

**SUBJETIVIDADES EN LOS DISCURSOS GUBERNAMENTALES
DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA,
DURANTE EL PERÍODO DE 2010 - 2017**

**CARMEN CECILIA LEÓN MUÑOZ
ANDREA DEL ROSARIO RUIZ GUERRERO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA
LINEA DE INVESTIGACIÓN: POLITICAS Y GESTION DE SISTEMAS
EDUCATIVOS
BOGOTÁ D.C. NOVIEMBRE - 2017**

**SUBJETIVIDADES EN LOS DISCURSOS GUBERNAMENTALES
DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA,
DURANTE EL PERÍODO DE 2010 - 2017**

**CARMEN CECILIA LEÓN MUÑOZ
ANDREA DEL ROSARIO RUIZ GUERRERO**

Trabajo de grado para obtener el título de: Magíster en Educación

Asesor: JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA

Doctor en filosofía

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAestrÍA
LINEA DE INVESTIGACIÓN: POLITICAS Y GESTION DE SISTEMAS
EDUCATIVOS
BOGOTÁ D.C. NOVIEMBRE – 2017**

Agradecimientos

A Dios por darnos la vida y los talentos.

Al profesor Jorge Eliécer Martínez Posada, por su dirección, acompañamiento y apoyo en el proceso de la investigación.

A todo el equipo de la Pontificia Universidad Javeriana, directivos, docentes y compañeros quienes aportaron significativamente en la consolidación de este proyecto.

A Waldin Alfredo y Hernán Darío, nuestros esposos, por el apoyo incondicional en cada momento.

A nuestras familias y amigos porque con su amor nos inspiran y motivan a avanzar en la ruta de la vida.

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	12
1 CAPÍTULO I: Contextualización del problema.....	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.1.1 Contextualización socio-histórica sobre la paz en Colombia.....	14
1.1.2 Categorías de análisis que serán fuente de cuestionamiento.....	15
1.2 Objetivos.....	17
1.2.1 Objetivo General	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
1.3 Justificación	19
1.4 Antecedentes.....	20
1.4.1 Producciones investigativas en el ámbito internacional.....	20
1.4.2 Producciones investigativas en Colombia.....	23
1.4.3 Aportes investigativos sobre subjetividad y educación.....	26
2 CAPÍTULO II: Marco teórico.....	30
2.1 Sujeto y subjetividad	31
2.2 Institucionalización de subjetividades	35
2.3 Constituciones de sujeto en tres órdenes: epistémico, político y ético-moral	39
2.4 Discurso como dispositivo.....	42
2.5 Gubernamentalidad.....	48
2.6 Un recorrido por el concepto de paz.....	55
2.7 La educación para la paz	63
2.8 Educación para la paz en Colombia	67
3 CAPÍTULO III: Diseño metodológico.....	72
3.1 Enfoque: Investigación cualitativa	73
3.2 Paradigma investigativo: hermenéutico – interpretativo	76
3.3 Tareas del investigador hermenéutico	77
3.4 Propuesta metodológica: Análisis Crítico del Discurso –ACD-	79

3.5	Marco analítico ACD: matriz de análisis	83
4	CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados.....	87
4.1	La gubernamentalidad en los discursos de educación para la paz.....	87
4.2	El sujeto en la Educación para la Paz	92
4.3	Constitución de una triple subjetividad: sujeto epistémico, político y ético-moral.....	93
4.3.1	Sujeto epistémico	94
4.3.2	Sujeto político	95
4.3.3	Sujeto ético-moral	96
4.4	Configuración de subjetividades	97
5	CAPÍTULO V: Conclusiones.....	102
5.1	Limitantes	105
5.2	Prospectivas	105
	Apéndices	115
	APÉNDICE 1: Plan Nacional Decenal de Educación.....	115
	APÉNDICE 2: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014	117
	APÉNDICE 3: Orientaciones para la institucionalización de Competencias Ciudadanas.....	118
	APÉNDICE 4: Ley 1620 de 15 marzo de 2013	123
	APÉNDICE 5: Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013	133
	APÉNDICE 6: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018	137
	APÉNDICE 7: Ley 1732 del 1 septiembre de 2014.....	138
	APÉNDICE 8: Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015	140
	APÉNDICE 9: Orientaciones generales para la implementación de La cátedra de Educación para la paz.....	143
	APÉNDICE 10: Propuesta de Desempeños de Educación para la paz	158
	APÉNDICE 11: Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Las competencias ciudadanas en las pruebas Saber	164

Índice de figuras

Figura 1. Concepción tridimensional del discurso (Fairclough, 1992b)	83
Figura 2. Concepción tridimensional discurso de Fairclough adaptada a esta investigación....	84

Índice de tablas

Tabla 1. Documentos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, 2010-2017

Tabla 2. Ejemplo de matriz de análisis

Tabla 3. Apéndice 1: Plan Nacional Decenal de Educación

Tabla 4. Apéndice 2: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014

Tabla 5. Apéndice 3: Orientaciones para la institucionalización de Competencias Ciudadanas

Tabla 6. Apéndice 4: Ley 1620 de 15 marzo de 2013

Tabla 7. Apéndice 5: Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013

Tabla 8. Apéndice 6: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018

Tabla 9. Apéndice 7: Ley 1732 del 1 septiembre de 2014

Tabla 10. Apéndice 8: Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015

Tabla 11. Apéndice 9: Orientaciones generales para la implementación de La cátedra de Educación para la paz

Tabla 12. Apéndice 10: Propuesta de Desempeños de Educación para la paz

Tabla 13. Apéndice 11: Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Las competencias ciudadanas en las Pruebas Saber

Resumen

El propósito de esta investigación fue visibilizar los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, emitidos durante el periodo 2010-2017, como elementos del dispositivo de producción de subjetividades. En este ejercicio se identificaron categorías de análisis tales como sujeto, subjetividad, gubernamentalidad y educación para la paz, así como el discurso, el cual se convirtió en el eje transversal del ejercicio.

La propuesta teórica se apoyó en los aportes de Galtung (1985, 2003), Jares (2004), Lederach (2000), Castro-Gómez (2010), Foucault (1995), Martínez (2010, 2014), Zangaro (2011) y la propuesta metodológica se basó en el Análisis Crítico del Discurso, desde las perspectivas de Fairclough (1999), Wodak (2001), Wodak y Meyer (2003), logrando identificar y visibilizar la problemática, permitiendo la reflexión, la postura crítica y propositiva frente a la formación de sujetos en Colombia. Fueron analizados once documentos oficiales, relacionados con el tema de Educación para la Paz, en los cuales se reconoció el tipo de sujeto (epistémico, político y ético), las relaciones de poder y la constitución de subjetividad propuesta para consolidar una cultura de paz.

Palabras clave: sujeto, subjetividad, educación para la paz, gubernamentalidad.

Abstract

The purpose of this research was to make visible the governmental discourses of Education for Peace in Colombia, issued during the period 2010-2017, as elements of the device for the production of subjectivities. In this exercise, categories of analysis were identified such as subject, subjectivity, governmentality and education for peace, as well as discourse, which became the transversal axis of the exercise.

The theoretical proposal was based on the contributions of Galtung (1985, 2003), Jares (2004), Lederach (2000), Castro-Gómez (2010), Foucault (1995), Martinez (2010, 2014), Zangaro (2011) and the methodological proposal was based on the Critical Discourse Analysis, from the perspectives of Fairclough (1999), Wodak (2001), Wodak and Meyer (2003), managing to identify and make visible the problematic, allowing the reflection, the critical and propositive position, regarding to the formation of subjects in Colombia. Eleven official documents related to the theme of Education for Peace were analyzed, in which the type of subject (epistemic, political and ethical), the power relations and the proposed constitution of subjectivity to consolidate a culture of peace, were recognized.

Keywords: Subject, subjectivity, education for the peace, governmentality

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi tornar visíveis os discursos governamentais de Educação para a Paz na Colômbia, emitidos durante o período 2010-2017, como elementos do dispositivo para a produção de subjetividades. Neste exercício foram identificadas categorias de análise, tais como sujeito, subjetividade, governamentalidade e educação para a paz, bem como o discurso, que se tornou o eixo transversal do exercício.

A proposta teórica suportou-se nas contribuições de Galtung (1985, 2003), Jares (2004), Lederach (2000), Castro-Gómez (2010), Foucault (1995), Martínez (2010, 2014), Zangaro (2011) e a proposta metodológica baseou-se na Análise Crítica do Discurso, desde a perspectiva de Fairclough (1999), Wodak (2001), Wodak e Meyer (2003), conseguindo identificar e visibilizar a problemática, permitindo a reflexão, a posição crítica e propositiva para a formação de sujeitos na Colômbia. Foram analisados onze documentos oficiais relacionados ao tema Educação para a Paz, nos quais foi identificado o tipo de sujeito (epistêmico, político e ético), as relações de poder e a constituição de subjetividade proposta para consolidar uma cultura de paz.

Palavras-chave: sujeito, subjetividade, educação para a paz, governamentalidade.

Introducción

En el presente trabajo de investigación se hace un estudio de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, que se han producido en Colombia en el periodo de tiempo 2010 – 2017, con el objetivo de hacer visible el tipo de sujeto y las subjetividades que se vienen constituyendo a partir de los mismos.

La tesis se encuentra organizada en cinco capítulos: el primero, comprende la formulación del problema de investigación, define los objetivos, menciona los antecedentes y las razones que motivaron la realización del presente estudio.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir del cual se fundamenta la investigación. Basados en los planteamientos de Foucault (1995), Martínez (2010, 2014) y Castro-Gómez (2010), este trabajo se interroga por el tipo de sujeto que se viene constituyendo en las enunciaciones de paz. Esto implica dar una mirada crítica y reflexiva sobre los discursos de Educación para la Paz, reconociendo cómo las huellas culturales y sociales han venido consolidando un estilo particular de subjetividad, sustentada desde las propuestas teóricas de Zangaro (2011), Martínez (2010, 2014) y Foucault (1995).

Otros referentes conceptuales abordados en este capítulo son Lederach (2000), Galtung (2003) y Jares (2004), quienes brindan aportes significativos a la comprensión de la paz, desde los cuales se orienta el proceso analítico que permite reconocer cómo se está abordando la Educación para la paz en Colombia desde los discursos gubernamentales.

Más adelante, en el tercer capítulo se describe la metodología desarrollada en esta investigación cualitativa, a partir del enfoque hermenéutico – interpretativo, siendo el Análisis Crítico del Discurso (ACD), el método utilizado desde la perspectiva de Flairclough (1999) y Wodak (2001), como ruta fundamental para el estudio de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz.

Luego, en el cuarto capítulo se presenta el ejercicio de descripción, análisis e interpretación de resultados, los cuales permiten dar cuenta del alcance obtenido en relación con los objetivos planteados en la investigación.

Y finalmente, en el capítulo quinto se exponen las conclusiones a las que se llegaron durante la investigación así como los limitantes y prospectivas que ésta suscita.

1 CAPÍTULO I: Contextualización del problema

1.1 Planteamiento del problema

El momento histórico que vive Colombia en relación con el reciente acuerdo de paz, firmado entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), despierta un especial interés por reconocer las transformaciones sociales que se derivan así como las formas de abordarlas.

En tanto, la educación se convierte en un motor fundamental para preparar a la sociedad ante dichos cambios y a su vez, para afrontar las transformaciones sociales y culturales que los procesos de paz generan, es así, como asumir la monumental responsabilidad de una educación para la paz implica una mirada reflexiva y crítica sobre los discursos que la conforman. En cada enunciación emitida desde el gobierno se consolidan intereses de diferente orden los cuales promueven la conformación de subjetividades y prácticas sociales que se ven atravesadas por relaciones de poder, las cuales pueden ser ignoradas o reproducidas por las comunidades si no se cuestionan desde su génesis. Un primer paso, es contextualizar sobre aquellas estrategias sobre las cuales el Gobierno Nacional se ha apoyado para dirigir el camino hacia la paz en el país.

1.1.1 Contextualización socio-histórica sobre la paz en Colombia

El sueño por construir paz en Colombia, es tan antiguo como lo ha sido la guerra, esto se refleja en los múltiples intentos fallidos de acuerdos de paz en el país, razón por la cual, el presente acuerdo de paz abona un camino de esperanza luego de décadas de guerra y violencia. El anhelo por consolidar la paz ha permitido que en medio de las confrontaciones también hayan surgido ideas, propuestas, proyectos y programas que promueven una educación para la paz; de hecho, desde el ámbito gubernamental así como desde las iniciativas de la población civil interesada por el bienestar, también se reconoce el esfuerzo por la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades.

Institucionalmente, uno de los eventos que marcó una pauta importante en la construcción de paz en Colombia fue la Constitución Política de 1991, desde donde se empezó a considerar la paz como un derecho de obligatorio cumplimiento y desde donde se viene consolidando una base jurídica para el reconocimiento del Estado como garante de derechos, con mecanismos para protegerlos y asegurarlos.

En consonancia surgió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que estableció como un fin esencial la formación para la paz, la convivencia y los derechos humanos y definió como uno de sus objetivos, la formación ética y moral de los estudiantes; otorgando responsabilidades a los establecimientos educativos en la construcción de currículos orientados a la formación de ciudadanos capaces de resolver conflictos de manera pacífica.

En un intento reciente por consolidar mecanismos que contribuyan en la construcción de paz, surge la Ley 1732 de 2014, decretada por el Gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional, la cual trata específicamente de instaurar en los currículos de los establecimientos educativos, públicos y privados, “La Cátedra de la Paz” con el fin de garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz.

Como se presenta, a grandes rasgos, el gobierno ha desplegado una serie de mecanismos discursivos que están dirigidos a encauzar las acciones institucionales para lograr una Colombia en paz, sin embargo, más allá de una política o una norma, es válido y pertinente cuestionarse sobre el tipo de sujeto que el Estado colombiano plantea formar a través de dichas propuestas, sobre las relaciones de poder que se entretajan y las intencionalidades presente en sus discursos sobre educación para la paz.

1.1.2 Categorías de análisis que serán fuente de cuestionamiento

Es precisamente, el análisis del accionar del gobierno sobre la ciudadanía, el aspecto al que se denominará en este proyecto como gubernamentalidad, entendiéndose como ese juego de

acciones sobre acciones o como cita Castro-Gómez (2010) esos “juegos estratégicos entre libertades” en donde unos intentan determinar las conductas de otros, reconociendo que esos otros, tienen dos posibilidades, pueden permitirse ser dominados o favorecer prácticas emancipatorias, en la medida en que este tipo de acciones se reconozcan de forma consciente. Razón por la cual visibilizar los discursos del gobierno sobre la educación para la paz se convierte en una oportunidad para lograr esos procesos críticos y reflexivos.

Adicionalmente, lo anterior permitirá preguntarse por los dispositivos de control utilizados por el Gobierno para la constitución de subjetividades, materializados también en el campo de la educación mediante discursos que se legitiman socialmente por medio de leyes, decretos y orientaciones, que direccionan los procesos de formación de sujetos en distintos aspectos, como asegura Martínez(2014a), sujeto epistémico (conocimiento), político (participación y decisión) y ético-moral (valores y actitudes) mediante el discurso de Educación para la Paz en Colombia.

Aquí, la subjetividad es entendida como la verdad que los sujetos asumen de sí mismos mediante las experiencias generadas en el mundo social, reconociendo en ella, como argumenta Martínez (2013), su carácter móvil y cambiante; subjetividad que “corresponde a la capacidad de constituirse a sí mismo como un individuo a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación” (Martínez, 2014b), dotada de dimensiones simbólicas, emocionales, discursivas compartidas en las esferas sociales en las que se desenvuelve el sujeto.

Analizar el discurso como dispositivo, adquiere una connotación muy particular en este ejercicio, en vista de la red de relaciones que despliega mediante los elementos que lo componen, instituciones, discursos, legislaciones, directrices administrativas, entre otras, las cuales según Martínez (2014c) cumplen en conjunto una función estratégica y constituye

relaciones de poder que vale la pena reconocer en el campo educativo, como parte de un dispositivo de gobierno.

Todo este horizonte invita a aproximarse y analizar desde una mirada crítica y reflexiva ¿Cuáles son los intereses del Gobierno al implementar la Cátedra de Educación para la Paz en Colombia? ¿Qué efectos generan los discursos gubernamentales en la construcción de sujeto? ¿Qué conexiones y discontinuidades se han presentado en los discursos sobre la Educación para la Paz? ¿Cuáles serán esos mecanismos de producción de subjetividad utilizados por el Gobierno para lograr sujetos constructores de paz? Estas son algunas de las dudas que emergen ante el tema y que motivan el desarrollo de ésta investigación a partir de la siguiente pregunta problematizadora: **¿Cómo los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, funcionan como elementos del dispositivo de producción de subjetividades, entre el periodo 2010 – 2017?**

Uno de los intereses particulares en este estudio es develar las posibilidades y limitantes que está teniendo el campo educativo a partir de las directrices gubernamentales y por lo tanto, es fundamental en ésta investigación, hacer un análisis desde un referente crítico, que permita reconocer la constitución de subjetividades que se plantean desde el mismo lenguaje e interacciones generadas en las prácticas sociales, a partir de la triada verdad, poder y saber, para ser compartido con la ciudadanía y despertar una actitud más reflexiva frente a los cambios que se asumen, a veces inconscientemente, en las prácticas escolares.

1.2 Objetivos

Para la definición del objetivo general es pertinente mencionar que el interés por visibilizar los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, atiende a desarrollar una lectura crítica de la realidad, en donde se identifiquen las particularidades de aquellas relaciones establecidas en la sociedad, que de alguna manera no se hacen perceptibles en un primer momento. Para ello es

necesario desarrollar un ejercicio de análisis y comprensión del discurso como dispositivo que entreteje instituciones, prácticas sociales así como las formas de gobernar para definir estilos de sujeto y subjetividades en este momento histórico del país. Por lo tanto, se construye el siguiente objetivo general, el cual se irá atendiendo a partir de los específicos que se citan a continuación.

1.2.1 Objetivo General

Visibilizar los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, como elementos del dispositivo de producción de subjetividades en Colombia, en el periodo comprendido entre 2010 – 2017.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar críticamente la producción histórica de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, a través del estudio de las leyes y decretos de “Convivencia Escolar y Cátedra de la paz”, así como las Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz, Propuesta de Desempeños de Educación para la Paz, Marco de Referencia para la Evaluación ICFES, Orientaciones para la Institucionalización de Competencias ciudadanas, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en el período 2010-2017 .
- Reconocer las constituciones de sujeto (epistémico, político, ético-moral) inmersas en los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia en el período 2010-2017.
- Identificar las relaciones de poder (gubernamentalidad) implícitas en los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia y su incidencia en la constitución de subjetividades, en el período 2010-2017.

1.3 Justificación

Resulta importante preguntarse por la forma en que se están formando los sujetos en la escuela, toda vez que es esta la responsable de promover una educación de los ciudadanos que requiere el país. Para lograrlo, es necesario fortalecer el desarrollo de habilidades, tanto en los estudiantes como en los docentes y demás comunidad educativa, como el análisis, la crítica, la argumentación y reflexión frente a las situaciones que se presentan en cada contexto histórico-social. Por lo anterior, hacer visibles las subjetividades que se han construido a partir de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, atiende a un intento crítico y reflexivo por interrogarse acerca de los sentidos, significados e intencionalidades presentes en dichos documentos.

Aproximarse, estudiar, examinar con detenimiento aquellas normatividades, proyectos, lineamientos y orientaciones que rigen las propuestas de educar para la paz en Colombia, será una tarea que permitirá reconocer las relaciones citadas de forma discreta, las intencionalidades de entes responsables de la aprobación de esos documentos, develarán las reglas de verdad que constituyen sujetos y a su vez posibilitará interrogarse por el poder y sus efectos en la constitución de subjetividades, surtiendo efectos en las transformaciones de las prácticas sociales a través del discurso el cual, como asegura Fairclough (2008), produce y circula conocimiento e información que adquiere particulares significados entre los sujetos, por lo que exige un estudio crítico y reflexivo frente al objeto de estudio.

En tanto, el presente estudio tiene un impacto interesante entre la comunidad educativa ya que se centra en el ser, como objeto de estudio complejo, dinámico, que exige para su aproximación, comprender los sentidos y significados de las realidades, ya que al asumir como verdad los discursos que lo circundan, se moldean sus creencias y prácticas sociales, exigiendo al campo educativo el reconocimiento de las dimensiones cognitiva y afectiva para la formación y

consolidación de una ciudadanía que aporte a la cultura de paz que demanda la época de posacuerdo por la que está atravesando Colombia.

1.4 Antecedentes

Un horizonte de pos acuerdo, como el que vive Colombia, crea oportunidades sustanciales para ahondar en el estudio de temas que contribuyen a la gestación de transformaciones sociales y culturales, siendo la educación un campo fértil para el desarrollo de estrategias que permitan reconocer nuevas realidades y emprender un camino hacia la reconciliación, el perdón y la paz.

Con el propósito de ahondar en la comprensión del objeto de estudio se revisaron producciones internacionales y nacionales que se han gestado en los últimos años y que aportan elementos significativos a este trabajo investigativo.

1.4.1 Producciones investigativas en el ámbito internacional

Uno de los grandes anhelos de las naciones es la consolidación de la paz, razón que inspira a muchos autores a pensar en aquellos posibles caminos que conduzcan a esta meta, siendo la educación para la paz una clara alternativa que promueve la transformación social y cultural.

En los siguientes estudios se reconoce el sistema educativo como un elemento fundamental en la trasmisión, reproducción o transformación de prácticas sociales. Abrego (2009) expone que educar para la paz es educar para la vida, en su tesis doctoral, “Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (Méjico)”, hace visible la trasmisión y legitimización de elementos de violencia estructural, simbólica y cultural en el sistema educativo y cómo a partir de la comprensión de dicha realidad propone una estrategia para consolidar una cultura de paz en los niños, jóvenes y adultos que aporte a un mejor futuro. Reconoce la labor de la escuela, como escenario de aprendizaje de la paz, a través de las experiencias de convivencia pacífica en las aulas.

Así mismo, en la tesis doctoral “Programa de educación para la paz y resolución pacífica de conflictos en Costa Rica”, Solano (2010) considera el conflicto como una oportunidad de aprendizaje que debe ser trabajado con más fuerza en las instituciones educativas, reconoce avances en las políticas públicas de educación de su país, en cuanto a la prevención de violencias y propone una estrategia de trabajo con los sujetos que involucre el aspecto cognoscitivo, afectivo y expresivo mediante la interiorización de valores como la solidaridad, igualdad y tolerancia para lograr ambientes de paz. Es así como se diagnosticó un grupo de estudiantes de séptimo grado para conocer las manifestaciones de violencia presentes en dicha población, logrando analizar y proponer la estrategia de trabajo investigativa citada para fomentar ambientes seguros y productivos en la escuela que permitiera una mejor adquisición de conocimientos, una mayor participación en el sistema educativo y así favorecer la formación de sujetos de paz.

Desde la experiencia de Moreira (2012) en su tesis doctoral: “Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador)” propone la creación de condiciones para el aprendizaje de la convivencia social, participativa y cooperativa en las comunidades educativas como elementos fundamentales para la política pública educativa de su país.

Otra experiencia significativa sobre el tema es la de Oñate (2015), quien investigó en su tesis doctoral “Cultura de paz para la escuela en tiempo de violencia”, las contradicciones que han vivido un par de escuelas, y posiblemente es la realidad general, respecto a la cultura de paz. Inicialmente la investigadora seleccionó dos escuelas asociadas a la Unesco, en Carabobo, en donde a través de un camino etnográfico logró describir la cultura de paz que exhibe la escuela en la actualidad, luego interpretó el significado de la cultura de paz con los actores escolares de modo que llegó a la comprensión del tema y así construyó su propuesta mediante una aproximación teórica acerca de la cultura de paz en tiempos violentos. Reconoce

que el consenso es una herramienta que movilizará a los sujetos a solucionar las diferencias de la mejor forma, la escuela debe facilitar el diálogo para lograr entenderse con el otro, la interacción que valore la diversidad y la formación en valores que permitan relaciones armónicas.

Un factor esencial en las propuestas de educación para la paz son los currículos escolares que deben contemplar metodologías apropiadas y posibilitar el desarrollo de pensamiento crítico e imaginativo, como lo plantea Comins (2003), en su tesis doctoral “La ética del cuidado como educación para la paz” donde propone potenciar el cuidado, la dulzura, el amor y la ternura como competencias que hacen posible una convivencia en paz mediante el trabajo cooperativo que favorezcan el desarrollo de responsabilidades compartidas. Resalta, el cuidado como la posibilidad de atención a los más desprotegidos y así evitar la discriminación.

Otro elemento significativo en la educación para la paz es la mediación, expuesta por Fernández (2008), en su tesis: “El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil” presenta una propuesta didáctica para estudiantes de 2º ciclo, con actividades que buscan desarrollar habilidades de autogestión para la solución de conflictos desde una cultura basada en la paz.

En éstas experiencias internacionales se abordan elementos comunes que emergen de los sistemas educativos y que son materializados a través de políticas públicas que promueven el desarrollo de aprendizajes para la paz; favoreciendo el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos para la convivencia social, la consolidación de ambientes propicios para el trabajo cooperativo, la formación en valores, la apropiación de estrategias para la autogestión de los conflictos, a través del dialogo y la participación. Así mismo, se reconoce la escuela como el entorno clave para lograr sujetos capaces de valorar la diversidad en vez de juzgarla, siendo pertinente la apropiación de concepciones y prácticas escolares incluyentes.

Como se evidencia, las experiencias citadas, son apenas un esbozo de la variedad de apuestas de paz que se han hecho en el mundo, en el campo de educación para la paz, de igual manera, es pertinente realizar un acercamiento a los procesos investigativos desarrollados en Colombia, donde el interés por la paz ha estado presente en diferentes ámbitos locales y regionales con el propósito de mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Lo anterior, es precisamente el tema que se presenta a continuación.

1.4.2 Producciones investigativas en Colombia

Como parte de las experiencias en Educación para la paz en Colombia, Méndez (2008) en su apuesta investigativa titulada ¿Puede la educación para la paz constituir un mecanismo de cultura política? realiza un estudio sobre el programa “Aulas en paz” implementado en algunas escuelas distritales de Bogotá. Este programa se fundamenta en ejes como: Derechos humanos, convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad y valoración de la diferencia, ésta se reconoce como una experiencia significativa de educación para la paz y se propone profundizar en la categoría de pre-ciudadanía como elemento fundamental de la formación ciudadana y se recomienda continuar desarrollando las Competencias Ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

De igual forma, Bernal y Sierra (2006) en su investigación “Escuela territorio de paz” identifican las competencias ciudadanas como la apuesta que hace el Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de ambientes de paz en el aula; también reconocen que los grupos estudiantiles son componente fundamental de la sociedad y que para el ejercicio de la ciudadanía se requiere la formación de sujetos que respeten a sus semejantes, defiendan los derechos humanos, tomen decisiones responsables en los diversos contextos y respeten tanto los acuerdos como las normas y leyes establecidas que rigen la vida en comunidad.

Adicionalmente, se destaca el desarrollo de capacidades imaginativas y narrativas como componente de la Educación para la paz, las cuales permiten un mejor desempeño a la hora de solucionar conflictos, esta propuesta fue realizada por Rodríguez (2008), en su investigación: “Modelos mentales y construcción de una política pública de pedagogía para la paz en la ciudad de Bogotá”. Adicionalmente, propone la formación de multiplicadores para el ejercicio de la mediación pacífica, aspecto que contribuyan en la solución de problemáticas de violencia, desarraigo, intolerancia con el otro, desconfianza de unos a otros y no reconocimiento ni respeto de las diferencias ideológicas, de género, de condición económica o social.

En esta misma perspectiva, se identifican otras categorías que también aportan a la educación para la paz, como son: La imaginación moral, el arte y la creatividad planteadas por Plazas (2012), en su trabajo investigativo “Sobre el arte y la técnica de construir paz”, allí se propone que dichos elementos estén presentes en la política pública que aborde la construcción de escenarios para la paz; desde donde se convoca a comprender el significado de construcción de paz como un proceso social, dinámico, donde la reconciliación sea un aspecto fundamental.

Así mismo, Gutiérrez (2012), en su tesis “Los alcances de la educación para la paz en la generación de capital social” plantea que la educación para la paz debe ser un eje transversal a toda la vida escolar y que por tanto debe transformar la concepción de escuela e incluir en el currículo herramientas que contribuyan a la formación de una cultura de paz. Adicionalmente, Salguero (2003) en la tesis “Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia” plantea una visión transdisciplinaria que asuma la realidad como un proceso multidimensional complejo y la aborde desde una perspectiva holística que facilite la

configuración de nuevas comprensiones y la construcción de apuestas educativas a partir de la reflexión de las propias comunidades

Otro aspecto fundamental en la educación para la paz es la memoria histórica; estudiada por Acuña, Bernal y Martínez (2009), en su tesis “Análisis de experiencias en educación para la Paz” reconocen la necesidad de una educación de la memoria que propicie el reconocimiento y la reflexión sobre hechos y experiencias de dolor y así pensar en el otro y construir con el otro una convivencia solidaria, basada en el diálogo, el respeto, la tolerancia; donde el trabajo con el cuerpo y los sentimientos conlleven a la consolidación de valores, derechos y deberes.

Por otra parte, educar para la paz implica comprender la historia de los contextos en forma particular, es así como Cruz (2008) en su tesis doctoral: “Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada”, describe y analiza diferentes aspectos de la violencia y la paz en la ciudad de Florencia, con el fin de comprender dicho contexto y elaborar pautas de acción coherentes desde una propuesta alternativa con visión prospectiva que favorezca la consolidación de una cultura de paz; a través de la socialización de herramientas, ideas, propuestas, dinámicas y valores para la convivencia pacífica y democrática donde se respete a la persona y se tenga presente la preservación del territorio.

Asimismo, con el objetivo de comprender las perspectivas curriculares de la cátedra de la paz en un colegio público y privado de Bogotá, Lozada, Manjarrés, Sanabria y otros (2015), abordaron en su tesis de maestría en ciencias de la educación el proyecto “Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra”. En esta investigación se interesaron por identificar como el gobierno, a partir de los cambios histórico-sociales, ha facilitado herramientas didácticas escolares, con el fin de aportar a la construcción un ambiente de paz en el aula; esto indudablemente exige ajustes curriculares que atiendan las transiciones sociales, en este caso,

la cátedra de la paz, buscando posibilitar el desarrollo de mecanismos para la resolución de conflictos a través de la comunicación asertiva, mejorando el proceso de participación democrática en los estudiantes y la vivencia de valores humanos.

1.4.3 Aportes investigativos sobre subjetividad y educación

Es oportuno mencionar que al campo educativo se le ha asignado la responsabilidad social para la formación de sujetos, por lo cual también funciona como parte de la institucionalización de subjetividades, que de acuerdo al contexto, debe responder a las prácticas que en cada comunidad sean establecidas como las correctas para educar a un “buen ciudadano”. Es así como al revisar la tesis de maestría en comunicación de Concha (2009), titulada “Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones cotidianas”, se identifica que en el estudio de las prácticas comunicativas diarias, el niño se evidencia como un “ser sujetado” en donde se le condiciona en sus espacios familiares, escolares y sociales a actuar de una forma particular, atendiendo a las directrices estatales que se fundamentan en sus discursos de desarrollo y formación de sujetos de derecho, en donde se evidenció a lo largo de la investigación, una clara contradicción frente a la realidad que viven los infantes entre la subjetividad propuesta desde los discursos institucionales y la subjetividad construida en las interacciones cotidianas. Investigación que permite cuestionarse, y continuar con la indagación, frente a cómo se van constituyendo las identidades de los sujetos en sus entornos cercanos o mediante interacciones de sus ambientes de socialización.

Por otra parte, es de suma importancia reconocer cómo se constituyen subjetividades en los estudiantes a través de las normas y procesos establecidos en las instituciones educativas colombianas, es así como Rodríguez (2010), expone en su tesis de maestría en educación denominada “Análisis del pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo del municipio de Trujillo, Valle del Cauca, una aproximación al estudio de la configuración de

subjetividad desde el escenario escolar”, cómo en zonas afligidas por la violencia, específicamente en el Establecimiento Educativo mencionado, es posible proponer estrategias para mitigar la violencia, mediante pactos de convivencia para la creación de ambientes de respeto y paz, que permitan superar aquellas heridas y secuelas, como sucedió en Trujillo de una de las masacres más crueles sufridas en este país.

Sin embargo, el análisis realizado en éste estudio, revela como dichos pactos se convirtieron en dispositivos de control, que regularon las relaciones entre los sujetos y de forma intencionada o no, fueron configurando subjetividades muy precisas. En los hallazgos, Rodríguez planteó cómo se consideró al estudiantado como sujetos pasivos ante el proyecto de pactos de convivencia, en vez de empoderarlos para fortalecer su participación activa, y de alguna manera esa pasividad estaba educando a individuos que requerían seguir instrucciones para llevar a cabo el cumplimiento de los procedimientos propuestos por la institución, lo que más allá de lograr el objetivo profundo de la estrategia, que consistía en fortalecer sujetos respetuosos y dignos que desdibujaran la idea de replicar eventos violentos como los vivenciados en esta comunidad, estaban surtiendo otros efectos en la configuración de subjetividades. Situación que invita a reflexionar sobre la incidencia de la escuela en los procesos de transformación social.

Otra perspectiva que sigue la ruta de identificación de construcción de subjetividades es la propuesta investigativa de Hernández, Mahecha, Rojas y Sánchez (2010), quienes en su tesis de maestría en educación, titulada “Análisis de los procesos formativos en los programas educativos y de apoyo psicosocial”, argumentan el complejo proceso entre pasar de una vida en conflicto a una vida civil, por parte de un grupo de jóvenes que decidieron retirarse de grupos al margen de la ley en Colombia, y regresar como civiles a la sociedad. Situación que se ha venido convirtiendo en foco de análisis en vista de los fallidos procesos de inclusión

vivenciados, por distintas razones, que terminan impulsando a esta población al regreso de actividades delictivas. En este proyecto, los autores presentan la experiencia de transformaciones vividas en esta importante decisión de desvincularse de la guerra y regresar a la vida en sociedad, por lo que se refieren al contexto social y al espacio educativo como escenarios en donde principalmente se ha identificado que tales transformaciones de inclusión requieren de un accionar bidireccional que posibilite la adaptación de las partes y el mejoramiento de la calidad de vida.

Por lo tanto, para comprender los desplazamientos y transformaciones en la subjetividad de los jóvenes desmovilizados, durante el proceso de reintegración social, son claves aquellas nociones de sujeto que asumen los actores del campo educativo, ya que en sus apuestas formativas asumen determinados caminos y rutas teórico-metodológicas que orientan la constitución de una subjetividad que brinde ya sea experiencias que logren resocializar tanto a los jóvenes como a la población civil, para la aceptación y trato respetuoso, o que el desafío sea desastroso y se terminen reforzando acciones de exclusión ante los mismos.

En este breve recorrido por experiencias, en educación para la paz y constitución de subjetividades en Colombia, se aprecian elementos claves en la formación de las nuevas generaciones donde es fundamental desarrollar valores, habilidades, competencias ciudadanas y capacidades que le permitan al estudiante reconocer su contexto (muchas veces violento) y a partir de la reflexión, construir nuevas formas de convivencia, de solución de conflictos y de liderazgo en las comunidades para desarrollar acciones de paz sostenible.

También se encuentran características fundamentales a desarrollar entre los sujetos de modo que favorezcan relaciones armónicas basadas en el respeto, comunicación asertiva, autorregulación, tolerancia, solidaridad, participación cívica, participación política, confianza institucional, entre otras. Los documentos abordados exponen que una de las claves para

generar ambientes de paz es un proceso de construcción mutua de confianza, favoreciendo la resolución de problemas cotidianos, en donde se avance a un nivel práctico que busca la transformación de comportamientos, de estigmatizaciones, que erradique la discriminación y se vivencien procesos de inclusión que respondan de forma positiva a las diferencias individuales y a la diversidad con la que cuenta Colombia, en donde la equidad y el respeto guiarán a mejores relaciones sociales, escolares y familiares.

Uno de los propósitos de la educación para la paz es lograr transformaciones sociales y culturales, resultando ser una labor compleja que requiere del esfuerzo y compromiso de todos los actores sociales, por tanto, no puede estar limitada a una experiencia de los currículos, traducida en una cátedra más. La sociedad colombiana deberá comprender el papel protagónico en este momento histórico y participar de este proceso de transformación de una cultura de guerra a una cultura de paz, de forma reflexiva, consciente, conjunta y de forma propositiva.

