

**ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LA CÁTEDRA
PARA LA PAZ DESDE LOS APORTES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS**

DANIEL ALEXIS ROMERO CAMACHO

LIC. EN PEDAGOGÍA INFANTIL, FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE LA
SABANA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

2019

Resumen

La ley 1732 reglamenta que todas las instituciones educativas del país deben incluir la Cátedra de la Paz en su plan de estudio. Además de ser una asignatura obligatoria, el decreto establece que esta clase no puede ser de tipo teórico, es por esta razón que es necesario reflexionar en torno a la forma en la cual se trabajará Cátedra para la Paz.

El presente estudio presenta de qué manera en el currículo de educación básica primaria, el enfoque dialógico de Filosofía para Niños favorece el trabajo de la Cátedra para la Paz respondiendo a la pregunta ¿Qué aspectos curriculares se deben tomar en consideración para desarrollar adecuadamente la cátedra para la paz en básica primaria desde los aportes del pensamiento multidimensional de Filosofía para Niños?

Para responder esta pregunta se ha abordado la Filosofía para Niños desde el pensamiento multidimensional y la Cátedra para la Paz desde las competencias ciudadanas, estas categorías -a través de su relación- permiten proponer unas orientaciones curriculares que hacen posible educar para la paz mediante la dinámica filosófica.

Palabras clave: filosofía para niños, Cátedra para la Paz, Currículo

Abstract

Law 1732 regulates that all educational institutions in the country must include the “Catedra para la Paz” in their study plan. In addition to being a compulsory subject, the decree establishes that this class cannot be theoretical, it is for this reason that it is necessary to reflect on the way in which the Chair for Peace will be worked.

The present study presents how in the curriculum the dialogical approach of Philosophy for Children favors the work of the Chair for Peace by answering the question What curricular aspects should be taken into consideration when working Chair for Peace from the perspective of Philosophy for Children?

To answer this question, Philosophy for Children has been addressed from multidimensional thinking and the Chair for Peace from citizen competences, these categories - through their relationship- allow proposing curricular guidelines that make it possible to educate for peace through dynamics philosophical.

Keywords: Methodology, philosophy for children, Chair for Peace

Índice

Introducción	5
Planteamiento del problema.....	7
Justificación	7
Pregunta de investigación	8
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	9
Marco teórico	9
Currículo	9
Contenidos.	13
Competencias.....	13
Didáctica.	14
Evaluación.....	16
Cátedra para la Paz.....	17
Competencias ciudadanas	21
Competencias cognitivas	21
Competencias emocionales.....	22
Competencias comunicativas.....	22
Competencias integradoras.	22
Filosofía para Niños.....	22
Pensamiento multidimensional	26
Pensamiento creativo	28
Estado del Arte.....	30
Filosofía para niños.....	30
Cátedra para la paz.....	32
Metodología	36
Tipo de estudio.....	36
Participantes.....	37
Instrumentos de recogida de datos	37
Entrevista semiestructurada a directivo (apéndice A.....	37

Encuesta a docente (apéndice B)	39
Procedimiento	40
Consideraciones éticas	41
Resultados	42
Referencias.....	60
Apéndices.....	63
Apéndice A (Entrevista semiestructurada)	63
Apéndice B (Encuesta a docentes).....	1
Apéndice C (Consentimiento).....	1
Apéndice D (Resultados Entrevista).....	2

Introducción

El Semillero de Investigación Infancia y Sociedad de la Universidad de la Sabana ha buscado generar proyectos sociales con la población cercana a la universidad. Para esto, el semillero trabaja desde 4 ejes: Competencias ciudadanas, formación del carácter, Cátedra para la paz y Filosofía para Niños. Estos dos últimos despertaron mayor interés dada la situación de proceso de paz que tuvo el país en los tres últimos años y la posible relación que hay entre ellos.

Desde este semillero se encuentra la necesidad de implementar estrategias pedagógicas en educación para la paz en un aula de preescolar de un colegio público de Chía y es así como en el 2017 se propone hacer un pilotaje con un grupo de niños de 4 años y medio a 6 años.

El 25 de mayo de 2015 se reglamentó la ley 1732 de 2015, la cual exige que en todas las instituciones educativas del país se implemente la Cátedra para la paz, el decreto establece que además de ser una asignatura obligatoria, esta clase no puede ser de tipo teórico, ya que no se necesita que los estudiantes únicamente tengan conocimientos de los temas, sino que además en esta cátedra “los estudiantes aprenderán y desarrollarán capacidades como el respeto, la solidaridad, la empatía y el discernimiento necesarios para dirimir situaciones conflictivas de manera pacífica”(MEN, 2015, p.9) por lo tanto, en la medida en que se pongan en práctica diversas situaciones que se presentan diariamente en la vida de los niños será más sencillo desarrollar dichos aspectos.

Para cumplir el propósito de educar en la convivencia pacífica, la Cátedra para la Paz busca propiciar el desarrollo de las competencias ciudadanas. Esto quiere decir que es necesario pensar en torno a los aspectos que debería tener un proceso educativo que se encuentre en el marco de la Cátedra para la Paz.

Lo primero que aborda el documento es una revisión teórica juiciosa desde el estado del arte y el marco teórico del documento, lo cual permite una comprensión de la Cátedra para la Paz, el concepto de currículo y la Filosofía para Niños. En esta parte se han encontrado algunos elementos que permiten divisar aspectos que son fundamentales al momento de implementar esta Cátedra. En primer lugar, se tiene que la Cátedra para la Paz comprende a la reflexión y el diálogo como los vehículos que transportarán a los niños hacia la construcción de paz. En segundo lugar, se encuentra la necesidad de generar procesos de pensamiento para desarrollar aprendizaje entorno a esta Cátedra.

Teniendo claro estos elementos, se plantea que las orientaciones de Filosofía para niños aportan en gran medida al trabajo de Cátedra para la Paz; primero por su enfoque dialogante y reflexivo, y segundo porque su objetivo global es enseñar a los niños a pensar mejor.

Lo segundo que se encuentra en el documento, es una serie de hallazgos en torno al cómo se está trabajando la Cátedra para la Paz en dos instituciones educativas de Chía; en primer lugar se realiza una contextualización de ambos colegios y en segundo lugar se presentan los descubrimientos de dichas estrategias encontrados desde unos instrumentos de recolección de datos que se proponen para esta investigación.

Por último, en esta investigación se genera un proceso de discusión que pone en relación estos los resultados con la revisión teórica que antes se mencionó, llegando en un tercer momento a mostrar cómo es posible pensarse y repensarse una pedagogía constructora de paz desde la educación filosófica; esto desde una mirada curricular que posibilita establecer una serie de orientaciones que permitirán la construcción de futuros y mejores procesos para la paz en educación básica primaria.

Planteamiento del problema

Justificación

Si se quiere desarrollar la Cátedra de la Paz, se hace necesario pensar estrategias pedagógicas para la enseñanza de esta asignatura; pero primero es indispensable conocer en qué consiste esta cátedra para después generar propuestas educativas apropiadas que cumplan con los objetivos previstos.

Un primer aspecto importante para entender la Cátedra para la Paz es saber que su objetivo es "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (MEN, 2015, p.12). Parece ser que dentro de los aspectos a tener en cuenta para cumplir el objetivo de esta asignatura se pueden encontrar el ejercicio de pensar y compartir dichos pensamientos con los demás, por lo tanto, al momento de pensarse un proceso educativo se debe incluir espacios que permitan la plática argumentativa, el intercambio y la confrontación de ideas.

Un segundo aspecto es que "la cátedra deberá cumplir con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica" (MEN, 2015, p.9). Eso quiere decir que, en esta cátedra la manera de desarrollar las competencias ciudadanas -entendidas como un objetivo de la asignatura- es a través de la promoción de espacios de reflexión y argumentación, pero también es necesario tener en cuenta un aspecto que engloba estos dos elementos y que además es indispensable al momento de llevar a cabo cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos autores como Perkins (1992) afirman que la causa del aprendizaje es el ejercicio de pensar, entonces parece ser que si se quiere generar aprendizaje en torno a las competencias ciudadanas se deben promover procesos de pensamiento; pero específicamente un pensamiento que implique la dimensión cognitiva junto con las otras dimensiones del ser humano, es decir, lo que Lipman (1998) llamaría: el "pensamiento multidimensional".

Así pues, para trabajar la Cátedra para la Paz tendría que pensarse una propuesta pedagógica que promueva firmemente los procesos de pensamiento en todas sus dimensiones, y aquí es donde encontramos el aporte de "Filosofía para Niños" (FpN) cuyo enfoque global es

“ayudar a los niños a pensar mejor por sí mismos a través del diálogo, la indagación, la reflexión y otros aspectos que enriquecen el ejercicio del pensamiento” (Lipman, 1998, p 129).

Desde que inició en Estados Unidos a finales de los años sesenta el proyecto de Filosofía para Niños ha sido diseñado para conseguir sociedades verdaderamente libres a través de un proceso cooperativo de discusión. Como creador encontramos al profesor Matthew Lipman, de la Universidad de Montclair (New Jersey) quien tuvo como objetivo establecer un método de diálogo que permita pensar de modo crítico, creativo y cuidadoso.

Como se mencionó anteriormente, el currículo de FpN pretende ayudar a los estudiantes a pensar mejor por sí mismos, partiendo de la filosofía como eje de la enseñanza y considerando distintas perspectivas ya que es indispensable; además de pensar por cuenta propia, pensar en compañía de los demás, en situaciones de diálogo que son llamadas “comunidades de diálogo”. El diálogo mencionado se nutre por la individualidad, la cual enriquece la interacción y la confrontación de ideas, lo que hace a esta estrategia tan útil al momento de generar procesos de reflexión con estudiantes que -aunque en ocasiones se ignora- son diferentes y ricos en experiencias, concepciones y paradigmas.

En el marco de la Cátedra para la Paz -en donde se busca educar para la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible que está sujeto a cambios sociales, económicos, políticos y culturales- se debe procurar que la educación signifique algo más que repetición o simple domesticación, formando personas con habilidades de pensamiento y competencias ciudadanas. En esa misma medida se debe incluir la educación filosófica, la cual desarrolla el pensamiento multidimensional que es indispensable para formar ciudadanos socialmente responsables, fundamentalmente críticos y políticamente participativos.

Pregunta de investigación

La educación para la paz en Colombia es un hecho y se llevará a cabo a través de la implementación de la Cátedra para la Paz; al parecer, el desarrollo de esta cátedra puede tener aportes valiosos de la Filosofía para Niños ya que esta última desarrolla el Pensamiento Multidimensional. Para favorecer el desarrollo de programas curriculares idóneos de Cátedra para la Paz esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Qué aspectos curriculares se deben tomar en consideración para desarrollar adecuadamente la cátedra para la paz en básica primaria desde los aportes del pensamiento multidimensional de FpN?

Objetivo general

Proponer aspectos curriculares para el desarrollo del pensamiento multidimensional en la infancia desde la enseñanza de la Cátedra para la Paz.

Objetivos específicos

- Comprender los fundamentos teóricos y metodológicos de las propuestas de Cátedra para la Paz y Filosofía para Niños y su relación con la educación infantil.
- Analizar la aplicación de propuestas de la Cátedra para la Paz en población infantil.
- Proponer orientaciones curriculares para la enseñanza de la Cátedra para la Paz centradas el desarrollo del pensamiento multidimensional en la infancia.

Marco teórico

El presente trabajo de investigación, en su interés por proponer unas orientaciones para integrar el sentido filosófico en la implementación de la cátedra para la paz, ha establecido tres grupos temáticos principales; el primero es el **Currículo**, el segundo es la propuesta pedagógica de **Cátedra para la Paz** (que se desarrolla desde las **Competencias ciudadanas**) y el tercero es la propuesta de **Filosofía para Niños** (que desarrolla el **Pensamiento multidimensional**).

Currículo

Es importante reconocer que desde su origen el currículo se ocupó de la enseñanza escolar como consecuencia del crecimiento social que demandaba la planificación y constitución de sistemas y centros escolares eficientes, encaminados a la consecución de los objetivos políticos de la educación de masas. Por ello, su origen no se dio a partir de un interés meramente

académico, sino para dar tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones relativas a qué y cómo enseñar en un país específico (Contreras, 1997).

Al estudiar la idea de “currículo” se puede afirmar que más allá de ser muy amplio, es un concepto polisémico, tanto así que Guillermo Cortési (2006) llega a afirmar que su significado está fuertemente cargado por un sesgo significativo. Este mismo autor realiza una revisión histórica de currículo la cual señala algunos teóricos que manifestaron que el solo concepto llevaba a equívocos; uno de ellos es Kieran Egan (1978) quién dice que es sinónimo de conflicto y desorientación, otro es Goodlad. J (1984) quién dice que es amorfo y evasivo; ambas afirmaciones están sustentadas en la idea de que el currículo es un concepto tan amplio que al limitarlo a una definición se puede perder de vista algunos aspectos indispensables de este campo del conocimiento, esto también es causado por el lugar que tiene este concepto en diferentes sectores como el económico y el educativo, lo cual da paso a tergiversaciones o malentendidos.

Parece ser que en lugar de definir qué es currículo o escoger de una larga lista uno solo de los autores que han desarrollado este tema, resulte más apropiado realizar una conceptualización del término, alimentada por distintos constructos teóricos; la cual permita comprender la amplitud del concepto y extraer los aspectos clave de este. Para esto se revisarán una serie de autores que hablan del currículo educativo y precisan que:

“El currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Franklin Bobbit, 1918).

“Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (UNESCO,1918).

“Currículo es el proceso de determinar los límites precisos de la unidad de enseñanza; el proceso de identificar el contenido de la materia que será tratada en la unidad; la determinación del contenido de la materia en términos de implantación, cómo hacer textos, material de laboratorio y otros auxilios didácticos” (Janold Zacharías y S. White, s.f.).

“Currículo no se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió. Currículo se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje” (Jhonson, 1967).

“El currículo debe ser...un documento escrito...el principal aspecto del plan; es un esquema de las materias que deben ser enseñadas... la materia es el núcleo sustantivo del currículo” (G.Beauchamp, 1968).

“Currículo es el conjunto de oportunidades de aprendizaje preparadas por el centro educativo en función de los fines de la educación para facilitar experiencias de aprendizaje en los alumnos, dentro y fuera del ambiente escolar” (Proyecto de Regionalización Educativa, Costa Rica, MEP, 1979).

“Un Currículo es un proyecto educacional que define: a) los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional; b) las formas, los medios y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido fruto” (L.D. Hainaut, 1980).

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Ministerio de Educación Nacional desde la ley 115 (p.3)

Revisando todas estas concepciones se tiene que, a pesar de lo polisémico del concepto, en él subyacen elementos fundamentales, como lo son; los métodos, los contenidos, la evaluación y también el hecho de estar siempre en un marco cultural, y social. Parece ser que la importancia del currículo es que representa una columna vertebral que sustenta y organiza lo fundamental de un proceso educativo, estableciendo una configuración que permite planificar acciones en pro del aprendizaje.

Algo que hay que tener en cuenta es el lugar del currículo en el desarrollo de un país. En la ley 29 del Ministerio de Educación (1990) se establece que unos de los objetivos del estado es establecer las condiciones favorables para la generación de conocimiento científico y estimular la capacidad innovadora del sector productivo.

Por otro lado, el Ministerio de Educación a través de la Ley 1286 (2009) propone orientaciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo del país; por medio de

estas se busca conformar en Colombia un modelo productivo en el cual la política económica y social del país esté sustentada en la ciencia, la tecnología y la innovación mediante “la formación de ciudadanos integrales, creativos, críticos, proactivos e innovadores” (Ministerio de Justicia, 2009). Un ejemplo de este compromiso y del reconocimiento de la importancia de la academia dentro del desarrollo colombiano es el hecho de convertir a Colciencias en un Departamento Administrativo.

