



Revista Lasallista de Investigación

ISSN: 1794-4449

marodriguez@lasallista.edu.co

Corporación Universitaria Lasallista
Colombia

Valencia Álvarez, Iván; Corredor, Oscar; Jiménez Coronado, Angélica María; de los Ríos Castiblanco, Juan Carlos; Salcedo Díaz, Laura

Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social

Revista Lasallista de Investigación, vol. 13, núm. 1, 2016, pp. 126-140

Corporación Universitaria Lasallista
Antioquia, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social*

Iván Valencia Álvarez**, Oscar Corredor**, Angélica María Jiménez Coronado***,
Juan Carlos de los Ríos Castiblanco****, Laura Salcedo Díaz*****

Resumen

Introducción. La cultura de paz en Colombia, es un contexto estructural, partiendo de la proyección de las Naciones Unidas. Este proceso de sostenibilidad e Investigación para la paz, proporciona profundas implicaciones sociales, culturales y humanas que deben ser tratadas desde escenarios de resignificación y transformación desde las instituciones educativas, especialmente en la educación superior, cuyo horizonte permea muchas de las realidades. **Objetivo.** desarrollar un contexto académico de tercer nivel para fortalecer el desarrollo científico en el campo de la educación. **Resultados.** La consolidación de los programas de estudios avanzados es una vía para formar y educar una masa crítica de docentes y profesionales que puedan desde sus diferentes ámbitos propiciar ambientes de reconocimiento y respeto social y humano. **Conclusiones.** En el marco de este panorama, se hacen evidente respuestas académicas para asumir con acierto y pertinencia los retos que la sociedad demanda que orienten su misión hacia la búsqueda de un nuevo ser humano que haga de la diferencia y del conflicto en la multivisibilidad de sus manifestaciones, una oportunidad de vida para avanzar cualitativamente hacia nuevos escenarios de crecimiento intelectual, familiar, educativo, cultural y político.

Palabras clave: Educación, pedagogía, paz, postconflicto, cultura de guerra, multidiversidad de violencias

Pedagogy, education and peace in post-conflict and social inclusion scenarios

Abstract

Introduction. The culture of peace in Colombia is a structural context, according to the UN. This sustainability and research process for peace provides profound social, cultural and human consequences that must be approached from resignification and transformation scenarios and from educative institutions, especially in the higher education, because it influences many realities. **Objective.** To develop a third-level academic context to strengthen the scientific development in the education field. **Results.** The consolidation of the advanced academic programs is a way to form and educate a critical mass of teachersand professional who should be able to facilitate environments of social respect and human recognition. **Conclusions.** Within this scope, academic responses are evidently necessary to properly and pertinently assume the challenges demanded by society, leading the educative mission towards the search for a new

* Artículo de investigación resultado de trabajo cooperado entre el Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional, de la Universidad del Atlántico, y los grupos de investigación Tendencias Educativas y Sociales TES, de la Corporación Universitaria Americana, el grupo de investigación Innovar del Caribe de la Universidad del Norte y grupo Derecho, Justicia y Estado Social de Derecho, de la Corporación Universitaria Americana.

** Magíster, en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente de Tiempo Completo, Universidad del Atlántico. Grupo de Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional mail: ivanvalencia09@hotmail.com

*** Sociólogo, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Aprendizaje autónoma, UNAD, Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar. Investigador de la Facultad de Educación Corporación Universitaria Americana. Director Instituto Centro de Sistemas System Center. mail: ocorredor@coruniamericana.edu.co

**** Ingeniero de Sistemas, especialista en Redes de Computadores, Magíster en Administración de Empresas. Doctorante Programa de Administración Uninorte (becaria - Proyecto Logport - Sistema General de Participación). Docente Programa de Administración Universidad del Atlántico. Grupo de Investigación: INNOVAR DEL CARIBE.

***** Magíster en Derecho de la Universidad del Norte; Coordinador de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Docente Investigador Corporación Universitaria Americana. mail: jderios@coruniamericana.edu.co

***** Directora Semillero de Investigación – Corporación Universitaria Americana, Barranquilla. Diplomado en Docencia Universitaria – Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla. Polítóloga (Profesional en Ciencia Política y Gobierno con Énfasis en Políticas Públicas y Gobierno) – Universidad del Norte, Barranquilla. Magíster en Administración de Proyectos – Universidad para la Cooperación Internacional de Costa Rica, San José, Costa Rica. Mail. lsalcedo@coruniamericana.edu.co

Autor para correspondencia: Iván Valencia Álvarez , emaill: ivanvalencia09@hotmail.com

Artículo recibido: 13/08/2015; Artículo aprobado: 29/02/2016

human being that makes a difference and for the conflict in its multiplicity of visions, thus having a life opportunity for qualitatively advancing towards new intellectual, familiar, educative, cultural and politic growth scenarios.

Key words: education, Pedagogy, Peace, Post-conflict, war culture, multidiversity of violences

Pedagogia, educação e paz em cenários de pós-conflito e inclusão social

Resumen

Introdução. A cultura de paz na Colômbia, é um contexto estrutural, partindo da projeção das Nações Unidas. Este processo de sustentabilidade e Investigação para a paz, proporciona profundas implicações sociais, culturais e humanas que devem ser tratadas desde cenários de ressignificação e transformação desde as instituições educativas, especialmente na educação

superior, cujo horizonte permeia muitas das realidades. **Objetivo.** Desenvolver um contexto académico de terceiro nível para fortalecer o desenvolvimento científico no campo da educação. **Resultados.** A consolidação dos programas de estudos avançados é uma via para formar e educar uma massa crítica de docentes e profissionais que possam desde seus diferentes âmbitos propiciar ambientes de reconhecimento e respeito social e humano. **Conclusões.** No marco deste panorama, se faz evidente respostas acadêmicas para assumir com acerto e pertinência os retos que a sociedade demanda que orientem sua missão para a busca de um novo ser humano que faça da diferença e do conflito na multivisibilidade de suas manifestações, uma oportunidade de vida para avançar qualitativamente para novos cenários de crescimento intelectual, familiar, educativo, cultural e político.

Palavras chave: educação, pedagogia, paz, pós-conflito, cultura de guerra, multidiversidade de violências

Introducción

Naturaleza y denominación del programas que orientan procesos de Educación y formación en Pedagogías de y Postconflicto.

Los programas pos graduales en Pedagogía, Educación y Paz en escenarios de postconflicto, buscan responder a los desafíos que debe dar Colombia desde sus diferentes instituciones a problemas generalizado de violencia a partir de la cual se posibiliten estrategias educativas desde la disciplina fundante como lo es la Pedagogía, generando intervenciones consecuentes en los diferentes escenarios donde se posibilite la intervención. Se asume que la educación debe enfrentar en parte esta responsabilidad social. En este sentido, se busca contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, de igualdad entre géneros, de solidaridad, de protección ambiental accesibilidad universal a los derechos de gozar a una cultura de paz en los diferentes contextos donde interactúa el ser humano.

