

# MOOC: CÁTEDRA DE PAZ COMO UN EJEMPLO DE CONSTRUCCIÓN INTERUNIVERSITARIA \*

---

*Paula Andrea Mora Pedreros*

*Manuel Santiago Pajajoy*

*William Chará Ordóñez*

*Alexander Castillo Garcés*

\* Esta ponencia responde a los resultados en conjunto de dos proyectos de investigación: 1) Grupo interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanas (GICSH), que hace parte de la línea de investigación Derecho Público y Probado, de la Fundación Universitaria Autónoma del Cauca; 2) *Construcción de Paz y Desarrollo Sostenible: una mirada desde los Derechos Humanos y el DICA*, que hace parte de la línea de Investigación Memoria Histórica, Construcción de Paz, Derechos Humanos, DICA y Justicia, del grupo de investigación Memoria Histórica, Construcción de Paz, Derechos Humanos, DICA y Justicia, reconocido y categorizado en (C) por Minciencias, registrado con el código COL0141423, vinculado a la Maestría en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario y Derecho Internacional de los Conflictos Armados (DICA), y al Centro de Investigación en Memoria Histórica Militar (CIMHM), adscritos y financiados por la ESDEG.



## 1. Introducción

El ambiente de estabilidad y confianza en un escenario de posconflicto debe vincular tanto a la institucionalidad pública como a la sociedad civil en la búsqueda y la implementación de estrategias que permitan no solo dimensionar la importancia histórica de la resolución de un conflicto armado de tantos años, sino también, de la responsabilidad que implica adelantar estrategias que susciten las condiciones sociales para la reparación integral de la guerra. Así, parte de esta responsabilidad social recae en las instituciones de educación, donde las universidades deben ser actores clave para aportar en este proceso.

Para ello, por medio del Decreto 1038 se obliga a las instituciones de educación adoptar la Cátedra de la Paz en sus planes de estudio antes del 31 de diciembre de 2015. Según la Ley 1732 de 2015, las instituciones educativas deben implementar esa estrategia con el fin de “fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica”. Por ello, la universidad, como actor responsable del proceso, propone generar una estrategia que, de forma innovadora, pero contextual, permita la apropiación de prácticas para la gestión de la paz desde un quehacer que pueda ser más dinámico y de mayor alcance.

Ante este escenario normativo, resultó pertinente indagar por la eficacia en la implementación de la normatividad relacionada con la Cátedra de Paz en las universidades de Cauca, y específicamente en Popayán, debido al contexto no solo de la larga presencia del conflicto armado en su territorio, sino también, por las iniciativas adelantadas en procura de

aportar a un ambiente de estabilidad en el posconflicto. Lo que hemos encontrado evidencia que de las 10 instituciones de educación superior presentes en la ciudad, solo 3 (30 %) desarrollan iniciativas vinculadas a la Cátedra de Paz; sin embargo, no se tienen datos o información de sus prácticas o de las experiencias novedosas que implementen, y de ahí que solo se evidencien 3 artículos publicados sobre el tema específico en revistas científicas.

Con esos referentes abordados y sistematizados, la mayor preocupación de la investigación está en generar un ambiente innovador que responda a la estructura microcurricular que la institución ha concebido en sus lineamientos curriculares, pero que en sus didácticas contemple prácticas pedagógicas que propicien una cultura de paz como un emprendimiento social, y con ello, no solo establecer los alcances en la implementación y el cumplimiento con la normatividad vigente y las estrategias desarrolladas por las instituciones universitarias para la orientación de la Cátedra de Paz, sino un integrador de instituciones, pues a partir del diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje se vincularán cuatro aliados estratégicos con sus experiencias, sus recursos y sus iniciativas para la formulación y el diseño de un AVA.

Otro aspecto para destacar en articulación con el plan Conciencia-Cauca es la relación entre universidad, empresa, Estado y comunidad, pues se permite no solo la colaboración con la empresa de desarrollo tecnológico Kcumen, sino, además, la interacción con las instituciones de educación superior de la ciudad que también atienden esta formación; de esa manera, la relación entre academia y entorno real se garantiza generando productos con el debido trámite de propiedad intelectual y esquemas de protección de derechos de autor. Esto implica que el entorno AVA Cátedra de Paz permite atender varias de las necesidades formativas detectadas, además de gestarse desde un diseño diagnosticado y pertinente al contexto, además de su construcción colaborativa. Finalmente, vemos una gran ventaja en la formación del talento humano, porque el MOOC, al estar inmerso en el macrocurrículo de los programas pregraduales y al estar construido un microcurrículo adaptado a la institución, es posible generar habilidades digitales y proyección institucional para

ambientes virtuales de aprendizaje, logrando no solo aprendizaje ubicuo (Fidalgo Ángel, 2013) Actualmente, las tecnologías ubicuas permiten el acceso a los recursos formativos; por ende, se puede acceder a ellos desde cualquier lugar y en cualquier momento. La idea, como bien lo indica Burbules (2009) es que se deben repensar las actividades formativas en relación con lo que sucede en otros contextos. El aprendizaje se llega a dar en cualquier momento, en cualquier lugar.

## 2. Marco teórico

A continuación enunciamos las categorías identificadas con mayor fuerza en el desarrollo del proyecto.

