolares, empleando metodologías que permitan la interactividad o relación humana, la intersubjetividad, la creatividad y la resolución de conflictos de manera conjunta.

**Figura 11**

*Red hologramática de la comprensión fenoménica del estudio*



Fuente: elaboración de la autora

## PARADA V

### CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: ENTRETEJIENDO SIGNIFICADOS DESDE LOS HALLAZGOS

#### Teorización

En este instante del estudio, luego de haber recorrido el proceso de análisis y comprensión de la información, del cual se apreció cada percepción práctica del quehacer de los docentes de caras a la enseñanza de las competencias ciudadanas hacia una cultura de paz, y trascendiendo cada una de las notas informadas, la investigadora contemplando y reflexionando sobre el contexto de la educación media, se permite estructurar un marco de proposiciones teóricas trayendo a colación un constructo que en el medio de las ciencias de la educación poco o nada se arguye. Y tratándose que la pesquisa tenga como propósito general generar un constructo teórico, es que resulta la Hebegogía (*hebe*, juventud y *gogía*, guía o conducción) como disciplina, en el entendido que ella se encarga específicamente de la educación de los adolescentes, permitiendo así, sustentar preceptivas teóricas que delimitan el presente estudio como producto final.

Es importante detallar, introductoriamente, que en todo lo estudiado en el proceso de análisis, se evidenció la necesidad de formar al ser, no desde una connotación cognitivista, sino, desde una perspectiva constructivista, dando cabida a la creatividad, al desarrollo del pensamiento crítico, al trabajo en conjunto en el aula, en fin, a una enseñanza contextualizada y trascendente de la realidad. Por estas razones, la investigadora cuenta con una estructura temática que brindará a las ciencias sociales orientaciones o políticas de orden educativo a los efectos de formar, bien y globalmente, la competencia ciudadana desde la Hebegogía, en vista de cubrir ese vacío que ha generado en la vida sistemática las consideraciones pedagógicas o andragógicas.

En este orden de ideas, la investigadora considera que los ejes temáticos que desarrollará a favor del estudio en su consideración investigativa son: Rol del docente en la educación media; políticas de formación docente para contextos hebegógicos; características fundamentales de la Hebegogía; la Hebegogía como constructo disciplinario de la educación en la formación de competencias ciudadanas para una cultura de paz, Ciudadanización Hebegógica Crítica-Situada (CHCS) y finalmente formación en competencias ciudadanas y cultura de paz: un desafío en el docente actual; reflexionando además sobre: formación hebegógica de ciudadanos activos, didáctica de la cultura de paz, temáticas claves de implementación y estrategias didácticas para el fomento de las competencias ciudadanas.

### **Rol del docente en la educación media.**

En el ámbito educativo, es muy común encontrar reflexiones sistemáticas acerca del rol del docente, más pocas, del docente en este caso, delimitado en la educación media; y de existir, es muy propio que la argumentación que sobre dicha tarea hay, es muy general, dejando entrever sólo un asunto más titular que real. Aunque la tarea del docente es enseñar, pues eso es lo que refiere etimológicamente la expresión *docens*, la tarea didáctica es ampliamente distinta a aquella que se ejerce a nivel de la educación básica primaria, así como en otros ámbitos donde la enseñanza también se ejerce. Si bien, la Hebegogía comprende la educación secundaria y aporta al quehacer docente propio de esta etapa escolar, para el caso particular, este estudio se enfoca en la educación media no sólo por ser el ámbito formativo de los informantes clave y estudiantes sino, por las características de maduración, necesidades y responsabilidades que enfrenta y enfrentará los jóvenes.

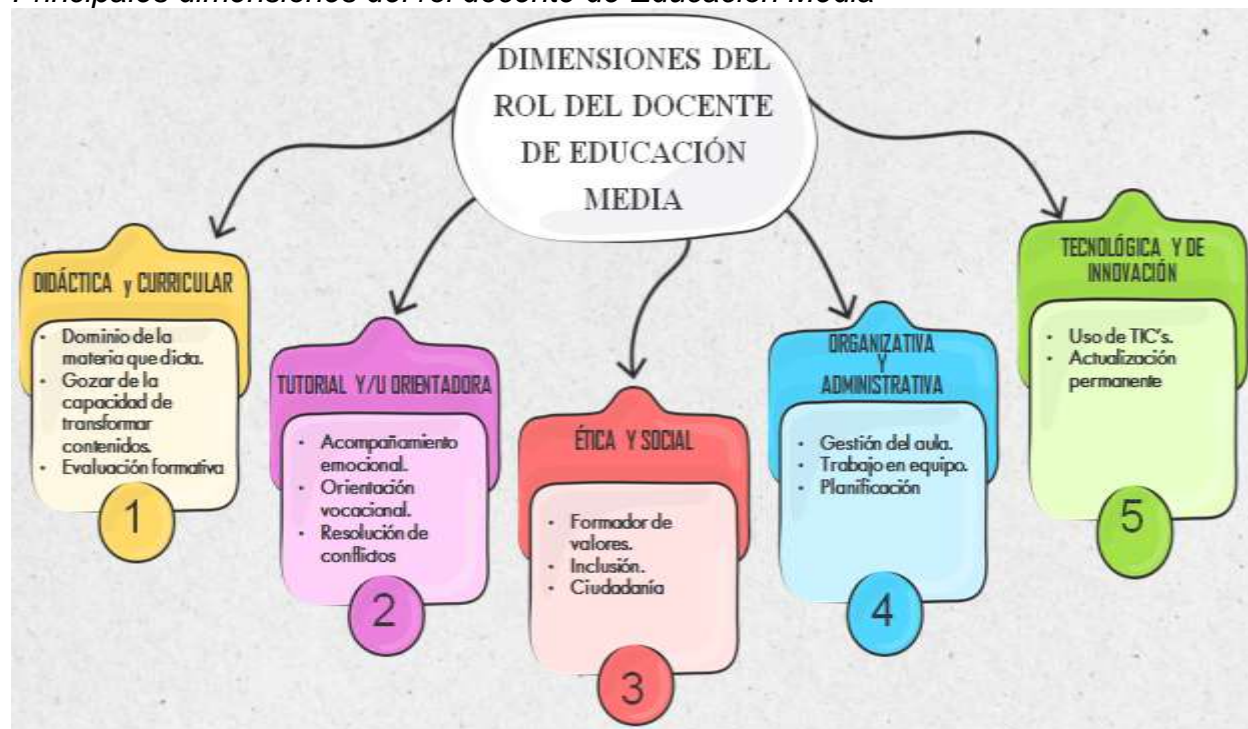
Por tanto, el rol del docente en la educación media, viene a ser una de las tareas más complejas que se ejercen dentro del sistema educativo. En primer término, por el sujeto de la educación, en segundo término, por la complejidad de la enseñanza y en tercer término por el proceso orientador que ha de desempeñar el maestro en cada encuentro académico. En cuanto al primero, el docente enfrenta una realidad biológica y psicológica con repercusión en lo social (micro y macro), es decir, el adolescente afronta cambios interesante en sí mismo, una fase de transición crítica que el docente

debe tener en cuenta a los efectos de comprender el nivel de comportamiento del estudiante y que en consecuencia, puede alterar la segunda fase de las complejidades en su tarea, la enseñanza, ya que en su mayoría ésta se distorsiona o no llega al campo del aprendizaje del joven, por razones emocionales muchas veces.

Es así como se desarrolla el tercer momento en la tarea del docente, el cual consiste en trascender su campo de conocimiento al rol de orientador, por lo cual sus encuentros se subdividen, entre evaluaciones formativas para ir conociendo el grado de avance sobre lo estudiado, en la ejecución de los temas para ir cumpliendo paulatina y administrativamente con lo planificado y finalmente la orientación, el cual consiste en aquel instante en el que el docente en atención a las solicitudes del estudiante o en correspondencia a dar solución a algún evento en el aula, muta su condición didáctica por orientadora dando paso a la formación. Además de estos desempeños, hay otros que el docente de la media desempeña y que son necesarios de comprender, y que la figura 12 explicita directamente.

**Figura 12**

*Principales dimensiones del rol docente de Educación Media*



Fuente: elaboración de la autora

En efecto, el desempeño del docente en la etapa media, es bastante amplia y compleja como el escenario humano con el que interactúa constantemente. No cabe duda que el docente debe ser un experto, conocedor en su área (matemáticas, español, historia), es decir, gozar de comprobada idoneidad académica, ya que conocer su campo de estudio, le permite con facilidad mutar contenidos complejos por lecciones más accesible al estudiante o sin alterar la lección generar estrategias u otras metodologías óptimas para que el estudiante aprenda y admitir que la evaluación no sólo consiste en colocar nota, sino en identificar los detalles problemáticos que no permiten un aprendizaje óptimo, por lo cual se recomienda la retroalimentación.

Asimismo, el docente es un guía permanente. La tarea orientadora del docente es vital e importante para el estudiante y su desarrollo humano y personal. El docente en esta faceta acompaña emocionalmente al estudiante, más cuando atraviesa por cambios significativos en su existencia biológica y psicológica que tienden a repercutir en su derredor social; así como otros factores alternos que se asocian o suman, como la autoestima, estados de ansiedad, conflictos familiares, otros, es decir, el docente coadyuva a mediar en problemas de convivencia, en temas de bullying. A su vez, ayuda al alumno a descubrir su potencial profesión, a discernir sobre su vocación.