Su orientación se asienta en la necesidad de formar profesionales cualificados para el análisis y comprensión de las realidades presentes y de construcción de futuros

pacíficos, generando en ellos, competencias intelectuales para intervenir a partir de herramientas investigativas y educativas en aquellas situaciones perturbadoras del sano equilibrio social y convivencia pacífica (Archila, Silvera & Archila, 2015).

El rechazo a la violencia y la formación de personas debe apuntar a una masa crítica propositiva y con herramientas para la generación de diálogos y negociaciones, y de la importancia de la defensa de los derechos humanos, a partir de estrategias de rechazo al conflicto e incentivo de la paz (cultura de paz), como un elemento que debe ser tenido en cuenta en los tratados y acuerdos (6 de octubre de 1999 en el Quincuagésimo tercer periodo de sesiones, Acta 53/243. Tiempo de paz en la ONU, 2006).

En España, por ejemplo, las Universidades Andaluzas, han logrado configurar la Red Andaluza de Investigación de la Paz y los Derechos Humanos y un Plan Andaluz para la Cultura de la Paz y la no Violencia. Desde esta iniciativa, las Universidades asumen el reto de formar estudiantes tanto del contexto andaluz como del iberoamericano y mediterráneo a partir de una orientación científico académico, global, solidario y cooperativa de diversas disciplinas, en un enfoque interdisciplinar

para lograr una interacción más efectiva como actores académicos, intelectuales y sociales.

En noviembre de 1996, La Universidad de Puerto Rico, aprobó mediante convenio con la UNESCO, la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, su Filosofía se expresa en los siguientes términos:

Cabe subrayar que la educación superior no es un simple nivel educativo. En este peculiar periodo signado por la presencia de una cultura de guerra, debe ser la principal promotora en nuestras sociedades de la solidaridad moral e intelectual de la humanidad y de una cultura de paz construida sobre la base de un desarrollo humano sostenible, inspirado en la justicia, la equidad, la libertad, la democracia y el respeto pleno de los derechos humanos. (Declaratoria de la Cátedra UNESCO para la Paz, 1996).

En el marco de este contexto, es válido explorar la importancia que puede asumir una Cátedra como referente de reflexión permanente desde posturas epistemológicas y teóricas, en este orden de ideas, lo inter y transdisciplinar son categorías emergentes que abren vías para llevar a cabo actividades académicas a favor de la construcción de una Cultura de Paz, abordando temáticas relacionadas con la educación en y para los Derechos Humanos, participación democrática, respeto a diferencia (De los Ríos, (2012) y la no discriminación, respeto al Ambiente y promoción del desarrollo sostenible, la no violencia en ninguna de sus manifestaciones, la justicia, la sana convivencia, la solidaridad, como orientadores del proyecto.

Materiales y métodos

El presente trabajo se enmarca dentro de la metodología cualitativa, investigación documental, según la cual, la revisión de archivos (*información numérica y no numérica*) y el análisis de contenido (Gonzalez et.al, 2014), se convierten en técnicas fundamentales para comprender el significado de las situaciones de tensión alrededor del objeto de estudio frente a la vida cotidiana (p. 65).

Resultados

Colombia se considera uno de los países más violentos del mundo, con la finalidad de mitigar esta situación, el 1º de Septiembre de 2014, se crea la Ley 1732, por medio de la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las Instituciones educativas, para garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en el país. Esta Ley se fundamenta en un conjunto de valores y conductas que impulsan el desarrollo de la cultura de convivencia, fundamentada en la libertad, justicia, la democracia, la tolerancia y la solidaridad, rechazando la violencia y previniendo los conflictos de cualquier naturaleza, enfrentando sus causas, mediante el diálogo y la negociación. Esta Ley justifica la creación de la respectiva Cátedra para la Paz, teniendo en cuenta que la Constitución Política en su artículo 22, establece que “*la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, razón por la cual la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia*” (artículo 67). La Ley 115 de 1994, Declara en el Artículo 5º. En los fines de la educación lo siguiente:

Numeral 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos y de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Numeral 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que les afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación (MEN, 1994. Ley 115, General de Educación).

En este sentido, el gobierno nacional ha considerado necesario establecer la Cátedra de la paz, con la finalidad de “*garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, para lo cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas como asignatura independiente*”. (Ley 1732 de Septiembre 1º de 2014).

En los artículos 2º y 3º la mencionada Ley, señala:

Artículo 2º. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio

de aprendizaje, reflexión y 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.

Artículo 3º. La Cátedra de la Paz será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Estrategias gubernamentales, surgen desde la educación, como medio para la paz, enfrentando un historial humano con profundas huellas de intolerancia, de multidiversa violencia, con disímiles rostros y necesidad de vías de reconciliación social y humana. Porras (2011), comprueba que la psicología social de la guerra en Colombia ha dado lugar al surgimiento de intolerancias heredadas e ideologías con el fundamento del odio al enemigo.

Similar situación registra la historia de Colombia; la pérdida de muchas vidas humanas en escenarios de violencia política, guerras, paramilitarismo, violencia juvenil urbana, violencia psicológica, violencia familiar, violencia escolar, y un sinnúmero de manifestaciones propias de terrorismo, crimen, intimidación, los cuales en su conjunto, han creado una desestabilización familiar, social, humana, educativa, política y cultural. Si bien los gobiernos y las instituciones del Estado han marcado un interés por abrir caminos de paz y reconciliación, las resistencias son mayores y las acciones bélicas han trascendido la frontera de la vida pública, penetrando con marcada intencionalidad en la vida privada de los habitantes de pueblos y ciudades convertidos en objetos de violencia.

Es en el marco de este contexto, donde la educación superior y los estamentos que la conforman, no pueden agotar esfuerzos, sino contribuir desde la academia a la búsqueda de alternativas de reestructuración de las condiciones de vida. La oferta de un menú significativo de programas de estudios avanzados es una vía para formar y educar una masa crítica de docentes y profesionales que puedan desde sus diferentes ámbitos propiciar ambientes de reconocimiento y respeto social y humano. En el marco de este panorama,

se hacen evidente respuestas académicas para asumir con acierto y pertinencia los retos que la sociedad demanda, de tal suerte que la universidad que asume este reto y los grupos de investigación vinculados a las áreas de educación, Trabajo Social y Psicología, deben liderar un acervo de investigaciones y publicaciones que orientan su misión hacia la búsqueda de un nuevo ser humano que haga de la diferencia y del conflicto en la multivisibilidad de sus manifestaciones, una oportunidad de vida para avanzar cualitativamente hacia nuevos escenarios de crecimiento intelectual, familiar, educativo, cultural y político.

