

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DEL CURRÍCULO ACTUAL DE LA ZONA RURAL DE CÓRDOBA COLOMBIA PARA GENERAR CULTURA DE PAZ, EN LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE EN LAS ZONAS DE POST CONFLICTO



Marcelino Andrés Pérez Ortiz*

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,
Panamá
gunhomaestros@gmail.com



Eduardo Cola López Echaniz**

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,
Panamá
episteme2008@hotmail.com

DOI: 10.37594/oradores.n13.414

Fecha de recepción: 15/09/2020

Fecha de revisión: 10/10/2020

Fecha de aceptación: 24/10/2020

RESUMEN

Esta investigación se realizó en el departamento de Córdoba-Colombia. Se buscó Identificar cuáles son los elementos pedagógicos del currículo educativo de la zona rural de Córdoba Colombia, que podían contribuir para la construcción de una cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte. Se tomó al municipio de Tierralta como caso de estudio, dado su ubicación estratégica en la zona de conflicto del país durante el conflicto armado que azotó varios municipios de Colombia, entre ellos Tierralta. La zona de rural de Tierralta fue afectada por la violencia, hoy, después del proceso de paz, en el post conflicto, desde la educación se debe reparar o, por lo menos contribuir a la sanación de las secuelas de la violencia en los contextos de las instituciones educativas. Para ello es necesario que el currículo contenga elementos pedagógicos que ayuden a este proceso. Se encontró a través de una entrevista grupal, una entrevista semiestructurada a los directivos de Tierralta-zona rural, un estudio de casos y un análisis documental, que no hay suficientes elementos en el currículo para este fin, y que antes que nada se le ha añadido un cúmulo de conceptos y contenidos temáticos que solo sirven como historia pero que no permean el tejido social de las instituciones educativas. Se propone un eje transversal no temático para ayudar al

*Doctorando en ciencias de la educación. Magister en Administración de Instituciones Educativas. Especialista en Educación Personalizada. Licenciado en Ciencias Religiosas

** Doctorado en Ciencias de la Administración. MBA – Maestría en Administración de Empresas. Posgrado en Alta Gerencia. Maestría en Docencia Superior. Posgrado en Docencia Superior. Licenciado en Ciencias Económicas

currículo de la zona rural de Tierralta a construir una cultura de paz en el post conflicto desde la educación que se imparte.

Palabras clave: Paz, Currículo, Cultura de paz, Eje transversal

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL ELEMENTS OF THE CURRENT CURRICULUM OF THE RURAL AREA OF CÓRDOBA COLOMBIA TO GENERATE A CULTURE OF PEACE, IN THE EDUCATION THAT IS PROVIDED IN THE POST-CONFLICT AREAS

ABSTRACT

This research was carried out in the department of Córdoba-Colombia. It was sought to identify which are the pedagogical elements of the educational curriculum in the rural area of Córdoba, Colombia, which could contribute to the construction of a culture focused on peace from the education that is taught. The municipality of Tierralta was taken as a case study, given its strategic location in the country's conflict zone during the armed conflict that hit several municipalities in Colombia, including Tierralta. The rural area of Tierralta was affected by violence, today, after the peace process, in the post-conflict, education must repair or, at least contribute to the healing of the consequences of violence in the contexts of educational institutions. For this, it is necessary that the curriculum contain pedagogical elements that help this process. It was found through a group interview, a semi-structured interview with the managers of Tierralta-rural zone, a case study and a documentary analysis, that there are not enough elements in the curriculum for this purpose, and that first of all it has been Added a host of concepts and thematic contents that only serve as history but do not permeate the social fabric of educational institutions. A non-thematic transversal axis is proposed to help the curriculum of the rural area of Tierralta to build a culture of peace in the post-conflict from the education that is imparted.

Keywords: Peace, Curriculum, Culture of peace, Transversal axis

INTRODUCCIÓN

Luego del conflicto armado en Colombia, el cual tocó todos los campos del país, tanto social, económico, cultural y educacional, existen en todos estos frentes retos determinados para resarcir de alguna manera las consecuencias del conflicto, pero sobre todo para que su legado no permee las nuevas generaciones.