Así mismo, el Ministerio de Educación-MEN (2006) en la Ley 1064 estableció una serie de normas para el patrocinio y promoción de la “Educación para el trabajo y el desarrollo humano”. En el artículo 11° se plantea que las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano tendrán como finalidad preparar a las personas en las áreas de los sectores productivos a través del desarrollo de sus competencias académicas y laborales.

Un ejemplo de esto es el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA, que para fomentar las actividades científicas y tecnológicas ha realizado convenios con universidades, esto permite una articulación entre las instituciones y además promueve el intercambio de conocimiento entre las mismas.

Además de las instituciones educativas para el trabajo y el desarrollo humano (como el SENA) en el artículo 12° del decreto 1860, el Ministerio de Educación (1994) señaló la interrelación que debe existir desde preescolar, básica, media, servicio especial de educación laboral, técnicos, tecnológicos hasta la universidad, afirmando que es un único sistema interrelacionado y flexible para facilitar la continuidad y el tránsito en el proceso educativo.

Es por esta razón que el Ministerio de Educación Nacional regula y articula el proceso de formación desde la infancia; y con el fin de establecer un sistema de equivalencias entre la educación formal y la educación para el trabajo, propone metas formativas por competencias, con esto cumple las reglamentaciones anteriormente mencionadas y se facilita la movilidad educativa a lo largo de todo el proceso de formación. Es decir, que en su búsqueda por responder a sus necesidades sociales, económicas y educativas el estado colombiano acoge una perspectiva teórica del currículo: el currículo por competencias.

Así pues, para realizar una construcción teórica en torno al concepto de currículo se deben tener en cuenta las “competencias” junto con los siguientes componentes: contenidos a trabajar, métodos didácticos y proceso de evaluación. A continuación, se hará referencia a cada uno de ellos.

Contenidos. Mora (2001) señala que una educación integral debe procurar por la formación académica y la formación personal en perfecto equilibrio; Es decir, que los contenidos deben desarrollar conocimientos teórico-prácticos que permitan que los estudiantes se desempeñen de manera adecuada en la sociedad.

Al respecto Díaz Barriga (1992), señala lo que dice Bourdieu (1990) en relación con el establecimiento de los contenidos, en donde postula que conforme se avanza en el sistema educativo “existe una mayor libertad para ajustar las temáticas por trabajar a las condiciones de los alumnos, del profesor y a los avances de ciencia y tecnología... cada inclusión de un nuevo tema implica la exclusión de otro”. De modo que además de estar acorde al contexto, los contenidos también deben ser cuidadosamente organizados evitando dejar de lado algunos muy relevantes a la otra de incluir otros con menos relevancia.

Para llegar a organizar los contenidos en el currículo Mora (2001) indica que se deben tomar en cuenta tres aspectos fundamentales:

En primer lugar, la relación entre los ejes curriculares, las líneas curriculares y los contenidos programáticos. Para esto, la autora afirma que los contenidos son un nivel específico en la organización del currículo y además se señala se seleccionan y organizan de acuerdo con las líneas y ejes curriculares.

En segundo lugar, la interrelación entre los contenidos programáticos. En este sentido la autora dice que en el contenido curricular se pueden apreciar dos grandes niveles: el primero es determinar qué contenidos son más relevantes de enseñar y aprender y el segundo, la operacionalización de ese contenido en el aula.

Por último, la relación de la teoría con la práctica y con la realidad nacional. Esto se refiere al reconocimiento de que el desarrollo de trabajos prácticos requiere de una fuerte preparación teórica, esto sin olvidar la relación de la teoría con la acción en atención al contexto social.

Ahora bien, comprendidos los contenidos como la serie de temas a trabajar en un programa académico es importante resaltar la importancia que tienen dichos contenidos en el cumplimiento del objetivo curricular de cada programa educativo, en el sentido en que actúan como peldaños para conseguir el aprendizaje deseado.

Competencias. En busca de precisar lo esencial del currículo en este trabajo se toma a López (2005) que plantea que lo medular del currículo ha estado en reconocer las habilidades y

conocimientos que los estudiantes requieren para la vida futura y que además “el currículum se desglosa entonces en una amplia serie de objetivos conductuales específicos que los alumnos tienen que ir adquiriendo a lo largo de la escolaridad en función de cada edad concreta” (López Ruíz, 2005, p. 142). Esto sustenta nuevamente la idea de que los objetivos del currículo pueden ir dirigidos a conductas o competencias y no solo a la apropiación o memorización de información.

En la educación tradicional la tendencia educativa es considerada fundamentalmente académica ya que aborda el conocimiento desde los contenidos teóricos en saberes específicos. Pero este modelo no ha logrado responder adecuadamente a la demanda de las necesidades sociales, generando un distanciamiento de la educación con el contexto social. Es por esa razón que Arellano (2009) también afirma que el concepto de las competencias trasciende al sistema educativo y se convierte en la clave de las políticas que aseguran la calidad de la educación.

Por su parte, Tobón (2006) señala que las competencias se conciben como la oportunidad de articular la formación con los requerimientos del mundo actual, desarrollar un espíritu crítico y prepararse para la resolución de problemas en la cotidianidad. Al parecer, reconocer el desarrollo de competencias en el currículo es afrontar el rol de la educación en el desarrollo del país.

Sin embargo, es importante aclarar que el aprendizaje por competencias no es un concepto nuevo ya que en muchos países (como Finlandia, Singapur, Corea Sur y Japón) ha sido implementado este sistema incluso en currículos de estudios superiores como es el caso de Colombia.

Leylan Arellano afirma que, si se quiere educar a personas competentes y responsables “saber, saber ser y saber hacer es la ecuación que en los nuevos tiempos traza y define el camino que nuestros estudiantes deberán irremediablemente recorrer” (Arellano, 2009, p. 5).

Así pues, comprendidas las competencias como la articulación entre el saber, el saber ser y el saber hacer que permite que el estudiante tenga una comprensión teórica, humana y práctica del conocimiento. Se podrá identificar que las competencias son un elemento del currículo que garantiza que el trabajo de la escuela tenga relación e impacto con el contexto social de los estudiantes.

Didáctica. Juan Amós Comenio, escribió entre 1628 y 1632 “Didáctica Magna”; un documento en el cual se define la esencia de la enseñanza. Comenio abordó la didáctica

preguntándose acerca de las mejores estrategias pedagógicas para enseñar, aunque para esto tuviera que modificar ciertos paradigmas educativos de la época. Siglos más tarde Camilloni (2008) precisaría el concepto de didáctica reconociéndola como “la teoría sobre las prácticas de enseñanza”.

Sin embargo, con el paso del tiempo, la didáctica sufrió algunas modificaciones para reconocer también el aprendizaje. De hecho, para Bravo las estrategias pedagógicas son aquellas que "constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación" (Bravo 2008). Entonces, la didáctica tiene un papel muy importante dentro del currículo, ya que da cuenta de las estrategias pedagógicas que son el medio por el cual se alcanzan los objetivos educativos; esto implica que la didáctica debe surgir de un proceso de reflexión en torno a cuáles son las mejores estrategias para cumplir los objetivos de aprendizaje planteados, de lo contrario se podría estar hablando de una deficiencia curricular.

Es necesario rescatar la relación de la enseñanza y el aprendizaje, en cuanto a que a pesar de ser procesos diferentes no se pueden separar en un proceso educativo. Con respecto esto, Edith Litwin señala que:

En el campo de la didáctica, resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tantos años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las continuidades y las historias de las disciplinas reveladoras de procesos de construcción muy diferentes (Litwin, 2008, p. 39)

Litwin (2008) señala que “las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los estudiantes aprendan”. (p. 65). Esto permite entender que la didáctica no se puede reducir a una serie de planeaciones o actividades improvisadas por los docentes; por el contrario, debe estar sustentada desde la teoría y debe comprender un abanico de aspectos metodológicos lo suficientemente grande como para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto al concepto de actividad dice Litwin que “ha sido desarrollado en su esencia en diferentes enfoques de la didáctica y con distintas denominaciones, tales como

práctica, tarea o actividad". (2008, p. 66) Como lo describe esta autora, el término actividad ha cambiado, muestra de ello es el marco de la Filosofía para Niños, en donde, para algunos, como es el caso del proyecto Marfil de UNIMINUTO, las implementaciones en el aula se denominan encuentros y no actividades; esto denota la importancia de la comunidad y de los diferentes procesos relacionales entre los sujetos que participan, más allá de las mediaciones instrumentales que puedan tener lugar.

Evaluación. Para hablar de este proceso es necesario tener en cuenta tres conceptos fundamentales; la evaluación, la calificación y la medida, reconociendo que la evaluación es el más amplio de los tres. Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo, Popham (1990).

Podemos decir que la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones, García (1989). Entonces, evaluar es indispensable en un proceso educativo y esto puede ser porque este proceso da cuenta de algunos aspectos que son tenidos en consideración para establecer los estándares de calidad educativa, de este modo esta valoración también tiene un efecto en la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación.

Con respecto a esto, Arturo de la Orden (1989) señala que uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los exámenes ya que "la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación" (A. de la Orden, 1989, p. 39)

Según Ángel Pío González (2006) para que un proceso de evaluación tenga sentido y coherencia debe regirse por unos principios, de modo que recoge los aportes de autores como Zabalza (1987), Kemmis (1989), Santos (1993) y Estebaranz (1994) para proponer que la evaluación debe tener como principios:

- La conveniencia y oportunidad.
- La utilidad.

- La claridad
- La sencillez.
- La exactitud y precisión técnica.
- La viabilidad y facilidad.
- La autonomía, responsabilidad y homogeneidad.
- La racionalidad

González (2006) también se refiere a unos tipos de evaluación que se agrupan según lo que se considera al momento de evaluar; en caso de que se tome en consideración la finalidad la evaluación puede ser diagnóstica, formativa, sumativa o de impacto; en caso de que se consideren los momentos en que se realiza la evaluación puede ser inicial, continua, final o diferida; y en caso de que se consideren los agentes se puede hablar de auto/heteroevaluación, evaluaciones internas/externas o de evaluación por pares, Gonzales (2006). Es decir que existe un amplio abanico de posibilidades al momento de evaluar y cada una de ellas puede encaminar distintos resultados del proceso educativo; de allí la importancia de que la evaluación se diseñe desde un proceso de reflexión de los objetivos del proceso educativo.

Cátedra para la Paz

La guerra, al ser una forma de conflicto tiene profundos efectos en el aspecto social, de salud y económico de las poblaciones; según el Instituto Nacional de Salud (2017) un país en guerra crece alrededor de 2,2% menos de lo que lo haría en ausencia de ésta. El conflicto no solo genera consecuencias negativas entre las personas que se encuentran en el campo de batalla, también quienes no son combatiente se ven afectados; lo cual produce serias consecuencias no solo en el nivel de ingresos de los países, sino en la población y el desarrollo social.

Después de un conflicto armado de más de 60 años se podría pensar que hablar de una Colombia en paz es una utopía. La realidad es que la paz en este país no es un hecho que sucederá precipitadamente o de manera espontánea, es un proceso que se debe emprender a través de la reflexión y el diálogo. En este sentido, la educación tiene un inmenso aporte para la construcción de paz, pero para esto es necesario que se reconozca que la convivencia pacífica es un tema fundamental en los currículos escolares en el sentido en que lo que los estudiantes aprendan (o no) en espacios como estos tendrá un impacto en la vida de los niños.

El 4 de septiembre del 2012 se firmó el acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de un paz estable y duradera, esto para dar inicio a la negociación y en la cartilla del ABC del acuerdo final para la terminación del conflicto el gobierno nacional asegura que “el acuerdo busca impedir que haya más víctimas y concentrar todos los esfuerzos en construir una paz estable y duradera” (Gobierno Nacional de Colombia, 2016).

En ese afán por construir paz y desde el reconocimiento de la educación en dicha construcción; en Colombia, según la ley 1732, se reglamenta que en todas las instituciones educativas del país se implemente la Cátedra para la paz, cuyo objetivo (como ya se dijo) es "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población" (MEN, 2015, p.10).

Según el Ministerio de Educación (2015) la Cátedra que se implemente en cada institución educativa está encaminada a generar aprendizajes en tres componentes, el primero es *Cultura de la paz* y hace referencia al ejercicio de los valores que promueven la convivencia pacífica, el segundo es *Educación para la paz* y hace referencia a los conocimientos y competencias relacionados con la convivencia pacífica, y el tercero es *Desarrollo sostenible*, el cual hace referencia a la relación de la persona con su entorno.

Sin embargo, las instituciones tienen el reto de incluir estos componentes en su currículo y para esto es necesario aclarar que esta cátedra busca el desarrollo de competencias y no de conocimientos, por lo tanto, no se habla de asignaturas sino de áreas. Según esto y en cumplimiento del Artículo 3° del decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz; los colegios pueden crear el área de Cátedra de la paz o incluir la asignatura en alguna de las áreas establecidas, que podrían ser Ciencias Sociales o Humanidades Ministerio de Educación (2015). Teniendo esto en cuenta, las instituciones pueden considerar la Cátedra para la paz como un área el plan de estudios, o se pueden desarrollar sus temáticas y contenidos en los programas y proyectos establecidos previamente.

El ministerio de Educación Nacional (2015) propone que “la cátedra deberá cumplir con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de la paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica.” Conforme este lineamiento, se puede afirmar que para cumplir el objetivo de la

Cátedra para la Paz es necesario trabajar fuertemente el desarrollo de las competencias ciudadanas.

En un ámbito internacional, UNICEF ha realizado un trabajo por prevenir y dar respuesta a la violencia infantil. Un ejemplo de este trabajo es la colección I DREAM OF PEACE, un repertorio de escritos y dibujos hechos por niños de la ex Yugoslavia que aborda la paz desde la educación; este trabajo además aporta toda una construcción de la visión de UNICEF (1996) entorno a la Educación para la Paz definiéndola como:

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional (p.2)

Esto ratifica una vez más que al hablar de educación para la paz no es suficiente remontarse a una serie de contenidos o información que deben ser memorizados por los estudiantes, involucra además valores y capacidades. La educación en valores, en capacidades y en actitudes requiere procesos pedagógicos que vayan más allá de la memorización, requiere un enfoque diferente, que promueva la reflexión hacia la adquisición de comportamientos que permitan evitar la violencia y solucionar conflictos pacíficamente. Este modelo humanístico de la educación es uno de los aspectos que se deben tomar en cuenta en una construcción curricular de Cátedra para la Paz, la cual busca aportar en la constitución de un conjunto de cualidades de la persona, tanto en su dimensión individual como en su dimensión social.

Al hablar acerca de la paz surgen dos conceptos que se deben tener en cuenta antes de hablar de educación: la paz negativa y la paz positiva. Johan Galtung es uno de los protagonistas de la investigación sobre la paz, además de esto fue quién planteó estos dos conceptos, entendiendo la paz negativa como la simple ausencia de guerra y violencia, y la paz positiva como un estado de armonía consigo mismo y los demás, Galtung (1964). De esta manera se puede apreciar cómo al procurar la paz positiva se eliminan también las guerras y la violencia, de

hecho, ese es el camino que la educación para la paz debe tomar, asumiendo la misión de prevenir la violencia desde la formación de una buena relación de los estudiantes consigo mismo y con los demás.