De igual manera, el maestro es un modelo a seguir, lo que exige que su conducta ha de ser intachable, por eso es el docente un agente de cambio, no sólo en la escuela, sino en la comunidad. El maestro es un modelador de valores o virtudes, tiene por tarea ética, fomentar el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico, la justicia, la honestidad desde su propia vivencia. No tiene privilegios, todos sus alumnos son iguales ante sí y su enseñanza va dirigida para todos de acuerdo a la diversidad del aula, reconociendo sus capacidades, pero sin discriminación, estatus, otros. Ante las adversidades académicas, es un generador de recursos y estrategias para que la evolución académica se dé a la par del grupo. Estos aspectos, permiten o facilitan al docente ejercer una enseñanza y formación ciudadana, erigiendo individuos responsables, conscientes del rol que desempeñan en la sociedad escolar, familiar y comunitaria.

No todo su esfuerzo se agota en el aula y con sus estudiantes, también ha de corresponder en lo administrativo, con la institución, por lo que debe elaborar

programas didácticos en consonancia con las directrices curriculares, las normativas especiales vigentes; de igual modo, es un gerente en el aula, mantiene la armonía en el espacio natural de la enseñanza; así mismo, coordina con otros pares del mismo grado para desarrollar proyectos interdisciplinarios. En síntesis, el rol que desempeña en la práctica el docente es amplio y bastante complejo; pero a su vez, dinámico, interactivo, interesante y se entiende y atiende de tal manera, cuando el ejercicio de la enseñanza se desarrolla con amor, con vocación y claridad de que la tarea es un servicio, además de un mandato divino: enseñar al que no sabe.

### **Políticas de formación docente para contextos hebegógicos**

En este apartado hay varias categorías importantes de desarrollar y aclarar. Considerablemente, la Hebegogía debe ser uno de los primeros términos de aclarar, primero por ser un neologismo para muchos en el contexto educativo, más cuando la disciplina empleada en la jerga educativa es pedagogía, incluso en contextos de enseñanza universitaria, cosa que es un error práctico, técnico, hasta ético. La Hebegogía, como ya se aclaró introductoriamente, consiste en ser una disciplina educativa correspondiente y ajustada a la atención docente y didáctica en el estudiante como adolescente. La educación ha girado en torno a un discurso y a una praxis pedagógica en todos los subsistemas de la enseñanza. Así como el niño sufre cambios por la entrada a la adolescencia, de la misma manera todo cuanto funciona a su alrededor sufre transformaciones o por lo menos, debe experimentarlas.

Al llegar el ser humano a la etapa de la adolescencia, todo cuanto está a su alrededor sufre conmoción: la familia, la sociedad, la escuela. Los métodos de enseñanza chocan, pues se pretende a la fuerza luchar con la naturaleza para continuar desempeñando la misma modalidad de enseñanza básica de primaria. Por ello, la Hebegogía cobra importancia como disciplina, encargada de la educación del adolescente, proponiendo un puente entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. La Hebegogía, técnicamente reconoce que el adolescente posee una estructura cognitiva capaz de manejar la abstracción y otras tareas más complejas. A diferencia del niño, el joven busca otras alternativas de cómo resolver problemas, busca el porqué de las normas y del conocimiento.

Al respecto, Castro (2021) manifiesta que: “La Hebegogía no busca la obediencia del alumno, sino la construcción de una autonomía responsable a través de la mediación docente” (p. 45), es decir, no sólo cambia el estudiante, no sólo cambia los procesos de desarrollo académico, cambia igualmente el radio de acción del docente, que ya no es un instructor, deja de serlo por convertirse en un facilitador, en un acompañante del proceso formativo y educativo y así valida la identidad del estudiante. Y en el desarrollo de competencias ciudadanas, este es un enfoque elemental ya que en la medida el aprendizaje no se desvincula o no debe estar desvinculado de la realidad social y emocional del joven. “La formación ciudadana requiere que los estudiantes desarrollen empatía, lo cual solo es posible en ambientes donde su voz es escuchada y respetada” (Chaux, 2012, p. 82).

En síntesis, la Hebegogía en el contexto educativo exige cambios significativos, operativos, administrativos y didácticos, no es sólo compartir conocimientos, desarrollar contenidos y cumplir con lo planificado; va más allá, se trata de que los contenidos desarrollados y orientados permitan el fomento del pensamiento formal, genere espacio al razonamiento, al sentido crítico. La Hebegogía permite que el individuo desarrolle proyectos sociales y plantee dilemas éticos.

Por otra parte, está la formación docente, uno de los temas que más ocupa a la reflexión sistemática en el campo investigativo. Y este instante del estudio no es la excepción, por el contrario, abre espacios para establecer criterios acerca de la formación docente que se ejerce desde la formación inicial de manera tan universal que pasa a ser únicamente comprendido como el “dar clase” o “dictar un contenido”, “desarrollar lo que se ha planificado” o en otros términos agotar los procesos administrativos en relación con la enseñanza. Las Universidades, han de concientizar teórica, técnica y pragmáticamente, que la docencia se ejerce en diversos contextos y ésta ha de ser acorde a esas realidades. La diversidad no consta en la infraestructura y la denominación del ente educativo: escuela, liceo, universidad; sino que la diversidad se patentó en el objeto material de la educación, el sujeto.

En este orden de ideas, durante la formación del docente, se debe conocer estas disciplinas educativas, como ya se decía, teórica, técnica y pragmáticamente, para que el desenvolvimiento tanto del docente como del estudiante sea cónsono al

contexto etario, social y educativo; y el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte más significativo, óptimo y permita desarrollar en los jóvenes tareas trascendentales, es decir, desarrollar trabajos interdisciplinarios, cooperativos, proyectos que aflore en los estudiantes el sentido crítico, la fijación de posición con criterios, el desarrollo de la conciencia autónoma; además de tratar temáticas más elevadas y profundas que en la educación básica y secundaria no son posible abordar.

En consecuencia, la formación docente ha transitado y aun transita en un modelo puramente pedagógico, pareciera que lo únicamente consciente que hay es el paso de niño a la adolescencia y de la etapa básica a la secundaria y a la media, pero técnicamente esta evolución no se identifica en la acción didáctica del docente, se emplean las mismas metodologías de enseñanza, los mismo estilos de evaluación y el conductismo permanece en debate con el cognitivismo. En efecto, la formación del docente bajo la perspectiva hebegógica, dejaría claramente expresado que las normativas de formación buscan que el profesor deje de ser un instructor de contenidos para convertirse en un guía del aprendizaje autónomo. Esto implica políticas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales y el pensamiento crítico en los futuros maestros, lo cual les permite diseñar entornos educativos donde se respete la maduración biológica y psicológico del joven, promoviendo una relación horizontal.

### **Características fundamentales de la Hebegogía.**

Hasta ahora ya se comprende que hay un modismo técnico que define y distingue la enseñanza primaria de la educación media, y que ya no es la pedagogía y su conglomerado técnico y disciplinario el que rige las sendas de este nivel de formación escolar, sino que es la Hebegogía, arte y ciencia de enseñar a los adolescentes. Penosamente hay que decir, que la enseñanza ha evolucionado sólo en temporalidad, pero en su practicidad se sostiene suspendida en sistemas arcaicos y, por ende, en los contextos educativos cuya realidad antropológica, además de atravesar cambios biológicos, emocionales o psicológicos, también acarrea problemas porque los procesos en cómo se desarrolla la enseñanza no se complementa a su condición humana en movimiento.

Técnicamente hablando, la educación ha mostrado que sólo dos grandes enfoques dirigen el hecho educativo: la pedagogía y la andragogía, la primera la educación destinada para los niños y la segunda, la educación orientada a los adultos. Y este detalle demarca el vacío crítico en la transición entre ambos enfoques, dado que se pasa por alto la etapa más compleja del ser humano, la adolescencia. La Hebegogía es una tendencia en el ámbito educativo que Faustino Rodríguez Bauza, docente venezolano, determina en la primera década del siglo XXI a esta disciplina como un enfoque intermedio entre la pedagogía y la andragogía con el propósito de atender los intereses particulares del adolescente en situación de aprendizaje.

Parte de la involución educativa, patente en la educación media, data de errores técnicos, políticos y ontológicos de quienes han tenido la tarea de gerenciar el sistema educativo de una nación, donde prevalecen otros criterios por encima de los requerimientos científicos y específicos como auténticas políticas de enseñanza, permitiendo así, que docentes y/o docentes de educación primaria, ejerzan labores didácticas en educación media, sólo por cubrir una demanda o saldar un compromiso que no es de naturaleza académica-educativa, especialmente en contextos con condiciones especiales (conflictividad, ruralidad, entre otros).

En tal sentido, emerge la Hebegogía, como una disciplina en el orden teórico, pero en la practicidad educativa como una modalidad de auxilio para la atención didáctica del adolescente. A diferencia de los otros enfoques polares (pedagogía y andragogía), la Hebegogía no sólo considera los cambios biológicos, sino que se centra en la maduración cognitiva y la búsqueda de identidad, proponiendo un modelo donde el joven deja de ser un receptor pasivo de conocimientos o ideas, para convertirse en un agente – protagonista de su propio aprendizaje. Como tal la Hebegogía ostenta unas características que van más allá de ser una disciplina destinada a la enseñanza para los adolescentes. La tabla 22 expone tres rasgos característicos de este modismo técnico o neologismo educativo, importantes de asimilar para hacer que el docente lo aplique en la formación del ser adolescente.