### 2.1. Cátedra de paz

De acuerdo con los conceptos recopilados por Molina Rueda y Muñoz, tenemos que en la mitología griega Eirene, hija del dios Zeus, fue considerada la diosa de la paz, cuyo concepto se enfoca en la idea de resolver los conflictos de manera no violenta y creativa buscando para cada dificultad la solución de la que se obtengan mejores resultados; aparece así la justicia como consecuencia de un buen gobierno (Molina Rueda y Muñoz, 2003). En la actualidad, Carlos Alberto Ríos, incorporado en la Tercera Cumbre Nacional por la Paz, expresa que cuando se habla de educación se debe de hablar sobre los atributos éticos, morales y mecánicos de esta, que solo se materializan mediante una guía cuyo medio idóneo es la educación con una buena pedagogía, que, a su vez, no debe ser entendida como conductista, sino dirigirse a la crítica, para dejar a un lado la irracionalidad y dejar de convertir a los educandos en seres racionalmente subdesarrollados (Ríos, 2014).

Cuando se trata de combinar la educación con la paz, en el Boletín de Seguimiento Legislativo de 2014, por ejemplo, Hernán Echavarría Olózaga indica que los procesos de paz desarrollados en el

mundo han buscado superar la violencia y conseguir una convivencia pacífica (Observatorio Legislativo. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2014). Esto quiere decir que, además de Colombia, ya ha habido otros países que pasaron por acuerdos de paz: por solo mencionar algunos casos, en Guatemala, Irlanda del Norte y Sudáfrica, una vez firmados los respectivos acuerdos de paz, se inició la implementación de una cátedra de paz para que los jóvenes en las instituciones educativas fortalecieran los espacios de inclusión e igualdad y dieran importancia a los factores que reducen la violencia y fundamentan la paz (Observatorio Legislativo. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga, 2014). Así mismo, México se incorpora en la búsqueda de que todos puedan transitar hacia una paz digna, que permita luchar por lo que es justo, y donde los conflictos constituyan una posibilidad de enriquecimiento humano, donde se respete el ejercicio de nuestros derechos a la igualdad entre hombres y mujeres, a la no discriminación y la no violencia, así como al desarrollo de la democracia (Grupo de Educación Popular con Mujeres, 2013).

Los estudios sobre cultura de paz, las iniciativas educativas para la paz y las estrategias de trabajo en las aulas han sido desarrolladas desde múltiples escenarios y estrategias de intervención. Para el caso de América Latina, se destacan investigaciones que han procurado intervenir la educación formativa con estrategias de convivencia y resolución de conflictos desde los contextos más inmediatos de vivencia. De ellos, resalta el trabajo de Álvarez (2008), quien presenta los resultados de un trabajo adelantado en un ciclo de educación infantil a partir de la interacción de estrategias de aprendizaje y actitudes para la convivencia pacífica y ciudadana.

Para el caso mexicano, trabajos como el de Franco et al. (2010) permiten identificar las variaciones en las estrategias pedagógicas de intervención de los problemas sociales generados por la violencia, y proponer un modelo de acompañamiento psicosocial basado en la cultura de paz desde el aula. Similar resultado se observa en la investigación de Carrasco et al. (2014), quienes observan contextos de violencia y los mecanismos para reducirla en contextos educativos proponiendo una

estrategia de acompañamiento desde las aulas, para la resolución pacífica de conflictos educativos.

Para el contexto brasileño, el trabajo de investigación adelantado por Chrispino y Herrera (2008) permite identificar la relevancia de una propuesta de modelo de política pública que busca reducir la violencia escolar promoviendo la cultura de paz desde la prevención del conflicto y la mediación de problemas sociales desde las aulas.

Para el caso colombiano, la revisión de la producción académica sobre cultura de paz y cátedra de paz permite colegir que se ha trabajado más desde la primera categoría, donde se han logrado avances significativos en la definición, las estrategias y la propuesta de intervención desde la cultura y la paz, y mucho más, sobre la implementación de la cátedra de paz, donde se observan estudios de eficiencia de la implementación en escuelas y colegios.

Así pues, sobre experiencias y las iniciativas de paz, vistas desde tipologías y buenas prácticas en Colombia, la investigación de Parra (2014) plantea que las experiencias de paz se pueden caracterizar desde dos tipos: 1) aquellas que aluden a las apuestas nacionales y 2) aquellas desde las intervenciones comunitarias. La caracterización, más allá de vincular los escenarios de intervención, clasifica el impacto desde la influencia en la resolución de conflictos y los aportes políticos a la construcción de paz, donde las estrategias comunitarias aportan decisivamente a la cultura de paz.

Un ejemplo de una buena práctica de implementación de cultura de paz se evidencia en los resultados de la investigación propuesta por Tovar y Sacipa (2011), quienes, a partir del trabajo con jóvenes de la organización Juventud Activa, lograron establecer los aportes desde la interacción narrativa de la manera como estos jóvenes enfrentan los problemas familiares, del grupo y del barrio desde el enfoque propio de cultura de paz, cuyo resultado es al considerar una ampliación y una reformulación del concepto de cultura de paz más acorde al escenario vivencial de los jóvenes.