Uno de esos frentes es el educativo, el cual tiene como reto, hacer que los estudiantes que

vivieron de cerca el conflicto y que fueron atropellados por sus actores en sus derechos, no repitan esas experiencias y, por el contrario, aprendan a convivir pacíficamente luego de un proceso de paz.

El post-flicto es el espacio y el tiempo oportuno para que las escuelas rurales de las zonas del conflicto replanteen sus estrategias, planes de estudio y sus prácticas de aula en la búsqueda de brindar una nueva visión de sociedad a los niños, niñas y adolescentes .

Uno de los departamentos golpeados por el conflicto armado colombiano fue Córdoba sobre todo en los municipios de Valencia, San Jose de Ure, Puerto Libertador, Montelibano y Tierralta.

En estas investigación se quiso identificar cuáles son los elementos pedagógicos del currículo educativo de la zona rural de Córdoba Colombia, que pueden contribuir para la construcción de una cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte, tomando como caso concreto el municipio de Tierralta, en donde se vivieron momentos difíciles del conflicto y se llevó a cabo un proceso de paz con un grupo armado determinado.

Tierralta es significativa porque ella vivió dos aspectos de la violencia, uno porque fue escenario de las más cruentas guerras y atropellos a la población civil por parte de las autodefensas, la guerrilla y la delincuencia común, es decir vivió en carne propia las consecuencias de la guerra (EL Herald, 2017) y por haber vivido un proceso de paz con las autodefensas Unidas de Colombia en el 2005.

EL PROBLEMA, SUS IMPLICACIONES Y EL RETO EDUCATIVO

La realidad de Colombia, circundada por un conflicto armado desde hace sesenta años, la esperanza de paz, el ultraje a los más desfavorecidos y el atropello a los derechos humanos, se prolongó en las aulas de las escuelas del país, articulando el conflicto con la pérdida del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes sobre todo en las zonas rurales. Según el centro de memoria Histórica¹ como se citó en Zorro (2016):

Durante los 60 años de conflicto armado en Colombia, más de dos millones de niños y niñas han sido víctimas del desplazamiento y del reclutamiento forzado. [...] Estos menores se han convertido en instrumentos de los grupos que operan al margen de la ley, arrebatándoles la oportunidad de vivir su infancia y de disfrutar del goce pleno de sus derechos, limitándolos a un entorno hostil y carente de oportunidades.

¹ Establecimiento público del orden nacional, adscrito al DEPARTAMENTO PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL (DPS), que tendrá como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras en Colombia. (Centro de Memoria Histórica, 2014, párr. 1)

Muchos más autores, fundaciones, movimientos sociales, presidentes de sindicatos y

periodistas dan cuenta del atropello a los niños, niñas y adolescentes en el transcurso del conflicto armado, dejando claro que se les ha negado todo tipo de derecho entre ellos el de la vida y el de la educación.

Cabe señalar que el conflicto se ha vivido en toda Colombia, pero para efectos de este proyecto se miró el impacto que tuvo sobre todo en tejido social, en el departamento de Córdoba.

Colombia está dividido en departamentos (32) y sus respectivos municipios, cada uno con propias características culturales, sociales, entre otras; uno de ellos es el departamento de Córdoba, cuya capital es Montería, ubicado al norte del País. Este departamento empezó a sufrir la violencia a mediados de los años sesenta (60) con la llegada del EPL y el PCML (Ejército Popular de Liberación y el Partido Comunista, Marxista, Leninista; respectivamente), luego aparecieron las FARC y las autodefensas Unidas de Colombia, (USAID, 2014), esto sin contar la violencia común, que rondaba el departamento.