**Tabla 22***Rasgos característicos de la Hebegogía como disciplina educativa*

<b>No.</b>	<b>Característica</b>	<b>Descripción</b>
1	Autogestión y Autodirección en el Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"><li>• La Hebegogía es el fomento de la autodirección.</li><li>• Durante la adolescencia, el individuo experimenta una necesidad intrínseca de independencia.</li><li>• Las políticas educativas bajo este enfoque sugieren que el docente no debe imponer el conocimiento de manera autoritaria, sino facilitar las herramientas para que el estudiante tome decisiones sobre su proceso formativo.</li><li>• Se reconoce que el adolescente ya posee la capacidad de realizar operaciones formales y abstractas, lo que le permite planificar, monitorear y evaluar su propio estudio, alejándose del control rígido que caracteriza a la pedagogía infantil.</li></ul>
2	La Horizontalidad y el Rol del Guía	<ul style="list-style-type: none"><li>• En la Hebegogía, la relación entre el docente y el alumno se transforma de una jerarquía vertical a una interacción horizontal y empática.</li><li>• El docente ya no es el único poseedor del saber, sino un "acompañante de ruta".</li><li>• Esta horizontalidad es fundamental para validar la voz del adolescente, quien a menudo se siente incomprendido por las estructuras institucionales.</li><li>• Al establecer un vínculo basado en el respeto mutuo y el diálogo, se reduce la resistencia al aprendizaje y se fomenta un clima de confianza.</li></ul>
3	El Enfoque Socioemocional e Identitario	<ul style="list-style-type: none"><li>• A diferencia de la andragogía, que asume que el adulto ya tiene una identidad formada, la Hebegogía entiende que el adolescente está en plena construcción de su "yo".</li><li>• Una característica fundamental es la integración de lo afectivo con lo cognitivo.</li><li>• El aprendizaje debe ser significativo; es decir, debe conectar con los intereses, las crisis y las aspiraciones del joven.</li><li>• Las metodologías hebegógicas priorizan el trabajo colaborativo y la pertenencia a grupos de pares, reconociendo que la interacción social es el motor principal del desarrollo en</li></ul>

---

esta etapa.

- El aula se convierte, en un laboratorio social donde se ensayan valores, normas y proyectos de vida.
- 

Fuente: elaboración de la autora

En síntesis, en el contexto educativo, sus actores ordinarios deben conocer en esencia qué es la Hebegogía. Por ello encontramos ambientes escolares, donde la educación con adolescentes torna a ser más compleja que por las razones obvias y ya conocidas, y es en precisión, porque hay un desconocimiento teórico, práctico y técnico del enfoque en cuestión. Como regla, la Hebegogía representa ser el enfoque más atinado en el sistema educativo actual, pues reconoce y se adecúa a las particularidades del ser del adolescente, como sujeto que sufre cambios, en el buen sentido del término, mutaciones biológicas, psicológicas naturales donde su plasticidad cerebral, su búsqueda de autonomía y su sensibilidad social conlleva a que la educación ofrezca un marco de atención más humana y efectiva.

Finalmente, la Hebegogía es la disciplina que dota de sentido a la educación media, pero que a su vez exige cambios en el currículo, así como la mentalidad y práctica docente, permitiendo que el joven lidere su camino hasta su adultez sin desdibujar su rol de acompañante u orientador. La Hebegogía permite formar sujetos críticos y capaces de autogestionarse en un mundo en constante cambio.

### **La Hebegogía como constructo disciplinario de la educación en la formación de competencias ciudadanas**

Como se ha expresado, la educación desde su quehacer ha dado para que de manera sistemática demarque paulatinamente con su evolución en el tiempo, nuevas tendencias a los fines de abarcar la mirada no sólo en la educación para los niños (pedagogía), sino que el campo de atención abarque a todo el género humano y de ahí la Hebegogía (educación destinada a los adolescentes) y la andragogía (educación de adultos).

A diferencia de la pedagogía, la Hebegogía reconoce al adolescente como un sujeto con necesidades cognitivas y biopsicosociales. En estos instantes y en el presente estudio, la Hebegogía cobra una gran relevancia dado que se vincula con la

formación de competencias ciudadanas, puesto que es en esta etapa existencial del individuo donde se consolida el juicio moral y la identidad política. Por esta razón, Martínez (2021) afirma que: “la Hebegogía, como ciencia de la educación del adolescente, busca propiciar espacios de aprendizaje donde el joven sea el protagonista de su propio proceso, fomentando una madurez que trascienda lo meramente académico para insertarse en lo social” (p. 45). Para desarrollar competencias ciudadanas, se requiere no solamente a un receptor de información al respecto, sino a un sujeto con sentido crítico y conciencia moral para el desempeño de trabajo en equipo intersubjetivo para la resolución de conflictos.

Es preciso expresar, que la formación de competencias ciudadanas, no es la asimilación cognitiva de un marco legal que rige la vida humana en el entorno social en que se desenvuelve el sujeto. La formación en competencias ciudadanas, es el desarrollo de habilidades prácticas que pone en acto el sujeto en su interacción social como persona, sea cual sea el contexto en que éste hace vida, bajo un obrar consciente de su acción humana, claro de la presencia normativa y la asistencia axiológica con la que se permite sostener íntegramente relación con sus pares y con otras personas, pese a ser desconocidas, empeñan el respeto a la persona humana y a su dignidad como un factor esencial en el desenvolvimiento como persona en el ámbito social.

Es a través de la Hebegogía, donde el estudiante de forma espontánea ha de poner en práctica aquellas enseñanzas que, de manera didáctica, tutorada y acompañada, aprehende de los docentes que, además, resulta ser un modelo entitativo, ético y socialmente hábil para su desempeño con competencias ciudadanas y saber democrático. Al respecto, la Hebegogía ofrece al docente y en consecuencia al estudiante, herramientas para que el docente actúe como facilitador y el estudiante ejerza libremente lo que en aquellas actividades desarrolló académicamente, es decir, hay eco y trascendencia lo enseñado-aprehendido con su desenvolvimiento social ordinario. Hebegógicamente hablando, en conformidad con el fomento de competencias ciudadanas, es importante destacar que se potencian diversos aspectos, tales como la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

En un ejercicio consciente de la Hebegogía, el docente puede ejercer la formación del ser, un trabajo dirigido, acompañado o asistido que desde el aula de manera interactiva y desde otras áreas de forma transversalizada, se trabaje en acto y en potencia se observe el desenvolvimiento social, la interrelación, el respeto, el reconocimiento del otro, el amplio sentido crítico, la participación activa, libre y espontánea sin afectar la intervención del otro, etc. Es decir, la Hebegogía como constructo disciplinario de la educación, valida las inquietudes del joven y las transforma en acción social propositiva; y en el docente, a ejercer la formación de individuos que técnica y cívicamente van a ser capaces de desenvolverse en el orden social bien y adecuadamente dirimiendo toda violencia sistemática.

En conclusión, la Hebegogía que además de ser una disciplina bien oculta, resulta ser el constructo por excelencia para el desempeño docente en la formación de competencias ciudadanas hacia la cultura de paz en la educación media, pues representa ser un puente entre la pedagogía y la andragogía, donde se proporcionan las bases que sostendrá en a posteriori al joven y al adulto con una alta conciencia democrática. Al centrarse la formación en el respeto a la identidad, a la dignidad y el fomento de la autonomía, se podrá apreciar que la Hebegogía no solo educa estudiantes, sino que forma ciudadanos críticos, líderes y transformadores sociales que tendrán siempre en cuenta el bien común, la justicia y la paz.

### **Didáctica en la formación de competencias ciudadanas hacia una cultura de paz.**

Ya conocida la disciplina hebegógica, un importante constructo que potencia el desarrollo académico y formativo del estudiante en su paso por la adolescencia; resulta interesante ahora, saber de qué manera ejercer la enseñanza entorno a la formación de competencias ciudadanas (CC) hacia una cultura de paz (CP). Más aún, cuando lo apreciado en el colectivo, es que se pone mayor empeño en la vida cognitiva del estudiante y no en la capacitación de un sujeto para saber vivir hábilmente en el orden social: comunidad, familia y escuela.

Se ha conocido, que, en el marco de la CC, no basta de una enseñanza amplia y profunda de contenidos, sino el desarrollo de una práctica docente y académica interactiva, motivacional, donde se va poniendo en práctica, *in situ*, lo que se va

dictando paulatinamente. La rigurosidad teórica de la CC es un asunto que se atiende como un ejercicio catequético, dogmático para el comportamiento en sociedad; es importante que, como un eje transversal y existencial, desde otros campos del conocimiento que integran el currículo, se promueva o fomenten los valores y postulados de la denominada paz positiva, la justicia social, el respeto a la dignidad humana, entre otros aspectos axiológicos y morales. La didáctica en la formación de competencias ciudadanas se ejerce a través de una práctica consciente del docente como un ente integrador, que acompaña desde la escucha hasta la acción pasando por la orientación, entendiendo el abanico y arcoíris de vivencias por lo cual, la resolución de conflictos es imperativa forjar en los jóvenes, entre otros aspectos más.

Esta enseñanza ha de ser contextualizada, no aislada de los escenarios ordinarios donde hace vida el estudiante. Cada región, cada pueblo o comunidad, incluso cada familia, tiene particularidades que son en el momento de la enseñanza, los objetos de estudio de atención y reflexión, por el cual se debe ejercer metodologías como el trabajo cooperativo y colaborativo para obtener resultados que sirvan para el abordaje de la violencia estructural, se fomente el sentido crítico, la resiliencia hasta la consolidación de conclusiones sobre el evento o asunto trabajado en el aula. Y estas son temáticas que no se agotan con el docente de ética o religión, sino que de manera transversal debe ser atendida y entendida.

