

**PROBLEMATICAS EN LA  
IMPLEMENTACIÓN DE LA  
CATEDRA DE LA PAZ:  
DESCONTEXTUALIZACIÓN Y  
VERTICALIDAD**

**John Jairo Quitian Murcia  
Universidad Nacional de Colombia  
Sandra Lorena Ramírez Moreno  
Universidad Nacional de Colombia**

**Resumen:** En 2015 el estado colombiano aprobó una nueva ley cuyo tema central es la educación para la paz “Cátedra para la paz”. Dicha ley resulta problemática al momento de implementarse, ya que ignora los contextos escolares y es contradictoria en relación con las políticas evaluativas y con la estructuras del currículo escolar. Esta investigación pretende responder algunas preguntas sobre esta ley.

**Palabras claves:** Cátedra para la paz, currículo, educación para la paz, violencia, paz.

**Abstrac:** In 2015 the Colombian state approve a new law about the peace education “cátedra para la paz”, this law presents problems for its implementation because it ignores school contexts and contradicts the policies of evaluation and curriculum structuration. This investigation aims to answer questions about this law.

**Key words:** Cátedra para la paz, curriculum, peace education, violence, peace.

En el año 2015 bajo el Decreto 1038, el estado colombiano implementa unilateralmente la Cátedra de la paz, como mecanismo efectivo de preparación para lo que se ha denominado postconflicto. Dicho decreto precisa que las instituciones de educación preescolar, básica y media de carácter oficial y privado incluyan dentro de sus currículos la Cátedra y

establece las temáticas a tratar (Justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, entre otros). Ahora bien dicha implementación resulta problemática, pues nos encontramos frente a una poca articulación con las necesidades y las expectativas escolares, desconociendo el contexto social y cultural de los estudiantes y de la misma institución.

La Cátedra de la Paz, reviste una serie de dicotomías que permiten analizar la ruptura que se establece entre el contexto en el cual se pretende aplicar y la obligatoriedad de la ley; si bien la Cátedra surge a partir de una necesidad específica por parte del Estado, emergen dudas sobre su eficacia, partiendo de la manera vertical en que se impone. Esta ponencia tiene como finalidad responder a una serie de interrogantes que rodean su implementación y obligatoriedad: ¿cómo se incluyen las diferentes acepciones de violencia, a saber, intrafamiliar, intolerancia, exclusión, desplazamiento, tráfico y consumo de estupefacientes, entre otras? ¿Están preparados los maestros para adecuar la Cátedra a sus planes de estudio? ¿El sistema de evaluación

escolar es pertinente para evaluar los contenidos de la Cátedra? ¿La Cátedra en verdad se convierte en una forma de reflexionar sobre la realidad del país o es entendida por parte del Estado como un requisito que legitime un posible acuerdo de paz?

## **EDUCACIÓN Y TRABAJO PRODUCTIVO**

Bajo el imperativo del capitalismo contemporáneo, la educación se ha venido transformando paulatinamente en un sector con alta capacidad productiva, condicionando los sujetos y los aprendizajes bajo la premisa de producir sujetos de saber. La alienación al saber que es producto del discurso universitario, como lo postulara Lacan, tiene como fin que el sujeto quede atrapado en la orden del amo “capitalista”, es decir, seguir sabiendo cada vez más.

Este saber cada vez más, tiene cierta concordancia con la tarea que se realizó durante los años 70 y 80 entorno a la flexibilidad en la educación. En esta época se planteó la necesidad de adaptar la escuela a las necesidades de la economía, economía que por definición es variable, voluble y no soporta ningún tipo de planificación. La flexibilidad en

la educación apunta a dicha inestabilidad, pues en dicha época como en la actual, los trabajadores se ven obligados a adaptarse a un entorno en constante cambio, donde la competencia y las nuevas tecnologías hacen del trabajador un sujeto de saberes, que pasara gran parte de su vida capacitándose para poder seguir siendo “empleable” y “rentable”.