2 CAPÍTULO II: Marco teórico

Como una posibilidad para pensar la educación desde otros ámbitos formativos, en donde el sujeto salga de la concepción de control, obediencia y dependencia de otros, es oportuno, desde los aportes foucaultianos, vislumbrar perspectivas de sujetos con identidades propias, que se remitan a su conciencia para decidir sobre su vida y primero se piensen a sí mismos para determinar sus interacciones con los demás y el medio. Es indispensable pensar la Educación para la Paz como un escenario que constituye subjetividades, en donde se debe replantear el énfasis en lo racional desde la ciencia como único objetivo y abarcar el potencial de la escuela en función de la formación de seres humanos con capacidades integrales, capaces de discernir entre los discursos que se naturalizan en la sociedad, encontrando alternativas de resistencia ante aquello que no es congruente para su contexto. En palabras de Cornejo, Albornoz y Palacios (2016), es importante “recuperar el carácter creativo y subversivo de la subjetividad a fin de crear nuevos horizontes de posibilidades que permitan pensar la realidad social desde los sujetos (...)” (p.133). Es decir, conservar la esperanza de la subjetividad como posibilidad de construir realidades que contribuyan al desarrollo de la conciencia de cada uno como líder de su propia historia.

Por lo tanto, para orientar el presente trabajo analítico, crítico y reflexivo, así como la intención de evidenciar cómo en los discursos gubernamentales de la Educación para la Paz funcionan como elementos del dispositivos que contribuyen a la producción de subjetividades, se hace imprescindible revisar elementos teóricos relacionados con las categorías conceptuales que orientarán la presente investigación, ellos son: sujeto/subjetividad, discurso, gubernamentalidad, el concepto de paz y educación para la paz, desde donde se guiará la reflexión y el análisis de

aquello que se está expresando desde las instancias gubernamentales y consolidando como una ideología natural que determina el pensamiento y formas de acción de los colombianos.

2.1 Sujeto y subjetividad

La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad. (Foucault, 1995, p. 11).

Es totalmente intencional y contextualizado el mensaje citado iniciando esta categoría, en vista de la invitación que hace frente a la reflexión alrededor de la constitución de sujetos que se interroguen sobre los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, como un evento particular a analizar. Por esta razón a lo largo del apartado se hará una aproximación a las distintas concepciones de sujeto, subjetividad y sus elementos constitutivos.

El significado de sujeto resulta ambiguo por las acepciones dadas a lo largo de la historia, sin embargo, es pertinente conocer esos significados que ha adquirido este término, iniciando desde su raíz etimológica en donde se entiende “sujeto” como esa relación con “lo puesto debajo”, “lo que se encuentra de base” o como argumenta Pereyra¹ (1976) en cuanto al sentido ontológico de dicho término: “El sujeto es el ente que está en la base sosteniendo una determinada realidad” (p.71). Por otra parte, sujeto también se entiende como lo opuesto a objeto, como un elemento autónomo, el cual a través de sus actividades establece relaciones y no se encuentra en estado pasivo como el objeto. Otro significado de sujeto, es reconocerlo como aquel individuo que toma un camino de subjetivación y genera sus propios espacios dentro de los espacios sociales ya institucionalizados (Díaz y González, 2005), es decir, se constituye un determinado sujeto tanto

¹ *Carlos Alberto Pereyra Boldrini* (México), fue un filósofo, analista político, militante de izquierda y profesor de filosofía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM),...maestro en filosofía por su tesis “El sujeto de la historia”. (Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Carlos_Pereyra_Boldrini).

en su individualidad como en la relación con los otros y el contexto, más precisamente en aquello que se denomina subjetividad, en lo que se profundizará más adelante.

Cada época de la historia trae consigo unas prácticas y organizaciones sociales que configuran nuevas formas de relacionarse y por lo tanto diferentes estilos de sujetos. Por ejemplo, para reconocer la Modernidad, más precisamente desde el siglo XIX, como una era en donde el trabajo se proyectó como el centro de la vida humana, es indispensable comprender que dicha actividad productiva se fue constituyendo como esencia y condición de la vida humana, de hecho, el trabajo estableció la lógica de constitución y organización social tal como lo cita Zangaro² (2011a).

Siguiendo a otro autor que ha dedicado gran parte de sus estudios a reconocer las particularidades de sujetos formados en la época moderna, vale la pena leer el siguiente apartado:

Me gustaría decir, ante todo, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No he estado analizando el fenómeno del poder, ni elaborando los fundamentos de este tipo de análisis. Mi objetivo, en cambio, ha sido crear una historia de los diferentes modos a través de los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se han convertido en sujetos.

(Foucault (S.f.), p. 241).

La anterior afirmación resulta interesante toda vez que permite identificar cómo los seres humanos han sufrido transformaciones y están convirtiéndose en sujetos a partir de los cambios que ha sufrido la historia. Retomando a la Modernidad con los temas clave de la misma, el capitalismo y la productividad, es posible interrogarse por cómo estos elementos puntuales han incursionado en la configuración de nuevos sujetos, sujetos del mercado. En tanto, y de acuerdo

² *Marcela B. Zangaro*, estudió en la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde se recibió de Profesora en Filosofía. Doctora en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Su formación incluye el Campo de la Subjetividad (Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/autores/zangaro-marcela-b>).

con Zangaro (2011b) se entiende: “La subjetividad como el resultado de una práctica y el sujeto como efecto de una actividad de constitución” (pp.27-28), entonces es comprensible que Foucault haya manifestado que el sujeto es una génesis, en cuanto tiene una formación, una historia y por lo tanto el sujeto no es originario (Zangaro, 2011c), es producto de una red de relaciones y discursos histórico-sociales que lo van definiendo como sujeto a través de la subjetividad.

El concepto “subjetividad” con el que termina el párrafo anterior es sumamente importante en la comprensión de formación de sujeto, el cual ha sido un campo poco recorrido por las ciencias humanas y sociales, ha generado un foco de análisis muy pertinente, que vale la pena seguir explorando, en donde el significado de la misma reseña procesos y dinámicas internas de la persona, tal como se expone en las dos siguientes aproximaciones:

La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configuran en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia (...). La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten (...). (González, citado por Piedrahita³, 2012, p.13).

Las prácticas relacionan modos de pensar y formas de actuar, que a su vez genera relaciones de saber y poder, estas se convierten en el campo de la experiencia que conforma la subjetividad. En otras palabras, la transformación ocurrida cuando el ser humano participa y aprende al lado de otro-s, va permitiendo la incorporación de ideologías, que posibiliten apreciar el mundo como parte de un colectivo social en donde se institucionalizan los sentidos a la realidad y se van

³ *Claudia Luz Piedrahita Echandía*, doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Estudios Postdoctorales en Ciencias Sociales. Magíster en Psicología Clínica y de Familia. (Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>)”.

ajustando saberes, creencias, costumbres y prácticas de los sujetos de una forma similar a la de la comunidad en la cual está inmerso.

Es así como distintos profesionales se han entusiasmado por el estudio del tema y se han manifestado con definiciones de subjetividad, tales como:

Se comprende además que la subjetividad está dada por la experiencia del sujeto a lo largo de toda su vida y, en términos generales, ha sido definida como la capacidad de los individuos de constituirse a sí mismos a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación (...).

(Martínez⁴, 2014a. p. 64).

Es decir, las interrelaciones entre las comunidades proponen visiones particulares del mundo, reflejadas a través de una cultura, que se transforman en prácticas sociales a partir del lenguaje, en donde a cada objeto se le asigna un significado y eso a su vez resignifica la práctica del sujeto junto con sus formas de ver la vida. Por supuesto, esas prácticas emergentes suelen establecer relaciones de aprobación y/u oposición, por lo que es allí en donde se va gestando la construcción de sujetos, que atendiendo a las normas y parámetros del territorio, va aprendiendo a ser ciudadanos.

Es así, en esas interrelaciones, donde se logra comprender que el sujeto no está terminado, sino que por el contrario continuamente se reconstituye, se reevalúa, se piensa una y otra vez, llegando así a entender también que la subjetividad, como la experiencia que configura al sujeto, es dada por ese ejercicio de interrogar la verdad (Martínez, 2013a).

Comprender la subjetividad a partir de su carácter móvil y cambiante, como asegura Martínez (2013b), es entender que se continuará modificando de acuerdo con la experiencia de cada sujeto

⁴ *Jorge Eliécer Martínez Posada*, doctor en Filosofía, programa Historia de la Subjetividad, Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Postdoctorado en Ciencias Sociales CINDE - CLACSO CINDE-UMR Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232>

en el contexto y con los otros. Por lo tanto, las dimensiones simbólicas, emocionales, discursivas compartidas en las esferas familiares, sociales y demás espacios sociales en los que interactúa el sujeto, son elementos que apoyan la configuración de la subjetividad.

En síntesis, formar sujetos está relacionado con aquel proceso en donde los individuos se adhieren a las prácticas de sus colectividades, asumiendo regímenes de verdad como parte de la realidad de sus vida, en donde se ha identificado que esto ocurre de manera poco reflexiva en la mayoría de los casos. La invitación con el conocimiento de esta situación es promover subjetividades auténticas, conscientes, que transformen al individuo en un ser activo, capaz de convertirse en actor de su propio mundo y realidad, capaz de reflexionar sobre las situaciones presentadas en su contexto y validador de las verdades existentes, de modo que sea posible promover cambios significativos en sus interacciones con los otros, constituyendo una identidad cultural que cuestione con frecuencia la influencia de los discursos gubernamentales que se institucionalizan en el contexto con el propósito de mantener las sociedades de control, en las cuales promueven ciertas verdades que de alguna manera enajenan e impiden que el sujeto esté en una dinámica reflexiva ante las acciones de los mismos; tema que se abordará en el siguiente apartado.

2.2 Institucionalización de subjetividades

Si el interés de este ejercicio investigativo está en analizar y develar cómo los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, funcionan como elementos del dispositivo de producción de subjetividades, entre el periodo 2010 – 2017, es coherente comprender al sujeto como “una construcción histórica como producción, y el proceso de socialización es el modo como el sujeto se configura como “verdadero” en el marco social” (Martínez, 2014b, p.12), que pone en evidencia las redes que configuran subjetividades a través

del biopoder⁵. Por lo anterior, es pertinente analizar cómo se van conformando los sujetos en sus relaciones con los demás, cómo entienden qué deben hacer en determinada situación, cómo asumen determinadas acciones como verdad, cuándo son dirigidos para “cumplir ciertas normas”, cómo son controlados desde estructuras organizadas llamada instituciones.

Subjetividad, es entendida como aquella capacidad de los individuos para constituirse a sí mismos, partiendo del lenguaje, interacciones e interpretaciones que se han experimentado durante la vida de cada uno (Martínez, 2014c), entonces surge la sospecha respecto a cuál ha sido ese discurso (verbal y no verbal), en qué espacios y mediante qué condiciones se han consolidado en relaciones interpersonales, capaces de contribuir a dicha constitución de subjetividades particulares. Es decir, las subjetividades se convierten en instrumentos del gobierno para disciplinar, controlar y moldear el tipo de ciudadanía que garantizará el funcionamiento del poder. Normalizar las conductas posibilita la existencia de la biopolítica (entendida como el disciplinamiento enfocado a proteger la vida con la intención de regular masas).

El análisis de lo anteriormente expuesto, permite reconocer las técnicas biopolíticas como productoras de vida, que por medio de los discursos gubernamentales ha llegado a permear la construcción de subjetividad social, lo cual exterioriza el interés de su trascendencia más allá de orientar y hacer dóciles a las poblaciones, el gobierno pretende incidir en sus comportamientos para que funcionen de acuerdo con las características propias de las actuales sociedades, atendiendo por supuesto la organización de cuerpos útiles en la producción fabril y aumento de procesos económicos.

⁵ Entiéndase el término *biopoder* como el poder sobre la vida, denominado por Foucault como un “elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; este no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de la producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos (...)” (Martínez, 2010).

Entender que la política viene generando efectos colaterales en los procesos de subjetivación, es analizar la complejidad entre la interacción saber, poder y sujeto. Este juego de relaciones entre instituciones (gobierno, escuela, trabajo, etc.) está valiéndose de distintas técnicas gubernamentales y saberes económicos que controlan y garantizan la permanencia de la mano de obra, su producción y reproducción, como asegura Martínez (2010a).

En término clave para comprender como se institucionalizan subjetividades en las sociedades es la biopolítica, término acuñado por Foucault “para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos y que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad” (Hard y Negri, 2002, citados por Martínez, 2010b. P. 62). Lo anterior permite analizar, cómo a través de los discursos gubernamentales se ha venido institucionalizando una subjetividad del mercado, en donde la población actual está configurándose por el modelo productivo, el cual rige el tipo de sujeto que se desea formar y por supuesto este tema ha invadido al campo educativo, entre otros, en donde la problemática gira entorno a formar en competencias con el claro objetivo de potenciar una vida productiva que aporta la globalización del capital, o como lo denomina Martínez (2014d) al citar a Foucault “el homo economicus es un empresario de sí mismo” (p. 14).

Es así, como vale la pena mencionar que es en la vida diaria donde se presentan las diversas interacciones entre los sujetos, quienes expresan objetivaciones (procesos sociales) y paralelamente las subjetivaciones (significados) permitiendo reconocer las dinámicas de acción que configuran realidades objetivas de la estructura social, y cuyo origen es la institucionalización a partir de los actos repetitivos que se derivan desde pautas de comportamiento, más exactamente a lo que Berger y Luckmann denominan “esquemas tipificadores” (Martínez, 2014d, p. 65). Es decir, la realidad no es subjetiva, sino una

construcción social configurada a partir de estructuras que han garantizado la creación de verdades absolutas.

Por otra parte, la disposición de los espacios institucionales están claramente delimitados: la familia, la escuela, la fábrica, entre otros, reordenará las esferas privada y pública, por los que los individuos transitan sin salir del sistema, y cuyo último fin se concentra en moldear cuerpos y mentalidades bajo distintos modos de subjetivación que con diferentes dispositivos de poder se encargaron de “repartir el espacio, ordenar el tiempo (...) implantar un poder masificador e individualizante, es decir, formar un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce al mismo tiempo que moldear la individualidad de cada uno de los cuerpos” (Deleuze, 1999, p. 5-6).

De acuerdo con lo que asegura Piedrahita (2010):

Los procesos de subjetivación están situados espacial y temporalmente (...). Estos procesos están conformados por valores, percepciones, sentimientos, afectos, lenguajes, saberes, deseos, concepciones, prácticas y acciones que se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos. (...) la subjetivación implica un movimiento, un desplazamiento, una fuga respecto a la normalización y homogenización que objetiva el poder. (p.68).

Esta perspectiva, confiere nuevas luces para la comprensión sobre las maneras en que se configuran los sujetos en las sociedades contemporáneas, en donde las formas de subjetivación se enmarcan en ejercicios de disciplinamiento que atienden a las condiciones del consumismo, los medios de comunicación y las realidades virtuales que están caracterizando sujetos controlados, obedientes y productivos, pero que a su vez son posibilidades para generar resistencia ante las relaciones de poder. Entonces vale la pena cuestionarse sobre qué tipos de sujetos se están produciendo en los discursos gubernamentales actuales en Colombia para así garantizar determinadas subjetividades.

En concordancias con los planteamientos de Martínez respecto a la conexión identificada entre educación - capital, él critica el primer término en vista del sentido que ha asumido como un servicio y el conocimiento, como una mercancía de las sociedades modernas. Además plantea que “educación y sociedad se encuentran en la construcción de aparatos sociales diseñados para promover y controlar las acciones de sus diversos componentes” (Martínez, 2010c, p. 25), es decir, la reflexión que suscita esta situación es reconocer que se está gestionando un sujeto competitivo para generar un “capital humano” que, mediante la educación, produzca y mantenga una subjetividad propia de la sociedad liberal.

Como se ha venido desarrollando el tema de subjetividad y la forma en que se institucionaliza en los sujetos los discursos gubernamentales, se evidencia el rumbo particular que la educación ha tomado hacia el modelo productivo capitalista, promovido por la Modernidad a través de la consolidación de la sociedad del conocimiento en donde la incursión de discursos y prácticas neoliberales permiten interrogarse por aquellos límites que están definiendo conductas, aspiraciones ciudadanas, que constituyen y sostienen determinados tipos de sujeto que responden precisamente a esta lógica del mercado. Este es el tema que le compete a la siguiente sección.

2.3 Constituciones de sujeto en tres órdenes: epistémico, político y ético-moral

Para reconocer las constituciones de sujeto (epistémico, político, ético-moral) inmersas en los discursos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, la investigación se ha basado en la revisión del marco histórico educativo que permite reconocer el tipo de ciudadanía que el gobierno desea constituir a partir del tema de paz como eje transversal en la educación. Es así como se está dando una transición entre la escuela tradicional, enfocada al disciplinamiento, memoria y repetición de los conocimientos, que sigue vigente, a la escuela moderna, en donde la perspectiva educativa ha venido transformándose. Esta última, caracterizada en la formación de seres autónomos, capaces de relacionarse consigo mismo, desde el autocuidado, y con los otros,

en un marco de la democracia neoliberal. En dicha formación de la autonomía, Martínez (2010) vislumbra el interés discursivo por la constitución de una triple subjetividad: un sujeto capaz de razón y de ciencia, es decir un sujeto epistémico; un sujeto moral, capaz de adecuar sus máximas morales a las exigencias universales propias de la razón; y a su vez un sujeto político, que se relaciona como ciudadano mediante el dúo capitalismo-democracia (Martínez, 2014).

En consonancia, reconocer que la Modernidad trae consigo toda una concepción en donde el hombre puede crear un “mundo mejor a través de la razón”, es identificar un discurso que se está basando en la razón (conocimiento) y economía como pilares para formar al sujeto en una lógica empresarial, es decir se están generando procesos de subjetivación en donde la verdad (el mercado) se internaliza y se vuelve discursos y prácticas cotidianas en el sujeto, legitimando dichas relaciones de poder. En esta lógica vale la pena preguntarse por la labor de la educación para la formación de sujetos, puesto que el sujeto epistémico, por el cual se está direccionando dicha constitución, está basado en un proyecto económico-político que demanda la preparación de sujetos competentes y creativos capaces de producir para el mantenimiento del liberalismo económico, y de acuerdo con la afirmación de Martínez (2014) convirtiendo así la vida en trabajo.

El sujeto que se produce aquí tiene tres órdenes diferentes, pero interconectados. Por un lado se produce un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de la voluntad de obediencia) y, finalmente, un sujeto político (cuando se considera al cuerpo en su potencia y su resistencia). (Martínez, 2010, p. 38).

Es decir, el control de la vida se hace eficaz mediante la conformación de sociedades de control en donde se están configurando cuerpos y mentes a favor del capital, y es así como se requiere la constitución de estas tres formas de sujeto a quienes se orienta hacia la producción de

riquezas, para que en la medida en que originen conocimiento, por un lado se sumen a la tendencia de consumir y adicionalmente, mantengan la lógica del mercado.

En este orden de ideas, la constitución de un sujeto político se orienta a involucrarlo como “ser activo” en las decisiones que se toman en la sociedad, sin embargo esa capacidad de decisión se ve permeada por el mismo sistema capitalista que maneja un discurso de democracia en donde parece que existe la libertad de elegir, pero que en realidad las prácticas están afectadas en cuanto las conductas humanas están siendo dirigidas y sometidas por el poder que ejerce el gobierno sobre los sujetos, quien finalmente es quien conduce esas decisiones hacia el interés de desarrollo de la sociedad neoliberal.

Y finalmente, y no menos importante, cuando se menciona la constitución de sujetos éticos-morales se está precisando en el interés gubernamental por valerse del conocimiento para generar nuevas técnicas de poder para la reproducción de nuevos valores (Martínez, 2014). Por lo tanto, reconocer lo que está bien de lo que está mal ante la sociedad, posibilita conducir acciones y generar relaciones de obediencia frente a los regímenes de verdad que ha instaurado el gobierno ante la sociedad. Asimismo, al mencionar el aspecto ético del sujeto, se reconoce que existen formas para resistir estas lógicas de la sociedad productora o sociedad del mercado, y es precisamente el pensarse a sí mismo, un sujeto ético que reflexiona sobre sus prácticas y en la medida en que mueve el pensamiento, también genera movilidad en sus acciones.

Es así como constituir un sujeto ético-moral brinda la posibilidad de pensarse a sí mismo y reflexionar sobre el papel de cada uno en el mundo, basándose en una perspectiva de formación de sujetos responsables y autónomos, que desde la educación trabajan en un contexto que se dinamiza con unos valores específicos, de acuerdo a la época, coherentes con el horizonte social de la ciudadanía liberal que se está constituyendo.

Por lo anterior, la educación es precisamente el espacio en donde convergen estás tres órdenes de constitución de sujeto (epistémico, político y ético-moral), las cuales permiten vislumbrar el capital humano que se está institucionalizando en las comunidades mediante una subjetividad concebida sobre cómo hacer de los sujetos “empresarios de sí mismos” o lo que para Foucault se podría denominar un *homo economicus*, en donde cada sujeto es productor de su propio capital, manteniendo así las relaciones de saber-poder que rigen las prácticas discursivas capitalistas del gobierno actual.

A lo largo de este capítulo se ha intentado aproximar a la comprensión de la subjetivación como aquella forma en que se produce un individuo en sujeto, el cual está configurado por condiciones históricas y que se va condicionando por las circunstancias que lo rodean de modo tal que se determina su identidad, a través de la constitución de tres tipos distintos de sujeto, el epistémico, político y ético-moral. Pero vale la pena preguntar por ¿cómo se logra esa transición de individuo a sujeto? ¿Cuál es el mecanismo que logra tan importante impacto en la sociedad? La respuesta se argumenta en el siguiente apartado denominado gubernamentalidad.

2.4 Discurso como dispositivo

Lingüistas, sociólogos, filósofos y profesionales de diversos campos, se han interesado por el estudio del discurso. Para emprender su análisis, es indispensable iniciar por los estudios de Foucault⁶ (1999a) quien introduce el concepto de dispositivo, a través del cual argumenta es posible analizar desde las instancias saber, poder y subjetividad para reconocer como se ha venido objetivizando al sujeto.

⁶ *Michel Foucault*, filósofo francés. Estudió filosofía y psicología, fue profesor de filosofía en las facultades de Letras de Clermont-Ferrand y Paris-Vincennes. En 1970 ingresó como profesor en el Collège de France, donde ocupó la cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento hasta su muerte. (Recuperado de: <http://www.mcncbiografias.com/app-bio/do/show?key=foucault-michel>)

Por una parte, es necesario precisar que el discurso no es una simple actualización verbal, tal como asegura Foucault, sino “un conjunto de enunciados que depende de un mismo sistema de formación” (1999b). Es decir, en las enunciaciones discursivas no solo se interpreta lo propiamente dicho, también es necesario reconocer que hay vacíos, que existen límites y no son una totalidad uniforme, por lo que es evidente que existen medios organizados en redes que posibilitan este funcionamiento.

Por otra parte, definir el discurso es reconocerlo como ese conjunto de enunciados que expresan pensamientos, razonamientos y sentimientos, del cual hacen parte esencial el deseo y el poder que lo insertan en la “voluntad de verdad”. Esa verdad manifestada a través de las enunciaciones permite conseguir y/o mantener ciertas ideologías o creencias entre las culturas, pero a su vez está soportando un régimen de existencia del propio discurso, que al ser aceptado y naturalizado por los sujetos, se considera legítimo, se reproduce y constituye subjetividades.

Pero ¿qué significa el discurso como dispositivo en el ejercicio de la constitución de subjetividades? Precisamente es esta la relación que se pretende especificar en esta sección. Por lo cual, es necesario entender el dispositivo como un elemento metodológico. Para Foucault, es “...la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos, tales como discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas (...). Todos ellos tienen siempre una función estratégica concreta y se inscriben en una relación de poder”. (Citado por Martínez, 2014, p. 17).

En otras palabras, el dispositivo dispone de lo dado y es posible explicarlo como esa red de relaciones entre las instituciones, las prácticas y las formas de gobernar que permite ver una realidad y que a su vez, constituye subjetividades puesto que determina formas de ser, hacer y conocer del sujeto en determinado momento histórico.

Sin embargo, no es tarea fácil aproximarse a la definición del concepto dispositivo, de hecho no existe una única acepción del mismo, por lo que es pertinente validar el arduo trabajo desarrollado por Foucault para llegar a consolidar teoría que ha contribuido al desarrollo de dicho término. Inicialmente este filósofo se interrogó por ¿qué era el saber? Y así partió de la episteme, para luego complementar sus investigaciones con lo que considera es posible describir como dispositivo.

De acuerdo con el ejercicio de reflexión desarrollado por Moro⁷ frente a los fundamentos teóricos abordados por Foucault, reconoce el énfasis de los trabajos foucaultianos en la investigación y creación de su propio concepto “episteme”, el cual posibilita el reconocimiento de lo previo y lo intermedio entre el saber antes de consolidarlo como una verdad (Moro, 2003a).

Dentro de los significados expuestos por Moro (2003b) frente a la propuesta de Foucault, episteme hace referencia al “conjunto de relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de sus regularidades discursivas” (p.35).

Características que permiten ir identificando relaciones teóricas y de doble coincidencia entre episteme y dispositivo, puesto que ambos remiten a un espacio topológico, que se define tanto por la posición que ocupan los elementos que se distribuyen en él, como por las funciones de dichos elementos (Moro, 2003c). Es decir, ambos términos significan para Foucault la multiplicidad de elementos y cita como ejemplo el examen, el cual funciona como dispositivo disciplinario que vigila, sanciona y castiga a los individuos, regulando la relación entre saber y poder, generando y determinando una posición exacta de este en la sociedad (Moro, 2003d).

⁷ Oscar Moro Abadía (Valladolid, 1975) es arqueólogo e historiador de la ciencia. Doctor por la Universidad de Cantabria, ha desarrollado su labor investigadora en diversas universidades y centros de investigación internacionales. (Recuperado de: <http://www.ed-bellaterra.com/php/autorsInfo.php?idAuthor=300387>).

El dispositivo introduce nuevos elementos: (a) define una serie de conexiones íntimas entre saber y poder (el examen es una forma de saber y, al mismo tiempo un ejercicio de poder». (b) Establece la dispersión del poder a través una multiplicidad de dispositivos (la vigilancia, el castigo, el examen) y (c) describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas (el propio examen). (Moro, 2003, p.37-38).

En tanto, desde la argumentación teórica desarrollada por Foucault, y seguida por Moro y otros estudiosos del tema, están de acuerdo con la siguiente aproximación de lo que puede denominarse dispositivo:

Una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales serían homogéneos por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. (Deleuze, 1990, p.155).

Con lo anterior, es comprensible que el dispositivo aun cuando ha sido abarcado en distintos campos, le ha hecho falta dotarlo de un verdadero sentido, y tal como lo aborda Deleuze que de alguna manera rompe con la universalidad y permite reconocer el funcionamiento de redes que mantienen al poder produciendo saber. En tanto, Foucault recupera el pensamiento nietzscheano para mostrar que: “el poder produce saber [...] que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (citado por Moro, 2003, p.42).

De acuerdo con el interés principal de este apartado, frente a cómo el discurso se convierte en dispositivo, Deleuze (1990) distingue cuatro líneas principales que componen este último “Líneas de visibilidad, Líneas de enunciación, Líneas de fuerza y Líneas de subjetivación”, de las cuales

la segunda permite comprender cómo el dispositivo al hacerse ver, requiere producir un régimen de enunciación correcto, es aquel espacio de lo enunciable, en donde se premedita lo que puede ser dicho en el campo del dispositivo para mantener a la luz lo que permitirá regular las relaciones entre poblaciones.

En esta misma línea, se entiende que el dispositivo de alguna manera logra modelar acciones de los sujetos, es decir los discursos como dispositivos generan un impacto tan contundente que las prácticas se encauzan a partir de la dirección que ejerce el dispositivo en las relaciones de saber-poder para crear subjetividades. O como lo expresa Agamben⁸ (2011) quien denomina dispositivo a todo aquello que de alguna manera cuenta con la capacidad de capturar, orientar, modelar y controlar actitudes, conductas, juicios de valor e incluso hasta los discursos de los sujetos.

Pero ¿por qué ha tomado auge analizar el impacto del discurso en la sociedad? Distintos autores han incursionado en el estudio y análisis de los actos discursivos en vista de la permanencia del poder en la clase dominante y paralelamente, el reconocimiento de sistemas de exclusión en los mismos. En consecuencia, existen palabras prohibidas, discursos ocultos, porque no todo se puede decir, no todo está permitido y no cualquiera puede emitir ciertos enunciados, en tanto el dispositivo es el que permite ver determinadas opciones y a su vez dejar otras en penumbra. Allí, en esa discontinuidad intrínseca a todo discurso, es donde Foucault, ha señalado que existen objetos que legitiman y discriminan determinadas situaciones. Cita precisamente, el ejemplo de “el loco y el cuerdo” en donde el discurso del primero se concibe como incomprensible, por lo tanto quien domina los actos discursivos hará que el resto de la sociedad

⁸ *Giorgio Agamben* (Roma, 1942) se ha convertido en una referencia obligada en el campo de la filosofía política contemporánea. En gran medida, esto se debe a su obra *Homo sacer I. El poder soberano y la vida desnuda* (1995), en la cual interpreta la categoría de soberanía desde la perspectiva filosófica de Hannah Arendt y de Michel Foucault (Recuperado de: <http://www.elortiba.org/agamben.html>).

lo rechace puesto que no está dentro de los límites que la élite determina como “verdad”, es decir el discurso del “cuerdo” (que es la misma élite) es el permitido.

En tanto, las prácticas discursivas son las que constituyen realidades y las dota de sentido, dichas prácticas creadoras de sujetos y objetos otorgan lógica a partir del cruce de informaciones, oposiciones, vacíos que aparecen cuando se articulan los discursos. Es así como Foucault (1999) entiende que la materialidad del discurso obedece a un a priori histórico que le ha dado vida y que permite interpretarlo desde el significado y la intencionalidad con la que el interlocutor permita apropiarse de dicho discurso. Es en esa ubicación del contexto en que emerge el discurso, en donde se reconocen las superficies de emergencia, de acuerdo con la teoría foucaultiana, vale la pena interrogarse acerca de cómo y dónde surgen determinados términos, cómo fueron designados y analizados en ese momento histórico, y a su vez invita a reflexionar sobre cómo está siendo renombrado dicho concepto y qué nuevas dimensiones ha tomado en tiempos actuales. Es claro, que el discurso como dispositivo se convierte en una estructura para pensar y entender los fenómenos sociales, permitiendo conocer lo que son los sujetos (históricamente) y lo que van siendo en sus transformaciones.

Por lo anterior, surge la incógnita respecto al tipo de formación de sujeto enunciada por las instituciones educativas, mediante la emisión de discursos y documentos oficiales que se establecen como verdad, en donde es necesario reflexionar respecto a lo que está privilegiando y lo que viene excluyendo dicho discurso, para así aproximarse a la lógica y al sentido del tipo de subjetividad que se intenta promover por el gobierno colombiano en los ciudadanos. Es así como se realiza un rastreo de aquellos discursos gubernamentales para la paz, respondiendo a los objetivos del presente proyecto, para identificar los efectos producidos por los dispositivos de control en la constitución de subjetividades y a su vez, se pretende develar las relaciones de poder implícitas en los mismos para sostener el régimen de verdad.

Es a través del seguimiento genealógico a los discursos gubernamentales, que será posible reconocer que en toda sociedad la producción del discurso está controlada por un juego de poderes que develan redes de relaciones significativas y que a su vez, permitirán contar aquella historia no expresada oficialmente. El discurso entendido como dispositivo, permite analizar cómo el individuo (que está configurado por condiciones históricas), se encuentra condicionado por las enunciaciones de quien ejerce el poder, de modo tal que se convierte en sujeto (o sujetado) a esas prácticas culturales que determinan la identidad de los ciudadanos mediante el poder del lenguaje que constituye formas determinadas de pensar, decir y hacer, legitimando la educación como una herramienta que asegura la producción y mantenimiento de “sujetos productivos” es decir, una subjetividad particular que valida la lógica del capitalismo promovida por el gobierno, por lo que a continuación se abordará este concepto.

2.5 Gubernamentalidad

Cada momento histórico se caracteriza por distintos cambios que dan origen a determinadas prácticas sociales permeadas por diversas formas de poder, las cuales se han convertido en agentes de transformación de la vida humana; sin embargo, es pertinente citar en este apartado, que aunque en algunos textos se tiende a utilizar como sinónimos biopolítica y gubernamentalidad, vale la pena precisar que el primer término nace como el disciplinamiento de los cuerpos en masa y su énfasis está centrado en la protección de la vida para regularla, en cambio en la gubernamentalidad, el sujeto ya no se asume como “sujetado” (tal como sí es

entendido en la biopolítica), sino que se refiere a la posibilidad de conducir autónomamente la propia conducta (Cortés⁹, 2011).

Realizando un rastreo de los estudios foucaultianos en sus primeras investigaciones genealógicas, se identifica que centró su atención en las relaciones dependientes entre el saber y el poder, incluso la subjetividad fue pensada exclusivamente como efecto de las relaciones entre estas dos. Sin embargo, posteriormente Foucault reconoció la subjetividad como una tercera dimensión, que relacionada con el saber y el poder generaba proceso de subjetivación los cuales se convertían en posibles “espacios de libertad y resistencia a la dominación” en donde el concepto de gubernamentalidad aparece para el análisis del poder, como asegura Castro-Gómez¹⁰ (2010a).

Foucault pasó de valorar las relaciones de poder únicamente dirigidas por la dominación, a reconocer que dichas relaciones se convierten en “un juego de acciones sobre acciones”, no obstante, los juegos de libertades –como todos los juegos- tiene reglas, y es precisamente el análisis de tales reglas lo que la gubernamentalidad va a estudiar. En el nuevo campo analítico del poder, Foucault distingue tres características principales que posibilitan analizar los efectos del mismo y la validación de regímenes: prácticas, racionalidades y tecnologías.

La primera (prácticas), se refiere a lo que los hombres realmente hacen cuando hablan o actúan, es por eso que el análisis histórico de las prácticas es el propósito tanto de la arqueología como de la genealogía. Dichas prácticas (discursivas y no discursivas) son acontecimientos que emergen en un momento específico de la historia y quedan inscritas en un entramado de

⁹ Ruth Amanda Cortés Salcedo, colombiana, licenciada en ciencias sociales, especialista en enseñanza de la historia. Maestría En Desarrollo Educativo y Social, doctora en Educación, docente, investigadora y escritora (Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?>).

¹⁰ Santiago Castro-Gómez, licenciado y magister en filosofía, doctorado con honores, investigador de planta de Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana, Recuperado de: *Historia de la gubernamentalidad*, Siglo del Hombre Editores, 2010, Bogotá).

relaciones de poder, que se desarrollan y articulan conforme a las reglas “de juego” establecidas en la sociedad (Castro-Gómez, 2010b).

La segunda característica de análisis del poder es la racionalidad, la cual se refiere a una condición de posibilidad de acción, en donde Foucault se pregunta por la racionalidad operativa o régimen en las prácticas de gobierno. “El concepto de racionalidad es utilizado por Foucault para referirse al funcionamiento histórico de las prácticas que se insertan en ensamblajes de poder” (Castro-Gómez, 2010c, p. 34). Las prácticas son racionales en la medida en que dirigen su acción hacia unos objetivos mediante la utilización de unos medios y la elección de ciertas estrategias para lograrlo. A esos medios es a lo que Foucault denomina tecnología, la tercera característica.

Foucault abordó el término tecnología para referirse a la dimensión estratégica de las prácticas, es decir, al modo en que tales prácticas operan en el interior de un entramado de poder (Castro-Gómez, 2010d). Esta hace parte de la racionalidad de las prácticas, ya que las tecnologías son los medios calculados a través de los cuales las acciones llegan a sus fines u objetivos.