De acuerdo al Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos (2009) como se citó en USAID (2014), desde 1967 a 2008, Córdoba vivió cinco etapas de la violencia colombiana, cada una con sus respectivas características, actores y víctimas, terminando en el 2008 con el proceso de paz con las Autodefensas Unidas de Colombia y el surgimiento de las llamadas BACRIM (Bandas criminales), quienes reemplazaron a las autodefensas tomando el control con métodos quizá peores que los anteriores en las zonas rurales del departamento. Estas bandas quieren controlar las rutas del narcotráfico en Córdoba, sobre todo en Tierralta y Valencia, municipios golpeados por la violencia.

Algunos estudiosos del fenómeno de violencia en Córdoba afirman que en Tierralta y el sur del departamento, están liderados por las autodefensas gaitanistas, disidentes del proceso de paz de Ralito (Osorio y Foero, 2019). Su fortalecimiento militar se dio con el reclutamiento de nuevos jóvenes que se dedican al cuidado de cultivos y laboratorios y, otros, al sicariato. Las autoridades los identifican como Clan del Golfo.

Frente a este nuevo fenómeno de violencia se han encontrado personas, docentes y padres de familia que declaran que en muchas ocasiones durante enfrentamientos, las escuelas eran y siguen siendo destruidas y los niños y profesores debían o deben parar sus labores hasta que encontrar un nuevo lugar para tal efecto (clases).

Estas declaraciones orales y espontáneas² evidencian que las guerrillas y las autodefensas en

sus momentos históricos llegaban a las escuelas y hacían reuniones allí, armados y en presencia de los niños. Estas personas declararon también que en ocasiones había enfrentamientos y las escuelas se convertían en refugio de uno o de otro actor violento, lo que generaba a veces su destrucción total o parcial.

También cuentan estas personas, en las visitas académicas, que en más de una ocasión las escuelas servían de guarniciones a estas personas de grupos irregulares en su paso por distintas partes del departamento, sobre todo en la parte rural. Otro de los efectos de esta violencia fue el reclutamiento de menores para llevarlos a las zonas de combates. Igualmente hay testimonios orales que dicen que muchos niños fueron aprendiendo a ser violentos mediante el juego “a los enfrentamientos” entre guerrillas y ejércitos; con pistolas hechas de madera jugaban a la guerra. Eso llevó a que estos estudiantes dejaran los carritos y muñecas, el balón o la bicicleta para jugar a la guerra, **aprendieron a ser violentos**.

Los niños y niñas fueron creciendo con este aprendizaje de la violencia de tal manera que el colegio fue prolongando el conflicto armado y esta violencia, pues aparecieron las rencillas, las palabras amenazantes, los golpes y las enemistades entre los compañeros. Se aprendió a solucionar el conflicto mediante la violencia y la agresión; sobre todo en el departamento de Córdoba en sus zonas rurales, en donde se asentaron los mayores impactos del conflicto armado, de la violencia colombiana.

Resulta pertinente decir que el contexto ayuda a determinar la actitud y las aptitudes del ser humano frente a su vida y su perspectiva de futuro, es decir, el contexto influye en la construcción de su personalidad, porque a través de él va desarrollando una imagen de sí mismo (autoconcepto) y de los demás roles que ha de desempeñar (Núñez & González, 1994). Bandura y Walter (1974) establecieron la incidencia del entorno en el aprendizaje, dice además que un elemento fundamental en el aprendizaje es la imitación-observación, esto quiere decir que puede haber aprendizaje por observación de la conducta de otro. “La observación, imitación en los niños pequeños toma como modelo a los padres educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión” (Pascual, 2009, p. 2).