Ahora bien, bajo esta premisa se acuña el término capital humano, remitiéndonos a un plano donde la educación se calcula en términos de costo-beneficio, siendo los estudiantes aquel capital sobre el cual se debe invertir esperando el retorno de la ganancia. Esta inversión se hace gracias a la transmisión de saberes que, por medio de la educación por competencias, busca formar sujetos capaces de afrontar problemas cotidianos y adquirir saberes nuevos en pos de la evolución y tecnificación de los entornos laborales (Hirt 2001, 10). La instrumentalización de la enseñanza para el mundo laboral que menciona Nico Hirt demuestra el problema de la ideologización del discurso universitario, discurso que a la postre se convierte en el amo moderno (Lacan 2002, 34). Dicho discurso restringe el error por la vía del método,

sometiéndolo todo a constante verificación, pues, al tener como base el método, este discurso no se basa en la palabra, sino en un saber objetivado, eliminando el error por medio de la demostración (Mejía 2009, 97).

Bajo la dinámica de la adquisición de saberes y habilidades para afrontar el cambiante mundo laboral (pedagogía de las competencias), la escuela como dispositivo pedagógico, deja de ser un centro de encierro rígido y específico dentro de las sociedades disciplinarias, para convertirse, en una institución abierta, donde la adaptación y la formación permanentes, a la par con la acumulación y democratización del conocimiento, convierten dicha institución escolar en centros de formación técnica y tecnológica para el trabajo asalariado. El aprendizaje y la adquisición de saberes muchas veces corren por cuenta del estudiante, pues cada cual dentro de la sociedad del conocimiento debe hacerse cargo de su destino. El sujeto como empresario de sí, capaz de gestionar su propio capital humano, sujeto capacitado y actualizado en el uso de las nuevas tecnologías, serpentea (siguiendo la metáfora de Deleuze) buscando nuevos saberes y habilidades que vayan actualizando sus competencias. Es decir que bajo las

sociedades de control (Deleuze, 1990) no hay nada que se encuentre fuera del mercado.

La mutación de la educación en el mundo del trabajo y el paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía por competencias, lleva a la consolidación de nuevas prácticas institucionales que dan relevancia a la formación técnica y tecnológica, pues de esta forma como nos indica Silvia Grinberg se agiliza la relación trabajo-salario-consumo, de manera más eficiente (Grinberg, 107 ), es decir que la pedagogía por competencias permite la articulación con la formación para el trabajo que, dentro de la teoría del capital humano, permite encajar la educación con los procesos productivos tipo empresa, convirtiendo en sinónimos al trabajador y el consumidor.

## **LA CÁTEDRA DE LA PAZ**

Bajo el decreto 1038 de 2015 se reglamenta por parte del Ministerio de educación nacional la ley 1732 de 2014 expedida por el congreso, que autoriza la implementación de la Cátedra de la paz de forma obligatoria en las instituciones de educación pre-escolar, básica y media.

Esta cátedra hace parte de la intencionalidad estatal de llevar a la práctica, en este caso dentro del escenario educativo, el discurso del posconflicto enmarcado en los acuerdos de paz resultantes de la negociación con la guerrilla de las FARC. Es necesario anotar que la idea del fomento de una cátedra para la paz ha tenido como antecedente varios proyectos de ley que han sido implementados directamente en el ámbito educativo tales como la *Ley 1620 (2013)* que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y fomenta la formación para el ejercicio de los Derechos humanos.