De modo que al hablar de tecnologías de gobierno Foucault buscará responder preguntas como las siguientes: ¿Qué significa gobernar eficazmente la conducta de los otros? ¿Qué medios técnicos han de aplicarse razonadamente para que las personas se comporten de acuerdo con unos objetivos trazados de antemano? ¿Cómo calcular adecuadamente esos medios. (Castro-Gómez, 2010e, p.35)

En otras palabras, Foucault precisa que la tecnología no es una definición instrumental, sino que es asumida como una práctica razonada que favorece a la producción de una vida ética y políticamente cualificada. Dentro de los estudios realizados por Foucault sobre las tecnologías y sus alcances, logró categorizar en cinco grupos de tecnologías: tecnologías de producción (manipular cosas), tecnologías de significación (propio del lenguaje, signos, significados, etc.), tecnologías de poder (dominación, sometimiento de la conducta), tecnologías del yo y

tecnologías de gobierno. De las cuales solo se abordarán en este apartado el cuarto y quinto grupo de tecnologías, entendiendo las tecnologías del yo como la posibilidad de efectuar determinadas operaciones sobre el propio cuerpo y alma de los individuos, ya sea por su propia cuenta o con ayuda de otros, afirma Castro-Gómez (2010f). Y respecto a las tecnologías de gobierno, son descritas como aquella técnica que no solo busca determinar la conducta de otros sino que además pretende dirigirla de un modo eficaz, ya que presupone la capacidad de acción (libertad) de aquellas personas que deben ser gobernadas. Tal como argumenta Castro-Gómez al citar lo siguiente

Distinción entre las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades –juegos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a lo que éstos responden, a su vez, intentando no dejarse determinaren su conducta (...)– y los estados de dominación, que son los que habitualmente se llama el poder. Y entre ambos se encuentran las tecnologías gubernamentales, es precisamente en el análisis de estas técnicas en donde se establecen y mantienen los estados de dominación (Foucault citado por Castro Gómez, 2010, p. 38).

Es decir, las tecnologías de gobierno se convierten en una especie de bisagra entre las tecnologías de dominación y las tecnologías del yo, toda vez que pueden “servir para crear estados de dominación o para favorecer prácticas de libertad” (Castro-Gómez, 2010g, p. 39).

El análisis que desarrolla Foucault está orientado hacia la racionalidad de las prácticas de gobierno, lo cual involucra las técnicas específicas utilizadas para “sujetar” la conducta o para “de-sujetarlas”. Por lo tanto, es preciso mencionar que el gobierno sobre la conducta no es obligado, ya que existe la posibilidad de resistirse; sin embargo, si los estados de dominación permanecen, permite comprender que existen condiciones de aceptabilidad en las sociedades, lo que ratifica Castro-Gómez (2010) al citar que “...los dominados “aceptan” ser gobernados de

cierta forma porque el gobierno no se ejerce solo mediante ideas (...), sino principalmente sobre (y a través de) los deseos, aspiraciones y creencias de las personas” (p.41).

Y así se llega a analizar lo que Martínez (2010) denomina “artes gubernamentales”, las cuales se desprenden del liberalismo. Entiéndase éste último término como aquellos juegos de libertad económica (producción y consumo), en donde el impacto del régimen de verdad manejado produce subjetividades basadas en prácticas económicas capitalistas. Tal como lo manifiesta Martínez (2010):

(...) La construcción de modos productivos impulsados y regulados por estrategias jurídicas e institucionales que permiten el libre intercambio como soporte de la sociedad. (...) Foucault señala la paradoja fundamental del liberalismo como arte gubernamental: produce una libertad que, a su vez, necesita estrategias de control (p. 53).

Por lo tanto, la racionalidad de una práctica de gobierno asume una importancia social en la medida en que estos son acogidos como racionales por los individuos, y se revela en sus acciones, es decir en su libertad, en donde queda claro el fin de la autorregulación estratégicamente calculada por las artes del gobierno, “particularmente en la coincidencia de los deseos, decisiones, esperanzas, necesidades y estilos de vida de los gobernados con los objetivos gubernamentales” (Castro-Gómez, 2010. p.43).

En consecuencia, regresar al término gubernamentalidad propio de esta categoría, implica analizar aquellas prácticas de gobierno que están conduciendo conductas mediante la instauración “casi natural” de condiciones de producción, circulación y apropiación de “verdades” del gobierno sobre la población de una nación. Precisamente, Foucault “introduce el neologismo gubernamentalidad para referirse al tipo de reflexividad y de tecnologías que hacen posible la conducción de la conducta” (Castro-Gómez, 2010, p.44). Lo que lleva a analizar que ya no se brindan directrices a los individuos desde la normalización o disciplinamiento del cuerpo, como

se venía desarrollando la estrategia de control gubernamental, sino que el accionar se dirige al favorecimiento de la autorregulación de la conducta, en donde cada individuo es capaz de incrementar su “capital humano” mediante creación, innovación y emprendimiento, por lo que el interés de las tecnologías liberales es que el sujeto se “capitalice a sí mismo”, fortaleciendo e institucionalizando una sociedad de consumo que aumente la riqueza del estado.

En palabras de Foucault, el concepto gubernamentalidad coloca en el centro de su análisis del poder, el problema de “conducción de la conducta”, bien sea que ese ejercicio de conducción sea realizado por instancias exteriores al sujeto o por él mismo. Y de acuerdo con el planteamiento de Cortés y otros (2011), desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como “un juego de acciones sobre acciones” y ya no como “un conjunto de relaciones de dominación” (p. 10). Es decir, la conducción de conductas se encarna en cada persona, sin embargo la gestión de este accionar está orientado desde el discurso, como dispositivo, que el gobierno despliega para modelar la sociedad que desea de acuerdo con sus intereses.

Pensar en las dinámicas sociales actuales, es reconocer que se ha dado una transición entre las sociedades disciplinares, dedicadas a formar sujetos dóciles y domesticados, para la constitución de sociedades de control en donde el gobierno, influye contundentemente en las acciones de quienes está afectando con su discurso capitalista. Las políticas neoliberales del hoy, están pensadas y proyectadas al gobierno de la vida, es decir, ya el interés por disciplinar y hacer obediente los cuerpos da un giro y ahora el foco es la gestión del capital humano, en donde los mismos sujetos se desempeñan como “empresarios de sí mismos”.

En este orden de ideas, es pertinente reflexionar en torno a los mecanismos que han hecho posible legitimar este accionar gubernamental, donde la educación definitivamente juega un papel clave en dicho proceso. El aula y las relaciones interpersonales que se generan son elementos en donde el poder se evidencia desde diferentes perspectivas y se crea una red de

relaciones que va desde el gobierno a las políticas educativas, luego a las instituciones, sus miembros, los currículos hasta enlazar a los estudiantes en el régimen de verdad establecido, mediante las prácticas y formas de interacción que se da entre la comunidad educativa con un saber institucionalizado. Lo curioso y necesario de examinar en esta situación, es identificar esa línea transversal de las técnicas de mercantilización que permean el ejercicio pedagógico en cada establecimiento educativo. Es así cómo se encuentra en las mallas curriculares un específico énfasis por formar en “competencias”, que le está permitiendo al sujeto desarrollar ciertos saberes y capacidades para actuar competitivamente en el mercado (Cortés, 2011). Entonces, vale la pena no solo develar este tipo de circunstancias, sino además interrogarse sobre acciones que permitan contrarrestar la reproducción de una educación como prolongación de una empresa, tal como lo reflexiona Cortés (2011), cuando cita a Veiga-Neto

... acaso no será posible pensar la educación como una ‘resistencia’ frente a los imperativos de la sociedad de control. Una educación que no sea funcional a las técnicas de mercantilización, sino que favorezca el ‘gobierno de sí’ como ‘auto-transformación creativa del sujeto (p. 11).

Entonces, si el ideal de la sociedad moderna está enfocado a formar individuos “libres”, emprendedores y competentes, es indispensable analizar en qué nivel y con qué objetivo se plantean estos términos que nada tienen que ver con la formación de sujetos capaces de generar acciones transformadoras en sí mismo y en los demás, pues generar un verdadero cambio y resistencia a estas artes gubernamentales anteriormente citadas, exige indiscutiblemente conocer todas estas redes de relaciones que han sido pensadas, premeditadas y puestas en juego ante la ciudadanía, pues la “verdad” que se está internalizando en los sujetos es una verdad que genera identidad consumista y va constituyendo subjetividades legitimadoras, que en el caso de la Modernidad, es la capitalista. Por lo tanto, es indispensable pensar en las condiciones históricas

que circundan al sujeto para comprender esos cambios y esas frecuencias en su configuración.

Asumir esa tarea crítica, como argumenta Cortés, es retomar la pregunta de Foucault ¿cómo no ser gobernado? Pero no se trata de no serlo, la intención al reconocer estas inquietudes es que el sujeto tome la decisión, propia, de si se permite o no ser gobernado y de qué forma.

Según este planteamiento, la formación de sujetos éticos, analíticos, reflexivos y propositivos consolidará una sociedad capaz de hacerse responsable de sus acciones y asimismo determinar si se permite o no ser gobernado. En otras palabras, la gubernamentalidad implica reconocer cómo se ejerce la autoridad sobre los otros y cómo se generan prácticas de auto-gobierno, pues como afirmó el mismo Foucault (1988) “donde hay poder hay resistencia”. Por lo tanto y para concluir, la noción de gubernamentalidad, es oportuno analizarla desde el campo educativo para comprender como las artes gubernamentales desean “convertir todo en mercado” (Martínez, 2010), para contrarrestar con propuestas de otras formas de gobierno, otras formas de prácticas educativas que amplíen su visión más allá de dirigir proyectos de vida hacia la gestión de “capital humano”.

2.6 Un recorrido por el concepto de paz

Preguntarse por la producción de subjetividades en los discursos de Educación para la Paz en Colombia, implica reconocer y comprender la concepción de paz que se tiene o que se pretende consolidar. La paz es una palabra que adquiere una relevancia mayor en la época actual de posacuerdo; es una expresión de uso cotidiano que involucra diferentes significados y sentidos, desde lo personal y lo social. Una palabra que parece sencilla pero a la vez muy compleja por todas las consideraciones que sobre ésta se pueden tener. A continuación se exponen diferentes planteamientos en relación con el concepto de paz.

Desde el campo científico, la paz empezó a ser estudiada por investigadores que sintieron la responsabilidad de aportar en la construcción de nuevos escenarios y resignificar las huellas

derivadas de la primera y segunda guerra mundial. Uno de los investigadores que más contribuciones ha realizado a la comprensión de la paz es Johan Galtung¹¹, quien realizó aportes significativos desde la teoría del conflicto, la teoría de la violencia y la teoría de la paz. Siguiendo sus planteamientos, se entiende el conflicto como un hecho propio del ser humano, el cual, se encuentra presente en diferentes situaciones de la vida. En esencia, un conflicto no es bueno ni malo; representa una oportunidad para transformar una situación; gestionar un conflicto depende de la forma en que éste es percibido y abordado, cuando un conflicto es manejado en forma inadecuada puede desencadenar acciones violentas o agresivas.

Así mismo, Galtung (2003), considera: “La violencia como afrontas evitables a las necesidades humanas básicas y más globalmente contra la vida, rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (p.9). Por tanto, la violencia no se reduce a las confrontaciones directas entre unos y otros; implica otras formas menos perceptibles pero que afectan notoriamente el bienestar de las personas.

Siguiendo al autor, la violencia puede presentarse en tres tipos diferentes: Violencia directa, violencia estructural y violencia cultural; cada tipo de violencia tiene características propias pero se relacionan e interactúan en forma conjunta.

La violencia directa corresponde a actos de agresión donde hay un agente específico que causa daño (físico, verbal o psicológico), es una violencia fácilmente percibida e identificable; de otro modo, la violencia estructural que se deriva de los agentes o sistemas institucionales, ya sea, en lo social, político, económico o cualquier otro orden, ésta proviene de las formas de gobierno de la sociedad y se evidencia en situaciones de desigualdad e injusticia social y la violencia cultural, la

¹¹ Sociólogo y matemático noruego fundó ya en 1959 el “Primer Instituto de investigación sobre la Paz” y, posteriormente, en 1964, el “Journal of Peace Research”. Colaborador de Naciones Unidas, en su dilatada trayectoria ha compaginado la mediación en conflictos con la docencia y la publicación de una cincuentena de libros y más de un millar de artículos. Recuperado de <http://www.ciudadesdepaz.com/ponentes/ponentes/>

cual, corresponde a los aspectos culturales con los cuales se legitiman o naturalizan acciones de violencia directa o estructural. En palabras del autor: “La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos y la violencia cultural es una constante, una permanencia, que se mantiene básicamente igual, dura largos periodos, dadas las lentas transformaciones de cultura básica” (Galtung, 2003, p.12).

Atendiendo los planteamientos anteriores y el desarrollo histórico que ha tenido el concepto de paz se presentan las siguientes dos perspectivas: La Paz Negativa y la Paz Positiva.

La Paz Negativa, fue la primera concepción de paz definida por Galtung (1985); donde ésta es comprendida como ausencia de violencia directa o ausencia de guerra. Es decir, acabar con las confrontaciones bélicas entre naciones, grupos o individuos significa alcanzar la paz. Desde esta mirada, se desconocen otras formas de violencia que también afectan a los individuos e inciden en la comprensión de paz que se pueda tener. Sin embargo, en el imaginario de muchas personas, naciones y contextos se sigue considerando la paz desde este enfoque.

Lederach¹² (2000) explica la idea de paz negativa a partir de la antropología de occidente retomando la influencia greco / romana, (*eirene* y *pax*). Desde el griego, *eirene*, la paz es un estado de tranquilidad y armonía que busca alcanzar ideales de unidad y de perfección al interior del territorio, lo cual, representa la ausencia de conflictos y de violencia. Desde la tradición romana, *pax*, hace referencia a una relación legal para mantener el orden, para ello, normalmente se recurre a las estrategias militares con fin de proteger y mantener la seguridad y el control tanto interno como externo, asegurando la ausencia de violencia. Desde esta concepción de paz, se

¹² *Jhon Paul Lederach*, nació en Indiana, Estados Unidos, y obtuvo en 1988 un doctorado en Sociología de la Universidad de Colorado. Su producción académica ha sido robusta, más de 20 libros dedicados a reflexionar sobre la paz; ha servido como mediador y asesor en conflictos armados en países como: Colombia, Filipinas y Nepal entre otros. Recuperado de <http://colombia2020.elespectador.com/pais/la-paz-la-construye-cada-colombiano>

desconoce el sentido de justicia y bienestar para los ciudadanos, de acuerdo con el autor, este enfoque aún perdura en muchas sociedades actuales.

Siguiendo esta perspectiva de Paz Negativa, Esteban Ramos Muslera¹³ afirma que desde esta óptica de paz se legitima el uso de mecanismos de represión y de guerra que realizan los pueblos por garantizar el orden interno y la defensa de sus territorios: “...es posible legitimar la producción y venta de armamento, la inversión en tecnología bélica, en sistemas de seguridad, en estrategia y táctica militar, e incluso, el militarismo y su máxima expresión: la guerra en forma de “Guerra Justa”. (Ramos, 2015, p.29)

Es así como la paz negativa centra sus intereses en firmar pactos para eliminar los enfrentamientos y mantener un orden social pero a su vez es contradictoria ya que justifica la guerra como instrumento para alcanzar la paz.

Ante este concepto limitante de Paz Negativa, Galtung (1985) consolidó un nuevo horizonte y define la Paz Positiva, que se contrapone con los diferentes tipos de violencia: Directa, estructural y cultural. Desde esta concepción de Paz Positiva se empieza a valorar la construcción de paz desde el interior del individuo, retoma algunos preceptos de culturas orientales e incluye conceptos de justicia social, derechos humanos y convivencia pacífica.

Lederach (2000) reconoce aspectos positivos en todos los conceptos de paz, incluso en la concepción greco romana donde la armonía y la seguridad son condiciones anheladas por la humanidad. Retoma algunos aportes de la tradición oriental a la concepción de paz, entre ellos: La *shanti* (paz) del hinduismo que representa la tranquilidad y el orden de la mente; la *ahimsa* (paz) del jainismo que significa no hacer daño, para Gandhi la paz se construye desde las

¹³ Esteban Ramos Muslera, licenciado en ciencias Políticas y Magíster en investigación participativa para el Desarrollo Local (Universidad Complutense, Madrid); Doctor en ciencias políticas en el programa de paz, conflicto y cambio social (U. Valladolid) Recuperado de <https://unah.academia.edu/EstebanRamos>

relaciones interpersonales y la forma de comportarse, representada en la “noviolencia”. Otro postulado, tomado del hebraico, es Shalom, relaciona el bienestar personal que se logra de un relacionamiento justo. Así mismo, el cristianismo aporta a la paz, desde la concepción del ágape, que expresa entrega, servicio y sacrificio por los demás e incluso con sus enemigos. De esta manera, se amplía la concepción de paz a nuevos valores que las personas desarrollan en sus experiencias con los demás. Por tanto, desde la paz positiva, el autor considera:

...la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginaciones, hambre, etc.), pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación, es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva (Lederach, 2000, p. 37).

Es así, como la paz positiva adquiere un sentido y significado más amplio relacionado con la justicia social, con el bienestar y el desarrollo humano, donde no es suficiente con eliminar la guerra y los conflictos sino que se debe crear las condiciones y garantizar los mecanismos que aseguren bienestar y calidad de vida personal y social.

Desde esta visión, la paz es una tarea difícil de materializar, puede representar un panorama poco esperanzador ya que pretende unas condiciones ideales de justicia social, de equidad, de disfrute de los derechos humanos, de bienestar y de ausencia de violencia; una representación que los Estados difícilmente podrían garantizar a sus ciudadanos dadas las complejas problemáticas e interacciones sociales.

Desde otra mirada, el profesor Francisco A. Muñoz¹⁴, plantea la Paz Imperfecta como una nueva opción que permite entender la paz como un proceso no terminado, que representa la

¹⁴ *Francisco A. Muñoz*, es catedrático de Historia Antigua (Universidad de Granada), investigador del Instituto de Paz y Conflictos desde 1989. Gran parte de su investigación está dedicada a la reconstrucción de una Historia de la Paz. Recuperado de <http://wdb.ugr.es/~fmunoz/>

realidad humana de un ser que vive en permanentes conflictos individuales y sociales. De este modo, considera la paz como una construcción permanente que tiene en cuenta sueños, obstáculos y limitaciones. Una paz que no pretende solucionar los problemas de la humanidad pero que intenta reconocer el conflicto como una oportunidad para crear y recrear formas de afrontarlo. Éste enfoque busca tener una comprensión de la realidad local y global; promocionar acciones, valores y actitudes que ayuden a construir paz desde lo cotidiano de la convivencia; siguiendo los planteamientos de Muñoz (2004) propone:

Desde el paradigma de la Paz Imperfecta se sostiene que la paz coexiste con las Violencias Estructurales y las injusticias sociales, sin ser estas últimas factores que determinan (con su presencia o ausencia) la existencia de la primera: “la imperfección de la paz y la violencia formarían parte de una obligada convivencia: ninguna existe por sí misma, ambas formarían una matriz social en la que conviven todas las posibilidades (p. 62).

Es así como, se busca una articulación entre las prácticas sociales y las formas en que los sujetos se relacionan, promoviendo el bienestar para las comunidades desde una autogestión y liderazgo en la gestión de los conflictos.

Así mismo, Vera Grabe¹⁵ (2001) plantea la necesidad de construir un concepto de paz que sea instrumento para el cambio, “un camino y un método para superar la violencia y resolver el conflicto armado en vista de que los métodos violentos tanto desde la perspectiva del Estado, como la de los actores armados extrainstitucionales, están agotados” (p. 25).

El tema de la paz debe unir a las comunidades en la construcción de estrategias que les permitan afrontar el conflicto y superarlo. No existen recetas para construir la paz, sólo existen

¹⁵ Vera Grabe, realizó estudios de filología en la Universidad de Hamburgo, Licenciada en antropología de la Universidad de los Andes. Cofundadora y dirigente del movimiento guerrillero M-19.

oportunidades para crear nuevas formas de interacción que resignifiquen los conflictos y posibiliten la convivencia; la paz es una opción, es una construcción social.

Otras de los planteamientos en relación con la paz, lo presenta el profesor Ramos Muslera, miembro de del Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz en su libro titulado: Paz transformadora y (participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la sociopráctica, publicado por el Instituto universitario en Democracia Paz y Seguridad de la Universidad Nacional de Honduras y consiste en: La paz transformadora que pretende ser un vínculo entre la teoría y la práctica para una comprensión de la realidad y de las interacciones que allí se producen. Ramos (2015) considera que: “La Paz Transformadora permite desarrollar conceptualmente el vínculo establecido entre paz, convivencia y necesidades humanas, posibilitando superar el distanciamiento habitual entre la teoría de la paz y el conflicto, y la práctica de la paz y el conflicto” (p. 47).

Las construcciones que el individuo hace de paz, conflicto y violencia son resultado de las interacciones con los otros y con el medio, a partir de las cuales satisface sus propias necesidades y crea relaciones que le permiten actuar en comunidad con la posibilidad de transformar realidades, esa capacidad reflexiva y transformadora son el principal potencial para afrontar positivamente los conflictos.

Desde esta perspectiva, la paz en Colombia es un desafío en el que todos debemos aportar, es una oportunidad para abordar desde escenarios académicos sus múltiples significados, un compromiso que une a las familias y a las instituciones educativas para establecer acuerdos que conlleven a vivenciar valores, actitudes y desarrollar habilidades en la construcción de una cultura de paz. Una responsabilidad que el Estado debe liderar pero que requiere de un esfuerzo colectivo que conduzca a la realización de ese gran sueño.

Otra forma de entender la paz, es desde la concepción de paz integral, Sandoval¹⁶ (2014) plantea que para alcanzar una situación de paz se necesita que haya un equilibrio entre las condiciones objetivas y subjetivas mínimas que una persona, sociedad o sistema requiere para vivir en ambientes de justicia, libertad, democracia y dignidad. La paz integral, actúa como un sistema donde todos sus elementos interactúan como un todo. Este tipo de paz debe eliminar los diferentes tipos de violencias y propender por una acción participativa de todos fundamentada en un enfoque de derechos.

La apuesta del gobierno Colombiano se inspira en la construcción de una paz integral, sostenible y duradera, Arias¹⁷ (2012) plantea algunos aspectos fundamentales que merecen ser revisados, comprendidos y asumidos por todos los colombianos, entre ellos:

La comprensión histórica del contexto, la construcción de la memoria individual y colectiva desde la experiencia de las víctimas; la construcción de sociedades pluralistas e incluyentes; una cultura de paz consolidada sobre principios éticos, la creación de políticas de paz con enfoque de derechos y justicia social. (p. 15-16).

Adicionalmente, Lederach (2015), asesor del proceso de paz en Colombia, considera que los Acuerdos pactados permiten la sostenibilidad del proceso ya que tienen elementos claros y detallados en relación con temas trascendentales como: La seguridad, el desarrollo económico, social y agrario, las víctimas, la participación y el enfoque de género, elementos que requieren ser desarrollados con una alta participación de la sociedad civil. Así mismo, considera que: “La paz se logra cuando cada colombiano asuma el respeto por la diferencia y establezca relaciones

¹⁶ Eduardo Andrés Sandoval Forero, antropólogo y magister en estudios latinoamericanos y doctor en sociología (Universidad Nacional Autónoma de Méjico). Estancia Pos-Doctoral, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España.

¹⁷ *Rosa Ludy Arias Campos*. Doctora en sociología jurídica e Instituciones políticas. Magíster en Desarrollo social y Educativo. Docente investigadora de la Universidad de la Salle y de la Pontificia Universidad Javeriana. Integrante de REDUNIPAZ.

constructivas con el otro, con ese otro al que durante más de medio siglo no ha querido o no ha podido escuchar” (Salgar, D., 24 de Octubre de 2015, El Espectador).

2.7 La educación para la paz

La educación es un acto eminentemente social, una construcción donde se descubre el mundo. Es en esa relación unos con otros es donde las personas entran en conflicto y la convivencia adquiere diferentes significados; es allí donde la educación y en especial, la educación para la paz ejercen un papel fundamental.

Xesús Jares¹⁸, investigador en temas como Educación para la paz, Derechos Humanos, conflicto y convivencia; en su libro: *Educación para la Paz: Teoría y práctica*, realiza un recorrido histórico de lo que ha sido la Educación para la paz, a través de lo que ha denominado cuatro grandes hitos u olas, inspirado en la similitud con este fenómeno físico, un devenir constante, que se crea y se recrea.

Según Jares (2004) la primera ola surge con el movimiento pedagógico de Escuela Nueva que propone un cambio en los esquemas tradicionales autoritarios hacia una concepción integral del ser, con prácticas pedagógicas flexibles creadas a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes y con la intencionalidad de transformar e intervenir la realidad. En la segunda ola, la UNESCO promueve la educación como una herramienta fundamental para la transformación social, teniendo como propósitos: La formación en el respeto a los derechos humanos, la cooperación entre naciones en la solución de problemáticas internacionales y la promoción de acciones en favor de la paz. La tercera ola, impulsada por investigadores como: Galtung, Muñoz y Fisas, quienes proponen métodos socioafectivos que involucre en forma activa y participativa al

¹⁸ *Xesus R. Jares*, profesor y catedrático de la Universidad de Coruña. Su campo de especialización fueron los temas de “Educación para la Paz y derechos humanos” sobre la que publicó libros, artículos y desarrolló proyectos educativos innovadores. Recuperado de <https://manarea.webs.ull.es/xesus-r-jares-in-memoriam/>

estudiante, promoviendo acciones para eliminar el castigo y cualquier tipo de violencia, postulados que van en armonía con los planteamiento de Freire en cuanto a la formación en autonomía y libertad. Por último, la cuarta ola, toma como referente la teoría gandhiana que promueven la construcción de un pensamiento no violento; la cual, considera que la educación para la paz debe contribuir a que el ser humano desarrolle en forma armoniosa sus dimensiones. Siguiendo los planteamientos del autor:

La educación para la paz es un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que (...) pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 2004, p.31).

Desde esta concepción, se proponen como principios fundamentales de la Educación para la paz: La formación en valores (justicia, cooperación, solidaridad, respeto, autonomía y compromiso); la acción social en beneficio de otros y la transversalización del currículo con un enfoque integrador e interdisciplinario. Así mismo, se plantea el método socioafectivo el cual busca, “desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (...) y del análisis” (Jares, 2004, p. 40). Considerándose fundamental la participación del estudiante, el dialogo, las experiencias y el trabajo en equipo.

En consonancia con la anterior conceptualización es pertinente la comprensión del conflicto desde un análisis sistemático de las diferentes formas de violencia (directa, estructural y cultural) con el propósito de poder incidir en las problemáticas actuales y realizar intervenciones que promuevan justicia social. Lederach (2000) afirma:

...la educación para la paz tiene una doble finalidad: por una parte, la investigación de los obstáculos y las causas que nos impiden lograr una condición de “elevada justicia y reducida violencia” y, por otra, el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz. (p. 52).

Siguiendo el enfoque de paz positiva, Fisas¹⁹ (1987) afirma:

Educar para la paz no significa aplicar una fórmula mágica que convierta a las personas en gente pacífica. Educar para la paz, es más bien, tratar de estimular el conflicto, aceptarlo como algo consustancial a la naturaleza humana, pero desde una perspectiva positiva, creadora (p. 258).

No existe duda alguna sobre el papel transformador que puede ejercer la educación en la formación del ser humano y por ende en las prácticas sociales que se vivencian en un contexto social; siendo la escuela, un lugar privilegiado para promover y vivenciar los principios de la paz, para reflexionar y criticar su realidad, para construir conjuntamente soluciones armónicas a los conflictos y potencializar el desarrollo integral del ser.

Delors (1996), en el Informe a la UNESCO: La Educación Encierra un Tesoro, plantea la necesidad de potencializar el desarrollo integral del ser humano a partir de cuatro aprendizajes básicos: Aprender a ser, implica ser capaz de reconocerse como individuo, de actuar con autonomía y asumir responsabilidades. Aprender a conocer, permite comprender la realidad y desarrollar habilidades para aprender a aprender y adquirir conocimientos a lo largo de la vida. Aprender a hacer, requiere desarrollar competencias para actuar y solucionar diferentes

¹⁹ *Vicenç Fisas*, Doctor en Estudios sobre Paz, Universidad de Bradford (Inglaterra) y director de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde además se desempeña como titular de la Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/index.php?option>

situaciones del entorno y Aprender a convivir que desarrolla habilidades para la mutua comprensión, la participación y cooperación.

Desde la concepción de la educación para la ciudadanía global, De Paz Abril²⁰ (2007) propone otro aprendizaje básico: Aprender a transformar, busca que los sujetos actúen y se comprometan con la justicia y la solidaridad. Cada persona debe responsabilizarse de sus decisiones y contribuir en el mejoramiento del entorno.

Así mismo, De Paz Abril (2007) plantea la educación como un proceso humanizador y libertador que procure un mundo más justo; se basa en la comprensión de la realidad actual y su compromiso de mejorarla. Se fundamenta en la integralidad del ser en todas sus dimensiones y en el reconocimiento de una ciudadanía global, inspirada en el respeto, la dignidad humana, los derechos y el compromiso con los otros, con los que piensan y sienten diferente; manteniendo una estrecha relación con los principios que orientan la educación para la paz.

Federico Mayor²¹, afirma que la UNESCO en los últimos 20 años, ha liderado importantes aportes teóricos y prácticos a la educación para la paz, lo cual, se ha visto reflejado en acciones que las comunidades y los gobiernos adelantan. No obstante, el desafío es muy grande; se requiere de la voluntad política nacional e internacional y del compromiso de todos para construir y reconstruir caminos que conduzcan a la paz.

La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la

²⁰ Desiderio de PAZ ABRIL Maestro de primaria, licenciado en Ciencias Políticas y Sociología y doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona con una tesis titulada Prácticas escolares y socialización

²¹ Federico Mayor Zaragoza, nació en Barcelona, en 1934. Doctor en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid (1958), Director de la UNESCO (1987-1999) donde impulsó la meta institucional de “construir los baluartes de la paz en la mente de los hombres” Tomado de: <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/01/cent0101.htm>

explotación de género, a combatir el daño ambiental y a oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz. (Mayor, 2003, p. 19)

Asumir la educación para la paz es un desafío que convoca a las comunidades a promover políticas que viabilicen la ejecución de proyectos relacionados con la convivencia, la democracia, los derechos humanos, la prevención de violencias, la resolución de conflictos, el respeto por la diversidad, cuidado y autocuidado, entre otros. La educación para la paz, es una tarea compleja que no puede ser de responsabilidad exclusiva de las Instituciones Educativas, es una labor que le compete en forma directa a la familia, el Estado y a la sociedad en general.

2.8 Educación para la paz en Colombia

El tema de Educación para la paz, no es algo nuevo en el país, desde la década del ochenta se han venido gestando en las instituciones, comunidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y empresas, ideas, propuestas y proyectos encaminados a asumir de manera reflexiva y crítica la situación de conflicto que ha vivido el país.

Como resultado de los acuerdos políticos entre 1989 y 1994, surgieron proyectos educativos dirigidos a personas con interés de reincorporarse a la vida civil, que buscaban la construcción de una cultura de paz, en palabras de Jiménez²² (2001):

Los proyectos educativos consistieron en: capacitación para ejecutar proyectos de economía solidaria, desempeñar oficios y conocer la administración pública y la estructura orgánica del Estado, asignación de créditos para adelantar estudios técnicos, tecnológicos y universitarios,

²² Gonzalo Jiménez Rodríguez, Magíster de la Universidad Nacional, con experiencia en educación universitaria y popular; consultor asesor e investigador en procesos de paz y derechos humanos.

alfabetización y validación de primaria y secundaria, divulgación de la nueva constitución Política y promoción de la participación ciudadana y defensa de los derechos humanos y atención psicosocial (p.39).

Otra experiencia fue el Programa de Pedagogía para la paz y la Reconciliación Nacional, creado en 1991, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional, que permitió a personas que se acogieron a los acuerdos de paz, la validación de primaria y secundaria para facilitar el ingreso a la universidad y la formación en empresas productivas.

En 1996, El MEN desarrolló el Programa de educación para la convivencia pacífica, de carácter semi escolarizado, con el fin de promover la convivencia, promover la participación democrática, el conocimiento del contexto, la solución de problemáticas y la continuidad en el sistema educativo a jóvenes y adultos; posibilitó la reflexión sobre los acuerdos de paz, en las prácticas educativas.

Así mismo, desde Organizaciones No Gubernamentales (ONG) se han puesto en marcha iniciativas que propenden por integrar a las comunidades en proyectos educativos que brinden herramientas para la comprensión del conflicto, la formación de líderes, la continuidad en la escolaridad y la vinculación en proyectos productivos, entre ellas: Fundación progresar, Cultura Democrática, Simón Rodríguez, Observatorio para la paz, Compaz, Corporación Arco Iris, Corpadec, Sol y Tierra, Compañías de Jesús.

Desde el sector privado, La Cámara de Comercio de Bogotá, ha liderado procesos de formación en conciliación y arbitraje como alternativas para la solución de los conflictos; brindando talleres, pasantías y asesorías que buscan la formación de una cultura de paz.

Otra experiencia significativa, fue la propuesta de cultura ciudadana promovida desde el plan de gobierno de Antanas Mockus, 1995-1997; entendida como un conjunto de programas y

proyectos que promueven la convivencia ciudadana, mediante un cambio en las prácticas sociales, mediadas por tres reguladores del comportamiento: La ley, la moral y la cultura. Esta propuesta contribuyó a mejorar la convivencia y prevenir las violencias mediante el respeto de las reglas asumidas por convicción.

Jiménez (2001) quien recopiló reflexiones sobre experiencias de educación para la paz en Colombia considera que se han realizado construcciones en torno al estudio del conflicto, sus causas y consecuencias, los derechos humanos, democracia, género, justicia social y desarrollo sustentable, sin embargo, no se ha logrado la comprensión de experiencias propias desde las comunidades, la educación para la paz se plantea desde un imaginario pero no trasciende ni tiene un impacto significativo; en el ámbito de las instituciones educativas se ha quedado en un tema de campañas, aunque se ha buscado una articulación desde el currículo que trascienda el escenario de una asignatura y se integre al proyecto educativo.

Una característica importante de los programa de educación para la paz es que debe responder a las necesidades del contexto; partir del reconocimiento y construir con la participación de las comunidades estrategias sencillas que promuevan el desarrollo de habilidades y permitan un trabajo cooperativo que conduzca a vivenciar valores y prácticas a favor de la paz. En palabras de Vera Grabe (2001): “Un programa de educación para la paz tiene sentido si afecta realmente una de las raíces de nuestra realidad desgarrada y violenta: la mentalidad y el comportamiento” (p.8).

Según Arias (2016), la educación para la paz en Colombia se puede entender como:

Un proceso educativo amplio, complejo, que en todo caso debe ser holístico para una paz integral, con un compromiso expreso por promover la justicia, la convivencia pluralista, el abordaje democrático de los conflictos, la prevención de la violencia, la memoria, la atención de diversos tipos de víctimas, la integración social de los desmovilizados y de los agentes de violencia de diferente orden (p. 23).

La educación para la paz debe propiciar en este momento la apropiación de los acuerdos pactados, promover el conocimiento de los instrumentos que permiten la formalización y puesta en marcha de los mismos, los mecanismos para ejercer la garantía de los derechos individuales y colectivos, el reconocimiento de una memoria histórica de dolor inspirada en la esperanza del cambio, promover actitudes de reconciliación y perdón; el aprendizaje de nuevas formas de vivir el conflicto, promover la formación de ciudadanos críticos y participativos en las decisiones locales y nacionales; como bien lo afirma Lederach (2015), “la paz la construye cada colombiano”.

La Constitución Política de Colombia (1991) fortaleció el interés por el tema, otorgándole un marco jurídico a la educación para la paz, derivado del artículo 22 que expresa: “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” y del artículo 67: “(...) La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (...)”.

En consecuencia, se definió desde la Ley General de Educación (1994), una educación como derecho, inspirado en el desarrollo individual y social, que garantice el goce de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; la cual debe representar un acto de corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado. Adicionalmente, ésta ley expresa en uno de sus fines el interés de atender la educación para la paz así como, los principios democráticos y la convivencia.

Así mismo, los últimos planes Decenales de Educación, promueven en relación a la paz que: “La educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz (...)”. (Plan Decenal, 1996-2005)

A continuación, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 expresa como uno de sus propósitos:

La educación en su función social, (...) debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos. (p. 16)

El programa de las Naciones Unidas para el desarrollo PNUD plantea entre las tareas a desarrollar para el país:

La transformación de la cultura y educación de los/as colombianos/as. Se debe buscar cambiar muchas prácticas que a diario remiten a la violencia por prácticas que conduzcan al diálogo y a la resolución pacífica de los conflictos...De ahí que educar para la paz y la no violencia debe ser un propósito societario y estatal que sobrepase las coyunturas y que nos remita a diario a pactar, a buscar acuerdos de convivencia; acuerdos que dentro de un marco de libertad y respeto, nos conduzcan a aceptar reglas de juego en donde todos actuemos de locales, enfatizando en el diálogo, la pluralidad y la tolerancia para vivir. (PNUD, 2016, p. 340)

Así mismo, dentro de la propuesta de orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación Nacional, para la implementación de la cátedra de paz, plantea que:

Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. (MEN, 2016, p. 9)

3 CAPÍTULO III: Diseño metodológico

En el presente capítulo se aborda la perspectiva metodológica con la cual se pretende visibilizar los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, como elementos del dispositivo de producción de subjetividades, en el periodo comprendido entre 2010 – 2017; con el propósito de analizarlos y en ellos reconocer las constituciones de sujeto (epistémico, político y ético-moral) que se generan, así como también develar las relaciones de poder implícitas en los documentos oficiales emitidos por el Gobierno Nacional, los cuales se relacionan en la tabla 1.

