



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA CON EDUCACIÓN BÁSICA EN CIENCIAS SOCIALES  
LEBECS

**DIDACTICAS DEL CONFLICTO ARMADO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA  
PEDAGOGIA CRÍTICA**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE “LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN CIENCIAS SOCIALES”.

AUTOR:


DARIO ALEJANDRO HUERFANO MORENO

TUTOR:

ANTONIO CABRERA


LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO  
FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA

BOGOTÁ  
NOVIEMBRE DE 2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 3</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Didácticas del conflicto armado : una experiencia desde la pedagogía crítica
<b>Autor(es)</b>	Huérfino Moreno, Darío Alejandro
<b>Director</b>	Antonio Cabrera
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015.101 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	CONFLICTO ARMADO, FORMACIÓN POLÍTICA, PEDAGOGÍA CRÍTICA, ESCUELA, ENSEÑANZA, CIENCIAS SOCIALES, TIEMPO PRESENTE, MEMORIA

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de investigación se realiza en la marco de la línea formación Política y reconstrucción de la memoria social. El proyecto pedagógico se realizó para optar por el título en la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. El trabajo realizado articuló la propuesta pedagógica y el problema social denominado "Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica". La implementación del proyecto pedagógico se realizó con los estudiantes del grado 303 del Colegio Distrital Manuelita Sáenz, ubicado en la localidad de San Cristóbal sur. Lo que se pretendió hacer con el trabajo fue integrar el problema social y la propuesta pedagógica con la enseñanza de las ciencias sociales, desde una perspectiva de la enseñanza desde la historia reciente y la pedagógica crítica. En la escuela, el trabajo se inició partiendo de los estudiantes mismos, en un proceso donde primara la reflexión apuntando a su formación como sujetos políticos y desarrollar prácticas para el cambio de la sociedad.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 2 de 3</b>	

### 3. Fuentes


Para la elaboración de este trabajo se usaron como fuentes libros relacionados con la temática, artículos en periódicos y revistas, pero principalmente los textos de David Easton “esquemas sobre el análisis político”, Carlos Medina Gallego, Valencia Piedad Ortega, Ojalvaro Jorge Enrique Aponte, lo referente a la sistematización de experiencias se fundamentó en los planteamientos del profesor Alfonso Torres, Oscar Jara, Paul Collier, Bourdieu, Hugo Fazio, Paulo Freire, Jürgen Habermas, Koselleck, Valencia Pineda Ortega, Vega, Foucault, La parte pedagógica encontró su sustento principalmente en Peter McLaren y Henry Giroux, Arendt H, Bisquerra H, Roldan Ofelia, Kemis y Karr

### 4. Contenidos

El primer capítulo titulado el conflicto armado desde tres miradas da cuenta de la pregunta investigativa, dando origen a la fundamentación del problema social que guiaron la práctica y la consolidación del proyecto. Dentro de este se establecen las relaciones del conflicto armado y las categorías de moral, estado-nación y economía, planteando la mirada del conflicto desde una perspectiva diferente a la tradicional.

El segundo capítulo, propuesta pedagógica desde la pedagogía crítica para la formación política en el grado 301 del Colegio Distrital Manuelita Sáenz, describe el proceso de implementación del problema social con sus respectivas fases, las cuales estuvieron guiadas por la perspectiva de la pedagogía crítica y guiada hacia la formación política en la escuela. En donde la práctica pedagógica se convierte en un espacio de reflexión frente al que hacer como docente y su papel en la formación de sujetos críticos en relación al tema del conflicto armado y como estos procesos de aprendizaje forjan debates crítico-analíticos en procura de un eventual pos-conflicto.

En el tercer capítulo: lo político en la escuela y la desprofesionalización docente. Se realizan las apreciaciones del proceso de investigación, se reflexiona sobre la enseñanza, la formación política en los sujetos de la escuela y los problemas que se afronta desde la profesión docente, además de dar cuenta sobre la importancia de la experiencia vivida en la práctica pedagógica. Tomando como punto de partida la actual situación de los docentes del 1278 y las condiciones laborales y mediáticas a las que se ve enfrentado el docente en su quehacer cotidiano.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 3</b>	

## 5. Metodología

La primera, fase da cuenta de la revisión bibliográfica que permitió la consolidación del problema social, destacando los aspectos que configuran el fenómeno del conflicto armado en Colombia, posteriormente se construye e implementa la propuesta pedagógica en el Colegio Distrital Manuelita Sáenz, que contó con algunos cambios de carácter aclarativo, tomando como referencia a Jara, en historia del tiempo presente y una metodología cualitativa como eje central del análisis, en donde se utilizaron las (TICS) y el trabajo en grupo ( debates y mesas redondas ) como formas de aprendizaje en la formación política de cada estudiante . Por último se presentan las reflexiones y conclusiones respectivas que surgieron en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

## 6. Conclusiones

El presente trabajo de grado tuvo como finalidad analizar la importancia de incluir en el currículo escolar, temas como los relacionados al conflicto armado en Colombia, que se categorizan desde las nociones sociales, económicas, políticas y que a la vez refleja una problemática social colombiana, enfocada en las dinámicas y debates que surgen de los mismos. Reflexionando frente al enfoque de la pedagogía crítica como didáctica en la construcción de la historia colombiana desde el aula, y en sus prácticas cotidianas, reformulando las diferentes formas de apropiación y reflexión de sus realidades. En este sentido se observará el rol que juega el docente dentro de la enseñanza y su papel en la formación de sujetos políticos, hacia una perspectiva de aprendizaje que permite que otros lugares de construcción de la memoria se involucren dentro de los procesos formativos en los niños y genere una reflexión encaminada a la formación de sujetos que reivindiquen su papel dentro de la sociedad no como un actor discursivo sino como sujetos de discursos y prácticas que transformen sus realidades.

<b>Elaborado por:</b>	Darío Alejandro Huérfano Moreno
<b>Revisado por:</b>	Antonio Cabrera

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	13	11	2015
--	----	----	------

## Tabla de Contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<p>Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos de investigación propuestas en este mismo capítulo. Al final de las conclusiones presentamos las posibles líneas de investigación que pueden generarse a partir de este estudio .....</p>	
	11
<b>Capítulo 1: .....</b>	<b>12</b>
<b>El conflicto armado desde tres miradas.....</b>	<b>12</b>
1.1 El estado nación dentro del conflicto armado .....	17
1.2 Los grupos armados y sus dinámicas económicas .....	22
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>37</b>
<b>El conflicto armado: una propuesta desde la pedagogía crítica para la formación política en el grado 301 del colegio distrital Manuelita Sáenz.....</b>	<b>37</b>
2.1 Antecedentes de la pedagogía crítica .....	38
2.2 La educación como práctica cultural.....	41
2.3 Pedagogía crítica: una apuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela....	44
2.4 El papel del docente crítico .....	47
2.5 La clase de ciencias sociales en la escuela, una puerta a la realidad.....	49
2.5 El papel de la memoria en el marco de la pedagogía crítica .....	57
2.6 Las dinámicas del tiempo.....	59
2.6 La función del tiempo presente en la construcción de memoria .....	61
2.7 Formación política.....	63
<b>2.8 Construcción de la pregunta formativa .....</b>	<b>66</b>
<b>2.9 Construcción de la pregunta investigativa .....</b>	<b>66</b>
<b>2.10 Estrategia metodológica .....</b>	<b>66</b>
Fase I.....	68
Fase II.....	72
Fase III.....	74
Fase IV .....	75
<b>2.11 Desarrollo de las fases.....</b>	<b>76</b>
<b>Fase 1: sensibilización hacia el tema del conflicto armado .....</b>	<b>76</b>

Sesión 1: sensibilización .....	76
Sesión II: Galería de imágenes.....	77
<b>Fase II: Construcciones propias .....</b>	<b>78</b>
<b>Sesión III: construcciones de ideas.....</b>	<b>78</b>
Sesión IV: cine foro.....	79
Sesión V: lluvia de ideas .....	79
Sesión VI: construyendo una línea de tiempo.....	79
<b>Fase III: el papel de la memoria .....</b>	<b>80</b>
Sesión VII: construyendo en grupo.....	80
Sesión IX: construyendo un argumento .....	81
<b>Fase IV: Construcción de la cartilla digital.....</b>	<b>81</b>
Sesión X; utilizando las TICS .....	81
<b>Sistematización de la propuesta pedagógica: .....</b>	<b>82</b>
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>86</b>
<b>Lo político en la escuela y la desprofesionalización docente.....</b>	<b>86</b>
3.1 La necesidad de plantear la formación política en la escuela: .....	86
<b>3.1 Formación docente.....</b>	<b>90</b>
3.3 La desprofesionalización docente: ¿Crisis educativa o potencial de transformación? .....	94
<b>Conclusiones .....</b>	<b>98</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>101</b>

## Introducción

En la historia de Colombia, la educación se ha visto sujeta a diversos cambios sociales, culturales y estructurales. Primero, en el periodo de la colonia, existía un modelo de educación excluyente, que favorecía a ciertos tipos de personas, luego, cuando se instaura la república de Colombia, la educación pasa a ser de un corte liberal, donde se esperaba formar a los nuevos hombres como ciudadanos dispuestos a seguir las leyes y normas establecidas por la sociedad republicana.

Cuando la educación pasa a manos de la iglesia católica, se empiezan a impartir los preceptos morales y éticos, propios de esta doctrina religiosa, estructurando las subjetividades de todos los individuos. Luego se separó de la iglesia y quedó bajo la tutoría del Estado, sin embargo, el modelo educativo siempre ha estado ligado a los ciclos políticos de la historia, adaptándose al gobierno de turno, y al modelo de desarrollo imperante de la época.

En la actualidad se observa que estos procesos y estructuraciones desembocan en una educación establecida bajo parámetros dados por el sistema de globalización e internacionalización, donde, si bien cuenta con una amplia cobertura, los procesos de tecnificación y profesionalización aún son precarios en cuanto a sus potencialidades formativas.

Es por esto que se debe rescatar la educación de las dinámicas del poder, lograr que la educación colombiana pase a convertirse en el pilar fundamental de la construcción de sociedad y de nación y cuya finalidad sea la de consolidar un proyecto de identidad nacional, desde el saber y la formación integral de cada sujeto, materia pendiente por

resolver, debido a que el Estado y la sociedad prefieren fijar sus ojos en otros aspectos sociales y culturales, obviando a la educación.

El lugar donde se deben reproducir transformadores, son las escuelas, espacios en donde interactúa la sociedad con la educación, lugar en el que se generan los conocimientos y formaciones que darán lugar a la continuidad y la reproducción de la sociedad. La escuela se ha caracterizado por ser el espacio donde la memoria y la historia han perdurado en el tiempo, verbigracia, el fenómeno de la violencia, el cual ha sido durante generaciones un motivo de estudio para todos los actores de la sociedad.

La escuela como escenario y el conflicto armado como tema en la que se inscribe esta investigación, sobre la necesidad de explorar cada uno de estos vértices es que se predispone la metodología de este trabajo.

En relación con la guerra, en la presente tesis se argumenta que en tanto Colombia ha sufrido durante los últimos 60 años una gran oleada de violencia, enmarcada en un conflicto armado interno que ha tratado de ser conciliado mediante diversas estrategias planteadas por cada gobierno de turno, sin embargo, ninguna de ellas ha sido efectiva, el único proceso que ha avanzado de manera significativa es el que se cumple actualmente en la Habana.

Este proceso busca el esclarecimiento de la verdad sobre los acontecimientos violentos como la masacre, desplazamientos, asesinatos, secuestros, etc. En síntesis se está llevando a cabo un proceso de reconstrucción del pasado vivido y experimentando por los actores del conflicto, que no es ajeno al resto de la sociedad colombiana.

Ver y pensar la enseñanza, dentro de un espacio académico como lo es la escuela, de eso es que se trata esta investigación.



Estos procesos sociales como el conflicto armado, que no son indiferentes para la enseñanza de las ciencias sociales y en los que múltiples discursos, se han producido debido a los contextos y hechos sociales por los que atraviesa la sociedad en un momento determinado. Estas formas de enseñanza han significado diversas dinámicas pedagógicas y metodológicas dentro del aula, donde el docente y su autonomía ejercen un papel formativo de los niños a quienes serán los encargados de transmitir y conservar aquellos temas sociales, culturales e históricos y así poder conservar la memoria de un país.

Surge entonces el tema central de este trabajo de tesis, y es el análisis de las dinámicas que se desarrollan dentro del aula de clases en torno a la enseñanza del conflicto armado desde la perspectiva de la pedagogía crítica, por ello la tesis se titula: Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica.

El objetivo general de esta tesis analizar y comprender como el conflicto armado ha incidido en los procesos de enseñanza en las aulas escolares. También se busca evidenciar las principales características que dieron origen a las guerrillas de las FARC y ELN, así como analizar los procesos de formación, consolidación y procesos de paz con las autodefensas unidas de Colombia.

Analizar el papel de otros actores del conflicto armado como lo es el estado y población civil, analizar las dinámicas que se evidencian en el aula en torno a la enseñanza del conflicto armado en un curso de la básica primaria y reflexionar en torno a las prácticas realizadas y que metas se lograron en la enseñanza del tema ya planteado; esos también son objetivos de este trabajo.

En el capítulo uno se abordará todo el marco teórico referente al conflicto armado, el cual es de vital importancia pues marca la línea central de la tesis, en donde se tomará como punto de partida la historia y conformación de los grupos armados de las FARC y el ELN como grupos guerrilleros, la conformación de las AUC y el papel que juega el Estado y la población civil, vista desde el fenómeno del desplazamiento.

Este capítulo, será visto solo desde una postura teórica y analítica, desde el papel de la historia escrita y la memoria conocida como la “otra historia”, ejes fundamentales para entender el conflicto armado no solo como una linealidad de hechos, sino como un fenómeno lleno de causas y consecuencias, donde se involucran todas las estructuras de una sociedad como la colombiana.

En el capítulo dos se recogen los planteamientos de la pedagogía crítica. Ante esto, lo primero que se hará, será la definición del concepto “pedagogía crítica” con el fin de establecer el marco conceptual de definición. Nos planteamos profundizar en este concepto, donde se recogen las principales características que constituyen esta categoría a nivel de la enseñanza y la formación de niños como sujetos críticos y analíticos, frente a un fenómeno en cuestión como el del conflicto armado, esta definición será el punto de partida para los siguientes dos capítulos dedicados a procesos reflexivos dentro del aula.

En este capítulo también se hace un análisis a la enseñanza de las ciencias sociales y su puesta en escena dentro del aula de clase, teniendo en cuenta el conflicto armado. En un primer momento se realizará una breve descripción de una clase de ciencias sociales impartida en grado tercero de primaria, analizando los diferentes momentos de

esta clase y a los diferentes actores. En un segundo aspecto se realizará una mirada de la enseñanza de las ciencias sociales desde dos puntos de vista, desde los lineamientos curriculares y el otro desde el aula de clases.

El siguiente capítulo se realizará una mirada crítico- reflexiva en torno a la formación del docente, su práctica y posteriormente su quehacer diario dentro del aula del clases, los retos a los que está enfrentado el maestro de ciencias sociales dentro de una sociedad tan multicultural como la nuestra y su influencia en la construcción de identidad y generación de espacios para el debate sobre la misma, y por último, los retos del docente de ciencias sociales frente a un eventual proceso de paz y una proyección a una sociedad del post conflicto.

Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos de investigación propuestas en este mismo capítulo. Al final de las conclusiones presentamos las posibles líneas de investigación que pueden generarse a partir de este estudio.

## **Capítulo 1:**

### **El conflicto armado desde tres miradas**

Dentro del capítulo se desarrollará un análisis en torno a los aspectos que atraviesan las dinámicas del conflicto armado interno en nuestro país y sus prácticas armadas al margen de la ley. Aspectos analizados en sus diferentes variables, como son la categorías de moral, estado nación y economía; una por una, con el fin de evidenciar las características más sobresalientes de cada una, que dan respuestas a los procesos que se desarrollan dentro del conflicto armado.

El primer aspecto a analizar, es el de la moral y la guerra. Estos conceptos definidos desde Nietzsche son el punto de partida que genera un interrogante ¿desde qué punto los principios morales son transformados, según las dinámicas que se desarrollan dentro del conflicto armado? Tomando como punto de partida las prácticas de la guerrilla, los paramilitares y el estado se contextualiza la realidad del conflicto armado en Colombia, ubicando actores y transformaciones.

La moralidad busca evidenciar como desde una perspectiva se puede analizar el comportamiento y accionar de los actores del conflicto armado en Colombia (guerrilla, paramilitares y estado), puesto que cada uno adapta principios morales e ideológicos que fundamentan la construcción utópica de la sociedad Colombiana. Uno de los postulados propuestos por Mónica Zuleta en su artículo titulado “moral de la crueldad o autorización para abusar de lo “no civilizado” demuestra que la perspectiva del análisis de la realidad varía según los principios morales del sujeto observador.

Un primer acercamiento al concepto de moral propuesto por Nietzsche define que esta “expone que las ideas de bien se identifican con la posición de quienes las tienen,

así los poderosos están bien para ellos, y los "resentidos morales" están bien para ellos. Y las ideas del mal se identifican con las posiciones contrarias: los esclavos están mal para los señores y viceversa. Es claro que la moral, el deber ser, qué es lo que está bien ser y qué es lo que está mal, es un concepto fuertemente dependiente de la sociedad en la que se encuentra". Díaz, 2014(p.228)

Ya definido el concepto de moral propuesto desde Nietzsche, al relacionarlo con la sociedad colombiana, y en especial al tema del conflicto armado, se evidencia que la moral y el deber ser, están marcados fuertemente por el actuar de ideológico y paradigmático de cada uno de ellos. Se puede ver que cada miembro actúa de acuerdo a su forma de ver y de ser. Un ejemplo de esto, es el actuar de las guerrillas en sus orígenes, ya que su proceder inicial mostraba una moralidad fundamentada en la igualdad, las reformas y la lucha por el poder.

Los inicios ideológicos y morales de los grupos armados al margen de la ley forjaron un código que definió el proceder en cada una de sus acciones frente a la realidad y necesidades que la sociedad Colombiana exigía.

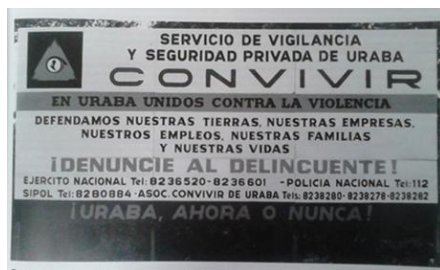
"códigos que obligaban el respeto de niños, mujeres y ancianos, y leyes que prohibían expresamente la práctica de sistema de torturas y tierra arrasada a sus adversarios. Reglamentaba el uso de las expropiaciones o de su producto, subordinando los apetitos individuales a las necesidades colectivas de resistencia. Tenían tribunales propios: realizaban casamiento ante sus jefes y, en algunas zonas, las de mayor control, definían prioridades de producción y de distribución para la población civil" (Gallego, 2004 p.110)

Otro aspecto que marcó el deber ser de las guerrillas colombianas, fue el de buscar siempre el beneficio de la población más vulnerable, esto se evidencia en las prácticas guerrilleras y su influencia dentro de la organización campesina. Un ejemplo de esto es

Santafé de Ralito, donde las guerrillas de las FARC construyeron obras sociales para el beneficio de la sociedad. Aquí se evidencia que dentro de la organización de unos de los actores del conflicto la idea del deber ser atraviesa todo el modelo ideológico y determina la forma de actuar de cada uno de sus integrantes.