La cátedra, que se gesta para ser desarrollada bajo un entorno académico flexible, busca fomentar “el proceso de adquisición de conocimientos y competencias relacionadas con el territorio, la cultura, el contexto económico y social... promoviendo de esta manera la prosperidad general” (Decreto 1038). La cátedra tiene como ejes la cultura para la paz y el desarrollo sostenible, siendo el Ministerio de Educación Nacional el encargado de manejar y expedir los lineamientos plasmándolos en guías, manuales y referentes que sirvan de soporte para la implementación de esta cátedra. Por último el decreto establece que las

instituciones de educación básica y media deben implementar al menos 2 de las siguientes temáticas:

- Justicia y DD.HH
- Recursos naturales
- Protección del patrimonio cultural 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

Resulta problemáticos varios aspectos de la Cátedra, uno de ellos es el ámbito en el que se pretende aplicar algunas de esas temáticas y la intencionalidad de su aplicabilidad. El contexto económico y social del país junto a la enseñanza de temáticas relacionadas con la idea del desarrollo sostenible, sitúan la importancia de esta cátedra para el Estado en la enseñanza y capacitación de más jóvenes alrededor de las posibilidades de la paz. Dichas posibilidades giran en torno al potencial económico de la nación en tiempos de cese de hostilidades, un ejemplo puede ser el crecimiento de cierto potencial turístico o la proyección de Colombia como un país de servicios. Es decir, para un colegio es más rentable y lo

deja mejor posicionado implementar temáticas que generen cierto impacto económico y den algún tipo de rentabilidad, que implementar temáticas más de corte humanista que fácilmente se pueden ajustar a ciertas materias como ética, historia o filosofía.

Ahora bien, ahondando sobre la implementación de dicha cátedra, podemos identificar dos ejes de interpretación y análisis que son la teoría de la reproducción social y la teoría del curriculum como ideología. Bajo la óptica de la reproducción social, la escolarización se convierte en un mecanismo regulador de la sociedad que a la postre tiene como fin mantener la identidad social. Stephen Kemmis (1993) postula que la educación, en especial la que tiene como marco pedagógico la flexibilidad y el desarrollo de competencias, se desarrolla a partir de un conjunto de técnicas que satisfacen necesidades sociales definidas o pautas adecuadas (Kemmis 1993, 106). La escuela, entendida bajo una red de relaciones, como un lugar de reproducción social, genera cierto tipo de pautas que ajustadas a un contexto social particular, indican al joven cuál es su lugar en la sociedad. Para una escuela rural, resultaría más rentable y práctico

económicamente, implementar la cátedra con un enfoque técnico de aprovechamiento de recursos y generación de proyectos sociales y económicos, que implementarla hablando de dilemas morales o de la historia de diferentes acuerdos de paz. El contexto social y cultural en el cual se encuentran las instituciones educativas marca la pauta entorno a la implementación de la cátedra, satisfaciendo como lo indica Kemmis, necesidades sociales definidas.

Si nos referimos a una institución educativa pública de un sector marginal, donde el capital cultural no circula y las opciones de vida son pocas, dicha cátedra puede ser reinterpretada por la institución y sus directivas como un pivote que ayude a implementar educación técnica y tecnológica, capacitando jóvenes para que se conviertan en mano de obra barata y tercerizada. La variabilidad en la aplicación y la intencionalidad establece la ambigüedad del decreto, pues no hay un norte concreto que le permita a las escuelas hablar un idioma común dentro de su papel en la consolidación de una educación para la paz.

Si la educación es un tejido de relaciones sociales definidas manteniendo cierta identidad en sus

diferentes capaz, el Estado con esta cátedra busca garantizar por un lado legalidad en torno al sistema estatal de educación articulando educación y sector productivo, como legitimidad en tanto mecanismo regulador educativo.

El segundo eje de interpretación es la teoría del currículo como ideología; partiendo de las formulaciones hechas por Althusser referente a la escuela como un aparato ideológico de Estado y sobre los procesos de *Interpelación*<sup>1</sup>, el currículo es entonces un reflejo de las formas ideológicas de la sociedad, que busca casi exclusivamente preparar para el trabajo. La autoridad y la potestad para formar sujetos pareciese que corre casi por cuenta del Estado bajo la siguiente división del trabajo: Cientifista, burocrático y técnico-instrumental (Kemmis. 1993, 118).