En primera instancia se expone la investigación cualitativa como el enfoque propicio para el análisis de los discursos gubernamentales de educación para la paz, en el período anteriormente mencionado; posteriormente, se aborda el paradigma hermenéutico interpretativo desde el cual es posible referirse a la educación para la paz como un proceso histórico que se ha venido consolidado en las prácticas discursivas a partir del abordaje e institucionalización del tema desde el Gobierno Nacional, a través de una perspectiva que reúna y dé sentido a las aproximaciones que se abordan a partir de los textos seleccionados para el análisis investigativo (citados en la tabla 1). Finalmente, se presenta la propuesta metodológica que orientó el estudio de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz mediante el Análisis Crítico del Discurso – ACD- y sus componentes del marco analítico que permitieron ahondar en la comprensión del objeto de estudio.

Tabla 1

Documentos gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, 2010-2017

N°	Documento	Autor	Año
1	Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016	Ministerio de Educación Nacional	2006
2	Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014	Departamento Nacional de Planeación	2010
3	Orientaciones para la institucionalización de Competencias Ciudadanas	Ministerio de Educación Nacional	2011
4	Ley 1620 de 15 marzo de 2013	Congreso Nacional de la República de Colombia	2013
5	Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013	Presidente de la República de Colombia	2013
6	Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018	Departamento Nacional de Planeación	2014
7	Ley 1732 del 1 septiembre de 2014	Congreso Nacional de la República de Colombia	2014
8	Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015	Presidente de la República de Colombia	2015
9	Orientaciones generales para la implementación de La Cátedra de Educación para la paz	Ministerio de Educación Nacional	2016
10	Propuesta de Desempeños de Educación para la paz	Ministerio de Educación Nacional	2016
11	Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Las competencias ciudadanas en las pruebas Saber	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES	2016

3.1 Enfoque: Investigación cualitativa

La metodología es la forma de enfocar los problemas y buscarles respuestas, por lo cual y acorde a los intereses y propósitos del presente proyecto, es la investigación cualitativa la alternativa interpretativa que se ajusta a la exploración del estudio de la subjetividad, en donde es posible reconocer los tipos de sujeto que se constituyen a través de los discursos gubernamentales y las relaciones de poder presentadas para naturalizarlos.

Aproximarse, analizar, comprender y encontrar significado a la complejidad de los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, son los criterios por los cuales la

presente investigación está orientada por la metodología cualitativa. Reconocer las conexiones y las distancias entre las enunciaciones sobre paz, emitidas oficialmente por el Gobierno Nacional en el periodo comprendido entre 2010 – 2017, es el propósito de la presente investigación, por lo cual el desarrollo de un trabajo sistemático, riguroso y flexible, ha permitido comprender de manera holística un fenómeno social, como la educación.

A partir de procesos analíticos e interpretativos es posible problematizar la realidad y develar características del tipo de sujeto que se desea formar a través de los discursos, así como la constitución de subjetividades particulares, validando los resultados del análisis como elementos creíbles para su teorización. Por lo tanto, es importante reconocer la incidencia de diversos factores para la constitución de determinados ciudadanos, tales como la simbología de las prácticas, el lenguaje, la influencia del entorno y relaciones sociales generadas, por lo que Maxwell, citado por Vasilachis de Gialdino (2006), reconoce tres rasgos particulares de la investigación cualitativa que vale la pena reconocer mediante el análisis: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica.

Por lo anterior, es preciso mencionar que es a través de la búsqueda por el significado sobre lo que se propone en la educación para la paz, en donde se hará visible, lo que a simple vista no lo parece, el porqué de la naturaleza de determinadas subjetividades institucionalizadas por el Gobierno Nacional, que además están siendo sostenidas y regularizadas mediante las prácticas educativas y sociales para un objetivo particular. Vale la pena mencionar que en ningún momento este estudio hermenéutico pretende presentar como verdad absoluta el tema abordado, por el contrario es una invitación a reflexionar y develar aquellas características significativas sobre el objeto investigado.

En consecuencia, la ruta metodológica desarrollada inició por la consulta de *antecedentes*, mediante proyectos de investigación de posgrados, que permitieron reconocer los estudios realizados en cuanto a las experiencias de constitución de subjetividades y estrategias para fomentar ambientes educativos en y para la paz.

Seguidamente, se realizó el estudio conceptual de las categorías del presente análisis: sujeto, subjetividad, educación para la paz y gubernamentalidad, las cuales fueron conceptualizadas en el segundo capítulo de este proyecto y permiten reconocer la perspectiva crítico-social desde donde las investigadoras se han posicionado para abordar el ejercicio interpretativo de los discursos gubernamentales de educación para la paz, analizando las constituciones de sujeto así como las relaciones de poder implícitas en tales discursos. Es pertinente mencionar, que aun cuando se citó el discurso como una categoría, este no es analizado específicamente en un apartado, ya que se ha desarrollado el ejercicio de estudio de forma transversal.

Más adelante, posterior a una minuciosa pesquisa que permitiera reconocer cuáles habían sido los documentos emitidos por el Gobierno Nacional o por sus dependencias, se seleccionaron once textos oficiales (citados en la tabla 1) que permitieron reconocer la configuración del discurso de educación para la paz en Colombia, como un tema emergente, basado en las Competencias Ciudadanas, para la formación de determinados sujetos. Es importante mencionar que a través de matrices de análisis (Apéndice 1-11) fue posible reconocer aspectos discursivos que develaron características de la subjetividad a construir en Colombia, tema que se detallará más adelante.

Es oportuno citar que para la elección de estos documentos, las investigadoras asumieron como espacio temporal de estudio, los dos periodos de gobierno del actual presidente de la República, Juan Manuel Santos Calderón, quien se ha caracterizado en sus discursos públicos y planes de gobierno, por enfatizar en el tema de paz en Colombia, por un lado, debido a la época coyuntural que se ha vivenciado en el país, en vista del reciente Acuerdo de paz logrado y

firmado con la guerrilla de las FARC en el año 2016; y por el otro, estos cambios generan grandes desafíos para el Estado y la sociedad, no solo en temas de seguridad para detener los secuestros, narcotráfico y atentados sino además significa un reto para el ámbito educativo, ya que se requiere preparar a la población civil para la acogida de los excombatientes y sus familias.

En este orden de ideas, se requiere posicionar el ejercicio investigativo desde una postura que reconozca la historicidad de los discursos de Educación para la paz, emitidos desde instancias gubernamentales, como elementos del dispositivo de configuración de subjetividades, por lo tanto, para lograr la comprensión del fenómeno social definido como objeto de estudio, se abordará en la siguiente sección el paradigma hermenéutico.

3.2 Paradigma investigativo: hermenéutico – interpretativo

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad (con sus implícitos prejuicios), sino de asumirla. En otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión. (Baeza 2002).

La hermenéutica proveniente del vocablo griego *hermeneia* que traduce el acto de la interpretación (Cárcamo, 2005a), es decir es un paradigma que se enfoca en la comprensión de los fenómenos y los discursos.

Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento. En este sentido, el texto ha de ser asumido -en el proceso de interpretación de discurso- en un permanente siendo; lo que

permite homologarlo, desde el pensamiento de Zemelman (1994) con la realidad; ya que desde la perspectiva de él, ésta para ser captada ha de ser concebida como un proceso inacabado, y especialmente en permanente proceso de construcción. (Cárcamo, 2005b).

Lo anterior, y de acuerdo con los argumentos de Heidegger frente al paradigma hermenéutico, es el método más apropiado para estudiar la acción humana, ya que mediante la descripción detallada y el estudio cuidadoso del objeto de investigación será posible llegar a la interpretación del mismo. Dado está que la comprensión de la acción humana será solo se validará en la medida en que se realice de forma holística permitiendo el reconocimiento de distintas características culturales, temporales y significativas que ubican históricamente el fenómeno estudiado y dan sentido al mismo.

En este enfoque se busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana (...), tal como lo expone Cifuentes (2011). En otras palabras, el abordaje de la investigación cualitativa desde el paradigma hermenéutico tiene como objetivo, en esta oportunidad, realizar el análisis documental de los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, como un ejercicio interpretativo mediante el cual se pretende analizar, con precisión, el sentido de los enunciados allí manifiestos y sus implicaciones en la constituciones de subjetividades.

3.3 Tareas del investigador hermenéutico

La importancia de la hermenéutica en el proceso investigativo de ciencias sociales, radica en el lugar que se da a las interpretaciones de la historia y de la vida social (Herrera, 2010a). En tanto, el investigador hermenéutico debe asumir tres tareas: delimitar y construir el problema de investigación, por supuesto dentro del contexto histórico así como un ejercicio que se justifique

con un significado e impacto para la vida social (Herrera, 2010b). En segundo lugar, la resignificación del lugar y sentido de la teoría para la comprensión de los fenómenos sociales, ejercicio que trasciende del interés de verificar o falsear los constructos teóricos, aquí el rol del investigador se enfoca en ofrecer modelos que permitan hacer perceptible la comprensión del evento social investigado a partir de su autocomprensión, la cual se genera por medio del diálogo con las prácticas sociales, en otras palabras modelos interpretativos (Herrera, 2010c). Como tercera tarea, se propone la revisión y uso de los métodos como formas de aproximación al mundo social, la anticipación teórica que haya desarrollado el investigado social le permitirá asumir su propia posición mediante la cual se aproximará al objeto de estudio; en tanto, es claro que el dato social no está dado, sino que toma sentido en la construcción del proceso de investigación, o en palabras de Herrera, el método es válido sólo si “ la experiencia de conocimiento de lo social, se encuentra determinada por el proceso histórico de elaboración de sentido” (2010d, p. 207).

Es así como se reconfiguran los métodos en lo social, dando un horizonte más amplio que la cuantificación comúnmente orientada en el paradigma positivista para la validación de las investigaciones; aquí, mediante la tarea hermenéutica interpretativa del investigador social, se amplía la labor de investigación, reconociéndose significados y construcciones simbólicas situadas en los contextos que se producen (Herrera, 2010e). Esa posibilidad de relacionarse con su objeto de estudio, le va a permitir aproximarse y reconocer el lenguaje como medio potente para la configuración de identidades, para la constitución de prácticas y cultura social que develará la pluralidad de sentidos de las realidades, siempre reconociendo las condiciones históricas, políticas y teóricas que posibilitan escuchar la voz de tales prácticas.

En definitiva, se requiere valerse de una propuesta metodológica acorde al proceso investigativo que se está desarrollando, para realizar un acercamiento teórico a los significados

de dichas enunciaciones y lograr un proceso de comprensión de las relaciones que se plantean, por lo cual en el apartado siguiente se presenta la conceptualización del Análisis Crítico del Discurso, como aquella medida que le permitirá al investigador social interpretar los sentidos de los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia emitidos en el período 2010-2017.

3.4 Propuesta metodológica: Análisis Crítico del Discurso –ACD-

El siglo XX fue el momento histórico en el que los estudios discursivos tomaron mayor relevancia en vista de los cuestionamientos surgidos acerca del “quehacer y del valor de verdad del ejercicio científico, y la transformación de los medios de comunicación y su incidencia en los fenómenos sociales y políticos” Pardo (2013a).

De acuerdo con la anterior, es en ese momento en donde la modernidad avizora su inclusión en las sociedades y se generan dinámicas particulares en donde la racionalidad asume un protagonismo importante y asimismo surge una corriente que cuestiona la validez científica instaurada como única forma de verdad. Ante ello, tal como asegura Pardo (2013b), emergen alternativas crítico reflexivas que abordan temas como la subjetividad y el saber popular, como respuesta a la hegemonía racional y científica que está generando discursos dominantes.

Dentro de dichas nuevas estrategias de análisis, se reconoce que la ciencia debe expandirse a campos narrativos, que permitan a partir de la descripción, interpretación y análisis crítico develar las formas de producción de discursos, los cuales comienzan a circular en las sociedades y se instauran en las prácticas cotidianas. Ludwig Wittgenstein (1954) “considera el lenguaje como una actividad inmersa a las prácticas, las cuales constituyen una “forma de vida”, que tiene un carácter regulado, comprensible a partir de la observaciones de las diversas reglas sustentadas en las prácticas mismas” (Pardo, 2013c. p.22). Por lo anterior, es coherente que sea a través de la

propuesta de Norman Fairclough²³ y Ruth Wodak²⁴, desde donde se analicen las características particulares del *discurso* (entiéndase como uso lingüístico hablado o escrito, en este caso el énfasis del análisis se realizará en el segundo, así como las prácticas que el discurso genera en la sociedad).

Pero es pertinente preguntarse por la importancia del estudio del discurso y de acuerdo con las ideas de Pardo, “El lenguaje, ocupa el motor del pensamiento, de las perspectivas de mundo y de fundamento de las percepciones sobre lo real. Bajo esta perspectiva, la comunicación va a convertirse en un proceso intersubjetivo fundamental y exponente de la actividad racional” (2013d. p.24). En otras palabras, se reconoce el acto comunicativo como un medio revelador de lo circundante, que resignifica las interacciones entre sujetos y posee una importante carga simbólica en la sociedad; razón por la cual vale la pena adentrarse a analizar al lenguaje, a través de los discursos gubernamentales en educación de la paz, como objeto de estudio de la presente investigación con el objetivo de identificar el tipo de subjetividad que se está constituyendo en el país por esta época.

El Análisis Crítico del Discurso es, desde los planteamientos de Wodak (2001a), una teoría y un método de investigación a través del cual se analizan fenómenos de las ciencias sociales, que promueve otras formas de analizar el lenguaje (escrito, oral, visual, corporal, etc.), encontrándose configurado por del marco histórico mencionado inicialmente en esta sección, en donde el objeto

²³ *Norman Fairclough*, es profesor emérito de la Universidad de Lancaster y es uno de los fundadores del Análisis Crítico del Discurso. Actualmente contribuye a la enseñanza de cursos de Master en la Universidad de Bucarest e imparte cursos a nivel de doctorado en Dinamarca (Recuperado de: [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.pdf)).

²⁴ *Ruth Wodak*, distinguida profesora austriaca y catedrática en Análisis del discurso en la Universidad de Lancaster.1 Vivió en Viena, Austria, donde fue profesora titular de Lingüística aplicada desde 1991. En la actualidad se mantiene como co-directora de la llamada Punto Focal Nacional Austriaca (PFN) perteneciente al Observatorio Europeo del Racismo, la Xenofobia y el Antisemitismo Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Ruth_Wodak).

concreto de investigación son “las particulares características de aparición del lenguaje en el nuevo capitalismo” (Wodak, 2001b).

Aun cuando el ACD ha sido estudiado por diversos lingüistas europeos, quienes han dado continuidad a las concepciones de la Escuela de Frankfurt, es sobre los planteamientos de Fairclough y Wodak sobre los cuales se centrará esta investigación. Lo anterior, en vista de “su interés por desarrollar una teoría social crítica del discurso que oriente la investigación empírica sobre los cambios contemporáneos en el discurso, entendidos como parte de procesos más amplios de transformación sociocultural” (Chouliari & Fairclough, 1992a).

La premisa anterior, resulta interesante toda vez que está identificando la relación dialéctica presentada entre discurso y las disposiciones sociales, la cual se sitúa en un momento histórico preciso, que permanece y reproduce determinadas estructuras en las sociedades, ya sea para homogenizarlas o en sus develamientos a través de este tipo de investigaciones, emanciparlas.

El lenguaje exige un análisis meticuloso en vista de su potencial forma de permear las prácticas sociales así como de transformarlas, razón por la cual el ACD tiene como su particular preocupación centrarse en los cambios radicales que tienen lugar en la vida social contemporánea, tal como lo manifiesta Wodak (2001c). ¿Qué propone el Gobierno Nacional a través de sus enunciaciones de educación para la paz para la constitución de subjetividades? Es precisamente una pregunta que se está respondiendo en este proyecto.

Teorizar un proceso discursivo es un proceso clave que surge de las investigaciones sistemáticas realizadas por Fairclough, en donde la propuesta para el estudio del funcionamiento del discurso en la vida social se basa en una concepción tridimensional: texto, práctica discursiva y práctica social; como se muestra en la figura 1.

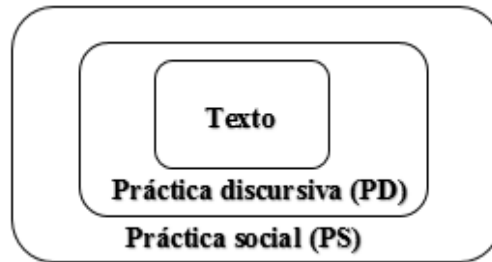


Figura 1. Concepción tridimensional del discurso (Fairclough, 1992b).

En tanto, la figura anterior contiene unos elementos que permiten el estudio del discurso como texto organizado de la siguiente manera:

- ✓ La fase descriptiva del análisis del **texto**: se revisa el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual, que para la presente investigación alude a los textos gubernamentales de educación para la paz emitidos en Colombia entre el año 2010 y 2017.
- ✓ La fase interpretativa, que se relaciona con la **práctica discursiva**, se revisa la fuerza de los actos del habla junto con la coherencia e intertextualidad del discurso. Además el estudio de *prácticas discursivas* implica procesos de producción, circulación y consumo de los textos, que para este caso sería la implicación de los discursos de paz en el campo educativo.
- ✓ La fase de interpretación del análisis, vincula a la **práctica social** con las relaciones implícitas de poder, ideologías y el rol del discurso como mediador de la hegemonía (Fairclough, 1992c).

Lo anterior, por supuesto, siempre analizado desde contextos socio-históricos en donde las dinámicas sociales varían y en donde los procesos no se estabilizan, sino que se van actualizando.

Así, el esquema de Fairclough aquí relacionado, sirve como un primer paso para acercarse a la

realidad a estudiar, pero adicionalmente se requiere profundizar más en el estudio para reconocer regularidades y discontinuidades del discurso, del texto en contexto. Por ejemplo, en el ejercicio desarrollado frente al análisis de los discursos gubernamentales de educación para la paz, es posible manifestar en el esquema tridimensional de Fairclough, cómo se reconoce en el documento analizado del MEN, se mencionan unas especificidades de formación, tal como se presenta en la figura 2:

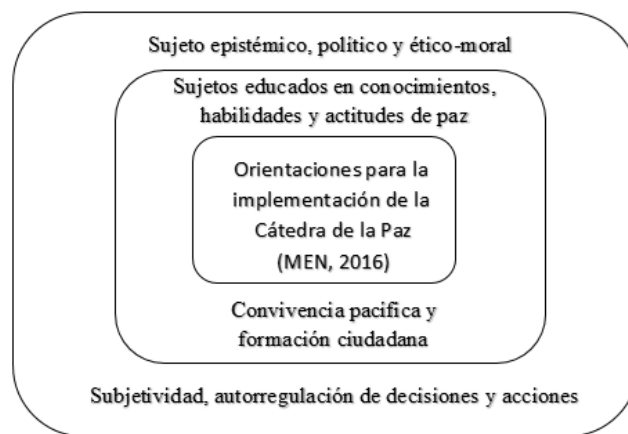


Figura 2. Concepción tridimensional del discurso de Fairclough aplicada a esta investigación.

A continuación, y para continuar presentando el análisis discursivo realizado, se presenta la estrategia de profundización definida para investigar críticamente las enunciaciones gubernamentales de Educación para la Paz en Colombia, en el periodo 2010 - 2017.

3.5 Marco analítico ACD: matriz de análisis

En vista de la intención precisa del ACD por develar aquellas relaciones generadas entre poder e ideología, existe también un sentido claro de este movimiento crítico por comprender el objeto de estudio, analizándolo desde múltiples perspectivas, para además de describir las situaciones ocultas, interpretar su contenido y adicionalmente, pretende transformar e incidir en las situación analizadas (Wodak, 2001d).

El ACD se enfoca en la investigación del uso del discurso como representación y significación del mundo, en donde la experiencia forma parte fundamental del mismo, es así como esta modalidad investigativa asume retos interesantes en el contexto contemporáneo, por un lado el reconocimiento de la globalización en el discurso actual, en donde sirve de excusa al investigador no solo para reconocer aquellos aspectos negativos que ha ocasionado en cuanto a la homogenización social, pero además es también una oportunidad de liberar, para empoderar a la sociedad, por lo tanto es indispensable investigar la globalización plasmada en el discurso desde distintos contextos como asegura Wodak (Colorado, 2010. p. 592).

Con base en las concepciones asumidas, es oportuno presentar el *marco analítico* que fue abordado desde el ACD, a través de los aportes de los autores citados con anterioridad.

Inicialmente, se diseñó una matriz con cinco pasos de análisis (ver tabla No. 2) con la cual se realizó un segundo acercamiento a los textos gubernamentales seleccionados y fue posible puntualizar en aquellos fragmentos significativos que permitieron realizar una interpretación del discurso a la luz de las categorías conceptuales del presente ejercicio investigativo.

Tabla 2.

Ejemplo de Matriz de análisis del documento *Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la paz, MEN, 2016.*

MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Orientaciones generales para la implementación de La Cátedra de Educación para la paz			Autor: Ministerio de Educación Nacional	Año: 2016
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia teórica
Capítulo 2: Relevancia: ¿Por qué es tan importante la educación para la paz en Colombia?	"Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes"	"promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz"	Educación para la paz Cultura de paz	La Educación para la paz en Colombia se plantea como una necesidad del contexto para la consolidación de una cultura de paz, donde la escuela ejerce un rol fundamental como territorio de paz, que al articularse con la familia y la sociedad favorecerá procesos de formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y deberes, capaces de plantear nuevas alternativas de convivencia a partir de la comprensión del pasado mitigando posibles situaciones de violencia.
	"Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos"	"Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás"	Educación para la paz Sujeto	
	"Se requieren ciudadanos que asuman roles activos para generar cambios en sus comunidades, y en la sociedad en general, usando siempre mecanismos democráticos y pacíficos, además de relacionarse pacíficamente con los demás, cumplir las normas y exigir sus derechos y respetar los de los demás"	"ciudadanos que asuman roles activos (...), usando siempre mecanismos democráticos y pacíficos, (...) cumplir las normas y exigir sus derechos"	Educación para la paz Gubernamentalidad	
	"(...) la escuela puede hacer un aporte fundamental por representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia, por su misión de formación integral, y por su lugar privilegiado que permite articulación entre los estudiantes... sus	la escuela puede hacer un aporte fundamental por representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y	Gubernamentalidad	

La matriz se compone de las siguientes partes:

- ✓ **Encabezado:** sección en donde se relacionan los datos referenciales de los once textos oficiales sobre Educación para la paz seleccionados para el análisis (nombre del documento, autor y año).
- ✓ **Ubicación en el documento:** se refiere al capítulo o sección de documento de donde se extrae el enunciado discursivo.
- ✓ **Enunciado discursivo:** corresponde al apartado textual que expresa aspectos significativos sobre las categorías sujeto, subjetividad, gubernamentalidad y educación para la paz.
- ✓ **Marcaciones discursivas:** son proposiciones derivadas del enunciado discursivo que concretan el significado en contexto de las categorías sujeto, subjetividad, gubernamentalidad y educación para la paz.

- ✓ **Tópicos conceptuales:** ideas que se deducen del análisis de los enunciados y marcaciones discursivas relacionadas con las categorías sujeto, subjetividad, gubernamentalidad y educación para la paz.
- ✓ **Tendencia teórica:** resultado del análisis hermenéutico, el cual manifiesta la perspectiva planteada por el discurso frente a las categorías sujeto, subjetividad, gubernamentalidad y educación para la paz.

Después, se realizó el análisis interpretativo al revisar cada documento por la matriz descrita con anterioridad, de modo que fuera posible extraer aquellas palabras que permitieran identificar significados particulares de las categorías y a su vez mediante la tendencia teórica, poder aproximarse al análisis de cómo se enuncia el interés del Gobierno al plantear la Educación para la paz en el país.

En consecuencia, se estudió la regularidad discursiva de forma transversal por cada categoría identificando por una parte, los mecanismos y estrategias que los discursos gubernamentales están utilizando en el campo educativo para institucionalizar la educación para la paz. Por otra, se reconocieron aquellas cualidades de sujeto (en sus tres órdenes: epistémico, político y ético-moral) que describen las enunciaciones de paz para lograr consolidar una cultura pacífica y de convivencia, que por ende ha venido constituyendo una subjetividad particular, resultados que han sido desarrollados en el siguiente capítulo denominado Análisis categorial.

4 CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

Para realizar este análisis, se desarrolló en primera instancia un ejercicio descriptivo, a partir de las regularidades discursivas identificadas en los once documentos analizados, desde las categorías gubernamentalidad, educación para la paz y sujeto. A partir del cual, se reconoció la propuesta de subjetividad que dichos enunciados plantean, siendo el discurso el medio transversal para este análisis. Asimismo, se menciona una postura crítica en relación con el objeto de estudio.

4.1 La gubernamentalidad en los discursos de educación para la paz

La gubernamentalidad es entendida como la capacidad del Estado para dirigir las acciones de los sujetos de un modo eficaz, así como auto-gobernarse o naturalizar esas directrices. El gobierno Nacional se basa en la formulación de políticas públicas para conducir el actuar de los individuos hacia los fines o intereses previstos. En esta perspectiva, el camino que se ha trazado en Colombia para educar para la paz, también se encuentra inscrito dentro de las orientaciones gubernamentales que pretenden regular e institucionalizar las formas de lograrlo.

Por lo tanto, se identificaron instancias y medios a través de los cuales el Estado colombiano ha desplegado su estrategia de acción para dar cumplimiento a la tarea de la Educación para la Paz; es así como a raíz de la revisión de éstos once documentos gubernamentales emitidos entre el periodo de tiempo 2010 – 2017, se identificaron que las instituciones y/o medios responsables de garantizar el cumplimiento de las normas del gobierno están mediadas por:

- ✓ La Constitución Política Nacional de 1991, como máxima ley que establece los derechos y deberes de los ciudadanos, la cual no hizo parte del corpus de análisis, sin embargo se reconoce su incidencia para el marco normativo de la educación.
- ✓ Leyes, normas jurídicas por medio de las cuales el Congreso Nacional de la República decreta las normatividades legales para el debido cumplimiento. Se reconoce la Ley General de Educación de 1994, la cual se basa en los principios de la Constitución

Política, que aunque no fue priorizada como documento de análisis, se toma como base de las políticas educativas. En esta investigación se abordaron la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 que crea el sistema nacional de convivencia escolar y la Ley 1732 del 1 septiembre de 2014 que establece la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas.

- ✓ Decretos, normas generales emitidas por el Presidente de la República con el objeto de reglamentar leyes. En este ejercicio se analizaron los decretos 1965 de 2013, que reglamenta la Ley 1620 de 2013 y el decreto 1038 de 2015, que reglamenta la Cátedra de la Paz.
- ✓ Planes de gobierno, a través de los cuales se proponen las acciones a seguir para dar cumplimiento a las legislaciones vigentes. Para este caso, se abordaron el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014 y 2014-2018.
- ✓ El Ministerio de Educación Nacional –MEN-, entidad responsable del aseguramiento de la calidad de la educación en el país, al cual le compete establecer planes, proyectos, directrices y orientaciones que garanticen el cumplimiento de los fines de la educación estipulados en la Ley 115 de 1994. En este proyecto se analizaron las Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas (2011), las Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz (2016) y la Propuesta de desempeños de Educación para la Paz (2016).
- ✓ El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-, aun cuando funciona como ente anexo al MEN, es el administrador de la promoción y evaluación de la educación colombiana en los distintos niveles, por medio de las Pruebas de Estado Saber. De esta entidad, se abordó el documento Marco de referencia para la evaluación, las competencias ciudadanas en las pruebas Saber (2016). Lo anterior, establece la obligación, “por parte de las

instituciones educativas públicas y privadas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos” (Marco de referencia de competencias ciudadanas, 2016. p. 10).

Al realizar el análisis de los documentos anteriormente referenciados, se encuentran hallazgos discursivos que permitieron identificar las siguientes regularidades frente a la relación entre las categorías gubernamentalidad y Educación para la Paz:

✓ La Constitución Política de Colombia, en el artículo 22 menciona la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento que requiere la participación de los diferentes estamentos de la sociedad y en el artículo 67 reconoce la educación como un servicio con función social que debe formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. En concordancia con los anteriores planteamientos, la Ley General de Educación de 1994 expresa como uno de sus fines “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” (p.3).

✓ Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación –PNDE-, en cumplimiento con el artículo 72 de la Ley General de Educación, para el periodo 2006-2016 plantea como uno de sus macro objetivos, en el capítulo II: “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”, lo siguiente:

Diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible (p.27).

- ✓ Continuando con la regularidad discursiva encontrada en los documentos: Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas y en la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, se reconoce la coincidencia de intereses para formar “mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, 2011, p.14).
- ✓ Por otro lado, en la visión y objetivos del documento Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, capítulo 4 “Colombia la más educada”, se expone que "Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones" (p.39).
- ✓ Otro elemento de la regularidad discursiva se encuentra en la Ley 1732 de 2015, y en su decreto reglamentario 1038 de 2015, que propone la consolidación de una cultura de paz: Garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia (...). La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (p.1).
- ✓ Para desarrollar el anterior marco normativo el MEN plantea las Orientaciones para la implementación de Cátedra de la Paz y la Propuesta de desempeños de la misma, las cuales se encuentran en relación directa con los planteamientos de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, en donde priorizan la convivencia pacífica y la formación ciudadana como ejes de sus planteamientos, tal como se presenta a continuación:

La Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes,

cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato (...) está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos (...) (Orientaciones para la implementación de Cátedra de la Paz, 2016, pp. 6-8).

✓ Asimismo, el ICFES a partir del 2016 debe evaluar los logros de la implementación de la Cátedra de la Paz, como uno de los componentes de Competencias Ciudadanas. Este tipo de evaluación, que se base en pruebas estandarizadas, podría no ser suficiente ni pertinente frente a la necesidad de reconocer los avances que las comunidades logren en la consolidación de una cultura de paz.

Es así como, El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 se constituyó en el camino y el referente obligatorio para la planeación de proyectos y programas educativos en relación con la Educación para la Paz, encontrándose una regularidad discursiva que engloba conceptos como formación ciudadana, enfoque de derechos humanos, convivencia pacífica, democracia, diversidad y desarrollo sostenible y se propone la escuela como un espacio que prepara el ejercicio de la ciudadanía activa. No obstante, el propósito de garantizar una educación en y para la paz no ha sido logrado, éste debe ser un eje fundamental del presente PNDE y deberá contar con los recursos suficientes para avanzar en la consolidación de una cultura de paz.

Es importante reconocer que desde el año 2004 el MEN ha planteado un programa de Competencias Ciudadanas, siendo éste un trabajo riguroso de un grupo interdisciplinario de profesionales liderado por Enrique Chauz, el cual ha mantenido una línea de desarrollo en las propuestas posteriores de formación ciudadana, convivencia pacífica, participación política y democrática, elementos que hacen parte de la propuesta actual de educación para la paz expresados en la Cátedra de la Paz.

Es cierto que la Cátedra de la Paz, es por sí misma una apuesta que vale la pena ajustar a las necesidades de cada contexto educativo para buscar efectos positivos en la convivencia, sin embargo, este proceso aplicado únicamente a espacios escolares no tendrá mayor impacto si los demás entes que componen la sociedad no se suman a la iniciativa. Pensar en educar para la paz implica directamente dejar de validar la mentira y la violencia como medios para obtener intereses particulares, la convivencia pacífica que en la cátedra se plantea, se logra en la medida en que “todos” los miembros de las comunidades aporten al reconocimiento del otro, al diálogo y al respeto mutuo de la sociedad, prevaleciendo la dignidad humana como garante de la verdadera paz.

La iniciativa de paz con la cual el Congreso de la República ha intervenido en el campo educativo, dirige acciones de obligatoriedad a través de la Cátedra de la Paz, situación que para nada motiva a maestros ni a estudiantes, a reconocerla como proceso de transformación personal y social, que no debe agotarse con información teórica y evaluaciones estandarizadas, ya que invalida las experiencias cualitativas en lo que respecta a educar para la paz, y como consecuencia, los resultados de las pruebas recogerían información sesgada frente a las realidades de cada contexto.

4.2 El sujeto en la Educación para la Paz

Al establecer la relación entre la Educación para la paz y el sujeto por el cual se apuesta formar, se reconocieron las intencionalidades planteadas en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en cuanto a la formación ciudadana y la convivencia, desde un enfoque de derechos y deberes, diversidad, manejo constructivo de los conflictos y desarrollo sostenible, para lo cual, la formación en competencias ciudadanas ha sido el eje fundamental que busca la formación de ciudadanos activos, siendo éstas:

Una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos (Orientaciones para la institucionalización de competencias ciudadanas, 2011, p.22).

Por lo cual, una formación basada en competencias ciudadanas, favorece el desarrollo moral de los sujetos, toda vez que sirve de base para la construcción de ciudadanía, dado que articula aspectos cognitivos y emocionales que permiten la toma de decisiones de forma autónoma, considerando las perspectivas de otros y favoreciendo su actuar en dirección al bien común.

Otro eje importante en la formación de la ciudadanía es la convivencia escolar, regulada por la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, que promueve la formación y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos así como la prevención y mitigación de la violencia escolar y contribuye con “la formación de ciudadanos activos que aporten a construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ley 1620 de 2013, p.1).

En síntesis, la formación ciudadana es uno de los propósitos principales en el que convergen las orientaciones brindadas por el MEN a través de las competencias ciudadanas y la legislación definida para la educación para la paz, en la cual se reconoce una apuesta de sujeto, que será analizado en la siguiente sección a partir de tres órdenes: epistémico, político y ético-moral.

4.3 Constitución de una triple subjetividad: sujeto epistémico, político y ético-moral

El Gobierno Nacional, a través de las políticas educativas, dispone de una serie de estrategias para la formación ciudadanos en correspondencia con intereses que emergen en el contexto histórico-social y político actual, denotando un énfasis en educar para la paz, desde donde ha sido posible identificar características de la constitución de sujetos, que de acuerdo con Martínez

(2010), corresponde a tres órdenes diferentes pero interconectados, por un lado un sujeto epistémico (cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto ético-moral (voluntad de obediencia) y finalmente, un sujeto político (cuerpo en su potencia y resistencia).

4.3.1 Sujeto epistémico

La Cátedra de la paz establece unas categorías temáticas que se consideran fundamentales para la formación de ciudadanos activos que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista y pacífica; como se presenta a continuación:

Tabla 3

Temáticas de la Cátedra de la Paz

CÁTEDRA DE LA PAZ EN COLOMBIA	
Temas de la Cátedra de la Paz (Decreto reglamentario 1038)	Categorías de la Cátedra de la Paz (Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz)
Resolución pacífica de conflictos, Prevención del acoso	Convivencia pacífica
Participación política, Proyectos de impacto	Participación ciudadana
Diversidad y pluralidad, Protección de las riquezas culturales de la Nación	Diversidad e identidad
Memoria histórica, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales	Memoria histórica y reconciliación
Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas naturales de la Nación	Desarrollo sostenible
Dilemas morales, Proyectos de vida y prevención de riesgos	Ética, cuidado y decisiones

Los 12 temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, o las 6 categorías son fundamentales para la construcción de culturas de paz.

Por esta razón (...) es muy importante que las escuelas puedan analizar cómo los están abordando en los distintos grados (o ciclos de grados), y qué más podrían hacer para brindar una formación significativa, auténtica y de calidad en estos temas o categorías de temas.

(Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz, MEN, 2016, pp. 28-29).

Es así como se reconoce que los sujetos están siendo formados para que adquieran conocimientos, en los temas anteriormente citados, de modo que les permita desarrollar habilidades de razonamiento y análisis para comprender las realidades y las problemáticas de su contexto llevándolos a construir relaciones armónicas en la convivencia y a ejercer la ciudadanía de una forma responsable y autónoma. Por tanto, las Instituciones educativas están llamadas a estudiar y comprender sus contextos desde una postura crítica que les permita a los estudiantes pensar en su realidad y en las formas de transformarlas y mejorarlas. El currículo en la escuela debe priorizar el reconocimiento del contexto local, regional, nacional y global del cual forma parte el estudiante y permitirle la reflexión e intervención en las problemáticas de los mismos.