En términos de los aportes diferenciales de atención de género, una apuesta relevante en el enfoque de paz de los acuerdos firmados entre el

Gobierno colombiano y las FARC es el texto de Bastidas (2008), quien plantea la discusión sobre este enfoque a partir de la promoción de cultura de paz con base en la perspectiva de género en las aulas de clase.

Otro elemento que se encuentra en las investigaciones sobre el tema tiene que ver con la relación entre la implementación de experiencias de cultura de paz y la intervención propuesta desde el ámbito gubernamental por vía de planes, programas y proyectos. En esta vía, sobresale el trabajo de Santibáñez (2010), quien evalúa el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional y el cambio generado en la propuesta de la promoción de educación cívica y ciudadana de conocimientos y valores hacia las competencias y los estándares, bajo la premisa de evidenciar estrategias para implementar una pedagogía acorde a los requerimientos del contexto educativo, y menos desde la exigencia normativa gubernamental.

Una investigación clave que permite la comprensión de la cultura de paz vista desde múltiples dimensiones espaciales se encuentra en la investigación de Harris y Sempere (2004), quienes plantean que la cultura de paz tiene varias interpretaciones desde el ámbito espacial, las cuales potencian énfasis en las estrategias adelantadas en los municipios colombianos y en campañas exitosas locales con características de replicabilidad nacional.

Todas las investigaciones mencionadas hacen énfasis en las estrategias implementadas desde la cultura de paz, los retos y las experiencias exitosas con carácter de replicabilidad en diversos contextos, que van desde las iniciativas gubernamentales hasta las estrategias más localizadas, como las aulas de clase. En ellas, el aporte gira en torno a la necesidad de conocer los contextos conflictivos y exponer estrategias que vinculen a dicha problemática ejercicios de intervención desde la educación, bien sea desde el aula o desde escenarios privados, donde se pueda garantizar la reproducción de buenas prácticas para la resolución de conflictos sociales o personales.

Los estudios sobre cátedra de paz, como estrategia gubernamental, son de reciente data, como producto no solo de la implicación normativa, sino también, porque se han encargado de evidenciar los logros



de la aplicación y la implementación de esta en escenarios educativos proponiendo líneas guía de acción para futuras estrategias con capacidad de replicabilidad y legitimidad. Así, la investigación de Fernández (2006) describe la importancia del papel de la educación y la escuela en la vida de toda la población que está vinculada en su entorno. En dicha investigación se descarta la propuesta de fomentar una educación para la paz a través de la transversalización de una estrategia que denomina educación para la paz, según la cual, la educación debe ser acorde a los problemas sociales y orientar respuestas a los múltiples escenarios y conflictos que vivencian los estudiantes.

En la misma línea se encuentran los planes de aula adelantados por la Institución Educativa Técnica Nicolás Rodríguez (2016), en el departamento de Tolima, así como las perspectivas curriculares en el Colegio San Juan del Camino y la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra en Bogotá (Lozada et al., 2015), las cuales evalúan la implementación y proponen estrategias de modificaciones a los planes de aula con perspectiva de cátedra de paz.

Finalmente, en ninguna de las investigaciones revisadas se logró evidenciar un trabajo de análisis de las estrategias curriculares desde cátedra de paz que vincule un ejercicio de comparación de dichas estrategias y la evaluación de la eficacia o la eficiencia en su implementación y su seguimiento, por lo cual resulta relevante y pertinente la propuesta de investigación que se propone en el presente proyecto.

### 3. Prácticas educativas y didácticas innovadoras

Los cambios vertiginosos en la manera de pensar, de actuar y de ser de cada uno de los sujetos han llevado, necesariamente, a repensar los diferentes escenarios sociales y, más que pensar el escenario mismo, han implicado centrarse en las prácticas que los componen; es decir, los procesos internos por los cuales los mencionados sujetos se reconfiguran, al pasar los días, es el caso concreto de la escuela, que, si bien

anclada en prácticas históricas regidas aún por la conducta y la moral, ha tratado de evolucionar partiendo de las investigaciones científicas y, por qué no, del ensayo-error que no se evalúa tan constantemente como se quisiera.

“El estudio de la práctica educativa permite analizar cómo se materializan dichos procesos formativos, y cuáles son las formas que asume la actividad conjunta desarrollada por los docentes formadores y los docentes universitarios al interior de un proceso instruccional” (Chávez y Jaramillo, 2014, p. 162). Es así, pues, como se hace apremiante la necesidad no solo de aplicar nuevas prácticas educativas, sino también, de estudiarlas y, a su vez, reevaluarlas.

Con esta perspectiva, es importante centrar la atención en las prácticas educativas como aquellos espacios de reflexión dinamismo y construcción de los acontecimientos mediados por la interacción entre docentes y estudiantes.

¿Cómo hacerlo? Es una pregunta que ha mediado los procesos educativos, y si bien existen en la actualidad nuevas teorías, anteriormente Comenius, con su obra *La didáctica magna*, propone, entre muchas otras cosas, darle protagonismo al estudiante ubicándolo como centro del proceso. Y aunque hacer tal cosa podría entenderse como desde el panóptico, permite, de una u otra manera, hacer al estudiante constructor de los aprendizajes, y más que ello, de los caminos o los métodos por los cuales llegar a él.