Lo contrario sucede dentro de las organizaciones paramilitares donde el deber ser y la moralidad estuvieron atravesadas por ideas opuestas a un interés colectivo, un fin propio. La destrucción de las guerrillas, la pacificación del conflicto armado y la lucha por la permanencia en el poder de las clases dirigentes fueron los principios morales con los que surgió este actor del conflicto en Colombia.

Él debe ser y actuar de estos grupos establecía, normas y códigos en las sociedades dentro de las cuales regía el temor por medio de represarias. Un ejemplo de esto, ocurre en los llanos orientales, donde los grupos paramilitares ejercían el poder en todas las estructuras sociales con la finalidad de poder proteger y beneficiar a un grupo determinado de la comunidad. Como se evidencia en la siguiente imagen:



Fuente: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

El deber ser dentro de los grupos paramilitares estuvo centrado en su ideal de pacificación de conflicto armado; este actuar lo define Nicolás Maquiavelo en su frase célebre “el fin justifica los medios”. Los grupos paramilitares desarrollarán toda una sistematización de prácticas de torturas y desapariciones con el fin de liberar al país de

la amenaza guerrillera. Ejemplos de esto abundan en la historia de los últimos 60 años en el país, algunas de estas incursiones armadas fueron: Vegachi Antioquia 29 de febrero de 1997, Mutatá Antioquia 29 de febrero de 1997, Mapiripan 14 de julio de 1997, entre otras.

Según Mónica Zuleta el término de moral de la crueldad, entendida como una voluntad de poder que quiere dominar la vida de otras personas, resulta de un cambio del derecho de guerra que permite someter y doblegar a los vencidos, y cuya finalidad más evidente es la de doblegar a las masas, viéndolas como un grupo que no es capaz de dirigir sus procesos sociales y nunca logrará organizarse como un estado nación, convirtiendo esto en una voluntad jerárquica.

“Esa voluntad se sustenta en un orden jerárquico que autoriza que las fuerzas “inferiores” (no aquellas fuerzas vengativas y tristes a las que Nietzsche se refiere cuando habla de “la gran rebelión ascética”, sino las que han sido aplastadas, coaccionadas y forzadas a ser vasallas) se puedan convertir en “superiores”, siempre y cuando se sigan ciertos requerimientos bastante difíciles de cumplir, lo que hace que los ocupantes de las jerarquías en general sean los mismos en el tiempo. Por ejemplo, para convertirse en superiores, los inferiores deben: diferenciarse en individuos a través de posesiones, rodearse de cortes de admiradores y de ejércitos, aplastar a las muchedumbres indiferenciadas que no logran convertirse, plegarse ante quienes ocupan lugares más altos en las jerarquías y enmascararse con rasgos humanistas”. (Mónica, 2014 p.222)

De tal forma se establece las conductas morales que se desarrollan dentro de un conflicto armado, ya que al establecer relaciones de dominación sobre un grupo de personas en específico, se garantiza el control y la autoridad de cada una de las estructuras del poder de dicha sociedad. Se evidencia en los comportamientos de los grupos armados y el estado quienes a partir de prácticas de miedo y desplazamiento

forzado, logran establecer sus mecanismos de dominación separando las masas, unas de las otras, con el fin de generar un temor inconsciente y una indiferencia hacia las prácticas violentas al margen de la ley.

“Es una verdad dolorosa: desde 1980 a 2013 la gente del Catatumbo sufrió 66 masacres y 120 mil personas se desplazaron. Y más allá de las cifras, el común denominador, página tras página, es el de la impunidad. Salvo algunos mandos medios del Ejército y de los paramilitares, los grandes autores del horror están libres. El tema es más preocupante si se tiene en cuenta que “durante cinco años, el Ejército se tomó el Catatumbo” (abierta, 2014 p.4)

Esto a su vez establece roles para cada uno de los actores del conflicto, donde se categoriza uno por uno dentro de un orden social, en el que se encuentran desde los altos mandos, hasta los vasallos y las masas vulnerables. Con el fin de publicitar el conflicto y justificar el actuar de cada uno de ellos buscan más adeptos que sus directos rivales, estableciendo desde una publicidad y manipulación desde los medios de comunicación dentro de una ficción de la moral hasta el uso de panfletos y volantes.

Como lo cita la autora a continuación:

“La ficción de la moral de la crueldad, en primer lugar, asigna la función de autor y atribuye autonomía a quienes juegan papeles como “jefes”, y a sus cortesanos, que denomina con nombres como doctores, dones, líderes ilustres, copartidarios, etcétera; a ellos los juzga como “civilizados”. (Mónica, 2014).

Esto muestra que al atribuirle un papel de jerarquización a cada uno de los actores del conflicto se está idealizando a estos sujetos, como los únicos que pueden lograr establecer, ya sea una revolución, un cambio de poder o mantener dejarlo tal cual está; Siendo este último el que más justifica el actuar de actores en conflicto (guerrilla, paramilitares y estado).



Dentro de esto se va consolidando jerarquías imaginarias, las cuales a partir de la dominación y los intereses propios establecen sus criterios, definiendo por percepción propia sus acciones y categorizándolas en bueno o malo. De esta manera emplean a las masas de la sociedad para que aquellos mecanismos de control se naturalicen y sean visto como necesarios por la mayoría de la sociedad

Un segundo aspecto que pone en evidencia es el concepto de “la moral de la crueldad”. Una práctica que demuestra el afán de los considerados vasallos, y su interés por copiar las prácticas terroristas, extorsivas e intimidatorias de sus jefes, con el fin de escalar rápidamente en la pirámide social ya establecida dentro de la organización (jefes, cúpula militar, soldados rasos). En síntesis, la moral vista desde el conflicto armado pone en evidencia todas las dinámicas sociales y humanistas del sujeto, atravesando este fenómeno donde la moral y el deber ser son manipulados desde una pirámide de jerarquización establecida por los grupos armados y el estado, todo con el fin de ir influenciando varias esferas de la sociedad y así poder lograr una mayoría, ya que aquellos grupos serán las que escojan a sus líderes y establezcan un orden dentro de un estado nación que se torna débil frente a estas prácticas maquiavélicas.

Ya analizadas las prácticas y estándares de moral y deber ser de los grupos armados al margen de la ley, proseguiremos con las mismas variables análisis vistas desde el estado, otro actor importante en el conflicto armado interno del país.

### **1.1 El estado nación dentro del conflicto armado**

En esta parte del análisis se ha podido observar las distintas formas de actuar de las guerrillas y paramilitares en sus maneras de proceder desde la moral y el deber ser, y como estas prácticas han sido convertidas en todo un estilo de lucha y afanes para

captar el apoyo de las masas desde una concepción de libertad y progreso. Ahora los discursos centran su análisis de la construcción del estado nación, desde la perspectiva del estado, y como este actúa activamente en los procesos que atraviesan el conflicto armado y bajo cuales prejuicios procede frente a este fenómeno.

Para esto se tomara como referencia el artículo de “Estado nación y moral cruel: genealogía de la violencia política de Colombia” escrito por Soraya Vega donde se realiza todo un análisis de la perspectiva del estado frente al conflicto armado interno. La autora en su texto determina el rumbo de toda una sociedad con unos fines que se establecen desde un comienzo, planteamientos los cuales serán aterrizados al contexto del conflicto armado visto desde el aparato estatal

“En las décadas de los años cuarenta y cincuenta la experiencia política y social en Colombia se configuró en relación con el proyecto civilizador del Estado-nación. Partimos del supuesto de que los ideales y valores del Estado-nación están emparentados con los ideales ascéticos de la metafísica platónico-cristiana que Nietzsche.” (Soraya, abril 2015)

Dentro de esta dinámica que maneja Nietzsche, se logra relacionar la teoría de la moral y el deber ser dentro de sus dinámicas en la construcción del estado nación, logrando generar un nuevo concepto determinado como: la voluntad del poder. La cual usa las categorías de la moral y el estado nación, para lograr atravesar todo el aparato de una nación influenciando desde las raíces culturales hasta el modo de vida de cada individuo en la cotidianidad.

“La muerte de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, generó un estallido violento del conflicto social y político que no respetó ningún estrato social; el terrorismo político afectó a sin realizar distinción económica, política y cultural alguna. Cuando se hizo imposible la situación y los mecanismos para frenar desde la sociedad civil la ola de violencia que

azotaba el territorio nacional no funcionaron suficientemente, se recurrió a la lucha armada en la forma de guerrillas, como estrategia central de resistencia política". (Gallego, 2004 p115)

Estas dinámicas dentro del periodo de la violencia se desarrollaron en el contexto de la muerte de Gaitán en donde el pueblo era movilizadado en torno a su líder político e ideología. Lo que caracterizó a Gaitán dentro de un pensamiento liberal y catalogado en el caudillismo fue la interpretación a las necesidades del pueblo y su idea de transformación social. El pueblo vio en su discurso todo un andamiaje político que cubría las necesidades de la mayoría y por ende estuvo protegido y respetado; por esa forma ferviente y cautivadora que tuvo con el pueblo. En el instante de la muerte de este político, la masa se vuelca a las calles para generar una asonada en donde los partidarios liberales, usan la violencia como un mecanismo de revolución contra la clase dirigente y el estado que en ese entonces estaba a cargo de los conservadores.

Dentro de este suceso se ve las dos facetas del pueblo colombiano, la primera se basa en la participación política activa y la aceptación de nuevas ideologías políticas que daba la importancia a las necesidades de la mayoría. La segunda, un aspecto del pueblo, la violencia que genera ese mismo pueblo cuando ve que su caudillo es asesinado y por ende su manifiesto político desaparece. Estos hechos originaron toda una reconfiguración del espacio político del país.

Frente a este suceso histórico las vertientes de intelectuales, historiadores y políticos de la época comenzaron con la búsqueda de las causas de la muerte de este líder político, encontrando un sin número de razones que acusaban diversos grupos sociales, unos contra otros, atribuyéndoles el asesinato del líder político liberal que hizo que toda una sociedad entrara en caos social. Un punto de referencia fue su afinidad

política, de tal forma que los liberales culpaban al gobierno conservador y estos a su vez culpaban al movimiento comunista y estos mantenían una teoría del complot. Desde esta perspectiva se puede ver una manipulación de la información desde la visión ideológica de cada sujeto y como esto afecta y transforma los hechos para un beneficio propio demostrando una vez más una alteración de la moral y del deber ser con fines políticos. La autora Soyara Vega días lo expresa de la siguiente manera:

“En ese marco la violencia fue juzgada como irracional y bárbara cuando era atribuida a opositores políticos o a las multitudes conducidas por aquellos; pero la violencia podía ser legitimada, juzgada como racional y civilizada cuando se consideraba justa y necesaria para perseguir el ideal profesado de Estado, nación y gobierno, o cuando expresaba cualidades coherentes con valores propios que se defendían (justicia, igualdad, solidaridad popular). Lo que estas interpretaciones dejan ver es que la violencia se incorpora en nuestro país como un modo de estrategia política, no admitida pero si ejercida, para obtener el poder, o para obligar a una decisión o negociación.” (Díaz, 2014: p225)

Esto muestra un sentido plural dentro de la construcción del estado- nación donde las diversas corrientes políticas se establecen como fuerzas del poder, generando con esto, todo una diversidad política, la igualdad, libertad y la democracia entre otros como principios de cualquier estado, logra establecer un estado nación acorde a la sociedades del momento. El poder del pueblo nace como una nueva fuerza política, la cual desde su derecho democrático podrá dirigir el país desde sus necesidades y proyectos de estado y generando con esto una “civilización”. Dichas prácticas aún no se conciben dentro de un estado nación en Colombia, dado que dentro de la estructura social del país aún se mantiene la idea de todo aquello considerado como civilizado es categorizado como bárbaro y fuera de contexto, generando con esto una brecha política y una separación de las ideologías, facturando con esto el fin del estado nación

mencionado anteriormente. Se muestra un antagonismo conceptual frente a las diversas realidades del país en los diferentes aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos, filosóficos y hasta religiosos.

Surge entonces el interrogante de ¿Cómo las clases políticas conciben el concepto de estado nación? Esta pregunta se puede analizar desde varios aspectos, que demuestran en últimas que las clases dirigentes del país utilizan todos los mecanismos morales y éticos desde los aspectos económicos, sociales y políticos que están a su alcance para influenciar en la sociedad colombiana de menor recursos, una serie de prejuicios sobre lo que es bueno y lo que es malo; ganando con esto una dominación de toda la estructura social en una marco de colonización moderna. Estos procesos del manejo del poder se reflejan desde el fenómeno de la violencia como lo expresa la autora Soraya Vega:

“La violencia y las acciones políticas, al ser interpretadas en la finalidad del Estado-nación, son un indicio de que una voluntad de poder se ha enseñoreado de algo menos poderoso; el curso de la política y la violencia no es, parafraseando a Nietzsche, un progreso lógico hacia esa meta, “sino la sucesión de procesos de avasallamiento más o menos profundos, más o menos independientes entre sí, que tienen lugar en la cosa, a lo que hay que añadir las resistencias utilizadas en cada caso para contrarrestarlos” (Nietzsche, 1994: p88-89).

Con esto a la hora de generar una concepción de estado poder los grupos políticos adoptan el papel de salvadores vendiendo la idea al pueblo de la necesidad de confiar en ellos y de creer en sus proyectos políticos ya que estos se consideran como la clase intelectual de la sociedad y que tienen por obligación dirigir los caminos del pueblo, esta dinámicas deben ser constantes y repetitivas en su discursos con el fin de lograr

manipular al pueblo y haciéndolo creer que pertenecer a un movimiento cuyo ideales están fundados en sus necesidades.

Estas prácticas se han mantenido desde los inicios de la violencia en Colombia donde lo partidos tradicionales, lo único que lograron fue establecer mecanismos de control y masificación a partir de prácticas violentas, introduciendo el miedo en cada uno de los ciudadanos, garantizando la perpetuidad en el poder. Nunca existió un proyecto político que transformara estas prácticas violentas y de cierta medida abriera la posibilidad a nuevas corrientes políticas, garantizando así una democracia fluida, ideal primordial del concepto de estado nación.

Esto generó problemas a nivel desarrollo, atrasando al país en su infraestructura, su modernización y reformas sociales, lo cual también fue una consecuencia de la oleadas de violencia en la mitad del siglo XX, demostrando así que la concepción de estado nación que rige en Colombia es solo una falsa imagen que crearon las elites colombianas para que se perpetuasen en el poder. Debido a esto, Colombia es un país que aún se encuentra sumergido en el caos y en el subdesarrollo, si hablamos desde la categoría de la modernización propia del sistema capitalista.

## **1.2 Los grupos armados y sus dinámicas económicas**

Dentro del tercer aspecto a analizar en este capítulo se relaciona el aspecto económico donde los grupos armados han desarrollado toda una estructura económica como una empresa guerrerista. Se desarrolla un análisis de los aspectos más relevantes del actuar de los grupos armados dentro del concepto de economía, y de cómo esta ciencia comprende los conflictos armados como toda una estructura financiera cuya finalidad es la apropiación y la acumulación económica a partir de la

manipulación mediática de la sociedad. Esta primera idea se expone claramente en el texto de (Collier, 2013) donde plantea que:

“El análisis económico ve la rebelión más bien como una forma de delincuencia organizada. O los economistas pecan por exceso de cinismo, o las percepciones populares se llaman gravemente a engaño. Antes que nada, quisiera sugerir por qué las percepciones populares podrían estar realmente equivocadas.” (p.33)

Con esto, el autor propone en primera medida que los grupos guerrilleros se fundamentan en un bien económico basado en prácticas de delincuencia organizada, y no un progreso financiero en los diversos sectores económicos (agricultura, industria y financiera) .Dado el caso que los grupos guerrilleros siempre se ubican en zonas estratégicas en donde la materia prima son los hurtos, vacunas, extorsiones, y secuestros, convirtiendo estos en el pilar de su condición económica. Dichos recursos para financiar sus acciones bélicas aplica tanto para las guerrillas como para los grupos paramilitares. Para lograr esto, los grupos guerrilleros inician toda una cruzada propagandista para exponer sus ideas y convencer a la población de que su lucha es justa y es la única salida para la situación social y de inseguridad en la que se encuentra sumergida el país. Esto se analiza de la siguiente manera:

“Figúrese, por un momento, que usted es el cabecilla de una organización rebelde y que necesita dar una explicación de sus objetivos. ¿Cuáles serán los puntos más probables? Muy seguramente presentará una letanía de quejas contra el gobierno, por la opresión, por la inequidad y tal vez por violentar a un sector de la población que su organización dice representar. Es decir, el suyo será el lenguaje de la protesta. Presentará su rebelión como un movimiento de protesta, llevado al recurso extremo de la violencia por la gravedad extrema de las condiciones que "su" pueblo padece.” (Collier, 2013: p 33)

Esto se evidencia en los orígenes de los distintos grupos armados al margen de la ley, en especial los guerrilleros, los cuales desde sus inicios se organizaron en cuadrillas de campesinos y tomaron las armas para defender sus intereses; iniciaron una cruzada para dar a conocer el motivo de su lucha. Logran organizarse en como un grupo revolucionario con una estructura fuerte de lucha, instalando sus campamentos en pueblos o veredas como un fortín para iniciar la utopía armada. Esto dentro del caso colombiano se evidencia de la siguiente manera:

“Los grupos guerrilleros se establecieron en regiones que por sus características geográficas e ideológicas podían organizar campamentos y desde ahí desarrollar ofensivas guerrilleras con gran éxito. Con esto las guerrillas se consolidaron en tres tipos de áreas, las zonas recientemente colonizadas del Sumapaz y el sur del Tolima, donde persistía el conflicto agrario por la titulación de tierras y existía una base campesina ideológicamente afín con la lucha guerrillera.” (Gallego, 2004:p.82)

Con esto se puede analizar que la lucha armada desde sus inicios mantiene una organización estratégica en su campo de actuar como lo es el establecimiento de bases de control alrededor de las poblaciones que se encuentran en su mapa geográfico. Estos grupos armados presentan una afinidad ideológica, lo que lleva a una expansión y consolidación de una ideología revolucionaria. Con esto se establece la primera relación entre las prácticas económicas y las prácticas ideológicas. Otro aspecto que resalta el autor dentro de su análisis de la economía subversiva y comparándolo con el caso colombiano se basa en la apropiación de recursos y propiedades, las cuales se convierten en el modelo de sustento económico más usados por estos grupos al margen de la ley. Se implementan para la compra de armamento y



de garantizar que sus estructuras organizadas tengan todo lo necesario que se necesita para una lucha armada de guerrillas.