4.3.2 Sujeto político

La Cátedra de la Paz reconoce la escuela como un territorio de paz en el cual los estudiantes aprender a ejercer la democracia y se preparan para la participación futura como ciudadanos activos de la sociedad. También considera que un ciudadano competente debe estar en capacidad de reconocer y defender sus derechos y los de los demás; hacer elecciones de sus representantes de manera reflexiva e informada; discutir constructivamente acerca de situaciones de interés común; analizar y proponer alternativas de solución a problemáticas del contexto buscando como finalidad el bienestar general para una convivencia pacífica.

En este ámbito, la participación es una herramienta fundamental de la formación ciudadana, puesto que permite ejercer su acción ciudadana. Así mismo, el liderazgo y el trabajo en equipo favorecen el desarrollo de iniciativas sociales para intervenir de forma pertinente sus realidades.

Otros aspectos que definen a un sujeto político, en el marco de la educación para la paz, son la corresponsabilidad, el pensamiento crítico y sistémico, a partir de los cuales es posible asumir autónomamente posturas, desempeñarse de manera consecuente y emprender acciones que favorezcan el bien común.

La Educación para la Paz puede contribuir a (...) la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones. (Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz, MEN, 2016, pp. 18-19).

4.3.3 Sujeto ético-moral

La Cátedra de la Paz reconoce la dignidad humana como principio que favorece la construcción de identidad y valoración de la diversidad, para la consolidación de una sociedad justa, pluralista e incluyente que respete los derechos humanos y favorezca la convivencia pacífica.

Un aspecto fundamental en la construcción del sujeto ético-moral atiende a desarrollar habilidades para el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, manejo constructivo de emociones y promoción de relaciones asertivas entre los integrantes de la comunidad educativa con el propósito de prevenir situaciones de violencia que afecten el clima escolar.

Así mismo, se promueve la capacidad de decisión frente a situaciones de cuidado de sí mismo, de los demás y de los recursos de su entorno, con el fin de fortalecer la autorregulación de los estudiantes para resistir a las presiones de grupo y actuar con autonomía frente a sus principios y valores; aspectos relevantes para la construcción del proyecto de vida.

Para la promoción de una cultura de paz, es esencial un enfoque en Derechos Humanos, lo cual implica que los estudiantes puedan identificarlos, respetarlos, conocer los mecanismos para ejercerlos, exigir su cumplimiento y comprender que nadie debe vulnerarlos.

Lo anterior, en concordancia con los planteamientos de la Educación para la Paz, se reconoce que la formación ciudadana:

Deben preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas. La educación puede ayudar a los estudiantes a que puedan, autónomamente: a) reconocer los momentos en los que deben tomar decisiones; b) identificar las opciones disponibles; c) generar creativamente alternativas; d) considerar las consecuencias (de corto y largo plazo) para sí mismos y para otros; e) empatizar con quienes pueden verse afectados por sus decisiones; y f) en algunos casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y Derechos Humanos. (Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz, MEN, 2016, p. 26).

Es posible reconocer como a través del discurso gubernamental de Educación para la Paz se proponen prácticas culturales que promueven una ideología de paz a partir de la formación en conocimientos, habilidades y competencias que permitan al sujeto ejercer su ciudadanía, atendiendo a las directrices brindadas por el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de constituir una subjetividad basada en la concepción del sujeto mediante el enfoque de derechos y deberes desde el reconocimiento de la dignidad humana, la convivencia escolar, el diálogo y la resolución de conflictos, toma responsable de decisiones para la mitigación de la violencia y el uso responsable de los recursos naturales.

4.4 Configuración de subjetividades

En vista de lo complejo que resulta analizar al sujeto como un campo de estudio, que no es fácilmente descriptible por la multiplicidad de interacciones que intervienen en su construcción, se hace pertinente profundizar y visibilizar cómo este se constituye a partir del momento histórico social que atraviesa, tomando como base los tres órdenes analizados anteriormente (epistémico, político y ético-moral), desde los discursos gubernamentales de Educación para la Paz y las intencionalidades que estos proponen para la instauración en la sociedad; desde donde se reconoce la propuesta de una subjetividad basada en la formación ciudadana y la convivencia

pacífica como dos grandes ejes que contribuyen a la formación de una sociedad incluyente, democrática y pacífica, responsable de sí y de su entorno, tal como se afirma en las

Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz:

La escuela puede representar una pequeña sociedad en la que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, puedan experimentar un contexto social incluyente, democrático y pacífico, un contexto en el que puedan expresar y desarrollar aún más sus competencias ciudadanas, un contexto que sea coherente con lo que buscamos como culturas de paz. (MEN, 2016, p.43).

Comprender la subjetividad como un proceso constructivo-interpretativo invita al reconocimiento de las experiencias como medio para constituir y/o modificarla, por lo tanto, el interés del Estado por consolidar una cultura de paz se refleja mediante la adquisición de conocimientos y competencias ciudadanas, que le permita a los sujetos vivenciar creencias, actitudes y valores que generen relaciones más pacíficas, solidarias y creativas, que contrarreste tantos años de prácticas violentas y excluyentes que han sido comunes en los contextos colombianos.

En síntesis, a lo largo de este capítulo se ha evidenciado como el discurso gubernamental de Educación para la Paz se ha convertido en un medio para reconocer la interrelación entre las categorías gubernamentalidad, educación para la paz y sujeto, de cuyo análisis emerge la constitución de una subjetividad dominante que pretende instaurarse en las prácticas sociales como una cultura de paz, pero que aún dista mucho de hacerlo realidad. Mediante la formación de ciudadanos activos, capaces de reconocer y exigir sus derechos, manejar acertadamente los conflictos para mitigar la agresión, actuar responsablemente con sus contextos y de esta forma contrarrestar la tradición de relaciones violentas y excluyentes vividas por tantas décadas de guerra en Colombia, son las propuestas discursivas manejadas en los documentos analizados, sin

embargo despierta el cuestionamiento sobre qué tanta libertad y autonomía es la que se profesa si todo se rige bajo normatividades que indican la obligatoriedad de las acciones sociales.

Dentro de la propuesta de Educación para la Paz en Colombia se reconoce en la política educativa, dirigida por el Ministerio de Educación, una coherencia y secuencialidad en sus planteamientos de formación integral, que inicia con los estándares de competencias ciudadanas, los cuales se han venido fortaleciendo en su institucionalización y se encuentran articulados con las posteriores legislaciones de Convivencia Escolar y Cátedra de la Paz, dando consistencia a dicha política. Sin embargo, el proceso aún requiere ajustes frente al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas de los estudiantes y maestros para analizar las situaciones cotidianas y proponer desde allí, verdaderas apuestas de construcción de paz.

Dentro de los aspectos relevantes de la Cátedra de la Paz se destaca en sus planteamientos la integralidad en los currículos escolares, en donde se menciona la autonomía institucional para la implementación de la misma, retomando experiencias exitosas en dichos contextos y atendiendo las necesidades propias de cada establecimiento educativo. Lo anterior, invita a reflexionar sobre la implementación de dicha cátedra, es decir, aun cuando se legisla el tema de la paz para las escuelas, pareciera innecesario incluir en el currículo una asignatura más (a parte de las doce o catorce existentes) para abordar de forma fragmentada el tema de la paz, esta debería abordarse transversalmente en las demás disciplinas, de hecho en las conversaciones cotidianas, como estrategia de articulación y aplicación en la vida diaria de elementos que consoliden la tan anhelada, cultura de paz en Colombia.

A pesar de reconocer la necesidad de formación docente para la implementación de la Cátedra de la Paz, no se evidencia una propuesta clara y sostenible que involucre de manera específica a la comunidad educativa para lograr consolidar una cultura de paz. Asimismo, se plantea la corresponsabilidad entre familia, escuela y sociedad para liderar un trabajo conjunto que

contribuya a la Educación para la Paz, no obstante, hace falta precisar mecanismos y recursos para lograrlo.

En la Cátedra se propone la consolidación de una cultura de paz ejercida desde la práctica mas no desde el discurso, sin embargo se asigna al ICFES la responsabilidad de evaluar los avances a través de las pruebas estandarizadas en el componente de Competencias ciudadanas, lo cual puede limitar la comprensión del impacto en la consolidación de cultura de paz, por lo cual es necesario disponer de mecanismos de evaluación cualitativa que reúna información significativa para el diseño de planes de mejoramiento.

En la ley de Convivencia Escolar, que se encuentra articulada con la Cátedra de la Paz en lo que respecta a la convivencia pacífica, se aprecia un interés prioritario por detallar prácticas de regulación normativa (mediante aplicación de protocolos, reportes, sanciones, entre otros), haciendo poco énfasis en una formación ética del sujeto que lo empodere en sus procesos de reflexión, decisión y autorregulación.

En los discursos gubernamentales de Educación para la Paz, se reconoce un mayor énfasis en la formación del sujeto político y ético-moral, toda vez que se le plantean la apropiación de valores, la toma de decisiones, así como posibilidades para ejercer la participación democrática, el ejercicio de sus derechos y deberes y el uso responsable de los recursos ambientales; y con menor énfasis la formación del sujeto epistémico, reflejado en la propuesta de Orientaciones para la implementación de la Cátedra de la Paz.

A pesar de reconocer aspectos significativos dentro de la propuesta de Educación para la Paz en Colombia, es necesario desarrollar procesos más críticos, analíticos y reflexivos con los estudiantes y maestros, de modo que las instituciones educativas puedan hacer realidad ambientes de paz, que reconozcan diferencias, pluralidades, el conflicto como parte inherente del ser humano, el respeto mutuo para las interacciones, la formación ética para la toma de decisiones, la

formación política para la participación ciudadana, logrando así conocer el pasado, vivenciar el presente de una manera más consciente y proyectarse a un futuro que consolide la paz como un estilo de vida y no como cumplimiento a la norma gubernamental.

5 CAPÍTULO V: Conclusiones

Como conclusiones de la investigación, se relacionan aspectos relevantes en la constitución de subjetividades, desde los discursos gubernamentales de Educación para la paz en Colombia, entre el periodo 2010 – 2017, así como limitantes y prospectivas para futuros estudios relacionados con el tema:

- ✓ El momento histórico que vive Colombia con el inicio del posacuerdo, demanda al campo educativo una formación política en los estudiantes y maestros, una educación que los empodere para asumir desde su libertad, acciones críticas y reflexivas frente a las injusticias presentadas en la vida diaria, esto requiere de un proceso sistemático, continuo, que se presente interdisciplinariamente, y no fragmentado en una cátedra. No se requiere de un sistema de adoctrinamiento para lograr educar para la paz, esto resulta peligroso puesto que es imposible sugerir una sociedad libre de conflicto, esta concepción puede afectar la convivencia social, por el contrario las situaciones conflictivas deben valorarse como formas por medio de las cuales es posible debatir, argumentar y proponer opciones para generar acuerdos entre las partes; el conflicto es natural en las civilizaciones.
- ✓ El ejercicio de análisis crítico del discurso permitió visibilizar las *enunciaciones gubernamentales* como *elementos del dispositivo* de producción de subjetividades, los cuales a través de instituciones, legislaciones y orientaciones, han generado una red de elementos que trabajan de forma interrelacionada y constituyen formas regulares de pensar, hablar y actuar sobre el tema de paz. Adicionalmente, y sin restar importancia al papel que ejerce la escuela en esta importante labor, es prioritario llamar la atención a la corresponsabilidad que le compete a la familia y al Estado en la consolidación de una cultura de paz, toda vez que es un ejercicio que requiere cambios estructurales en los sistemas gubernamentales.

- ✓ La *subjetividad* que se ha venido constituyendo a partir de los discursos gubernamentales de Educación para la Paz se basa en una producción simbólico-emocional sobre el concepto de paz negativa, en donde se promocionan experiencias de no violencia basadas en la convivencia pacífica y formación ciudadana entre los integrantes de las Instituciones Educativas colombianas, configurando un sistema de prácticas culturales que relacionen formas de pensar y actuar de los sujetos en un mismo sentido. Es decir, esa transformación que se está pretendiendo generar entre las comunidades educativas a partir del discurso de paz, genera la incorporación de ideologías, lenguaje y relaciones que están institucionalizando valores como democracia, inclusión, diálogo, pacifismo, responsabilidad de sus acciones y su entorno, como creencias de una determinada realidad propuesta por el Gobierno Nacional para educar en la paz.
- ✓ El estudio crítico de los once documentos analizados permitió comprender las intenciones gubernamentales para la constitución de un sujeto en tres órdenes, por un lado un *sujeto epistémico*, el cual requiere de unos conocimientos para apropiarse la estructura organizacional del Estado, la regulación de las normas y los mecanismos de participación, dentro de los límites que el mismo Estado plantea implícitamente; por otro, *el sujeto político*, a quien mediante el reconocimiento de sus derechos y deberes se le propone una responsabilidad social en su ejercicio como ciudadano activo, capaz de cumplir debidamente con las normas gubernamentales e intervenir en su contexto también dentro de los límites permitidos; y finalmente, un *sujeto ético-moral*, capaz de tomar decisiones autónomamente, cuidar de sí y del medio procurando cumplir con el desarrollo sostenible y educación para el trabajo, como premisas implícitas que además abordan intereses capitalistas; así como respetar la diversidad para contribuir a una convivencia pacífica y resolver conflictos sin acudir a la violencia, se convierten en elementos de una paz

negativa que tan solo responden al interés del actual gobierno, por exhibir al mundo el cumplimiento de uno de los pilares de su plan de gobierno, pero que dista de una aplicación real en los establecimiento educativos.

- ✓ A través del análisis documental se reconocieron relaciones de poder entre el Gobierno Nacional y la comunidad del campo educativo, en tanto a partir de las legislaciones emitidas sobre la Cátedra de Paz y la Convivencia Escolar, se han expedido normas que deben ser acatadas, en donde se mantiene la jerarquía de autoridad y subordinados, logrando dirigir, regular y controlar las acciones de los sujetos. Lo anterior, identificado a partir de las disposiciones y orientaciones manifestadas en los documentos estudiados que expresan su carácter de obligatoriedad, lo que se naturaliza como prácticas cotidianas y demanda cuestionarse sobre el grado de reflexividad con que se asumen tales cambios educativos. Asimismo, se ha identificado el interés gubernamental por ejercer dicho control a través de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, ICFES, Sistema Nacional de Convivencia Escolar, Congreso de la República, Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos quienes son responsables de velar por el cumplimiento de las directrices, promoviendo la formación de sujetos obedientes, que participen y legitimen los discursos de paz, sumergiéndose en una determinada forma de vivir que va constituyendo una identidad y conciencia individual y social preestablecida.
- ✓ La regulación normativa ejercida por la parte jurídica del Estado para la implementación y cabal cumplimiento de la Cátedra de Paz no es suficiente para garantizar que este gran objetivo del gobierno se logre, por lo tanto es indispensable que las acciones de paz sean encaminadas mediante el reconocimiento de otras experiencias exitosas, que permitan adecuar las herramientas, medios y estrategias para lograr desarrollar en los colombianos conocimientos coherentes con prácticas sociales que aporten a una cultura de paz estable.

5.1 Limitantes

- ✓ El ejercicio analítico documental desarrollado en esta investigación ha permitido asumir una mirada reflexiva y crítica frente a los planteamientos de la Educación para la Paz, sin embargo sería muy enriquecedor lograr contrarrestar los resultados obtenidos con las prácticas cotidianas con el objeto de tener una comprensión de los sentidos y significados de lo que representa la educación para la paz en las comunidades escolares.

5.2 Prospectivas

- ✓ Las Instituciones Educativas vienen desarrollando en sus proyectos educativos la implementación de la Cátedra de la Paz lo cual representa una oportunidad para evaluar el impacto y rediseñar aquello que no esté surtiendo efectos viables para el afianzamiento de la cultura de paz en Colombia.
- ✓ Abordar el sujeto no es un tema concluido, por el contrario, requiere de nuevos estudios que reconozcan su dinamismo y constante transformación de acuerdo con las condiciones históricas, políticas, culturales y sociales, que lo van configurando de una forma específica. De manera que el individuo actúe de manera crítica, reflexiva y propositiva frente a las políticas que rigen sus conductas en la sociedad. Por lo tanto, significa un reto para el sistema educativo cuestionarse sobre las necesidades formativas de los estudiantes, y demás comunidad educativa, que permitan consolidar una cultura de paz.

Referencias

- Abrego, F. (2009). *Propuesta de educación y cultura de paz para la Ciudad de Puebla (Méjico)*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/17821496.pdf>
- Acuña, M. A., Bernal, C. P. y Martínez, S. A. (2009). *Análisis de Experiencias de Educación para La Paz en América Latina*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6658/tesis91.pdf;sequence=1> }
- Agamben, G. (2011, mayo). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, Número 73, p. 249- 264. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/125307555/Giorgio-Agamben>
- Anzaldo, Juan Carlos (2016). Proyecto transdisciplinario. Hacia una cultura de paz. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Arias, C. (2016). La educación para la paz: retos de las universidades en el posconflicto armado. En Zapata (Ed.), *Educación para la Paz* (pp. 13-26) Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Arias, G. Hernández, N. (2009). Constitución de sujeto político: historias de vida política de mujeres líderes afrocolombianas. *Universitas psychologica*. Vol. 8, número 3. Pp. 639-652. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Bernal, C y Sierra, L (2006). *Escuela territorio de paz*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2064/121728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro-Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Foucault. *Siglo del hombre Editor*. Recuperado de: <https://issuu.com/siglodelhombre/docs/she10161>
- Cárcamo V, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm
- Cifuentes G, R. M. (2011). *Diseño de proyectos en investigación educativa*. Buenos Aires. Noveduc. Recuperado de: <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-7c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>

- Colorado, C. (2010). *Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak*. Discurso y sociedad. Vol. 4 (3) 579 – 596.
- Comins I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. (Tesis doctoral). Recuperado de: [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf?](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10455/comins.pdf)
- Concha (2009), *Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas “estudio de prácticas comunicativas”* (Tesis de maestría) Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013 - Ley de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Bases%20PND%202010-2014%20Versi%C3%B3n%205%2014-04-2011%20completo.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2015 - Ley de Cátedra de la Paz*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Cornejo, R; Albornoz, N y Palacios, D. (2016) Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio* 56: 121-135. doi: 10.4067/S0717-554X2016000200001PDF

- Cortés, R. Gadelha, Sylvio. Otros (2011). Gubernamentalidad y educación, discusiones contemporáneas. *IDEP*. Recuperado de:
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Gubernamentalidad%20y%20Educaci%C3%B3n.%20Discusiones%20contempor%C3%A1neas.pdf>
- Cruz, A. F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada*. (Tesis doctoral). Recuperado de:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2935/FCA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Deleuze, G (1990). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, número 73, pp. 165-163. Recuperado de:
<http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>
- Delors, J. (1996): “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, pp. 91-103. Recuperado de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- De Paz Abril (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/15855881/Escuelas_y_educaci%C3%B3n_para_la_ciudadan%C3%ADa_global
- Díaz G, Á. González, R. F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas psychologica*, vol. 4, núm. 3, octubre-diciembre, pp. 373-383. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díez, F., Quinn, J. (2015). Reformas educativas en los acuerdos de paz. *Red de educación para la paz y los derechos humanos*. Recuperado de: <http://docplayer.es/17332870-Reformas-educativas-en-los-acuerdos-de-paz-autores-francisco-diez-jason-quinn-www-rededupaz-co-reformas-educativas-en-los-acuerdos-de-paz.html>
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de los social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, CINDE.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2 (1) 2008, 170-185. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/231456775/DS2-1-Fairclough-pdf20131006-2731-Doxdpz-Libre-Libre>
- Fernández M., S.(2008) *El fomento de la cultura de paz desde la educación infantil*.(Tesis de maestría Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13423/1/TesisSaraFern%C3%A1ndez.pdf>
- Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna
- Fisas, V. (2010). *Cuadernos de construcción de la paz n° 14 – procesos de paz comparados*. Agencia catalana de cooperación para el desarrollo. Barcelona.
- Foucault, M. (S.f.). *Post-scriptum el sujeto y el poder*. pp 241-259. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poder/sujeto%20y%20poder.pdf>
- Foucault, Michel (1980). *El orden del discurso*. España. Cuadernos marginales.
- Foucault, M (1995). *¿Qué es la crítica? Revista de filosofía*. Número 11. Pp. 5-25. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8774/1/Que%20es%20la%20critica,%20critica%20y%20Aufklarung.pdf>
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo
- Gutiérrez Ayala, J. (2012). *Los alcances de la educación para la paz en la generación de capital social*. Pontificia universidad javeriana (Tesis de Pregrado) Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10463/GutierrezAyalaJuanFernando2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Infante M. A. (2013). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*, N.º 21, pp. 223-245. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

- Hernández, B.; Mahecha, C.; Rojas, M. y Sánchez, Y. (2010). *Análisis de los procesos formativos en los programas de apoyo psicosocial, dirigido a jóvenes desvinculados y desmovilizados de los grupos alzados en armas, en su proceso de reintegración a la vida civil en la ciudad de Bogotá*. (Tesis de maestría). Recuperado de:
<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis62.pdf>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2016). *Marco de referencia para la evaluación. Las competencias ciudadanas en las pruebas Saber*. Recuperado de:
[file:///C:/Users/HernanDario/Downloads/Marco%20de%20referencia%20competencias%20ciudadanas%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HernanDario/Downloads/Marco%20de%20referencia%20competencias%20ciudadanas%20(2).pdf)
- Jares X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular, S.A.
- Jiménez R. (2001). *Educación para la paz en Colombia*. Bogotá: Editorial Apice
- Lederach, J. (2000). *ABC de la paz y los conflictos*. Madrid: La Catarata
- Lozada, O. Manjarrés, D. y otros (2015). *Perspectivas curriculares de la Cátedra de la Paz en los Colegios San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra*. Bogotá, Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/biblioteca/bdigital/137848>
- Marchese, M. C. (2012). *Análisis crítico de la representación discursiva de la vivienda en historias de vida de sujetos en situación de pobreza urbana y en discursos del Estado*. Argentina, Filodigital. Recuperado de:
file:///C:/Users/Administrador/Downloads/uba_ffyl_t_2012_881317_v1.pdf
- Martínez P. J. (2010), *La universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle
- Martínez P. J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle
- Martínez P. J., Ospina, N. (2013). III simposio internacional “*Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos*”. Recuperado de:
http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/ponencia_-_construccion_de_ciudadania_en_nios_y_nias_invisibilizados_en_sociedades_disciplinadas_-_la_carcel_ajustada_31_enero.pdf

Mayor, F (2003). Educación para la paz, *Educación XXI*, núm. 6, 2003, pp. 17-24, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>

Méndez, M. N. (2008). *¿Puede la educación para la paz constituir un mecanismo de cultura política? Una aproximación desde el programa “aulas en paz?”.* (Tesis de pregrado). Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7868>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_cartilla.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Recuperado de:

http://mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2010). Educar para la paz. Recuperado de:

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-351620.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Cartilla 1 Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas..* Recuperado de:

<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Educar para la paz*. Colombia aprende, la red del conocimiento. Recuperado de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-351569.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Decreto 1965 Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Decreto 1038 Por el cual se reglamenta la Ley 1732 de 2014*. Recuperado de:

<http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%201038%20DEL%2025%20DE%20MAYO%20DE%202015.pdf>

- Mockus, A. (2001) *Cultura ciudadana, programa contra la violencia en Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1995-1997*. Recuperado de:
<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5252/Cultura%20ciudadana,%20programa%20contra%20la%20violencia%20en%20Santa%20Fe%20de%20Bogotá,%20Colombia,%201995-1997.pdf?>
- Moreira, A. D. (2012). *Diseño de política pública de cultura y educación para la Paz, Cantón Loja, Ecuador* (Tesis doctoral). Recuperado de:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/29804/1/21618227.pdf>
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*. No. 6. P.p. 29-46. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:empiria-2003-7bf2af98-d511-efdb-9e25-11ca8a4f40c4&dsid=documento.pdf>
- Muñoz, F. (2004). *Manual de paz y conflictos*. Recuperado de:
<http://wdb.ugr.es/~eirene/coleccion-eirene/manual-de-paz-y-conflictos/>
- Muñoz, F. (2004). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf>
- Oñate, O. (2015). *Cultura de paz en tiempos de violencia. Valencia*. (Tesis doctoral) Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2243/omonate.pdf?sequence=1>
- Pardo A., N. G. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso, una perspectiva latinoamericana*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/10250/1/C%C3%B3mo%20hacer%20ACD.pdf>
- Pereyra, C. “El sujeto de la historia” en *Dialéctica*, año 1, no. 1, Universidad Autónoma de Puebla, 1976, pp. 71-91. Recuperado de:
<https://marxismocritico.files.wordpress.com/2012/06/pereyra.pdf>
- Piedrahita, E. C., Díaz, G. Álvaro y Vommaro, P. (2012). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. *IDEP. CLACSO*. Recuperado de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

- Plazas (2012), *Sobre el arte y la técnica de construir paz: la imaginación moral en “la COCOMACIA”* (Tesis de pregrado) Recuperado de:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10429/PlazasValenciaViviana2012.pdf;sequence=1>
- PNUD (2016), ODS *COLOMBIA: herramientas de aproximación al contexto local*, recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSWS-2016.pdf>
- Ramos, E. (2015). *Paz transformadora (y participativa). Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/29379283/Paz_Transformadora_y_Participativa__Teor%C3%ADa_y_m%C3%A9todo_de_la_paz_y_el_conflicto_desde_la_perspectiva_sociopr%C3%A1ctica
- Rodríguez, C. (2008). *Modelos mentales y construcción de una política pública de pedagogía para la paz en la ciudad de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana, facultad de ciencias políticas y relaciones internacionales; Bogotá D.C./Colombia.
- Sandoval F., E. Educación, paz integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014, pp. 115-133. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266005.pdf>
- Salgar, D., 24 de Octubre de 2015, *El Espectador*. Recuperado de:
<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/paz-construye-cada-colombiano-articulo-594867>
- Salguero (2003), *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*, (Tesis doctoral) Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf>
- Solano, I. (2010). *Programa de educación para la paz y la resolución de conflictos en Costa Rica*. Universidad de Granada. (Tesis doctoral) Recuperado de:
<http://hera.ugr.es/tesisugr/18950395.pdf>
- Ramírez C., D. (2009). “*Construcción de subjetividad en niñas y niños de 5 y 6 años desde las interacciones cotidianas*”. (Tesis de maestría) Recuperado de:
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis155.pdf>

Rodríguez S, B. (2010). *Análisis del pacto de convivencia de la Institución Educativa Julián Trujillo. Una aproximación al estudio de la configuración de subjetividad desde el escenario escolar*. Recuperado de: (Tesis de maestría)
<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis127.pdf>

Vera G. (2001). *El abc pacífico: aproximaciones a un estado de arte sobre la conceptualización de la paz*. Bogotá: Colombia, editorial Ápice

Vasilahis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (B. Equibar, y T. Fernández Aúz, Trads.) Barcelona: Gedisa.

Zangaro, M. (2011). *Subjetividad y trabajo: una lectura foucaultiana del management*. Ediciones herramientas. Argentina.

Apéndices

APÉNDICE 1: Plan Nacional Decenal de Educación

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016		Autor: Ministerio de Educación Nacional		Año: 2006
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Desafíos para la educación en Colombia - Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía	"...se expresa la importancia de diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible".	diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible".	Educación en y para la paz Gubernamentalidad	Directriz para la formación de los colombianos basada en un enfoque de derechos humanos, un enfoque diferencial, de convivencia y de desarrollo sostenible que debe ser una tarea de la educación en corresponsabilidad con las instituciones educativas, la familia y la sociedad.
	"...se señala la responsabilidad de la educación como un compromiso entre el Estado, las familias, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG y las comunidades educativas, con el fin de promover una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática".	"se señala la responsabilidad de la educación como un compromiso entre el Estado, las familias, la sociedad (...) con el fin de promover una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática".	Educación en y para la paz Gubernamentalidad	
Macro Objetivos	"1. Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en: · Enfoque de derechos y deberes. · Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género. · Valoración y tratamiento integral de los conflictos. · Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible".	Diseñar y aplicar políticas públicas que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en: Enfoque de derechos y deberes; Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género; Valoración y tratamiento integral de los conflictos; Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible".	Educación en y para la paz	El PNDE 2010-2016 se plantea unos objetivos con el propósito de garantizar una educación en y para la paz, reconociendo ésta como una tarea de corresponsabilidad entre instituciones educativas, familia y Estado, que se debe fundamentar en: el Enfoque de derechos y deberes; Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género; Valoración y tratamiento

<p>"2. Comprometer al Estado, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector productivo, las ONG, las comunidades educativas y las familias, en la corresponsabilidad intra e intersectorial, hacia una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática".</p>	<p>"corresponsabilidad intra e intersectorial, hacia una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática".</p>	<p>Educación en y para la paz Gubernamentalidad</p>	<p>integral de los conflictos; Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible. Así mismo, convoca a que los proyectos educativos consoliden culturas en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía democrática que respondan a los intereses y necesidades de las comunidades.</p>
<p>"3. Aplicar políticas públicas intra e intersectoriales que promuevan en toda la sociedad la formación e interiorización de valores humanos pertinentes a las necesidades del siglo XXI, y garanticen la participación democrática y la convivencia".</p>	<p>Aplicar políticas públicas que promuevan en toda la sociedad la formación e interiorización de valores humanos pertinentes a las necesidades del siglo XXI, y garanticen la participación democrática y la convivencia".</p>	<p>Educación en y para la paz Gubernamentalidad</p>	
<p>"4. Articular las instancias involucradas en los programas de organización escolar, de manera que los proyectos educativos institucionales consoliden culturas en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, con énfasis en la igualdad de oportunidades, la tolerancia, el respeto, la participación y la solidaridad".</p>	<p>"los proyectos educativos institucionales consoliden culturas en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, con énfasis en la igualdad de oportunidades, la tolerancia, el respeto, la participación y la solidaridad".</p>	<p>Educación en y para la paz Gubernamentalidad</p>	
<p>"5. Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos".</p>	<p>"Aplicar políticas para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables"</p>	<p>Educación en y para la paz Gubernamentalidad</p>	

APÉNDICE 2: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014		Autor: Departamento Nacional de Planeación		Año: 2010
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
V. Consolidación de la paz	"Consolidar la paz significa garantizar el Estado de Derecho en todo el territorio nacional. La prevalencia del Estado de Derecho es la consolidación de la seguridad en todo el territorio nacional, la observancia plena de los derechos humanos, y el funcionamiento eficaz de la justicia".	"Consolidar la paz significa garantizar el Estado de Derecho en todo el territorio nacional"	Paz Gubernamentalidad	Consolidar la paz significa garantizar el Estado de Derecho Constitucional, las mejoras en la justicia no son suficientes para garantizar el ejercicio y cumplimiento de los derechos humanos
	"La eficiencia y credibilidad del sistema judicial de un país es uno de los factores de mayor impacto sobre el desarrollo de las actividades económicas. La consolidación de la paz y la reducción de la impunidad a través de mejoras en el acceso, la eficiencia y la eficacia de la justicia no son suficientes para garantizar la observancia de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Se requiere una estrategia complementaria que cubra aspectos como: la cultura y ciudadanía en derechos humanos, los derechos a la vida, la libertad e integridad personal, la lucha contra la discriminación y el respeto de las identidades".	"La consolidación de la paz y la reducción de la impunidad a través de mejoras en el acceso, la eficiencia y la eficacia de la justicia no son suficientes para garantizar la observancia de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario"	Paz Gubernamentalidad	
Convivencia y cultura ciudadana	"Se fortalecerán espacios de encuentro y deliberación pública; se generarán capacidades para la construcción de consensos; se promoverá la cultura de la legalidad y la participación ciudadana, entre otros. Además, se promoverán iniciativas comunitarias, privadas e institucionales que permitan transformar imaginarios sociales sobre la Reintegración y se conviertan en una posibilidad para consolidar acciones para la paz; facilitando la aceptación social de los participantes del Proceso de Reintegración, sin perjuicio del ejercicio de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación".	"Se fortalecerán espacios de encuentro y deliberación pública; se generarán capacidades para la construcción de consensos; se promoverá la cultura de la legalidad y la participación ciudadana se promoverán iniciativas comunitarias, privadas e institucionales que permitan transformar imaginarios sociales sobre la Reintegración y se conviertan en una posibilidad para consolidar acciones para la paz"	Paz Gubernamentalidad	Se plantean acciones para consolidar la paz, entre ellas: fortalecer espacios de encuentro y deliberación pública; generar capacidades para la construcción de consensos; promover la cultura de la legalidad y la participación ciudadana y promover iniciativas que favorezcan la reintegración y el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación

APÉNDICE 3: Orientaciones para la institucionalización de Competencias Ciudadanas

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Orientaciones para la institucionalización de Competencias Ciudadanas Autor: Ministerio de Educación Nacional Año: 2011				
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Presentación por parte de la Ministra de educación: María Fernanda Campos Saavedra	"La política educativa del Ministerio de Educación Nacional se fundamenta en promover una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación que es competitiva, pertinente, contribuye a cerrar brechas de inequidad y está abierta a la participación de toda la sociedad"	"La política educativa del Ministerio de Educación Nacional se fundamenta en promover una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz".	Gubernamentalidad	La política educativa del MEN está dirigida a formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores, respetuosos de los derechos humanos, con responsabilidad social y convivencia en paz. Se promueve la formación ciudadana como un ejercicio de la cotidianidad, que debe ser asumida por las instituciones educativas en corresponsabilidad con otras instancias.
	"En este sentido, desarrollar en todas y todos los estudiantes las habilidades, los conocimientos y las destrezas necesarias para construir una ciudadanía democrática y activa, es un reto fundamental puesto que responde a la política educativa de calidad y además, concreta el objetivo de llevar al país por el camino de la prosperidad. Estamos convencidos que el desarrollo humano requiere de unos ciudadanos respetuosos del bien común, que sepan encontrar, valorar y proteger la riqueza que hay en la diferencia y que participen activamente en la construcción del Estado Social de Derecho que Colombia promueve y defiende"	"desarrollar en todas y todos los estudiantes las habilidades, los conocimientos y las destrezas necesarias para construir una ciudadanía democrática y activa, es un reto fundamental puesto que responde a la política educativa de calidad y además, concreta el objetivo de llevar al país por el camino de la prosperidad"	Competencias ciudadanas	

	<p>"El Ministerio concibe y promueve la formación ciudadana como un ejercicio que ocurre en la cotidianidad y que desborda los límites de la escuela. Por eso, desde el Ministerio de Educación Nacional nos hemos comprometido a reconocer y articular las diversas iniciativas que vienen desarrollándose para que podamos liderar, como sector educativo, los procesos normativos, técnicos y operativos que orienten las acciones de las instituciones educativas, de las secretarías de educación y de otros actores en torno a la creación de un sistema de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, que promueve, impulsa, orienta y coordina estrategias, programas y actividades para la formación ciudadana, la convivencia escolar de los niños, niñas y adolescentes, la educación para la sexualidad y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado"</p>	<p>(Ministerio de Educación Nacional) "nos hemos comprometido a reconocer y articular las diversas iniciativas que vienen desarrollándose para que podamos liderar, como sector educativo, los procesos normativos, técnicos y operativos (...) en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	
<p>Capítulo 1: Introducción</p>	<p>"Estas Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas son un aporte de dicho Programa al objetivo de la política sectorial 2010-2014 de Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad del MEN, para formar "mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz" Esta es una tarea prioritaria que debe asumir el sector educativo en conjunto con todos los estamentos de la sociedad, e implica desarrollar en niños, niñas y jóvenes de nuestro país las competencias básicas y, de manera particular, las ciudadanas"</p>	<p>"objetivo de la política sectorial 2010-2014 (...) para formar "mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	<p>La política educativa del MEN, define el programa de competencias ciudadanas como estrategia para la formación en conocimientos y habilidades que favorezcan el desarrollo de sujetos con responsabilidad social y convivan en paz.</p>