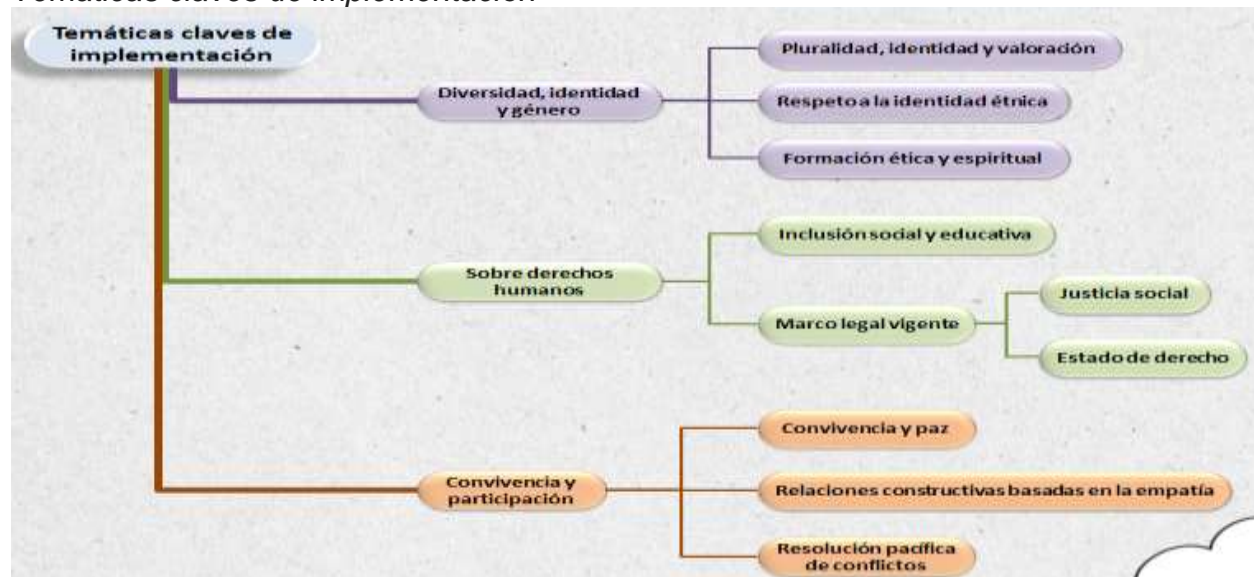
El docente debe comprender que es un alfarero y que, en sus manos, no sólo en el entendimiento, tiene las facultades para ser un agente de cambio. La transversalidad permite trascender la labor que uno u otro puede estar ejerciendo como alfarero en aquel trabajo modelador del sujeto según sea la circunstancia. Nunca se aprecia un producto acabado, porque la labor del docente A, hasta donde quedó, la destrozó el docente B, quien empapando la arcilla nuevamente empieza su labor como alfarero alcanzando sólo la mitad de su trabajo, quedando aquella idea de jarrón inacabada, pero que tampoco finaliza porque el docente C empapando la arcilla, comienza a edificar con ese barro otra obra distinta a la de A y B. La transversalidad permite la unificación de criterios en el proceso formativo, que bien entendida, muchos jarrones pueden terminar acabados en la mano del alfarero que sea.

¿Qué busca modelar el docente? A un ciudadano con amplio sentido social, con la capacidad de ver en el otro su yo, que ejerza la virtud del respeto a la persona, a su dignidad; se modela a un ser humano que no haga uso de la violencia para lograr sus objetivos, sino todo lo contrario, se modela a un sujeto que rechace la violencia y empeñe su liderazgo a hacer tejido social, que practique la honestidad, la justicia y añore la paz verdadera. Pedagógica, hebegógica o andragógicamente, el docente es un agente de cambio, es aquel que hace posible con sus manos y sabiduría que aquella arcilla torne a tener forma y que aquello que no era atractivo, sino mero barro empapado, ahora resulte una gran obra de arte y despierte admiración por su belleza, por la buenitud.

Para ello, es importante tener en cuenta temáticas claves de implementación para la cátedra de paz, así como para el desarrollo de competencias ciudadanas. Estas se estructuran en torno a ejes que transforman la relación entre el individuo y la comunidad. El docente está en la capacidad, conjuntamente con sus estudiantes, acorde a los aconteceres del contexto, delimitar esos ejes temáticos que permitirán el desarrollo de un trabajo integrador, reflexivo, formativo. Sin embargo, por acá se pueden brindar algunas orientaciones que, en conformidad con las CC y la CP, pueden ser de utilidad en el trabajo de aula con los estudiantes.

**Figura 13**

*Temáticas claves de implementación*



Fuente: elaboración de la autora

Estas son algunas unidades o temas, que se recomiendan o que pueden ser estudiadas con los estudiantes, a favor de la formación de competencias ciudadanas y cultura de paz, pueden existir otras temáticas, teniendo en cuenta que la enseñanza ha de ser contextualizada, pues habrá algunas acordes a la realidad que coadyuve al docente al desarrollo humano, social, moral y ético de los estudiantes como personas humanas. Y así como los temas necesarios de abordaje, pues resulta imperativo conocer qué estrategias innovadoras resultan hábiles para fomentar la competencia ciudadana y la cultura de paz, que permiten al docente trascender la enseñanza teórica y convertirse en un facilitador de experiencias significativas.

**Figura 14**

*Estrategias innovadoras para la formación en competencias ciudadanas y cultura de paz*



Fuente: elaboración de la autora

Estas no son las únicas estrategias innovadoras válidas para hacer posible y efectiva la formación de competencias ciudadanas y la cultura de paz. Pero sí son algunas orientaciones estratégicas que pueden ser de utilidad a la hora de emprender el viaje formativo sobre CC y CP. **El debate de dilemas morales** se utiliza en situaciones conflictivas que los estudiantes viven en su entorno (escuela, comunidad, familia), incluso puede ser dilemas hipotéticos que sirven de ejercicio, donde los estudiantes deben argumentar sus posturas y, en consecuencia, escuchar cada

apreciación de los integrantes o estudiosos del caso. El propósito de esta estrategia, es desarrollar el juicio moral, la empatía y la capacidad de argumentación ética.

En lo que respecta al **círculo de diálogos y justicia restaurativa**, es una dinámica que trae consigo una alternativa a las medidas disciplinarias tradicionales de ejecución, como la expulsión, por ejemplo. Consiste en que los involucrados en un conflicto se sientan en un círculo para conversar sobre lo acontecido. La *justicia restaurativa* no busca castigar al culpable, sino que éste comprenda el daño causado y se compromete a repararlo. El propósito de la estrategia es sanar las relaciones y fomentar la responsabilidad personal en lugar del miedo y el castigo.

Asimismo, el **Estudio de casos**, donde el docente presenta un relato detallado de una situación, preferiblemente real, que requiere de una decisión o solución. Los estudiantes analizan los datos, identifican el problema y proponen salidas fundamentadas. El propósito de la estrategia es, conectar la teoría con la práctica y entrenar la toma de decisiones en contextos complejos.

En cuanto al **Trabajo cooperativo**, no es simplemente hacer un grupo, es toda una estructura donde el éxito individual depende del éxito del equipo. El docente debe organizar en grupos pequeños, heterogéneos, donde cada miembro tiene un rol (líder, secretario, portavoz). En él, existe una interdependencia positiva, todos deben aportar para lograr el objetivo común. El propósito de la estrategia es mejorar las habilidades sociales y el rendimiento académico a través del apoyo mutuo.

Entre otras de las estrategias, la **Resolución pacífica de problemas**, en la que se enseña de manera directa técnicas de negociación y mediación. Se dota a los alumnos de herramientas como el “mensaje del yo” (expresar cómo me siento en lugar de atacar) y la escucha activa. Su propósito es que el conflicto se vea como una oportunidad de aprendizaje y no como un acto de violencia.

A la vez, la **Gamificación de la mediación**, que consiste en aplicar elementos del diseño de juegos (puntos, niveles, insignias, misiones) al proceso de formación de mediadores escolares. Por ejemplo, superar “niveles de escucha” para obtener el carnet de mediador. Su propósito, hacer que el entrenamiento en resolución de conflictos sea atractivo y motivador para los jóvenes. Esta estrategia puede generar en

el docente la capacidad de desarrollar la creatividad y poderla aplicar para diversas enseñanzas.

Por otra parte, **la escuela de padres**, que se comprende como aquellos espacios de formación y reflexión dirigidos a las familias. En esta actividad, se abordan temas como límites, uso responsable de tecnologías, educación emocional, comunicación asertiva, prevención de conductas de riesgo, entre otros. El propósito es fortalecer el vínculo familia-escuela; en la educación media, su objetivo es ayudar a los padres a comprender la transición adolescente, sustituyendo el control autoritario por una guía basada en la horizontalidad y la negociación.

Por otra parte, la estrategia **Proyectos de servicio comunitario**, es una actividad que se basa en la metodología de aprendizaje-servicio, donde los estudiantes aplican sus conocimientos académicos para resolver una necesidad real de su entorno. En esta estrategia, los jóvenes identifican un problema en su comunidad y diseñan una intervención para mitigarlo. El propósito es, fomentar el compromiso ciudadano y la responsabilidad social. Para el adolescente, estos proyectos son vitales porque satisfacen su necesidad de pertenencia y de sentirse útiles, capaces de transformar su realidad, reforzando su identidad.

Finalmente, la **Radio escolar**, que consiste en la producción de programas en vivo o podcasts donde se debaten temas de interés juvenil, noticias escolares o contenidos curriculares adaptados a lenguaje radiofónico. El fin de esta estrategia es, desarrollar competencias comunicativas y tecnológicas. Desde la Hebegogía, su propósito innovador es dar voz, protagonismo y participación al estudiante, incentivándolo a investigar de manera permanente y autónoma para ejercer su derecho a la participación crítica en un espacio seguro.

Vale considerar, que la Hebegogía, definida como la disciplina y el arte de enseñar a los adolescentes, se posiciona como un enfoque intermedio y necesario entre la Pedagogía y la Andragogía. Este modelo reconoce la maduración cognitiva y la búsqueda de identidad propias de esta etapa, promoviendo la construcción de una autonomía responsable. Para su implementación, se requiere una transformación de la formación docente, superando el modelo puramente pedagógico para capacitar a los

maestros como guías del aprendizaje autónomo y facilitadores con competencias socioemocionales.