Al abordar la paz desde la educación se encuentra que Zurbano, J. (1988) afirma que “educar para la paz exige, ni más ni menos, desarrollar en nuestros alumnos lo más genuino de su persona. La armonía consigo mismo, con los demás y con el medio nos lleva frontalmente a la educación integral” (p.24). Es decir que para generar procesos interpersonales dentro de un currículo de Cátedra para la Paz se debe reconocer la singularidad de los estudiantes y la riqueza de sus diferentes formas de ver el mundo, las cuales -a través del diálogo y desde el respeto- permiten fortalecer las relaciones con los demás y con el entorno.

Al hablar de contenidos, es necesario remontarnos al Decreto Reglamentario 1038, en el cual se señalan doce temas relacionados con la Educación para la Paz: 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, 2015a). Estos doce temas están agrupados en seis categorías que se presentan en la siguiente tabla:

Categorías de Educación para la Paz	Temas del Decreto Reglamentario 1038
Convivencia Pacífica	Resolución pacífica de conflictos
	Prevención del acoso escolar
Participación ciudadana	Participación política
	Proyectos de impacto social
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad
	Protección de las riquezas culturales de la Nación
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica
	Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales
	Protección de las riquezas naturales de la Nación
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos
	Dilemas morales
	Proyectos de vida y prevención de riesgos

Figura 1. Chaux & Velásquez (2015) Orientaciones generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz, p.15

Comprendiendo la importancia de la educación para la paz para ampliar las fronteras de solidaridad, de intercambio y de construcción entre los niños y niñas con el fin de construir alternativas viables desde la educación para hacer el tránsito de la guerra a la paz se debe reflexionar en torno a cómo favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas entendidas como un objetivo de la cátedra.

Competencias ciudadanas

Si bien, anteriormente se desarrolló el concepto general de “competencia” y el lugar que tiene en el currículo colombiano, en este apartado es importante desarrollar un marco más específico desde la idea de “competencias ciudadanas, recordando que éstas son las competencias que busca desarrollar la cátedra.

Chaux (2004) plantea que “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen” (p.20). Parece ser que el ejercicio de las competencias ciudadanas es más pragmático que teórico, por esta razón, si se pretende trabajar estas competencias, es pertinente utilizar una metodología basada en la experiencia y el encuentro con el otro. Este autor también propone cuatro grupos de competencias ciudadanas en donde se encuentran:

Competencias cognitivas. Estas competencias son entendidas como las capacidades para realizar diversos procesos mentales que favorecen el ejercicio de la ciudadanía, dentro de estas se encuentra:

- la toma de perspectiva.
- la interpretación de intenciones.
- la generación de opciones.
- la consideración de consecuencias.
- la metacognición.
- el pensamiento crítico.

Competencias emocionales. Este grupo de competencias hace referencia a las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás, a este conjunto pertenecen:

- la identificación de las emociones propias.
- el manejo de las propias emociones.
- la empatía.
- la identificación de las emociones de los demás.

Competencias comunicativas. Hacen referencia a las capacidades que permiten vivir en sociedad y comunicar con otros de maneras efectivas. Por ejemplo:

- saber escuchar o escucha activa.
- asertividad.
- argumentación.

Competencias integradoras. Estas competencias son aquellas competencias que, en la práctica, articulan las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas, Chaux & Ruiz (2004). Un ejemplo que dan los autores al respecto, son las capacidades para el manejo pacífico y constructivo de conflictos, desde donde explican la necesidad de los conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas competencias cognitivas como la capacidad para generar opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como el manejo de la rabia y de competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente sus intereses, teniendo cuidado de no agredir a los demás.

Es importante traer a colación estos cuatro grupos de competencias ciudadanas porque más adelante se analizará su relación con el pensamiento multidimensional. De modo que, desde dicha relación se logre establecer la articulación entre Cátedra para la Paz y Filosofía para Niños.

Filosofía para Niños

La segunda categoría del presente trabajo es Filosofía para Niños, entendida como una propuesta de Matthew Lipman quien, en 1969, como profesor de la Universidad de Columbia, elaboró este proyecto al darse cuenta de que sus alumnos aprendían las reglas de la Lógica que él

enseñaba, pero no eran capaces de relacionarlas con su vida cotidiana. ¿Por qué filosofía? Precisamente por tratarse de un saber que no sólo enseña una serie de contenidos, sino que se ocupa de desarrollar habilidades y de potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes. Porque "la filosofía es por excelencia la disciplina que plantea las preguntas genéricas que pueden servirnos de introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en las demás disciplinas" (Lipman, 1992, p. 143).

Algunos filósofos afirmaban que la idea de que los niños participen activamente en la filosofía va en contravía con algunas visiones tradicionales de la filosofía, por ejemplo, Platón quien afirmaba que la filosofía era una actividad exclusiva para adultos e incluso aseguró que entre más viejos era mejor. Pero si nos remontamos al origen de palabra filosofía encontramos que viene del griego antiguo *fileîn* «amar» y *sofia* «sabiduría», amor a la sabiduría, y se preocupa por estudiar y reflexionar entorno a cuestiones como la existencia, la verdad, el conocimiento, entre otras. Por esta razón podemos afirmar que la filosofía no es una actividad exclusiva de eruditos o académicos educados bajo la más rigurosa formación; cualquier ser humano con capacidad de razonar es, por naturaleza, un filósofo.

Uno de los grandes promotores de esta redefinición de la educación fue John Dewey, quien fue citado por Lipman, (1992) cuando afirma que “el niño es un ser con tantas promesas de creatividad, que nos exige que comprendamos la totalidad de la civilización, para poder entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta infantil”. Es decir que los niños son realmente capaces de reflexionar sobre ideas y tienen la habilidad de pensar, por lo tanto, es importante pensar cómo favorecer sus procesos de pensamiento para aprovechar esta ventana de oportunidad dentro del proceso educativo.

Otro aporte a este replanteamiento frente al modelo educativo tradicional -que busca instruir al niño partiendo de que no sabe nada y de que hay que transmitirle todo el conocimiento que ya está establecido- es la consideración de que los niños son capaces de pensar por sí mismos para construir su propio conocimiento a través de la reflexión que ellos hacen de su entorno. En este sentido, nos dicen Lipman et al. (1992):

“Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo

y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas” (Lipman et al., 1992, p.171).

Diego Pineda (1992) cita al propio Piaget, quien en su obra *La representación del mundo en el niño* trabajó con ellos sobre preguntas claramente filosóficas como "¿qué es pensar?", "¿cuál es la relación entre una palabra y su significado?", "¿qué cosas están vivas y qué cosas tienen conciencia?". En su artículo "Las filosofías de los niños", del año 1939, Piaget afirma que:

"Huelga decir que el niño no elabora realmente ninguna filosofía, estrictamente hablando, ya que nunca intenta codificar sus reflexiones en algo que se parezca a un sistema. Así como Tylor se equivocó al denominar "filosofía salvaje" a la que se refiere a las representaciones místicas de la sociedad primitiva, así también no se puede hablar, si no es en forma metafórica, de la filosofía de los niños."

Por su parte, Lipman, M (1992) en su libro *La filosofía en el aula*, menciona que el objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos. Para esto sugiere procesos encaminados a cuatro objetivos: la mejora de la capacidad de razonar, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal y el desarrollo de la comprensión ética. En este libro también se encuentra que el currículo de Filosofía para Niños pretende ayudar a los estudiantes a pensar mejor por sí mismos desde las preguntas y la reflexión, partiendo de la filosofía como eje de la enseñanza y considerando distintas perspectivas.

En Filosofía Para Niños esta reflexión y ejercicio del acto de pensar no sucede de manera individual, por el contrario, sucede desde la relación con el otro en unas situaciones de encuentro e intercambio de ideas que son conocidas como “comunidades de indagación” o “comunidades

de diálogo”. Splitter & Sharp (1995) afirman que “el diálogo es intrínseco a la comunidad de indagación. Es, más que cualquier otra, la característica que buscamos para determinar en qué medida ha crecido la comunidad como comunidad de indagación” (p. 55).

En este aspecto Rojas et al. (2016) realizan una propuesta de una estructura que permite construir una sesión desde las comunidades de diálogo; esta propuesta busca favorecer el diálogo y el encuentro con menores a través del establecimiento de tres momentos principales, el diálogo con el texto, el diálogo con el otro y el diálogo consigo mismo. Parece ser que además de pensar desde la individualidad y en compañía de otros es necesario también movilizar los procesos de pensamiento desde un texto, es decir que desde una perspectiva curricular se debe incluir el uso de este elemento para favorecer los objetivos de aprendizaje; en el caso de Filosofía para Niños para pensar mejor.

En un primer momento, cuando Rojas (2016) plantea que es necesario un diálogo con el texto; explica el momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra, que en este caso puede ser un texto narrativo, audiovisual o artístico (pintura, escultura, dibujo, grabado, etcétera). En un segundo momento surge un diálogo con el otro, en el momento en que surgen preguntas y la necesidad de comunicarlas a otro generando una discusión filosófica y por último parece ser que la persona quiere expresar todo aquello que tiene en su interior, quiere comunicar lo que siente y quiere emprender un proceso de diálogo consigo mismo.

Los niños aprenden este proceso de diálogo y discusión únicamente a través de su práctica, la cual en muchas ocasiones solo sucede en la comunidad de diálogo de la escuela (si es que allí existe). Al ser la comunidad de diálogo uno de los principales referentes que los niños tienen a la hora de discutir o solucionar conflictos, debe consolidarse como un ambiente rico en respeto, reflexión y habilidades de pensamiento, ya que “si en casa no están ofreciendo un ejemplo de discusión reflexiva, cada generación de niños debe de inventar el proceso de discusión por ellos mismos” (Lipman et al., 1992, p.194-195)

En esta comunidad de diálogo, es vital que el docente no crea tener todas las respuestas que conducen a la verdad, ya que solo desde esta perspectiva se logra posicionarse respetuosamente ante las opiniones de los niños. Es decir que hacer Filosofía para Niños supone respetar las opiniones de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene una perspectiva diferente pero igualmente válida ante las situaciones de la vida real.

Por esta razón, si se tiene la capacidad de buscar respuestas comprensivas dentro de cada una de las disciplinas, donde el conocimiento está siendo creado continuamente por los seres humanos para explicar el mundo en el cual se encuentran, puede que se den explicaciones mucho más comprensivas y significativas que las que se poseen (Lipman et al., 1992, p.191). Esto no significa que la comunidad de dialogo se mueva únicamente en el plano de las opiniones, realmente busca que los estudiantes reflexionen en torno a ellas para lograr profundizar en estas ideas y que de esta manera los niños descubran las razones de sus creencias.

Si hablamos de contenidos, en Filosofía para Niños no se pretende, en ningún momento, que el niño aprenda o le sean enseñados contenidos filosóficos ya formulados o establecidos, Pineda. A (1992). FpN no se trata de una adaptación de contenidos para adultos a la educación infantil, tampoco se trata de la selección de algunos contenidos filosóficos los cuales sí pueden ser entendidos por los niños, realmente es una reconceptualización de la naturaleza de la educación, desde un currículo por contenidos cuyo objetivo era que los estudiantes acumularan la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible, hacia un currículo por habilidades, más específicamente habilidades de pensamiento.

En torno al concepto de “habilidades” se encuentran dos reflexiones desde Filosofía para Niños, la primera hace referencia a que, según Mathew Lipman, “los filósofos siempre desconfiaron de lo que se dice sobre habilidades e insisten en que la producción inteligente no se reduce a un repertorio de habilidades” (Lipman, 1995, p.119). Después Angelica Sátiro e Irene de Puig plantean estar a favor “en que no se puede reducir la racionalidad humana a un conjunto de habilidades, pero reconocerlas y analizarlas nos parece interesante si pretendemos realizar acciones educadoras” (Sátiro & Puig, 2012, p.7). Ambas afirmaciones señalan que, si bien existen unas habilidades de pensamiento, el proceso filosófico no se enmarca únicamente en este conjunto de capacidades, por lo tanto, un currículo filosófico no debe resumir el pensamiento indicando una lista de habilidades.

Pensamiento multidimensional

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. [...] Lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento precede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos (Perkins, 1992; citado por Ritchhard, Church & Morrison, 2014, p.63). A partir

de esto, se puede identificar la necesidad de hablar de pensamiento cuando se pretenda generar un proceso cuyo fin es generar aprendizaje, de manera que una propuesta educativa debe preguntarse acerca del pensamiento desde el cual pivotan los procesos de aprendizaje.

Lipman (1998) afirma que el pensamiento no puede ser solo un pensamiento regulado por criterios, además, debe ser crítico de sí mismo, consciente de que puede modificarse, autocorregirse, y debe tener en cuenta el contexto a la hora de ser aplicado. Parece ser, que el pensamiento incorpora distintas capacidades además de la razón, las cuales son necesarias para un buen ejercicio de pensar. Asimismo, se necesita la implicación no solo de la dimensión cognitiva sino de las otras dimensiones del ser humano, este entrelazado de dimensiones en torno al pensamiento es conceptualizado por Matthew Lipman como “pensamiento multidimensional”.

A través del concepto de pensamiento multidimensional se puede distinguir más adecuadamente la amplia gama de procesos que requiere el acto de pensar, lo cual permite acercarse de una manera más fiel al razonamiento, ya que para Lipman (1998) “el pensamiento multidimensional apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (p.12)

A propósito del pensamiento multidimensional, Matthew Lipman (1998) plantea que, para mejorar la capacidad de pensar, en educación, las dimensiones a cultivar son la crítica, la creativa y la cuidadosa, las cuales se comportan sinérgicamente de tal manera que no se puede trazar una línea clara que las separe (ver figura 2).

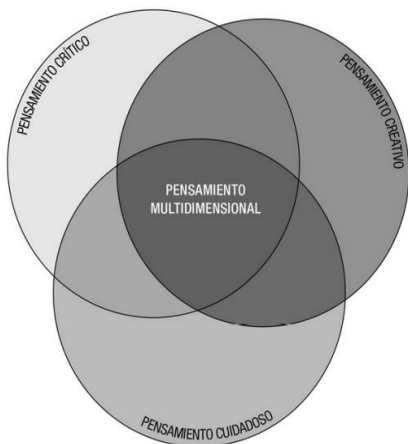


Figura 2. Lipman (2003) *Thinking in Education*, Cambridge University Press, p.12

Pensamiento crítico. Como ya se dijo, se reconocen los cuatro grupos que plantea Mathew Lipman y el aporte de Angélica Sátiro al añadir el grupo de habilidades de percepción además de proponer el siguiente esquema (ver figura 3).



Figura 3. Sátiro (2010) *Personas creativas, Ciudadanos creativos*, p.84

Pensamiento creativo. Al hacer una revisión de la literatura, algunos autores como Matthew Lipman hablan de una lista de veinte características o más, pero para los propósitos de esta investigación se tomarán como referencia las cuatro habilidades del pensamiento creativo que propone Angélica Sátiro. Allí se encuentran, la *Fluidez*; característica que tiene que ver con una alta frecuencia de ideas, la *Flexibilidad*; la cual tiene que ver con la transformación de las ideas, la *Originalidad*; entendida como el desarrollo de cosas e ideas diferentes e inusuales y la *Elaboración*; característica del pensar creativo que tiene que ver con el grado de acabado que se da a aquello que hacemos, Sátiro (2010).