	<p>Esta concepción de la calidad de la educación es una respuesta a una necesidad de todas las sociedades y a una realidad concreta del país. Por un lado, todas las comunidades necesitan formar en ciudadanía, puesto que de ello depende la construcción de la sociedad que se quiere. Por otro lado, la formación ciudadana responde a la realidad colombiana, que se ha caracterizado en las últimas décadas por la presencia constante de diferentes formas de violencia, lo cual se aparta del ideal de sociedad pacífica, democrática e incluyente que busca nuestra Constitución. De manera particular, esa realidad afecta hoy a nuestras comunidades educativas e impone un reto para la convivencia escolar y la recuperación del tejido social que no permite aplazamiento. Por tanto, formar en ciudadanía es un proceso que precisa de unas condiciones para que se pueda llevar a cabo (MEN, 2006), puesto que incluye la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes con el concurso de todos los estamentos de la comunidad educativa, en todos los momentos y todos los espacios en los que ella existe"</p>	<p>"formar en ciudadanía es un proceso que precisa de unas condiciones para que se pueda llevar a cabo (MEN, 2006), puesto que incluye la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes con el concurso de todos los estamentos de la comunidad educativa, en todos los momentos y todos los espacios en los que ella existe"</p>	<p>Sujeto</p>	
<p>Capítulo 2: Contexto Normativo</p>	<p>"Desarrollar las competencias ciudadanas es la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano. Tal reconocimiento es el origen de la concepción universal de los derechos humanos y tiene tres características que se relacionan entre sí y permiten comprender su significado en la vida cotidiana. Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral"</p>	<p>"las competencias ciudadanas es la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano"</p>	<p>Sujeto</p>	<p>El desarrollo de competencias ciudadanas promueve el ejercicio pleno de la ciudadanía desde el reconocimiento de la dignidad humana para el ejercicio de la democracia con un sentido crítico y participativo.</p>
	<p>"El reconocimiento de la igual dignidad de todas las personas es el fundamento de nuestra República y lo que nos permite trabajar en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural, y fundada en la solidaridad de las personas que la integran, tal y como lo propone la Constitución Política de Colombia"</p>	<p>"El reconocimiento de la igual dignidad de todas las personas (...) y lo que nos permite trabajar en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	

	<p>"Por todas estas razones y ante las amenazas que existen contra la Democracia y contra el Estado Social de Derecho, la Constitución establece la educación para valorar, ejercer y proteger las libertades y los derechos, como un requisito en sí misma para que seamos ciudadanas y ciudadanos plenos: "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" (Art. 41, <i>Ibíd.</i>); y dispone 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" (Art. 67, <i>Ibíd.</i>). De manera coherente con lo anterior, también establece que "la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación" (Art. 68, <i>Ibíd.</i>).</p>	<p>" la Constitución establece la educación para valorar, ejercer y proteger las libertades y los derechos, como un requisito en sí misma para que seamos ciudadanas y ciudadanos plenos"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>
	<p>"En un país como el nuestro, marcado por una historia de inequidad, violencia y exclusión, el reto no es simplemente formar personas para que sigan unas reglas sin cuestionamiento, sino para que se comprometan con la sociedad en un sentido crítico, para que sean individuos que participen activamente y se sientan corresponsables en construir una comunidad democrática que asuma la inclusión"</p>	<p>"formar personas para que (...) se comprometan con la sociedad en un sentido crítico para que sean individuos que participen activamente y se sientan corresponsables en construir una comunidad democrática"</p>	<p>Sujeto</p>
	<p>"Como se puede ver, la Constitución y las leyes dicen qué debe ser la educación y qué deben hacer las comunidades educativas y las instituciones, pero no aclaran qué significa todo ello llevado al campo de la pedagogía, los currículos y los planes de estudio. Le corresponde al MEN "regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos"</p>	<p>"Le corresponde al MEN "regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>

Capítulo 2: Contexto teórico de las Competencias Ciudadanas	"Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos"	"Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos"	Competencias ciudadanas	El ejercicio pleno de la ciudadanía mediante el desarrollo de competencias ciudadanas está ligado al desarrollo moral de los sujetos que le permita tomar decisiones de forma autónoma para su beneficio y el bien común.
	"El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (MEN, 2006)	"El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas"	Competencias ciudadanas Sujeto	

APÉNDICE 4: Ley 1620 de 15 marzo de 2013

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL: Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Ley 1620 de 15 marzo de 2013		Autor: Congreso Nacional de la República de Colombia		Año: 2013
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Capítulo 1: Disposiciones generales	"El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia"	"El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural" " (...)mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	Se crea un sistema nacional de convivencia escolar para promover la formación ciudadana y disminuir la violencia escolar mediante el desarrollo de competencias ciudadanas con las cuales se forma los ciudadanos para que actúen en una sociedad democrática y una formación en derechos humanos que permita el reconocimiento de sí, posibilite una toma de decisiones responsables a nivel individual y social. Así mismo, se promueve una formación que prevenga y atienda situaciones de violencia al interior de las instituciones educativas.
	"Competencias ciudadanas. Es una de las competencias básicas que se define 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 una sociedad democrática"	Las competencias ciudadana "hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática"	Competencias ciudadanas	
	"Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sano."	Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás (...)	Derechos Humanos	

	<p>"Acoso escolar o bullying: Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo"</p>	<p>" El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo"</p>	<p>Convivencia escolar</p>	
<p>Capítulo 2: Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar</p>	<p>"Créase el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, cuyos objetivos serán cumplidos a través de la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado. Este Sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar".</p> <p>"Objetivos del Sistema. Son objetivos del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar: 1) Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos (...). 2) Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos, a través de la puesta en marcha y el seguimiento de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales particulares" ...</p>	<p>"El sistema nacional de convivencia escolar (...) reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa (...) como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar"</p> <p>Son objetivos del Sistema nacional de convivencia escolar: "1) Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos; 2) Garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes en los espacios educativos"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p> <p>Convivencia escolar</p>	<p>Con la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar se propende por una formación que reconozca al estudiante como sujeto de derechos y busca articular acciones desde las diferentes instancias del Estado para favorecer una convivencia escolar pacífica, fundamentada en el ejercicio de los derechos humanos y la protección integral de los estudiantes.</p>

<p>Objetivos del Sistema Nacional de convivencia escolar "3) 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> <p>4) Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.</p> <p>5) Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de preescolar, básica y media, particularmente, las relacionadas con acoso escolar y violencia escolar incluido el que se pueda generar a través del uso de la internet, según se defina en la ruta de atención integral para la convivencia escolar"...</p>	<p>3) 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</p> <p>4) los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar.</p> <p>5) Fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos"</p>	<p>Educación para la paz Convivencia escolar</p>
<p>"6) Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de situaciones de violencia escolar.</p> <p>7) Orientar estrategias y programas de comunicación para la movilización social, relacionadas con la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos"</p>	<p>"Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de situaciones de violencia escolar"</p>	<p>Convivencia escolar</p>
<p>" Principios del Sistema: Son principios del sistema nacional de convivencia escolar (...) La participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad"</p>	<p>Son principios del sistema nacional de convivencia escolar (...) La participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad</p>	<p>Convivencia escolar</p>
<p>1. Participación: "los establecimientos educativos deben garantizar el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de las estrategias y acciones que se adelanten dentro de los mismos en el marco del Sistema"</p>	<p>los establecimientos educativos deben garantizar el derecho a la participación"</p>	<p>Convivencia escolar</p>

<p>"2. Corresponsabilidad. La familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado son corresponsables de la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes"</p>	<p>"La familia, los establecimientos educativos, la sociedad y el Estado son corresponsables de la formación ciudadana, la promoción de la convivencia escolar, la educación para el ejercicio de los derechos humanos"</p>	<p>Convivencia escolar Formación ciudadana</p>
<p>"3. Autonomía: Los individuos, entidades territoriales e instituciones educativas son autónomos en concordancia con la Constitución Política y dentro de los límites fijados por las leyes, normas y disposiciones"</p>	<p>"Los individuos, entidades territoriales e instituciones educativas son autónomos en concordancia con la Constitución Política"</p>	<p>Convivencia escolar</p>
<p>"4. Diversidad: El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes"</p>	<p>Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes"</p>	<p>Convivencia escolar</p>
<p>"5. Integralidad: La filosofía del sistema será integral, y estará orientada hacia la promoción de la educación para la autorregulación del individuo, de la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la Constitución y las leyes"</p>	<p>"promoción de la educación para la autorregulación del individuo, de la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la Constitución y las leyes"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>
<p>El sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, tendrá una estructura constituida por instancias en tres niveles: Nacional, Territorial y Escolar, liderados por el sector educativo.</p>	<p>El sistema nacional de convivencia escolar (...) tendrá una estructura constituida por instancias en tres niveles: Nacional, Territorial y Escolar</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>

<p>Algunas de las Funciones del comité nacional de convivencia escolar: "Armonizar y articular las acciones del Sistema Nacional con las políticas nacionales, sectoriales, estrategias y programas relacionados con la construcción de ciudadanía, la convivencia escolar y los derechos humanos sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar" "Definir, vigilar, evaluar y realizar seguimiento a las acciones del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, a partir de los reportes del Sistema de Información Unificado" "Promover y liderar estrategias y acciones de comunicación, que fomenten la reflexión sobre la convivencia escolar, la prevención, mitigación y atención del acoso escolar, la violencia escolar y la disminución del embarazo en la adolescencia, la divulgación de la presente Ley y de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, vinculando a los medios de comunicación nacional, regional y comunitarios.</p>	<p>"Armonizar y articular las acciones del Sistema Nacional con las políticas nacionales, sectoriales, estrategias y programas relacionados con la construcción de ciudadanía, la convivencia escolar y los derechos humanos" "Definir, vigilar, evaluar y realizar seguimiento a las acciones del sistema nacional de convivencia escolar, a partir de los reportes del Sistema de Información Unificado" "Promover y liderar estrategias y acciones de comunicación, que fomenten la reflexión sobre la convivencia escolar" "Vigilar, revisar y ajustar periódicamente las estrategias y acciones del Sistema, de conformidad con los reportes y monitoreo del Sistema de Información Unificado"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
<p>Algunas de las funciones de los Comités municipales de convivencia escolar son: "Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de procesos de formación que incluyan además de información, la reflexión y la acción sobre los imaginarios colectivos en relación con la convivencia, la autoridad, la autonomía, la perspectiva de género y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos" "Fomentar el desarrollo de proyectos pedagógicos orientados a promover la construcción de ciudadanía, la educación para el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos" "Identificar y fomentar procesos territoriales de construcción de ciudadanía, en el marco del ejercicio responsable de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes" "Vigilar, revisar y ajustar periódicamente las estrategias y acciones del Sistema en el nivel municipal, distrital o departamental, de conformidad con los reportes y monitoreo del Sistema de Información Unificado"</p>	<p>"Fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas a través de procesos de formación que incluyan además de información, la reflexión y la acción sobre los imaginarios colectivos en relación con la convivencia" "Fomentar el desarrollo de proyectos pedagógicos orientados a promover la construcción de ciudadanía, la educación para el ejercicio de los derechos humanos" "Fomentar el desarrollo de proyectos pedagógicos orientados a promover la construcción de ciudadanía" "Identificar y fomentar procesos territoriales de construcción de ciudadanía"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	

<p>Algunas de las funciones del comité escolar de convivencia son:</p> <p>"Liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa"</p> <p>"Hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia, y presentar informes a la respectiva instancia que hace parte de la estructura del Sistema Nacional De Convivencia Escolar"</p> <p>"Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, frente a situaciones específicas de conflicto, de acoso escolar.."</p> <p>"Proponer, analizar y viabilizar estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio que lean el contexto educativo y su pertinencia en la comunidad para determinar más y mejores maneras de relacionarse en la construcción de la ciudadanía"</p>	<p>"Liderar (...) acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar"</p> <p>"Liderar el desarrollo de estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia escolar"</p> <p>"Hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual de convivencia, y presentar informes a la respectiva instancia que hace parte de la estructura del Sistema"</p> <p>"Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar"</p> <p>"flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio para determinar más y mejores maneras de relacionarse en la construcción de la ciudadanía"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
--	--	--	--

<p>CAPITULO 3: El sector educativo en el sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar</p>	<p>Algunas responsabilidades del MEN: "Promover y fomentar la implementación de los programas para el desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de conformidad con los lineamientos, estándares y orientaciones que se definan"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar los lineamientos y orientaciones en la utilización de indicadores de convivencia escolar - Producir y distribuir materiales educativos para identificar y utilizar pedagógicamente las situaciones de acoso escolar y violencia escolar - Diseñar, administrar y realizar los reportes periódicos del Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar - Asistir técnicamente a las secretarías de educación, para que adelanten procesos de actualización y de formación docente sobre temáticas relacionadas con la promoción de la convivencia escolar, la resolución de conflictos escolares, el ejercicio de los derechos humanos, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, el desarrollo de competencias ciudadanas - Coordinar con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación la incorporación en las pruebas Saber los módulos para las evaluaciones de competencias ciudadanas - Gestionar alianzas con el sector privado para el apoyo a la implementación de las políticas y los programas - Promover conjuntamente con instituciones de alcance nacional convocatorias orientadas al desarrollo de investigación aplicada en el tema de convivencia escolar 	<p>"Promover y fomentar la implementación de los programas para el desarrollo de competencias ciudadanas y la educación para el ejercicio de los derechos humanos</p> <p>Dar los lineamientos y orientaciones en la utilización de indicadores de convivencia escolar</p> <p>Producir y distribuir materiales educativos para utilizar pedagógicamente las situaciones de violencia escolar</p> <p>Diseñar, administrar y realizar los reportes periódicos del Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar</p> <p>Asistir técnicamente a las secretarías de educación para la formación docente sobre temáticas de convivencia escolar</p> <p>Coordinar con el Instituto Colombiano para la Evaluación de competencias ciudadanas</p> <p>Promover desarrollo de investigación aplicada en el tema de convivencia escolar y la mitigación de la violencia escolar"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	<p>El Sistema Nacional de Convivencia Escolar define responsabilidades para el Ministerio de Educación, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, directores y docente en el marco de una formación basada en el reconocimiento de la dignidad humana, el ejercicio de los derechos humanos desde un enfoque diferencial con el propósito de construir ciudadanía, favorecer una convivencia escolar pacífica y garantizar la protección de los estudiantes</p>
--	---	---	--	--

<p>Algunas responsabilidades de las Secretarías de educación: "Garantizar la oportuna divulgación, armonización, coordinación y ejecución de las estrategias, programas y acciones con las prioridades y acciones de política educativa Garantizar que la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar se cumpla Gestionar alianzas con el sector privado para la implementación de los programas en favor de la convivencia escolar Garantizar el desarrollo de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación de clima escolar de los establecimientos educativos Promover el desarrollo de las competencias ciudadanas, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, el fomento de estilos de vida saludable en las jornadas escolares complementarias. Hacer seguimiento y apoyar el reporte de aquellos casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos Acompañar a los establecimientos educativos para que actualicen, divulguen y apliquen el manual de convivencia y en la Algunas responsabilidades de los establecimientos educativos: "Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia, y la aplicación de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, Revisar y ajustar el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, y el sistema institucional de evaluación de estudiantes anualmente, en un proceso participativo que involucre a los estudiantes y en general a la comunidad educativa, a la luz de los enfoques de derechos, de competencias y enfoque diferencial, implementación del comité escolar de convivencia"</p>	<p>"Garantizar la oportuna divulgación, armonización, coordinación y ejecución de la política educativa. Garantizar que la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar se cumpla Gestionar alianzas para la implementación de los programas de convivencia escolar Garantizar procesos de formación docente y de evaluación de clima escolar de los establecimientos educativos Promover el desarrollo de las competencias ciudadanas Hacer seguimiento y apoyar el reporte de casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos Acompañar a los establecimientos educativos para que actualicen, divulguen y apliquen el manual de convivencia y el comité escolar de convivencia"</p> <p>Garantizar el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Desarrollar los componentes de prevención, promoción y protección a través del manual de convivencia Revisar y ajustar el proyecto educativo institucional, en un proceso participativo, a la luz de los enfoques de derechos, de competencias y enfoque diferencial</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p> <p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
--	--	---	--

<p>Algunas responsabilidades de los docentes: Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes. Participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar del establecimiento educativo. Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia.</p>	<p>Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes Participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar Contribuir a la construcción y aplicación del manual de convivencia</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
--	---	--	--

	<p>Participación de la familia: "Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental. Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la participación y la democracia, y el fomento de estilos de vida saludable. Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos en el proceso pedagógico que adelante el establecimiento educativo para la convivencia y la sexualidad. Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia a través de las instancias de participación definidas en el proyecto educativo institucional del establecimiento educativo. Asumir responsabilidades en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia y responder cuando su hijo incumple alguna de las normas allí definidas. Conocer y seguir la Ruta de Atención Integral de acuerdo con las instrucciones impartidas en el manual de convivencia del respectivo establecimiento educativo. Utilizar los mecanismos legales existentes y los establecidos en la Ruta de Atención Integral a que se refiere esta Ley, para restituir los derechos de sus hijos cuando éstos sean agredidos.</p>	<p>"Proveer a sus hijos espacios y ambientes en el hogar, que generen confianza, ternura, cuidado y protección Participar en la formulación, planeación y desarrollo de estrategias que promuevan la convivencia escolar Acompañar de forma permanente y activa a sus hijos en el proceso pedagógico que adelante el establecimiento educativo Participar en la revisión y ajuste del manual de convivencia Asumir responsabilidades en actividades para el aprovechamiento del tiempo libre de sus hijos Cumplir con las condiciones y obligaciones establecidas en el manual de convivencia Utilizar los mecanismos legales existentes y los establecidos en la Ruta de Atención Integral, para restituir los derechos de sus hijos cuando éstos sean agredidos.</p>	<p>Convivencia escolar</p>	
--	--	--	----------------------------	--

APÉNDICE 5: Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL: Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Decreto 1965 de 11 de septiembre de 2013		Autor: Presidente de la República de Colombia		Año: 2013
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Título 1: Disposiciones generales	Objeto: "El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del 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; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos"	"reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar; sus herramientas y los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	El sistema Nacional de convivencia escolar brinda los lineamientos para la formación en derechos humanos, educación para la sexualidad y en la prevención y mitigación de la violencia escolar en corresponsabilidad con la familia y la sociedad.
	"El presente Decreto se aplicará en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional y demás instancias que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolartambién a la familia, la sociedad y a los demás actores que participan en la Ruta de Atención Integral."	"se aplicará en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales (...) también a la familia, la sociedad y a los demás actores que participan en la Ruta de Atención Integral"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	
Título 2: Organización y funcionamiento del 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	"El Comité Nacional de Convivencia Escolar armonizará y articulará las políticas, estrategias y programas y emitirá los lineamientos relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. Lo anterior, a partir de las estadísticas e indicadores que arroje el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas SABER, y otras fuentes de información que se consideren pertinentes"	"El Comité Nacional de Convivencia Escolar armonizará y articulará las políticas, estrategias y programas y emitirá los lineamientos relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, a partir de las estadísticas e indicadores que arroje el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas SABER"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	El Comité Nacional de Convivencia Escolar junto con los comités municipales, departamentales, distritales y escolares armonizarán y articularán las políticas y lineamientos para la promoción, fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, la prevención y mitigación de la violencia escolar.

<p>"Los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar armonizarán, articularán, implementarán y evaluarán, en su respectiva jurisdicción, las políticas, estrategias y programas relacionados con la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. Lo anterior, a partir de las estadísticas e indicadores que arroje el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, de los lineamientos trazados por el Comité Nacional de Convivencia Escolar, de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas SABER, y de otras fuentes de información pertinentes"</p>	<p>"promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, de los estudiantes de los niveles educativos; , a partir de las estadísticas e indicadores que arroje el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, de los resultados de la evaluación de competencias ciudadanas que realizan las pruebas SABER</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
<p>"El comité escolar de convivencia, en el ámbito de sus competencias, desarrollará acciones para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; para la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia; y para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos a partir de la implementación, desarrollo y aplicación de las estrategias y programas trazados por el Comité Nacional de Convivencia Escolar y por el respectivo comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar, dentro del respeto absoluto de la Constitución y la ley"</p>	<p>"desarrollará acciones para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; para la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia; y para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos a partir de la implementación, desarrollo y aplicación de las estrategias y programas trazados por el Comité Nacional de Convivencia Escolar</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	

<p>Título 3: Lineamientos generales para incorporar en el manual de convivencia de los establecimientos educativos las disposiciones sobre manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos</p>	<p>"En el manual de convivencia se incluirán las definiciones, principios y responsabilidades que para todos los miembros de la comunidad educativa establece la Ley 1620 de 2013, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar"</p>	<p>"En el manual de convivencia se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	<p>Las instituciones educativas deben incorporar en los manuales de convivencia, la implementación de la Ruta integral para la convivencia escolar, determinando las acciones de promoción, prevención, atención y los protocolos a seguir en casos que se afecte la convivencia escolar; garantizando los principios de integralidad, protección, garantía de derechos, enfoque de género y respeto de la diferencia.</p>
	<p>"En todas las acciones que se realicen en el marco de los diversos componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, debe garantizarse la aplicación de los principios de protección integral, incluyendo el derecho a no ser revictimizado; el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes; la prevalencia de los derechos; la corresponsabilidad; la exigibilidad de los derechos; la perspectiva de género y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes de los grupos étnicos"</p>	<p>"debe garantizarse la aplicación de los principios de protección integral; la prevalencia de los derechos; la corresponsabilidad; la exigibilidad de los derechos; la perspectiva de género y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes de los grupos étnicos"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	
	<p>"Se consideran acciones de promoción las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno para el ejercicio real y efectivo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos en los términos establecidos en la Ley 1620 de 2013"</p>	<p>"acciones de promoción buscan el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno para el ejercicio real y efectivo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos"</p>	<p>Convivencia escolar</p>	
	<p>"Se consideran acciones de prevención las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los derechos humanos, sexuales y reproductivos con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa"</p>	<p>"acciones de prevención buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los derechos humanos, sexuales y reproductivos con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia"</p>	<p>Convivencia escolar Gubernamentalidad</p>	

	"Se consideran acciones de atención aquellas que permitan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos internos de los establecimientos educativos y la activación cuando fuere necesario, de los protocolos de atención que para el efecto se tengan implementados por parte de los demás actores que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar en el ámbito de su competencia"	"acciones de atención buscan asistir a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, mediante la implementación y aplicación de los protocolos"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	
	"Los protocolos de los establecimientos educativos estarán orientados a fijar los procedimientos necesarios para asistir oportunamente a la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos"	los protocolos buscan fijar los procedimientos necesarios para asistir oportunamente a la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	
Título 5: Del reconocimiento a los establecimientos educativos en el marco del foro educativo nacional	"El Ministerio de Educación Nacional seleccionará anualmente las cinco mejores estrategias de mejoramiento orientadas a cualificar la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar de establecimientos educativos para que presenten, a manera de reconocimiento, su experiencia en el marco del Foro Educativo Nacional"	El Ministerio de Educación Nacional seleccionará anualmente las cinco mejores estrategias de mejoramiento orientadas a cualificar la convivencia escolar, la educación para los derechos humanos, la prevención y mitigación de la violencia escolar, a manera de reconocimiento	Convivencia escolar Gubernamentalidad	El MEN hará reconocimiento a experiencias exitosas en convivencia escolar, en prevención y mitigación de la violencia y en el ejercicio de los derechos
Título 6: Disposiciones finales	"La familia como núcleo fundamental de la sociedad es parte esencial del fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, tiene un papel central en la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, y le asisten todos los deberes, obligaciones y funciones consagradas en el artículo 7 de la Ley 115 de 1994, en el artículo 39 de la Ley 1098 de 2006, en la Ley 1404 de 2010, en el artículo 3 del Decreto 1860 de 1994, en el Decreto 1286 de 2005, en el artículo 15 del Decreto 1290 de 2009 y demás normas concordantes"	"la familia es parte esencial del fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, tiene un papel central en la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, y le asisten todos los deberes, obligaciones consagradas en las normas"	Convivencia escolar Gubernamentalidad	Se establece la corresponsabilidad de la familia y la sociedad en el fortalecimiento de la formación para la ciudadanía, el ejercicio de los derechos y la prevención y mitigación de la violencia escolar desde las implicaciones normativas.

APÉNDICE 6: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018		Autor: Departamento Nacional de Planeación		Año: 2014
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Visión	"Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones".	"Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones".	Gubernamentalidad	Se considera la educación como herramienta fundamental para formar la formación de ciudadanía para la paz y la equidad
	"Mediante la educación, Colombia debe formar los ciudadanos que requiere para la construcción de una paz duradera, de una sociedad más equitativa, y para el desarrollo económico sostenible. La educación de calidad permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. De esta forma, la educación se convierte en la herramienta más poderosa para promover la equidad y la paz".	"formar los ciudadanos que requiere para la construcción de una paz duradera, de una sociedad más equitativa, y para el desarrollo económico sostenible. Adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas.	Gubernamentalidad	
Gestión de calidad - 2) Implementación de la jornada única	"...además del fortalecimiento de los currículos en las áreas mencionadas, se tendrá en cuenta el desarrollo personal, social y emocional con la formación en competencias transversales, que contribuya además a la construcción de una sociedad en paz".	"fortalecimiento de los currículos (...), formación en competencias transversales, que contribuya además a la construcción de una sociedad en paz".	Gubernamentalidad	Relación entre normatividades y desarrollo personal de los sujetos para la construcción de una sociedad en paz.
2) Transformación de la educación en el campo	"Educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano para el desarrollo rural y la paz: es necesario emprender acciones para que los pobladores rurales tengan acceso a formación en programas que les permitan desarrollarse, ejercer sus actividades en estas zonas y apropiarse del desarrollo de un territorio en paz".	"es necesario emprender acciones para que los pobladores rurales tengan acceso a formación en programas que les permitan desarrollarse, ejercer sus actividades en estas zonas y apropiarse del desarrollo de un territorio en paz"	Gubernamentalidad	Estrategia de cobertura que implica a población de la zona rural en donde se enfoca el desarrollo humano para potenciar la productividad

APÉNDICE 7: Ley 1732 del 1 septiembre de 2014

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Ley 1732 del 1 septiembre de 2014		Autor: Congreso Nacional de la República de Colombia		Año: 2014
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia teórica
Artículo 1	"Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establécense la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente"	"creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia" "la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas (...) como una asignatura independiente"	Cultura de paz Gubernamentalidad	La ley 1732 establece la Cátedra de la Paz como un asignatura de cumplimiento obligatorio, direccionada y regulada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) permitiendo la autonomía institucional en cuanto a la definición del currículo de acuerdo con los contextos particulares. Uno de los objetivos de La cátedra es la consolidación de una cultura de paz favoreciendo el desarrollo sostenible y la convivencia
Parágrafo 2, del artículo 1°	"La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población"	"La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible" "mejoramiento de la calidad de vida de la población"	Educación para la paz	
Parágrafo 3, del artículo 1°	"La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto"	"convivencia con respeto"	Convivencia	
Artículo 2°	"Para corresponder al mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional, el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio"	"el carácter de la Cátedra de la Paz será obligatorio"	Gubernamentalidad	

<p>Artículo 3°</p>	<p>"El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pènsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes. La estructura y funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el Gobierno Nacional dentro de los seis (6) meses siguientes a la expedición de la presente ley a través del Ministerio de Educación (...)"</p>	<p>"se ceñirá a un pènsum académico flexible" "cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias" "La estructura y funcionamiento de la cátedra serán determinados por el reglamento correspondiente que deberá expedir el Gobierno Nacional"</p>	<p>Educación para la paz gubernamentalidad</p>
<p>Artículo 5°</p>	<p>"El Plan Nacional de Desarrollo Educativo de que trata el artículo 72 de la Ley 115 de 1994 deberá tener en cuenta la Cátedra de la Paz como un factor determinante para su ejecución"</p>	<p>"El Plan Nacional de Desarrollo Educativo (...) deberá tener en cuenta la Cátedra de la Paz"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>
<p>Artículo 6°</p>	<p>"El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación proporcionará los criterios y orientaciones requeridas para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en la presente ley. Las entidades territoriales certificadas en educación, en ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia que le hayan sido delegadas, verificarán que las instituciones educativas implementen y desarrollen la Cátedra de la Paz"</p>	<p>"El Ministerio de Educación proporcionará los criterios y orientaciones" "Las entidades territoriales certificadas en educación, (...) verificarán que las instituciones educativas implementen y desarrollen la Cátedra de la Paz"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>

APÉNDICE 8: Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Decreto 1038 de 25 de mayo de 2015		Autor: Presidente de la República de Colombia		Año: 2015
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia teórica
Artículo 1°	"La Cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la 1732 de 2014 y de este decreto"	"La Cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos"	Gubernamentalidad	El decreto 1038 reglamenta la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos; para ello, el MEN establecerá los lineamientos para el desarrollo, seguimiento y evaluación de la misma; el ICFES involucrará en las pruebas Saber 11 un componente de evaluación de los logros relacionados con la Cátedra, así mismo, los comités escolares de convivencia deberán realizar el seguimiento de los propósitos de la Cátedra en las instituciones educativas. Adicionalmente, se evidencia una propuesta de formación de sujeto que desde lo epistémico responde a un conjunto de conocimientos basados en la apropiación de la memoria histórica del país, la comprensión del componente normativo establecido en la Constitución Política así como los acuerdos de paz; se apuesta por un sujeto ético-moral que vivencie valores ciudadanos, respete los derechos humanos, prevenga situaciones de violencia, resuelva pacíficamente conflictos, tome decisiones responsables de sí, en relación con los otros y su entorno, capaz de construir su proyecto de vida y de contribuir en
Artículo 2°	"La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos. b) Educación para la paz: se entiende como la apropiación conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. c) Desarrollo sostenible: se entiende como aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de los recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 99 de 1993"	"La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica" "garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución" "Serán objetivos fundamentales de la Cátedra contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: a) Cultura de la paz (...) b) Educación para la paz (...) c) Desarrollo sostenible"	Sujeto Gubernamentalidad Cultura de la paz Educación para la paz Desarrollo sostenible	

<p>Artículo 3°</p>	<p>Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994: a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, b) Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o c) Educación Ética y en Valores Humanos. Parágrafo. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media podrán aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.</p>	<p>"Los establecimientos educativos de (...) deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios" "Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media podrán aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	<p>propuestas de impacto social con su comunidad. Finalmente, la Cátedra plantea un sujeto político capaz de participar democráticamente en las decisiones de la sociedad contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida y al crecimiento económico del país.</p>
<p>Artículo 4°</p>	<p>Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2 del artículo 1 de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2 del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos"</p>	<p>Los establecimientos educativos (...) determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz (...) deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas: a) Justicia y Derechos Humanos. b) Uso sostenible de los recursos naturales. c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación. d) Resolución pacífica de conflictos. e) Prevención del acoso escolar. f) Diversidad y pluralidad. g) Participación política. h) Memoria histórica. i) Dilemas morales. j) Proyectos de impacto social. k) Historia de los acuerdos de paz nacional e internacional. l) Proyectos de vida y prevención de riesgos"</p>	<p>Sujeto</p>	
<p>Artículo 5°</p>	<p>"A partir del año 2016, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, en su componente de Competencias Ciudadanas, la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz"</p>	<p>"el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorporará dentro de las Pruebas Saber 11, (...) la evaluación de los logros correspondientes a la Cátedra de la Paz"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	

Artículo 6°	"El Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios"	"El Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz"	Gubernamentalidad
Parágrafo, artículo 7°	"El Ministerio Educación Nacional promoverá el desarrollo de estrategias para la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible, conforme con lineamientos de la Cátedra de la Paz"	"El Ministerio Educación Nacional promoverá (...) la formación específica de los docentes y directivos docentes, orientados a educar en una cultura de paz y desarrollo sostenible"	Gubernamentalidad
Artículo 8°	"Los Comités de Convivencia Escolar, definidos en la Ley 1620 de 2013 en sus niveles nacional, territorial y Escolar, realizarán seguimiento a lo dispuesto en el presente decreto; a fin de asegurar que la Cátedra de la Paz cumpla los objetivos consagrados en artículo 2 del presente decreto"	"Los Comités de Convivencia Escolar, (...) realizarán seguimiento (...); a fin de asegurar que la Cátedra de la Paz cumpla los objetivos"	Gubernamentalidad

APÉNDICE 9: Orientaciones generales para la implementación de La cátedra de Educación para la paz

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Orientaciones generales para la implementación de La Cátedra de Educación para la paz Autor: Ministerio de Educación Nacional Año: 2016				
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia teórica
Capítulo 1: ¿Qué es educación para la paz?	La Educación para la paz se presenta desde los siguientes enfoques: "Enfoque específico: Convivencia Pacífica: En su perspectiva más específica, la Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica, es decir, a la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, tanto entre los estudiantes y en la comunidad escolar, como en la sociedad en general (...) y corresponde en gran medida al ámbito de convivencia y paz al que se refieren los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas"	"la Educación para la Paz se refiere a la formación que busca contribuir directamente a la convivencia pacífica (...) y corresponde en gran medida al ámbito de convivencia y paz al que se refieren los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas"	Educación para la paz Convivencia pacífica	En el capítulo 1 del documento "Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de Ed. para la paz" se defiende la Educación para la paz como la promotora de una convivencia pacífica a través de la formación ciudadana, que aporte en la consolidación de sujetos activos, democráticos, responsables con el medio ambiente y respetuoso de los derechos humanos.
	"Enfoque de Formación ciudadana: La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana, es decir, a la formación de ciudadanos que se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos"	"La Educación para la Paz está directamente asociada a la formación ciudadana (...) que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos"	Educación para la paz Sujeto	

	"En este enfoque (Formación ciudadana) la Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos, ciudadanos que se comprometan en iniciativas de acción colectiva que busquen generar, por medios pacíficos y democráticos, cambios en aquello que consideren injusto de sus contextos cercanos y en la sociedad en general (...) Este enfoque es coherente con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas"	"la Educación para la Paz busca también contribuir a la reducción de las inequidades, injusticias, discriminaciones y vulneraciones de derechos en la sociedad al promover la formación de ciudadanos activos"	Educación para la paz Sujeto	
Capítulo 2: Relevancia: ¿Por qué es tan importante la educación para la paz en Colombia?	"Necesitamos promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz, especialmente en los contextos en los que las prácticas de exclusión, agresión y violencia han sido comunes"	"promover actitudes, creencias y prácticas consistentes con culturas de paz"	Educación para la paz Cultura de paz	La Educación para la paz en Colombia se plantea como una necesidad del contexto para la consolidación de una cultura de paz, donde la escuela ejerce un rol fundamental como territorio de paz, que al articularse con la familia y la sociedad favorecerá procesos de formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y deberes, capaces de plantear nuevas alternativas de convivencia a partir de la comprensión del pasado mitigando posibles situaciones de violencia.
	"Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos"	"Los niños y adolescentes requieren guías para comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás"	Educación para la paz Sujeto	
	"se requieren ciudadanos que asuman roles activos para generar cambios en sus comunidades, y en la sociedad en general, usando siempre mecanismos democráticos y pacíficos, además de relacionarse pacíficamente con los demás, cumplir las normas y exigir sus derechos y respetar los de los demás"	"ciudadanos que asuman roles activos (...), usando siempre mecanismos democráticos y pacíficos, (...) cumplir las normas y exigir sus derechos"	Educación para la paz Gubernamentalidad	
	"(...) la escuela puede hacer un aporte fundamental por representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia, por su misión de formación integral, y por su lugar privilegiado que permite articulación entre los estudiantes, sus familias y la comunidad"	la escuela puede hacer un aporte fundamental por representar una pequeña sociedad que puede ser un ejemplo de territorio de paz y democracia"	Gubernamentalidad	

<p>Capítulo 3: ¿Qué avances ha tenido Colombia en educación para la paz?</p>	<p>"En el año 2004 fueron publicados los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que definen lo que se espera sepan hacer los estudiantes en distintos grados con respecto a Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Desde entonces, toda la política pública del Ministerio de Educación relacionada con temas de formación ciudadana ha sido consistente con el enfoque de competencias ciudadanas"</p>	<p>"toda la política pública del Ministerio de Educación relacionada con temas de formación ciudadana ha sido consistente con el enfoque de competencias ciudadanas"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>La Cátedra de la Paz representa una oportunidad para que las instituciones educativas fortalezcan la formación ciudadana y la convivencia; la cual se articula con la política pública del MEN a través del enfoque de competencias ciudadanas y con la Ley de convivencia escolar.</p>
	<p>"En el año 2013, el Congreso de la República expidió la Ley 1620 de Convivencia Escolar (Congreso de Colombia, 2013). Unos meses después, el Presidente de la República firmó el Decreto Reglamentario 1965 que reglamenta la Ley de convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2013). Esta normativa resalta la relevancia de los temas de convivencia escolar y formación ciudadana. Además, se crearon mecanismos en las escuelas, y con apoyo institucional por fuera de ellas, para la promoción, prevención y manejo de situaciones que puedan afectar la convivencia"</p>	<p>"la Ley 1620 de Convivencia Escolar (...) el Decreto Reglamentario 1965 que reglamenta la Ley de convivencia escolar (...) Esta normativa resalta la relevancia de los temas de convivencia escolar y formación ciudadana"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	
	<p>"(...) hay un consenso general sobre el rol fundamental que puede cumplir la escuela, tanto para que la vida escolar sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de culturas de paz en la sociedad en general... La Cátedra de la Paz representa una de estas oportunidades."</p>	<p>"el rol fundamental que puede cumplir la escuela, (...) sea un ejemplo de experiencia de paz, como por la formación de ciudadanos que participen en la construcción de culturas de paz"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	