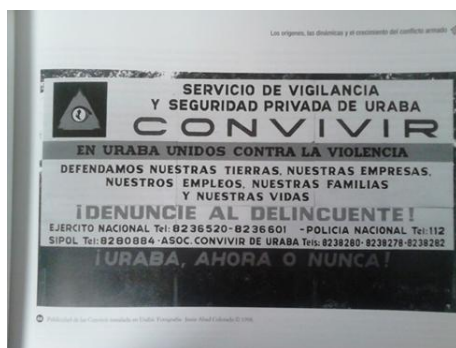
Esta forma de financiación para la lucha armada por parte de las guerrillas comprende una visión de la sociedad como un grupo que realiza actos vandálicos que afectan negativamente a la sociedad, de esta manera se puede afirmar que:

“Como dice Grossman en Cleptocracia y revoluciones, "en esas insurrecciones los insurgentes no se distinguen de los bandoleros o los piratas". La rebelión es una depredación en gran escala de las actividades económicas productivas.” (Collier, 2013: p.34)

Dentro de esta categoría se puede ver de manera clara que dicho concepto, contiene un sesgo a nivel ideológico, puesto que dicha afirmación proviene de un campo de conocimiento económico, el cual analiza sus posibilidades desde el factor dentro del mismo sistema. Continuando con el análisis de esta categoría económica y su papel en la conformación de los grupos guerrilleros, surge una categoría a la cual denominaremos “la publicidad” y como esta es fundamental en toda organización armada a la hora de darse a conocer a la sociedad a aquellos que desconocen su existencia y sus fines ideológicos. Dentro de esta práctica se evidencia que:

“A diferencia de la delincuencia organizada, los movimientos rebeldes necesitan tener buenas relaciones públicas internacionales y necesitan estimular a sus efectivos para que maten. Necesitan buenas relaciones públicas internacionales porque la mayoría de ellos depende en parte del apoyo financiero internacional. Necesitan estimular a sus efectivos para que maten porque, a diferencia de una mafia, una organización rebelde predatoria tendrá que combatir periódicamente por su supervivencia contra las fuerzas del gobierno.” (Collier, 2013: p.35)

Dentro de esta cita se puede encontrar que todas las dinámicas rebeldes funcionan igual que una empresa, en donde las relaciones públicas deben tener un impacto eficaz en la población a la cual está destinada, en este caso la civil. Se observa en siguiente imagen una valla alusiva a “las convivir”, posteriormente llamadas autodefensas unidas de Colombia en donde se evidencia su accionar y la justificación de sus actos.



Fuente: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/>

Dentro de esta imagen se puede encontrar un claro mensaje destinado a la población civil que habita en la zona del Urabá, cuya finalidad es la de captar seguidores partir de la divulgación de sus ideales y justificación de sus acciones bélicas “defendamos nuestras tierras, nuestra empresas, nuestro empleos, nuestra familias y nuestras vidas” y a la vez utilizan el nombre de la policía y el ejército nacional como aliados en esta lucha contra la violencia y delincuencia.

Esto muestra claramente que los grupos armados en Colombia utilizan medios publicitarios para llegar a la población civil de manera eficaz utilizando textos cortos y consignas de luchas en donde ellos defienden los intereses del pueblo. Su ideología y modo de actuar invitan a la gente de las poblaciones a que se unan a ellos y así lograr mantener el dominio y control sobre una zona específica. Otro ejemplo evidencia

desde la mirada de las guerrillas, la cuales también juegan su propio papel dentro de las dinámicas de la publicidad, como lo evidencia la siguiente imagen.



Fuente: [http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/internacional/20100924/media\\_recortes/2010/09/24/175367\\_gd.j](http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/internacional/20100924/media_recortes/2010/09/24/175367_gd.j)

En esta imagen se evidencia claramente, los métodos de publicidad que utiliza el grupo guerrillero de las FARC para transmitir sus informaciones y declaraciones a la población civil que tenga acceso a internet. Explican sus ideologías y políticas a través de un portal, que expande para cualquier tipo de sujeto sus ideologías y fundamentos de la lucha armada. Con esto se evidencia de manera clara como los grupos armados se estructuran de una manera tan eficaz que todos los medios son utilizados para un mismo fin; la lucha armada y la construcción ideológica en la sociedad.

Continuando con el texto de (Collier, 2013) se evidencia que dentro de los grupos armados ocurren otras dinámicas que no son expuestas a simple vista, pero que dentro de su actuar son fundamentales para el mantenimiento de una lucha armada. Uno de ellos es el descontento que tiene la sociedad del pueblo colombiano con el estado, la cual al ver que sus gobiernos no satisfacen las necesidades básicas de la población, que la desigualdad social y que inequidad económica aumenta con el paso del tiempo y que la violencia se agudiza para el caso colombiano comienzan a dudar a desconfiar de su gobierno. Es aquí donde entran los grupos armados y se aprovechan de dicho descontentos, llámese paramilitares o guerrillas e inician todo un proceso de

masificación e idealización, tomando como referencias dichas necesidades sociales como punto de quiebre para que este se sientan identificadas con algunas de los actores antes mencionados y así puedan defender sus ideologías y acciones guerreristas como se cita a continuación:

“El descontento es para una organización rebelde lo que la imagen es para una empresa. En ambos casos, la organización invierte recursos de publicidad para su promoción. Según ve el economista los conflictos, el descontento no resulta ser una causa de éstos, ni tampoco un subproducto fortuito de los mismos. Más bien encuentra que las organizaciones rebeldes generan deliberadamente un sentimiento de descontento. Éste puede estar fundado en motivos de queja reales, o puede hacerse brotar alborotando ciertos prejuicios. Con todo, aunque esta distinción puede tener un interés ético para el observador (¿es justa la causa?), carece de importancia práctica. Sencillamente, la organización necesita generar un sentimiento de descontento. De lo contrario, fracasará como organización y tenderá a irse disolviendo.” (Collier, 2013: p 35)

Un ejemplo claro para esto surge en el actuar de los paramilitares y de la guerrilla quienes a partir de un acontecimiento, que llame la atención y la mirada de la sociedad en general, dan a conocer sus ideologías y proyectos políticos con lo cual expresan claramente su lucha armada

“La aparición pública del ELN, su primera acción en Simacota estuvo acompañada de un manifiesto en donde buscaban expresar un sentido de reforma agraria, la manera de como el ELN entiende y analiza la toma de Simacota y el significado del manifiesto es plasmado en un documento escrito por Jaime Arenas titulado “Simacota; una línea de acción revolucionaria para el pueblo” el ELN reivindica la toma de esa población santandereana y le da una dimensión político – ideológica.” (Abierta, 2014: p.4)

A lo cual Collier (2013) aluce que: “Éste puede estar fundado en motivos de queja reales, o puede hacerse brotar alborotando ciertos prejuicios. Con todo, aunque esta distinción puede tener un interés ético para el observador (¿es justa la causa?), carece de importancia práctica. Sencillamente, la organización necesita generar un sentimiento de descontento. De lo contrario, fracasará como organización y tenderá a irse disolviendo” (p.35)

Esta lógica se expresa claramente en los inicios de la lucha guerrillera en donde los grupo organizados de campesinos que fundaron las guerrillas en Colombia, durante sus primeras luchas contra el ejército colombiano expresaban todos sus descontentos de la población civil y se fundamentaba en una lucha social, cuyo objetivo principal era la recuperación de la tierra y la reforma agraria que exigían al pueblo. Esto hace parte de todo un compendio de reclamos que en aquel entonces tenían los campesinos colombianos hacia los gobiernos de turno. En donde la lucha era justa y tenía todo un fundamento teórico y vivencial.

Pero como lo cita el autor es indispensable recurrir a otros mecanismos empresariales y organizativos para generar adeptos ya que si los adeptos no crecen en número la lucha armada no tendrá fundamento social.

Seguido a esto surge una categoría en la cual se desarrolla toda la economía de los grupos armados y como esta es fundamental para la supervivencia de todo grupo armado en su lucha por hacerse al poder de un país. Este fenómeno se conoce como el de “depredación” esta categoría encierra todas las acciones armadas cuya finalidad es la apropiación de tierras y materia por medio de la violencia armada.

“Las exportaciones de bienes primarios son la actividad económica más susceptible de saqueo. La economía que depende de ellas ofrece, por lo tanto, numerosas oportunidades para la rebelión depredadora. Un indicativo de la alta susceptibilidad al saqueo de las exportaciones primarias es el hecho de que sean también la actividad con mayor carga impositiva: las mismas características que hacen que a los gobiernos les sea fácil gravarlas con impuestos hacen que a los rebeldes les sea fácil saquearlas.” (Collier, 2013: p.35)

Dentro de esta primera parte (Collier, 2013) pone en evidencia las prácticas de los grupos armados para la obtención de recursos primarios por medio de la violencia, para después venderlos a las grandes empresas internacionales garantizando la financiación del grupo armado. Al interior de esta dinámica económica existen muchos ejemplos en donde tanto los paramilitares como las guerrillas ponen al descubierto dicho proceder financiero.

“Para los hermanos Castaño contralar la región Caribe era una de sus prioridades, pues allí se encontraban “economías nacionales, locales y regionales en los sectores ganadero, agrícola, agroindustrial y minero, que aportaron recursos al crecimiento y expansión de la Casa Castaño”, indica el documento. Lo anterior sumado al control que desde allí ejercían sobre las rutas del tráfico de droga. Según las versiones de los desmovilizados, Vicente Castaño quien manejaba las finanzas de la Casa Castaño, se refería a las tierras como un “Botín de Guerra.” (Abierta, 2014:p.3)

Esto muestra claramente como el actuar de los grupos armados va fundamentado en la lucha por la tenencia de tierras, donde las apropiaciones de sitios estratégicos son el pilar de la organización armada. También se evidencia que antes hay un pleno estudio de las zonas más productivas del país y en donde se puede generar una apropiación violenta de dicho territorio. Dentro de esta cita queda claro que los grupos armados reciben o recibían todo su sustento económico basado en el narcotráfico a gran escala

“Pero ese interés de apropiarse de tierras, no era solo prioridad de los jefes paramilitares, sus socios, entre los que se encontraban políticos, empresarios y narcotraficantes, encontrarán en ese accionar violento una fuente de riqueza. Según los investigadores del Centro de Memoria, los empresarios que financiaron a los paramilitares tenían como objetivo aumentar su seguridad y extender sus actividades económicas. Los narcotraficantes buscaron consolidar rutas de tráfico de estupefacientes, lavar los dineros producto de esta actividad y alcanzar poder y reconocimiento social y político”. (Abierta, 2014:p.3)

Dentro de estos dos ejemplos se muestra claramente, como los proceso de depredación son un pilar fundamental en el actuar de los grupos armados, quienes ven en esta práctica toda una dinámica de subsistencia y les garantiza una estabilidad económica para extender toda su organización armada a los distintos sectores de la sociedad. Otro aspecto que se genera dentro de las dinámicas de la depredación es el papel que juegan las materias primas de un país Colombia en donde los productos primarios son fundamentales dentro de la economía nacional.

Dentro de estas característica (Collier, 2013) hace la relación entre la economía primaria y el papel de los grupo rebeldes como lo fueron

“Las exportaciones de bienes primarios son especialmente vulnerables al saqueo y a la imposición tributaria debido a que su producción depende fuertemente de activos duraderos e inmuebles. Una vez cavado el pozo de una mina, es mejor explotarla aunque gran parte del lucro previsto se pierda en manos de los rebeldes. Una vez sembrados los cafetales, es mejor recoger las cosechas aunque haya que renunciar a gran parte del café. Así pues, la depredación rebelde no aniquila la actividad o la hace mudarse a otro sitio, como sucedería si la manufactura fuera el blanco”. (p.35)

Con este apartado se demuestra claramente que toda la estructura organizativa de los grupos armados, actúan sobre las principales bases de la economía subdesarrollada con en el caso de Colombia, y que me la mayoría de los casos el mismo gobierno es el que permite que dicha depredación se convierta en una constante, dentro de las dinámicas del conflicto armado. Estas prácticas económicas por parte de los grupos rebeldes, en muchas ocasiones se pasan a otro nivel; como lo es el extorsivo, proceso en el cual grandes compañías y terratenientes pagan tributos o vacunas como se le llama a esta prácticas de en Colombia, las cuales garantiza que los productos y lugares de explotación no serán blanco de atentados y saqueos, y en muchas ocasiones dichas empresas contratan a estos grupos rebeldes para que sean defendidos de otros grupos armados. Un ejemplo de esto son los grandes contratos que poseían algunas empresas con los paramilitares para que estos sirvieran de vigilancia y protección frente a los ataques de la guerrilla colombiana.

Estos tipos alianzas inclinaron la balanza en torno a los actores del conflicto armado ya que los paramilitares se convirtieron de cierta manera en una grupo de vigilancia privada, obteniendo de estos sus ingresos económicos aparte del negocio en la producción de drogas, fueron ganado terreno en su ideal por pacificar el país, ya que se mostraron como lo protectores de los intereses mayoritarios esto según su visión de las cosas como ejemplo se encuentran en la siguiente afirmación:

“La presencia de las fuerzas guerrilleras de las FARC y el ELN estaba afectando sus operaciones, a tal punto que en 1996, un primer grupo de combatientes paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc) llegó a la región y en diciembre de 1999 un nuevo frente, llamado ‘Juan Andrés Álvarez’, fue creado específicamente para operar en la vecindad de las concesiones mineras y a todo lo largo de la vía férrea. En los años



siguientes, este frente llegó a tener 600 miembros, que sembraron el temor y el terror entre la población local".(Abierta, 2014: p.2)

Aquí se evidencia que la mayoría de los grupos paramilitares fueron creados con fines específicos; el de proteger los principales intereses de las grandes compañías, en este caso el negocio del carbón. Con esto se muestra el análisis que realiza (Collier, 2013) anteriormente en donde expone su idea sobre la economía de sectores primarios y la influencia de los grupos armados dentro de estas prácticas económicas, pero por otro lado la consolidación de los paramilitares como una vigilancia privada trajo consigo efectos devastadores para la poblaciones que se encontraban a su alrededor, como se muestra a continuación:

"El informe de PAX indica que con base en las cifras de la Policía Nacional se hizo un cálculo conservador sobre los homicidios ocurridos en la zona minera del Cesar entre 1996 y 2006 y estableció que el Frente 'Juan Andrés Álvarez' cometió por lo menos 2.600 asesinatos selectivos, asesinó a unas 500 personas en masacres e hizo desaparecer a más de 240 personas. Estas cifras también indican que la violencia paramilitar causó más de 55.000 desplazamientos forzados".( Abierta 2014 :p.1)

Dentro de este informe que realiza la verdad abierta, se evidencia que el accionar de los grupos armados para este caso el de los paramilitares y su ideal de pacificación, trae consigo todo a unas dinámicas de limpieza social en donde la comunidad que se opone a estos es destruida y por ende se propaga un miedo y una aceptación total a los grupos paramilitares con el fin de no ser asesinados por estos.

Frente a estas dinámicas de la violencia la población civil ha sido la más afectada ya que en muchas poblaciones de Colombia, las desapariciones forzadas, las masacres y el desplazamiento forzado marcaron las pautas de la violencia en Colombia en los

últimos 60 años de conflicto armado. Esta población desplazada se ve en la obligación de refugiarse dentro de las grandes ciudades en donde no encuentran las ayudas necesarias del gobierno para reiniciar de cierta manera sus vidas y establecerse dentro de otras dinámicas sociales. Con esto en las grandes ciudades se genera todo un fenómeno de crecimiento demográfico, en donde las ciudades se ven enfrentadas a problemas de índole social y organizativa.

Continuando con el análisis de las prácticas económicas y sus modos de actuar, el autor sostiene que los grupos armados dentro de sus acciones depredadoras deben ser considerados como una delincuencia organizada, que van más allá de una mafia organizada.

“En consecuencia, los grupos rebeldes necesitan ser mucho más grandes que las mafias. Lo típico es que una organización rebelde tenga entre 500 y 5.000 combatientes, mientras que las mafias cuentan con entre 20 y 500 integrantes. Como las organizaciones rebeldes tienen que ser de gran tamaño para poder enfrentarse a las fuerzas del gobierno y funcionar como depredadoras, los conflictos pueden producir una mortalidad acumulada que sobrepase los 1.000 y, por tanto, clasificar empíricamente como guerras civiles”. (Collier, 2013:p36)

Dentro de este análisis también se explica de manera clara el papel que juega la población civil dentro de los conflictos armados, todas estas dinámicas violentas se presentan con mayor medida en las zonas donde la extracción de materia prima atraviesa toda la estructura social de una población en específico. Otro aspecto que proporciona el desarrollo del conflicto armado aparte de la depredación de los medios económicos primarios de un país, es el de las condiciones sociales que se desarrollen dentro de dicho país. Ya que como lo sustenta el autor los países con más desigualdad

económica son más vulnerables a conflictos sociales ya que la pobreza y la desigualdad sociales divide a estas comunidades y generan descontento de la mayoría hacia la práctica del gobierno y de las familias económicas más poderosas.

“La pobreza puede hacer que la desesperación o la rabia cundan entre la gente. Con todo, si este efecto fuera muy importante, sería de esperarse que los estudios mostraran que la desigualdad aumenta las probabilidades de conflicto: para un nivel dado de ingresos promedio, a más desigualdad en la distribución de los ingresos, más severa es la pobreza de los más pobres”. (Collier, 2013: p36)

Para el caso colombiano la sociedad se ha venido enfrentando a varios procesos gubernamentales en donde el bien propio supera al bien común, donde los gobiernos conservadores se han ido pasando el poder desde la época de la república, cuyos intereses siempre han sido el de consolidar un grupo social en específico, una minoría la cual llevara los hilos del país convirtiendo a este pequeño grupo en familia poderosas que con el pasar de la generaciones, se van arraigando más dentro de sus prácticas de explotación y masificación de la sociedad menos favorecida que en la mayoría de los casos corresponde a mayor parte de la población, y esto da como resultado un conflicto que lleva más de 60 años como lo explica Collier( 2013) :

“Tanto el crecimiento económico lento como el crecimiento demográfico rápido aumentan las posibilidades de rebelión. Ambos fomentan el reclutamiento rebelde, presumiblemente. La organización rebelde necesita crecer con bastante rapidez para poder sobrevivir frente al ejército. Por lo tanto, para un nivel de ingresos dado, si hay pocas oportunidades de empleo, pocas de educación y demasiados jóvenes en busca de trabajo, la organización rebelde enfrenta una tarea más fácil”. (p.37)

En conclusión, los parámetros observados de la rebelión son bastante inteligibles. Las elevadas exportaciones de bienes primarios, los bajos ingresos y el crecimiento lento componen un coctel que hace más financieramente viables las rebeliones depredadoras. En tales circunstancias los rebeldes pueden beneficiarse de la guerra.

## Capítulo 2

### **El conflicto armado: una propuesta desde la pedagogía crítica para la formación política en el grado 301 del colegio distrital Manuelita Sáenz**

Las ciencias sociales, han sido abordadas en la escuela desde diversas posturas políticas y con base en diferentes modelos pedagógicos, así las cosas, el capítulo número dos, tienen como propósito desarrollar una suerte de análisis respecto de la pedagogía crítica como un modelo pedagógico necesario y vigente para la escuela pública de Bogotá. Específicamente, se abordará la pedagogía crítica en relación a la enseñanza de las ciencias sociales, para dicho fin se ha determinado proponer la siguiente pregunta a forma de ruta estructurante: ¿Cuál es el papel de la pedagogía crítica en relación a la enseñanza de las ciencias sociales y cómo desde este binomio se pueden construir nociones respecto del concepto de *memoria*? En esa medida, el cuestionamiento se divide en cuatro aristas o ejes que fungirán como la estructura del capítulo, a saber: pedagogía crítica, enseñanza de las ciencias sociales, culturas hegemónicas y memoria.