La identificación de nuevas oportunidades es, sin lugar a dudas, la posibilidad que posee la escuela para cualificarse constantemente. La era digital se convierte, pues, en una de esas oportunidades, en cuanto posibilita nuevos escenarios —no necesariamente físicos—, nuevas alternativas, nuevas perspectivas tanto para docentes como para estudiantes; incluso, nuevas relaciones sociales.

Es una nueva comprensión de la educación que ya no se centra en la figura del profesor sino en la del alumno; el rol del educador se modifica, él es un mediador efectivo y significativo que entrega los contenidos y opera de soporte en la evolución del alumno. (Rivera et al., 2010, p. 148)

Tal parece que toda la responsabilidad recae, entonces, en el docente, y no se contempla como un horizonte que ha de ser asumido por las instituciones, ni tan siquiera por el mismo sistema educativo; es decir, la virtualidad ha de asumirse como posibilidad para generar innovación en los procesos educativos.

No cabe duda de que uno de los problemas más desafiantes para los sistemas educativos es institucionalizar en los colegios una cultura de innovación y cambio constante. La sostenibilidad de la innovación resulta parcial o anecdótica y, por ello, cuesta revelar avances sustantivos en los aprendizajes. (Contreras y Arancibia, 2013, pp. 5-6)

¿Son, pues, los escenarios digitales didácticas innovadoras?

Es necesario, de entrada, definir —o al menos, tratar de entender— el término *didáctica* antes de hablar de *innovación*, y la primera no podría ser definida ya que el término se desborda en sí mismo en cuanto se analiza todo su recorrido epistemológico; sin embargo, podemos hacernos una idea a la hora de hablar de métodos de enseñanza.

Se construyeron así nuevos objetos llamados *métodos de enseñanza*, que provienen de las prácticas no reflexionadas de los enseñantes, y que, retomados y refinados por los clásicos de la pedagogía y la didáctica, entran, a su vez, a dirigir, modificar y homogenizar esas prácticas (Vasco et al., 2008).

Es decir, son estos métodos los que, de una u otra manera, permiten lograr el objetivo propuesto, que, sin el ánimo de caer en el reduccionismo, no es sino el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como interés común, los métodos de enseñanza son variables según los contextos, las edades, las posibilidades y, en términos del aprendizaje significativo, el interés del estudiante. Lo que en realidad importa es que no solo el docente es quien se encarga de pensar el cómo: por el contrario, se ha de realizar un trabajo mancomunado entre todos los interesados; es decir, convergen todos los intereses y dan forma a una ruta, a un camino, a un método de enseñanza único, particular y, por supuesto, innovador.

Con la perspectiva que se ofrece aquí, la descripción-comprensión de la realidad, expresada en la práctica pedagógica, implica que

el conocimiento tiene una naturaleza social que debe ser armada, por así decirlo, a partir de las experiencias compartidas y colaborativas de los estudiantes, además de la experticia del docente en recrear y ofrecer estas múltiples lecturas sobre el fenómeno de aprendizaje que se está abordando (Mendoza et al., 2014, p. 361).

Es válido afirmar, entonces, que la virtualidad se convierte en un escenario propicio para generar métodos de enseñanza de las prácticas educativas permitiendo la dinamización de todos los procesos formativos que se imparten dentro y fuera del aula de clase, y por ende, es válido catalogarlos como didácticas innovadoras; máxime, cuando parten de la construcción mancomunada entre diferentes actores.

## 4. Emprendimiento social

El emprendimiento social constituye una categoría de reciente desarrollo en países de América Latina, y ligado, en principio, a dimensiones económicas y administrativas del sector privado; sin embargo, las necesidades presentes en cada contexto han permitido el vínculo entre los procesos de emprendimiento a metas o logros sociales. Estas iniciativas, a su vez, han despertado especial interés en funcionarios, consultores y académicos, y desde ahí ha sido posible avanzar en términos conceptuales, metodológicos y de sistematización de experiencias.

Al respecto, resalta *Emprendimiento social: revisión de literatura* (2008), trabajo desarrollado por Alexander Guzmán y María Andrea Trujillo, quienes establecen el desarrollo histórico y conceptual del emprendimiento desde la década de 1980. A partir de esa perspectiva, analizan las características del emprendimiento y su relación con factores de financiación, rasgos principales del emprendedor, las corporaciones y las empresas de familia, y lo social: aprendizaje, necesidades, satisfactores, oportunidades.

Con un andamiaje conceptual ajustado a los procesos latinoamericanos, también llama la atención el texto de Hugo Céspedes *Emprendimiento*

*social y su sustentabilidad* (2009), ya que incorpora las nociones de sostenibilidad y autosostenibilidad a las acciones de emprendimiento social. En ese sentido, el objetivo principal de este tipo de actividades es satisfacer una necesidad social, que, en no pocos casos, implican procesos de intervención sostenibles y de largo aliento para lograr procesos de transformación social.

En la misma línea analítica, es llamativa la investigación de Marta Enciso, Laura Gómez y Aitziber Mugarra *La iniciativa comunitaria en favor del emprendimiento social y su vinculación con la economía social: una aproximación a su dimensión conceptual* (2012), por cuanto plantean los componentes que diferencian las actividades de emprendimiento del sector privado o del ámbito únicamente económico. En tal sentido, sugieren que el emprendimiento social contempla procesos de carácter económico, pero vinculados a principios de desarrollo sostenible y con un efecto positivo de mediano y largo alcance sobre grupos sociales que pueden presentarse en el entorno.