Esta división del trabajo es particularmente problemática en especial si hablamos de la división en el trabajo de la educación, pues se considera al profesor como un técnico-instrumental que implementa didácticas preestablecidas. El profesor como operario de técnicas curriculares se le impone desde arriba políticas y

lineamientos que debe implementar bajo estándares de calidad laborales tipo empresa. La formulación de proyectos y cátedras que obedecen a otro contexto (burocrático), desmerita y desconoce el contexto de trabajo de los profesores generando fracasos de innovación y división de status de condiciones de trabajo. La burocracia que genera directrices de implementación por lo general no pertenece al sector educativo, proviniendo de sectores administrativos, de gestión de calidad, ingenierías y sectores de economía y producción.

La Cátedra de la Paz como política formulada por una burocracia de corte administrativa es tan amplia como etérea, pues busca abarcar todos los sectores tanto urbanos como rurales cobijándolos bajo el discurso liberal del desarrollo sostenible y la educación para el trabajo. Esta y otras políticas desconocen los contextos, las prácticas y las cotidianidades de cientos de comunidades educativas. La aplicabilidad de la Cátedra se establece como obligatoria, y su obligatoriedad se establece a partir de un acto legislativo, lo que permite inferir que se busca una implementación desde arriba dándole a la escuela toda la responsabilidad para la preparación de los docentes y la

---

<sup>1</sup> Procesos ideológicos mediante los que un sujeto adquiere una identidad en el seno de una sociedad, que le permite reconocerse como persona dentro de esa sociedad.

formulación de esta ya sea dentro del currículo o como una asignatura independiente.

## **CATEDRA PARA LA PAZ O EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

La forma en que está organizada y pensada la escuela determina, como se mostró anteriormente, la manera en la cual este tipo de decretos se implementan incluyendo su orientación. Las problemáticas que encierra la Cátedra incluyen también el aspecto formativo, pues se establecen temáticas, posibles formas de inclusión a la escuela y sobre todo un tiempo mínimo para iniciar su implementación, todo ello dejando a un lado lo que significa educar para la paz. Nos encontramos con un decreto que obedece a un proceso coyuntural (negociación con las FARC) por lo cual la cátedra es utilizada como uno de las formas de darle legitimidad y sustento a una negociación, además de ubicar a la enseñanza para la paz exclusivamente dentro de un proceso de negociación política en el que los actores de la paz resultan distantes.

Es posible observar el concepto de violencia, y generalmente ver la simplificación que se hace de este al aspecto físico, pero para autores como Johan Galtung la violencia surge de

estructuras culturales que no son visibles, y propone la siguiente gráfica para analizar la complejidad del concepto:



La violencia directa es aquella que es posible palpar, la que tiene muertos, heridos y derrotados, pero la violencia cultural y estructural refuerza la violencia directa. El pueblo en su conjunto ve la amenaza como algo distante o como algo de lo cual ellos no tienen que hacerse cargo, dejando todo en manos del Estado, siendo esto complejo porque éste no se preocupa por la violencia en su conjunto sino que la ve como una expresión que va en contra *ad populum* del interés de la mayoría; pero la violencia cultural y estructural se mantiene intacta generando un círculo vicioso donde las aristas del triángulo se refuerzan más y más (Galtung, 2004).

Sentimientos como odio al otro, venganza, revanchismo crean una

dinámica donde el pueblo siendo víctima, pide más victorias y se somete más y más al servilismo de las dinámicas del poder. Fisas (2002) se refiere a la violencia estructural como:

El resultado de un tipo de organización social y económica que no ofrece las mismas oportunidades a todos sus miembros..., ya sea porque el sistema no permite que todas las personas accedan a los beneficios que produce por la desigual distribución de los recursos[...], porque impone límites a la participación de las personas en la toma de decisiones, o porque este sistema no satisface las necesidades básicas de la mayor parte de la población” (69)