Sin embargo, “en un contexto social controvertido y complejo por sus múltiples tensiones e incertidumbres, es un imperativo la formación de la conciencia social y moral de nuestros niños y jóvenes” (Correa, 2011, p. 107) pues ellos constituyen el alma y motor de la escuela y del relevo generacional de cada sociedad, además de ser, la población más vulnerable en escenarios de conflicto violento y de guerra. Los docentes y su comunidad académica deben comprender las consecuencias directas o indirectas derivadas de la violencia, por ello se requiere del acompañamiento e intervención de una sociedad formada y educada bajo principios y valores que sean coherentes con las circunstancias que el contexto demande.

Razón por la cual, estudios de tercer nivel alrededor de la línea de “Pedagogía, Educación para la Paz en escenarios de Posconflicto”, apropián una concepción curricular dialógica, sistemática, inter y transdisciplinar enfocada institucionalmente desde una perspectiva crítico social y orientada a educar y formar un profesional integral de la educación que sea capaz de promover la transformación de los escenarios de conflicto violento, posconflicto y otros que se han venido incrementándose como parte de la cotidianidad de las instituciones legítimamente reconocidas para la valoración de la vida; por esta razón, este contexto va más allá de la coyuntura, y de un posible acuerdo al conflicto armado colombiano (Marrugo et. al. 2015); su interés desde una política de autorregulación, es fundamentar pedagógicamente el perfil de un egresado con sólidas estructuras teóricas, epistemológicas

y metodológicas capaces de generar una aptitud de autotransformación y una actitud de transformación humana contextual, en la perspectiva de contribuir a la construcción de una sociedad incluyente.

Estos estudios pos-graduales, se abren como una tendencia que apropia curricularmente a la pedagogía como una categoría teórica amplia desde concepciones emergentes, abriendo vías para orientar acertadamente los procesos relacionados con la educación. Si bien ambas categorías no surgen homogéneamente en tiempo y espacio, las dinámicas del desarrollo de las sociedades han posibilitado su rápida articulación sistémica, dialéctica, dialógica inter y transdisciplinar.

Desarrollo

Afrontar desde la formación avanzada problemas con raíz en la estructura violenta de una cultura que se

resiste a su transformación, significa asumir desde corrientes emergentes la búsqueda de nuevos ingredientes que aporten al proceso de la reconciliación y la paz. Por tal razón, los estudios pos-graduales en este campo, además de reconocer los esfuerzos que en esta materia ha realizado la ciencia clásica, también, deben validar otras opciones metodológicas emergentes del pensamiento complejo, es decir, la opción curricular será ampliamente flexible y contextual.

La misión no es fácil si se tiene en cuenta en tiempo y espacio la perdurabilidad de la violencia. En efecto, una rápida mirada al contexto internacional sobre conflictos armados, ubica a Colombia como el segundo país que ha convivido por más de 55 años con esta tipología de violencia, sin desconocer otras tipologías de violencias que alteran con mayor o menor intensidad la situación emocional, económica, social y cultural de muchas instituciones legalmente reconocidas.

Tabla 1. Número de conflictos armados

Continente	País	Lapso del conflicto
África	Algeria	1980-2005
África	Burundi	1993-2008
África	Costa de Marfil	2002-2007
África	Nigeria	1967-presente
África	República Democrática del Congo	1988-presente
África	Somalia	1988-presente
África	Uganda	1986-presente
América	Colombia	1964-presente
América	Haití	1986-2005
Asia	Afganistán	1978-presente
Asia	Filipinas	1968-presente
Asia	India	1964-presente
Asia	Indonesia	1969-presente
Asia	Nepal	1996-presente
Asia	Sri Lanka	1972-2009
Asia	Tailandia	2004-presente
Europa	Chechenia	1999-2009
Oriente	Medio Irak	2003-presente
Oriente	Medio Israel-Palestina	1948-presente

Fuente: (Delvou, 2011)

Violencia, conflicto armado y posconflicto son categorías que circulan en el lenguaje institucional y popular urbano y rural, en situaciones particulares ellas no emergen aisladamente, por el contrario, cuando todas están interactuando, provocan una especie de confusión y desesperanza; escenario que posibilita la emergencia de una categoría que históricamente ha permanecido inalterable en el tiempo: la Paz. Pero lograrla no es una responsabilidad individual, pues ella es reclamada por todos los actores que hacen parte de una sociedad determinada, por consiguiente su búsqueda compromete acciones colectivas.

Teniendo en cuenta los contextos, es posible aproximar una comprensión académica a las lógicas que intervienen en el conflicto armado y el posconflicto, su solución o acuerdos no obedecen a recetas universales, tampoco son lineales, antes por el contrario, están guiados por la incertidumbre y la desesperanza (tabla 1).

Si mantenemos la mirada en el contexto internacional es posible advertir que países que han sufrido el rigor de la violencia y llegan a la firma de acuerdos, la etapa posterior hace emergir un nuevo panorama de crisis a la luz de las estrategias implementadas, si bien los referentes de análisis centran su interés mayoritario en procesos asociados a violencia y conflicto armado, también es cierto que ella no la sesga y hace posible explorar situaciones similares que han sido examinadas por el rigor de la academia.

Es innegable la existencia de fenómenos emergentes de paz y posconflicto, las cuales suponen una marcada tendencia hacia la conciliación y la mediación pacífica en contexto. “Estados como Sierra Leona y Liberia han estado fluctuando entre la guerra y la paz, disminuyendo aún más las oportunidades de un cese de fuego y afectando así a la población local” (Filipov, 2006, 7). Pero, por otro lado, “se tienen las experiencias de países como Bosnia y Herzegovina y El Salvador, los cuales, en diferentes contextos y grados, han logrado mantener la paz durante un largo tiempo y han eliminado casi totalmente las causas de la violencia” (Infante, 2013, 4).

Tomando en consideración experiencias internacionales y nacionales, la estructura de los estudios posgraduales apropián la pedagogía y la educación como ejes que transversalizan el currículo y conjugan sistémicamente los esfuerzos disciplinares, inter y transdisciplinares para avanzar hacia la formación del ser humano integral que reclama la sociedad, por esta razón, la universidad se constituye en una institución imprescindible para aportar caminos ciertos y seguros que conduzcan hacia la consolidación de sociedades incluyentes y seguras.