Ahora bien, dentro del contexto social está inmerso el contexto escolar (que en ocasiones es la única presencia del Estado) que es donde la mayoría del tiempo los niños y jóvenes se enfrentan

² Existen personas que cuentan como sucedían cosas en sus veredas, en sus caseríos, en sus pueblos, que no han sido recogidas en un informe sino que se han convertido en la tradición oral de los pueblos que vivieron la crudeza de la violencia. Estas personas pudieron haberla vivido como niños, como jóvenes o como adultos. Cuentan con lujo de detalles cada una de las cosas que les tocó vivir por la cruda violencia.

a sus espacios significativos, a su interacción social, en donde cada uno recibe información

autorreferente de su auto concepto académico y su auto concepto social, esto repercutirá más tarde en su comportamiento integral (Núñez & González, 1994). De esta manera, se puede decir que el contexto escolar apoya significativamente el crecimiento de las personas, su conocimiento social e intelectual, pero también construye el desempeño de sus roles. Es decir, en este contexto se aprende y se desaprende; se aprenden comportamientos positivos y se desaprenden aquellos que atropellan a los demás, se aprende a escribir y se desaprende, o estar al margen por no saber leer. Se aprende a amar a la patria o se aprende a ser un resentido social.

Por ello, para favorecer estos aprendizajes y des-aprendizajes positivos, la escuela debe proponer una forma adecuada de comprensión y aceptación de sí mismos, enseñar a detectar y combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia, tal vez por la incertidumbre que produce el conocimiento personal y social (Yubero & Larrañaga, 1996). Es necesario que el aula sea un espacio democrático, participativo, afectivo, de acogida, de superación positiva de diferencia, de aceptación del otro, de apertura de oportunidades (Freire, 2014). Se hace necesario desaprender los comportamientos extremistas en donde se cree que o es negro o es blanco y no hay otra oportunidad de acuerdo. Se deben trabajar espacios de diálogo bilateral que erradiquen el absolutismo y la violencia como único camino para hacerse escuchar, esto quiere decir que el currículo de estas escuelas deben contener los elementos pedagógicos necesarios para generar una cultura de paz desde la educación que se imparte.

De esta forma es el currículo, su diseño y sus elementos los que deben ayudar a construir una cultura de paz en las escuelas de zonas de post conflicto.

EL CURRÍCULO EDUCATIVO COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN QUE SE IMPARTE

Al parecer los términos usados en diferentes ciencias ya sea de opinión o ciencias exactas; la terminología en una teoría o en un constructo académico; la conceptualización en un discurso o artículo científico, siempre marca el sentido del documento o la propuesta que se quiera hacer (Martínez y Rodríguez, 2015).

Si no hay claridad en este aspecto y se usan indistintamente y sin orientación los conceptos, habrá un mundo de confusiones y un sinfín de errores que pueden degenerar una teoría, un documento o una posición por más sencilla que sea.

Dadas las dos variables que se trabajaron en este proyecto (elementos pedagógicos del

currículo educativo de la zona rural de córdoba Colombia y cultura enfocada hacia la paz desde la educación que se imparte), teniendo en cuenta el sentido que se le quiso dar a la investigación y buscando construir un sentido al proceso llevado a cabo, se tomaron algunas definiciones del primer elemento de las bases teóricas: el currículo educativo.

Es menester indicar inicialmente que las definiciones están influenciadas o permeadas por las ciencias, la tecnología, los autores, por procesos sociales entre otros elementos y que, por eso, no son sujetos sueltos en el espectro académico sino que responden a unas miradas y a unas tendencias. Este es el caso del concepto del currículo educativo el cual se ha ido construyendo bajo esta premisa.

Para lo concerniente a este proyecto, se tomaron algunas definiciones que soportaron la posición del proyecto y el sentido de la intervención; esto indica que no se hizo una taxonomía o una línea de tiempo del concepto de currículo, sino una adecuación conceptual del mismo.

Según Pérez (2013), algunos autores, entienden el currículo como “*el contenido de la enseñanza*”, es decir lo entienden como un listado de áreas y asignaturas, como un cumulo temático que la escuela debe transmitir. En este sentido, el currículo sería una especie de bloque conceptual que debe transmitirse a los estudiantes para que estos lo aprendan. Cada parte del currículo respondería a una especie de guía homogénea del conocimiento que se debe impartir (p.17)

El currículo ha sido también pensado como un texto que se debe reproducir, aunque con un elemento diferente que indica que este texto (el currículo), tiene en cuenta la cultura, la construye y dinamiza en la cultura escolar (Martínez y Rodríguez,2015).