En la óptica de los marcos analíticos y de intervención, también hay importantes investigaciones que le otorgan al emprendimiento social un papel dinamizador de las lógicas sociales; es decir, la implementación de este tipo de procesos en órdenes sociales democráticos y con economías de mercado posibilita la construcción de sociedades más justas e incluyentes, siempre y cuando sean eficaces y eficientes al momento de abordar agudos problemas sociales. En la misma idea se inscribe el trabajo de Guadalupe Palacios, que en su artículo “Emprendimiento social: integrando a los excluidos en el ámbito rural” (2010), plantea que las actividades de emprendimiento social constituyen herramientas dinamizadoras que permiten superar la pobreza extrema, la exclusión de la población campesina y los negativos impactos del neoliberalismo.

La idea del emprendimiento social como herramienta para contrarrestar los efectos del neoliberalismo en etapas de apertura económica e integración regional también es compartida por Francisco Santos, María de la O. Barroso y Carmen Guzmán, en el texto *The global economy and social entrepreneurship* (2013). Sus autores sugieren que el emprendimiento

social representa la mejor herramienta para lograr avances significativos en términos de justicia social, a partir de la constitución de valor social de mediano plazo, lo que permite mayor sostenibilidad y diferencia frente a los modelos de emprendimiento de mercado.

También resulta interesante la investigación realizada por Mariana Bargsted titulada *Emprendimiento social desde una mirada psicosocial* (2013), pues argumenta que hay factores psicosociales que determinan el éxito o el fracaso de los procesos de emprendimiento con valor social. En tal sentido, aspectos como las características de los individuos vinculados a procesos emprendedores, las motivaciones sociales, el autorreconocimiento y las identidades laborales constituyen elementos de análisis que permiten comprender el éxito o el fracaso de las actividades de emprendimiento.

En Colombia, de acuerdo con Adeline Nicole (Nicole Fournier, 2011), el emprendimiento social es relativamente desconocido por la sociedad en general, y no hay de por medio acciones suficientes que generen impacto relevante en términos sociales; de acuerdo con el estudio presentado, se hace referencia a que la responsabilidad social empresarial ha ganado reconocimiento tanto en el país como en el mundo, y muchas de la empresas multinacionales con base en Colombia presentan anualmente su balance social, más es importante precisar que el emprendimiento social no es tan solo un tema de responsabilidad social empresarial. Así mismo, señala que el potencial identificado en el país tiene gran peso económico, debido a que, de acuerdo con un estudio desarrollado por Rodrigo Villar para la Universidad John Hopkins en 1995 (Villar, 2010), se identifica que entre las ONG, las organizaciones sin ánimo de lucro y las organizaciones de economía solidaria llamadas actualmente “el tercer sector” había una participación del 2,4 % del PIB hacia 1995 (Villar, 2010), de lo cual infiere el autor que estas entidades tienen un gran potencial de aporte al desarrollo social del país.

En el mismo sentido, y de acuerdo con Villar (2010), dentro de las entidades del tercer sector que mayor impacto pueden lograr se destacan las del sector educativo, por cuanto estas trabajan sobre el eje de

desarrollo social sin buscar un interés de lucro. Con respecto a las entidades del tercer sector, son varios los autores que hablan sobre el potencial de estas como actores en el desarrollo social, haciendo referencia a que los Estados, frente a su propia falta de eficiencia y de eficacia para solucionar problemas sociales, ven en los agentes del tercer sector a potenciales ejecutores de acciones que mitiguen las problemáticas de orden social (Grosso Rincón, 2013; Villar, 2010).

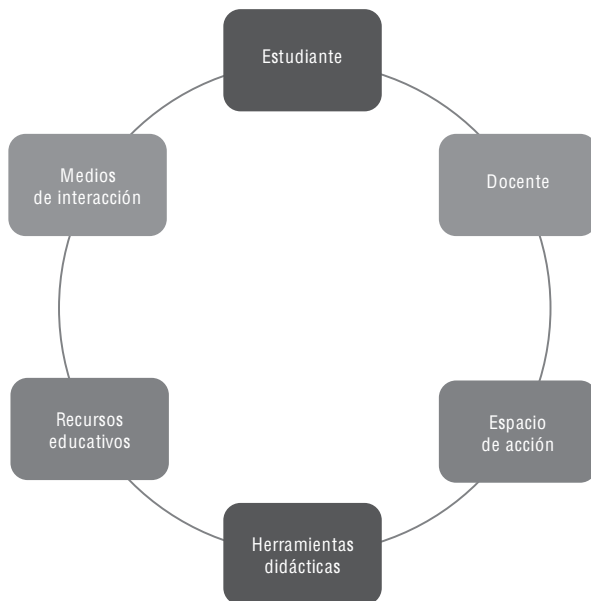
Desde una mirada amplia, se infiere que el tercer sector juega un papel fundamental dentro de los emprendimientos sociales que, apoyados en la innovación social, son potenciales agentes de cambio para la sociedad, y que aportan al desarrollo social, así como a mitigar las brechas sociales, y permiten agregar valor a los temas prioritarios sobre los que trabaja el gobierno.