La educación contribuye a la protección cognitiva de las personas afectadas por un conflicto o momento de crisis, al tratar las condiciones de vida específicas que surgen del conflicto (sida, condiciones sanitarias), con lo cual se fortalecen las capacidades analíticas de los niños y de los adultos, por cuanto se dan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades para la vida en situaciones posconflicto. “Por lo tanto, la educación es un elemento esencial de los esfuerzos para eliminar los conflictos o las crisis” (Nicolai & Triplehorn, 2003 en Infante, 2013, 4).

De esta manera, la presencia de varias disciplinas que han participado desde la investigación en reflexiones relacionadas con el rol que juega el docente, la escuela y la sociedad misma en procesos relacionados con violencia y escenarios de paz posibilitan miradas que generen espacios de diálogos epistemológicos que vayan más allá del saber disciplinar.

En este orden de ideas, es válido adelantar una exploración diagnóstica sobre el tratamiento que en el contexto internacional asumen algunas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales frente a la paz, el conflicto y el posconflicto; una aproximación documental permite apropiar los avances alcanzados por “El Instituto de la Paz y los Conflictos” en Granada – España; frente al particular, se expresan dos afirmaciones; la primera, plantea que *“si las guerras nacen en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde deben erigirse los baluartes de la paz*, como señala el preámbulo de la Declaración de Derechos Humanos” ... y la segunda

afirmación, resalta que la “*paz, como realidad social, (económica, política y cultural), debe ser investigada por todos, sabiendo que los seres humanos somos actores de la paz*” (Jiménez, 2004, 2). Ahora bien, estas afirmaciones, se hacen desde una epistemología antropológica, que rescata el estudio de la humanidad y lo humano en el contexto de sus dimensiones históricas y geográficas.

Por su lado, en el escenario geográfico colombiano la situación del conflicto armado tiene más de cinco décadas, si bien este emergió en un contexto geográfico determinado, hoy el

panorama de crisis se ha irradiado por todo el país. Si bien los gobiernos de turno han explorado diversas vías para la reconciliación y la paz, lo cierto es que los acuerdos se truncan y parecen esquivos a cualquier posibilidad de fin al conflicto armado, generándose una especie de legado nefasto para las presentes y futuras generaciones.

Este panorama pone de presente los aportes que en la materia ha realizado la educación colombiana y en particular los estudios avanzados. La meta de la paz es un imperativo social y humano al cual no hay que ahorrarle esfuerzos.

Tabla 2. Oferta de posgrados en Colombia relacionados contextos de paz y convivencia

Nombre del programa	Nombre de la institución	Sector	Área de conocimiento	Núcleo básico del conocimiento – nbc	Número créditos	Número de períodos de duración	Periodos de duración
Especialización en educación para la paz y la convivencia	Universidad Libre	P	Ciencias de la educación	Educación	30	4	Trimestral
Especialización en conflictos armados y paz	Universidad de los Andes	P	Ciencias sociales y humanas	Derecho y afines	20	2	Semestral
Especialización en cultura de paz y derecho internacional humanitario	Pontificia Universidad Javeriana	P	Ciencias sociales y humanas	Derecho y afines	20	2	Semestral
Maestría en conflicto social y construcción de paz	Universidad de Cartagena	O	Ciencias sociales y humanas	Sociología, trabajo social y afines	53	4	Semestral
Maestría en conflicto y paz	Universidad de Medellín	P	Ciencias sociales y humanas	Ciencia política, relaciones internacionales	48	4	Semestral
Maestría en derechos humanos y cultura de paz	Pontificia Universidad Javeriana	P	Ciencias sociales y humanas	Ciencia política, relaciones internacionales	46	3	Semestral
Maestría en educación y cultura de paz	Universidad Surcolombiana	O	Ciencias de la educación	Educación	48	4	Semestral
Maestría en estudios de paz y resolución de conflictos	Pontificia Universidad Javeriana	P	Ciencias sociales y humanas	Ciencia política, relaciones internacionales	40	4	Semestral
Maestría en paz, desarrollo y resolución de conflictos	Universidad de Pamplona	O	Ciencias sociales y humanas	Ciencia política, relaciones internacionales	48	4	Semestral

Fuente: SNIES. Ministerio de Educación Nacional. Tabla elaborada por el grupo de investigación RELEDUC

En la tabla dos hace evidente la inexistencia de propuestas posgraduales sobre “Pedagogía y Educación para la Paz en escenarios de Posconflictos”. En contraste, se ofertan otros programas de posgrados relacionados con la propuesta, tres a nivel de especialización y seis maestrías, de los cuales sólo el 22 % tiene como área del conocimiento las Ciencias de la Educación.

Con este tipo de escenarios las Universidades tendrán como factor diferenciador desarrollar una oferta en temas asociados a Pedagogía, Paz y Posconflicto, desde una mirada pública y/o privada.

Pero también la singularidad de este tipo de escenarios de formación interdisciplinaria, se hace evidente porque aborda su naturaleza desde una perspectiva epistemológica sistemática, inter y transdisciplinaria, es decir, los conflictos armados y toda expresión de violencia que afecte a las instituciones, serán objeto de análisis académico e investigativo, pero con fundamento en la búsqueda del reconocimiento y valoración de la vida como sinónimo de paz.

Es necesario entonces, que las instituciones de educación superior se dediquen a la formación integral en los campos de las ciencias, las humanidades, ciencias jurídicas y la tecnología, fomentando el desarrollo desde la investigación científica. Así mismo, que le apuesten a la formación integral de seres más que competitivos integrales, en el marco de una cultura de paz.

La acción educativa que desarrollan, parte del concepto de ser humano como posibilidad histórica, en la perspectiva individual y social, concibiéndolo como un ser capaz de dominar sus instintos y trascender la inmediatez, mediante su razón, su voluntad y sus acciones. Desde esta perspectiva la educación no podrá ser una impartición instrumental, en el que se capacite teóricamente sin relacionar los conceptos con su aplicación en la vida; se trata de un tipo de educación dialógica, intersubjetiva, con reconocimiento del otro y de las diferencias, ecoformativo, crítica, con soporte metodológico y para que el alumno posea visiones antropológicas, sociológicas,

psicológicas, epistemológicas de las ciencias y la pedagogía, todo esto en aras de concretar un proceso de enseñanza aprendizaje que potencialice las habilidades de un alumno integral.

La educación es la disciplina intelectual y científica, tiene su historia en tradiciones investigativas orientadas hacia la propuesta de una ciencia educativa crítica (Carr y Kemmis, 1988). Por otro lado, también se concibe como el campo propicio para promover las transformaciones que demanda la educación de cara a los compromisos formativos de los estudiantes (Grundy, 2003), si se tiene en cuenta la necesidad de resignificación de la concepción de escuela y contexto para remediar por lo menos sus contradicciones macroscópicas y repensarlas como ambiente de recreación de lo humano en sus derechos Universales tal como lo declara la Carta Magna de Derechos Humanos (Correa, 2013, 43).