Es de destacar, que un eje fundamental de esta propuesta hebegógica es la Formación de competencias ciudadanas (CC) y cultura de paz (CP), concebida no como mera asimilación de contenidos, sino como el desarrollo de habilidades prácticas y una conciencia moral para la convivencia pacífica. Esta formación se ejerce mediante una didáctica contextualizada e interactiva, utilizando temáticas claves y estrategias innovadoras como los dilemas morales, la justicia restaurativa y el trabajo cooperativo.

**Figura 15**  
*Representación del constructo teórico*



Fuente: elaboración de la autora

En consecuencia, este marco introduce la categoría integradora de Ciudadanización Hebegógica Crítica-Situada (CHCS), que sintetiza este proceso formativo como una "ciudadanía en acto". La CHCS articula la conciencia ciudadana situada, la lectura crítica de la conflictividad, la participación deliberativa y las mediaciones hebegógicas para configurar a los adolescentes como sujetos capaces de convivir y transformar su realidad en busca de una paz práctica.

## **Ciudadanización Hebegógica Crítica-Situada (CHCS)**

Desde el campo epistemológico, esta investigación propone la categoría integradora denominada Ciudadanización Hebegógica Crítica- situada (CHCS), referida al proceso formativo complejo por medio del cual los adolescentes, reconocidos como sujetos políticos en construcción, desarrollan conciencia ciudadana, agencia ética y capacidad de participación social desde la problematización reflexiva del conflicto social vivido. Esta categoría se sustenta en los principios de la Hebegogía como enfoque educativo propio de la adolescencia, la pedagogía crítica y el aprendizaje situado, concibiendo el conflicto no como una ruptura o fractura del proceso educativo, sino como escenario pedagógico privilegiado de encuentro, diálogo y acuerdo que contribuyan a la construcción ciudadana.

Por tanto, la Ciudadanización Hebegógica crítica-Situada (CHCS), sintetiza el proceso por el cual los estudiantes de educación media, en interacción con la práctica docente y la vida institucional, se configuran como sujetos ciudadanos capaces de convivir, deliberar y abordar el conflicto desde un horizonte de cultura de paz. La CHCS no se limita a la adquisición de normas o a la repetición de discursos vacíos; se concibe como una constitución experiencial e intersubjetiva donde los jóvenes interpretan y resignifican la convivencia y el conflicto en su contexto escolar-territorial, reconociendo disensos entre el discurso académico y lo vivencial, y desplegando agencia ético-política para transformar prácticas cotidianas.

En coherencia, la CHCS articula: (a) conciencia ciudadana situada (comprensión de derechos, deberes, normas y su sentido partiendo del contexto), (b) lectura crítica de la conflictividad escolar-territorial (develamiento de causas, afectaciones y legitimaciones), (c) participación deliberativa (diálogo, argumentación, acuerdos y corresponsabilidad), (d) mediaciones hebegógicas y convivenciales (mecanismos institucionales y didácticos que hacen posible la formación ciudadana situada desde las particularidades de los adolescentes), y (e) reconocimiento y construcción de vínculo (alteridad, respeto y reparación), configurando una ciudadanía vivida que orienta la convivencia en busca de una paz como práctica.

**Figura 16**  
*Holograma sobre ciudadanía hebegógica*



Fuente: elaboración de la autora

La CHCS no se plantea como un modelo prescriptivo, sino como una categoría interpretativa analítica que facilita la comprensión de cómo los procesos educativos configuran subjetividades ciudadanas en contextos sociales atravesados por la violencia, la exclusión, la desigualdad y las disputas de poder. Desde un enfoque crítico, la CHCS asume que el conocimiento ciudadano se construye de manera relacional, contextual y dialógica, reconociendo a los adolescentes como actores sociales con protagonismo y capacidad de interpretación, resistencia y transformación de su realidad. En este sentido, la ciudadanía es concebida no sólo como un estatus jurídico, sino como una práctica social situada que se aprende, se disputa y se resignifica en interacción con el contexto y el conflicto social.

En síntesis, la CHCS expresa la “ciudadanía en acto” es decir, una ciudadanía juvenil que, desde el entorno, se hace crítica al problematizar la brecha entre discurso y experiencia, entre norma y práctica, y se vuelve transformadora al convertir el conflicto en aprendizaje social, deliberación y reparación.

## PARADA VI

### HORIZONTES FINALES: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

#### Reflexiones Finales

Antes de dar a conocer las conclusiones del estudio en conformidad con cada propósito, es importante hacer saber, que la educación y todo cuanto suceda conjuntamente con sus actores, amerita ser repensada ya que la dinámica temporal y todo cuanto deviene en su curso por la historia merece desde lo sistemático, aportes significativos para que el servicio apostólico, filantrópico y de tejido socio-cultural resulte favorable a la humanidad. Cada vez, la educación incluyente, generadora de conocimientos, liberadora de la ignorancia, desarrolladora social y forjadora del tipo hombre virtuoso, cívico y amante de la paz, ha de ser flexible y ajustable a las demandas del espíritu del tiempo, correspondiendo a las necesidades de su causa material, el hombre.

En atención al primer propósito, *concepciones pedagógicas de los docentes*, el estudio arroja como conclusión que los docentes conciben las Competencias Ciudadanas (CC) no como una asignatura de contenidos teóricos, sino como una tríada integrada de habilidades cognitivas, comunicativas y emocionales. Para el profesorado, estas competencias representan el conjunto de actitudes y valores que facultan al estudiante para convivir respetuosamente y resolver conflictos de forma pacífica.

Asimismo, se evidencia una transición en la concepción pedagógica: de una visión instruccional hacia una visión ontológica, donde el fin último es la "formación del ser". Los docentes entienden que su rol trasciende la enseñanza académica para convertirse en un modelaje de vida, donde el educador enseña más por lo que "es" y por "como actúa" en la cotidianidad, que por el discurso que emite. En este sentido, la pedagogía de las CC se asume como una herramienta para una paz ética y transformadora que prioriza la justicia restaurativa y el aprendizaje socioemocional.

En conformidad con el segundo propósito, *desafíos de la práctica docente en territorios de conflicto*, la investigación revela que el mayor desafío para los docentes en Quibdó es la brecha entre la teoría académica y la realidad social permeada por la violencia. Se concluye que el sistema educativo actual impone un "nodo crítico" al priorizar la excelencia académica y técnica sobre la formación humana, lo cual resulta insuficiente en un contexto donde los jóvenes son vulnerables a ser reclutados por grupos armados.

Otro desafío fundamental es la corresponsabilidad fragmentada. Los docentes manifiestan que la formación ciudadana es una tarea compartida con la familia y la comunidad; sin embargo, cuando el hogar no brinda los principios básicos de convivencia, la labor del maestro se vuelve extremadamente compleja. Asimismo, existe el reto de superar el "romanticismo" de los temas de paz para convertirlos en prácticas reales de cumplimiento de normas y respeto a la autoridad, elementos que se ven erosionados en entornos de conflicto armado.

Entre tanto, en correlación con el tercer propósito sobre *perspectivas sobre las Competencias Ciudadanas en la construcción de una cultura de paz*, el estudio concluye la única vía posible para alcanzar la "*tranquillitas ordinis*" (tranquilidad del orden) es a través de las Competencias Ciudadanas. Asimismo, se concluye que los docentes ven la paz no como la ausencia de conflicto, sino como un estado dinámico que se construye a través del reconocimiento de la alteridad.

Los educadores coinciden en que la Cultura de Paz debe ser un eje transversal que atraviese todo el currículo y no una cátedra aislada o de "relleno". La perspectiva docente enfatiza que la paz se gestiona desde el detalle: en el saludo, el trato digno y la resolución dialógica de las diferencias dentro del aula, convirtiendo a la escuela en un "*laboratorio social*" para la democracia.

Y en cuanto al último propósito, sobre los *elementos teóricos emergentes del constructo*, se tiene como resultado de la mirada docente en la educación media de Quibdó, emergiendo cuatro elementos teóricos fundamentales para el constructo final, a saber:

- **La Hebegogía como puente:** Se identifica la Hebegogía como la disciplina ideal para la educación media, ya que potencia la autonomía del

adolescente, transformando sus inquietudes en acción social positiva y preparándolo para el ejercicio de la ciudadanía adulta.

- **La Transversalidad del Ser:** El constructo propone que la formación ciudadana debe ser un eje que conecte lo cognitivo con lo existencial, donde el "saber ser" tenga mayor peso evaluativo y formativo que el "saber conocer".
- **El Docente como Mediador y Líder Liberador:** La teoría emergente redefine al docente no como un instructor, sino como un facilitador que emplea la "pedagogía del amor" y el modelaje social (teoría de Bandura) para transformar el entorno.
- **La Acción Comunicativa y Cooperativa:** El estudio fundamenta que las CC se consolidan mediante el aprendizaje colaborativo/cooperativo y el diálogo intercultural, donde el consenso y el entendimiento mutuo reemplazan cualquier forma de imposición o violencia.

En síntesis, el estudio propone un modelo educativo donde la escuela en Quibdó actúe como un ente liberador y humanizador, capaz de dotar al estudiante de herramientas éticas para decidir por la vida y la legalidad frente a las presiones del entorno violento.

### **Recomendaciones**

En primer término, se recomienda transitar de un modelo educativo puramente academicista hacia uno de corte humanista-hebégico. Es imperativo que las competencias ciudadanas no se limiten a una "cátedra de paz" aislada, sino que se conviertan en el eje transversal que guíe todas las áreas del conocimiento, desde las ciencias exactas hasta las artes.