<p>Capítulo 4: Principios generales: ¿Qué principios guían la implementación de la cátedra de paz?</p>	<p>“Algunos principios que guían la definición de las orientaciones para la Cátedra de la Paz son: 1) Partir de lo construido: (...) La Cátedra de la Paz debe ser coherente con estos avances y aprovechar las muy valiosas experiencias, programas e iniciativas que se han desarrollado. 2) Oportunidad: La Cátedra de la Paz representa una oportunidad adicional para avanzar y profundizar (...) es crucial dar pasos adicionales, proponer y desarrollar nuevas maneras creativas para contribuir a que la escuela sea cada vez más un lugar donde se esté formando para la paz y viviendo la paz...3) Autonomía: (...) cada establecimiento educativo mantiene la autonomía para seleccionar cuáles de los materiales propuestos adaptará e implementará con sus estudiantes o para desarrollar nuevos materiales y estrategias. 4) Diversidad: Cada establecimiento educativo tiene sus propias características internas y un contexto cultural, socio-económico o socio-político particular en el cual está ubicado. Esto sugiere que no debe haber una sola Cátedra de la Paz que sea implementada de manera similar en todas las escuelas”.</p>	<p>Algunos principios que guían la definición de las orientaciones para la Cátedra de la Paz son: 1) Partir de lo construido, 2) Oportunidad, 3) Autonomía, 4) Diversidad</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	<p>La Cátedra de la Paz se suscribe dentro de cuatro principios que garantizan la autonomía institucional para su implementación y reconoce experiencias ya existentes en las comunidades educativas.</p>
<p>Capítulo 5: Temas: ¿Cuáles son los principales temas de educación para la paz en Colombia?</p>	<p>La cátedra de la paz desarrollará las siguientes categorías: Convivencia Pacífica, Participación ciudadana, Diversidad e identidad, Memoria histórica y reconciliación, Desarrollo sostenible, Ética, cuidado y decisiones"</p>	<p>Convivencia Pacífica Participación ciudadana Diversidad e identidad Memoria histórica y reconciliación Desarrollo sostenible Ética, cuidado y decisiones</p>	<p>Sujeto</p>	<p>Para la consolidación de una cultura de paz se proponen temas fundamentales en relación con la convivencia pacífica, la participación ciudadana, el reconocimiento de la diversidad e identidad, la memoria histórica y el desarrollo sostenible los cuales deberán ser abordados en la escuela con el propósito de formar ciudadanos activos que promuevan iniciativas de responsabilidad social, desarrollen capacidades éticas, políticas, de</p>
	<p>"Aprender a relacionarse pacíficamente con los demás es fundamental en cualquier contexto, pero aún más en un país como Colombia, dada su larga historia del conflicto armado y de diversos tipos de violencias (...) la convivencia pacífica se puede entender como la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato".</p>	<p>"la convivencia pacífica se puede entender como la promoción de relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato".</p>	<p>Convivencia pacífica</p>	

<p>"Además de la medidas y protocolos que la escuela debe tener en funcionamiento de acuerdo con los establecido en la ley 1620 de Convivencia Escolar y su decreto reglamentario, es fundamental para la convivencia que los estudiantes y profesores desarrollen capacidades para identificar, evitar, reportar y frenar efectivamente todo tipo de acoso escolar o ciberacoso que pueda ocurrir a su alrededor".</p>	<p>"Es fundamental para la convivencia que los estudiantes y profesores desarrollen capacidades para identificar, evitar, reportar y frenar efectivamente todo tipo de acoso escolar"</p>	<p>Sujeto</p>	<p>resolución pacífica de conflictos y de cuidado con el ambiente.</p>
<p>"La Educación para la Paz puede contribuir a este propósito (participación política), apoyando la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos, cuyas acciones u omisiones pueden generar cambios positivos en la sociedad; que se involucren activamente en la transformación de sus contextos por medios pacíficos y democráticos; y que puedan proponer, diseñar y llevar a cabo proyectos para generar dichos impactos y transformaciones".</p>	<p>"La Educación para la Paz puede contribuir (...) a la formación de ciudadanos activos, que puedan comprenderse como sujetos políticos"</p>	<p>Educación para la paz Sujeto</p>	
<p>" (...) las iniciativas de participación son oportunidades para ejercer una ciudadanía activa en la cual los estudiantes puedan: analizar críticamente sus contextos; identificar aquellas situaciones de inequidad, discriminación, exclusión, maltrato, vulneración de derechos o cualquier otra problemática que consideren que debe cambiarse; reforzar su comprensión sobre dicha problemática; identificar formas creativas, pacíficas y democráticas en las que pueden contribuir a generar cambios; y organizarse con otros para llevar a cabo acciones colectivas usando los mecanismos pacíficos y democráticos identificados".</p>	<p>"las iniciativas de participación son oportunidades para ejercer una ciudadanía activa"</p>	<p>Sujeto</p>	
<p>" (...) se puede promover la participación, la responsabilidad social y las competencias ciudadanas asociadas como el trabajo en equipo y el liderazgo, al mismo tiempo que se consolida la comprensión de las áreas académicas. (...) promoviendo comprensión de la estructura del Estado y de los mecanismos de participación existentes"</p>	<p>"promover la participación, la responsabilidad social y las competencias ciudadanas asociadas como el trabajo en equipo y el liderazgo"</p>	<p>Sujeto</p>	

<p>"C. Diversidad e identidad: esta categoría de temas corresponde con el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas e incluye los siguientes dos temas del decreto reglamentario de cátedra para la paz: diversidad y pluralidad y protección de las riquezas culturales de la nación".</p>	<p>"Diversidad e identidad: esta categoría de temas corresponde con el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadana"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"La Educación para la Paz debe ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias identidades, identificar formas de expresarlas, reconocer y valorar las identidades de los demás, valorar las diferencias e interactuar constructivamente con las personas o grupos que tienen creencias, prácticas e identidades diferentes a las propias".</p>	<p>"La Educación para la Paz debe ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias identidades"</p>	<p>Educación para la paz Sujeto</p>
<p>"Un proceso de construcción de memoria histórica que la relacione con el presente facilita que los estudiantes puedan, con el apoyo de los docentes, proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos activos frente a sus realidades"</p>	<p>Un proceso de construcción de memoria histórica (...) facilita que los estudiantes puedan (...) proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"El estudio de las negociaciones de paz en Colombia y en otros países también puede ser crucial para la reconciliación en nuestra sociedad. Por un lado, la comprensión de las dinámicas de estos procesos puede ayudar a que los estudiantes desarrollen competencias para el manejo constructivo de conflictos interpersonales e intergrupales en sus contextos más cercanos"</p>	<p>"El estudio de las negociaciones de paz (...) puede ayudar a que los estudiantes desarrollen competencias para el manejo constructivo de conflictos"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"Estudiar los procesos de paz puede ayudar a la comprensión de las complejidades del conflicto armado, de los compromisos asumidos por cada actor en los acuerdos logrados y de las contribuciones que puede hacer cada persona para que los avances hacia la paz puedan ser reales y estables"</p>	<p>"Estudiar los procesos de paz puede ayudar a la comprensión de las complejidades del conflicto armado"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"Según el artículo 3 de la Ley 99 de 1993, "Se entiende por desarrollo sostenible el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades""</p>	<p>"Se entiende por desarrollo sostenible el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta"</p>	<p>Desarrollo sostenible</p>
<p>"la relación entre los seres humanos y el ambiente natural pueda ser más consistente con principios éticos y de cuidado que beneficien a los humanos y las sociedades actuales y futuras, pero que también prevengan el maltrato de cualquier ser sintiente. La educación es un factor de alta relevancia para que los ciudadanos en el presente y en el futuro contribuyan con dichos propósitos. Por un lado, puede ayudar a que los</p>	<p>"la relación entre los seres humanos y el ambiente natural pueda ser más consistente con principios éticos y de cuidado que beneficien a los humanos y las sociedades actuales y futuras, (...) la educación (...) puede ayudar a que los estudiantes adquieran el conocimiento</p>	<p>Desarrollo sostenible Sujeto</p>

<p>estudiantes adquieran el conocimiento necesario para comprender la manera como sus acciones cotidianas tienen impactos sobre ecosistemas locales y globales, por ejemplo, ayudándoles a comprender cómo sus decisiones y acciones pueden agravar la contaminación, el calentamiento global, el agotamiento de recursos no renovables o afectar la disponibilidad alimentaria, o pueden, por el contrario, contribuir a prevenir el maltrato animal o al mantenimiento de la biodiversidad"</p>	<p>necesario para comprender la manera como sus acciones cotidianas tienen impactos sobre ecosistemas"</p>	
<p>"La educación para el desarrollo sostenible puede ayudar a los estudiantes a analizar el impacto ambiental de sus decisiones cotidianas (...) y ayudar a desarrollar actitudes y hábitos que sean consistentes con el cuidado de los animales y del medio ambiente, (...) y a identificar alternativas que permitan el desarrollo económico y social sin afectar negativamente la naturaleza"</p>	<p>La educación para el desarrollo sostenible puede ayudar a los estudiantes a analizar el impacto ambiental de sus decisiones cotidianas (...) y ayudar a desarrollar actitudes y hábitos que sean consistentes con el cuidado de los animales y del medio ambiente, (...) y a identificar alternativas que permitan el desarrollo económico y social"</p>	<p>Desarrollo sostenible Sujeto</p>
<p>"la Educación para la Paz y la formación ciudadana, en general, deben preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas. La educación puede ayudar a los estudiantes a que puedan, autónomamente: a) reconocer los momentos en los que deben tomar decisiones; b) identificar las opciones disponibles; c) generar creativamente alternativas; d) considerar las consecuencias (de corto y largo plazo) para sí mismos y para otros; e) empatizar con quienes pueden verse afectados por sus decisiones; y f) en algunos casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y Derechos Humanos"</p>	<p>"la Educación para la Paz y la formación ciudadana (...) deben preparar a los estudiantes para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas (...) en algunos casos, considerar durante el proceso de decisión principios éticos como justicia, cuidado y Derechos Humanos"</p>	<p>Educación para la paz Sujeto</p>
<p>"Con frecuencia, las decisiones complejas implican dilemas morales en los cuales se debe decidir entre dos (o más) alternativas, ambas defendibles éticamente (Kohlberg, 1992; Lind, 2007; Villegas de Posada, 2002). Estas decisiones son particularmente difíciles porque están enfrentando valores o principios éticos, por ejemplo, la honestidad y la lealtad. Sin embargo, las estrategias pedagógicas basadas en discusión de dilemas morales pueden ayudar a preparar a los estudiantes para que puedan analizar, debatir y tomar decisiones informadas y responsables frente a estos dilemas (Lind, 2010; Mejía y Rodríguez, 2004; ver sección de estrategias pedagógicas)"</p>	<p>"las estrategias pedagógicas basadas en discusión de dilemas morales pueden ayudar a preparar a los estudiantes para que puedan analizar, debatir y tomar decisiones informadas y responsables frente a estos dilemas"</p>	<p>Educación para la paz Sujeto</p>

	<p>"la Educación para la Paz debe promover que todos conozcan cuáles son sus derechos (la Declaración Universal de Derechos Humanos, los Derechos Fundamentales definidos en la Constitución Política, los Derechos de los Niños, y los Derechos en contextos de conflicto armado definidos por el Derecho Internacional Humanitario), que comprendan que nadie, en ninguna circunstancia, ni siquiera el Estado, tiene derecho a vulnerarlos, que conozcan qué mecanismos existen para reclamar la garantía de esos derechos, y que comprendan que su deber principal es respetar los derechos los de otros"</p>	<p>"la Educación para la Paz debe promover que todos conozcan cuáles son sus derechos (...) que comprendan que nadie, en ninguna circunstancia, ni siquiera el Estado, tiene derecho a vulnerarlos, que conozcan qué mecanismos existen para reclamar la garantía de esos derechos"</p>	<p>Educación para la paz Sujeto</p>	
	<p>"Los 12 temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, o las 6 categorías propuestas aquí, son fundamentales para la construcción de culturas de paz. (...) es muy importante que las escuelas puedan analizar cómo los están abordando en los distintos grados (...), y qué más podrían hacer para brindar una formación significativa, auténtica y de calidad en estos temas o categorías de temas.</p>	<p>Los 12 temas definidos en el Decreto Reglamentario 1038 de 2015, o las 6 categorías propuestas aquí, son fundamentales para la construcción de culturas de paz"</p>	<p>Cultura de paz Gubernamentalidad</p>	
<p>Capítulo 6: Asignaturas y otros espacios escolares</p>	<p>"La Educación para la Paz no es sólo una labor de las escuelas. Ésta puede ocurrir tanto en espacios formales, como en espacios de educación no formales (...) e informales (...). Además, es fundamental el rol que puedan ejercer los espacios de formación de primera infancia y de educación superior. Sin embargo, las escuelas pueden hacer un aporte sustancial en la construcción de culturas de paz, tanto dentro de las aulas, como parte de asignaturas, como por fuera de ellas"</p>	<p>La educación para la paz puede ocurrir en espacios formales, no formales e informales. Aporte sustancial de la escuela en formar cultura de paz</p>	<p>Educación para la paz</p>	<p>La escuela representa un territorio de paz fundamental para consolidar una cultura de paz, que debe articular a la familia, la comunidad y demás instancias. La Cátedra de la Paz debe estar vinculada al Proyecto</p>
	<p>"...para que la Cátedra de la Paz tenga un impacto sustancial en la formación de los estudiantes, se espera que sea integrada a la planeación curricular de cada uno de los grados desde transición hasta 11°"</p>	<p>"para que la Cátedra de la Paz tenga un impacto sustancial en la formación de los estudiantes, se espera que sea integrada a la planeación curricular"</p>	<p>Sujeto Gubernamentalidad</p>	<p>Educativo Institucional, hacer parte del currículo, la cual puede estar articulada con asignaturas ya existentes, con proyectos transversales, con las competencias ciudadanas y en general con las</p>

<p>"Es perfectamente viable implementar la Cátedra de la Paz en espacios que las escuelas ya tengan definidos dentro de su plan curricular (...) los temas de la Cátedra para la Paz son consistentes con los doce temas definidos en los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos: 1) Conciencia, confianza y valoración de sí mismo; 2) Autorregulación; 3) Autorrealización; 4) Ethos para la convivencia; 5) Identidad y sentido de pertenencia; 6) Sentido crítico; 7) Capacidad creativa y propositiva; 8) Juicios y razonamiento moral; 9) Sentimientos de vínculo y empatía; 10) Actitudes de esfuerzo y disciplina; 10) Formación ciudadana; 11) Competencias dialógicas y comunicativas; 12) Conciencia de sus derechos y responsabilidades (Ministerio de Educación Nacional, 1998a)"</p>	<p>"Es perfectamente viable implementar la Cátedra de la Paz en espacios que las escuelas ya tengan definidos dentro de su plan curricular (...) los temas de la Cátedra para la Paz son consistentes con los doce temas definidos en los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos"</p>	<p>Gubernamentalidad Sujeto</p>	<p>actividades que se desarrollan en el aula. Así mismo, la normatividad escolar debe promover una cultura de paz.</p>
<p>"Los temas de la cátedra de la paz (...) son consistentes con los seis temas de los lineamientos de Constitución y Democracia: 1) Autonomía y del juicio político; 2) Competencias dialógicas y comunicativas; 3) Esfera de lo público; 4) Identidades colectivas; 5) Análisis de situaciones; y 6) Conocimiento de la Constitución (Ministerio de Educación Nacional, 1998b)"</p>	<p>"Los temas de la cátedra de la paz (...) son consistentes con los seis temas de los lineamientos de Constitución y Democracia"</p>	<p>Gubernamentalidad Sujeto</p>	
<p>"(...) si la escuela tiene un espacio dedicado específicamente a competencias ciudadanas, éste sería perfectamente compatible con la Cátedra de la Paz dado que el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental para los temas de la Cátedra de Paz"</p>	<p>"el desarrollo de competencias ciudadanas es fundamental para los temas de la Cátedra de Paz"</p>	<p>Gubernamentalidad Competencias Ciudadanas</p>	
<p>"Los espacios de dirección de grupo, reunión de clase o similares son también muy útiles dado que algunos de los temas de la Cátedra, como los que tienen que ver con convivencia, participación, o diversidad son temas que con frecuencia se analizan y discuten en esos momentos"</p>	<p>"Los espacios de dirección de grupo, reunión de clase o similares son también muy útiles (...) convivencia, participación, o diversidad son temas que con frecuencia se analizan y discuten en esos momentos"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	
<p>"Otra posibilidad de integrar los temas de la Cátedra de Paz puede ser a través de proyectos transversales. En un proyecto transversal, un tema o problema es tratado simultáneamente y de manera coordinada y complementaria, desde la perspectiva de distintas áreas"</p>	<p>"Otra posibilidad de integrar los temas de la Cátedra de Paz puede ser a través de proyectos transversales"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	
<p>"En cualquier caso, es fundamental que el rol y la contribución específica de cada área queden clara y explícitamente definidos, de tal manera que se pueda evitar el riesgo de difusión de la responsabilidad, es decir, que nadie asuma realmente su compromiso porque todos consideren que la responsabilidad es de otros"</p>	<p>"es fundamental que el rol y la contribución específica de cada área queden clara y explícitamente definidos"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>	

<p>"Otra manera de fomentar la cultura de paz en el aula es a través de la manera como se construye y desarrolla el clima social del aula, que define la manera como se dan las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Estas interacciones proveen oportunidades para interactuar con otros y así desarrollar las competencias que se requieren para convivir en comunidad"</p>	<p>"Otra manera de fomentar la cultura de paz en el aula es a través de la manera como se construye y desarrolla el clima social del aula"</p>	<p>Cultura de paz</p>
<p>"Para la formación ciudadana interesan en particular tres dimensiones del clima de aula: el clima emocional, el manejo asertivo de la disciplina y la participación"</p>	<p>Para la formación ciudadana interesan en particular tres dimensiones del clima de aula: el clima emocional, el manejo asertivo de la disciplina y la participación</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"Clima emocional positivo: En el aula, los estudiantes van desarrollando interacciones en las que se promueve el bienestar físico y emocional mutuo. Ese ambiente en el que los estudiantes se preocupan los unos por los otros y se sienten conectados unos con otros, es lo que entendemos como clima emocional positivo (...) Un ambiente de aula caracterizado por un clima emocional positivo es un ambiente con un alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación. (...) Para generar dicho ambiente, una de las estrategias más útiles que puede usar el docente es diseñar e implementar actividades que requieran de trabajo en equipo. Esto se conoce como aprendizaje cooperativo, y consiste en la realización de actividades en las cuales estudiantes interactúan y colaboran para resolver un problema y alcanzar una meta u objetivo común"</p>	<p>"Un ambiente de aula caracterizado por un clima emocional positivo es un ambiente con un alto nivel de cohesión, cuidado, inclusión y cooperación"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"Manejo asertivo de la disciplina: Otra de las formas en que los docentes pueden promover la formación ciudadana de sus estudiantes es a través de las estrategias que utilizan para manejar los asuntos de disciplina en el aula. La disciplina en el aula ha sido con frecuencia regulada de manera autoritaria por medio del uso del poder de los docentes para controlar el comportamiento de los estudiantes, con acciones que a veces incluso pueden ser percibidas como maltrato. Sin embargo, existen otras formas más asertivas, cuidadosas y formadoras de manejar el comportamiento de estudiantes en el aula. Estas prácticas se pueden caracterizar a partir de dos dimensiones de la relación que se da entre los docentes y estudiantes: 1) el cuidado de la relación; y 2) el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje"</p>	<p>"Existen otras formas más asertivas, cuidadosas y formadoras de manejar el comportamiento de estudiantes en el aula. Estas prácticas se pueden caracterizar a partir de dos dimensiones de la relación que se da entre los docentes y estudiantes: 1) el cuidado de la relación; y 2) el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje"</p>	<p>Sujeto</p>

<p>"Participación democrática y crítica: Uno de los objetivos fundamentales de la formación ciudadana es promover el desarrollo de competencias de participación que les permitan al grupo de estudiantes empoderarse y actuar para transformar su contexto y de esa manera construir una sociedad más pacífica. Esas competencias, además, facilitan el aprendizaje en la medida que los estudiantes intercambian o construyen ideas con otros. Es así como la participación se convierte en una herramienta básica de la formación ciudadana y del aprendizaje en general, porque por un lado les permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en uno de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, porque los mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje"</p>	<p>"la participación se convierte en una herramienta básica de la formación ciudadana y del aprendizaje en general, porque por un lado les permite a los estudiantes poner en práctica su acción ciudadana en uno de los ámbitos de la ciudadanía; y, por otro lado, porque los mantiene activos dentro de su proceso de aprendizaje"</p>	<p>Sujeto</p>
<p>"la escuela puede representar una pequeña sociedad en la que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, puedan experimentar un contexto social incluyente, democrático y pacífico, un contexto en el que puedan expresar y desarrollar aún más sus competencias ciudadanas, un contexto que sea coherente con lo que buscamos como culturas de paz. (...) Hay varios aspectos fundamentales de tener en cuenta para que la escuela pueda convertirse en un ambiente democrático que contribuya a la construcción de culturas de paz. Entre ellos, se encuentran: Manejo de conflictos, Participación y Seguridad"</p>	<p>"la escuela puede representar una pequeña sociedad en la que los estudiantes, y la comunidad educativa en general, puedan experimentar un contexto social incluyente, democrático y pacífico (...) un contexto que sea coherente con lo que buscamos como culturas de paz.</p>	<p>Cultura de paz</p>
<p>"Manejo de conflictos: En la escuela se pueden presentar conflictos entre docentes, entre docentes y directivas, entre docentes y padres o madres de familia, entre directivas y el personal administrativo, además de los conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y adultos de la institución. Para que la escuela genere un ambiente coherente con culturas de paz, estos conflictos deben ser manejados de manera constructiva, con diálogo abierto que permita que los distintos actores involucrados expresen sus preocupaciones e intereses, sean escuchados y participen en la búsqueda de alternativas favorables a todas las partes. Para esto, puede ser muy útil que la escuela disponga de instancias de mediación de conflictos"</p>	<p>"Para que la escuela genere un ambiente coherente con culturas de paz, estos conflictos deben ser manejados de manera constructiva, con diálogo abierto que permita que los distintos actores involucrados expresen sus preocupaciones e intereses, sean escuchados y participen en la búsqueda de alternativas favorables a todas las partes"</p>	<p>Cultura de paz</p>

<p>"Participación: La escuela puede ser un modelo de democracia si permite que los distintos miembros de la comunidad educativa puedan involucrarse en las decisiones más relevantes que deban tomarse, si cuentan con oportunidades de expresar su voz y ser escuchados, si pueden proponer sus propias iniciativas y cuenten con apoyo para llevarlas a cabo. Para esto, es importante que las directivas asuman un liderazgo que no esté basado en el autoritarismo o en la imposición de las decisiones por medio del poder, pero tampoco en la pasividad, la falta de toma de decisiones, la falta de cumplimiento de las decisiones o la falta de una visión clara y compartida para toda la institución. Una gestión basada en una visión compartida y que abra espacios para el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación abierta, contribuye a ese ambiente democrático, que es fundamental para la construcción de culturas de paz. Un ambiente escolar que promueva la participación también debe verse reflejado en el funcionamiento del gobierno escolar y en el involucramiento en la construcción permanente del manual de convivencia"</p>	<p>"Una gestión basada en una visión compartida y que abra espacios para el trabajo en equipo, la colaboración y la comunicación abierta, contribuye a ese ambiente democrático, que es fundamental para la construcción de culturas de paz. Un ambiente escolar que promueva la participación también debe verse reflejado en el funcionamiento del gobierno escolar y en el involucramiento en la construcción permanente del manual de convivencia"</p>	<p>Cultura de paz</p>
<p>"Seguridad: Un ambiente democrático, pacífico e incluyente en la escuela implica que todos puedan sentir la escuela y todos sus espacios como lugares seguros, es decir, lugares donde no sientan temor de que pueden ser maltratados o vulnerados sus derechos. Esto implica estar pendiente de lo que ocurre en todos los espacios de la escuela."</p>	<p>"Un ambiente democrático, pacífico e incluyente en la escuela implica que todos puedan sentir la escuela y todos sus espacios como lugares seguros"</p>	<p>Cultura de paz</p>
<p>Las normas institucionales, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional PEI, el Manual de Convivencia y los protocolos a los que se refiere el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 de la Ley 1620 de Convivencia Escolar de 2013, determinan las bases a partir de las cuales se construye el ambiente escolar. Estas normas son cruciales tanto por la promoción explícita y directa que puedan hacer de culturas de paz, como por la manera participativa como pueden y deben ser construidas, acordadas o ajustadas, incluyendo la participación de estudiantes y toda la comunidad educativa"</p>	<p>"Las normas institucionales, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional PEI, el Manual de Convivencia y los protocolos a los que se refiere el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 de la Ley 1620 de Convivencia Escolar de 2013, determinan las bases a partir de las cuales se construye el ambiente escolar. Estas normas son cruciales tanto por la promoción explícita y directa que puedan hacer de culturas de paz"</p>	<p>Gubernamentalidad Cultura de paz</p>

<p>¿Cómo involucrar a las familias en la construcción de paz? Para que en las familias se puedan crear ambientes propicios para la construcción de paz es importante que padres, madres y cuidadores puedan tener oportunidades de aprendizaje de prácticas de crianza efectivas como, por ejemplo, aquellas que han sido llamadas “disciplina positiva” (Nelsen, 2001). Estas prácticas les deben permitir brindar afecto y cuidado a sus hijos, al mismo tiempo que puedan establecer normas y límites claros y razonables. Además, es también muy importante que todos tengan oportunidades para desarrollar sus propias competencias ciudadanas, especialmente las relativas al manejo de emociones y conflictos, dado que en el contexto familiar se presentan con alta frecuencia situaciones de conflictos que involucran emociones fuertes tanto para los adultos, como para los hijos, y el manejo adecuado de estas situaciones puede generar aprendizajes fundamentales para culturas de paz.</p>	<p>"es importante que padres, madres y cuidadores puedan tener oportunidades de aprendizaje de prácticas de crianza efectivas como, por ejemplo, aquellas que han sido llamadas “disciplina positiva (...) Las Escuelas de Padres que ofrecen algunos establecimientos educativos son una buena oportunidad para que los padres puedan tener acceso a la formación que requieren para promover una cultura de paz en sus hogares"</p>	<p>Cultura de paz</p>
<p>"¿Qué tipo de relación se requiere con la comunidad?: La comunidad más amplia de la cual hace parte cada escuela también brinda oportunidades para la formación en culturas de paz. Por un lado, la comunidad representa un contexto real en el cual los estudiantes pueden tener un impacto social, a través de proyectos (...) La relación con la comunidad también es fundamental para garantizar la seguridad de los estudiantes en el camino entre sus casas y sus colegios. En algunos contextos, esos caminos pueden implicar riesgos para los estudiantes (...) la coordinación con organizaciones e instituciones con presencia en la comunidad es también muy importante para afrontar situaciones que puedan afectar la convivencia escolar y que puedan desbordar los recursos o el ámbito de los establecimientos educativos. Como lo establece la Ley 1620 de Convivencia Escolar y su Decreto Reglamentario 1965, las escuelas deben activar Rutas de Atención Integral cuando se presenten situaciones que involucren presuntos delitos. (...) Las actividades delictivas en las escuelas o sus alrededores representan un riesgo sustancial para la promoción de una cultura de paz, y las escuelas necesitan la colaboración de instituciones con presencia comunitaria para minimizar este riesgo"</p>	<p>"la comunidad representa un contexto real en el cual los estudiantes pueden tener un impacto social, a través de proyectos (...) La relación con la comunidad también es fundamental para garantizar la seguridad de los estudiantes en el camino entre sus casas y sus colegios (...) la coordinación con organizaciones e instituciones con presencia en la comunidad es también muy importante para afrontar situaciones que puedan afectar la convivencia escolar"</p>	<p>Cultura de paz</p>

<p>Capítulo 7: enfoque pedagógico y su relación con las competencias ciudadana</p>	<p>"Las culturas de paz se construyen en la práctica, no en el discurso. En ese sentido, (...) en el enfoque presentado aquí, el rol de los adultos consiste principalmente en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propias competencias ciudadanas, de tal manera que puedan estar capacitados para enfrentar constructivamente los retos de la ciudadanía, tanto en su interacción con los demás como en su posibilidad de generar transformaciones en sus contextos y en la sociedad.</p>	<p>"Las culturas de paz se construyen en la práctica, no en el discurso. En ese sentido, (...) el rol de los adultos consiste principalmente en ayudar a los estudiantes a desarrollar sus propias competencias ciudadanas, de tal manera que puedan estar capacitados para enfrentar constructivamente los retos de la ciudadanía"</p>	<p>Cultura de paz</p>	<p>La cultura de paz se consolida desde la practica mediante el desarrollo de competencias ciudadanas las cuales desarrollan capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que contribuyen a la toma de deciones éticas que favorecen</p>
	<p>"Las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux, 2012; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación, 2004; Ruiz y Chaux, 2004). En los estándares básicos de competencias ciudadanas se definen cuatro tipos: competencias emocionales, competencias cognitivas, competencias comunicativas y competencias integradoras"</p>	<p>"Las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>la conviencia escolar; por tanto se requiere que los educadores propicien oportunidades para que los estudiantes pongan en prácticas sus competencias y los prepare en el ejercicio de la ciudadanía.</p>
	<p>"Las competencias emocionales involucran el manejo constructivo de las emociones propias o la respuesta constructiva ante las emociones de los demás (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). La empatía es una de las competencias emocionales fundamentales para la Educación para la Paz. (...) Otra competencia emocional muy importante para culturas de paz es la capacidad para identificar y manejar las emociones propias.</p>	<p>"Las competencias emocionales involucran el manejo constructivo de las emociones propias o la respuesta constructiva ante las emociones de los demás"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	
	<p>"Las competencias cognitivas implican procesos mentales que pueden favorecer el comportamiento ciudadano. Una de las más competencias cognitivas más relevante es el pensamiento crítico, el cual ha sido definido como "pensamiento reflexivo, basado en razones, que está enfocado en decidir qué creer y hacer" (Ennis, 1987: 10) (...) Otra competencia cognitiva importante para culturas de paz es la generación creativa de opciones. (...) La capacidad para identificar y tomar en cuenta las consecuencias de las posibles alternativas de acción es también muy importante para los temas de Educación para la Paz. (...) De manera similar, la consideración de consecuencias es fundamental para tomar decisiones responsables de autocuidado y de cuidado de otros"</p>	<p>"Las competencias cognitivas implican procesos mentales que pueden favorecer el comportamiento ciudadano"</p>	<p>Competencias ciudadanas Sujeto</p>	

<p>"Las competencias comunicativas se refieren a aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Una de las competencias comunicativas centrales es la capacidad para escuchar, especialmente de escuchar activamente. (...) Otra competencia comunicativa fundamental es la asertividad, la capacidad para defender derechos propios o derechos de otros de maneras claras, firmes y sin agresión (Lange y Jakubowski, 1980; Velásquez, 2005)"</p>	<p>"Las competencias comunicativas se refieren a aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>
<p>"Competencias integradoras: Las competencias integradoras se refieren a ese nivel más amplio que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas. (...) la toma de decisiones éticas se puede considerar una competencia integradora.(...) el desarrollo de competencias como las descritas es fundamental para la Educación para la Paz, pero es igualmente importante generar ambientes en las aulas, las escuelas y las familias que sean propicios para la puesta en práctica de dichas competencias"</p>	<p>"Las competencias integradoras se refieren a ese nivel más amplio que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>
<p>"Estrategias pedagógicas: la formación en competencias ciudadanas supone que los educadores deben crear oportunidades para que los estudiantes practiquen sus competencias en situaciones relacionadas con sus vidas, situaciones que sean significativas y motivantes para los estudiantes y que sean cada vez más complejas. Los proyectos con impacto social, el aprendizaje cooperativo, la discusión de dilemas morales y los juegos de roles son ejemplos de estrategias pedagógicas que permiten que los estudiantes vayan desarrollando sus competencias ciudadanas por medio de la práctica en situaciones relacionadas con sus vidas"</p>	<p>" la formación en competencias ciudadanas supone que los educadores deben crear oportunidades para que los estudiantes practiquen sus competencias en situaciones relacionadas con sus vidas, situaciones que sean significativas y motivantes para los estudiantes y que sean cada vez más complejas"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>

APÉNDICE 10: Propuesta de Desempeños de Educación para la paz

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Propuesta de Desempeños de Educación para la paz		Autor: Ministerio de Educación Nacional		Año: 2016
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia teórica
<p>Capítulo 1: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado transición</p>	<p>"En este grado los estudiantes avanzan en la regulación de su comportamiento en su relación consigo mismos y con los demás. Se entiende la autorregulación como la capacidad que tienen las personas de manejar sus emociones e impulsos para actuar de manera adecuada al momento y al lugar. La autorregulación es una habilidad fundamental para la convivencia pacífica y para los aprendizajes ciudadanos. Es por medio de la autorregulación que el niño se puede adaptar al entorno escolar, las rutinas y las normas, así como construir una buena relación con sus compañeros"</p>	<p>"La autorregulación es una habilidad fundamental para la convivencia pacífica y para los aprendizajes ciudadanos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	<p>Se parte del reconocimiento de las emociones como elemento para la autorregulación que favorece la convivencia pacífica</p>
	<p>"En transición comienzan a fundarse las bases del reconocimiento de emociones básicas y de estrategias para calmarse y controlar su comportamiento, con base en el reconocimiento de algunos aspectos de su identidad. También avanzará en la comprensión de que las cosas tienen un tiempo y un lugar, aprendiendo a esperar. Finalmente, se desarrollan comprensiones y habilidades de comportamiento pro social, enfocadas en buscar el bienestar de los demás y desarrollan algunas habilidades básicas de manejo de conflictos"</p>	<p>"Reconocimiento de emociones básicas y estrategias para controlar su comportamiento (...) y desarrollan algunas habilidades básicas de manejo de conflictos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
	<p>"Los estudiantes regulan su comportamiento autónomamente, a partir de la identificación y manejo de sus emociones básicas, y el reconocimiento de quiénes son y qué los diferencia de otros"</p>	<p>"el reconocimiento de quiénes son y qué los diferencia de otros"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
<p>Capítulo 2: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado primero</p>	<p>"Se comenzarán a desarrollar aprendizajes sobre los derechos de los demás a partir de la comprensión de que los comportamientos de todos afectan al grupo y sus integrantes"</p>	<p>"desarrollar aprendizajes sobre los derechos de los demás a partir de la comprensión de que los comportamientos de todos afectan al grupo y sus integrantes"</p>	<p>Educación para la paz (Derechos humanos)</p>	<p>Se enfatiza el reconocimiento de derechos y el desarrollo de habilidades para el cuidado y la autorregulación de comportamientos como elementos que hacen parte de la educación para la paz</p>
	<p>"En este grado se hace un énfasis en el desarrollo de la empatía y el cuidado. (...) La empatía y el cuidado son fundamentales para la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática" (...) Estos principios de cuidado se extienden también a los animales, las plantas y las cosas"</p>	<p>"La empatía y el cuidado son fundamentales para la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica , Desarrollo sostenible)</p>	