Desde la postura de estos autores, el campo de la educación, está ubicado en la perspectiva de nuevas posiciones de observación y construcción de teorías no sobre la educación, sino para la educación en relación a la comprensión de otras lógicas en los campos problemáticos que les toca abordar para la explicación y acción didáctica de los procesos formativos en los diferentes niveles donde interactúan. Mediante este cambio de perspectiva, se busca trasgredir las fronteras interpretacionistas para arribar a una visión distinta, dinámica dialéctica y compleja, la cual cuenta con reconocidos antecedentes históricos, para avanzar hacia una concepción transformadora de la educación con el objetivo primario de toda ciencia educativa crítica. Lo transformable tiene que ver con sus agentes educativos (estudiantes y docentes), incluyendo las relaciones y conexiones con su micro y macrocontexto. En el caso de los maestros, la transformación de la concepción de la práctica pedagógica en una acción dialógica con los estudiantes, donde unos y otros, sean protagonistas del acto pedagógico crítico, como como lo visiona el horizonte pedagógico.

La ciencia educativa crítica traduce este proceso como un compromiso por abandonar

el universo de las prácticas viciadas y anquilosadas que sólo lastran o inhiben los procesos innovadores, para superarlas y sustituirlas por prácticas distintas que facilitan las condiciones de cambio (Paez, et. al., 1998). Significa, además, que el entendimiento forjado en los docentes en torno a la ventajosa necesidad de esa superación de las prácticas, les sea suficientemente claro y definido como para hacerlos proclives a la transformación y, finalmente, significa que el contexto de las situaciones actuales que impiden o dificultan el desarrollo de las prácticas deseables sea igualmente transformado para generar nuevas condiciones que expresen el sentido de una calidad integral de la educación, desde la perspectiva integral y sistémica que demanda el estudiante en formación de acuerdo a los objetivos y responsabilidad histórica que deviene en el presente proyecto.

En consecuencia, la educación se concibe como un “campo intelectual” o “área del conocimiento” de lo educativo-formativo, siendo el tipo de conocimiento y práctica pedagógica que se ocupa de hacer posible el hecho de educar y de formar para la vida social en su totalidad o en uno de sus aspectos. Una manera crítica para justificar su orientación es a partir del debate histórico sobre el “campo intelectual” de la educación, fundamentado en los siguientes autores: En relación con la naturaleza de la denominación, se fundamenta en el carácter interdisciplinario de la misma, si se tiene en cuenta que la educación es la explicitación de la aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad de la disciplina Pedagógica como campo intelectual de la misma.

Desde el punto de vista epistemológico y teórico, la relación interdisciplinaria entre la naturaleza del concepto de educación (Bourdieu, 1993) expresa que en un campo actúan instituciones (reglas, recursos, relaciones) y movimientos (redes, grupos involucrados en conflictos, identidades) que se organizan e interactúan en forma asimétrica (*jerarquías, estratificación social, edad género*) y conflictiva. Al interior de un campo y en las relaciones entre campos, hay no sólo diversidad (*fruto de la especialización, de los grupos de punta o vanguardias, de las diferencias culturales*), sino desigualdad (*dominación de*

determinados grupos, diferencias en el capital escolar y cultural, relaciones centro-periferia). En el proceso histórico de constitución del campo de la producción cultural, la escuela y la universidad cumplen un papel fundamental creando competencias para el consumo cultural.

El campo intelectual de la educación está constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” y en la reproducción del discurso acerca de lo educativo y de sus prácticas Díaz (1993, 19). En esta división del trabajo se reproduce una clasificación tipológica entre el trabajo intelectual productivo y el trabajo intelectual reproductivo y explica en cierta forma, las diferencias entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico (Díaz, 1993, 24). La división social del trabajo crea la categoría de intelectuales de la educación extremadamente diversos en su formación profesional y académica en diferentes sistemas teórico-metodológicos, que en el campo educativo, ya escolar o universitario, cumplen diversas funciones, las cuales pueden ser críticas y discursivas o de estructuración de discursos y tecnocráticas, que aseguran el desarrollo del sistema educativo.

El campo intelectual de la educación es un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo (Rodríguez, 2002, 9). Entre el trabajo productivo y el trabajo pedagógico se puede identificar un campo intermedio, denominado campo de la recontextualización, el cual se entiende como el campo y subcampo cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario (Díaz, 1993, 36).

Desde esta perspectiva, el estudio sobre el campo de la educación, se inscribe en términos amplios en las nociones de campo propuestas por Bourdieu y más concretamente, de campo intelectual y campo de recontextualización de

la educación (Rodríguez, 2002). En tal sentido, el campo de la educación regula discursos de comunicación en distintos campos del saber y, por ende, tendrá incidencia definitiva en las decisiones, con respecto a los usos de los recursos físicos y humanos requeridos para los procesos formativos que demande su recorrido curricular. El desarrollo científico permite por ejemplo, la reducción del tiempo de trabajo socialmente necesario en muchos campos, complejizando la tecnología, pero simplificando la división del trabajo. Esta relativa simplificación de operaciones, correrá paralela con los procesos complejos de lenguaje, de códigos y de valores propios de las problemáticas complejas que abordará la maestría como campo de formación y de investigación en relación con las categorías base que la identifican en la denominación y en cada una de las Condiciones que demanda el Decreto 1295/2010.

Así, la educación será un insustituible agente de control, de reproducción de poder y de generación de fuerzas de pensamiento y acción nueva, abierta a las tendencias, enfoques y paradigmas sin desmedro de su función social en la consolidación de la cultura de convivencia, derechos humanos e identidad cultural.

La formación posgradual se viene realizando desligada de los ámbitos del campo de conocimiento y de la complejidad de los fenómenos educativos. Si, la educación hace parte de las ciencias humanas, y ellas nacen en una sociedad que se piensa y se produce a sí misma, ¿por qué esta formación es necesaria para un contexto social como el colombiano? Puede decirse, que a partir de los años cincuenta del siglo pasado, la formación en científicos en estas ciencias, tuvo grandes desarrollos, hasta convertirse en otra manifestación del proceso de racionalización en el mundo occidental. La mayoría de las ciencias humanas, entre las cuales se encuentra la educación nacieron en el siglo XIX.