Otro error común cuando se habla de educación para la paz es la confusión entre la violencia explicada anteriormente y el conflicto, el cual debe ser tomado como construcción social y dependiendo de sus propias dinámicas puede ser reconducido de tal manera que se pueda convertir en paz; la sociedad moderna ha incluido múltiples estructuras que en su seno son gestoras de conflicto (Entelman 2002, 33). La diversidad de los conflictos lleva a que su análisis sea igual de complejo, por eso lo que nos conduce a la violencia es el fracaso de llevar positivamente el conflicto; el entender el conflicto como algo positivo nos lleva a abordar sus raíces más profundas, como fue su desarrollo, su

evolución y posterior desenvolvimiento para poder regularlo y transformarlo sin usar la violencia física o la agresión (Fisas 2002, 60).

Toda esta teorización sobre paz, violencia y guerra parece no corresponder con la imposición de una cátedra para la paz, pues la misma raíz de la necesidad para su implementación (acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC) sólo abarca la violencia directa, de igual modo que las temáticas propuestas en la ley se presentan inconexas. A todo esto se le suma el olvido de los actores escolares, y no solamente a los docentes y a los estudiantes, sino a todos los miembros de una comunidad educativa que permiten que el contenido curricular, en este caso, tenga sentido y sea comprendido en todas las esferas de la vida.

Marco Raúl Mejía señala que las bases para construir verdadera educación para la paz: es mirar y oír al otro (Mejía 1999, 33) pero el otro en la cátedra parece ausente, educar para la paz es un mandato que se debe evaluar bajo los criterios del sistema escolar, y es aquí cuando la discusión sobre la ideologización del currículo o la intencionalidad mercantilista de su estructura resulta válida pues dicho



sistema educativo va en contraposición de una verdadera educación para la paz. La imposición desde arriba responde estrictamente a la necesidad de incluir dentro de la misma bolsa una serie de políticas que den cuenta de un esfuerzo estatal por fortalecer un discurso de paz, derivado de una valiosa negociación con un grupo armado.

Pero la paz, dentro de su complejidad, es algo más que ausencia de guerra (Fisas 2006, 18) esta conlleva una serie de transformaciones estructurales que como una asignatura del currículo no se van a dar, aunque se toquen temas interesantes, en contraposición a la cátedra, la paz que propone Fisas:

No tiene nada que ver con el mantenimiento del statu quo, tan lleno de injusticias y desigualdades, o la docilidad y resignación de quienes sufren las consecuencias de ello, y sí en cambio con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, con la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, a la recuperación de la dignidad, y con los procesos de cambio y transformación, a nivel personal, social y estructural...  
(19)

La reglamentación de la cátedra además de simplificar el concepto de paz, deja varios cabos sueltos en lo referente a la

formación de docentes y en la falta de una apropiación total dentro de la institución escolar de este tipo de lineamientos, dejando en manos de sólo algunas asignaturas el desarrollo de esta, cuando la educación para la paz trasciende la división disciplinaria y convoca a la comunidad para que tenga una participación activa.

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA Y/O REFERENCIADA**

- Entelman, Remo F. Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa 2002
- Fisas, Vincenc. Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria. 2006
- Fisas Vincenc. La paz es posible: una agenda para la paz del siglo XXI; Barcelona: Plaza & Janes. 2002
- Grinberg, Silvia Mariela. El mundo del trabajo en la escuela: la producción de significados en los campos curriculares. Buenos Aires: Jorge Baudino. 2003
- Hirt, Nico (2001) Los tres ejes de la mercantilización escolar. Consultado

<http://www.stes.es/socio/nico/3ej.es.pdf>

(Consultado agosto 3, 2016).

Jares, Xexus. Educación para la paz, su teoría y su práctica. Madrid: edición popular. 2005

Kemmis, Stephen. El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. 1993.

Lederach Jean Paul. La imaginación moral: el arte y alma de construir la paz. Bogotá: Norma. 2008

Mejia Luna, Eduardo. La interpretación en psicoanálisis. Medellín: Universidad de Antioquia. 2009