## 5. Ambiente virtual de aprendizaje

Hablar de una sociedad del conocimiento en nuestros tiempos implica pensar en nuevos espacios, en los cuales las dinámicas cotidianas sean transmutadas. Lo mismo sucede con el ámbito educativo: el uso de internet en la educación ha gestado una serie de iniciativas, estrategias, recursos y espacios diversos que logran evidenciar la importancia de este medio virtual en los procesos formativos actuales.

Concebir un ambiente virtual de aprendizaje significa pensar en un espacio donde interactúan estudiantes y docentes, de forma que se generen relaciones, interacción y aprendizajes a partir de métodos, de recursos debidamente planeados con un propósito; en especial, el desarrollo de habilidades y de conocimientos, o para incrementar una competencia o una habilidad (González y Flórez, 2000). Por ello, concebir un AVA significa buscar recursos didácticos para generar ideas o soluciones a problemas específicos. Es importante entender lo que dicho ambiente requiere, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1.** Ambiente virtual de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Como complemento de lo planteado, cabe mencionar cuatro elementos fundamentales en todo ambiente de aprendizaje:

1. Procesos de interacción o comunicación entre sujetos.
2. Grupos de herramientas o de medios de interacción.
3. Acciones reguladas o planeadas en torno a unos contenidos (secuencia didáctica)
4. Un entorno o un espacio para desarrollar las actividades.

Los entornos no son solo escenarios físicos de repositorio o para la compilación de materiales didácticos: son espacios en los cuales el ejercicio de aprendizaje se propicia, pero, en igual medida, se crean unas dinámicas de interacción que median con condicionamientos psicológicos propios de la educación, y que también deben ser medidos o atendidos (Herrera, 2012).

La implementación de un AVA puede gestarse de forma única o complementaria a un escenario presencial; de ahí la existencia de las modalidades que los AVA tienen concebidas, como se muestra en la figura 2.



Figura 2. Las TIC y sus modalidades



### PRESENCIAL CON TIC

La educación es desarrollada en una aula, siendo esta la manera tradicional de enseñar, donde en los procesos de aprendizajes intervienen el profesor y el alumno. Se implementan nuevas estrategias metodológicas con la finalidad de incorporar el uso de las TIC, inmerso en un enfoque de aprendizaje presencial, sin la utilización de lo virtual.

### E-LEARNING

El docente y los estudiantes se encuentran físicamente separados por espacio y tiempo. Puede existir una comunicación sincrónica, en la que coinciden docente y estudiantes en tiempo real, a través de tutorías on-line y videoconferencias. También puede establecerse una comunicación asincrónica en la que no hay coincidencia en tiempo real y se da a través de foros, blogs, wiki, correos y e-portafolios.

### B-LEARNING

Esta modalidad (blended learning) constituye una combinación de enseñanza presencial y a distancia, por lo que en ella existe una separación física alternada entre el docente y el estudiante. También es conocida como una modalidad semipresencial. Es también llamada aprendizaje mezclado o mixto y emplea como espacios, por un lado, las aulas de clase y por otro lado, las plataformas educativas (Blackboard, Moodle), a través de materiales ya existentes en la red.

### C-LEARNING

Es un espacio de enseñanza en la nube. Se refiere a cualquier tipo de aprendizaje obtenido usando medios sociales con espacios abiertos para la comunicación y colaboración. Toma como esencia la integración de un grupo de trabajo colaborativo que no necesariamente se encuentra en una misma sala o espacio virtual en forma sincrónica, por eso propone un conjunto de herramientas con grandes ventajas en el plano asincrónico. La formación se extiende a las herramientas de realidad virtual (Second Life y OpenSim), redes sociales (Facebook, Twenty...), microblogs (Twitter), blogs...

### M-LEARNING

Es la capacidad del usuario de aprender en todas partes y en todo momento, puesto que logra los aprendizajes a través de dispositivos móviles o portátiles. Este método le permite tener acceso a su material de aprendizaje desde el lugar en que se encuentre (en la casa, universidad, en el trabajo...) y retomarlo justo donde lo había dejado, siguiendo de este modo un proceso continuo y flexible.

### T-LEARNING

Está basado en el aprendizaje global (Transformative learning). Las clases se dan en el espacio físico del salón, que incluyen plataformas de aprendizaje electrónico, televisión digital, redes sociales y entornos personales de aprendizaje. Es aquí donde el alumno, con toda una variedad de fuentes de información y sus contenidos, despierta el interés de aprender por sí mismo, y no estar siendo guiado.

### U-LEARNING

Es también llamado formación ubicua; para esta modalidad el espacio para el aprendizaje se da fuera del área de clase, es decir que la información que necesita el alumno está disponible en diferentes canales al mismo tiempo, lo cual permite recibir e incorporar la información disponible desde cualquier lugar en que se encuentre.

### P-LEARNING

El aprendizaje personalizable (pervasive learning) está presente en diferentes espacios formativos, puede darse en aulas de clases formales, o dentro de cursos basados en las nuevas tecnologías en función de las necesidades que se requieran para la formación y el aprendizaje. El proceso de aprendizaje puede ser guiado o un proceso de autoformación. Un ejemplo de esta modalidad podría ser los xMOOC una variante de los MOOC (cursos en línea masivos y abiertos), donde se imparten cursos tradicionales que simulan la pedagogía de la tecnología del aula.