Los ejes propuestos, tienen como intención fundamental, posibilitar en los estudiantes del curso 301 del Colegio Manuelita Sáenz la proximidad a conceptos como *memoria* y *culturas hegemónicas*, esto desde la enseñanza de las ciencias sociales con base en la apuesta educativa, ética y política de la pedagogía crítica. Dicho esto, resta señalar que el capítulo se desarrollará conforme a los cuatro ejes estructurantes mencionados con anterioridad.

## 2.1 Antecedentes de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica como toda teoría social, educativa y científica, responde a determinados influjos teóricos anteriores. Para el caso de la pedagogía crítica, puede considerarse como antecedente histórico y teórico la producción de los filósofos y sociólogos de la escuela de Frankfurt, los cuales fundamentan su trabajo en una profunda crítica a la teoría social clásica o positivista que se desarrolló y naturalizó durante la segunda parte del siglo XIX. En ese sentido, vale la pena observar la premisa que estructura la producción de la teoría crítica:

La influencia del positivismo ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental a la tendencia de contemplar todos los problemas prácticos como asuntos técnicos, esto ha creado la ilusión de una realidad objetiva sobre la cual no hay ningún control sobre individuo. Y de ahí a una merma de la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar estas a través de sus propios actos” (kemmis, 1988.p.58)

La reflexión propuesta por Kemmis (1988) pone en evidencia que las ciencias sociales de orden positivista, estaban revestidas de una pretensión objetiva de la realidad social, es decir, reclamaban que las sociedades eran objetivas por leyes absolutas imposibles de modificar por acción de los hombres. A este presupuesto es al que la teoría crítica se opone, arguyendo que conforme los sujetos son los que configuran la sociedad, estos mismos están en capacidad de modificar los órdenes sociales de acuerdo a las fuerzas sociales en determinados periodos históricos.

En la misma dirección, Gimeno Lorente (1995) propone una caracterización de los rasgos fundamentales o sustanciales de la teoría crítica que emerge de los trabajos de la escuela de Frankfort, esto no se traduce en que sean los únicos o que en este lugar

se agoten sus postulados, obsérvese la caracterización propuesta por Lorente.  
(Lorente, 1995.p83-85)

- Lo que dirige los pasos de la teoría crítica es el interés por la emancipación por la supresión de la injusticia social. Esta es la principal característica
- Defensa del individuo de las amenazas de la sociedad o administrada o de la subordinación al aparato del estado
- Concepción materialista de la sociedad en la que se resalta la constitución histórica del a vida humana
- La dialéctica como campo de fuerzas que mantiene la tensión entre objeto y sujeto, entre la sociedad e individuo entre la naturaleza y hombre.
- Consideración de una lógica sustantiva antes que formal, se critica al formalismo de la ley burguesa y su moralidad (el imperativo categórico), que en sus comienzos fue progresista peor que ahora solo sirve para mantener el statu quo.
- Agnosticismo religioso y negativa a aceptar las seguridades de las esencias eternas que ofrece la religión.
- Critica al énfasis puesto por el marxismo en la categoría de trabajo. Convertir el trabajo en una categoría trascendente de la actividad humana es insistir en la ideología ascética del protestantismo.
- Importancia de placer y felicidad personal como elemento integral de la emancipación
- Negativa a aceptar o proponer los absolutos, sin que esto signifique aceptar el relativismo. Se promueve un cambio radical en la dirección de una sociedad racional más humana.

En esa medida, se presentan varias e importantes reflexiones que derivan de la caracterización realizada por Lorente, entre otras, vale la pena señalar su consideración sobre el intelectual crítico (inclúyase a los profesores en este grupo) el cual, según sus postulados, tiene como objetivo identificar y combatir las contradicciones desarrolladas en la realidad social. Esta afirmación se traduce en que los intelectuales críticos, lejos de proponer leyes absolutas que regulen la sociedad, están obligados a explicar las condiciones por las cuales el mundo se desarrolla y configura de una determinada forma, esto supone enfrentarse al poder y denunciar la alineación a la que es sometido el grueso de la sociedad.

Con base en lo mencionado, respecto de la teoría crítica, es posible establecer relaciones con el modelo pedagógico que se denomina de la misma forma, por ejemplo; la necesidad de formar a los estudiantes bajo presupuestos críticos que les permitan comprender su mundo y transformarlo, es decir, hacer del acto educativo, un escenario de creación y acción política, o como ya anotará Freire (1998), la educación como un acto político.

Finalmente, otro aspecto de la mayor importancia que se ve reflejado en la pedagogía crítica, y que sin lugar a dudas deriva del influjo de la teoría crítica, está relacionado con el rol del docente, pues se cómo han mencionado autores como H. Giroux, P. McLaren (1988) entre otros, los profesores críticos deben crear sus contenidos académicos, esto con la intención de darle sentido práctico y político a la educación, en otras palabras, posibilitar que el estudiante construya pensamiento y acción crítica frente a la realidad. En el mismo sentido, es imperativo rescatar, la práctica del maestro como creador de condiciones, es decir, el profesor crítico, en relación a los



postulados de la teoría crítica, debe proponer herramientas analíticas y reflexivas que el estudiante pueda emplear en cualquier situación o momento, esto en clave de constituir al estudiante no como un agente receptor de información, sino como un potencial sujeto político.

## **2.2 La educación como práctica cultural**

La cultura hegemónica que circula en los contextos diferentes a la escuela, no es ajena a lo que se reproduce al interior de esta, se podría afirmar, que la escuela se transforma muchas veces en un reflejo fiel de las dinámicas culturales de los contextos en que estas se ubican, en ese sentido, es objeto de este apartado desarrollar una reflexión a propósito de la relación entre escuela y prácticas culturales. De esta forma, se ha propuesto una pregunta que permita orientar la reflexión del apartado, a saber: ¿Cuál es el papel de la cultura hegemónica respecto de las dinámicas educativas en la actualidad?

Esta pregunta permitirá abordar algunas reflexiones sobre las dinámicas culturales que se desarrollan en el quehacer cotidiano de la escuela, es decir, se espera establecer en qué formas se reproducen los patrones, prácticas y móviles de las culturas hegemónicas al interior de la escuela. Esto con un doble propósito, por un lado, reconocer que la escuela no puede reducirse a un lugar de reproducción mecánica de la sociedad y, de otra parte, es necesario que desde la enseñanza de las ciencias sociales, en clave de pedagogía crítica se estructuren posturas críticas respecto de la dominación cultural. Sobre el particular expone (Giroux, 1997) :

Para este desarrollo de una pedagogía crítica es básica la necesidad de explorar el funcionamiento de la pedagogía cultural productora, más que como transmisora, de

conocimiento dentro del a relaciones asimétricas de poder que estructuran las relaciones profesor- alumno. (Giroux,1997: p101)

Según lo anotado por Giroux, pueden distinguirse dos clases de prácticas culturales, una de orden transmisor, que está ligada al orden socio-político establecido y otra de matiz productor, la segunda, es sin lugar a dudas la que se establece como contra hegemónica, pues pretende desde las relaciones cotidianas en el aula de clase, y las experiencias de vida de docentes y estudiantes construir prácticas de ser y hacer que permitan enfrentarse al orden cultural establecido. Sumado a esto, señala Giroux la importancia de trasgredir los roles instaurados en la escuela por los modelos de educación tradicional, es decir, reconfigurar las relaciones educador educando desde la horizontalidad.

Dicho lo anterior, la intención fundamental de someter a la crítica reflexiva las características y la naturaleza de la cultura dominante y su influjo en la escuela, no es otra cosa que la pretensión de transformación de las condiciones de existencia de las clases subalternas. En esa medida, el proceso educativo, iniciando desde los grados inferiores, no se reduce a la apropiación de contenidos, sino que tiene como objeto central, el análisis de la realidad social, esto con intención de transformar a futuro las condiciones materiales, políticas y culturales que se conocen actualmente, sobre lo mencionado apunta Mancebo (2009). “De poco sirve estudiar la renta per cápita de una población de un país y clasificarle en desarrollado en vías de desarrollo, si no se analiza cuanta gente vive con un salario infrahumano” (Mancebo,2009: p35). En ese sentido, la clase de ciencias sociales debe fungir como un escenario de crítica y reflexión sobre la realidad, y no, simplemente la apropiación o reproducción de las matricez culturales dominantes.

Del mismo modo, es necesario ubicar el análisis de la cultura como mercancía, esto quiere decir que mientras que por un lado, se pretende a la escuela como un escenario de reproducción, también se le signa como un mecanismo de producción de valores culturales, específicamente, de capitales culturales. Este fenómeno, varía de acuerdo al tipo de escuela y su relación con determinada clase social, dicho de otra forma, las escuelas populares y las escuelas de elite producen diferentes tipos de capital cultural para sus estudiantes, esto a la postre definirá la forma en que los sujetos se relacionaran con el mercado laboral por. Sobre esta reflexión señala Bourdieu que “hay que tener en cuenta que un de las claves de la adquisición de estatus y de la equivalencia entre títulos nobiliarios con títulos académicos consiste en la exclusividad en que no todo el mundo pueda conseguirlos” (Bourdieu, 2006: p70)

Así las cosas, la cultura entendida como valor provoca que la escuela se transforme en una fábrica de títulos y bienes culturales, dicho de otra forma, las escuelas, de acuerdo a su ubicación social se establecen como lugares en los que se asignan cargas culturales a los sujetos. De esa forma, señala Bourdieu, se configura un sistema de recompensas y castigos, luego la recompensa es el título generado por la escuela o los centros de producción cultural en general, y el castigo, consecuentemente es estar desprovisto de dichos títulos. (Bourdieu, 2009: p70)

A forma de síntesis, es preciso advertir que en efecto existe una relación inseparable entre las culturas hegemónicas que circulan en la sociedad colombiana y las que se despliegan en la escuela, esto implica dos consideraciones, en principio, que las escuelas son concebidas como un espacio para que se reproduzca la cultura que se impone desde los centros de poder, de la misma forma, la segunda consideración, está

ligada a la forma, cómo la pedagogía crítica como opción educativa, ética y política, está en la posibilidad de permitir que nuevas fuerzas sociales contra hegemónicas se aglutinen y puedan hacer frente a las imposiciones culturales del capitalismo. A propósito de lo anotado, expresa (Giroux, 1997):

“Según este modo de ver las cosas la cultura se convierte en el objeto de la investigación sociológica y se le analiza ante todo como un producto humano que encarna y expresa las tradiciones y valores de los distintos grupos. No se hace aquí el más mínimo intento de comprender la cultura como los principios de vida compartidos y vividos, característicos de diferentes grupos y clases sociales tal como emergen en el contexto de más relaciones de poder y unos campos de lucha que son unas y otros asimétricos en realidad este discurso excluye tanto el concepto de la cultura dominante como de cultura subordinada dejando de reconocer en que importante medida amplían fuerzas políticas y sociales que afectan todos los aspectos de la organización escolar y de la vida cotidiana del aula” (p137)

En esa medida, la tarea del docente y de los educandos, como agentes centrales de los procesos educativos, consiste en establecer, desde la experiencia, las expectativas y necesidades propias, nuevas formas de entender su realidad, esto en clave de posibilitar las transformaciones sociales, políticas y culturales, que hoy más que un deseo colectivo son de vital importancia para la pervivencia de la especie humana.

### **2.3 Pedagogía crítica: una apuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela**

A forma de premisa, es necesario reconocer que desde la pedagogía crítica se establece una relación inseparable entre la educación y la cotidianidad de los estudiantes, es decir, la escuela se abre a la realidad social y el mundo penetra en los contenidos de la escuela. Paulo Freire (2009) propone como mecanismo para que la

premisa se lleve a cabo el método dialógico, esto en tanto posibilita que docentes y estudiantes se reconozcan en su singularidad y con base en su experiencia de vida. Así las cosas, las prácticas educativas se realizan a través de las “palabras generadoras” que tienen importancia para las personas a través del debate y de la discusión sobre ellas la persona va aprendiendo. Así se desarrolla una de las principales ideas de Freire (2007), para quien el aprendizaje se fundamenta en una lectura del mundo.

Del mismo modo, las palabras generadoras, cobran sentido cuando en tanto estén direccionadas a posibilitar el reconocimiento y la lectura de la realidad. En coincidencia con lo expuesto, el teórico crítico de la educación Giroux (1997) se ha cuestionado sobre cuál ha de ser la relación entre los aprendizajes de la escuela y la vida en sociedad, de esa forma apunta que:

En una pedagogía crítica es esencial la necesidad de afirmar la realidad vivida de la diferencia, como base para plantear cuestiones teóricas y prácticas. Además, es preciso que una pedagogía crítica funcione como una práctica social que afirme la experiencia de la diferencia vivida, como un programa para el análisis y un recurso fundamental para un proyecto de posibilidad”. (p127)

De acuerdo a lo sustentado por Giroux (1997) la educación no se concibe como una forma de preparación para la vida, sino que es la vida en sí, y como tal, la escuela tiene que estar en relacionadas con estas vivencias, luego, la acción transformadora de la pedagogía crítica se debe llevar a cabo en la realidad más próxima, la que el individuo puede transformar con su acción, de ahí que sea importante trabajar sobre la historia personal, pues (Giroux, 1997) :

Se debate aquí el desarrollo de una pedagogía que remplace el lenguaje autoritativo de la rectificación con una aproximación que permita a los estudiantes hablar desde sus propias historias, memorias colectivas y voces, cuestionando al mismo tiempo las bases sobre las que se construyen y legitiman el conocimiento y el poder. (p130)

En ese sentido, la escuela debe ser un lugar donde los contenidos que se encuentran en los libros, y que por lo general están alejados de la realidad y la cotidianidad no determinen el proceso educativo, por el contrario, la experiencia cotidiana, y el estudio de la realidad en detrimento de saberes abstractos, debe ser la prioridad.

Vale la pena mencionar, que en el campo educativo circulan otras formas de aprendizaje que se basan en el conocimiento crítico, pero que no son en sí mismas pedagogías críticas; este es el caso de las experiencias recogidas, en las que el presupuesto para el proceso educativo se encuentra en la experiencia cotidiana del estudiante. En este proceso es interesante advertir como al final del ejercicio educativo, el currículo es construido con base en las necesidades de los estudiantes, cuestión que resulta sumamente positivo en tanto permite ubicar la realidad como punto de referencia inicial.

De forma similar, Henry A Giroux (1997) concibe un tipo de currículo que integra muchas de las características que se han mencionado sobre la pedagogía crítica. Esto conforme al diagnóstico que realiza del sistema educativo tradicional. En este ubica como fundamento de la educación, la cualificación de mano de obra para mantener el mercado en un a condición “estable”, es decir, la escuela pensada como una fábrica de trabajadores a perpetuidad. De esta manera, la reflexión de Giroux está relacionada con la forma en que en las escuelas, y en especial, los currículos perfilan a los estudiantes, signándolos de formas específicas, señala el autor:

En consecuencia la escuela procesa tanto el conocimiento como a las personas y en esencia, el conocimiento formal e informal se utiliza como filtro complejo para procesar personas, a menudo por sus clases y al mismo tiempo, se enseñan diferentes valores y disposiciones a la poblaciones escolares diferentes frecuentemente también por clases, en efecto para la tradición más crítica, la escuela recrea latentemente las disparidades culturales y económicas, aunque ciertamente, no es esto lo que intentan la mayoría de los profesionales de la escuela". (Giroux 1999 p127)

En síntesis, puede aseverarse que la pedagogía crítica opta por modelos curriculares abiertos, participativos y democráticos, en los que el profesor en conjunto con los estudiantes determinan el norte y la función de la educación. Pues como se ha mencionado anteriormente, la función de la educación de no es diferente que a la transformación radical del mundo en que habitamos, esto debido a que el capitalismo, y sus modelos educativos han puesto en evidencia su intención exclusivamente lucrativa.

#### **2.4 El papel del docente crítico**

En apartados anteriores, se han delineado y perfilado algunas de las características más importante de la pedagogía crítica, en ese sentido, es preciso iniciar el abordaje específico de los roles que deben asumir los maestros para que la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, aporte a la transformación de las cotidianidades en la escuela.

Dicho lo anterior, necesario reconocer que los profesores de escuela, por lo general, asumen los procesos educativos como ejercicios mecánicos de traspaso de conocimientos, esto supone que el maestro –como bien lo ha planteado el modelo educativo tradicional- hágalas veces de una máquina mecánica, encargada exclusivamente de la supervisión del trabajo de los estudiantes y de garantizar un

comportamiento adecuado en aula. Contrario a este diagnóstico, los postulados de la pedagogía crítica ubican al docente como un sujeto crítico, reflexivo sobre todo, un intelectual de la educación, respecto de esta afirmación, señala Giroux: (1997)

En este sentido, el acto de estudiar se apoya en una amplia relación con el mundo, sostengo que para desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma política cultural es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos, esto significa que los educadores críticos necesitan comprender como están sometidas a la organización políticas formas vivas y materiales de la cultura: o lo que es el mismo: necesitan saber cómo se producen y están reguladas las formas culturales en cuestión (Giroux,1997. p151)

El ser intelectual es presentado desde una triple perspectiva, en primer lugar, como una relación entre teoría y práctica que se opone a las pedagogías hegemónicas de corte tradicional, es decir el profesor no gestiona, sino que educa; en segundo lugar, el profesor debe cuestionarse críticamente las prácticas habituales que se dan en las instituciones educativas y por último, los profesores y estudiantes han de ser conscientes de la cultura y analizarla subjetivamente, según esta visión de Giroux, (1997), el profesor no puede ser un técnico aplicador de instrucciones de expertos. El profesor y el estudiante, como intelectuales, tienen el compromiso de plantearse críticamente la realidad y llegar a sus propias conclusiones subjetivas, esto es algo muy diferente de la educación tradicional en las que las conclusiones que han de aprenderse se convierten en tecnicismos.

Así las cosas, es imperativo que desde la formación inicial, los docentes críticos asuman la necesidad de saberse intelectuales, reconociendo y encarando las implicaciones que ello demanda, pues, minar los cimientos de las pedagogías



tradicionales, supone fracturar al docente mecánico, gestionado y pasivo que históricamente ha posibilitado que este tipo de educación prevalezca en las escuelas.

Otro aspecto importante son los obstáculos que se ponen al profesor para ser crítico dentro del aula. Según Andy Hargreaves dos de ellas son la intensificación y la culpabilidad. La intensificación se traduce en múltiples trabajos administrativos y burocráticos que se encargan desde la administración del profesorado quitándole tiempo y energía para llevar a cabo su labor en el aula. En ocasiones aparece más importante rellenar documentos oficiales que impartir docencia. Por otro lado está la culpabilidad, que se origina a nivel social, pero que el profesor sufre a nivel emocional, llegando a provocarle incluso depresiones.