Otro concepto del currículo se construyó teniendo en cuenta gran parte de la comunidad educativa como lo es docentes y estudiantes cuando afirma que éste es “*un espacio en el que docentes y aprendices tienen la oportunidad de examinar, de forma renovadora, aquellos significados de la vida cotidiana que suelen verse como datos y naturales.*” Considerado experiencia y espacio de cuestionamiento de la experiencia (Da Silva, 2001 en Cuervo 2015 p.34); este concepto ayuda a entender que el currículo no es estático, homogéneo ni homogenizante sino que constituye cultura, dinamiza cultura y está muy cerca de las experiencias de las personas que hacen parte del procesos educativo.

Lo anterior es muy importante dada la dinamicidad del proceso educativo, la evolución de este y la importancia de entender los elemento que hacen parte de este proceso como dinámicos y

en constante mejoramiento.

No se puede eliminar el componente experiencial y cultural del proceso de educación dado que este componente ayuda a la construcción de la personalidad, permea el aprendizaje y es parte del proceso evolutivo de la persona y de la educación que recibe, de su aprendizaje, de la adquisición de conocimiento. (Romo, 2015).

El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más compleja (Romo, 2015), de esta manera se puede decir que el aprendizaje tendrá elementos específicos de las culturas dado que en ellas es donde se origina gran parte de su esencia. Esto es tan importante, puesto que se amplía más el sentido, la conciencia y la capacidad de adaptación y asimilación en los individuos y se entiende de mejor manera un comportamiento o una comunicación si se contextualiza.

Además de esto la teoría del aprendizaje cognoscitivo social propuesta por Bandura, defiende la tesis de que el aprendizaje de los individuos se da mediado por el medio social. En la observación de los comportamientos de los demás las personas aprenden normas, reglas, principios, actitudes, creencias; esto se aprende básicamente con la observación de los comportamientos de los modelos los cuales se evalúan, se asimilan perfeccionan y se reproducen (Sierra, 2016).

Esta teoría parte de la postulación de la interactividad recíproca entre ambiente, cultura, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.) (Riviere, 1992). Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales, estas (las condiciones personales), a su vez, de los propios comportamientos y de los contextos ambientales, los cuáles se ven afectados por los otros dos factores (Bandura, 1987 en Riviere, 1992).

Esta actividad recíproca que se ha mencionado, la llama también Bandura, determinismo recíproco; por medio de este concepto, se afirma que la conducta humana, no solo está compuesta o incidida por las características personales del medio ambiente donde se ejerce la conducta sino que además, puede ser determinada por la conducta misma (Soriano, 2015); Los comportamientos dependen de los ambientes y de las condiciones personales. Estas, a su vez, de los propios comportamientos y del contexto, el cual se ve afectado por los otros dos factores.

De tal manera, que la educación entendida de esta manera debe poseer un currículo dinámico pero también fijado en los patrones culturales; lejos de ser una guía, un manual de enseñanza, el

currículo debe ser una experiencia individual y comunitaria que la escuela lidera.

El currículo debe ser entendido como una construcción social y cultural, en el cual se *“depositan gran parte de las expectativas y confianzas en la adquisición de los conocimientos y competencias que requiere toda sociedad, en él se concretan los parámetros de calidad y eficiencia que hoy por hoy, atraviesan nuestra vida académica”* (Aguirre, 2006, en murillo 2015); en este mismo sentido pero de manera positiva inversa el currículo no solo conecta la cultura con la escuela sino la escuela con la cultura cuando se piensa como el *“proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para La consecución de esos objetivos”* (zabalza,2015,p.12), por esta razón, no en vano podemos afirmar con Jiménez (2008) que el currículo es un proceso social, por lo que en su elaboración intervienen una gran cantidad de elementos que se deben tomar en cuenta. Algunos de estos son el individuo, la sociedad, las decisiones políticas, el contexto entre otros (p.2).