Por otra parte, se recomienda fomentar y financiar proyectos como la Radio Escolar y los Proyectos de Servicio Comunitario. Estas herramientas no deben verse como actividades extracurriculares, sino como laboratorios de ciudadanía donde el estudiante de educación media ejerza su autonomía, liderazgo y voz crítica en un entorno seguro.

Asimismo, transformar el espacio físico y relacional de la escuela. Se recomienda la creación de "Zonas de Mediación" donde los conflictos escolares sean resueltos a través del diálogo y la justicia restaurativa, eliminando las prácticas punitivas tradicionales que replican esquemas de violencia externa.

En cuanto a los docentes de Educación Media, se les recomienda adoptar el rol de mediador y modelo. El docente debe asumir que su principal herramienta pedagógica es el testimonio. Se recomienda practicar una comunicación asertiva y una escucha activa, reconociendo la "otredad" en sus estudiantes. El docente debe ser un facilitador que valide las emociones del adolescente, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

A su vez, es imperativa la actualización de los docentes en estrategias hebegógicas. Capacitarse en metodologías activas que involucren al estudiante en la resolución de problemas reales de su contexto (Quibdó). Esto implica diseñar secuencias didácticas donde el aprendizaje se vincule con la realidad del conflicto armado, enseñando al joven a tomar decisiones éticas frente a las presiones del entorno.

Se recomienda, además, el fortalecimiento de la educación emocional. Integrar de manera explícita el desarrollo de la empatía, el autocontrol y la resiliencia en la planificación diaria. La paz se construye primero en la psiquis del individuo antes de manifestarse en la colectividad. Un docente emocionalmente agotado no puede ser un mediador de paz efectivo. Se recomiendan programas de acompañamiento psicológico y talleres de descarga emocional para el profesorado.

A la familia y a la comunidad se les recomienda, el rescate de la corresponsabilidad educativa. Se recomienda a los padres y cuidadores retomar su papel como primeros formadores axiológicos. La familia debe establecer canales de comunicación horizontales con la escuela, participando activamente en las "Escuelas para Padres" para unificar criterios sobre el respeto a la norma, la honradez y la solidaridad. La familia debe reconocer con son el primer modelaje de valores y el estudiante replica patrones, se recomienda a las familias evitar la resolución violenta de conflictos domésticos, entendiendo que el hogar es el primer micro - escenario donde se siembra o se destruye la Cultura de Paz.

A las futuras investigaciones, se les recomienda que sigan el impacto de la aplicación de estrategias hebegógicas en el egresado de educación media, para verificar si la formación en CC efectivamente se traduce en una reducción de la vinculación de jóvenes a grupos al margen de la ley. La educación en Quibdó, debe ser, ante todo, un acto de resistencia pacífica y una apuesta por la dignidad humana sobre la instrucción técnica.

## REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo: CLACSO.
- Albertí, M., y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando Anzano, S., Vázquez, T., & Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e27. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Arias Martínez, Y. J. (2022). Prácticas Pedagógicas y Estados Convivenciales en la Educación Básica Secundaria: Una Perspectiva Recursivante (tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla - Colombia
- Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta.
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. Espasa-Calpe
- Arrese-Igor, H. (2008). Autoconciencia, alteridad y estado en las teorías de Hermann Cohen y Johann G. Fichte. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.124/te.124.pdf>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10. <https://es.scribd.com/document/648967631/TEORIA-DEL-APRENDIZAJE-SIGNIFICATIVO-DE-DAVID-AUSUBEL>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26 (2), 409-430. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/0ddd65d5-acd9-5267-9de3-1a178482dd1e/content>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca. Barcelona-España.
- Bayona, L. (2021). *Formación para una cultura de paz desde las competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria de Colombia* (Tesis doctoral, Universidad UMECIT). <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/1c359568-cf2f-4e32-8bf6-d21b3b68bf39>.
- Bouché-Peris, J. (2003). La paz comienza por uno mismo. *Revista Educación XX*, 6, 25-43. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600602.pdf>
- Caballero, C. y Orduña, K. (2018). La cultura de paz en las políticas educativas en Colombia. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9254/TE-22114.pdf?sequence=1>
- Cabello, P., Carmona, S., Gorjón, F., Iglesias, E., Sáenz, K., y Vázquez, R. (2016). *Cultura de paz*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Calle Barragán, V. C. (2024). Las prácticas docentes desde la pedagogía hebegógica en la construcción del ser y la integración de los saberes tradicionales wayuu. *dialógica Revista multidisciplinaria*, 21(1), 04–22. <https://doi.org/10.56219/dialgica.v21i1.2879>
- Carreño, M. y Rozo-García, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 35-56. <https://revistas.umng.edu.co/index.php/ravi/article/download/4501/4366>
- Cely-Fuentes, D. (2021). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(2), 48-56. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i2.25>
- Cepeda, M.J. (2004) Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, octubre 25.
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a09v19n2.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Edic. UNIANDES
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2012). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Collado Guzmán, G.J., de la Cruz Villegas, Aquino Zuñiga, S. y Palmeros y Avila, G. (2025). Aproximaciones a la formación ciudadana en el contexto universitario. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6(2)DOI: 10.56712/latam.v6i2.3664
- Colmenares Acosta, A.F. (2024). Participación comunitaria como estrategia para el desarrollo de la seguridad ciudadana en Venezuela. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2, e-RMS02052024. Epub 13 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.50>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Artículos 22; 41, 67. 4 de julio de 1991 [Colombia]
- Copleston, F. (2003). *Historia de la Filosofía*. Ariel
- Corral, Y., Corral, I., y Franco, A. (2020). La pandemia COVID-19: Visión educativa desde la perspectiva de las ciencias agógicas y la teoría sinérgica del aprendizaje. *Revista Arjé*. 14(27), 493-511 Vol. 14. Edición N° 27. Julio - diciembre 2020. ISSN Versión impresa 1856-9153. ISSN Versión digital 2443-4442
- Correa, C. y Molina, M. (2019). La Acción de Educar en Tiempos de Crisis: Disquisición didáctica de la Complejidad. En González, J. (Ed.), *Prácticas Pedagógicas Complejas. Un Encuentro con la Realidad* (pp. 19–27). Cecilia Correa de Molina y Juan Miguel González Velasco
- Cortés Landazury R.H. (2024). Instituciones, etnicidad y conflicto: cohesión y fragmentación social en el Departamento del Cauca (Colombia, 1990-2012). *Revista Economía Institucional*, 26(50):175-202. DOI: 10.18601/01245996.v26n50.08.
- Cortina, A. (1997), *El mundo de los valores. Ética y educación*, Editorial el Búho, Bogotá.

- Cruz, M. (2019). Educación para la paz, el camino hacia el desarrollo sostenible: Un abordaje desde la perspectiva de los derechos humanos y la prevención social. In Actas del I Congreso Internacional Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia. DEMOSPAZ. Instituto de Derechos Humanos, Democracia, Cultura de Paz y No Violencia.
- Cubillos, L. (2014). Módulo Desarrollo Moral y Educación, Universidad Metropolitana. <https://saber.ucv.ve/bitstream/10872/15270/1/EL%20DESARROLLO%20MORAL.pdf>
- Damián Ponte, I.F., Benites Seguin, L. A. y Camizan Garcia, H. (2021). El Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en América Latina. *TecnoHumanismo* 1(8):31-52. DOI: 10.53673/th.v1i8.41
- Dane, (2021). Pobreza monetaria. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/2021/Comunicado-pobreza-monetaria\\_2021.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2021/Comunicado-pobreza-monetaria_2021.pdf)
- Dane, (2022). Pobreza monetaria. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/pres-PM-2022.pdf>
- Danesh, H. B. (2006). Hacia una teoría integradora de la educación para la paz. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55–78. <https://doi.org/10.1080/17400200500532151>
- Declaración de Luarca (Asturias) sobre el derecho humano a la paz. (2008). *Revista de Paz y Conflictos*, 1, 109-119. Recuperado de [http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc\\_n1\\_2008\\_completo.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc_n1_2008_completo.pdf)
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23).
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Nanzhao, Z. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- DESECO (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen Ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Autor.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Hernández, O.I. y González Pinacho, N. (2025). La mediación escolar a través de juegos cooperativos: Estrategias prácticas para la convivencia. En: *Prácticas de inclusión y convivencia escolar*. R. Murrieta Ortega J. M. Nava Preciado (Coordinadores) Cimientos para una cultura de paz. México. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Dietz, K. y Engels, B. (2020). Analysing land conflicts in times of global crises. *Geoforum*, 111, 208-217.
- Doubront-Guerrero, M. A. (2021). Necesidad de una Hebegogía Transformacional *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Versión On-line ISSN 2226-4000. Rev. 80 Int. Investig. Cienc. Soc. vol.17 no.1 Asunción jun. 2021. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.175>
- Duque, Y. y Serna, A. (2018). Las competencias ciudadanas comunicativas, proceso fundamental en la convivencia escolar (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/12270>