Reclamando mayores niveles de conocimiento, mayor disciplina, mayor éxito escolar. Parece como si desde las administraciones interesa un modelo de maestro acrítico, que se trata de imponer de forma implícita a través de la intensificación y de la culpabilidad. Se trata de sobrecargar el tiempo y el sistema emocional como sistema de control sobre su voluntad

En síntesis, pese a las condiciones adversas que enfrentan los maestros en la escuela tradicional, es necesario que se redoblen esfuerzos con intención de garantizar su capacidad intelectual, organizativa y transformadora, pues solo cuando los profesores mediquen sus viejas y vetustas prácticas pedagógicas, la educación podrá tornarse afectivamente liberadora.

## **2.5 La clase de ciencias sociales en la escuela, una puerta a la realidad**

En la actualidad, la enseñanza de las ciencias sociales se ha venido enfrentando a constantes transformaciones de índole estructural y social, ya que en Colombia -como

en gran parte del mundo- la educación responde a distintas dinámicas del sistema capitalista, la globalización y el libre mercado. Estas dinámicas determinan no solo la calidad en la escuela, sino la visión que los estudiantes, profesores y padres de familia tienen de la educación. En ese sentido, la clase de ciencias sociales se hace sumamente importante para los estudiantes, pues, es la encargada de permitirle al estudiante la construcción del pensamiento social, es decir, en la clase de ciencias sociales los estudiantes deberían adquirir las herramientas que les permitan, comprender, explicar e incidir en la transformación de la realidad.

De acuerdo a lo mencionado, la clase ciencias sociales está en la obligación de reclamarse como la conciencia crítica de la escuela, esto en tanto las dinámicas propias del capitalismo y la economía de mercado hacen de la escuela y la educación una mercancía, de allí que la pretensión de formar estudiantes críticos y reflexivos no se considere un deseo individual de un maestro, sino una necesidad de acuerdo al periodo histórico al que se asiste. Luego, hacer ciudadanía no solo implica abordar las normas de convivencia, muy por el contrario, tejer relaciones entre los contenidos de clase y la realidad social debe ser el centro de interés para la enseñanza de las ciencias sociales.

Ahora bien, existe una contradicción que se evidencia en las escuelas en la actualidad que no puede ser pasada por alto; La enseñanza de las ciencias sociales se desarrolla dentro de varias áreas del saber, entre otras historia, geografía, economía y ciencia política. Estas áreas del saber pertenecientes al currículo escolar proponen varias vertientes del saber dentro de una misma área de conocimiento, lo que conduce a una pregunta de la mayor importancia, ¿es posible conciliar las demandas de currículo con

los conocimientos de los maestros?, es sumamente interesante, en cuanto el desgaste académico, es una de las formas en que el sistema opera para detener la acción transformadora del profesor

La discusión propuesta es sumamente gruesa, razón por la cual es fundamental, retomar algunos de los postulados de Renana Vega, quien señala que:

El divorcio existente entre la investigación social especializada en el ámbito disciplinario y la enseñanza de las Ciencias Sociales es evidente cuando se considera la temática de las transformaciones del mundo contemporáneo, las cuales por su magnitud y por su rapidez han desbordado la capacidad de asimilación de conocimientos por las instituciones educativas. (Vega, 2007.p.37)

Según Vega, de la información generada por la investigación social no tiene influencia en la formación de los docentes del ámbito escolar, razón por la cual no es posible afirmar que los profesores de básica y media estén formados de manera rigurosa o con las aptitudes para desarrollar la formación crítica y reflexiva con sus estudiantes. Evidenciar este panorama, y las reflexiones de Vega, permiten reconocer la adversa situación que afrontan los docentes para desarrollar desde la enseñanza de las ciencias sociales una reflexión crítica sobre la realidad.

Asimismo, en el diagnóstico realizado por Renán Vega, se pone en evidencia toda una crítica en torno a las dinámicas que se emplean en la formación de los actuales docentes de ciencias sociales, un ejemplo de esto, analizado desde la experiencia como docente, permite asegurar que el profesor de ciencias sociales cuenta con muy pocos recursos didácticos y de herramientas de las TIC'S al momento de desarrollar sus clases, de igual forma carece del apoyo de las directivas a la hora de realizar

proyectos ambiciosos que pudieran potenciar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Sumado a esto, otra problemática a la que se enfrenta el maestro de ciencias sociales en su quehacer como docente es la nula o poca información respecto de las condiciones específicas de sus estudiantes, de ahí la importancia del diálogo para el reconocimiento de la experiencia de cada uno de los estudiantes y el grupo como un todo. Dicho ejercicio, posibilitará, sin temor a equivocaciones, que la clase de ciencias sociales tenga relación directa con la cotidianidad de los educandos.

En relación a las dificultades que propone el sistema educativo para el desarrollo de la clase de ciencias sociales en la escuela, tiene que ver con la reducción de tiempos por sesión, es decir, en las 42 semanas de los periodos académicos que estipula el Ministerio de Educación Nacional a las ciencias sociales se le asignan menos de cuatro horas semanales, cuestión que cercena de entrada la posibilidad de establecer un proceso robusto y constante. En esa medida, es necesario que el educador crítico emplee los tiempos extraescolares o los trabajos autónomos para potenciar la reflexión sobre la sociedad en sus estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto, respecto de las problemáticas que enfrentan las ciencias sociales, se debe establecer un pensum académico en donde las áreas fundamentales de las ciencias sociales individualicen en asignaturas y que cada una responda a las necesidades investigativas y formativas de los estudiantes, reconociendo que a su vez dichas áreas deben estar marcadas por una transversalidad como áreas de las ciencias sociales, con esto se garantiza:

1 que los programas académicos o planes de asignaturas para el área de las ciencias sociales, los docentes no se verán obligados, recortar las temáticas y privilegiando unas áreas sobre otras

2 el docente podrá desarrollar sus procesos investigativos con sus estudiantes de una manera eficaz cuya finalidad de formar sujetos críticos reflexivos será más evidente

3 las ciencias sociales deben integrasen de manera eficaz a las tics y desde ahí crear toda una plataforma de investigación en donde le estudiante pueda aprovechar las nuevas tecnologías de la información a sus procesos formativos

4 se le devolverá el lugar de importancia de las ciencias sociales dentro del ámbito educativo como un área fundamental en la construcción de sujetos y de sociedad.

Con base en los postulados anteriores, se garantiza que las ciencias sociales se conviertan en uno de los ejes centrales de la educación en la básica primaria, cuestión que supone a la vez que los estudiantes desarrollen métodos investigativos y críticos, todo con el fin de apropiarse de saberes únicos y con ello aportar en la construcción de una sociedad que entienda la importancia de las ciencias sociales en relación al mundo en que habitan.

Ahora bien, de acuerdo a lo expuesto, es necesario precisar que las ciencias sociales en el contexto colombiano revisten una importancia fundamental en tanto permiten la construcción de subjetividades políticas, es decir, son potencialmente catalizadoras de nociones en los estudiantes respecto de la realidad, obsérvese como Tormos (2003) señala que la enseñanza de estas disciplinas nunca ha sido ideológicamente neutral. “En una sociedad democrática los educadores se esfuerzan por crear un equilibrio

entre puntos de vista razonables. Proporcionan a los estudiantes suficiente información para que puedan decidirse después de una reflexión crítica” (Tornos, 2003: p19).

Conforme a lo mencionado, la enseñanza de las ciencias sociales se divide en dos tendencias, la primera tiene como finalidad la construcción de una identidad donde los estudiantes se forman partir de una estructura nacionalista, reconociendo su historia y aceptándola como un fin de sucesos cronológicos y como estos influyen en las practicas actuales de la sociedad.

La segunda tendencia se relaciona con los procesos formativos en torno a la construcción de una sociedad desde la perspectiva crítica analítica en donde los estudiantes, desarrollaran todo un proceso de construcción de identidad desde el reconocimiento de prácticas históricas y reflexionando sobre estas al punto de ponerlas en dudas. En este nivel, Tornos, asevera que “la tarea de los educadores de estudios sociales parece ser reconciliar la adaptación social con la continuidad curricular y la reconstrucción social con el cambio”. (Tornos, 2003: p70)

Si esta premisa se aplica al contexto colombiano podemos decir que la generación actual debe establecer nuevos parámetros para la construcción de saberes desde la ciencias sociales, así, deben establecerse nuevas formas de educación que se perfilen como formadoras de sujetos críticos, autónomos y reflexivos, esto en detrimento de la construcciones de identidades bajo prototipos nacionalistas.

Kemmis (1988) propone una interesante y valiosa reflexión sobre el tema en cuestión

“Consideremos, por ejemplo, el impacto de la enseñanza de la historia tradicional que pone el énfasis en el protagonismo de algunos hombres –conquistando desiertos, estableciendo gobiernos, dirigiendo movimientos sociales mientras presenta como actúan la mayoría de

las mujeres –siguiendo a sus maridos a nuevas tierras, invisibles en el gobierno, silenciosas en los problemas públicos. Cuando esta enseñanza coincide con la práctica escolar en la que a las niñas a menudo se les enseña a ser pasivas y a los niños activos, tienen pocas alternativas modélicas para el futuro. Esto no sólo es problemático para las niñas sino que limita el acceso a una amplia gama de opciones abiertas a los seres humanos a través de los tiempos y en los lugares” (kemmis, 1988: p 138)

En este fragmento se evidencia como la historia tradicional esconde tras de sí, unas dinámicas de índole ideológico político y hasta de género, basta observar la forma en que educación prefigura a las mujeres como sumisas y a los hombres como seres activos, esto es debido a que la historia tradicional, aquella que deriva de los libros de texto, la que es contada por la elites, se preocupa muy poco por establecer el papel activo de la mujeres en los distintos acontecimientos históricos de Colombia, con esto se va generando desde la escuela una prefiguración de las personas de acuerdo a su sexo, estableciendo una jerarquía sexual, esto, se presenta de igual manera en los proceso educativos y en las relaciones entre docente y educando.

Dichas prácticas ocultas que se han venido estableciendo a lo largo de la enseñanza en la historia colombiana muestra que el país aún se encuentra muy atrasado en cuanto al rescate y perduración de las memorias ya que al hablar de historia debemos verla como una red de situaciones y acontecimientos que llevaron a la ejecución de acto que perduro y trasformo el entorno de una sociedad, cuando hablamos de red es para establecer que dentro de dicho suceso histórico se presentaron otros acontecimientos que si bien no tienen la importancia necesaria para ser recordados, si influenciaron en dichos procesos y que los mencionados acontecimientos también tiene sus actores y cuya memorias han pasado al olvido en la aulas de clases.

Ejemplo de ello, se relaciona con el caso de la enseñanza en la básica primaria, el “descubrimiento de América” tema que se ha venido transformado a lo largo de la historia y se ha establecido bajo el nombre de “el encuentro de dos mundos”, esta temática a la hora de ser impartida a los estudiantes de primaria se ve claramente que la historia es contada de una manera lineal desde en perspectiva occidental, desde la cual se realzan los nombres de los principales conquistadores como es el caso de Pizarro, Quatemoc, Vasco de Gama, Bastidas entre otros, y que la enseñanza sobre la otra historia la de los aborígenes americanos es casi nula, en esa medida, ni los estudiantes ni los profesores conocen las luchas aborígenes de este periodo de histórico, como por ejemplo la de los motilones, los Túpac Amaru, los pijaos entre otros.

Esto determina que el estudiante desarrolle procesos de reconocimiento históricos muy parciales y que trate de generalizar todo de una manera superficial, dejando atrás su papel crítico y reflexivo en la conservación de la memoria histórica, Barton sobre lo anotado afirma que:

“Desde muy jóvenes, los estudiantes saben mucho sobre el pasado y han comenzado a desarrollar una comprensión del tiempo histórico. Este conocimiento, no obstante, puede diferir de las expectativas de profesores o de otros educadores: es más probable que sepan sobre cambios en la vida social y material más que en gente concreta o en acontecimientos, y que su comprensión del tiempo comience con secuencias amplias más que con datos precisos. De manera semejante, los estudiantes mayores reconocen a menudo temas y patrones históricos amplios incluso cuando su conocimiento de detalles específicos es vago o inexacto. Los estudiantes también tienden a simplificar el contenido histórico que encuentran, y esto evita que reconozcan completamente la complejidad de las experiencias y de las perspectivas históricas”. (kemmis, 1988: p221)



A forma de conclusión, es necesario direccionar toda la enseñanza de las ciencias sociales, establecer un nuevo currículo en donde las distintas historias tengan su campo de estudio y que posibilite configurar una nueva forma de enseñanza de las ciencias sociales, dejando a un lado la dependencia occidental, de tal suerte que sea posible romper de una vez por todas con la educación tradicional, la cual solo ha sido transformada de una manera superficial, ya que las prácticas educativas del ayer aún mantienen su esencia.

## **2.5 El papel de la memoria en el marco de la pedagogía crítica**

Ahora bien, luego de abordar los contenidos referentes a la fundamentación de la pedagogía crítica, y establecer la necesidad de modificar las ciencias sociales en función de la transformación de la escuela en particular y de la educación en general, en este apartado, se abordará la importancia de la *memoria* para la enseñanza de las ciencias sociales en los estudiantes de básica primaria, específicamente del grado tercero.

En esa dirección, es necesario establecer una breve conceptualización, para dicho fin, Elizabeth Jelin, desarrolla un postulado sumamente preciso en tanto que coincide con la pretensión que se postula en este apartado. Señala Jelin.

El debate cultural se mueve entre distintas interpretaciones y posturas. Quienes destacan el lugar de la memoria como contraposición a la aceleración de la vida contemporánea y como fuente de seguridad frente al temor u horror del olvido (expresado con un dejo de nostalgia por Nora, al lamentarse por la desaparición de los “*mitieux de memoire*” y su remplazo por los lieux) parecerían ubicarse en el lado opuesto de aquellos que se lamentan por esos pasados que no pasan, por las aparentes <fijaciones>, retornos y presencias permanentes

de pasados dolorosos, conflictivos, que resisten y reaparecen, sin permitir el olvido o la ampliación de la mirada” (Jelin, 2000 : p30)

En la cita inicial, se expone un planteamiento que desarrolla una importante reflexión, en relación a los conflictos que se reconfiguran sobre la memoria la memoria y el olvido. Esto se presenta en forma paralela en la misma época, en donde estas dos categorías se desarrollan dentro de las dinámicas históricas de los principales acontecimientos que marcaron generacionalmente a la sociedad europea como es el caso de la segunda guerra mundial y el holocausto nazi. Esto ha llevado a autores como Huyssen (2000) a plantear una globalización del Holocausto en relación a los trabajos de la memoria, sus traumas y conflictos.

Más allá del <clima de época> y la expansión de una <cultura de la memoria, en términos más generales, familiares o comunitarios, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan al acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. (Huyssen, 2000: p40)

En esa medida, los debates propuestos, tienen como finalidad la construcción de un espacio político, en donde las construcciones de la memoria a partir de los recuerdos de los actores del conflicto, permiten que la sociedad pueda establecer determinadas dinámicas en torno a la construcción de memorias sociales y políticas, las cuales actúen como conservadores de la pasado y no permitan que dichos sucesos vuelvan a ocurrir, garantizando de esta manera una construcción social con base en los perspectiva de los derechos humanos y la memoria.

## 2.6 Las dinámicas del tiempo

Ahora bien, en los estudios sobre la memoria, se han conceptualizado -con vital importancia - las dinámicas de los tiempos en los procesos de reconstrucción y movilización de diferentes discursos, esto con intención de ubicar específicamente cómo se configuran y reconfiguran las reconstrucciones sobre el pasado. Lo mencionado, resulta de la mayor valía para los estudiantes de básica primaria, en tanto sus memorias y sus experiencias no están vinculadas directamente con el pasado, cuestión por la cual las consideraciones sobre los tiempos de las memorias son sumamente necesarias para la inclusión en los currículos que determinan la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica.

Una primera manera de concebir el tiempo es lineal, de modo cronológico. Pasado, presente y futuro se ordenan en ese espacio de manera clara, diríamos (natural), en un tiempo físico o astronómico. Las unidades de tiempo son equivalentes y divisibles: un siglo, una década, un año o un minuto. Sin embargo, al introducir los procesos históricos y la subjetividad humana, de inmediato surgen las complicaciones. Porque. El tiempo histórico, si es que el concepto tiene un sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones (Koselleck, 1993: p14)

En relación a lo mencionado, el ejercicio de estudiar el pasado, incluyendo al grueso de sus actores modifica los sentidos de la temporalidad, pues estos se establecen de otra manera: el presente contiene y construye la conciencia pasada y las expectativas futuras. “La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, 1993: p134). Esto se traduce en que, en las clases de ciencias sociales, indagar por el pasado con base en las memorias de los estudiantes (sus familiares, amigos o agentes cercanos) posibilitara la

comprensión del presente y la proyección del futuro, en este punto se relaciona la pedagogía crítica como modelo con la memoria como herramienta, cuestión que resulta en la reflexión crítica de la sociedad desde el aula de clase.

Inmerso en lo mencionado, se desarrollan las primeras dinámicas de las temporalidades sobre los procesos de la memoria en donde la reconstrucción social e individual se fundamentan en los medios para una reconstrucción de la otra historia, la cual tiene distintas miradas pre establecidas que postulan como finalidad, construir una pasado presente latente, esto en función de que se constituya como otra mirada del pasado. Con esto la memoria se ubica como una experiencia del en el presente:

El recuerdo del pasado está incorporado pero de manera dinámica, ya que las experiencias incorporadas en un momento dado pueden modificarse en períodos posteriores. Los acontecimientos de 1933 incidieron definitivamente, pero las experiencias basadas en ellos pueden modificarse con el paso del tiempo. Las experiencias superponen, se impregnan unas de otras (Koselleck, 1993:p138)

Finalmente, Hay un elemento adicional a estas dinámicas de la memoria. La experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros sujetos que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean narradas. Con esto el ser humano se reconstruye de manera constante de acuerdo a sus vivencias históricas, las cuales a su vez son compartidas en sus contextos comunidades, logrando con esto resignificar su papel en la construcción de una historia presente, que al ser transmitida será reconfigurada una y otra vez, estableciendo nuevas coyunturas de índole, político, económico y cultural social en la reconfiguración de cualquier sociedad.

A manera de conclusión, es posible advertir que la memoria, y sus dinámicas temporales son necesarias para la configuración de currículos que estén orientados a la transformación estructural del presente, en esa medida, las pedagogías críticas, en relación a los estudios sobre la memoria son un cuerpo teórico-pedagógico sumamente potente para la trasfiguración de la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de básica primaria.