Fuente: Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://educatics.upnvirtual.edu.mx/index.php/item/574-las-tic-y-sus-modalidades-para-educacion>

Así como se evidencia una tipología, también se pueden determinar unos elementos constitutivos. Herrera (2012) menciona con gran énfasis los siguientes, que describe de forma breve:

- 1) **Medios de interacción:** Se refiere a los canales comunicativos en los cuales se desarrolla el AVA; principalmente, el medio escrito, como correo electrónico, foros y chats, aunque los medios audiovisuales (video, podcast) van tomando cada vez mayor territorio.
- 2) **Recursos:** El uso de herramientas web 2.0 y 3.0 contribuye de forma significativa a diversificar la apuesta formativa virtual utilizando imágenes, hipertextos, multimedia, aplicaciones web, bibliotecas virtuales, recursos y tecnología 3D, realidad aumentada y *e-books*, entre otros.
- 3) **Factores físicos:** Aquí son indispensables la disposición tecnológica y el soporte o la solidez que tanto la plataforma (contenedor) como la velocidad (internet) permitan para el acceso y la funcionalidad del AVA; de ahí que dicho elemento, un poco invisible, sea un factor de éxito ineludible por las garantías que en soporte entrega.
- 4) **Relaciones:** Mediación cognitiva que se da entre los sujetos que navegan en el AVA, y la cual media mucho las estructuras mentales de los participantes y es un factor para considerar en aspectos como caracterización y seguimiento.

De igual forma, el AVA requiere unos diseños o planeamientos previos; o sea, definir su *arquitectura*. Para tal ejercicio, el gestor del ambiente debe considerar (Herrera, 2012):

- 1) **El diseño instruccional:** Aborda la forma como el acto educativo se dinamiza estableciendo un propósito, actividades, recursos, tiempos, herramientas y un proceso de evaluación y realimentación, dependiendo del diseño instruccional seleccionado.
- 2) **El diseño de la interfaz:** Es el indicador visual y tecnológico que establece características, navegabilidad, solidez y estabilidad, entre otros.
- 3) **Modelo de interacción:** Hace referencia a la forma como piensan e interactúan docente y estudiante.

A continuación, una propuesta del ejercicio planteado (López, 2010).

## 6. Planeamiento del problema

Teniendo en cuenta el escenario de posconflicto que afronta el país tras la firma de los Acuerdos de Bogotá, entre el Gobierno colombiano y las FARC, y ante la necesidad de vincular a la ciudadanía en la construcción de mecanismos que permitan nuevos escenarios de consolidación de la paz, el Estado colombiano ha diseñado estrategias con tal fin. Una de ellas no deja de lado el importante rol, consagrado en el artículo 22 de la Constitución Política, que tiene la educación para avanzar en los nuevos retos que afronta el país.

Así, la vinculación entre la construcción de paz y la educación inicia con la Ley 1732 de 2014, por medio de la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas, teniendo como objetivo primordial crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, que contribuya al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población (Congreso de la República de Colombia, 2014).

Para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Ley, el Gobierno nacional, mediante el Decreto 1038 de 2015, reglamenta y establece que la incorporación de la Cátedra de la Paz se hará mediante su adscripción a las asignaturas de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, o Educación Ética y en Valores Humanos, y será obligatoria en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media (Decreto 1038 de 2015). Con ello, consagra que la paz es fundamento y condición indispensable del desarrollo de las naciones y propósito central de toda sociedad libre, y que los ciudadanos deben amarla, valorarla y defenderla.

Si bien la norma vincula de manera obligatoria a las instituciones de educación básica y media, en las instituciones de educación superior la obligatoriedad de la norma se ve supeditada a la autonomía universitaria, consagrada constitucionalmente. Ante ello, las instituciones de educación superior pueden optar, desde su autonomía, en la construcción y la definición de currículos para la implementación de la Cátedra de Paz.

En este escenario normativo, resulta pertinente indagar por la eficacia en la implementación de la normatividad relacionada con la Cátedra de Paz en las universidades del país, y específicamente, en el departamento de Cauca, debido al contexto no solo de la larga presencia del conflicto armado en su territorio, sino también, por las iniciativas adelantadas en procura de aportar a un ambiente de paz y la generación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) que responda a la estructura microcurricular que en sus didácticas contemple la generación de una cultura de paz como un emprendimiento social, y con ello, no solo establecer los alcances en la implementación y el cumplimiento con la normatividad vigente y las estrategias desarrolladas por las instituciones universitarias para la orientación de la Cátedra de Paz, la cual servirá como modelo para otras instituciones que quieran beneficiarse de los resultados y productos del proyecto.

Otro factor problemático que se observó se deriva del análisis que establece la Secretaría de Educación Departamental, la cual presenta grandes dificultades en la implementación de la Cátedra de Paz en sus establecimientos educativos, pues se evidencian apatía, bajo interés, y posible integración a otras materias o cursos de dicha cátedra, por lo cual no se cumple lo establecido por la normatividad colombiana y pierde validez el interés en formar para una sociedad en el postconflicto. Con respecto a las instituciones de educación superior, la autonomía universitaria y la no vinculación directa de la normatividad para con estas instituciones evidencia la implementación de la Cátedra de Paz como “un curso más”, sin lograr la adecuada apropiación social esperada por la iniciativa.