Así las cosas, son el producto de la sociedad occidental que a partir del siglo XV introdujo el cambio permanente y rompió, sometida por los violentos ataques de la razón, con la religión. En nombre del progreso del espíritu humano,

es decir, en nombre, simultáneamente, de la razón y de la ciencia, y de los derechos del ser humano y del ciudadano exaltado por los filósofos de la Ilustración y de la Revolución Francesa, los occidentales trajeron al mundo una sociedad muy diferente de la de sus ancestros: inventaron la modernidad. Y es que para el caso de las ciencias humanas, el discurso científico no puede ignorar las condiciones de su propia recepción: ésta depende, en efecto, en cada momento, del estado de la problemática social en vigor, definida a su vez, por lo menos en este aparte, por la problemática educativa expresada en el proyecto de la maestría en Pedagogía, Educación y Paz en escenarios de Postconflicto.

La génesis de estas ciencias es, pues, el fruto de sociedades en profundas mutaciones, que buscan no sólo comprenderse y explicar mejor lo que ocurre, sino también controlar y prever como lo señalaba Comte (1998). Desde el comienzo y a lo largo de su historia, las ciencias humanas han oscilado entonces, entre dos actitudes con respecto al estudio científico de los fenómenos humanos: de una parte una posición naturalista, objetivista, causalista y científica y, de la otra, una posición humanista, subjetivista, finalista y comprensiva (Cruz, 2015).

La primera fue sostenida por Stuart Mill (1873) y Comte (1972, 82) que buscaron construir, a comienzos del siglo XIX, siguiendo el modelo de las ciencias físico-químicas, una verdadera física social, es decir, como escribe el mismo Comte, "una ciencia que tiene por objeto propio el estudio de los fenómenos sociales, considerados de la misma manera que los fenómenos astronómicos, físicos, químicos y fisiológicos". El espíritu científico es invocado aquí con el propósito de establecer, por medio de la observación, las leyes sociales, sirviéndose del determinismo causal. Este punto de vista, heredado de las ciencias de la naturaleza, inspiró a la gran mayoría de los investigadores en ciencias sociales hasta nuestros días. Desde las ciencias económicas hasta la sociología, pasando por la sicología, las ciencias políticas y la antropología entre otras, numerosos son los casos de los que recurrieron y todavía utilizan exclusivamente esta postura teórica, metodológica y epistemológica para explicar las mutaciones que ha venido sufriendo la sociedad.

La segunda, fue desarrollada a finales del siglo XIX y principios del XX, como reacción a la anterior, sobre todo por pensadores de lengua alemana. Dilthey (2006) entre ellos, la expone muy bien en estos términos:

Es necesario tomar lo opuesto de los métodos positivos de un Mill (1873), que aborda las ciencias humanas desde el exterior; es necesario fundar estas ciencias sobre una teoría del conocimiento, legitimar y apuntalar la independencia de su función y abandonar definitivamente la subordinación de sus principios y de sus métodos a los de las ciencias naturales.

A la división entre dos grandes posturas teóricas, metodológicas y epistemológicas, se añade igualmente un corte de naturaleza praxeológica. Casi en sus orígenes, las ciencias oscilan entre dos actitudes en relación con la acción social concreta que resulta de sus trabajos: mantener una distancia fundamentalmente crítica o desarrollar una tecnología social directamente utilizable. Según los defensores de la primera corriente -como por ejemplo Max Weber (2006), la primera finalidad de las ciencias humanas y sociales no es la de ponerse al servicio de algunos poderes o instituciones establecidas, sino en primer lugar y sobre todo, volver inteligible la realidad humana, social e histórica. Para lograrlo, deben teorizar y sintetizar de manera crítica los objetos estudiados. Weber afirmaba que toda búsqueda de aplicaciones prácticas en materias sociales, correccionales o culturales era absolutamente ajena a la investigación (Chanlat, 2002).

Los representantes de la segunda corriente no ven de la misma manera, el papel de las ciencias humanas y sociales. Según ellos, ellas deben ser también, sobre todo prácticas, es decir útiles. Esta utilidad se encarna en una forma de ingeniería social cuya finalidad es la previsión y el control de las conductas humanas. En este caso, el objetivo es desarrollar técnicas de administración de lo social con el fin de responder a una demanda institucional. En muchas de estas investigaciones se constata que los problemas de medida y métodos son a menudo más importantes que las consideraciones de orden teórico. Tenemos

entonces, que las ciencias humanas y sociales se transforman en disciplinas operacionales (Chanlat, 2002, 21).

Más allá de los acalorados debates que estas dos visiones puedan suscitar, cada una de ellas participa, a su manera, en la definición de las exigencias científicas propias de esas ciencias. Se comprende que las ciencias humanas, por razón de su objeto que es también y ante todo un sujeto social-histórico -para hablar como Castoriadis (2004) tienen características singulares y, al mismo tiempo, intenciones que comparten con las ciencias naturales. Es, sin embargo, su especificidad la que matiza las exigencias que puedan hacérseles en materia de conocimiento. En 1993, Alain Caillé presenta cuatro: describir, explicar, comprender y "dar normas", es decir, evaluar.

La descripción es la etapa preliminar de todo análisis. Antes de explicar y comprender un fenómeno humano en su dinámica, es necesario poseer los datos que lo describan y, por lo mismo, lo hacen existir. En otras palabras: describir es también nombrar, y nombrar, es dar vida a un fenómeno que antes era desconocido o invisible. Si la descripción es el centro de toda actividad científica, la explicación constituye, por su parte, uno de sus elementos clave.

La explicación es el problema que más entusiasma a los investigadores, porque está en el centro del dispositivo científico, especialmente en la perspectiva objetivista. Se explica cuando se aíslan las causas y las razones de un fenómeno, de un hecho o de una decisión y se verifican las hipótesis. La explicación introduce el problema de la causalidad entre dos fenómenos. Pero, la causalidad es difícil de establecer en las ciencias humanas, pues el ser humano es versátil, complejo e imprevisible. Precisamente es esta complejidad del sujeto social lo que ha conducido a muchos investigadores por los caminos de la comprensión.

La comprensión es el núcleo de las ciencias humanas y sociales, en su médula está el "campo intelectual" de la educación, y en particular, de la perspectiva subjetivista, ya que los fenómenos humanos siempre ponen

en juego una experiencia, unos valores, unas intenciones y unas significaciones. "Porque estamos en el mundo, estamos condenados al deseo, a las emociones, al sentido", escribió un día Merleau-Ponty, (1964). Para comprender la acción social, cualquiera que sea su forma, el investigador parte de la vivencia subjetiva de las personas estudiadas e intenta, a partir de los discursos, volver inteligibles las conductas. La exigencia comprensiva busca conocer al sujeto desde su interior y devolverlo al espacio que le es propio a partir de lo dicho por ellos.