## **2.6 La función del tiempo presente en la construcción de memoria**

En el marco de los distintos trabajos y categorías en torno a la memoria, surge el concepto del *tiempo presente*, categoría recientemente desarrollada, remontándose a la segunda posguerra, la cual tiene como finalidad recoger todo los procesos de la memoria desde distintas miradas y actores, esto en clave de reconstruir el pasado a partir de las memorias de los sujetos que vivenciaron los acontecimientos. En esa medida, fue intención rehacer el pasado, pues como anotará Enzo Traverzo “la memoria es una representación colectiva del pasado tal como se forjan en el presente, para reconstruir un suceso específico.” (p 69)

Así las cosas, la historia del tiempo reciente no se establece conforme a un orden cronológico, puesto que su ideal es el de desenvolverse en todos los procesos históricos que se evidencian desde la segunda guerra mundial, lo que permite la construcción de nuevos saberes históricos en torno a las experiencias y las memorias desarrolladas por sujetos que no figuran como importantes o fundamentales en los libros de historia. A forma de ejemplo, Fazio (2004) Analiza estas categorías de la siguiente manera:

“Lo global, por el contrario, representa una dinámica de otra naturaleza. Desde un punto de vista histórico, sus antecedentes se remontan a aquellos contextos en los que debutaron procesos relativamente intensos de internacionalización, transnacionalización y mundialidad, pero sin que su esencia se reduzca a ellos”. (Fazio, 2003 : p19)

De la misma forma, en relación a la explicación del pasado, la comprensión del presente y la función de estos saberes para la transformación de la sociedad actual, Fazio agrega que:

“Un análisis genealógico, en este caso, sólo sirve para entender los orígenes, pero equivocados estaríamos nosotros si confundiéramos su desenvolvimiento con la naturaleza que el fenómeno comporta. Su esencia, en realidad, se realiza sobre otros parámetros. Lo global incluye todas las dinámicas antes mencionadas pero, al mismo tiempo, las trasciende”. (Fazio, 2004: p57)

Con esto se entiende que la globalización no es un proceso del azar sino que por el contrario ha sufrido un sinnúmero de transformaciones y evoluciones del capitalismo, razón por la cual se asume falsamente que la globalización es sinónimo de progreso. En esa medida, las transformaciones del pasado no se comprenden a la luz del presente, pues como reseña Fazio “los cambios en nuestro presente tampoco respetan las fronteras en otro sentido” (Fazio, 2004: p67). En esa dirección, con el surgimiento del tiempo presente, el estudio de la historia se ve abocada a nuevas formas de comprender, analizar e interpretar el pasado y proyectar el futuro. Cierra Fazio sobre las formas de comprender el presente:

“Esto ha llevado a que no sólo sea bien difícil determinar dónde, cómo y bajo qué circunstancias se originan estas transformaciones, más complejo aún es precisar hasta dónde se extienden estos cambios, tanto en su espacialidad como en su duración.” (Fazio, 2004: p70)

En esa medida, reconfigurar las formas en que se estudia y explica el pasado, con base en las memorias de los sujetos que experimentaron los hechos, puede posibilitar que el futuro se modifique en función del bienestar económico, social, político y cultural del grueso de la población. En relación a esta afirmación, es necesario reconocer que los estudiantes de básica primaria no poseen estas memorias, pero si se puede explotar las memorias transmitidas de sus allegados sobre le presente, así, la clase de ciencias sociales puede constituirse como un escenario en el que esas memorias cobren sentido y a su vez se incorporen a los relatos que explican el presente.

## **2.7 Formación política**

En los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en el marco de la pedagogía crítica, surge la formación política de los estudiantes, cuya finalidad es la de generar sujetos críticos- reflexivos que se estén en capacidad de construir su propio conocimiento, reflexiones y posiciones respecto de la realidad social, dicho proceso de formación garantiza que el estudiante tenga una mirada holística sobre las realidades en a las que vive y se desenvuelve diariamente. Estos procesos formativos que se desarrollan dentro de las dinámicas de las ciencias sociales son fundamentales para la consolidación del Estado- nación. Ahora, es preciso reconocer que la formación de sujetos políticos resulta sumamente importante en el momento histórico que atraviesa Colombia, pues en un escenario de pos acuerdo, se hace imperativo que el grueso de la población se vincule a la reconstrucción del país. Sobre la necesidad de la formación política de los estudiantes, Henry Giroux propone una reflexión de la mayor valía.

“Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que

traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.” (Giroux, 1997: p78)

Conforme a este presupuesto, Giroux signa a la escuela como el centro de formación social en donde convergen distintos procesos formativos, los cuales son necesarios para el aprendizaje y formación de los estudiantes que allí convergen. Todo esto con el fin de generar sujetos que aporten a las necesidades de las sociedades que se encuentran en constantes transformaciones.

Así las cosas, es necesario reconocer la labor docente como un punto de referencia en tanto a la formación política de los estudiantes. Luego, este es el punto de inflexión en donde la sociedad debe reconocer los procesos formativos y ofrecer los mecanismos para que dichos procesos se articulen de manera directa a la escuela y a la vez esta encuentre en los espacios sociales un punto de participación y recepción de los saberes construidos en la escuela, dicho de otra forma, es necesario que la escuela escuche a la sociedad en su conjunto y que la sociedad reciba los planteamientos que producen estudiantes y maestros en los centros de formación.

Si bien los procesos históricos que se desarrollan en la escuela son escasos, parcializados y muchas veces se reducen a la lectura de pequeños textos (que no superan una página), es necesario que los procesos históricos, que han determinado políticamente al país se estudien en forma rigurosa y didáctica en el aula. A forma de ejemplo puede señalarse el actual proceso de paz que se desarrolla en Cuba entre el gobierno de Colombia y la insurgencia, y que tiene profundas raíces históricas y políticas.



Este tema debe atravesar todos los espacios académicos que ofrece la escuela, y en este caso debe ser dirigido en niños de 7,8 y 9 años los cuales, “no están aún familiarizado con el mundo, hay que introducirlos gradualmente en él, como es nuevo, hay que poner atención, para que este ser nuevo llegue a fructificar en el mundo tal como el mundo es” (Arendt, 2003: p45)

En ese sentido, llegado el momento de abordar el tema del conflicto armado en niños en dicho rango etario, es importantes realizar un primer acercamiento a los conceptos que se utilizan a la hora de estudiar estos fenómenos sociales, este acercamiento debe ser concreto para que el niño pueda forjar una conocimiento previo, desde una pedagogía emocional encaminada en la puesta en escena de imágenes y videos reflexivos que ayuden al niños en sus primeros procesos formativos como sujeto político. Obsérvese el postulado de Roldan (2006) sobre el particular.

“De ahí que este ejercicio comprensivo en torno a lo político, como discurso y como acción en tanto está asociado a relaciones intersubjetivas y a formas de experiencias, el escenario por parte de los niños y las niñas, hayan encontrado en sus relatos, como herramienta metodológica que se ha venido instalando con fuerza en al investigación cualitativa durante las últimas décadas, una noción posible para acercarse a ellos y a ellas, recoger sus voces e interpretar su pensamiento y sentir, como punto de partida frente al compromiso de crear ambientes educativos favorables al desarrollo de su dimensión política desde temprana edad” (Roldan, 2006: p5)

En esa medida, cuando se le da un lugar al niño como sujeto activo dentro de los discursos de aprendizaje en torno a la historia y los procesos formativos, y se tienen en cuenta sus primeros análisis frente a la historia y el contexto político como el punto de partida para la creación de conceptos más específicos, el niño o la niña encontrará su

lugar de participación desde la escuela, motivando en él la investigación y el desarrollo de nuevas miradas sobre mundo además de la posibilidad de cuestionar los acontecimientos que suceden cotidianamente.

Lo dicho supone, que al estudiante se le ofrece un espacio inicial para forjar el pensamiento crítico social, y cuestión por la cual, la formación política no puede entenderse como algo ajeno a la escuela, sino como parte fundamental que debe estar integrada al currículo. Al lograr esto el niño creara su propias bases conceptuales que irán tomando forma a los largo de sus procesos académicos en los años posteriores, pues como menciona Habermas “la ciudadanía del niño, su participación activa en la democracia social y en la democracia política es diferente, pero no menor que la de los adultos” (Habermas. J, 199: p36)

### **2.8 Construcción de la pregunta formativa**

¿Analizando desde la perspectiva de la pedagogía crítica, cómo es abordado el estudio del conflicto armado, social y político de Colombia por parte de los profesores tradicionales y en qué forma estos lo desarrollan en la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria?

### **2.9 Construcción de la pregunta investigativa**

¿A partir de que elementos articulados a una propuesta pedagógica, los niños del colegio Manuelita Sáenz pueden constituir subjetividades políticas y críticas frente al conflicto armado?

### **2.10 Estrategia metodológica**

Conforme a los principios metodológicos que se han desarrollado respecto de la pedagogía crítica, se configurará la ruta metodológica que posibilite el estudio de los

fenómenos sociales propuestos, en esa medida, la dialogicidad, la relación constante con los contextos exteriores a la escuela, la experiencia de los estudiantes y la vinculación de los contenidos académicos a la realidad marcaran el camino para la construcción de conocimiento en los estudiantes del grado tercero de básica primaria en el colegio Manuelita Sáenz.

La estrategia pedagógica que se estableció gira en torno a la enseñanza del conflicto armado, social y político en la básica primaria ,para dicho fin se determinó el grado de 301 para realizar un proceso de aprendizaje de los principales acontecimientos de la violencia que se desarrolló en el país después de la década del cincuenta del siglo XX, esta propuesta pedagógica tiene como finalidad la de establecer los primeros acercamientos de los estudiantes de la básica primaria a los acontecimientos históricos que atraviesan todas las dinámicas de la sociedad, para lo cual se emplea la pedagogía crítica, con el fin de consolidar un espacio reflexivo que incida en el porvenir de Colombia

Este proyecto pedagógico se divide en 4 fases, a saber:

1. Acercamiento al tema del conflicto armado : sensibilización
2. El conflicto armado desde la mirada de los niños: primeras construcciones de los niños en torno al tema
3. Relaciones que establecen los estudiantes entre el conflicto social, político y armado y su cotidianidad.
4. Construcción de una cartilla digital: construcciones finales de los niños dentro de las dinámicas del conflicto armado

Estas fases tienen como finalidad establecer un proceso de aprendizaje fundamentado en la enseñanza de la violencia en Colombia en los últimos 60 años, con el fin de lograr en el estudiante perspectiva crítica y reflexiva en relación al tema. Con este fin, se estructuran los cuatro ejes mencionados como fundamentos del proceso.

En ese sentido, es necesario proponer algunos postulados que fortalezcan la propuesta, luego llevar la enseñanza de las ciencias sociales a nuevos procesos y discursos en la educación básica demanda modificaciones en las perspectivas y objetivos, sobre esto anota Otalvaro (2012):

En este proceso, se consolidó la discusión alrededor de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, en la medida en que se exploraron herramientas de renovación epistémicas, metodológicas y políticas para la enseñanza de la primera violencia en Colombia, examinando diversas fuentes de producción de discurso sobre la primera violencia y promoviendo su inclusión en la esfera escolar. (Otalvaro, 2012: p156)

Dicho esto, la anterior afirmación pone en evidencia los nuevos procesos de enseñanza en torno a las ciencias sociales, lo cuales perfilan una nueva forma de mirar el mundo y el contexto en el que se desarrollan los acontecimientos históricos de una nación, como es el caso colombiano, en el cual la prioridad en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido posicionar perspectivas hegemónicas sobre el pasado, determinando así que la historia del país quede reducida a fechas y personajes emblemáticos, esto en detrimento de los procesos históricos en sí mismos. A continuación se exponen las fases en las que se desarrollará el proyecto pedagógico.

## **Fase I**

Dentro de esta fase se realizara un primer acercamiento al tema del conflicto armado desde una perspectiva de reflexión y de análisis, tomando como eje central el papel de

la memoria dentro de la enseñanza de las ciencias sociales cuya finalidad es la de establecer relaciones entre lo que ocurre en poblaciones víctimas del conflicto armado y la cotidianidad del estudiante, y generar así una aproximación a la construcción de un discurso como lo explica Foucault (2005) “El discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que esas son enunciados, es decir en tanto que se les puede asignar modalidades particulares de existencia” (Foucault,200 :181)

Este tipo de discurso que se pretende desarrollar en los niños del grado 301 del colegio Manuelita Sáenz tiene como finalidad crear conciencia y espacio de reflexión en donde el niño pueda dar a conocer sus ideas en torno al conflicto armado y las implicaciones de este en su cotidianidad

. Teniendo en cuenta que dichos discursos deben ser entendidos desde la perspectiva de análisis de un niño cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años, En relación con esto se tomara algunos aspectos de la pedagogía emocional para realizar el primer acercamiento ya enunciado.

En ese sentido, los principales enunciados de la pedagogía emocional y su pertinencia en relación al análisis del conflicto armado, político y social los desarrolla Bisquerra (2000) cuando afirma que “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”. (Bisquerra, 2000:120)

Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la

vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad potenciar la criticidad personal y colectiva.

En esta mirada inicial entorno a la educación emocional, permite vincularla a la primera fase con el fin de lograr un acercamiento reflexivo, utilizando las emociones del niño como punto de partida para elaboración de un conocimiento sobre la realidad. Señala Foucault (2005) sobre lo mencionado

“trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, demostrar qué otras formas de enunciación excluye [...] se debe mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa en medio de los demás y en relación con ellos un lugar que ningún otro podría ocupar.”(Foucault, 2005: p170)

En la misma dirección, Dewey (1933 en Elías, Hunter y Kress, 2001: p 135) en su obra “Cómo pensamos”, reflexionó profundamente acerca de la naturaleza de la escuela y concluye que además de dedicarse a la formación académica, las escuelas deben ser espacios donde los estudiantes aprendan acerca de la democracia, las habilidades necesarias para preservarla, el estado mental reflexivo para avanzar en ella y del clima social y emocional necesarios para ejercerla. En su trabajo, expone en líneas generales algunas de las habilidades que son necesarias para los ciudadanos en democracia – no sólo habilidades intelectuales sino también habilidades sociales para el intercambio de perspectivas, el diálogo social y las transacciones interpersonales.

Esta mirada se establece desde cuatro pilares fundamentales en torno a la necesidad de establecer en esta primera fase una relación entre la educación emocional y la pedagogía crítica, en la enseñanza del conflicto armado en los niños de grado 301 estos pilares son:

“Desde la propia finalidad de la educación: el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado “Informe Delors” propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a ser y aprender a vivir. Igualmente recomienda que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global”. (Delors, 1996: p 22)

Con intención de establecer vínculos entre la pedagogía crítica y los aportes de la pedagogía emocional, Al analizar esta parte del informe de la Unesco en relación a la educación emocional se establece las conexiones fundamentales con la pedagogía crítica, esto de acuerdo lo postulado por Freire:

“Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo.”  
(Freire, 2007: p129)

Ahora bien, debe decirse a forma de síntesis de la primera fase, que la pedagogía crítica, recogiendo aportes de la pedagogía emocional no supone una contradicción, muy por el contrario esta comunión posibilita la configuración, con base en la experiencia y emociones de los niños- de saberes estructurados que son fundamentales para la formación política y académica de los estudiantes del grado 301 del colegio Manuelita Sáenz.

## Fase II

En la segunda fase de trabajo en el aula, se busca establecer las primeras relaciones de los estudiantes con el tema del conflicto armado, y desde que perspectiva los estudiantes realizaran sus primeros acercamientos y referencias sobre el tema, conforme a cotidianidad. En ese sentido, la segunda fase busca generar espacios reflexivos en los cuales, mediante la comunicación entre ellos, es decir, donde cada estudiante, pueda expresar sus ideas u opiniones sobre el conflicto armado. Así las cosas, la segunda fase de implementación, se enmarca en los postulados de la pedagogía crítica, dicho esto, vale la pena observar que:

“Una actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales; una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales”. (Valencia, 2009,p.28)

Con esto, se logra generar en los niños procesos de construcción histórica desde un conocimiento previo, articulándolo con el conocimiento de otros estudiantes, cuestión que permite que dichas prácticas pedagógicas sean funcionales, así mismo se generan lazos de construcción colectiva encaminados a la construcción de los primeros saberes históricos, frente a esto, la segunda fase se articula a los postulados de Freire (2007) cuando asegura que en

“Su propuesta pedagógica, se pueden destacar los siguientes rasgos: construcción dialógica, realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipadoras y reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios (Freire, 2007: p135)



Dicho postulado, pretende generar procesos de enseñanza emancipadora, desde la cual el estudiante pueda construir sus propios saberes reflexivos en torno las problemáticas que se originan desde su diario vivir. Como es el caso del conflicto armado colombiano, que si bien muchas ocasiones no afecta directamente al niño, este dentro de las escuela establece una comunicación directa con niños que vivieron este fenómeno en su lugar de origen y se vieron obligados a abandonar sus tierras originarias. Frente a esto, la segunda fase no solo pretende una acercamiento conceptual, sino que dentro de la misma, se desarrollen prácticas sociales y culturales. Sobre la última afirmación, el educador crítico Henry A Giroux, (1997) desarrolla una importante idea, que vale la pena mencionar.

“Se refiere a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos (Giroux, 1997:p56)

En esa medida, hay una referencia en Giroux al quehacer escolar, se refiere a las intenciones que debe tener los procesos de enseñanza y que dichos proceso formativos deben estar articulados a los procesos sociales, que cumplan con un objetivo inicial encaminado a formar un sujeto que entienda su realidad, Valencia (2009) secunda este postulado cuando afirma que:

“Pensar en la práctica pedagógica implica admitir que su intención formativa no se circunscribe únicamente en los espacios de la educación formal –escolar–; trasciende

aquellos escenarios socioculturales en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades” (p.29)

Con esta afirmación se articula la fase 1, 2 y 3 ya que esta última estará encaminada a que los primeros conceptos generados por los niños a nivel individual y social se relacione de manera transversal con el diario vivir de cada uno de los estudiantes, es decir, posibilitar que las reflexiones, prácticas y herramientas que los estudiantes desarrollen en el aula, les permitan analizar, comprender e interactuar en sus relaciones cotidianas en forma estructurada.

Al finalizar esta fase se busca que el estudiante pueda tener un discurso inicial, donde utilice categorías propias del fenómeno del conflicto armado y pueda dar una explicación de cada una de ellas desde su formación conceptual y acorde a su nivel de aprendizaje y edad.

### **Fase III**

La tercera fase, tiene como intencionalidad, aglutinar y darle un sentido lógico a los conocimientos que los estudiantes han desarrollado en las fases anteriores, así, la importancia de este momento está relacionada a la posibilidad de articular saberes en clave de estructurar discursos, dicho de otra manera, que los estudiantes, mediante sus diversos lenguajes, puedan dar cuenta de algunas de las características fundamentales del conflicto armado, político y social de Colombia.

La importancia de esta fase es fundamental ya que al elaborar un discurso, se esta poniendo en relieve no solo sus conocimientos, sino su existencia misma, pues de acuerdo con Foucault e (2005) “El discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que esas son enunciados, es decir en tanto que se les

puede asignar modalidades particulares de existencia”.(Foucault, 2005: 125) El lugar en el que se enuncia el discurso en esta fase parte de la necesidad de crear conocimientos críticos- reflexivos en torno a los procesos sociales históricos que se desarrollan al interior del país.