METODOLOGÍA

Hay que aclarar que, de acuerdo al tema y al campo en que se esté haciendo la investigación, así será el tipo de metodología que se usará. En educación, la investigación es muy diferente debido a la concepción de esta disciplina como ciencia, que no es ni ciencia social, ni natural, en ocasiones, se dice que no es una sola ciencia (Valenzuela y Flores, 2012), sino un compendio de todas, una ciencia multidisciplinar.

Debido a esta concepción de la multidisciplinariedad de la educación como objeto de estudio, se hace más difícil la ubicación de un tipo de metodología para la investigación (Valenzuela y Flores, 2012).

Teniendo en cuenta esta concepción de la educación como multidisciplinaria, se escogió para esta investigación, una metodología de estudio de casos de tipo cualitativa, que se acerca más a la realidad de la educación como objeto de estudio.

Una investigación de naturaleza cualitativa, se enfoca, sobre todo, en la producción de datos descriptivos (Valenzuela y Flores, 2012), y que tiene unas características peculiares como las que propone Tylor y Bodgan (1987). Este tipo de investigación trae como ventaja, la cercanía del investigador a la realidad investigada, en donde la puede comprender mayormente porque tiene un contacto más personal con los informantes, siendo receptivo y adaptable. También la investigación cualitativa propone una forma de recolectar datos diferentes a la teoría o paradigma positivista, en

cuanto que no se trata de probar teorías sino de construirlas con la observación y la intuición.

Según Sampieri (2004), el enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

La investigación cualitativa, no se detiene en la asociación de los hechos con números sino que utiliza la observación, la entrevista, la valoración de experiencias personales o grupales, y las interrelaciones grupales (Castro, 2010), es una de las formas de recolección de datos que ayudan a construir un discurso, con base en la experiencia cercana a la realidad sin la utilización de la estadística como eje fundamental de la investigación.

Hay cinco tipos de investigación cualitativa: *“narrativa, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de caso”* (Valenzuela y Flores 2012, p. 2).

Para este proyecto se eligió la metodología de estudio de caso con enfoque cualitativo porque los métodos que usarán son los más comunes de esta metodología (Valenzuela y Flores, 2012) como son la observación, las entrevistas y el análisis documental que ayudarán a recabar la información.

Esta posibilidad metodológica investigativa, se caracteriza por *“una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no están suficientemente claras”* (Yin, citado por Valenzuela y Flores, 2012, p. 5).

La importancia de los estudios de casos está dada porque interesan en un contexto y en una situación importante determinadas para mirar a su complejidad y su particular incidencia en una circunstancia, espacio de tiempo, actividad y momento histórico determinado (Stake, 2005)

El estudio de caso que se hizo desde el campo educativo se realizó con personas, pues como dice Stake (2005), los casos de interés social o educativo se pueden hacer con personas o programas. Particularmente, en este caso se hizo con personal directivo de varias instituciones educativas.

RESULTADOS

Luego de aplicar una entrevista grupal con directivos docentes y algunos asesores educativos para establecer el perfil y el concepto sobre el currículo Colombiano, se realizó una entrevista semiestructurada con los 15 directivos docentes de la zona rural de Tierralta para establecer si el currículo actual, seguido por sus instituciones educativas, contenía uno o unos elementos pedagógicos que ayudaran a la construcción de una cultura de paz en el post conflicto desde la educación que se imparte; luego se hizo un análisis documental de los dos documentos más importantes del currículo como lo es el PEI (proyecto Educativo Institucional) y el plan de estudios, en la búsqueda de los mismos elementos. Luego de la aplicación de estos instrumentos y técnicas de recolección de datos se concluyó lo siguientes:

El concepto que se tiene del currículo educativo colombiano es positivo, solo que aunque está bien diseñado no permite que sus contenidos y estrategias se articulen de tal manera que puedan considerarse como un sistema armónico, más bien es considerado un entramado de contenido y estrategias que busca la educación integral del estudiante pero con algunas fragmentaciones.