Pensamiento cuidadoso. Este tipo de pensamiento se puede confundir debido a que el “cuidado”, en los diferentes sentidos en los que se usa el término, se considera que pertenece más al campo afectivo que al cognitivo. Es por esta razón que resulta más fácil entender el concepto desde uno de los ejemplos que Lipman (2003) plantea:

“unos padres cuidadosos reconocen que «ser humano» no es una cuestión de grado (al igual que «ser natural» no es una cuestión de jerarquía) y, por tanto, no intentan que sus hijos compitan entre ellos, aunque al mismo tiempo reconozcan diferencias importantes entre ellos, bajo perspectivas diferentes. Aquellas personas que son cuidadosas se esfuerzan constantemente para mantener un equilibrio entre la igualdad ontológica, que sitúa a todos los seres en un mismo nivel, y las diferentes perspectivas de proporción y matices de percepción que atraviesan nuestras discriminaciones emocionales” (Lipman, 2003: 60).

Finalmente, algo que también aporta a la comprensión del concepto “pensamiento cuidadoso” es el distinguir sus tres formas o variedades. Lo *Apreciativo* para evaluar, valorar y estimar. Lo *Afectivo* considerando las emociones como formas de pensamiento. Lo *Empático* para entender la situación de otra persona y experimentar sus emociones como si fueran nuestras, Lipman (2003).

Estado del Arte

Filosofía para Niños-FPN

Lipman junto con algunos colaboradores del Instituto para el Desarrollo de la Filosofía para Niños, en Montclair State College, New Jersey, U.S.A crearon un programa de FpN; su currículo consta de ocho novelas (acompañada cada una de un manual para el profesor) destinadas a leerse en el aula y, a partir de los temas que se plantean en la lectura, establecen el diálogo en la clase. Las novelas abordan temas cercanos a los niños, los protagonistas tienen la misma edad que ellos, experimentan ciertas inquietudes que hacen que los estudiantes pueden sentirse identificados en algunas de las situaciones que narra la obra. Dicho currículo; compuesto de varias novelas filosóficas para niños y de varios libros en donde se discute la teoría y práctica de la "Filosofía para Niños." ha sido traducido ya, en todo o en parte, a dieciocho idiomas diferentes y adaptado a las características culturales de un gran número de países.

Dentro del currículo, las siete novelas están distribuidas así: - Las tres primeras (Elfie, Kio y Gas y Pixie), están pensadas para la escuela elemental, para niños entre 5 y 11 años. - Las dos siguientes (Harry Stottlemeier's Discovery y Lisa) fueron hechas para la escuela media y para muchachos entre 12 y 15 años aproximadamente. Las dos últimas (Mark y Suki) se trabajan en los últimos cursos de la Secundaria con jóvenes entre 15 y 18 años aproximadamente. Una de las riquezas que Pineda (1992) encuentra en estas obras es que:

“No sólo los niños se interesan y disfrutan de la historia como historia, sino que están en capacidad de entender y reflexionar sobre oraciones. Si no son sensibles a discursos teóricos muy elaborados, a complejas cadenas de argumentos, sí gustan de "dar rodeos" reflexivos sobre oraciones muy sencillas e incluso de explorar en ellas la misteriosa relación entre sujeto y predicado, relación que, al provocar su asombro, los puede conducir a la elaboración de problemas filosóficos” (Pineda, 1992, pg 116)

Debido a que la Filosofía para Niños empezó a expandirse en otros países, en 1985 se creó el Consejo Internacional de Investigación Filosófica con Niños [ICPIC] cuyos objetivos principales son; en primer lugar apoyar iniciativas para introducir la filosofía en las escuelas primarias y secundarias de todo el mundo, en segundo lugar, estimular la creación de centros que promuevan la investigación filosófica con niños, y en tercer lugar, coordinar y difundir la

investigación y las relaciones entre personas e instituciones interesadas en promover la investigación filosófica con niños.

Diego Antonio Pineda (1992) , profesor de la Pontificia Universidad Javeriana, hizo una aclaración con respecto a este programa de Filosofía para Niños desarrollado por Lipman, afirmando que si bien esta propuesta significa un aporte inmenso para la educación filosófica no es la única manera para hacer “Filosofía para Niños”, debido a que FpN requiere un permanente esfuerzo de reflexión teórica más allá del seguimiento de un programa específico. Hecha esta aclaración, esta investigación sigue el consejo de este autor cuando propone hablar de “Filosofía para Niños” cuando se utilice el término en sentido amplio y del "Programa de Filosofía para Niños" para referirse al currículo creado por el profesor Lipman y sus colaboradores.

Un ejemplo del trabajo de Filosofía para Niños desde otro programa diferente al de Matthew Lipman es el proyecto NORIA, el cual está dirigido a niños de 2 a 11 años y que plantea distintas actividades para potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas.

En este proyecto se presenta un esquema con los cinco grandes grupos de habilidades de pensamiento que son trabajados en los diferentes programas a través de actividades prácticas; los cuatro primeros grupos son los que clasificó previamente Matthew Lipman (1992): de investigación, de razonamiento, de conceptualización y de traducción y, en función de investigaciones posteriores, y por último Angélica Sátiro agrega el grupo de habilidades perceptivas, “comprendiendo que son esenciales para el desarrollo del pensamiento de manera general, y especialmente del pensamiento creativo” (Sátiro, 2010, p.83).

Diego Pineda, después de realizar un estudio con Matthew Lipman organiza varios diplomados de formación en Filosofía para Niños y además traduce las novelas de Lipman al español; es de esta manera como llega Filosofía para Niños a Colombia. Para continuar con el desarrollo de conocimiento y la consolidación de experiencias, se conformó “Lisis: educación filosófica” que es un grupo de investigación avalado por Colciencias, en el cual participan principalmente la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Universidad Javeriana, y la Universidad de los Andes.

A propósito de Filosofía para niños en Colombia, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO desde el Proyecto MARFIL, trabaja Filosofía para Niños con población en situación marginal, con grandes aportes al desarrollo de la educación filosófica. Uno de ellos es

el desarrollo del concepto de “encuentro” como posibilidad de identificación de los ambientes y realidades humanas que participan en el acto creativo, Rojas (2014).

Respecto a este concepto, Rojas (2014) cita a López Quintas (1991) quién entiende que la condición humana como una realidad de encuentro. Según Rof Carballo (1973), el hombre -el ser humano-, es un ser de encuentro, en la medida en que se constituye, desarrolla y perfecciona realizando encuentros con las realidades circundantes. Es decir que, en lugar de preguntarse si el niño está listo para el encuentro a través de la comunidad al diálogo, se debe reconocer que el diálogo es intrínseco al niño; por lo que los esfuerzos de la educación deberían dirigirse más hacia el desarrollo las habilidades del pensamiento que permiten un encuentro filosófico.

Al analizar con más profundidad la comunidad de diálogo, entendiendo ésta en la misma perspectiva que el encuentro entre la obra de arte y el sujeto, es posible comprender un diálogo en tres direcciones: comprensión de la obra, interpretación de la obra y aplicación de la obra, Rojas (2014). Esto permite entender mejor los conceptos de diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo conmigo mismo a los que se refiere este mismo autor.

A propósito del uso de textos en una comunidad de diálogo, es importante señalar que hay un amplio abanico de investigaciones y reflexiones publicadas en revistas tales como *Childhood & Philosophy*, *ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS*, Haser en la Universidad de Sevilla, coordinadas muchas de estas por el ICPIC, órgano oficial para el desarrollo y divulgación de la propuesta de FpN en el mundo. De este modo, la literatura utilizada dentro de la didáctica no es un simple recurso que se puede escoger al capricho o antojo de alguien, por el contrario, surge desde un proceso de reflexión en torno a lo que se quiere evocar en los estudiantes.

Cátedra para la paz

En un ámbito internacional, la autora Irene Comins Mingol (2003), en su tesis doctoral “La ética del cuidado como educación para la paz”, abordó conceptos como paz positiva, cultura de paz y los aportes de la ética del cuidado a la educación para la paz. En este punto, la autora hace énfasis “en los afectos y sentimientos en el modelo educativo, puesto que una educación del cuidado deber ser una educación emocional coeducadora” (p.19). Teniendo esto en cuenta, la presente investigación aborda el concepto del “cuidado” desde el pensamiento cuidadoso y no desde la ética como esta autora, pero aun así se encuentra que al hablar de Educación para la Paz

ya se ha reconocido la importancia de la educación del cuidado para la construcción de una sociedad en paz.

Por otro lado, Carmen Labrador en su investigación “Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales” (2000) da a conocer los aportes de diferentes organizaciones internacionales sobre educación para la paz y cultura de paz, entre estas el Consejo de Europa y la UNESCO. En este trabajo reconoció la importancia de la educación para la paz como una experiencia de aprendizaje en una sociedad pluricultural que afronta la diferencia de manera informada razonable y ética” (Abrego, 2000, p.5). Parece ser que la paz es un compromiso que debe afrontar cualquier sociedad de cualquier parte del mundo, y además se puede resaltar que es innegable el rol de la Educación para la Paz al hablar de construcción de sociedades pacíficas.

La UNESCO (2012) en su investigación titulada “Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe”, señala que los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe han declarado su interés en fortalecer una educación orientada a la promoción de la paz y la no violencia. Esto quiere decir que no solo se está reconociendo que es importante educar para la paz, también se están implementando proyectos que lleven esta idea a la realidad. Un ejemplo de esto fue el planteamiento del proyecto Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe tuvo como objetivo “mejorar las capacidades y la gestión de políticas nacionales, programas y prácticas educativas sobre Cultura de la Paz en América Latina y el Caribe” (UNESCO, 2012, p.3).

Con respecto a los esfuerzos nacionales, como antes se mencionó, Colombia ha reconocido que para hacer posible la paz es indispensable el rol de la educación; esta fue una de las razones para implementar la Cátedra de la Paz creada por la Ley 1732. Para facilitar su implementación el Ministerio de Educación trabajó con un equipo humano de las Universidades de los Andes, Externado y Pedagógica Nacional; con docentes del Atlántico, Medellín y Bogotá y se consultó a varios investigadores nacionales y organismos de cooperación internacional expertos en el tema para la construcción de tres cartillas que orientarán a todas las Instituciones Educativas sobre cómo implementar la educación para la paz:

La primera cartilla tiene las orientaciones pedagógicas de educación para la paz; este podría ser el documento más general de los tres ya que lo que busca es desarrollar los conceptos necesarios para entender la Cátedra para la Paz, por ejemplo, explicando qué es la Educación

para la Paz, por qué es importante, cuáles son los temas para desarrollar, los principios para desarrollarlos y el rol de las competencias ciudadanas en esta cátedra.

En segundo lugar se encuentra el documento de secuencias didácticas para los grados de transición a once; en este documento se proponen ejemplos de secuencias didácticas de Educación para la Paz para cada uno de los grados desde 1° hasta 11°. Comprendiendo el concepto de “secuencia didáctica” como la descripción detallada de una serie de planeaciones de clases articuladas de una manera coherente según Chaux et al (2015), cabe explicar que cada secuencia de esta cartilla incluye entre 4 y 7 sesiones de clase de aproximadamente 50 minutos cada una. Es importante anotar la advertencia que hacen los autores de esta cartilla, en donde señalan que “estas secuencias no pretenden abarcar todo lo propuesto para cada año escolar sino, en cambio, buscan servir de inspiración para el desarrollo o adaptación de nuevos materiales que sí puedan cubrir lo que se podría esperar para cada grado” Chaux et al. (2015)

Como tercer documento está una propuesta de desempeños de Educación para la Paz; la cual complementa el anterior documento ya que incluye desempeños generales y desempeños específicos para los grados escolares entre transición y 11°. Sin embargo, este documento solo busca servir de ilustración de cómo podría ser un diseño curricular consistente con las Orientaciones para la Implementación de la Cátedra de la Paz.

La ministra de Educación Yaneth Giha Tovar (2015) fue la escritora de la introducción de las Orientaciones generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz, allí hizo una aclaración de lo que pretendía el equipo que desarrolló el documento afirmando que “somos conscientes que este es apenas el comienzo y que se requiere del esfuerzo de todos para que la paz se instale como parte de nuestra cultura” (Tovar, 2015, p. 6).

Parece ser que estos tres documentos representan solamente la base de un trabajo que apenas está iniciando y que está abierto a los aportes y adaptaciones que parezcan pertinentes, por lo que es un tema que requiere permanecer en constante discusión y reflexión. En este sentido toman importancia los docentes y las demás personas que trabajan en educación quienes asumen el reto de seguir construyendo el camino de formar ciudadanos que contribuyan a la paz en la escuela y en la sociedad en general, Chaux. E & Velásquez. A (2015).

La Cátedra de paz, resulta ser una valiosa oportunidad para las instituciones educativas del país, pero una oportunidad que no en todos los casos está rindiendo frutos, que debe iniciar tempranamente y que debe ser parte de un programa estructurado y orientado a

los ambientes escolares libres de violencia, no sólo entre pares, sino en la relación profesor-estudiante.

Para el 2018 -después de varios años de la ley 1732- Nelly Esperanza Vargas Castiblanco, Andrea Vargas Guzmán y Sandra Carolina Fragua García buscaron conocer el estado de la implementación de la Cátedra de la paz y sus efectos en la convivencia escolar en una institución educativa de la ciudad de Bogotá, algunas de sus conclusiones fueron:

La falta de interés y colaboración de los docentes y directivas fueron un obstáculo al momento de establecer e implementar acciones concretas para el desarrollo de la Cátedra de la Paz, Fragua et al. (2018). Es muy importante recordar que la disposición de los profesores es indispensable, esto es un aspecto a tener en cuenta porque al establecer un programa educativo se da por sentado pero la realidad es que en la práctica no siempre se cumple. Es posible que valga la pena considerar también la formación y motivación del docente al diseñar un currículo de Cátedra para la Paz.

No se están desarrollando articulaciones con el currículo o con las interacciones sociales de los estudiantes, Fragua et al.(2018).Esto quiere decir que aunque los estudiantes tengan interés por aprender y se desarrollen algunos temas de esta cátedra, si previamente no se ha desarrollado un proceso de reflexión y adaptación curricular los niños no desarrollaran herramientas que puedan utilizar en los conflictos de su convivencia escolar.

No hay cifras claras ni un seguimiento riguroso por parte de las autoridades educativas en la implementación e impacto de la cátedra de la paz en Bogotá Fragua et al. (2018). Si bien la Ley 1732 da libertad a las instituciones de aplicar la cátedra como mejor les convenga debido a que cada adaptación curricular es importante empezar a pensarse mecanismos de evaluación y posiblemente de medición.

Se encuentra desinformación por parte de los docentes en cuanto a las estrategias educativas dentro del aula de clase para abordar la Cátedra de Paz Fragua et al. (2018). . Es decir que a pesar de existir orientaciones didácticas y construcciones teóricas acerca de cómo enseñar esta cátedra, parece no existir una relación entre estas y la práctica docente, sería importante preguntarse qué estrategias se están implementando para que los docentes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para aplicar la Cátedra para la Paz.

En términos nacionales, las investigadoras encontraron que la implementación de la cátedra, a través de la ley 1732 de 2004 y el decreto 1038 de 2015, no ha contribuido a disminuir

las cifras de violencia y conflictos en el entorno escolar colombiano, como dan cuenta las cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, a 2018.

Metodología

Tipo de estudio

La presente investigación se considera de enfoque cualitativo, basándose en Pérez Serrano (1994), quien plantea que “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y rigurosos de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio” (p. 465). Parece ser que para este autor la investigación cualitativa responde de manera propositiva a un fenómeno, más allá de analizarlo únicamente, por esta razón este trabajo busca generar unas orientaciones curriculares formuladas con base en la información recogida sistemática y rigurosamente a través de los instrumentos de recogida de datos.

Además de esto, Esteban Sandín, propone que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos Sandín (2003). Es decir, que además de tener un carácter propositivo, la investigación cualitativa se compromete a generar una transformación en algunas prácticas identificadas, por esta razón las orientaciones curriculares planteadas desde esta investigación servirán para transformar ciertas prácticas educativas positivamente.