Esto dentro de la práctica se evidencia de la siguiente manera:

“Ellos [los estudiantes] todavía tienen problemas para entender cuando la historia no se les da lineal, entonces cuando hacemos las relaciones de contexto, les cuesta trabajo. Cuando uno se va a otro país o cuando, por ejemplo, veíamos algo que les costaba trabajo como revolución neolítica, la revolución agrícola, la revolución industrial y la colonización antioqueña, para que ellos entiendan las condiciones que generan un cambio [...] cuesta trabajo, porque si no se aprenden todo de memoria, ahí sí de memoria, y lo importante es que ellos puedan relacionar los elementos comunes, así sean épocas muy diversas (entrevista docente, 17 de octubre de 2008). (Otalvaro, 2012 )

En síntesis, la fase número tres, debe posibilitar que los estudiantes expresen desde sus conocimientos la naturaleza del conflicto social, político y armado, y que de la misma forma, puedan relacionar sus conocimientos con el contexto en el que se desenvuelven. Además, es preciso, advertir, que debido a su rango atareo, dichos discursos no serán en forma oral o magistral, sino se expresaran de diversas maneras como cuentos, pinturas y expresiones graficas en general.

#### **Fase IV**

Por último, esta fase se fundamentara en la construcción de un blog en donde los estudiantes del grado 301 del colegio Manuelita Sáenz, expondrán a la comunidad educativa todos su trabajos realizados a lo largo de las tres fases, este blog será la

evidencia final del todo el proceso de aprendizaje en torno a la enseñanza del conflicto armado en Colombia.

## **2.11 Desarrollo de las fases**

### **Fase 1: sensibilización hacia el tema del conflicto armado**

Durante la implementación de la primera fase de la propuesta se vio la preocupación por parte de los estudiantes ante el conflicto armado, aunque el conocimiento de este era poco, ya que solo se fundamentaba en lo que los estudiantes observaban en las noticias y la relación que tenían con personas víctimas de este fenómeno, surgían preguntas como ¿De dónde surge el conflicto armado?, ¿Por qué existe la guerrilla y los paramilitares? Y ¿Qué es el desplazamiento?. Estas preguntas formuladas por los estudiantes serán el punto de partida para el desarrollo de cada una de las fases.

#### **Sesión 1: sensibilización**

La sesión inicio con la presentación de la propuesta pedagógica sobre el conflicto armado en el curso 301, de colegio Manuelita Sáenz, con la introducción a los estudiantes se da inicio, al desarrollo de la propuesta.

Se proyectó un video de 10 min titulado cuenta tu cuento, un video creado por el centro de memoria histórica cuya finalidad es la de crear un espacio de reflexión con niños y niñas víctimas del conflicto armado e iniciar desde estas un proceso de inclusión a nuevos ambiente sociales.



Fuente el autor: 20015

Seguido al video los estudiantes realizaron algunas reflexiones acerca del video, en donde ellos dieron a conocer sus puntos de vista frente a lo que evidenciaron:

“La gente que salen obligadas de sus viviendas es gente pobre”

“Los grupos armados no respetan a las familias”

“Las personas desplazadas pierden todo lo que tienen”

“Mis vecinos son familias que fueron desplazadas”

Con esto se puede evidenciar, que las ideas que manejan los niños, provienen del entorno en el que viven y por consiguiente solo manejan un concepto del conflicto armado muy limitado.

## **Sesión II: Galería de imágenes**

Al inicio de la sesión se expusieron algunas imágenes referentes al conflicto armado, con la finalidad de realizar un segundo acercamiento al tema, desde una sensibilización como metodología de aprendizaje, algunas de estas imágenes son presentadas a continuación:



Seguido a la observación de las imágenes, los estudiantes de grado tercero, formaron grupos de 5 personas, en donde dialogaron sobre las imágenes expuestas y posteriormente realizaron un cuento en donde se evidencia un análisis crítico- reflexivo, hacia el actuar de los grupos armados y la población civil.

## **Fase II: Construcciones propias**

### **Sesión III: construcciones de ideas**

En esta sesión los estudiantes realizaron un trabajo en donde evidencian construcciones a partir de dibujos donde plasman su ideas acerca del conflicto armado, frente a esto los estudiantes utilizaron diversos materiales de trabajo (hojas, cartón paja, plastilina, colores, recortes, etc.)



Fuente del autor 2015

En un segundo momento los estudiantes realizaron reflexiones a partir de la exposición de los trabajos que construyeron sus compañeros



Fuente del autor 20015

#### **Sesión IV: cine foro**

Para esta sesión se utilizó la película “avatar”, que muestra la lucha por los recursos naturales, los estudiantes lograron mediante un taller relacionar, algunos de los actores que se han evidenciado en el Problema del conflicto armado en el país, para ellos al igual que en la película, aunque con algunas diferencias, el conflicto causa violencia y desplazamiento en los habitantes de una región determinada, esto relacionándolo con el uso de la violencia por agentes paramilitares.

#### **Sesión V: lluvia de ideas**

En esta sesión los estudiantes realizaron una lluvia de ideas sobre las dos películas observadas (cuenta tu cuento y avatar), en donde los ellos realizaron comparaciones entre las películas y el contexto actual del conflicto armado.

Algunos estudiantes realizaban también comparaciones con lo que veían en televisión y comentaban, sobre el entorno en que Vivian los niños víctimas del conflicto y todas las dificultades por las cuales tenían que pasar, como lo expresa Mariana Ayure estudiante del 301:

“Me da tristeza ver como los niños víctimas del conflicto armado deben abandonar su hogares con sus familias, buscar otra ciudad y otro hogar. Perder todo lo que tienen en un momento por culpa de la violencia” (ver anexo 2)

#### **Sesión VI: construyendo una línea de tiempo**

En esta sesión los estudiantes realizaron un friso, donde explicaban en orden cronológico a partir de imágenes la historia contemporánea del conflicto armado en

Colombia, seguido cada niño realizo la exposición de su trabajo. Con la finalidad de relacionar sus ideas sobre el tema, con un aprendizaje conceptual a partir de un orden cronológico ya establecido.



Fuente del autor 2015

Con esta actividad los estudiantes, manejaron un discurso el cual ya contenía algunas categorías del conflicto como fueron: guerrilla, paramilitares, desplazamiento, violencia, apropiación, entre otros.

### **Fase III: el papel de la memoria**

#### **Sesión VII: construyendo en grupo**

En esta parte de la implementación de la propuesta pedagógica, los estudiantes han desarrollado varias reflexiones en torno al tema del conflicto armado, logrando con esto un acercamiento concreto al tema, desde una mirada grupal facilitando la construcción de conocimiento desde una perspectiva social.

En esta VIII sesión los estudiantes escribieron una carta a niños pertenecientes a una comunidad de desplazados ubicados en el sector de Cazuca (Soacha), carta en la cual lo estudiantes plasmaron sus reflexiones en torno al conflicto armado, a partir de cuentos, dibujos e historietas, con el fin de realizar un acercamiento más directo a las víctimas de este fenómeno por partes de los niños del 301, el trabajo producido fue



entregado a una ONG la cual desarrolla actividades académicas a los niños en condición de vulnerabilidad.

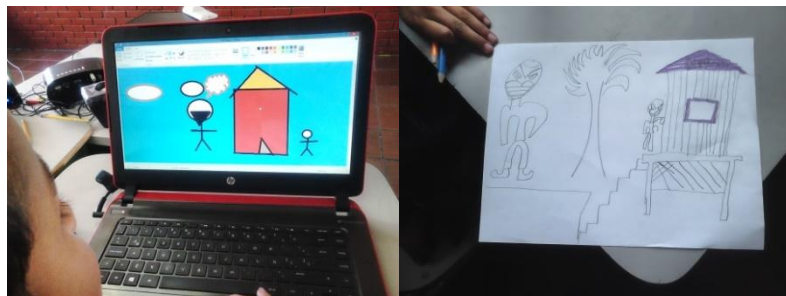
### **Sesión IX: construyendo un argumento**

En esta sesión se realiza el cierre de la fase conceptual y de debate sobre el conflicto armado, en donde los estudiantes dan sus últimos puntos de vista entorno a este tema, desde su propios argumentos y concluyen que “quieren crecer en un país en paz, y que la violencia no se repita en Colombia” comentario realizado por Danna Lizeth estudiante del 301.

### **Fase IV: Construcción de la cartilla digital**

### **Sesión X; utilizando las TICS**

Se inició la construcción del blog en el cual los estudiantes plasmarían sus ideas sobre el tema del conflicto armado a partir de sus construcciones en textos imágenes y videos, esto con el fin de dejar una evidencia clara de los procesos que se llevaron a cabo durante el trabajo con estudiantes de grado 301 y que ellos tuviera la posibilidad, de mostrar al mundo sus trabajos y sus pensamientos frente al tema desde una perspectiva sensibilizadora de los niños.



Fuente del autor 2015

### **Sistematización de la propuesta pedagógica:**

A partir del trabajo realizado en el colegio distrital Manuelita Sáenz, con los alumnos del grado 301 y las experiencias vividas en la implementación, en los cuales se describe a partir del presente apartado las características propias de la sistematización del Proyecto Pedagógico, con el sentido de hacer una retroalimentación en la práctica docente, basada en la lectura del contexto en el cual se forman los estudiantes además de sus análisis y expectativas.

Durante la fase de implementación la principal preocupación fue acercar a los estudiantes de forma participativa y analítica al problema social abordado, además de generar la posibilidad de cambio. Por esto durante el primer contacto con el grupo se pensó en observar bajo que parámetros podía nacer el gusto e interés por la apropiación del tema y más importante aún motivar la participación política que permita una transformación desde su entorno social.

El problema de querer formar sujetos críticos, que logren elegir sus perspectivas de vida a partir de un proceso de análisis con su realidad, y con visión suficiente para transformar la sociedad es una apuesta ambiciosa y más desde los lineamientos seguidos últimamente en la escuela y en la cultura contemporánea, por tanto este ejercicio que nace desde la praxis, con unos

Intereses definidos desde el principio, se fue amoldando no solo de los objetivos personales, sino desde la conformación de interrelaciones entre problema social/alumno/docente.

“Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación”. (Torres, 1996)

En un primer momento se introdujo a los estudiantes al tema, haciendo una descripción básica del contenido, se buscó además observar sus conocimientos previos, para trabajar en las bases de conocimiento, falencias o vacíos, así se realizó una exposición más amplia del tema minero en el país. Cabe mencionar que en esta primera actividad se observó un distanciamiento por parte de los estudiantes, sin embargo este distanciamiento ya estaba presupuesto debido a la invisibilidad del contenido por parte de la escuela medios de comunicación y en general, por lo tanto la primera sesión tuvo por objeto como se mencionó anteriormente conocer conceptos previos y acercar relativamente el tema a tratar.

Para despertar el interés sobre el problema social se organizó un cine foro y seguido una muestra fotográfica, algunas con un fuerte contenido, ya que mostraba tanto agentes de la violencia como situaciones de inseguridad en las zonas de trabajo, además las desigualdades vividas entre pobladores y trabajadores, es así como se sintió la preocupación de algunos estudiantes que hicieron sus respectivas preguntas, se trató de manejar el tema con suficiente información para aclarar el panorama.

La utilización de recursos multimedia se hizo con la intención de darle un sentido interpretativo y analítico de las prácticas de los alumnos con las herramientas tecnológicas, en su diario vivir la utilización de estos recursos abre oportunidades para organizar y reorientar procesos de aprendizaje y análisis; para esta sistematización es

preciso decir que estas herramientas mencionadas solo se utilizaron para ampliar la visión y concepción de los problemas que se pueden dilucidar y plantear, sobre todo en la formación primaria, ya que hay que hacer un máximo esfuerzo para abarcar positivamente las categorías y actividades planteadas,

“las investigaciones pueden enriquecer la interpretación crítica de la práctica directa que realiza la sistematización de experiencias, aportando al diálogo de saberes con nuevos elementos conceptuales y teóricos, permitiendo llegar a un mayor grado de abstracción”.

(Jara, 2012)

En la sistematización de experiencias no se trata solo de reconstruir o narrar acciones, actividades o anécdotas, es más bien una reflexión crítica, que evidencie los objetivos y acciones transformadoras, que evidencie que en cada o ejercicio se genere un proceso de aprendizaje y construcción social de conocimientos, por parte de estudiantes y docentes, pero que a su vez impulse acciones para la transformación social.

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1996)

En una segunda etapa de la práctica pedagógica se mostró la destrucción natural y de la urdimbre social, se siguió con la utilización de la imagen y el video, para mostrar dichos efectos nocivos, sin embargo se apostó por incentivar las alternativas creativas de los alumnos donde ellos a través de diferentes ejercicios mostraran su interpretación de lo visto.

La posibilidad de observar la película avatar, sirvió para hacer un ejercicio de relaciones interpretativas entre actores del conflicto por el uso de la tierra y su riqueza natural y los personajes del film, en un primer momento el ejercicio fue aparentemente visto como objeto más de salir de la rutina del aula, que como herramienta de aprendizaje, pero el análisis interpretativo de los estudiantes, mostro comprensión con el ejercicio y con el tema, se asimilo que en tanto en la película como en la realidad colombiana la utilización de la fuerza fue determinante para conseguir objetivos concretos y a la vez plantearon que en este conflicto existen resistencias por parte de los sujetos involucrados y perjudicados directamente, este ejercicio posiciono al grupo bajo una actitud crítica y política ya que plantearon salidas a la problemática surgida en el aula.

“Conversaciones, que ocurren en contextos y tiempos específicos, traen a la mano los conocimientos y experiencias que tiene cada uno de los actores frente a los problemas o temas que constituyen el objeto de la experiencia educativa”. (Martinic & Walker, 1988)

La fase final posiciono a los alumnos políticamente ya que apropiaron el tema, y sugirieron salidas desde la misma práctica académica rescatando, la trasmisión oral del conflicto como una herramienta pedagógica clara, para realizar una cercamiento a los niños.

Cabe rescatar el proceso formativo y creativo realizado por los estudiantes al desarrollar soluciones a sus inquietudes, visto así desde la misma sistematización se reactiva condiciones investigativas que permite afianzar valores y actitudes propias del trabajo popular como la solidaridad y el compromiso (Cendales & Alfonso, 2003)

De esta manera el trabajo finalizó con los planteamientos hechos por los estudiantes, allí mostraron su visión de utopía como posibilidad transformadora, el interés, el ánimo, la solidaridad y el respeto por sus cosmovisiones frente a las dinámicas del conflicto armado. Para poder abordar de forma coherente la integralidad de los procesos, es que en las últimas décadas han ido surgiendo cuestionamientos diversos a las formas tradicionales de comprender la investigación y la producción de conocimiento científico proveniente de Occidente, cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal, ha estado al servicio de las clases dirigentes.

In-visibilizando otras formas de entender el mundo y la vida e in-visibilizando y excluyendo a los sujetos que las producen. (Jara, Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos, 2012, pág. 60)

Es así como transformaron la práctica misma en un escenario político por una Apuesta de paz y esperanza, del problema de la violencia en el país, los Estudiantes mediante la observación y el análisis tomaron como suyos temas que los tocaban según sus posturas nacidas en el aula misma con su proyecto institucional desde la memoria, donde le dieron un valor primordial al tema de la reconciliación, como la generación que construirá la idea de estado- nación desde un pos- conflicto.

### **Capítulo 3**

#### **Lo político en la escuela y la desprofesionalización docente**

##### **3.1 La necesidad de plantear la formación política en la escuela:**

Durante la implementación de la propuesta pedagógica basada en la enseñanza del conflicto armado en Colombia, se desarrollaron dinámicas formativas, en donde los estudiantes desde sus percepciones del mundo y de la realidad, pudieron establecer

conexiones simples en torno al tema planteado y desde ahí pensarse construir un pensamiento crítico- reflexivo, tomando como eje de partida la siguiente afirmación:

Los niños y las niñas en la primaria, son fuente de creatividad, alegría, entusiasmo, ganas de aprender, jugar y divertirse en la escuela y también son objeto de la enseñanza de hábitos, valores, competencias mentales y actitudinales, pero dentro de los contenidos curriculares y ese tejido de enseñanzas y elementos formativos, no está realmente implícita la acción concreta de la concienciación a los niños y las niñas de esos aspectos que rigen los hilos del poder y tampoco de la necesidad de transformación de las realidades que mancillan y golpean a las clases populares de este país. (Velez, 2001)

Con esto la reflexión a la que se ha llegado es la equivocada condición de confundir lo político, con la política, el rechazo y desinterés por las esferas políticas gubernamentales y estatales, matiza las relaciones enmarcadas en lo político, por el contrario lo que se quiere rescatar es el posicionamiento en la vida social por los temas esenciales.

A la hora de traerlo al contexto de la escuela se evidencia de la siguiente manera:

En la escuela muchos de los y las docentes de primaria encuentran como limitante la exacerbada complejidad de la realidad para hacer partícipes a los niños desde la mirada crítica analítica, transformadora y liberadora, estando entonces sometidos a educarse para vivir en carne propia las consternaciones de la sociedad como ciudadanos y ciudadanas abnegados sin tener la posibilidad de ser transformadores, gestores y reveladores de nuevas propuestas para incidir en su familia, escuela, barrio y comunidad, ciudad y país como verdaderos sujetos políticos. (Velez, 2001)

En el contexto actual donde el liberalismo ha trazado las directrices de la educación que además enmarca, la educación positivista que prima por lo nacional, ha impuesto un nuevo modelo que se amolda a las posturas chovinistas. Las competencias

escolares y las evaluaciones estandarizadas sumergen a la escuela en el mundo del mercado, despojándola del análisis crítico de los sucesos históricos que atraviesa a la sociedad.

El docente frente a estas dinámicas se ve enfrentado a un sinnúmero de constantes transformaciones y limitaciones dentro de su quehacer cotidiano, ya que dentro de estas políticas educativas:

“La formación de Docentes, se muestra como un pensamiento surcado de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias, parece ser una constante del Sistema Escolar a través de distintos poderes y gobiernos, desde hace mucho tiempo. Por diversos motivos, y alegando las más diversas razones, siempre se ha hecho pública la crítica acerca de un sinnúmero de requisitos que supuestamente debe cumplir un programa de formación, de condiciones, de orden personal hasta social, familiar, político, pedagógico y ético, de desempeño pedagógico y de enseñanza, hasta cuanto debe hacer o no dentro de la institución educativa y fuera de ella. Desde interpretar los resultados de unos exámenes practicados a los estudiantes como muestra eficiente de la calidad de la preparación y la docencia de un Educador, hasta considerar la crisis del país reflejo directo de la calidad de la enseñanza que se imparte”  
(Zafra, 2001)

La lógica de evaluación del sistema educativo condiciona las estrategias educativas a la medición de resultados. Las pruebas censales en conocimientos y habilidades básicas se extienden por el continente, homogeneizando las diferencias culturales, las creencias, las cosmovisiones milenarias de los pueblos originarios y colocándonos bajo la escuadra de la mercantilización y la competencia educativa. Por ejemplo:

“bajo la égida de la denominada globalización, que decididamente por diversos medios, presiona sobre las formas de organización y conducción del país para situarlo dentro de ese ordenamiento y donde a la Educación se la exalta como un campo determinante desde un



protagonismo esperado del conocimiento para posicionarse o, al menos, mantenerse fronteras adentro de ese reordenamiento globalizador, dinamizador del Sistema Escolar, a través de su praxis profesional en las instituciones educativas, el papel del Educador con miras a las metas sociales esperadas, se lo valora como definitivo". (Zafra, 2001)

Lo que relega a la escuela y la formación del niño a una continua limitación de sus saber y formación como sujeto político, que dentro del contexto actual del sistema educativo que busca "llevarlo a ser un sujeto formado en competencias y habilidades para lanzarse al mundo que se supone ya está configurado convirtiéndose en un luchador, pero no para la transformación sino para la supervivencia". (Velez, 2001). Así pues con el contexto actual del mundo globalizado, debemos entender que la educación debe estar rodeada por una formación política, que genere en la sociedad sujetos que interpreten y construyan tejido social, de esta forma se busca el pensamiento crítico acompañado de un sentido.