Considerando todos los factores anteriores, tanto los institucionales como los regionales, se decidió buscar una alternativa que, dentro del marco de innovación y desarrollo, permitiera el diseño y la atención de la Cátedra de Paz en las instituciones; igualmente ligada a ello, estuvo la búsqueda de otras experiencias y la consecución de aliados estratégicos que también manifestaron la importancia de aportar didácticamente con recursos innovadores que logran el propósito formativo, y no solo la instrucción informativa, por lo cual se pensó en el diseño de un ambiente

virtual de aprendizaje (AVA) para la generación de prácticas educativas en torno a la Cátedra de la Paz en educación superior, como herramienta tecnológica que media en la apropiación social de conocimiento y en la generación de cultura de paz.

A partir de la revisión expuesta, las preguntas investigativas que surgieron dentro del grupo son: 1) ¿Es posible generar una apuesta didáctica distinta para la atención de Cátedra de Paz en las instituciones educativas?; 2) ¿Cómo interesar a los estudiantes y formar en ellos actitudes de paz conducentes a una sociedad en el posconflicto?; 3) ¿Es posible conocer otras iniciativas desarrolladas por instituciones de educación superior en la región?; 4) ¿Cómo diseñar un entorno innovador que atienda Cátedra de Paz? Las anteriores preguntas dieron camino al problema concreto a atender desde la presente propuesta investigativa.

*¿Cómo generar prácticas educativas innovadoras en torno a la cátedra de paz implementando un ambiente virtual de aprendizaje?*

## 7. Desarrollo del proceso investigativo

El proceso investigativo consideró el desarrollo de los objetivos; cada uno, con sus respectivas etapas. De ahí que la secuencia lograda en la implementación del proyecto consideró lo siguiente:

Como primera fase, la revisión de antecedentes curriculares y normativos: frente al diseño del MOOC, se hizo la primera etapa de exploración de antecedentes, que involucró los jurídicos en temas de educación superior, a fin de identificar normatividades y experiencias específicas de las instituciones de educación superior en este tema. Posteriormente, la etapa 2 nos permitió realizar ejercicios de apropiación social del conocimiento, y mediante la presentación de varias ponencias evidenciamos el interés y las orientaciones de otras instituciones sobre el tema.

Continuando con el segundo objetivo y la fase de recopilación de experiencias e indicadores de innovación, el interés estaba en recabar información para iniciar la etapa de diseño y aplicación. En ella no solo

creamos instrumentos para recopilar la información, considerando los indicadores a evaluar, sino que, además, nos interesó tomar una muestra específica de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca y Unicomfacauca, para ser referentes de aplicación.

La siguiente etapa se dedicó a la sistematización de la información; mediante el *software* SPSS, se analizó la información recibida, que nos entregó unas métricas y resultados de análisis para la escritura y la socialización mediante evento académico.

La tercera fase se destinó para identificar la eficacia de las prácticas educativas en torno a la Cátedra de Paz; por supuesto, es entendible que cuando queríamos crear un MOOC debíamos revisar las mejores experiencias que se surtieran en los contextos formativos cercanos, a fin de reconocer sus éxitos y sus fracasos. Así pues, durante la primera etapa se enfatizó en el montaje de la línea de base de información cualitativa y cuantitativa. Aquí, nuevamente los *softwares* fueron de gran ayuda: inicialmente, Atlas Ti, y posteriormente, SPSS.

La siguiente etapa se dedicó a estructurar un modelo de eficacia, para delimitar qué elementos habían sido exitosos en la formación de la Cátedra de Paz y podrían ser considerados en nuestro MOOC; pero dentro de la investigación consideramos la importancia de presentar en un blog el modelo de eficacia, para su difusión alternativa.

Por último, la cuarta fase se dedicó al diseño instruccional del MOOC, a partir de elementos concretos como: la secuencia didáctica, los contenidos digitales y el primer montaje en plano del espacio virtual. Todo esto ha generado la posibilidad de socializar el espacio para que en 2020 podamos hacer la implementación directa con los estudiantes y establecer las primeras mediciones del impacto; además, trabajamos en una alianza con Mirada X para que el MOOC Cátedra de Paz pueda estar en su portal internacional.

## 8. Conclusiones

El proyecto desarrolló un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) para la generación de prácticas educativas en torno a la Cátedra de Paz en educación superior y media, y el cual responde a una exigencia del entorno —la Ley 1732 de 2014—. El MOOC contempla unos contenidos y unas herramientas didácticas que, desde la implementación en la educación superior y media, pueden explorar, reconocer y vivenciar cuando lo necesiten, pues, definitivamente, la paz es un proceso de todos y con todos; de ahí que la educación superior deba ser garante de su información, su formación y su transformación, para lograr una sociedad más equilibrada y capaz de resolver sus conflictos.

Los procesos de transformación cuestan, en cierta medida, a las instituciones de gran alcance, porque deben estar supeditados a estándares y regulaciones que, desde dinámicas propias, como los proyectos educativos universitarios, o bien, desde estándares tecnopedagógicos, hacen que no toda innovación sea implementada de manera inmediata; de ahí la importancia de los pilotajes, para mediar a través del lean StartUp la medición paso a paso.