De la misma manera, el alcance de la investigación fue descriptiva ya que se buscó especificar fenómenos factibles de analizar; es decir, por medio de la indagación se examinaron determinadas propiedades que se dan en un contexto puntual (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). En este caso, se estudió cómo se puede desarrollar la Cátedra para la Paz desde Filosofía para niños a través del pensamiento multidimensional.

Participantes

Para analizar la aplicación de propuestas tradicionales de la Cátedra para la Paz en población infantil se tomaron dos instituciones educativas de Chía, Cundinamarca elegidas aleatoriamente. Una de carácter privado y otra de carácter oficial.

En primer lugar, la institución educativa José Joaquín Casas, se encuentra ubicada en el municipio de Chía; es de carácter oficial y fue fundada hace más de 60 años. Aquí se tomó una muestra de 3 docentes elegidos aleatoriamente, todos ellos pertenecen al grupo de profesores de primaria.

En segundo lugar, el Colegio Celestín Freinet es un colegio privado que ofrece preescolar, primaria y bachillerato, ha cumplido 31 años de labores. Para efectos de esta investigación se realizó una entrevista al coordinador de disciplina quien hace parte del equipo de adaptación e implementación de la Cátedra para la Paz en esta institución, además de él se tomó una muestra de 3 docentes elegidos aleatoriamente, todos ellos hacen parte al grupo de profesores de primaria.

Instrumentos de recogida de datos

La técnica de recogida de datos fue un grupo focal conformado por los 6 docentes y el coordinador de las dos instituciones previamente mencionadas. Por otro lado, para recolectar la información de interés para esta investigación se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos: la entrevista semiestructurada y la encuesta:

Entrevista semiestructurada a directivo (apéndice A). Se planteó realizar la aplicación de la Entrevista semiestructurada (ver apéndice A) con la que se buscaba obtener información en torno a los elementos del currículo (contenidos, competencias, didáctica y evaluación)

Estos elementos conforman las categorías y sus subcategorías están organizadas de la siguiente manera y se recolectó información de ellas a través de una pregunta generadora (pregunta general) y algunas preguntas orientadoras (preguntas específicas).

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA GENERADORA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Contenidos	Relevancia de los contenidos	¿para qué se enseña?	¿Existe alguna relación entre los contenidos y las vivencias de los estudiantes?
Competencias	Desarrollo de competencias	¿cuáles competencias se desarrollan?	¿Se desarrollan las competencias emocionales?
			¿Se desarrollan las competencias cognitivas?
			¿Se desarrollan las competencias Comunicativas?
Didáctica	Metodologías de enseñanza	¿qué estrategias son utilizadas por el docente en el aula?	¿Se involucra a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Cátedra para la Paz?
	Recursos para la educación	¿qué material didáctico es utilizado en el proceso de enseñanza?	¿Se utilizan cartillas o textos para la enseñanza de la Cátedra? ¿Cuáles?
	Perfil del docente	¿cómo se concibe al docente en el proceso de enseñanza?	¿Qué características debe tener un docente que trabaje la Cátedra para la Paz?

Evaluación	Naturaleza de la evaluación	¿cuáles son las concepciones de los docentes y directivos en torno a la evaluación?	¿Se realiza un proceso de evaluación de la sesión? ¿cómo?
			¿Existe un ambiente respetuoso hacia las opiniones de todos?

Encuesta a docente (apéndice B). Se aplicó una encuesta a los docentes de ambas instituciones; la encuesta consta de 26 preguntas abiertas y cerradas que corresponden a las cuatro categorías de la investigación, a excepción de las últimas cuatro preguntas que corresponden a algunos datos que faciliten la identificación de la población que responde la encuesta. Otro aspecto importante respecto a la implementación de esta encuesta es que se realizó de manera virtual a través de la herramienta de Google “forms”.

Es importante señalar que este instrumento en concreto permitió recoger en mayor parte datos cualitativos ya que, como antes se mencionó, tuvo que aplicarse de manera virtual debido al distanciamiento social que se tomó como medida ante el Covid 19; esto dificultó la aplicación de entrevistas a los docentes de tal manera que se optó por adaptar la mayor parte de las preguntas planteadas para convertirlas de orden cualitativo en una encuesta y de esta manera facilitar su diligenciamiento.

Sin embargo, la naturaleza de esta investigación continuó siendo descriptiva e interpretativa, ya que en ningún momento busca que desde los resultados obtenidos desde estos instrumentos se realicen afirmaciones que generalicen el trabajo de la Cátedra para la Paz; más bien permiten descubrir algunos elementos y datos que alimentan el ejercicio de descripción e interpretación de esta investigación cualitativa.

Categorías.

El estudio se realizará alrededor de las siguientes categorías, de allí se desprenden algunas subcategorías. Para efectos de esta investigación y en busca de facilitar la comprensión de lo que se busca con cada subcategoría se añadió una columna llamada “pregunta generadora” la cual consiste en una frase que sintetiza lo que se quiere saber del tema.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA GENERADORA
Contenidos	Conocimientos para enseñar	¿Qué se enseña?
	Relevancia de los contenidos	¿Hay relación de lo que se enseña con la cotidianidad de los estudiantes?
Competencias	Competencias para desarrollar	¿Cuáles competencias se desarrollan?
Didáctica	Estrategias pedagógicas	¿Qué estrategias son utilizadas por el docente en el aula?
	Recursos de aula	¿Qué material didáctico es utilizado en el proceso de enseñanza?
	Perfil docente	¿Cuáles son las características que debe tener un docente?
Evaluación	Naturaleza de la evaluación	¿Cuáles son las concepciones de los docentes y directivos en torno a la evaluación?
	Metodologías de evaluación	¿Cómo se examina lo que se enseña?

Procedimiento

Las fases que tuvo la investigación fueron las siguientes:

Fase 1: Comprensión teórica. Esta fase consistió en la comprensión de la Cátedra para la Paz, las Competencias Ciudadanas, la Filosofía para Niños y el Pensamiento Multidimensional. Esto se hizo desde una revisión sistemática de literatura en fuentes especializadas en Educación y literatura gris. La búsqueda de literatura indexada se hizo en los motores de búsqueda. La búsqueda de literatura gris se realizó en repositorios del Ministerio de Educación Nacional, la

Universidad de la Sabana y la Corporación Universitaria Minuto de Dios que tenían alguna relación con el conflicto armado interno, experiencias de Filosofía para Niños o Cátedra para la Paz, en los repositorios de las páginas de internet de cada entidad, con la combinación de palabras “conflicto”, “guerra”, “Filosofía para Niños” o “Cátedra para la Paz”.

Fase 2: Comprensión práctica. En este momento se identificaron algunos aspectos de la implementación de la Cátedra para la Paz en las dos instituciones escogidas. Para esto se aplicaron los instrumentos de recogida de datos a profesores de población infantil y coordinadores de instituciones oficiales y privadas. Esto con el fin de comprender distintos elementos de la aplicación de propuestas tradicionales de la Cátedra para la Paz en la infancia.

Fase 3: Comprensión curricular. Una vez aplicados los instrumentos, se clasificaron los resultados obtenidos teniendo en cuenta los elementos del currículo (contenidos, competencias, didáctica y evaluación); dichos resultados fueron organizados en estas categorías para su posterior análisis.

Fase 4: Articulación y propuesta. En una última fase, se analizaron los resultados de la implementación de la Cátedra desde su articulación con la Filosofía para Niños; es decir, después de identificar la manera en la cual se estaba trabajando esta cátedra y de comprender la propuesta de la educación filosofía, se propone una serie de orientaciones para trabajar la Cátedra para la Paz teniendo en cuenta los aportes de Filosofía para Niños en el desarrollo del pensamiento.

Consideraciones éticas

Al momento de aplicar los instrumentos, a los participantes se les informó que sus respuestas y los resultados de la investigación serían utilizados únicamente con fines académicos. Además de esto, los datos personales de quienes participaron se tratarían con la suficiente confidencialidad.

La participación en el proceso tuvo un carácter voluntario y no representó ningún gasto por parte de los participantes, así como tampoco ningún tipo de remuneración económica. También se garantizó que los procedimientos que fueron aplicados no implicaran ningún riesgo físico o psicológico para los participantes. Estos aspectos, fueron comunicados antes de iniciar el proceso a los participantes a través de un consentimiento informado (ver apéndice C)

Debido a que no fue posible que los participantes diligencien los consentimientos, estos se utilizaron únicamente para informar los términos y dieron su autorización vía audio en el caso de la entrevista y en el caso de la encuesta, se informó que al responder la encuesta estaban aceptando los términos del consentimiento y que de no estar de acuerdo estaban en total libertad de no contestar dicha encuesta.

Resultados

Es interesante observar que, aunque la Cátedra para la Paz es una asignatura obligatoria, el 33.33% de los docentes encuestados afirma que en su institución no se tiene un programa o espacio académico destinado para la enseñanza de esta cátedra. En este punto es importante aclarar que, al realizar la caracterización de las instituciones, se identificó que ambas trabajaban la Cátedra para la Paz; es decir que, a pesar de existir un desarrollo de esta cátedra en los colegios, muchos docentes desconocen de qué se trata.

Al respecto de esto, se encontró que el 50% de los docentes encuestados expresó que no han recibido formación acerca de la implementación de la Cátedra para la Paz; cabe aclarar que esto no depende de la institución ya que este porcentaje se encuentra distribuido en ambos colegios. Parece ser que uno de los aspectos por mejorar es el involucramiento de los docentes en el desarrollo de esta cátedra, factor que -sin duda- es vital para el correcto trabajo de dicha asignatura.

Por otro lado, los docentes que afirmaron que sí se trabajaba la Cátedra para la Paz señalaron que esto se hacía en los espacios de ética, religión, sociales, formación ciudadana o la clase de competencias ciudadanas, sin embargo, las respuestas más comunes fueron sociales y ética. Es decir que esta cátedra se ha implementado desde las asignaturas de humanidades dentro del currículo.

A propósito del currículo, los resultados de esta investigación que hacen referencia a los elementos curriculares serán presentados desde la categoría de análisis a la que corresponden:

Contenidos

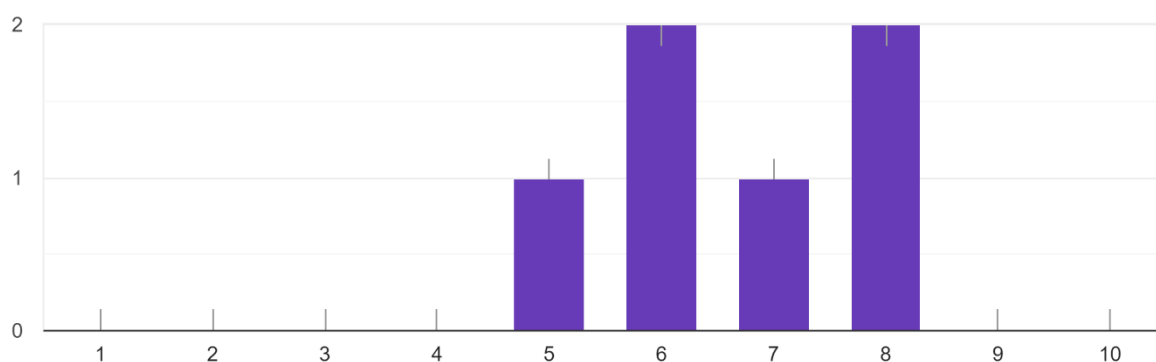
En primer lugar, es necesario señalar que las instituciones están en el marco de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), allí se encuentra la propuesta axiológica y pedagógica

del colegio. Entonces los contenidos escogidos para enseñar en un espacio como la Cátedra para la Paz no pueden estar en contravía con el PEI.

Al preguntar a los docentes qué tanta relación tenía los contenidos de la Cátedra para la Paz con la vida de los estudiantes, en promedio los profesores le dieron una calificación de 6.6 en una escala del 1-10 los resultados se pueden observar en la siguiente gráfica:

En una escala del 1-10 ¿Cómo calificaría usted la relación entre: los contenidos de la cátedra y las vivencias cotidianas de los estudiantes fuera/dentro de la escuela?

6 respuestas



En este punto es necesario resaltar la relación que debería tener la asignatura de Cátedra para la Paz con las vivencias de los niños en cuanto a que ya se ha hablado de que es allí donde la educación para la paz cobra vida. Esto quiere decir que, en caso de que esta relación no sea lo suficientemente estrecha la asignatura no tendrá un impacto en las situaciones que busca modificar, tales como el acoso escolar y la resolución de conflictos.

Competencias

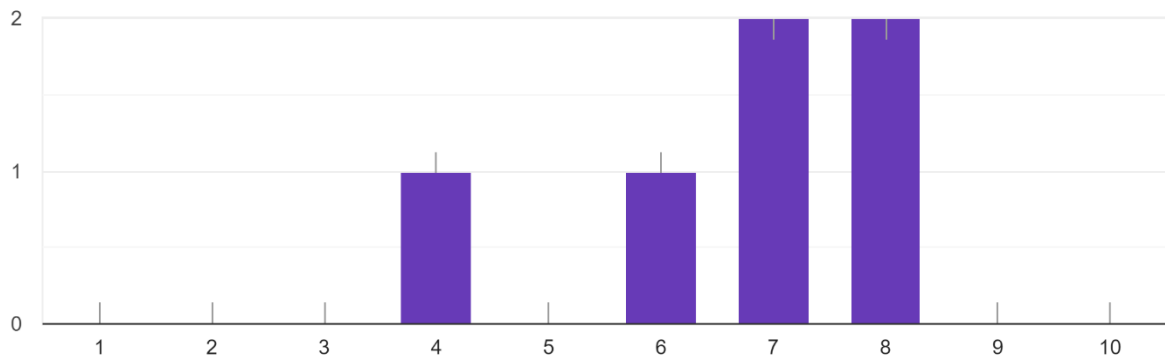
Al parecer, si bien cada institución se rige por el PEI, esto no impide que se trabajen las competencias ciudadanas; por el contrario, el desarrollo de estas competencias es un objetivo que debe plantearse cada institución.

Otro aspecto que se les pidió a los docentes que calificaran dentro de un rango del 1-10 fue el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes. El resultado fue una calificación de 6.6 en promedio para competencias emocionales, para las competencias

comunicativas 7.5 y con respecto a las competencias cognitivas 7. Las respuestas se pueden apreciar en las siguientes gráficas:

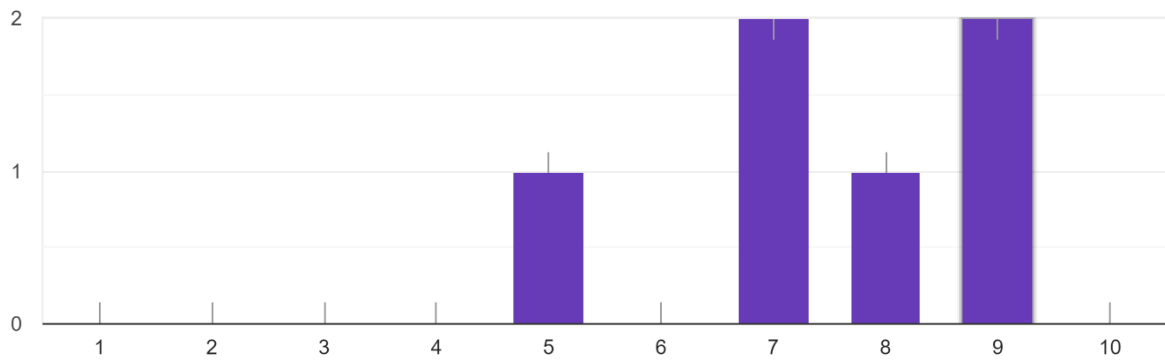
En una escala de 1 -10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias emocionales de los estudiantes.