Con el ejercicio de implementación, se observó cómo los estudiantes lograron a partir de la observación y la relación con los problemas vividos desde un lugar desconocido, proponer y desarrollar su postura sobre el problema expuesto, se posicionaron activamente con su apuesta de formación política con el fin de aportar desde su contexto una visión de lo que podría ser un país en un proceso de paz y posteriormente en pos-conflicto

Negarnos a explorar diferentes visiones y apuestas por la libertad y la dignidad es aceptar las condiciones impuestas desde las posturas de la ideología hegemónica, la formación política en la escuela nos genera contraponernos a un sin número de obstáculos, entre ellos los currículos escolares que propagan el individualismo y las lógicas de mercado "las políticas educativas neoliberales, implican para el currículo, redefinir en el aparato escolar aspectos como: las relaciones entre aprendizaje y

enseñanza, profesores y alumnos, objetivos y estrategias que se orientan en adelante a partir de la evaluación” (Acosta & Molano, 2008)

Por tanto al no generar una visión amplia del contexto social, para vislumbrar la magnitud de los problemas relacionados con los conflictos ya sean económicos, políticos, armados, sociales, educativos o la amplia gama de problemáticas en las que nos encontramos inmersos, sería negar el potencial crítico y transformador de los estudiantes y negar a los docente su misma razón de ser, que es generar cambios mediante todas las herramientas pedagógicas posibles y mantener la falta de memoria, que permite la supremacía de algunos sectores estatales.

Por último, comprendemos que formar políticamente a los alumnos implica desarrollar en ellos mismos, habilidades, actitudes y una estructura de saberes que les permita participar y opinar, pero sobre todo tomar decisiones que aporten en la vida de sus comunidades; igualmente que la transformación en la escuela hace parte del cambio sociocultural, que permita que los procesos históricos contribuyan a que las instituciones, en este caso la escuela, oriente a la sociedad en futuras formas de convivencia y cambio.

### **3.1 Formación docente**

A partir de la escuela moderna, se reconoce la importancia y la influencia de la formación docente, “... la formación de los enseñantes se convierte en una preocupación sistemática recién con la configuración de la escuela moderna” (Diker 2003); aunque Comenio fue quien estableció la centralidad del maestro en la tarea pedagógica, San Juan Bautista de La Salle hacia el siglo XVIII, fue el primero en plantear la necesidad de formar sistemáticamente a los estudiantes de las escuelas

normales, quienes serían los futuros maestros. La Salle, al fundar el Seminario de Maestros de Reims en 1686, estableció los cimientos de lo que se conocería como la Escuela Normal, es decir la institución de formación de maestros por excelencia. Allí inaugura un proceso sistemático para la formación de maestros que buscaba la concreción de los objetivos de lo que se perfilaba en una escuela o institución para las masas.

La escuela nueva fue un centro de enseñanza fundado en Barcelona en 1901 por Francisco Ferrer Guardia. Su principal objetivo era "educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva". Para esta escuela no existen los exámenes, ni los premios ni los castigos sino que se establece la relación entre centros de trabajo y fábricas textiles. El aprendizaje que los estudiantes adquieran o desarrollen se extenderá a las familias; a través de conferencias y charlas dominicales componen esta sección en donde presenta la formación docente como una profesión, ministerio y necesidad social.

La formación inicial se acompaña de una formación permanente en donde sobresale la preocupación por el enriquecimiento personal, la presencia permanente de un inspector en cada escuela y los encuentros anuales de reflexión e intercambios pedagógicos con el fundador. En estos aspectos se resalta tres dimensiones de la formación docente: personal, espiritual y pedagógica.

San Juan Bautista de la Salle también se propone ciertas metas con el fin de implementar y perfeccionar la formación docente en sus escuelas normales. Estas son:

- (1) asegurar una formación seria en cuanto lo humano, social, profesional y espiritual;
- (2) recuperar la dignidad del maestro ante la iglesia y ante la sociedad;
- (3) crear

conciencia de la responsabilidad del maestro especialmente con los pobres; (4) establecer una relación pedagógica con los estudiantes basada en el cariño, la paciencia, el buen ejemplo y la vigilancia; (5) trabajar en equipo en pro de la comunidad y (6) descubrir en la profesión docente una vocación como parte de un verdadero ministerio de la iglesia. Gracias a las escuelas normales, se da paso a la cohesión social, se integra la política a los estamentos de la escuela y se prepara a los estudiantes para la inserción a las fuerzas productivas. De este modo, “se institucionaliza, entonces, una de las piezas clave de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía, que definirán, de allí en más, la “misión del maestro”” (Diker 2003).

A partir de este momento, la formación docente además de ser un ejercicio ministerial en términos de La Salle, se convierte en una labor social circunscrita en las políticas del estado. Ahora bien, se pueden enunciar algunas finalidades de la formación de maestros como “conocer, analizar, comprender la realidad educativa, e inscribir en ella la propia actuación” (Diker 2003), con el fin capacitar a los formadores para el desarrollo de su capacidad de decisión frente a las necesidades propias de las situación educativa.

Así mismo, si se busca la transformación de la formación docente, es importante definir el rol que desempeña la práctica como eje fundamental de la formación docente, ya que”. Al definir la práctica como eje de la formación estamos suponiendo su construcción a la vez como objeto de estudio y como campo de intervención. La consideración de la práctica como objeto de estudio obliga a advertir que cualquier

trayecto curricular que se diseñe... deberá cuidar que los contenidos incluidos y las experiencias formativas que se propongan eviten sesgar este objeto complejo.” (Diker 2003). Es decir, que la práctica pedagógica investigativa debería ocupar un espacio significativo en el currículo para cualquier programa de formación docente, con el propósito de quitarle la marquilla de requisito para aprobar la asignatura de investigación (I, II y III) y convertirla, en parte esencial del proceso de formación docente que en la mayoría de currículos culmina con dicha práctica.

Por otra parte, antes de hablar sobre formación docente, es importante tener claro que significa formación. Por ejemplo, “la formación es el proceso incesante de edificación propia, de asimilación crítica de la cultura en la búsqueda constante de ser „sí-mismo-en relación” (Restrepo y Campo 2002), es decir, un proceso infinito donde lo personal y lo colectivo, sirve para descubrir la esencia de si mismo dentro del entramado social al que pertenece. Desde esta perspectiva, la formación docente fundamenta sus bases en la formación inicial para proyectarse hacia el ejercicio incesante de la búsqueda del maestro mismo y su realización profesional, social y cultural. Además, la formación docente, debe considerarse como un sistema en donde se interrelacionan el conjunto de conocimientos disciplinares, pedagógicos e investigativos, prácticas y el proyecto personal y profesional del estudiante, para lograr el perfil deseado. Para ello, surge la pregunta acerca de ¿cuáles son las condiciones institucionales que favorecerían u obstaculizarían la formación docente?

De este modo, la formación docente como proceso ilimitado, no termina con la licenciatura sino que requiere una formación continua y permanente, “*la formación de*

*formadores es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica” (Alanís 2004)*

### **3.3 La desprofesionalización docente: ¿Crisis educativa o potencial de transformación?**

Dentro del quehacer docente este se ve enfrentado a un sinfín de prácticas que limitan su cotidianidad en el aula de clases, estas dinámicas atraviesan la autonomía y sus procesos formativos, llevándolo al punto de mecanizar sus procesos de enseñanza como se expresa a continuación:

El docente, el maestro, ha tenido la responsabilidad de formar a un sin número de generaciones, el pilar de la educación, la fuente del ejemplo de la sociedad, se ha visto abocado por los señalamientos de ser culpable de la decadencia en la educación del país, estas responsabilidades se ven sujetas a los propios proceso formativos evidenciados.

No es un secreto el hacinamiento en las aulas, la mala remuneración y últimamente la inestabilidad laboral. La responsabilidad que carga la profesión docente, es sin duda una fuerte evidencia de lo que se espera en la educación como factor fundamental para el devenir histórico de la población, aunque con las actuales reformas educativas se trata al educador como un mero instrumento de transmisión de conocimiento y se nubla por completo las acciones que se desprenden de la simple socialización y niega la posibilidad de actuar dependiendo del contexto de los estudiantes

Sobre la responsabilidad social del docente se mantiene la línea de argumentación que destaca la importancia de esta, encarnada en el docente, como pilar o elemento fundamental para la sociedad, se sostiene que la responsabilidad social y política están

inmiscuidas en todos los sentidos y es entonces en la escuela donde, el docente adquiere ese compromiso con la sociedad; parece ser que se entiende que el docente al trabajar con los individuos que componen en su conjunto la sociedad está llamado a una gran responsabilidad, que lo vuelve guardián de aquello que vale la pena, que vuelve la escuela un elemento imprescindible, incluso, que lo hace factor de cambio; nuevamente se plantea la escuela como lugar o motor del cambio social, y al docente como aquel que es llamado a ello, aunque se admita la importancia de la familia y otras instituciones, la escuela sigue siendo la reproductora o transformadora del sistema social, de la sociedad.

La vida para el docente se convierte entonces en un sinfín de acontecimientos que tiene que sortear, la vida en el aula, la socialización con los alumnos, el comportamiento con sus pares, directivos y por supuesto los intereses que se plantean desde las familias de los estudiantes, en los cuales se juega su comportamiento moral buscando “las mejores opciones” para afrontar desde su perspectiva su accionar en la escuela.

Las problemáticas actuales que tienen incidencia en los estudiantes refleja una coyuntura de las relaciones sociales, donde los problemas vividos dentro y fuera de la vida escolar son con frecuencia asignados a los respectivos docentes, así se evidencio en la entrevista hecha a la profesora Ángela Obando que comento sobre algunas de estas situaciones que ocurren en los salones de clase “la sociedad en general en la creciente decadencia a veces tiende a pisotear nuestra labor, de denigrarla y hasta limpiarse las manos de sus responsabilidades con sus hijos”

La problemática actual que centra la atención de los educadores y en general del campo de la educación, son las reformas de corte neoliberal, para el caso colombiano el decreto 1278 se entiende como altamente perjudicial, como pérdida en relación con el decreto que regía anteriormente, donde ya no existe lo que se había logrado; el decreto empeoró la condición de la educación, en general, y la de los docentes en particular, hace que la profesión pierda su dignidad y que laboralmente sea más complicada la situación, además se reconoce que es una imposición, una acción enfocada a hacer daño, no solo a los docentes sino a la sociedad en su conjunto, es producto de políticas más amplias que las que tienen que ver estrictamente con la educación. “Por otro lado, las labores de los profesores están siendo afectadas por las reformas educativas neoliberales, concibiendo esta profesión desde una racionalidad técnica impulsada por el mercado” (Acosta & Molano, 2008).

Estas leyes y reformas educativas, han afectan también la profesión docente debido a una competencia iniciada desde los estándares meritocráticos, con el nuevo estatuto docente, el profesional de la educación ve limitado su ingreso a realizar y ejercer su profesión, el decreto 1278 de 2002 habilita a profesionales de otras ramas a ejercer la educación en los colegios del país, esto ha generado la “*despedagogización*” (Mejía, 2006, pág. 49) de la educación, la legislación colombiana respecto a esto consagra que:

*ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con*



*lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.* (Ministerio de educación, 2002)

El mismo decreto en su artículo 12 menciona, como a través de la asignación después de las pruebas, el docente entra a un periodo de prueba de un año, sobre lo cual Mejía (2006) se refiere como *“maestro en propiedad”* todo esto apuntado hacia un modelo de educación y currículo de tipo americano, que asigna la labor del docente de *“enseñabilidad”*, es decir brindar el aprendizaje solo a quien está preparado para ello.

Otra preocupación del sector docente es la remuneración salarial, el antiguo decreto 2277 brindaba garantías laborales, libre asociación sindical, además de protecciones como subsidios y primas, con el desmonte de la protección laboral a los maestros por las políticas neoliberales, con el nuevo decreto se cambió el escalafón, que aparentemente trata de que los profesores se actualicen y se preocupen por ampliar sus conocimientos en pro de la calidad de la educación, de cierta forma pregona los bajos salarios.

Esto, en el caso de los empleados públicos, sin embargo la flexibilización laboral se nota en el sector privado de la educación, donde se explota y se denigra en gran mayoría la profesión docente, de igual forma se toma como las horas en que se labora el tiempo que se está en el aula, pero no se tiene en cuenta, los procesos realizados fuera de las instituciones educativas.

Los retos para la profesión docente son monumentales, pero de igual manera su accionar también tiene potenciales de transformación, la política planteada en las aulas y en el día a día de los profesores del país dejan abierto un sendero lleno de potencial para el cambio social del país,

Habrá que romper esquemas y generar resistencias, *“en esta dirección, entenderemos la noción de resistencia como una forma de lucha frente a estrategias que buscan invisibilizar al maestro al reducirlo a un prestador de servicios”* (Aguilar, Calderon, & Ospina, 2008) como se ha hecho por parte de docentes interesados por su oficio y vocación, enseñar en la escuela lo que realmente necesitan los alumnos en sus contextos socioculturales, y no seguir la línea de los mandatos y estructuras traídas de tierras foráneas.

Sin embargo no hay que idealizar esta coyuntura, los docentes y quienes de alguna manera hemos estado inmiscuidos en el mundo de la educación, hemos pecado por acción o por omisión, obviamente existen acepciones a la regla, pero desde antaño el país ha buscado el crecimiento académico, que a su vez impulse una sociedad diferente y transformativa, habría que preguntarnos si los actores que intervienen en procesos educativos son sujetos inertes acrílicos y con falta de ideas; será más bien que la búsqueda de objetivos se ha atomizado, que a su vez han impulsados desde las instituciones que manejan la postura de los docentes un clientelismo, que ha corrompido las instancias que propenden por la calidad de la educación y la remuneración de los mismos, será que los estudiantes también se conformaron con lo que da la escuela sirva o no.

### **Conclusiones**

La realización de este trabajo de grado, inicio con un tema específico como la enseñanza del conflicto armado, que venía acompañado de unos aspectos como la puesta en marcha de procesos de paz y pos conflicto. En principio al abordar este tema con un grado de primaria impuso retos por aseverar la condición compleja del tema y la

formación de los alumnos, sin embargo la práctica se acoplo a estos retos y logro salir adelante con la afortunada ayuda de los alumnos, que permitió que los interés del docente en formación y los alumnos se llevaran a cabo, por un lado fomentar pensamientos críticos reflexivos como respuesta, en donde los estudiantes, al verse inmiscuidos en el tema lograron transformar la información brindaba en objetivos y propuestas,

Desde mi perspectiva, influenciado por la práctica escolar, la formación política empieza a construirse en la escuela, atreves de la innovación de temas, y herramientas de aprendizaje, que motiven la construcción colectiva, además que brinde la oportunidad de realizar un análisis crítico frente la realidad, opinar frente a esta, y a desarrollar un accionar, que aunque en un campo de acción muy limitado permita que el estudiante pueda o tenga posibilidades de trasformar su contexto cotidiano.

De esta forma, se puede establecer y diferenciar la importancia de observar y analizar temas que no están en currículos escolares estandarizados, en donde las habilidades de pensamiento por parte los estudiantes, genera una necesidad de conocimiento que nos lanza a pensar en la relación estrecha de las problemáticas nacionales con el ámbito educativo.

En los espacios académicos la construcción de actitudes de análisis y creatividad es necesaria, pero se debe tratar que estas condiciones se desarrollen tanto por parte del estudiante como en la del docente, para tener compromiso entre discurso y práctica, para ser un sujeto reflexivo y transformador en todos los campos de la vida. Por tanto la formación política debe tener ese compromiso tanto en la escuela como en la sociedad si queremos propiciar un cambio.

Que lleven a la consolidación de una nación que permita una discusión más abierta sobre los hechos que ocurren en este, y a las historias que aún no han sido contadas, fomentando un espacio para la reflexión sobre la memoria del otro, que de igual manera tiene el mismo valor histórico que la que se cuenta en los textos escolares. Esto propiciara que la sociedad ponga sus ojos en las transformaciones educativas y se le dé a esta la importancia que se merece, y más a puertas de una firma de un proceso de paz con las guerrillas de las FARC poniendo fin a más de 50 años de guerra entre este grupo y el estado.

Donde la población civil ha sido la más afectada y que por consiguiente, debe convertirse en el centro de la reparación y la construcción de sociedad, para que la impunidad no sea un factor decisivo en estas prácticas de reconciliación. De esta manera la historia Colombiana se restructurara de una forma compleja, donde los paradigmas tradicionales queden en el pasado y se dé inicio a la construcción de una nueva historia contemporánea y completa, que cuente con la participación de toda la estructura de la sociedad, con la finalidad de que esta no se repita y sea olvidada

## Bibliografía

- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro* . Barcelona : Península.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bordeu. (2006). *la distinción, criterio y bases sociales del buen gusto*. madrid.
- Collier, P. (2013). Causas económicas de las guerras civiles y sus implicaciones para el diseño de políticas. *el malpensante*, 30-45.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *unesco*.
- Fazio, H. (2004). *Cambio de paradigma: de la globalización a la historia global* . Bogota: Uniandes.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber* . Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Giroux. (1997). *Cruzando límites. trabajadores culturales y políticas educativas*. barcelona.
- Habermas.J. (1991). *Conciencia moral y comunicativa*. Barcelona: Península.
- Huyssen, A. (2000). en busca del tiempo futuro.
- kemmis, c. y. (1988). *teoría de la pedagogía crítica* . barcelona .
- Koselleck, R. (1993). *futuro pasado : para una semántica de los tiempos históricos* . barcelona: paidós .
- Mancebo. (2009). formalidad e informalidad. *revista educación y cultura* , 31-56.
- Otalvaro, J. E. (2012 ). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias : entre la memoria oficial y la otra memoria . *Revista de educación* , 153 - 164.
- Roldan, O. (2006). conferencia latino americana y del caribe. *las prácticas políticas en la escuela* . mexico.
- Tormos. (2003). *conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social* .
- Traverzo, E. (2007). *Historia y memoria: notas sobre un debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Valencia, P. O. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 27-34.
- Vega. (2007). dilemas en la negociación del currículum. *educación y cultura*, 72-82.

Velez, A. (2 de 2001). *http://maestropensante.blogspot.com.co/2014/09/la-formacion-del-nino-como-sujeto.html#.Vj4bLLcve01*. . Obtenido de *http://maestropensante.blogspot.com.co/2014/09/la-formacion-del-nino-como-sujeto.html#.Vj4bLLcve01*. : *http://maestropensante.blogspot.com.co/2014/09/la-formacion-del-nino-como-sujeto.html#.Vj4bLLcve01*.

Zafra, L. S. (2001). reflexiones docentes. *pedagogica*, 5.

Henry, G. A. (1988). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid : Paidós/M.E.C.

Freire, P. (1989). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo : Siglo XXI Editores .