La última exigencia se refiere a la evaluación, tiene que ver con un elemento fundamental de la vida colectiva y de las ciencias humanas: la norma. Toda práctica social está reglada por normas y valores. Estas pueden ser buenas o malas, deseables o inaceptables, respetuosas de los seres humanos o atentatorias de su dignidad, pero en todos los casos son la resultante de las representaciones en una estructura social determinada: en el orden propiamente humano, la pregunta por los valores precede y circunscribe siempre la pregunta por el hecho, es ella la que le da un lugar significativo y no lo contrario.

Esta afirmación y este reconocimiento de la dimensión normativa reanudan, por otra parte, el proyecto original de las ciencias sociales, que fue no solamente científico, sino también político y moral. Se olvida frecuentemente que A. Smith (1998) se hizo conocer por su "*Tratado de los sentimientos morales*" y que las grandes figuras de las ciencias humanas y sociales nunca han disociado el análisis de los hechos sociales de las consideraciones morales. Invitándonos a examinar de cerca las prácticas sociales con el patrón de la ética, la evaluación nos permite evitar que ciertas exigencias sociales para el "buen funcionamiento" puedan ser consideradas como "naturales" cuando al contrario contribuyen a su destrucción.

En la realidad concreta de la investigación, estas cuatro exigencias están estrechamente correlacionadas. Como lo sostiene Ricoeur (2005) la descripción siempre está acompañada de elementos explicativos e induce más o menos a una interpretación y, por ende, a una comprensión del fenómeno social estudiado. Si describir, explicar, comprender y

evaluar constituyen los principales imperativos científicos de las ciencias sociales, también son el fundamento de esa reflexividad que Giddens (1995) considera como el significado por excelencia de la modernidad.

Todo grupo social se apropiá de una manera u otra del conocimiento que sobre lo social le incumbe, cualquiera que sea su naturaleza y su origen. Esta apropiación tiene consecuencias sobre sus prácticas sociales y sobre los productos del saber. Este vaiven entre la sociedad y los conocimientos que se tiene sobre ella caracteriza adecuadamente el movimiento reflexivo de lo social. En otros términos: al hacer parte del mundo social que estudiamos, creamos la sociedad tanto como ella nos crea a nosotros, y los análisis que desarrollamos participan también en su transformación.

Articulación entre los currículos y los procesos formativos en escenarios de conflicto y posconflicto.

Hay que señalar que en este contexto, las propuestas posgraduales, deben hacer el entronque epistemológico, teórico, pedagógico y metodológico contextual, de conformidad con lo que establezca la normatividad vigente en política de educación superior (Decreto 1295/2010). Con ello se busca generar posibilidades para la transformación de la práctica pedagógica a partir de la investigación educativa, su comprensión y acompañamiento de los procesos educativos y formativos dada las condiciones regionales sobre los problemas que buscan ser abordados a partir de la naturaleza y origen del proyecto de maestría, buscando con ello, el impacto en la calidad de vida de la región Caribe colombiana. No se trata de estructurar un plan de estudios por estancos, sino utilizar la sistemia compleja como estrategia para la triangulación de campos problemáticos en relación con el núcleo central categorial del proceso formativo, con la finalidad de contextualizar la universidad en los marcos de la transformación regional y nacional, a partir de la generación de conocimiento en este campo como expresión de su responsabilidad social.

Desde esta perspectiva se posibilita que la investigación asuma la función de dispositivo

mediador tanto para la producción de conocimiento como de acciones aplicativas y de intervención del mismo, pero sufriendo las transformaciones válidas que demanda el momento histórico, no se trata de dos currículos en disyunción sino una propuesta curricular integral, sistémica, donde lo investigativo y la profundización dialogizan transversalmente el saber y el quehacer pedagógico con la intención de generar las transformaciones requeridas por el contexto y de esa manera, contribuir asertivamente en las necesarias intervenciones de la educación en el contexto social de influencia.

Hablar de la dimensión sistémica y compleja de la docencia e investigación educativa a partir de la naturaleza y denominación del Programa en su currículo, significa apuntar hacia la estructura teórica desde la cual se hace, reflexiona y transforma la Práctica pedagógica generando conocimiento, esto es importante en la medida en que los saberes y teorías apuntalen competencias para ello y en tal sentido, aporten elementos para ayudar a la comprensión y solución de problemas por los que atraviesa la región y el país, y, es en este contexto que cabe hablar del quehacer del docente-investigador como el momento significativo y reflexivo, que él debe hacer de su práctica mediante la cual lleva a cabo la articulación con el contexto donde labora.

Necesariamente, uno de los problemas a los que apuntan estas propuestas posgraduales tienen que ver con la enseñabilidad y la investigación en el campo de la educación y de las problemáticas apuntaladas en la denominación, entendidas como procesos de reflexión y acción en la búsqueda de formas alternativas en esa articulación de investigación y enseñanza. Desde esta perspectiva se articulan las dos modalidades de formación (*investigativa y de profundización*) garantizando con ello, la organización y transformación cualitativa del currículo sistémico, complejo, con orientaciones inter y transdisciplinaria, coadyuvando así las separaciones y estancos de conocimiento, teniendo en cuenta que las problemáticas humanas, sociales, políticas, ambientales y educativas, hoy más que nunca requieren de acciones e intervenciones integrales, a partir

de la consideración del sujeto como un sujeto pluridimensional el cual requiere enfoques y acciones multirreferenciales. En consecuencia, la investigación y la profundización dejan de ser concebidas como elementos aislados, para imbricarse formando un bucle complejo sin llegar a reduccionismos, teniendo en cuenta la unidad en la diversidad según las necesidades, potencialidades y pertinencia que demanda el entorno socioeducativo.

Conclusiones

- Los posgrados de esta línea de investigación, se imbrican transversalmente en los aspectos inherentes a la dialéctica histórica del campo intelectual de la educación y de la pedagogía reconociendo los avances y transformaciones de la sociedad desde la perspectiva del conocimiento que permea la acción discursiva y práctica de los procesos pedagógicos y educativos, atendiendo la lógica epistemológica, filosófica, antropológica, política, social, cultural y pedagógica del Proyecto Educativo de la Universidad, centrado en el desarrollo de un proceso formativo de cara a las reales necesidades del momento histórico y a las trasformaciones que debe experimentar el sujeto y la sociedad desde la perspectiva del tránsito por el currículo que ofrecerá la maestría en su dos modalidades.
- Es necesario reconocer un tipo de didáctica que se desarrolle en las dos grandes modalidades de formación centradas en la incentivación de la autodidáctica, al despertar, provocar y favorecer la autonomía del pensamiento de quienes transitan por su currículo (Morín, 1999).
- El fortalecimiento de esta propuesta, se apuntala a partir del recorrido por los diferentes escenarios internacionales en las instituciones que ofertan este tipo de programas y que amalgaman una serie de denominaciones articuladas al núcleo central de la educación y en oferta limitada de programas de esta naturaleza en el medio regional y distrital.
- La articulación curricular de las dos modalidades (Profundización e

Investigación), viabiliza un significativo avance en concepciones y prácticas mucho más integradas, interdisciplinares y complejas, superando con ello, la parcelación de las disciplinas, de los métodos y enfoques pedagógicos y didácticos y que históricamente han hecho imposible “aprehender lo que está tejido junto”, aquellos aspectos y componentes que no deben ser separados ni aislados porque constituyen un todo sistémico, negando la interdependencia, la interactividad e interretroactividad entre las partes y el todo y viceversa (Morín, 1999, p. 14). Esto no implica de ninguna manera la homogenización de los diferentes procesos que articulan las dos modalidades, lo cual depende de los intereses, motivos y expectativas relacionadas con la pertinencia de la Maestría en el contexto social.