6 respuestas



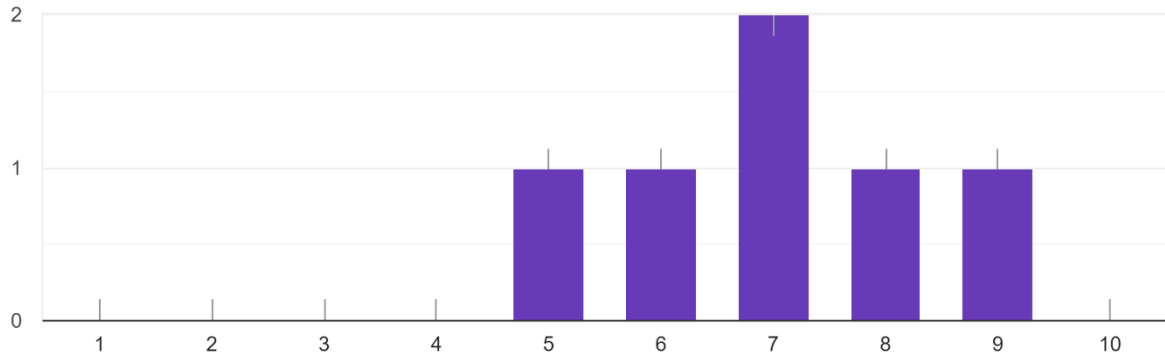
En una escala de 1 -10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias comunicativas de los estudiantes.

6 respuestas



En una escala de 1-10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias cognitivas de los estudiantes.

6 respuestas



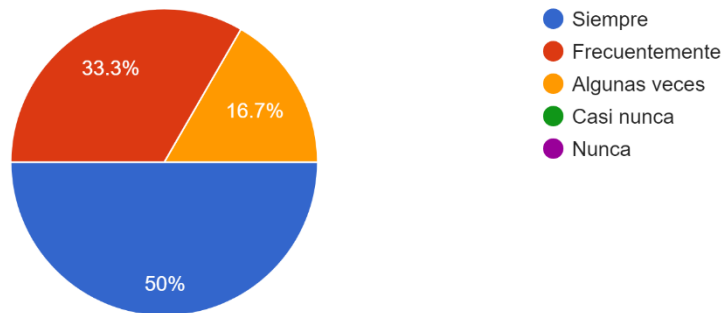
Didáctica

Si bien anteriormente se habló de que el diálogo es uno de los aspectos indispensables en un proceso de educación para la paz, se encontró que el 50% de los docentes manifestaron que en sus clases de Cátedra para la Paz no generan siempre espacios de diálogo para los estudiantes. Además de esto, al preguntarle a los mismos docentes por la frecuencia con la que los estudiantes tenían oportunidad de argumentar sus ideas en clase; el 33.3% respondió que únicamente algunas veces y el resto de los profesores respondió que frecuentemente.

Es importante observar que el 0% indicó que los estudiantes siempre tenían oportunidad de argumentar, lo cual tiene un efecto negativo en el desarrollo del pensamiento multidimensional y por tanto limita también el aprendizaje que los niños tendrán en torno a la Cátedra para la Paz.

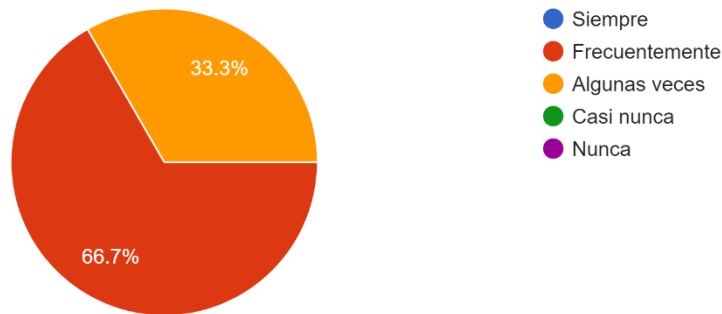
Señale la frecuencia con que los estudiantes tienen espacios de diálogo en las clases ...

6 respuestas



Los estudiantes tienen oportunidad de argumentar ideas...

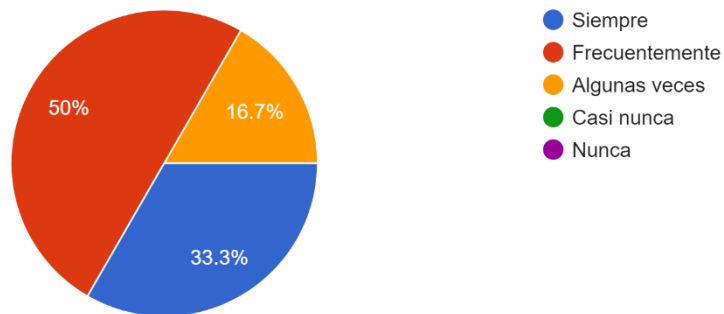
6 respuestas



Por otro lado, y como se evidencia en la siguiente gráfica, en cuanto al uso de preguntas para promover la reflexión de los estudiantes se encontró que la mayor parte de los docentes no hacían uso siempre de esta herramienta, la cual es indispensable dentro de una comunidad de indagación. Esto evidencia una clara falencia en el ejercicio reflexivo que la Cátedra para la Paz debería promover, esto podría significar una limitación para el desarrollo de las competencias de los estudiantes ya que de no existir estos espacios de pensamiento los estudiantes no estarán poniendo en juicio las ideas que podrían desembocar conductas violentas.

¿qué tan seguido en la clase se hacen distintas preguntas que generen la reflexión de los estudiantes?

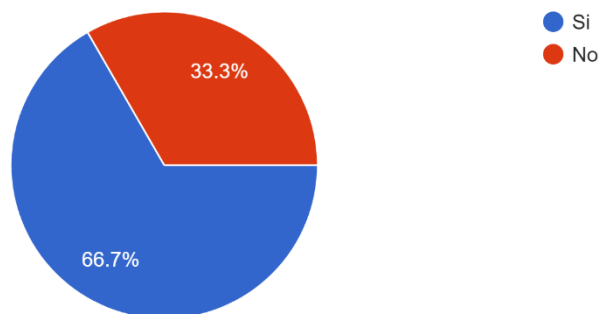
6 respuestas



Otro aspecto importante, en el cual se obtuvieron mejores resultados fue el respeto por el turno para hablar (un factor clave para la conformación de una comunidad de diálogo); sin embargo, un porcentaje grande de los docentes manifestó que no se respetaba el turno para hablar en el desarrollo de la clase. Esto permite ver que hay una ausencia de elementos propios del pensamiento cuidadoso como lo son la escucha y el respeto por la otra persona, este resultado es importante en el sentido de identificar algunas manifestaciones de conductas que no son pacíficas; si se promueve el respeto por el turno para hablar desde el reconocimiento de la importancia de lo que el otro dice y piensa se habrá dado un paso en el camino para la construcción de paz.

Cuando se desarrolla la Cátedra para la Paz en el aula ¿Todos respetan el turno para hablar?

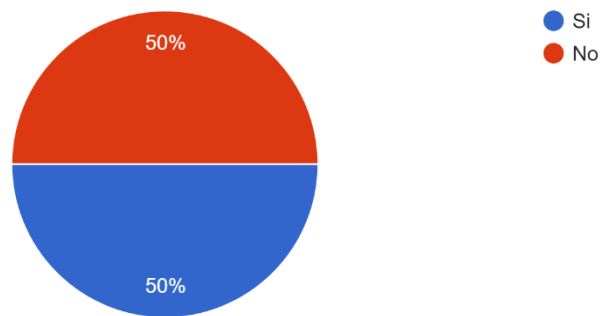
6 respuestas



Un hallazgo fue que se reconoce a la familia como uno de los agentes en el proceso educativo; ya que es la primera formadora y trabaja en conjunto con la institución para educar al estudiante. Sin embargo, una diferencia que se encontró entre la institución privada y la oficial fue el hecho de que los docentes de la institución privada manifestaron que sí se ha logrado involucrar a la familia en desarrollo de la Cátedra para la Paz, con respecto a los docentes de la institución oficial los resultados fueron totalmente contrarios. Aun así, la institución privada señala que muchas veces las familias se apartan del proceso educativo al no asistir a las reuniones del colegio o al incumplir las normas de este.

¿Se ha logrado involucrar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Cátedra para la Paz?

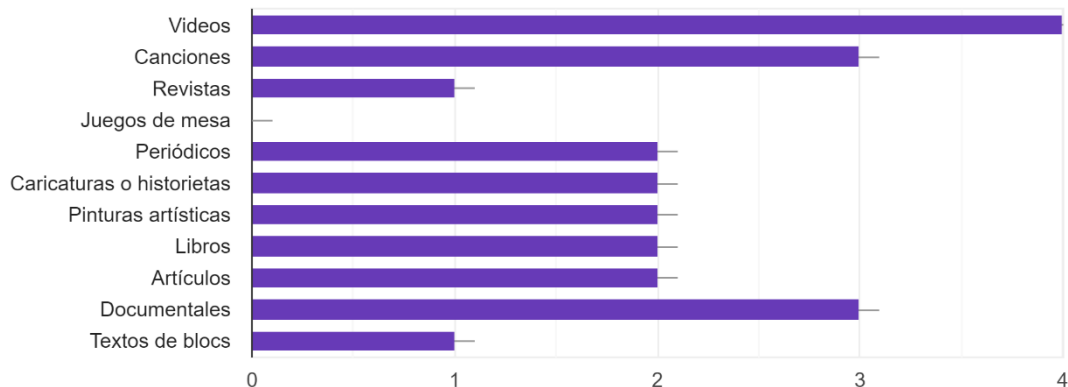
6 respuestas



Un aspecto de la didáctica fue el uso de recursos en dónde se encontró que; lo que más utilizaban los docentes eran videos, seguidos por los documentales y las canciones, por otro lado, lo que menos utilizaban los docentes para orientar la Cátedra para la Paz eran los juegos de mesa, seguidos por los textos de blocs y las revistas.

¿Qué tipo de herramientas usted utiliza para la orientación de esta Cátedra? (puede seleccionar varias opciones)

6 respuestas

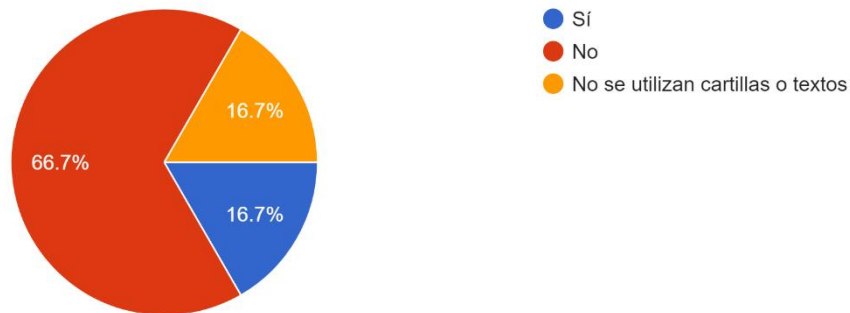


Hablando específicamente acerca de las cartillas y los textos la mayoría de los docentes encuestados manifestó utilizarlos para la enseñanza de la Cátedra para la Paz indicando que esos textos y cartillas no eran diseñados por la institución a la que pertenecen. Una percepción encontrada es que no hay textos para trabajar específicamente la Cátedra para la Paz, que ni el ministerio ni las editoriales han desarrollado este tipo de material; por esta razón los docentes se apoyan en otro tipo de textos que trabajan contenidos de sociales, ética y religión.

Sin embargo en la revisión documental que se hizo en esta investigación se encontró que si se habían desarrollado algunos textos para orientar la Cátedra para la Paz, esto podría ser un indicio de una falencia en cuanto al conocimiento que los docentes tienen paara desarrollar esta asignatura. Es necesario identificar que la desctualización de los docentes en cuanto a la literatura de esta cátedra es un problema, ya que los posibles aportes que se vayan desarrollando en busca de mejorar el desarrollo de la educación para la paz no estarían teniendo un efecto sobre las prácticas docentes que finalmente sonlas que determinan lo que los estudiantes aprenden o no.

¿Estas cartillas o textos son diseñados por la institución?

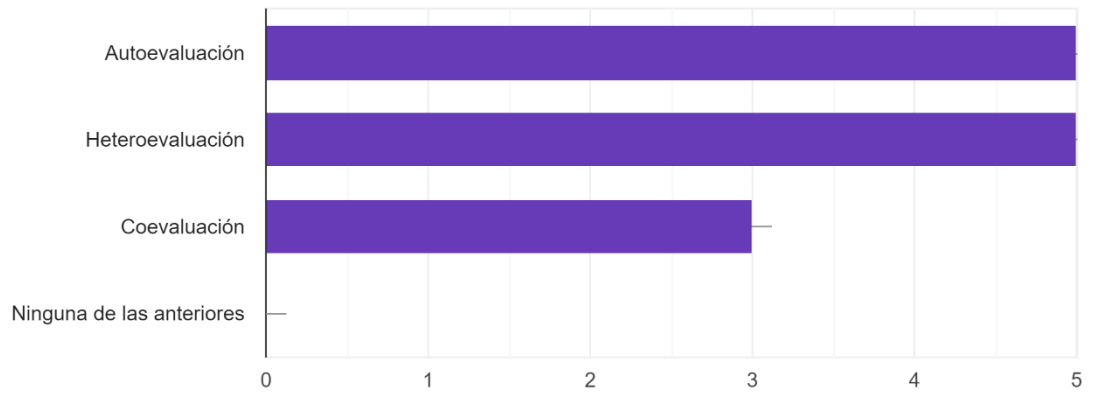
6 respuestas



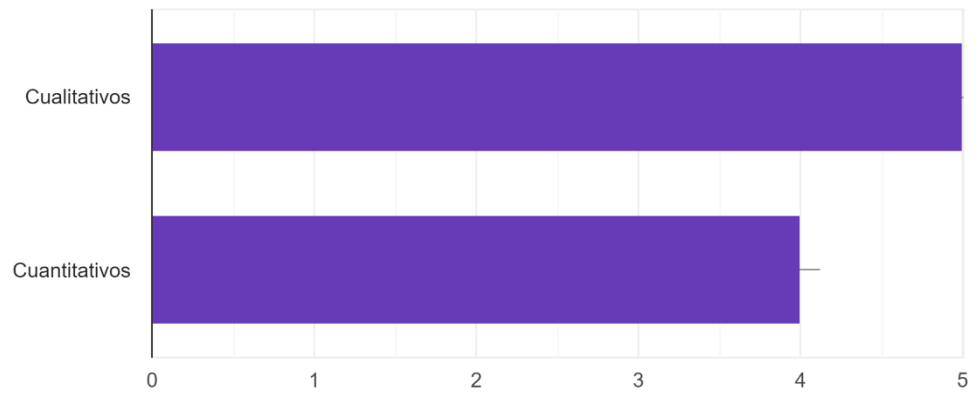
Evaluación

Algo importante es que no está establecido un modelo de evaluación de la Cátedra para la Paz, cada profesor es libre de evaluar como crea conveniente. A propósito de esto, parece ser que el tipo de evaluación que menos se utiliza es la coevaluación y los indicadores menos utilizados son los cuantitativos. Por otro lado, solo un docente manifestó evaluar las competencias ciudadanas. Además de esto, es importante rescatar que la institución también está sujeta a evaluaciones externas, como lo son los estándares de calidad.