Se hace necesario contextualizar el currículo de modo que pueda responder del todo a las necesidades de formación de cada comunidad educativa, con sus problemas, expectativas y necesidades. Esta característica ha hecho que en la mayoría de las instituciones, a nivel de currículo particular se estén haciendo ajustes al mismo para que pueda ser entendido como un referente educativo local.

El territorio del departamento de Córdoba-Colombia ha vivido los horrores de la guerra, por lo que se debe educar en valores a sus habitantes, así que están se está de acuerdo en incluir un hilo conductor al currículo para que ayude a incentivar una cultura de paz desde todas las áreas y asignaturas del currículo, ayudando principalmente a los estudiantes a manejar sus emociones y a solucionar pacíficamente sus conflictos.

Todas las instituciones han vivido de cerca y aun algunas la siguen viviendo la violencia y las consecuencias negativas del conflicto colombiano. Algunas instituciones tienen en su comunidad educativa hijos de excombatientes, reinsertados, desplazados por la violencia, niñas violadas entre otras realidades.

Todas las instituciones educativas siguen el currículo colombiano propuesto por el Ministerio de educación nacional (MEN)

Se han hecho mejoras al currículo, pero solo desde la parte conceptual, es decir, basados en

las propuestas del MEN como parte de los proyectos transversales. Por ejemplo se han introducido proyectos y actividades referidas a la sana convivencia y a la paz, desde la cátedra para la paz, ética, religión, proyecto de educación sexual entre otros elementos.

Todos coinciden en que el currículo en muchos de sus componentes está descontextualizado y se aleja mucho de la realidad de cada institución. En muchas ocasiones el currículo propone elementos sin contar con la realidad de las instituciones educativas rurales.

Los componentes pedagógicos que se tienen en el currículo para la generación de una cultura de paz en el post conflicto están determinados por los proyectos transversales, las actividades propias de la institución en cuanto a la solución del conflicto y hay equipos para estos fines. Se expresan a través de campañas o actividades con tiempos y espacios determinados por la institución.

No existen estrategias articuladas en las áreas referidas a la consecución de sanas convivencias, cultura de paz y comportamientos adecuados en el post conflicto. El currículo es académico, permeado por competencias académicas y construido bajo las bases de las políticas educativas propuestas por el gobierno.

Este lejos el currículo en sus estrategias y contenidos de la realidad contextual de la mayoría de las instituciones educativas rurales.

CONCLUSIONES

El currículo colombiano está estructurado para manejar más contenidos que formación, lo que lo hace un currículo lleno de temas y asignaturas que en últimas fragmentan el conocimiento y no ayuda a la formación. Su perfil es más enseñanza que formación.

Las reformas al currículo durante todos estos años han sido reformas de asignaturas y temáticas, poniendo más carga académica a los docentes, generando más conocimiento, para responder a cuestiones sociales. Los proyectos transversales, las diferentes cátedras, han sido introducidas sin ningún problema, así introducidas en el pero poniendo en problema los docentes para su desarrollo.

Ha faltado tanto en los colegios como en el desarrollo de las asignaturas y cátedras introducidas en el currículo, más formación para los docentes, más acompañamiento de profesionales expertos en las distintas problemáticas sociales que aquejan a los distintos contextos de los estudiantes de cada región.

Aunque el currículo trata de resolver los problemas de los estudiantes, no hay acompañamiento,

infraestructura ni agentes profesionales distintos a los maestros para direccionar los procesos formativos.

La dimensión ética del currículo se reduce a dos asignaturas, ética y religión dejando de lado las demás cuyos fines son la superación personal desde el cognitivismo.

El currículo esta hecho desde la parte central del país, que desconoce la realidad sociocultural de los estudiantes de las demás regiones.

No existen estrategias articuladas en las áreas referidas a la consecución de sanas convivencias, cultura de paz y comportamientos adecuados en el post conflicto.