- El compromiso histórico de estas propuestas de formación posgradual es con el conocimiento pertinente, es decir, aquel tipo de conocimiento que reconoce la pluridimensionalidad, en donde las situaciones y problemas educativos por ejemplo, se imbrican con los aspectos y problemas propios del sujeto, quien en última instancia debe ser transformado crítica y reflexivamente por la educación, para que a su vez, genere procesos autotransformadores y de transformación social en su entorno social. Esto es posible a la luz de la articulación de sus modalidades, atendiendo así lo global, que va más allá del contexto para enfrentar con solidez la complejidad de los campos problemáticos donde se asienta la estructura curricular formativa-investigativa y transformadora.
- Para el caso colombiano, el Decreto 1295/2010, en el artículo 24, señala las modalidades y su proceso de diferenciación, en atención al tipo de investigación a realizar en la distribución de las horas de trabajo con acompañamiento directo e independiente y en las actividades académicas a desarrollar por los estudiantes. El tipo de investigación de la modalidad de Profundización se orienta a la investigación aplicada, al estudio de casos o a la creación o interpretación

documentada de una obra artística. La modalidad de Investigación se orienta hacia las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico. Estos aspectos son los que se reconocen en la reorganización sistemática de la propuesta, sin que ello implique la violación o el no cumplimiento de los retos del presente decreto, es la necesidad de colocar en el justo contexto de pertinencia al programa para dar respuestas acertadas a los nuevos tiempos que demanda la globalización y a las problemáticas que enfrentará tal como se señala en la propuesta curricular.

- La correspondencia con el currículo, el título que se expide y las tendencias actuales en las que transita la educación en los diferentes contextos sociales y las problemáticas, sociales, humanas, culturales y políticas, evidencian la necesidad de un programa de esta naturaleza, dado el deterioro social que cada día afecta a amplios conglomerados humanos en diferentes escenarios de interacción, a los cuales la educación y la institución educativa en sus diferentes modalidades y niveles no puede ser ajena.
- Los avances en los procesos de internacionalización, en las concepciones relacionadas con los enfoques inter y transdisciplinar, dando consistencia a la naturaleza y la nueva racionalidad del conocimiento y del pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Archila, C., Silvera, A., & Archila J. (2015). *Victimología y valores humanos, alternativas contra la violencia. Emergentes criminales y Políticas Comunitarias*. Ediciones Corporación Universitaria MERICANA- Grupo Editorial Ibáñez.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago press.
- Castoriadis, C., & Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social: Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Fondo de Cultura Económica.

- Chanlat, J. (2002). *Ciencias sociales y administración: en defensa de una antropología general*. Universidad Eafit.
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). Ley 115 De 1994. (Febrero 8). Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero “por la cual se expide la Ley General De Educación”. Bogotá: Congreso.
- Congreso de la Republica de Colombia. (2014). Ley.1732 del 1 de septiembre de 2014 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”, Bogotá: Congreso.
- Correa, (2009). Currículo, inclusividad y cultura de la certificación. *La Mancha del Quijote*, Barranquilla - Colombia
- Correa, Cecilia. (2011). Currículo dialógico, sistemático e interdisciplinario. *Transversales Magisterio*, Bogotá Colombia
- Cruz, D. (2015). El sentido humano en la administración: un análisis epistemológico. *Unaciencia: Revista de Estudios e Investigaciones*, (12).
- De los Rios, J. (2012). Los derechos fundamentales y el respeto por la diferencia: fundamentos del estado constitucional de derecho. *Revista Pensamiento Americano*, 8, 77-85.
- Delvou, M. (2011). Activity report: Escola de Cultura de Pau , the laureate of the first Evens Prize for Peace Education. *Journal Of Peace Education*, 8(3), 353-355. doi:10.1080/17400201.2011.624321
- Filipov, F. (2006). Post-conflict peacebuilding: Strategies and lessons from Bosnia and Herzegovina, El Salvador and Sierra Leone. *Some thoughts from the rights to education and health*. Santiago, Chile. Organización de Naciones Unidas
- Giddens, A., & Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad bases para la teoría de la estructuración (No. 301.072 G5).
- González, M., Vásquez, F., Campo, L., Miranda, C., Silvera, A., Parra, J., & Agudelo, C. (2014). *Estilos de enseñanza y docencia universitaria*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum product or praxis*. University of New England, USA.
- Infante, (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*. 21(8)
- Jiménez. (2004) Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. *Revista Convergencia*. 34 México.
- Juárez, S.; Santiago, H.; Bartomeu, M.; González y Lobo, F. (1998). Transformar: un problema epistemológico para la ciencia educativa crítica. *Perfiles Educativos*, octubre-di,
- Marrugo, N.; Erazo, J.; Morales, H.; Caceres, V. & Silvera, A. (2015). Multiculturalismo, derechos humanos y derechos de los indígenas en Colombia. *Práctica de la ablación en las niñas de la tribu Embera Chamí: En Derechos humanos: mujeres, libertad de expresión y multiculturalismo*. (pp. 43-66). Bogota: Ediciones ibañez, Sello Editorial Coruniamericana, Editorial Unisanbaneta
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard
- Mill, J. & Pavón, D. N. (1972). *Comte y el positivismo*. Aguilar Argentina de Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 1295. 20 de abril de 2010 “por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Bogotá: Min. Educación.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aire: ediciones Nueva Visión.
- Porras, N. R. (2011). Lo ideológico en la psicología social y en la guerra en Colombia. *Revista De Psicología GEPU*, 2(2), 138-157.
- Ricoeur, P. (2005). Caminos del reconocimiento: tres estudios. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Rodríguez, J. (2002). El campo de la educación en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá: estado del arte 1995-2000 y perspectivas 2001-2003: resultados del estudio presentado a la Vicerrectoría de sede en el marco de la convocatoria, estructuración de los problemas nacionales (1). Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Tiempo de paz en la ONU. (2006). *Tiempo de Paz*, (83), 102.