En el proceso de evaluación de la cátedra usted utiliza: (puede seleccionar varias opciones)
6 respuestas



Al evaluar usted como docente utiliza indicadores:
6 respuestas



Discusión

Para empezar, se deben tener en cuenta las limitaciones que tuvo esta investigación al momento de aportar al tema que se planteó. En primer lugar, podría hablarse del hecho de realizar una revisión documental únicamente en los idiomas español e inglés; esto evidentemente genera que no se tengan en cuenta aportes de autores en otros idiomas, los cuales habrían podido enriquecer en gran medida este trabajo investigativo.

Una primera recomendación sería incluir documentos en otros idiomas en la revisión documental de educación para la paz, el currículo y Filosofía para niños; esto podría representar una comprensión mucho mas amplia de estos temas en cuanto a que incluiría perspectivas de distintos contextos sociales.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación se encontró determinada por el aislamiento que se tomó como medida de prevención ante el COVID 19, lo cual generó que esta investigación tuviera principalmente dos limitaciones:

En primer lugar, se encuentra el efecto negativo que tuvo esta situación en cuanto a los instrumentos ya que no se pudo aplicar entrevistas a los docentes ni registros de observación a las clases de Cátedra para la Paz; esto no permitió una comprensión profunda de la manera en la cual se estaba trabajando esta cátedra en las instituciones, por esta razón la investigación se basó únicamente en lo que los docentes manifestaron en las encuestas, que fueron adaptadas para recoger datos cualitativos ya que este tipo de preguntas son más fáciles de responder para los docentes.

Como segunda recomendación, podría afirmarse que este tipo de trabajos requiere una mayor profundización del fenómeno. Aunque los docentes manifiesten que sí hacen preguntas para que los estudiantes reflexionen es importante contrastar esta afirmación con instrumentos como registros de observación o diarios de campo que permitan identificar de qué manera lo hacen, qué tipo de preguntas formulan, cómo reaccionan los estudiantes a estas preguntas y otras cuestiones que permiten ahondar en lo que está sucediendo en el desarrollo de las clases.

En segundo lugar, no fue posible la aplicación de la propuesta de lo que sería el trabajo de Cátedra para la Paz desde la Filosofía para Niños; esto limita la reflexión que se puede hacer ya que la investigación se basa sobre interpretaciones y relaciones teóricas, pero no llega a lograr observar la aplicación de la idea que se está proponiendo para generar propuestas con un mayor sustento.

Como última recomendación, se sugiere partir de la aplicación de propuestas que permitan observar cómo podrían funcionar elementos como la educación para la Paz y la educación filosófica en el aula.

Después de revisar lo señalado por Fragua et al. (2018) en donde afirma que no hay cifras claras ni un seguimiento riguroso por parte de las autoridades educativas en la implementación e impacto de la Cátedra de la Paz; se puede hacer una comparación con los resultados obtenidos, los cuales arrojan que no hay lineamientos claros para la evaluación de esta cátedra. Sin embargo, es necesario recordar que uno de los documentos que se encontró en la revisión literaria de esta investigación fue la cartilla de Propuesta de Desempeños de la Educación para la Paz que diseñó el MEN, la cual incluye desempeños generales y desempeños específicos para cada uno de los grados escolares e incluso lo que debe evaluarse y cómo evaluarlo.

Parece ser que los docentes de estas dos instituciones no tienen conocimiento de la existencia de las cartillas que apoyan la orientación de la Cátedra para la Paz; se puede hablar de que la percepción de muchos docentes es que no hay lineamientos ni documentos para la implementación de esta cátedra, ya que a esto también concluyeron Vargas, Guzmán y Fragua en su investigación del 2018 de la que se habló en el estado del arte.

Otra conclusión de esta misma investigación fue que la falta de interés y colaboración de los docentes y directivas fueron un obstáculo al momento de establecer e implementar acciones concretas para el desarrollo de la Cátedra de la Paz, Fragua et al. (2018). En este sentido, después de hallar que la desinformación por parte de los docentes es un problema frecuente, es necesario incluir también la capacitación y motivación del docente al diseñar un currículo de Cátedra para la Paz.

Ya se ha hablado de que el rol del docente es fundamental en el desarrollo de la Cátedra para la Paz, es por esta razón que las instituciones deberían dirigir una buena parte de sus esfuerzos hacia garantizar que los profesores tengan las herramientas suficientes para el desarrollo de las clases de esta cátedra. Si bien en el currículo es necesario plantear la manera y el camino por el cual los estudiantes aprenderán, surge también la necesidad de diseñar un programa de formación docente que, a través de charlas, cátedras, conversatorios, jornadas pedagógicas, diplomados u otros procesos educativos, promueva en los docentes el desarrollo de las competencias y conocimientos necesarios para trabajar la Cátedra para la Paz.

Dentro de los temas que se podrían tocar en este programa de formación docente pueden estar los doce temas relacionados con la Educación para la Paz que plantea el Decreto Reglamentario 1038: Justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Cabe aclarar que también resulta pertinente trabajar estos doce temas con los estudiantes.

Sin embargo, hay muchos otros temas que pueden ser de gran utilidad para los docentes que orienten la Cátedra para la Paz, por ejemplo, y a propósito de lo que propone esta investigación; la propuesta de Filosofía para Niños, sus reflexiones y herramientas para el desarrollo de las clases, como lo son las novelas, cuentos y otros textos. Lo realmente importante es que la institución adopte una actitud abierta, propositiva y reflexiva que le permita incluir los contenidos necesarios dependiendo de su realidad institucional y social.

A propósito de los contenidos, una buena idea para incluirlos en el currículo es identificar contenidos controversiales y relevantes los cuales pueden surgir de las propias vivencias de los estudiantes, los cuales faciliten que el docente encamine a los estudiantes a procesos de discusión y reflexión a través de una comunidad de diálogo. Vale la pena recordar que para desarrollar las competencias ciudadanas es necesario generar espacios de diálogo y reflexión, es decir que el escoger siempre contenidos que los estudiantes simplemente tengan que memorizar no tendrá mayor efecto en dichas competencias.

Al recordar los conceptos de paz negativa como la simple ausencia de guerra y violencia, y la paz positiva como un estado de armonía consigo mismo y los demás Galtung (1964) se podría plantear que una clase de Cátedra para la Paz que proponga contenidos los cuales nunca generen controversia en el aula ni perturben el pensamiento de los estudiantes sería un ejemplo de paz negativa.

Por el contrario, al proponer contenidos que generen espacios de discusión enriquecidos por múltiples perspectivas y que estén mediados por las orientaciones de Filosofía para Niños para una comunidad de diálogo, realmente se estarían poniendo en práctica dos procesos: el primero es el ejercicio de la paz positiva en donde los estudiantes están en armonía con sus

pensamientos y con los demás; el segundo es el desarrollo del pensamiento cuidadoso, el cual requieren los estudiantes para posicionarse respetuosamente ante los demás y sus distintas ideas.

Al respecto de las competencias y retomando la idea de que “saber, saber ser y saber hacer es la ecuación que en los nuevos tiempos traza y define el camino que nuestros estudiantes deberán irremediablemente recorrer” (Arellano, 2009). Se puede establecer una relación entre el saber y el pensamiento crítico al hablar de lo cognitivo; el saber ser y el pensamiento cuidadoso al hablar de la manera de relacionarse con sí mismo y con los demás; el saber hacer y el pensamiento creativo al hablar de la producción y creación. Es decir que el espacio para el desarrollo de las competencias ciudadanas debe buscar -inevitablemente- favorecer los procesos de pensamiento multidimensional reconociendo que este “apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (Lipman, 1998, p.12)

A pesar de que la manera de pensar no determina del todo la manera de actuar de una persona, si la condiciona. Un hallazgo interesante al respecto fue que, al hablar del desarrollo de Cátedra para la Paz, es vital que los estudiantes manifiesten sus aprendizajes en su vida cotidiana; el coordinador entrevistado habló de lo interesante que es observar el comportamiento de los estudiantes en eventos deportivos, culturales, entre otros, ya que es allí en donde se encuentran con niños de otros contextos y se hace evidente los aprendizajes que los estudiantes han tenido, o no, en la Cátedra para la Paz.

Por esta razón, se debe entender que en un currículo de Cátedra para la Paz en lugar de buscar la memorización y repetición de información es imperativo establecer objetivos conductuales y de desarrollo del pensamiento multidimensional a través del análisis de las necesidades del contexto en relación con las competencias ciudadanas que los estudiantes deben manifestar en las distintas situaciones que se les puedan presentar. Se puede ilustrar este punto desde dos situaciones:

Por ejemplo, si el objetivo de aprendizaje es “identifica situaciones de violencia en la escuela” y para evaluarlo el docente presenta a los estudiantes un grupo de imágenes de distintas escenas en la escuela y les pide que colorean únicamente las situaciones que representen violencia escolar; si un estudiante lo consigue el profesor podría argumentar que ha cumplido con el objetivo de aprendizaje, pero es importante reconocer que este ejercicio solo habla de unas cuantas habilidades de pensamiento cognitivas como la clasificación, entre otras. La realidad es

que esto no da cuenta de un aprendizaje en el cual dicho estudiante no sea participe de golpear a un compañero en una discusión al sentirse muy molesto ya que el reconoce que eso es una actitud violenta; es perfectamente posible que este niño sepa identificar perfectamente las acciones violentas y las coloree pero que al afrontar una situación similar no tenga las competencias ni habilidades necesarias para solucionar este conflicto pacíficamente.

Por otro lado, si se establece un objetivo conductual que requiera un tipo de pensamiento en concreto como por ejemplo “Resuelve situaciones de conflicto a través del dialogo y la escucha” la única manera en la cual un estudiante puede alcanzar este objetivo es que se presente una verdadera situación de conflicto y él manifieste dos cosas: en primer lugar una conducta esperada, como lo sería el escuchar atentamente y exponer sus opiniones con respeto, entre otras; y en segundo lugar, unas maneras de pensar específicas como el pensamiento cuidadoso que debe tener ante las otras personas que están involucradas en el conflicto o el pensamiento creativo al pensar en la situación y proponer distintas soluciones al conflicto o incluso el pensamiento crítico, al analizar el contexto y los argumentos que está escuchando.

Al analizar los resultados de esta investigación se puede deducir que los docentes encuestados no siguen unos lineamientos didácticos que orienten su ejercicio educativo en lo que respecta a Cátedra para la Paz, una prueba de esto es que el uso de estrategias pedagógicas como espacios de argumentación, de dialogo o de reflexión depende cada docente.

Con respecto a la didáctica, al traer a colación de nuevo lo que dice Litwin (2008) al señalar que “las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los estudiantes aprendan”. (p. 65). Es decir, que valdría la pena proponer ciertas orientaciones que todos los docentes deberían tener en cuenta en la didáctica de clase al representar aspectos indispensables para el desarrollo de Cátedra para la Paz.

Para esto, se puede abordar la idea que "la filosofía es por excelencia la disciplina que plantea las preguntas genéricas que pueden servirnos de introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en las demás disciplinas" (Lipman, 1992, p. 143). Ya se ha hablado de que los procesos de pensamiento son indispensables en el desarrollo de la Cátedra de la Paz, entonces vale la pena proponer estas orientaciones teniendo en cuenta los aportes de la educación filosófica.

En este punto es clave retomar la importancia que Filosofía Para Niños le da a la reflexión y ejercicio del acto de pensar, los cuales no suceden de manera individual, por el contrario, suceden desde la relación con el otro en las ya mencionadas comunidades de diálogo. Por lo que en el desarrollo de los encuentros de Cátedra para la Paz todos los docentes deberían trabajar constantemente en la construcción de una comunidad de diálogo que conforme un modelo de sociedad regido por principios de convivencia pacífica

Es importante recordar que el diálogo del que se habla consta de tres momentos principales, el diálogo con el texto, el diálogo con el otro y el diálogo consigo mismo Rojas et al. (2016). Por lo que resulta importante además garantizar que la didáctica de las clases contenga siempre espacios de reflexión a través de preguntas y diálogo con el texto, con los otros y con si mismo.

A propósito del uso de textos no hay que olvidar que una conclusión a la que se ha llegado es que los docentes tienen desconocimiento en cuanto a textos y documentos referentes a la Cátedra para la Paz, razón por la cual este aspecto depende exclusivamente de los textos que cada docente considere pertinentes. Es importante que la literatura utilizada dentro de la orientación de esta cátedra no sea un simple recurso que dependa de cada docente, por el contrario, debe surgir desde un proceso de reflexión en torno a lo proceso educativo. Por esta razón es importante incluir en los recursos para el desarrollo de la Cátedra para la Paz textos previamente seleccionados a través de un proceso de análisis y discusión de estos.

Para esto, la institución se puede remontar a las investigaciones y reflexiones publicadas en el ya mencionado ICPIIC, órgano oficial para el desarrollo y divulgación de la propuesta de Filosofía para Niños en el mundo, reconociendo que, al promover los procesos de pensamiento, la literatura de Filosofía para Niños es un buen recurso para el desarrollo de la Cátedra para la Paz.

Con los instrumentos de recogida de datos también se encontró que algo que también deben hacer las instituciones es responder a ciertos estándares y mediciones, al contrastar esto con la teoría revisada podríamos conceptualizar esto como evaluaciones externas Gonzales (2006). Este proceso de evaluación se ve directamente afectado por los procesos de evaluación internos, por lo que si bien la Ley 1732 da libertad a las instituciones de aplicar la cátedra como mejor les convenga es importante empezar a pensarse mecanismos de evaluación y medición del desarrollo de la Cátedra para la Paz.

Desde Filosofía para Niños, Lipman (1992) sugiere que para que los niños piensen mejor por sí mismos es necesario que promover en ellos la mejora de la capacidad de razonar, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal y el desarrollo de la comprensión ética. Estos cuatro elementos pueden ser una orientación de lo que se podría evaluar de la Cátedra para la Paz, ya que dan cuenta de procesos que manifiestan el desarrollo en el pensamiento multidimensional necesario para solucionar conflictos pacíficamente.

Según Ángel Pío González (2006) para que un proceso de evaluación tenga sentido y coherencia debe regirse por unos principios, además de tener en cuenta los que este mismo autor propone, es importante que en su currículo cada institución debe implementar un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos cualitativos y cuantitativos sobre hechos educativos referentes a la Cátedra para la Paz a través de instrumentos previamente diseñados.

En conclusión, algunas orientaciones curriculares que facilitan el desarrollo del pensamiento multidimensional en la infancia desde la enseñanza de la Cátedra para la Paz son:

1. Diseñar un programa de formación docente que, a través de charlas, cátedras, conversatorios, jornadas pedagógicas, diplomados u otros procesos educativos, promueva en los docentes el desarrollo de las competencias y conocimientos necesarios para trabajar la Cátedra para la Paz.
2. Identificar contenidos controversiales y relevantes que faciliten que el docente encamine a los estudiantes a procesos de discusión y reflexión a través de una comunidad de diálogo.
3. Establecer objetivos conductuales y de desarrollo del pensamiento multidimensional a través del análisis de las necesidades del contexto en relación con las competencias ciudadanas que los estudiantes deben manifestar en las distintas situaciones que se les puedan presentar.
4. Trabajar constantemente en la construcción de una comunidad de diálogo que conforme un modelo de sociedad regido por principios de convivencia pacífica.
5. Garantizar que la didáctica de las clases contenga siempre espacios de reflexión a través de preguntas y diálogo con el texto, con los otros y con sí mismo.
6. Incluir en los recursos para el desarrollo de la Cátedra para la Paz textos previamente seleccionados a través de un proceso de análisis y discusión de estos.