	"Los estudiantes son capaces autónomamente de reconocer que ellos y sus compañeros tienen derechos, y los defienden a partir del desarrollo de la empatía, el cuidado y la autorregulación"	"son capaces autónomamente de reconocer que ellos y sus compañeros tienen derechos, y los defienden"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	
Capítulo 3: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado segundo	"En este grado se propone trabajar la agresión desde la comprensión de qué es, de sus formas y consecuencias, y sobre todo en habilidades para prevenir que una emoción (p.ej. la ira) o un malentendido puedan conducir a que el niño o la niña agrede a otra persona. Igualmente, se espera que los estudiantes puedan actuar para evitar que otros sean agredidos, así como ayudar a quienes lo son, convirtiéndose así en agentes de promoción de la paz"	"trabajar la agresión desde la comprensión de qué es, de sus formas y consecuencias, y sobre todo en habilidades para prevenir"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	Se plantea que los estudiantes reconozcan la agresión, sus consecuencias y las formas de evitarla, como mecanismo para lograr la convivencia pacífica
	"Se introducen los temas de la diversidad social y los medios de comunicación con el fin de confrontar creencias que promuevan la agresión en estos casos, y fomentar ideas de rechazo total a cualquier forma de agresión"	"Se introducen los temas de la diversidad social (...) y fomentar ideas de rechazo total a cualquier forma de agresión"	Diversidad e identidad	
	"Los estudiantes son capaces, autónomamente, de reconocer la agresión y sus consecuencias, así como evitar agredir y que otros agredan"	"son capaces, autónomamente, de reconocer la agresión y sus consecuencias"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	
Capítulo 4: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado tercero	"El objetivo de este año es promover habilidades que contribuyan a llevar los conflictos a un buen término, evitando escalamiento y agresiones, y a comprender y hacer uso de éstos como oportunidades para el aprendizaje y la formación ciudadana"	"promover habilidades que contribuyan a llevar los conflictos a un buen término, evitando escalamiento y agresiones"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	Se plantea el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos que permitan una convivencia pacífica
	"Durante este grado se empezará trabajando sobre la identificación, expresión y manejo de emociones asociadas a los conflictos. De igual forma, se estará trabajando sobre las acciones que escalan y las que des escalan un conflicto. (...) También se trabajará sobre las consecuencias de un conflicto mal manejado, y en buscar alternativas para llevarlo a buen término. (...) Finalmente, se introducirá el tema de la reparación y la reconciliación, elementos fundamentales para mantener las relaciones pacíficas, y se darán algunas herramientas iniciales para intervenir en conflictos de otros"	"promover habilidades que contribuyan a llevar los conflictos a un buen término (...) como oportunidades para el aprendizaje y la formación ciudadana"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	
	"Los estudiantes manejan autónomamente los conflictos con sus compañeros, sin agresión, y actúan frente a los conflictos de otros para promover su des escalamiento y resolución pacífica"	"manejan autónomamente los conflictos con sus compañeros, sin agresión, y actúan frente a los conflictos de otros"	Educación para la paz (Convivencia Pacífica)	

<p>Capítulo 5: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado cuarto</p>	<p>"Para este grado los estudiantes van a avanzar en la comprensión de lo que significa e implica el acoso escolar y van a desarrollar herramientas para poderlo identificar, impedir y manejar de forma asertiva"</p>	<p>"comprensión de lo que significa e implica el acoso escolar y van a desarrollar herramientas para poderlo identificar, impedir y manejar de forma asertiva"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	<p>Se desarrollan habilidades para enfrentar y prevenir el acoso escolar contribuyendo a la convivencia pacífica</p>
	<p>"Los estudiantes van a avanzar en la comprensión de algunas situaciones de abuso de poder que pueden afectar a los estudiantes y a sus derechos, diferentes al acoso escolar, y van a desarrollar habilidades para identificar y manejar este tipo de situaciones"</p>	<p>"comprensión de algunas situaciones de abuso de poder que pueden afectar a los estudiantes y a sus derechos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica, Derechos humanos)</p>	
	<p>"Los estudiantes son capaces, autónomamente, de comprender que el acoso escolar es un tipo de agresión que se da repetida y sistemáticamente, con desbalance de poder entre el que está agrediendo y el que está siendo agredido, y desarrollan habilidades para rechazarlo y detenerlo, así como para defender y apoyar a quienes han sido agredidos, y acercarse a los demás, sin rechazarlos ni excluirlos"</p>	<p>"desarrollan habilidades para rechazarlo y detenerlo (acoso), así como para defender y apoyar a quienes han sido agredidos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
<p>Capítulo 6: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado quinto</p>	<p>"En este grado los estudiantes van a ahondar en el aprendizaje y uso de diferentes técnicas para el manejo de conflictos y para ayudar a resolver pacíficamente conflictos en los que ellos estén involucrados y ayudar a manejar conflictos de otros compañeros en el salón de clase"</p>	<p>"aprendizaje y uso de diferentes técnicas para el manejo de conflictos y para ayudar a resolver pacíficamente conflictos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	<p>Se promueven técnicas de manejo de conflictos como la mediación y la negociación para fortalecer la convivencia pacífica</p>
	<p>"Los estudiantes van a aprender principios básicos de la negociación y a desarrollar alternativas de reparación del daño causado a otros en una situación de conflicto. Igualmente, los estudiantes van a entender y practicar la mediación para poder apoyar a la resolución pacífica de conflictos de otros"</p>	<p>"aprender principios básicos de la negociación y a desarrollar alternativas de reparación del daño causado a otros"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
	<p>"Los estudiantes son capaces de utilizar autónomamente técnicas de negociación para manejar sus conflictos y técnicas básicas de mediación para ayudar a otros a manejar sus conflictos"</p>	<p>"utilizar autónomamente técnicas de negociación para manejar sus conflictos y técnicas básicas de mediación"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
<p>Capítulo 7: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado sexto</p>	<p>"se propone abordar diferentes competencias, actitudes y conocimientos que los estudiantes deben desarrollar alrededor de las TIC para garantizar su uso responsable y seguro"</p>	<p>"abordar diferentes competencias, actitudes y conocimientos (...) alrededor de las TIC"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	<p>Se propone el desarrollo de habilidades para prevenir y manejar situaciones de ciberacoso, fortaleciendo así la convivencia pacífica</p>
	<p>"Al finalizar este grado los estudiantes serán capaces de, autónomamente, reconocer pros y contras de las TIC; identificar, prevenir y manejar situaciones de ciberacoso escolar en su entorno; identificar conflictos virtuales; y poner en práctica estrategias de protección y seguridad frente a los riesgos que podrían traer las TIC a su vida"</p>	<p>"poner en práctica estrategias de protección y seguridad frente a los riesgos que podrían traer las TIC a su vida"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	

<p>Capítulo 8: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado séptimo</p>	<p>"En este grado los estudiantes se prepararán para tener los conocimientos y habilidades necesarias para ser mediadores de conflictos"</p>	<p>"tener los conocimientos y habilidades necesarias para ser mediadores de conflictos"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	<p>Se desarrollan habilidades para la resolución pacífica de los conflictos que contribuyan con la convivencia pacífica</p>
	<p>"Al finalizar este grado los estudiantes serán capaces de ser mediadores de conflictos autónomamente en su contexto cercano"</p>	<p>"serán capaces de ser mediadores de conflictos autónomamente en su contexto cercano"</p>	<p>Educación para la paz (Convivencia Pacífica)</p>	
<p>Capítulo 9: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado octavo</p>	<p>"los estudiantes reconozcan de qué manera algunos aspectos de su identidad están dados por su pertenencia a uno o varios grupos sociales (por ejemplo, grupos de amigos, pertenencia a equipos deportivos, pertenencia a grupos religiosos o étnicos) y desarrollen competencias para identificar de qué manera pueden resistirse a la presión de grupo"</p>	<p>"reconozcan que (...) su identidad están dados por su pertenencia a uno o varios grupos sociales (...) y desarrollen competencias para identificar de qué manera pueden resistirse a la presión de grupo"</p>	<p>Educación para la paz (Diversidad e identidad)</p>	<p>Se promueve en los estudiantes el desarrollo de una actitud crítica frente a situaciones de discriminación y promuevan la inclusión para el favorecimiento de la convivencia</p>
	<p>"se busca que los estudiantes analicen de manera crítica situaciones de discriminación e inclusión en su entorno y reflexionen alrededor de su rol en estas situaciones"</p>	<p>"analicen de manera crítica situaciones de discriminación e inclusión en su entorno"</p>	<p>Educación para la paz (Diversidad e identidad)</p>	
	<p>"Al finalizar el año los estudiantes serán capaces de, autónomamente, resistirse a la presión de grupo, identificar situaciones de discriminación en su entorno, y asumir un rol activo para promover la inclusión y manejar de manera constructiva conflictos entre grupos"</p>	<p>"capaces de, autónomamente, resistirse a la presión de grupo, identificar situaciones de discriminación en su entorno"</p>	<p>Educación para la paz (Diversidad e identidad)</p>	
<p>Capítulo 10: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado noveno</p>	<p>"Promover el aprendizaje de diferentes competencias ciudadanas claves en los estudiantes como el pensamiento crítico y la asertividad para que puedan construir y mantener relaciones de pareja sanas"</p>	<p>"el aprendizaje de diferentes competencias ciudadanas claves en los estudiantes como el pensamiento crítico y la asertividad"</p>	<p>Educación para la paz (Ética, cuidado y decisiones)</p>	<p>Se propone el desarrollo de habilidades para el manejo constructivo de sus propias relaciones amorosas y tener una postura reflexiva y crítica frente a las decisiones</p>
	<p>"El principio general que guía este grado es que nada justifica la violencia. Esta propuesta de desempeños busca que los estudiantes cuestionen los estereotipos y creencias que promueven relaciones de pareja inequitativas y agresivas; aprendan a manejar los conflictos de pareja de manera constructiva y tengan herramientas para identificar y afrontar relaciones de pareja que no son sanas"</p>	<p>"cuestionen los estereotipos y creencias que promueven relaciones de pareja inequitativas y agresivas; aprendan a manejar los conflictos de pareja de manera constructiva "</p>	<p>Educación para la paz (Ética, cuidado y decisiones)</p>	
	<p>"Al finalizar el grado los estudiantes serán capaces de, autónomamente, manejar conflictos de pareja de manera constructiva, reconocer cuando en una relación hay agresión y/o abuso y cómo salir de este tipo de relaciones, y tener una perspectiva crítica y reflexiva frente a los estereotipos de género y las creencias que legitiman el uso de agresión en estas relaciones. Además, serán capaces de diferenciar claramente entre una relación constructiva y sana, y una que no lo es"</p>	<p>"tener una perspectiva crítica y reflexiva frente a los estereotipos de género y las creencias que legitiman el uso de agresión en estas relaciones"</p>	<p>Educación para la paz (Ética, cuidado y decisiones)</p>	

<p>Capítulo 11: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado décimo</p>	<p>"buscan desarrollar en los estudiantes la habilidad para identificar los principales problemas de su entorno (Paso I: Identificar), desarrollar las destrezas necesarias para que reconozcan los problemas dentro de un marco histórico particular, estrechamente relacionado con múltiples aspectos de carácter social, político y económico (Paso R: Reconocer), fomentar su capacidad de análisis sobre resultados de su indagación así como establecer relaciones con sus posiciones y acciones (Paso C: Conectar) y finalmente, promover la acción de los estudiantes por medio de estrategias de prevención de problemáticas y transformación de su entorno (Paso A: Actuar)"</p>	<p>"desarrollar en los estudiantes la habilidad para identificar los principales problemas de su entorno (...) promover la acción de los estudiantes por medio de estrategias de prevención de problemáticas y transformación de su entorno"</p>	<p>Educación para la paz (Proyectos de impacto social)</p>	<p>Se plantea la promoción de un rol activo en la ciudadanía y a su vez, generar proyectos de impacto mediante iniciativas para la transformación social de sus contextos</p>
<p>"Esta propuesta de desempeños de Educación para la Paz busca que los estudiantes trasciendan los procesos cognitivos desarrollados en el área de Ciencias Sociales y que sirven como cimiento, para alcanzar a desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para participar, de una forma informada y responsable, en iniciativas, proyectos y acciones para la construcción de la paz en su contexto"</p>	<p>"desarrollar las habilidades socioemocionales necesarias para participar, de una forma informada y responsable, en iniciativas, proyectos y acciones para la construcción de la paz en su contexto"</p>	<p>Educación para la paz (Proyectos de impacto social)</p>		
<p>"Se espera que al final de este grado los estudiantes puedan: Construir relaciones y vínculos entre el aprendizaje de la historia reciente de Colombia con experiencias de paz en medio de la violencia en su contexto y Relacionar el aprendizaje de la historia reciente en Colombia con su participación, desde la escuela, en iniciativas, proyectos y acciones de convivencia pacífica"</p>	<p>"Construir relaciones y vínculos entre el aprendizaje de la historia reciente de Colombia con experiencias de paz en medio de la violencia"</p>	<p>Educación para la paz (Memoria histórica, Proyectos de impacto social)</p>		
<p>Capítulo 12: Propuesta de desempeños y recomendaciones pedagógicas para grado undécimo</p>	<p>"En grado undécimo la propuesta de desempeños de Educación para la Paz busca preparar a los estudiantes para asumir las responsabilidades de una ciudadanía cada vez más activa y participativa. La propuesta está estrechamente vinculada con los desempeños del área de Ciencias Sociales para grado undécimo, y el trabajo conjunto pretende que estas dos propuestas sean complementarias para que los estudiantes puedan pensarse como constructores de paz, desde la comprensión de la organización social, política y económica de Colombia"</p>	<p>"asumir las responsabilidades de una ciudadanía cada vez más activa y participativa (...) pensarse como constructores de paz, desde la comprensión de la organización social, política y económica de Colombia"</p>	<p>Educación para la paz (Participación política)</p>	<p>Se promueve una participación activa de los estudiantes como sujetos políticos que actúen en favor de la defensa de los derechos humanos, propongan iniciativas de transformación y tengan un liderazgo en la comprensión de los acuerdos de paz nacionales e</p>

<p>"En grado undécimo los estudiantes hacen énfasis en su papel como sujetos de derechos, capaces de reconocer y proteger los derechos fundamentales propios, y de los ciudadanos colombianos en general, el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural del país y el reconocimiento y uso de los mecanismos de participación ciudadana contemplados en la normatividad"</p>	<p>"su papel como sujetos de derechos, capaces de reconocer y proteger los derechos fundamentales propios, y de los ciudadanos colombianos en general (...) reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural del país y el reconocimiento y uso de los mecanismos de participación ciudadana"</p>	<p>Educación para la paz (Participación política)</p>	<p>internacionales</p>
<p>"Se espera que al final de este grado los estudiantes puedan: Identificar y comprender cuál es su posición y papel frente a la protección de los Derechos Humanos, el reconocimiento y el respeto por la diferencia, a partir del estudio de la Constitución Política de 1991 y el conflicto armado colombiano e Identificar y comprender cuál es su responsabilidad como ciudadano de un mundo interdependiente, a partir del estudio de los procesos de paz en diferentes países del mundo y las relaciones propias del mundo globalizado"</p>	<p>"Identificar y comprender cuál es su posición y papel frente a la protección de los Derechos Humanos, el reconocimiento y el respeto por la diferencia, (...) Identificar y comprender cuál es su responsabilidad como ciudadano de un mundo interdependiente, a partir del estudio de los procesos de paz en diferentes países"</p>	<p>Educación para la paz (Participación política)</p>	
<p>"En la educación para la paz es necesario que los profesores y estudiantes se sientan comprometidos con la búsqueda de alternativas de resolución de conflictos distintas a la violencia, en la construcción de relaciones justas, pacíficas e incluyentes en sus contextos más o menos cercanos (familia, grupos de amigos, aula, escuela, comunidad, localidad, ciudad). Así como en la generación de condiciones para una auténtica comprensión y apropiación de la historia de la guerra, el conflicto, la violencia, pero también, de los procesos y experiencias de paz, en la sociedad en la que vivimos y de la que hacemos parte"</p>	<p>"En la educación para la paz es necesario que los profesores y estudiantes se sientan comprometidos con la búsqueda de alternativas de resolución de conflictos distintas a la violencia, en la construcción de relaciones justas, pacíficas e incluyentes en sus contextos más o menos cercanos"</p>	<p>Educación para la paz</p>	<p>Recomendación que es fundamental en la educación para la paz</p>

APÉNDICE 11: Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Las competencias ciudadanas en las pruebas Saber

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL : Subjetividades en los discursos gubernamentales de educación para la paz en Colombia, 2010-2017				
Documento: Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Las competencias ciudadanas en las pruebas Saber Autor: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES Año: 2016				
Ubicación en el documento	Enunciado discursivo	Marcaciones discursiva	Tópicos conceptuales	Tendencia Teórica
Introducción	"En las últimas décadas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desarrollado estrategias para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, a partir de la formulación de políticas que buscan la inclusión social y fomentar el desarrollo de competencias. En efecto, el objetivo de estas políticas es que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia y del contexto socioeconómico y cultural en el que viven, reciban en la escuela una educación de alta calidad, que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida"	"la calidad de la educación, a partir de la formulación de políticas que buscan la inclusión social y fomentar el desarrollo de competencias (...) "reciban en la escuela una educación de alta calidad, que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida"	Gubernamentalidad	La política educativa fomenta el desarrollo de competencias ciudadanas con el propósito de formar sujetos que intervengan de manera constructiva en la sociedad, mediante un adecuado desempeño académico o laboral. Además, se establece una corresponsabilidad entre instituciones educativas, familia y comunidad para dinamizar procesos de convivencia.
	"Estas políticas han llevado a la identificación, por parte del MEN, de una serie de competencias básicas, o "genéricas", que todo estudiante debe desarrollar durante la etapa preescolar, la primaria, el bachillerato y, dado el caso, la educación superior. Estas incluyen, en particular, las competencias ciudadanas: aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad"	" las competencias ciudadanas: aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad"	Competencias ciudadanas	
	"Sin duda, una sólida formación en competencias ciudadanas es indispensable para que pueda lograrse la transformación de la sociedad actual. Es responsabilidad de las instituciones educativas, y también de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y otras instancias públicas, formar a los jóvenes en competencias ciudadanas"	"Es responsabilidad de las instituciones educativas, y también de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y otras instancias públicas, formar a los jóvenes en competencias ciudadanas"	Competencias ciudadanas	

	"El principal mecanismo de evaluación externa que existe actualmente en Colombia es el conjunto de exámenes Saber. (...) Saber 11.º (..) y Saber Pro evalúa (...) incluyen una serie de competencias genéricas —aquellas que son necesarias para el adecuado desempeño laboral o académico, independientemente del programa que se haya cursado— de las cuales forman parte las competencias ciudadanas"	"incluyen una serie de competencias genéricas —aquellas que son necesarias para el adecuado desempeño laboral o académico, independientemente del programa que se haya cursado— de las cuales forman parte las competencias ciudadanas"	Competencias ciudadanas	
Capítulo 1: Referentes legales y de calidad educativa	"El referente legal de la educación y, en particular, de la formación en competencias ciudadanas en el país se encuentra en la Constitución Política de 1991, en la Ley 115 de 1994 y en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016. Estos tres elementos establecen la obligación, por parte de las instituciones educativas públicas y privadas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos"	"la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016 establecen la obligación, por parte de las instituciones educativas públicas y privadas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos"	Gubernamentalidad	A partir de los referentes normativos (Constitución política, Ley General de educación y PNDE), el MEN formula los estándares básicos de competencias ciudadanas que buscan desarrollar en los sujetos conocimientos, habilidades y capacidades para el pleno ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos.
	"la Constitución Política de 1991 establece que “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” (artículo 41.º)"	la Constitución Política de 1991 establece que “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” (artículo 41.º)"	Gubernamentalidad	
	"la Ley 115 establece que la educación debe proveer “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” (artículo 5.º), y que es preciso, mediante ella, formar en los estudiantes “la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes” (artículo 13.º)"	“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” "formar en los estudiantes “la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes”	Gubernamentalidad	

<p>"los objetivos del PNDE 2006- 2016. Entre otros asuntos, estableció la necesidad de garantizar la construcción de una cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias, que desarrollen, en todos los actores educativos, la autonomía moral y ética, a partir de la reflexión sobre la acción, haciendo realidad la equidad, la legalidad, la inclusión social, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, económica, cultural, religiosa, política, sexual y de género (p. 26)"</p>	<p>"los objetivos del PNDE 2006- 2016. Entre otros asuntos, estableció la necesidad de garantizar la construcción de una cultura de paz, basada en una educación que trabaje en conocimientos, actitudes, habilidades, emociones y competencias"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>
<p>"Consecuentemente, se creó el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC). Este programa consiste en un conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional [...] y dirigidas a todo el sector, que buscan fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en 'prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana' [Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 41.º], con el fin de 'formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia' [artículo 67.º] (MEN, 2011, p. 14)"</p>	<p>"se creó el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC) (...) que buscan fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana (...) con el fin de formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>
<p>"En los Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia se indica claramente que la escuela debe servir como gestora de una cultura democrática y que juega un papel esencial e insustituible en esta tarea: El aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar"</p>	<p>"En los Lineamientos curriculares de Constitución política y democracia se indica claramente que la escuela debe servir como gestora de una cultura democrática"</p>	<p>Gubernamentalidad</p>
<p>"...en los Lineamientos curriculares de Educación ética y Valores humanos se insiste en la necesidad de formar a los estudiantes para la vida en sociedad y, en particular, para que puedan ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades ciudadanas. Al respecto dice el MEN (1998): "La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo" (p. 6)"</p>	<p>"el MEN (1998): "La educación ética y moral la pensamos como aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo"</p>	<p>Sujeto</p>

<p>"El desarrollo de las competencias ciudadanas resultaría precisamente de la búsqueda de los objetivos planteados por estos lineamientos (...) las competencias ciudadanas no resultan de la formación en una única área académica, la formación en competencias ciudadanas es transversal a todas las áreas e involucra a la totalidad de una institución educativa. Ejercicios de aprendizaje que promuevan una cultura democrática, participativa y de respeto por el otro deben integrarse en todos los niveles e instancias de la formación escolar"</p>	<p>"la formación en competencias ciudadanas es transversal a todas las áreas e involucra a la totalidad de una institución educativa. Ejercicios de aprendizaje que promuevan una cultura democrática, participativa y de respeto por el otro deben integrarse en todos los niveles e instancias de la formación escolar"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>
<p>Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (EBCC), en particular, definen las competencias ciudadanas como los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio consciente y responsable de la ciudadanía en el ámbito social y político.</p>	<p>"definen las competencias ciudadanas como los conocimientos y habilidades necesarios para el ejercicio consciente y responsable de la ciudadanía en el ámbito social y político"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>
<p>"Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (MEN, 2004, p. 6)"</p>	<p>"las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>

	<p>"Los EBCC se dirigen a conjuntos de dos o más grados de educación básica y media (primero, segundo y tercero; cuarto y quinto; sexto y séptimo; octavo y noveno; décimo y undécimo). En ellos se establecen tres ámbitos que involucran esencialmente competencias ciudadanas y cuatro tipos de competencias ciudadanas. (...) El primer ámbito de acción ciudadana —convivencia y paz— se refiere a la promoción de relaciones sociales basadas en el cuidado mutuo, el respeto y la tolerancia. El segundo —participación y responsabilidad democrática— concierne a la preparación para ejercer la ciudadanía de manera activa, informada, reflexiva y responsable. El tercer ámbito —pluralidad, identidad y valoración de las diferencias— apunta a la interiorización del reconocimiento, valoración y respeto de las diferencias (étnicas, culturales, religiosas, de género, sexuales, u otras) existentes entre individuos o grupos sociales. Las competencias ciudadanas del primer tipo —las emocionales— son, a grandes rasgos, aquellas que permiten reconocer y comprender las emociones propias y ajenas, y controlar las primeras adecuadamente. Las del segundo —las cognitivas— son las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Las del tercero —las comunicativas— son las que permiten la transmisión y recepción efectiva de ideas y opiniones y, por ende, son las que posibilitan los diálogos constructivos. Las competencias del cuarto tipo —las integradoras— son las necesarias para articular todas las anteriores, de manera armónica y coherente, en la formación de actitudes ciudadanas y en el ejercicio de las acciones ciudadanas"</p>	<p>Se establecen tres ámbitos que involucran esencialmente competencias ciudadanas y cuatro tipos de competencias ciudadanas. (...) Los ámbitos son: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias y la competencias son: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	
--	---	--	--------------------------------	--

<p>Capítulo 2: Conceptualización de las competencias ciudadanas para las pruebas saber</p>	<p>"El primer tipo de competencias —las cognitivas— incluye los conocimientos y las habilidades necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Involucra procesos de razonamiento, análisis, etc., que le permiten a un individuo comprender problemas propios de la convivencia social, reflexionar sobre ellos, plantearse objetivos y seleccionar medios para alcanzarlos. Este tipo de competencias exige, naturalmente, que el individuo cuente con una serie de conocimientos que incluyen, en particular, los puntos centrales de la Constitución Política de Colombia de 1991 y, para el caso de los estudiantes de educación básica y media, la estructura y funcionamiento del gobierno escolar"</p>	<p>"las cognitivas— incluye los conocimientos y las habilidades necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. Involucra procesos de razonamiento, análisis, etc., que le permiten a un individuo comprender problemas propios de la convivencia social"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	
	<p>"El segundo tipo de competencias —las emocionales— corresponde al manejo de las emociones. Los conocimientos por sí mismos no son suficientes para dar origen a la acción ciudadana. Es necesario un componente emocional que motive al ciudadano para actuar en la búsqueda de un determinado fin. Ahora bien, dependiendo de las habilidades emocionales con que cuente un individuo, responderá a sus emociones encauzándolas de cierta manera y adoptará determinadas actitudes ciudadanas. Esto lo llevará a actuar en una dirección que puede o no corresponder con la búsqueda del bien común"</p>	<p>"las emocionales, componente emocional que motive al ciudadano para actuar en la búsqueda de un determinado fin"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>La acción ciudadana se deriva del manejo emocional que hace de sí mismo la persona y contribuye al bien común</p>
	<p>"El tercer tipo de competencias está conformado por las competencias comunicativas. Por un lado, las ideas que un individuo recibe, la manera como entiende esas ideas y la receptividad que encuentran sus ideas en los demás determinan sus motivaciones y alimentan el conocimiento que lo lleva a establecer fines y medios. Por otro lado, es a través de la comunicación que un conjunto de personas puede llegar a formar objetivos de naturaleza colectiva y a emprender las acciones ciudadanas correspondientes. Esta posibilidad que tienen los ciudadanos de actuar como grupo es de la mayor importancia, pues los problemas relacionados con la ciudadanía involucran múltiples agentes y, en general, requieren para su solución acuerdos entre ellos y la coordinación de sus acciones"</p>	<p>"las competencias comunicativa, los problemas relacionados con la ciudadanía involucran múltiples agentes y, en general, requieren para su solución acuerdos entre ellos y la coordinación de sus acciones"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>El desarrollo de competencias comunicativas permite que las personas asuman acciones ciudadanas y contribuyan en la solución de problemáticas sociales</p>
	<p>"El cuarto tipo de competencias —las integradoras— consiste en la capacidad de articular todas las anteriores en la formación de ciertas actitudes ciudadanas y en el emprendimiento de determinadas acciones ciudadanas. Es el ejercicio de las competencias integradoras lo que llevaría a un individuo, inscrito en determinado contexto y enfrentado a situaciones reales, a desempeñarse como un ciudadano competente"</p>	<p>"las integradoras— consiste en la capacidad de articular todas las anteriores en la formación de ciertas actitudes ciudadanas y en el emprendimiento de determinadas acciones ciudadanas"</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>Las competencias integradoras dan muestra del desempeño competente del ciudadano</p>

<p>"Un ciudadano colombiano es un sujeto político que cuenta con una serie de derechos y deberes cívicos consagrados en la Constitución Política de 1991 o derivados de esta. Ahora bien, en la medida en que ser ciudadano conlleva no solo la adquisición de una serie de derechos, sino también de deberes cívicos, el ejercicio de la ciudadanía requiere de un conjunto de habilidades que hacen competente a un ciudadano.</p> <p>En primer lugar, un ciudadano competente está en condiciones de reconocer cuándo sus derechos o los de un tercero están siendo vulnerados y de defender esos derechos apelando a la institución pertinente. En segundo lugar, está en capacidad de elegir de manera informada y reflexiva a sus representantes en el Gobierno o en otra organización política y está preparado para ser él mismo un representante responsable. En tercer lugar, puede discutir constructivamente con sus conciudadanos presentando argumentos, y comprendiendo y respetando los puntos de vista ajenos. En cuarto lugar, está preparado para encontrar y analizar soluciones a los problemas sociales, participando activamente en la búsqueda del bien común. Finalmente, y en términos generales, puede convivir de manera armónica y pacífica en la sociedad, sin discriminar personas o grupos sociales"</p>	<p>"un ciudadano competente está en condiciones de reconocer cuándo sus derechos o los de un tercero están siendo vulnerados y de defender esos derechos apelando a la institución pertinente. En segundo lugar, está en capacidad de elegir de manera informada y reflexiva a sus representantes en el Gobierno o en otra organización política y está preparado para ser él mismo un representante responsable. En tercer lugar, puede discutir constructivamente con sus conciudadanos presentando argumentos, y comprendiendo y respetando los puntos de vista ajenos. En cuarto lugar, está preparado para encontrar y analizar soluciones a los problemas sociales, participando activamente en la búsqueda del bien común. Finalmente, y en términos generales, puede convivir de manera armónica y pacífica en la sociedad, sin discriminar personas o grupos sociales"</p>	<p>Sujeto</p>	<p>La formación del ciudadano colombiano deriva del planteamiento como sujeto de derechos establecidos en la Constitución y requiere el desarrollo de unos conocimientos y habilidades que lo consolidan como un ciudadano competente</p>
<p>"En las pruebas de Competencias ciudadanas se evalúa un saber ciudadano y un saber hacer que corresponden a las competencias ciudadanas de tipo cognitivo. Estas pruebas incluyen, en lo que respecta a estas competencias, los siguientes componentes: 1) Conocimientos, 2) Argumentación, 3) Multiperspectivismo y 4) Pensamiento sistémico.</p>	<p>"En las pruebas de Competencias ciudadanas se evalúa un saber ciudadano y un saber hacer que corresponden a las competencias ciudadanas de tipo cognitivo"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	
<p>Conocimientos: El ejercicio de la ciudadanía necesita de conocimientos en diversas áreas. Pero, como mínimo, es preciso conocer los fundamentos políticos, la estructura política y el funcionamiento político de la sociedad a la cual se pertenece, en diferentes ámbitos (la familia, el barrio, la localidad, la ciudad o el municipio, el departamento, el país).</p>	<p>"conocer los fundamentos políticos, la estructura política y el funcionamiento político de la sociedad a la cual se pertenece"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>El estudio de la Constitución Política favorece la adquisición de conocimientos para asumir el ejercicio de la ciudadanía</p>

<p>"Argumentación: La habilidad de valorar argumentos es la capacidad de una persona de analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos, en este caso, a propósito de una problemática social. El ciudadano crítico debe poder evaluar los argumentos que se formulan acerca de los asuntos de lo público, tanto los propios como los de otros, para poder así adoptar sus propias posturas autónomamente"</p>	<p>"El ciudadano crítico debe poder evaluar los argumentos que se formulan acerca de los asuntos de lo público, tanto los propios como los de otros, para poder así adoptar sus propias posturas autónomamente"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>La argumentación es una habilidad que se debe desarrollar en los individuos para que puedan tener posturas autónomas en relación con las diferentes situaciones</p>
<p>"Multiperspectivismo: Al hablar de multiperspectivismo, como herramienta de pensamiento, se hace énfasis especial en la comprensión de las perspectivas desde las que diferentes personas se aproximan tanto a la realidad en general como a alguna situación particular. Dado que el rasgo principal de la ciudadanía es el de compartir espacios comunes en los que transcurre su vida, el ciudadano requiere desarrollar competencias para el multiperspectivismo.</p>	<p>Multiperspectivismo: comprensión de las perspectivas desde las que diferentes personas se aproximan tanto a la realidad en general como a alguna situación particular</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>Herramienta de pensamiento que se relaciona con las múltiples perspectivas que se puede tener de una situación particular</p>
<p>"El pensamiento sistémico permite reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución. La necesidad de desarrollar un pensamiento sistémico surge directamente de la complejidad de las situaciones sociales en general, incluidas, por supuesto, las que atañen a los ciudadanos"</p>	<p>"El pensamiento sistémico permite reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>El pensamiento sistémico permite la comprensión de situaciones complejas y la posibilidad de plantear diversas alternativas</p>
<p>"Las competencias emocionales son capacidades para manejar adecuadamente las emociones propias, e identificar y responder constructivamente frente a las emociones de los demás. (...) Para la elaboración de las pruebas Saber, el ICFES ha escogido dos competencias emocionales centrales para el ejercicio de la ciudadanía: 1) la empatía y 2) el manejo de las emociones"</p>	<p>"capacidades para manejar adecuadamente las emociones propias, e identificar y responder constructivamente frente a las emociones de los demás"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>La empatía y el manejo de emociones son competencias que se evalúan en las pruebas saber</p>
<p>"La empatía es fundamental para la ciudadanía por varias razones. Algunas de ellas son: la empatía motiva a una persona para no causarle dolor a otros; motiva a quien haya causado dolor a otro para hacer algo por reparar ese daño. La empatía motiva a quien observa a una persona o a un grupo social que sufre para hacer algo por aliviar ese sufrimiento mediante acciones individuales o colectivas; motiva a quien ve a una persona o a un grupo social excluido o discriminado para evitar caer en la discriminación y actuar de manera que se detengan esas exclusiones y discriminaciones"</p>	<p>"La empatía es fundamental para la ciudadanía (...) para evitar caer en la discriminación y actuar de manera que se detengan esas exclusiones y discriminaciones"</p>	<p>Competencias Ciudadanas Sujeto</p>	<p>La empatía y el manejo de emociones son competencias que se evalúan en las pruebas saber</p>

	"Manejo de las emociones: Es la capacidad de controlar y expresar las emociones propias de maneras que resulten constructivas para la persona misma y que favorezcan una buena relación con los demás"	"Manejo de las emociones: Es la capacidad de controlar y expresar las emociones propias de maneras que resulten constructivas"	Competencias Ciudadanas Sujeto	La empatía y el manejo de emociones son competencias que se evalúan en las pruebas saber
	"Las competencias comunicativas consisten en la capacidad de transmitir ideas propias de manera clara y coherente, y de aprehender ideas ajenas bajo interpretaciones consistentes. Estas capacidades son fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía"	"Las competencias comunicativas consisten en la capacidad de transmitir ideas propias de manera clara y coherente, y de aprehender ideas ajenas bajo interpretaciones consistentes"	Competencias Ciudadanas Sujeto	La competencia comunicativa evaluada en las pruebas saber
	"Las competencias integradoras son competencias más amplias y abarcadoras. En la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas en respuesta a las características y exigencias de un contexto. Estas competencias se medirían directamente mediante las acciones ciudadanas. En interacción con elementos individuales, como las actitudes, así como con elementos contextuales, como el ambiente de aula y del colegio, las competencias integradoras promueven el ejercicio ciudadano."	Las competencias integradoras son competencias más amplias y abarcadoras. En la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas en respuesta a las características y exigencias de un contexto"	Competencias Ciudadanas Sujeto	Elementos a ser evaluados en las pruebas de competencias ciudadanas
Capítulo 3: Evaluación de las competencias ciudadanas en las pruebas saber	"En el desarrollo del diseño de las evaluaciones fue necesario seleccionar entre las competencias cognitivas, emocionales, integradoras y comunicativas los elementos que resultan particularmente importantes, pertinentes y susceptibles de ser evaluados mediante un examen estandarizado. Adicionalmente, dada la naturaleza de estas competencias, fue preciso clasificarlas en dos grupos para poder aplicar un instrumento de evaluación que respondiera a las particularidades de cada una. Esta clasificación radica en lo siguiente: Instrumento 1. Se diseña y aplica para evaluar las competencias cognitivas. Este instrumento consiste en un conjunto de preguntas de selección múltiple con única respuesta. Instrumento 2. Se diseña y aplica para evaluar las competencias emocionales y las competencias integradoras. Se trata de un cuestionario tipo encuesta conformado por un conjunto de preguntas cualitativas de escalas de percepción (de acuerdo/en desacuerdo) o de frecuencia (nunca/ usualmente), para las que no existen respuestas correctas.	"En el desarrollo del diseño de las evaluaciones fue necesario seleccionar entre las competencias cognitivas, emocionales, integradoras y comunicativas los elementos que resultan particularmente importantes, pertinentes y susceptibles de ser evaluados mediante un examen estandarizado"	Gubernamentalidad	El ICFES es la institución responsable de evaluar las competencias ciudadanas mediante un examen estandarizado que permita reconocer el impacto de esta estrategia educativa.