El currículo es académico, permeado por competencias académicas y construido bajo las bases de las políticas educativas propuestas por el gobierno

Está lejos el currículo en sus estrategias y contenidos de la realidad contextual de la mayoría de las instituciones educativas rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A., & Walter, R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. California: Alianza Editorial.
- Castro E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. Escuela Ciencias de la Administración Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Recuperado el 9 de abril de 2014 en dialnet.unirioja.es
- Cuervo, V. (2015). Currículo y formación de la infancia en educación preescolar.(tesis de pregrado). universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. facultad de educación. escuela de licenciatura en educación preescolar. seccional Tunja.
- Freire, P., & Shor, I. (2014). Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez , L. (2008) Enfoque curricular centrado en la persona Educación, vol. 32, núm. 1, 2008, pp. 63-76 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032106>
- Martínez J. y Rodríguez, J. (2015). el curriculum y el libro de texto escolar. una dialéctica siempre abierta. en Gimeno, j. (comp) (2010) saberes e incertidumbres sobre el currículum.

(pp. 246-268). Madrid: morata.

- Murillo, H. (2015) currículo, planes y programas de estudios. material de trabajo pedagógico. Disponible en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Núñez, J., & González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Osorio y forero (2019). La violencia está despoblando el sur de Córdoba (Periódico El Espectador. 31 marzo 2019). Disponible en <https://www.elespectador.com/colombia2020/territorio/la-violencia-esta-despoblando-el-sur-de-cordoba-articulo-857821/>
- Pascual, P. (2009). Teorías de Bandura, aplicadas al aprendizaje. Revista digital innovación y experiencias educativas. (22), 1-8.
- Perez, M. (2013) (Comp.). Conceptos Básicos de la Teoría Curricular. Unidad I. Fundamentos teórico-metodológicos en el campo de la teoría curricular. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Sistema de Universidad Virtual. Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa.
- Redacción Regionales (2017). Periódico el Herald. Autodefensas Gaitanistas tienen el control en Tierralta. <https://www.elheraldo.co/cordoba/autodefensas-gaitanistas-tienen-el-control-en-tierralta-382787>
- Riviére, A. (1992). La teoría social del aprendizaje. implicaciones educativas. Desarrollo psicológico y Educación(II). comp.. Coll, C.;Palacios,J.;Marchesi, A. Ed. Alianza. Madrid. https://issuu.com/cecisierra/docs/teoria_social_del_aprendizaje_-_de_
- Romo, A.(2015). El enfoque sociocultural del aprendizaje de vygotsky. Asociación de familias adoptantes de Andalucía. N° de registro de asociaciones de Andalucía 9.156 cif g-91241422. http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/358526/mod_folder/content/0/vygostky_04_romo_el_enfoque_sociocultural_del_aprendizaje.pdf?forcedownload=1
- Sierra, C. (2016) Teoría Social del Aprendizaje de Albert Bandura. Psicología de la Infancia LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Universidad Antropológica de Guadalajara (UNAG).
- Soriano, M.(2015). Autoeficacia docente en profesores del plantel 07 Toluca sur del colegio de bachilleres del estado de México. Universidad autónoma del estado de México facultad de ciencias de la conducta. Toluca. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/62615>
- Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos.(3ª ed.) Madrid, España: Morata
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós
- USAID. (2014). Boletín 71: Dinámicas del conflicto armado en el nudo del paramillo y su impacto humanitario. Obtenido de <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/>

document/5390c12d43ff8.pdf

- Valenzuela J.,y Flores M. (2012). Fundamentos de investigación educativa. Vol.2, [Versión para lector digital] ID 232. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (1996). El desafío de le educación social. Cuenca: Universidad de castilla la mancha.
- Zabalza, m. (2015). Diseño y desarrollo curricular. octava edición. Narcea, s. a. de ediciones Madrid.
- Zorro, M. (2016). La infancia y el conflicto armado en Colombia. Obtenido de <https://ayudaenaccion.org/ong/actualidad/infancia-conflicto-armado-colombia/>