7. Implementar un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos cualitativos y cuantitativos sobre hechos educativos referentes a la Cátedra para la Paz a través de instrumentos previamente diseñados.

Referencias

- Abrego, M., (2009). Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla-México. Granada: Universidad de Granada.
- Arellano, L. (2009). La competencia es un saber, saber ser y un saber hacer. *Rev Od Los Andes* 2009; pp: 3-5
- Alcaldía de Bogotá. (1994). *Ley 115 General de Educación. Bogotá D.C.*: Autor.
Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Chaux, E. Lleras, J & Velásquez, A. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas. Bogotá-Colombia.
- Chaux, E & Ruiz, A (2004). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE. MEN.
- Comins, I., (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. Granada: Universidad de Granada.
- Cortési, G. (2006). Currículum, concepto polisémico. Atacama
- Díaz, Ángel. "Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. En: Perfiles educativos UNAM-CISE N° 57-58. julio-dic., 1992.
- Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, pp 65-72.
- Goodlad, J. (1984). A place called school.
- González. A. (2006). Evaluación para la mejora de los centros docentes. Wolters Kluwer España.
- Instituto Nacional de Salud. (2017). Consecuencias del Conflicto Armado en la salud en Colombia. Informe Técnico. Recuperado de:
<https://www.ins.gov.co/Direcciones/ONS/Informes/9%20Consecuencias%20del%20Conflicto%20Armado%20en%20la%20Salud%20en%20Colombia.pdf>
- Labrador, C., (2000). Educación para la paz y cultura de la paz en documentos internacionales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- M. Lipman, "Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía", *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Gedisa, Barcelona, 1994, p.143
- M. Lipman. (2003). *Thinking in Education* (2ª ed.), *Cambridge University Press*.
- M. Lipman. (1998). *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*, Ankara.

M. Lipman, A.M. Sharp, F. Oscanyan., *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, p.171.

Ministerio de educación Nacional. (2015). Ley 1732. *Cátedra de la PAZ*.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Propuesta de desempeños de Educación para la Paz. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Orientaciones generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz. Recuperado de: https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/2016_catedra-de-paz-orientaciones.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto, 1994). Decreto 1860. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Secuencias didácticas de Educación para la Paz. Recuperado de: https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Justicia. (25 de Mayo, 2015). Decreto 1038 de 2015. Recuperado de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>

Ministerio de Justicia. (23 de Enero, 2009). Ley 1286. Recuperado de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676840>

Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del Plan de Estudios: Una propuesta para su Organización y Estructura. *Educación*, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 147-156

UNICEF& HarperCollins (1996) *I dream of peace: The words of children in former Yugoslavia*

UNESCO (2012). *Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe*. Madrid.

Galtung J. (1964). «An editorial» en *Journal of Peace Research*, nº 1 (1), págs. 1-4.

Pérez Serrano, G. C. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea

POPHAM, W.J.(1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Anaya:Madrid

GARCIA RAMOS, J.M. (1989):Bases pedagógicas de la evaluación.Madrid: Síntesis.

Ritchhard R., Church M. & Morrison K. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía en los estudiantes. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

Rojas, V. (2016). Filosofía para niños: diálogos y encuentros con menores infractores/. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección de Investigaciones.

Sandín, E. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Sátiro, A & de Puig, I. (2012) PROYECTO NORIA infantil y primaria. BOLETÍN núm. 0.

Sátiro, A. (2010) Personas creativas ciudadanos creativos. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Sede Principal, 2019.

Zurbano, J. (1988). Bases de una educación para la paz y la convivencia. Pamplona: Pre-Textos. Pág. 24

Apéndices

Apéndice A (Entrevista semiestructurada)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA GENERADORA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Contenidos	Relevancia de los contenidos	¿para qué se enseña?	¿Existe alguna relación entre los contenidos y las vivencias de los estudiantes?
Competencias	Desarrollo de competencias	¿cuáles competencias se desarrollan?	¿Se desarrollan las competencias emocionales?
			¿Se desarrollan las competencias cognitivas?
			¿Se desarrollan las competencias Comunicativas?
Didáctica	Metodologías de enseñanza	¿qué estrategias son utilizadas por el docente en el aula?	¿Se involucra a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Cátedra para la Paz?
	Recursos para la educación	¿qué material didáctico es utilizado en el proceso de enseñanza?	¿Se utilizan cartillas o textos para la enseñanza de la Cátedra? ¿Cuáles?

	Perfil del docente	¿cómo se concibe al docente en el proceso de enseñanza?	¿Qué características debe tener un docente que trabaje la Cátedra para la Paz?
Evaluación	Naturaleza de la evaluación	¿cuáles son las concepciones de los docentes y directivos en torno a la evaluación?	¿Se realiza un proceso de evaluación de la sesión? ¿cómo?
			¿Existe un ambiente respetuoso hacia las opiniones de todos?

Apéndice B (Encuesta a docentes)

Cátedra para la Paz

Esta encuesta permitirá conocer algunos aspectos de la aplicación de la Cátedra para la Paz en distintas instituciones de Chía, Cundinamarca. Recuerde que la información recolectada será confidencial y sólo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso. Las respuestas serán utilizadas como insumo investigativo en el desarrollo del trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Pedagogía Infantil del estudiante Daniel Alexis Romero

***Obligatorio**

1. En su institución ¿Se tiene un programa y/o espacio académico destinado para la enseñanza de la Cátedra para la Paz? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

Otros: _____

2. ¿En qué espacios académicos se trabajan la Cátedra para la Paz? *

3. En una escala del 1-10 ¿Cómo calificaría usted la relación entre: los contenidos de la cátedra y las vivencias cotidianas de los estudiantes fuera/dentro de la escuela? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mínima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máxima

En el desarrollo de Cátedra para la Paz...

4. En una escala de 1 -10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias emocionales de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Máximo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mínimo

5. En una escala de 1 -10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias comunicativas de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

6. En una escala de 1 -10 (siendo 10 lo máximo), indique el nivel de desarrollo las competencias cognitivas de los estudiantes. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Mínimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Máximo

7. Como docente ¿usted ha recibido formación acerca de la implementación de la cátedra para la paz? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

8. Si la respuesta anterior fue si: explique de manera breve en qué consistió esta formación

Sección sin título

9. Señale la frecuencia con que los estudiantes tienen espacios de diálogo en las clases ... *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

10. ¿qué tan seguido en la clase se hacen distintas preguntas que generen la reflexión de los estudiantes? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

11. Cuando se desarrolla la Cátedra para la Paz en el aula ¿Todos respetan el turno para hablar? *

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

12. Los estudiantes tienen oportunidad de argumentar ideas... *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Casi nunca
- Nunca

13. ¿Se ha logrado involucrar a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Cátedra para la Paz? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

14. Si la respuesta anterior es Sí explique en sus palabras cómo

15. ¿Usted utiliza cartillas o textos para la enseñanza de la cátedra? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

16. Si la respuesta anterior es Sí escriba cuales

17. ¿Estas cartillas o textos son diseñados por la institución? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No se utilizan cartillas o textos

18. ¿Qué tipo de herramientas usted utiliza para la orientación de esta Cátedra? (puede seleccionar varias opciones)

*

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Videos
- Canciones
- Revistas
- Juegos de mesa
- Periódicos
- Caricaturas o historietas
- Pinturas artísticas
- Libros
- Artículos
- Documentales

Otros: _____

Sección sin título

19. Explique brevemente como se evalúa la Cátedra de la Paz en su institución. *

20. En el proceso de evaluación de la cátedra usted utiliza: (puede seleccionar varias opciones) *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Autoevaluación
- Heteroevaluación
- Coevaluación
- Ninguna de las anteriores

Otros: _____

21. ¿Además de los contenidos, usted evalúa algunas competencias de los estudiantes? *si la respuesta es NO omita esta pregunta *si la respuesta es SI explique brevemente cómo y cuáles

22. Al evaluar usted como docente utiliza indicadores: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Cualitativos
- Cuantitativos

Otros: _____

Sección sin título

23. Nombre de la institución a la que usted pertenece *

24. La institución es de carácter *

Marca solo un óvalo.

- oficial
- privado

25. Su nombre (opcional)

26. Cargo en el que usted se desempeña en su institución *

Apéndice C (Consentimiento)



Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil

Consentimiento informado

Doy fe de que me fueron explicados los objetivos y propósitos del trabajo y de que conozco que dicha iniciativa se encuentra en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

De igual modo, tengo claridad en cuanto a que todo el proceso está bajo la supervisión de Daniel Romero Camacho, autor de la Investigación, a quien puedo dirigirme ante cualquier duda o sugerencia que tenga. Para ello, me fue informado que sus datos de contacto son: Tel.: 322 38530323 / Correo electrónico: danielromca@unisabana.edu.co

Para finalizar, declaro que he sido informado(a) de lo consignado en los siguientes puntos:

La participación en el proceso tiene un carácter voluntario.

La finalidad de este ejercicio académico es realizar una investigación aplicada en un contexto real.

Los procedimientos que serán aplicados no implicarán ningún riesgo físico o psicológico para mí.

La participación en este proceso no representa ningún gasto de mi parte, así como tampoco ningún tipo de remuneración económica.

Mis datos personales son confidenciales y no serán utilizados para ningún fin.

Me puedo retirar libremente y en cualquier momento del proceso, y sin ninguna consecuencia, en caso de considerarse necesario.

Conforme a lo anterior, declaro que entendí y estoy de acuerdo.

Apéndice D (Resultados Entrevista)

Los resultados de esta entrevista se categorizaron de la siguiente manera:

CONTENIDOS

COMPETENCIAS

DIDÁCTICA

EVALUACIÓN

¿Existe una relación entre los temas de los estudiantes y la cotidianidad?

Pues nosotros buscamos aterrizar la temática que vemos a la vida y el testimonio de los chicos, y a las necesidades de Chía. Nosotros tenemos que manejarnos en un entorno que es el entorno sociocultural de Chía, entonces buscamos aterrizar los temas a esa parte y fundamentarlos en los valores porque ese es el PEI del colegio, entonces buscamos no salirnos de eso, sino estar encaminados a ellos.

Además de estos temas ¿se busca desarrollar competencias?

Por un lado, están los valores humanos que son la propuesta axiológica del colegio, o sea, el colegio está fundamentado en valores. En una segunda instancia obviamente tienen que entrar las competencias ciudadanas; no porque nosotros estemos en valores y estemos centrados en unos elementos éticos y morales, nos podemos alejar de las competencias ciudadanas, o alejar de la competencia que hay con las otras instituciones porque tenemos igual que responder a unas pruebas externas, tenemos igual que responder a unos estándares y a unas necesidades que nos

plantean los centros educativos a donde van nuestros jóvenes, entonces no podemos alejarnos de esos dos puntos. En una tercera instancia, sí hay un piso argumental, si hay un fondo pues el estudiante va a poder actuar; puede que en este momento no lo vea tan importante o necesario, pero sin embargo en ellos queda el conocimiento que en un futuro les puede ayudar.

¿Es difícil hacer esa articulación?

Es difícil porque en un colegio no interactúan solo 2 o 3 agentes. El primero es la familia; cuál es la formación que le da la familia que nosotros complementamos, intervenimos, pero no damos. En una segunda parte están sus grupos sociales; Chía tiene una ventaja muy interesante y es que los jóvenes de los colegios todos interactúan, independiente que los colegios sean de estrato A,B, o C, más alto o más bajo o lo que sea, todos se encuentran en el campo de futbol y juegan, todos se encuentran en el instituto y corren, todos compiten. Entonces cuando tu los llevas a un encuentro de cualquier colegio tu te quedas aterrado(sorprendido) de la cantidad de amigos que ellos tienen en los otros colegios, entonces no hay esa diferenciación entre ellos que tienen los adultos o que tiene el municipio. Ellos se relacionan igual con los estudiantes de los colegios bilingües que con los estudiantes de colegios públicos o con los colegios similares al nuestro. Esto es una parte interesante, todos juegan futbol, todos van a fiestas, todos van a cosas entonces eso hace que los chicos se perciban un poco más pares entre ellos.

¿De qué manera se ha podido vincular a la familia en el proceso de la Cátedra para la Paz?

Las familias se han ido vinculando a los procesos institucionales y a los procesos de formación de los estudiantes. Desafortunadamente uno en estos colegios ve que el niño que entró a Kínder y que lo trajeron papá y mamá cuando llega a grado 9° o 10° papá tiene otro hogar y mamá también. Eso es triste porque después de haber visto esa ilusión los hogares dejan de existir de la misma manera. Esto influye negativamente porque hay un momento en que nosotros acompañamos a esos niños en las crisis de separación de los papás, no son el común denominador, pero si hay un porcentaje alto de situaciones de ese tipo. Entonces lo que ocurre es que muchas de esas cosas que papá y mamá enseñaron o que el colegio enseñó, cuando hay esas separaciones, necesariamente surgen episodios de agresividad, de diferencias entre parejas que hacen que se separen, por eso la familia si influye en este sentido. También la familia influye en

que son los primeros formadores, entonces ellos nos entregan una personita que nosotros ayudamos a cuidar y a cultivar, pero muchas veces la familia se aísla no asistiendo a reuniones y convocatorias del colegio o genera daños al permitir que el niño no cumpla las normas del colegio.

¿Cómo ha sido el rol del docente ante situaciones de conflicto?

Los directores de curso son siempre los primeros que notan que hay problemas; los detectan a través de cambios de comportamiento en el estudiante, cambios en el rendimiento académico, ausentismo, enfermedades, ahí se empiezan a encender las luces de alarma. Y esas alarmas a veces se ven reflejadas en las comisiones de evaluación, y ahí acudimos a la brigada de emergencia con psicología, coordinación y con rectoría para encontrar algunas alternativas de solución.

¿En qué textos está apoyado el desarrollo de Cátedra para la Paz?

Textos no lo ha editado ni el mismo ministerio de educación ni ninguna editorial, han editado algunas cosas, pero textos específicos como tal es difícil. Los profesores se apoyan en los textos que tiene la biblioteca de ética, sociales y religión se apoyan en algunos videos. En algunas ocasiones también se trabaja con testimonios de vida de alguien

¿Qué perfil debe tener el profesor?

Es importante que por un lado sea ético; que muestre todas las cosas sin casarse con ningún movimiento o ideología, porque se saldría de la misión del colegio, aquí no estamos haciendo proselitismo ni cosas que no nos corresponde. Número dos, es importante que sea dinámico; que haga que los estudiantes quieran aprender, que se invente cosas, que revolucione el colegio si es necesario, que diga “los voy a sacar”, que les traiga personas -que sean aprobadas por coordinación- para compartir y dirigirse a ellos. Debe ser un docente que valide sus clases, para quien exista el cuaderno sin que el cuaderno lo sea todo. Y un docente que no le diga mentiras a los estudiantes.

La estructura de clase debe fundamentarse en lo teórico, lo pedagógico y lo conceptual. Si es un docente que va a improvisar no sirve, porque el estudiante se nota si tu sabes o no sabes. Emocionalmente debe ser equilibrado porque los estudiantes todos los días nos sorprenden. El docente tiene que ser una persona participativa con sus estudiantes sin descuidar su rol y su papel como profesor porque él tiene una misión.

¿Hay algún modelo de evaluación? ¿Cuál es?

Aquí es libre, cada profesor decide. Sin embargo, tenemos en cuenta dos momentos que son la auto evaluación y la coevaluación, la hetero evaluación se maneja de vez en cuando porque toca manejar muchas cosas teóricas y tener claros los conceptos y su aplicación. Se hace evaluación desde análisis de casos, videos, juegos de roles, cada docente es creativo para proponer cómo va a evaluar.