- Espinoza, E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía”, *Universidad y Sociedad*, 14(2):101-109, doi: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2681>.
- Esquivel Marín, C. G., y García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, (33), 256-270.
- Ferrater-Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18 (1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1>
- Flores, J. (10 de 05 de 2020). Diálogo de mediación. Obtenido de Círculos restaurativos,
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu
- Galtung, J. (1969). Violencia, paz e investigación para la paz. *Journal of Peace Research* 6 (3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (2003a). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bakeaz. <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Gamarra Chirinos, O., Gamarra Carrasco, A., Vergara Vásquez, A.T., y Villanueva Javez, J. A. (2025) Valores Morales y éticos en la formación ciudadana responsable: una revisión sistemática. *Revista del Clad Reforma y democracia*, 89. Mayo - agosto 2024 | e-ISSN 2443-4620. DOI: 10.69733/clad.ryd.n89.a371
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Revista de Psicología INFAD*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf>
- Gómez, G. (1998) La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. En: *Revista Educar. Formación docente* No. 5 abril-junio Recuperado el 26 de abril de 2024. <http://educar.jalisco.gob.mx/05/5.html>
- Gómez, J. (2022). *Sentidos de la educación para la paz en narrativas de maestros en territorios de conflicto armado colombiano*. (Tesis doctoral, Universidad Francisco José de Caldes) <https://repository.udistrital.edu.co/items/c9bebbe7-0f6d-41cb-bad7-907c9d9ed60e>
- Gómez, M. (1999): “No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación, mesa redonda magisterio”, Bogotá, n.º48.
- González, D. (2025). Una mirada reflexiva del docente como modelo y agente transformador. *Dialógica Revista Multidisciplinaria* 22(2):29-50. DOI: 10.56219/dialgica.v22i2.3773

- Guerrero Lucero, H., y Andrea, M. (2022). *Competencias del saber ser, pedagogía franciscana y capacidades humanas. Experiencias generadas en comunidad de práctica*. Editorial UNIMAR.
- Guillén de Romero, J., García Cedeño, M.L., Giniebra Urra, R., y Muñoz Macías, N.B. (2021). La mediación: una estrategia comunicativa para resolver conflictos entre individuos. *Encuentros Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, Extra* (1). 85–99. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/149>
- Habermas, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. (1987, 1988, 1992, 1999), Grupo Santillana de Ediciones, S. A., Torrelaguna, 60. 28043 Madrid. [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de\\_la\\_accion\\_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf).
- Habermas, J. (2003). *La acción comunicativa I y II*. Bogotá: Taurus.
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en educación médica*, 5(17), 49-54.
- Haro Inca, N.A. y Gutierrez de Fonseca, S.C.(2024). Rol docente en la construcción de la cultura de paz. Reflexión, desde el derecho comparado de Venezuela y Ecuador. Honoris causa. Universidad de Yacambu, *Revista de Investigación y Desarrollo científico*, 16(2). <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/532/601>
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta. [https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser\\_y\\_tiempo-martin\\_heidegger.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser_y_tiempo-martin_heidegger.pdf)
- Henao, A. (2021). *La formación de la competencia ciudadana desde la experiencia subjetiva de los docentes de ciencias sociales a la luz de su práctica pedagógica*. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela) <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/222>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, p. 687). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, A. (2018). La educación en ciudadanía en el pensamiento de Adela Cortina. *Nova et Vétera*, (27), 76-96. <https://revistas.esap.edu.co/index.php/novaetvetera/article/view/505>
- Hernández, M; Cadena, I; y Luna, J., (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/869/86952068009/html/>
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación-Sampieri* (6ta edición). pdf (McGrawHill).
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Herrera-Arrieta, Y. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de una cultura de paz mediada por las TIC. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/2079/2110?inline=1>

- Herrera-Ucrós, A. (2025). La axiología como base pedagogía para promover la cultura de paz en Colombia. *Revista REPAEC*, 1(1), 1-16.  
<https://revistas.polinorte.edu.co/index.php/avance-educacion-ciencia/article/view/22/86>  
 innovar la escuela es humanizarla. *Educación social y justicia restaurativa*, 47 - 72. Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología.
- Jaeger, W. (2006). Paideia: los ideales de la cultura griega. FCE.
- Juárez Lucas, P. (2024). Centralidad Pedagógica en los Maestros Griegos: Aportes para el Aprendizaje y la Enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4808-4828. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10897](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10897)
- Kant, I. (2001). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Ariel
- Kohlberg, L. (1.992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ley 115. Art. 160. 08 de febrero de 1994. Finalidades de la formación de educadores [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Ley 115. Art. 5. 08 de febrero de 1994. Fines de la Educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Ley 115. Art. 87. 08 de febrero de 1994. Reglamento o manual de convivencia. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Ley 1620 del 15 de mayo de 2013. Por la cual se 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.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_de\\_creto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_de_creto.pdf).
- Ley 1732 de 01 de septiembre de 2014. Art. 1 se garantiza la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz, por medio del establecimiento de la Cátedra de la paz como asignatura. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ley\\_1732\\_organizado.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_1732_organizado.pdf).
- López, L. (2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *CONSEJO DE REDACCIÓN*, 2013053. <https://revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>.
- López-Morocho, A. y Herrera Pavo, M.(2024). Anotaciones sobre la educación para la paz: ciudadanía, resistencia y crítica. *Saberes Andantes* 4(11):52-74
- López-Valeriano, N. E., Casas-Vega, L. C. y Cifuentes-Medina, J. E. (2023). *Pedagogía para las competencias ciudadanas y cátedra de la paz*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.224>
- Lozano Garza, Narcedalia (2011). De Teorías, Metodologías y Prácticas para la Paz. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Luzuriaga, L. (1967). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada.
- Madden, T. (2016). Las cruzadas y la actualidad. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, 9, pp. 103-114.  
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5619946.pdf&ved=2ahUKEwiooOnnj5CMAxXeSTABHY3cNrEQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw3oZmo5CED8mlfyESGvRjNA>

- Marcos Talaverano, J.C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: desafíos y oportunidades. *Journal Scientific Investigar*, 8(4): 4301- 4324, <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>
- Marshall, T. H. (1964). "Citizenship and Social Class". In *Class, Citizenship, and Social Development*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Marshall, T., y Bottomore, T. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11, pp. 28-29). New York: Cambridge.
- Martínez Quinteros, A.S., Ocaña Soria, J.M., & Parreño Bosmediano, A.R. (2025). Pedagogía crítica y transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel. *Revista InveCom*, 5(2), e502085. Epub 04 de abril de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913998>
- Martínez Seijas, D.M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista Educare UPEL-IPB*, 24(1). <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Martínez, A; (2024). Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas para el Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas en los Estudiantes del Grado 5°. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 1624-1634.
- Martínez, C. (enero-abril de 2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. (U. A. México, Ed.). En. *Revista Científica Ra Ximhai*, 8(2), 71-91.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. Recuperado en 20 de mayo de 2024, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000200002&lng=es&tlng=es).
- Martínez Miguélez, M. (2008). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2012). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Trillas.
- McAreavey, R. (2022). Finding rural community resilience: Understanding the role of anchor institutions. *Journal of Rural Studies*, 96, 227-236. <https://n9.cl/nb4uc>
- Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021). PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/pica.2021>
- método de resolución de conflictos: <https://www.diariodemediacion.es/circulos->
- Ministerio de Educación Nacional (2004), *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6, Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*. Versión adaptada para las familias colombianas del documento "Estándares básicos de competencias ciudadanas". Noviembre de 2003. Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de Educación Nacional-Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Competencias ciudadanas. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolarbasica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Secuencias didácticas de educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional, (2020). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>.
- Ministerio de Educación Nacional, (2023). Plan Nacional de desarrollo 2022-2026. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026/>.
- Ministerio de Educación. (2010a). Plan Sectorial 2010 –2014. Bogotá: Presidencia de la República.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003) Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Bogotá.
- Moncada-Galvis, C. (2004). La creatividad como estrategia de intervención educativa en los conflictos escolares. El caso del Centro de Desarrollo Comunitario de Siloe. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(2), 187-201. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105317711010.pdf>
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO
- Muñoz-Pilozo, Adriana Georgina, Jiménez-Mejía, Flavio Jesús, Villalva-Pilozo, Angélica Melissa, & Medina-Castro, Andrés Roberto. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 11(20), 173-190. Epub 25 de abril de 2025. <https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547>
- Murrieta Ortega, R., Nava Preciado, J.M., Prieto Quezada, M.T. y Rosano Ortega, A. (2025). Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica en una institución formadora de docentes: Percepciones del estudiantado. En: *Prácticas de inclusión y convivencia escolar*. R. Murrieta Ortega J. M. Nava Preciado (Coordinadores) Cimientos para una cultura de paz. México. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Nietzsche, F. (2003). *Schopenhauer como educador*. Biblioteca Nueva.
- Olivares, A. (2007). Competencias para un mundo cognoscente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2-3), 137-148.
- Oliveros, J; Palacios, E., y Correa, C. (2021). Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. *Revista Humanismo y Sociedad*, 9(1), e1-e16. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n1a01>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). La cultura de paz y la acción de la UNESCO en los Estados

- Miembros (155 EX/50). Consejo Ejecutivo, 155.<sup>a</sup> reunión. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113537\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113537_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global. Unesco. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023). *Recomendaciones sobre la cultura de paz y los derechos humanos*. <https://www.unesco.org/es/articulos/lo-que-debe-saber-sobre-la-recomendacion-de-la-unesco-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos>
- Ortiz, D; (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ossorio, M. (2023). *Estudio de los valores orientados a la cultura de la paz en el curriculum* (Tesis doctoral, universidad de Cádiz) <https://rodin.uca.es/handle/10498/28813>.
- Otálora, 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. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.592>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rubrica maestra en el pensamiento crítico. Recuperado el, 20(3), 2015. [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Peñafiel Villavicencio, P. V., Garzón Moreno, G.J., Rosero Sánchez, Y.L. y Romero Ruiz, S.L. (2025), El clima escolar: factor importante en el aprendizaje. *Arandu UTIC*, 11(2):3826-383 DOI: 10.69639/arandu.v11i2.551
- Pereiro, M. (2022). Enfoque teórico de la violencia estructural, cultural y simbólica con respecto a la interpretación de la violencia en Colombia para el desarrollo de la ciudadanía. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/31712>
- Pérez Perdomo, M., & López Pérez, J. L. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: Una perspectiva comprensiva y edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 71-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.209>
- Pérez-Anagumbra, G., Iturralde-Sosa, C., (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 807-815, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2403>
- Pérez-Rodríguez, N. (2022). *La educación para la ciudadanía en Educación Superior. Progresiones y obstáculos en la formación de docentes universitarios* [Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla] obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/143001>
- Piaget, J. (1983). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella
- Prieto, M. T. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa. *Investigación y Desarrollo*, 30(1), 170-197. <https://doi.org/10.14482/indes.30.1.370.114>
- Porto, P. (2023). Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (47), 210–232. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2352>
- Rayo, J. (2000). Educación y derechos humanos. Hacia una perspectiva global.

- Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/52/13, aprobada el 20 de noviembre de 1997. <https://www.um.es/paz/resolucion2.html>.
- Reyes Alamilla, O., y Hernández Romero, G. (2019). Identificación y práctica de valores en la formación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), e17. Epub 01 de agosto de 2019. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000200017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200017&lng=es&tlng=es)
- Ribadeneira, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1237/1236>
- Ríos, P. (2018). Metodología de la Investigación: Un enfoque pedagógico. Editorial Cognitus. CA, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Rodríguez-Rey, R., y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76.
- Rousseau, E. (2005). *El Emilio*.
- Ruíz, A; y Chaux, E. *La formación de competencias ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación, ASCOFADE
- Sánchez, A. (2006). *Introducción a la ética y a la crítica de la moral*. Vadell hermanos
- Sánchez, H; y Ahumada, L. (2022). Prácticas restaurativas: estrategias para mejorar para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1503-1524. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3169](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169)
- Sánchez, M. (2018). Influencia de la familia en la formación de valores. *Revista Scientiarum*, 1, 9-22. <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/1031/1358>
- Stracuzzi, S. y Pestana, F. (2006). Metodología de la Investigación Cualitativa. Caracas: FEDUPEL.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tinoco, N., Cajas, M., y Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica, 42-57. (p.43 y 58).
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe
- Tobón, S; Pimienta, J. y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. México.
- Tocora, S. y García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (66).
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Tuvillas J. (2004). *Cultura de paz, derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática*.

- [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04\\_Docentes\\_UdeO\\_ubicar\\_el\\_de\\_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion\\_DH/1.Cultura\\_Paz\\_DH\\_Educacion\\_Jose\\_Tuvilla.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/1.Cultura_Paz_DH_Educacion_Jose_Tuvilla.pdf)
- UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles educativos*, 44(177), 200-212.
- UNESCO. (1993). Programa de acción para promover una cultura de paz (142 EX/13). París, Francia. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095431\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095431_spa)
- UNESCO. (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de Aprendizaje y Formación N.4.
- UNESCO. (2017). La UNESCO avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Uribe, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Estudios Políticos*, (12), pp. 25-46.
- Vallejos, N., Rendón, S; y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 10. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881004/html/>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo
- Zangara, M. y Sanz, C. (2019). Del trabajo grupal al colaborativo. Antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico. *Signos Universitarios*, 54, 2019. doi: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/4940>
- Ziadet Bermúdez, E; León Cruz, T; Andrade Rodríguez, N y Palacios Montoya, L. (2025) Análisis de la ética en la educación y su formación integral y desarrollo moral de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*; 5(2): e639. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(2\)639](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)639)
- Castro, R. (2021). *Fundamentos de hebegogía: el arte de enseñanza adolescente*. Editorial universitaria

## ANEXOS

## ANEXO A

### GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES INFORMANTES CLAVE

Proyecto de Investigación Doctoral:

**“Constructo teórico sobre competencias ciudadanas hacia una cultura de paz: una mirada desde la práctica docente de educación media en Quibdó”**

Investigadora: Sandra Yaneth Mosquera Aguilar – UPEL

#### **Introducción**

Buen día, agradezco mucho su disposición para participar en esta entrevista. Mi nombre es Sandra Yaneth Mosquera Aguilar, y esta conversación hace parte de mi investigación doctoral, que busca comprender cómo se vive y se forma la ciudadanía hacia una cultura de paz desde la experiencia docente en la educación media en Quibdó.

Es importante señalar que esta entrevista no busca evaluar su trabajo, sino comprender desde su vivencia lo que significa educar en ciudadanía y paz en un contexto como el nuestro. La información será tratada de forma confidencial y anónima.

¿Está de acuerdo en participar voluntariamente en esta entrevista y en que se grabe para fines exclusivamente académicos?

Si \_\_\_ NO \_\_\_

- 1. Desde su experiencia como docente, ¿qué sentido y significado adquieren para usted las competencias ciudadanas en su práctica pedagógica con adolescentes?**
  - ¿Cómo interpreta usted el concepto de competencias ciudadanas?
  - ¿Qué lugar ocupan estas competencias en su quehacer pedagógico diario?
  - ¿Podría compartir un ejemplo donde se evidencie su importancia en el aula?
  
- 2. Desde su visión como educador en la educación media, ¿de qué manera el desarrollo de las competencias ciudadanas contribuye a la construcción de una cultura de paz en los procesos educativos con adolescentes?**
  - ¿Cómo define usted la cultura de paz en el contexto escolar?
  - ¿Qué relación identifica entre las competencias ciudadanas y la convivencia en el aula?
  - ¿Podría mencionar alguna experiencia donde se haya promovido la paz a través de estas competencias?
  
- 3. En su práctica docente, ¿qué experiencias ha vivido que le permitan reflexionar sobre cómo se puede construir una cultura de paz desde el aula, a partir del**

**desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de los grados décimo y undécimo?**

- ¿Recuerda alguna situación significativa que haya promovido el diálogo o la empatía entre los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes personales o profesionales obtuvo de esa experiencia?
- ¿Qué transformaciones observó en sus estudiantes o en usted mismo(a) tras vivir dicha experiencia?

**4. Desde su experiencia con adolescentes, ¿qué factores o situaciones han facilitado o dificultado la formación en competencias ciudadanas orientadas a una cultura de paz, y qué estrategias metodológicas considera más significativas para fortalecer estos procesos en la escuela?**

- ¿Qué condiciones del contexto escolar favorecen o limitan el trabajo en cultura de paz?
- ¿Qué metodologías o recursos ha encontrado más efectivos con adolescentes?
- ¿Qué papel considera que juega la familia o la comunidad en este proceso?

**5. A partir de su trayectoria profesional, ¿qué transformaciones considera necesarias en la práctica docente para fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas a una cultura de paz en los jóvenes?**

- ¿Qué aspectos del rol docente deberían repensarse o fortalecerse?
- ¿Qué cambios considera necesarios en la escuela para consolidar una educación para la paz?
- ¿Cómo visualiza el papel del docente como agente de cambio social?

**Cierre de la entrevista**

Muchas gracias por compartir su experiencia y reflexiones. Su voz es muy valiosa para este proceso de investigación.

¿Hay algo más que le gustaría agregar sobre este tema que no hayamos abordado?

Le reitero que toda la información será tratada con confidencialidad y respeto. Si en algún momento desea conocer los avances o resultados de la investigación, con gusto puedo compartirlos con usted.

¿Tiene alguna pregunta o comentario para cerrar?

## ANEXO B

### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Título de la investigación:**

Constructo teórico sobre Competencias Ciudadanas hacia una Cultura de Paz: Una mirada desde la práctica docente de educación Media en Quibdó

**Investigador/a principal:**

Sandra Yaneth Mosquera Aguilar

Doctorado en Educación

Universidad Pedagógica Libertador de Venezuela

Correo electrónico: sanyamosa69@gmail.com

Teléfono: 3105353626

**1. Invitación a participar**

Lo/la invito a participar en esta investigación cuyo propósito es comprender las experiencias, significados y desafíos que enfrentan los docentes de educación media en la formación de competencias ciudadanas orientadas a una cultura de paz, en el contexto específico de Quibdó.

**2. Naturaleza del estudio**

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con método fenomenológico-hermenéutico. La participación consiste en una entrevista individual de carácter semiestructurado, con una duración estimada de 60 a 90 minutos. La entrevista será grabada (si usted lo permite) para facilitar el análisis riguroso de la información.

**3. Voluntariedad y derecho a retirarse**

Su participación es completamente voluntaria. Puede negarse a responder cualquier pregunta o retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias de ningún tipo para usted.

**4. Confidencialidad**

Toda la información que usted comparta será tratada de forma confidencial y anónima. En los informes de investigación, su nombre y cualquier otro dato que permita identificarlo/a será reemplazado por un código o seudónimo. Las grabaciones y transcripciones serán almacenadas en archivos protegidos, a los que solo tendrá acceso la investigadora principal.

**5. Beneficios y riesgos**

No hay riesgos físicos o psicológicos esperados derivados de su participación. Aunque no recibirá compensación económica, su testimonio contribuirá a la construcción de conocimiento académico y pedagógico que puede incidir en futuras políticas y prácticas educativas orientadas a la paz.

## 6. Consentimiento

He leído (o me han leído) la información anterior, he podido hacer preguntas y comprendo el propósito de esta investigación. Acepto participar de manera voluntaria y autorizo (o no) la grabación de mi entrevista.

- Sí, autorizo la grabación de la entrevista.  
 No autorizo la grabación de la entrevista.

## 7. Firma del participante

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## 8. Firma del investigador/a

Nombre del investigador/a: \_\_\_\_\_

Firma del investigador/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO C

### REGISTRO FOTOGRÁFICO

#### ENTREVISTA A PROFUNDIDAD CON UNO DE LOS INFORMANTES CLAVE



#### COMPARTIENDO LOS HALLAZGOS CON LOS PARTICIPANTES

