

EL DIÁLOGO CULTURAL Y DE SABERES EN LA EDUCACIÓN POPULAR COMO  
POSIBILIDAD DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LOS TERRITORIOS

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciado en Filosofía

Modalidad: Proyecto Pedagógico

Presentado por:

Edwin Alonso Sierra Martínez

2013232034

Director:

Pablo Vargas

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C.

2019

*Al Centro de Educación Popular Chipacuy,*

*lugar donde emergen otros mundos posibles y donde se tejen nuevas realidades*

## **Resumen**

La Educación para la Paz ha sido una de las necesidades y retos para los procesos de formación en la escuela, especialmente en la sociedad colombiana, en la cual la persistencia de la violencia ha suscitado varias propuestas en torno a la paz desde una perspectiva educativa, como lo es la Cátedra de Paz reglamentada a través del Decreto 1038 de 2015. En consecuencia, remontarnos a la necesidad y pertinencia de educar para la paz en las aulas y espacios de formación no convencionales, así como en diferentes escenarios cotidianos, resulta sumamente oportuno y valioso en medio de un país que ha vivido por décadas las repercusiones de la violencia y que se encuentra en el esfuerzo por construir una sociedad abierta a la diferencia, con apertura democrática, justicia e igualdad.

En ese sentido, el diálogo cultural y de saberes propuesto por la Educación Popular adquiere una evidente relevancia para desarrollar propuestas educativas alternativas encaminadas hacia la construcción de paz bajo una perspectiva crítica, la cual no asume la paz como un proyecto político neutral de pacificación de los sectores subalternos, sino que tiene en cuenta otras violencias que están por fuera del enfrentamiento directo entre dos bandos, como lo son la violencias simbólica, estructural y cultural. A su vez, esta perspectiva reconoce el conflicto “como posibilidad pedagógica para formar” (Céspedes et al, 2016 p.9) y transformar, dando lugar a una concepción transformadora de la paz fundamentada en la emancipación democrática y en la justicia social.

Por lo tanto, la presente investigación se basa en la experiencia de la Cátedra de Paz desarrollada en Pradera (Valle) durante las prácticas pedagógicas realizadas en el proyecto “Manos a la Paz”. La experiencia constituye un insumo valioso, en tanto que fue la puesta en práctica del diálogo cultural y de saberes como estrategia pedagógica de la Educación Popular en relación a la Educación para la Paz. De allí que a partir del análisis de sus alcances y limitaciones se proponga un proyecto pedagógico sustentado en la estrategia del diálogo bajo un enfoque crítico-transformador que posibilite la construcción de paz desde los territorios en torno a la transformación positiva del conflicto, la memoria histórica, y la diversidad y pluralidad. Este proyecto se vincula a la formación ética y política para la construcción de paz, en cuanto la Educación para la Paz ha sido un campo de reflexión filosófica que ha repercutido en la escuela y otros escenarios educativos. De modo que la enseñanza de la filosofía trasciende del ámbito teórico disciplinar a un ámbito práctico de alcance social.

**Palabras clave:** Diálogo cultural y de saberes, Educación Popular, Educación para la Paz, Cátedra de Paz.

	<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 5 de 197</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>	El diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios
<b>Autor(es)</b>	Sierra Martínez, Edwin Alonso
<b>Director</b>	Vargas, Héctor Pablo
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 197 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	DIÁLOGO CULTURAL Y DE SABERES, EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN PARA LA PAZ, CÁTEDRA DE PAZ.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente Trabajo de Grado hace referencia a la experiencia pedagógica de la Cátedra de Paz y Reconciliación en el municipio de Pradera (Valle del Cauca), la cual constituye un insumo importante para la elaboración de un proyecto pedagógico-didáctico orientado a la Educación para la Paz desde la propuesta del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular.</p> <p>El diálogo cultural y de saberes propuesto por la Educación Popular adquiere una evidente relevancia para desarrollar propuestas educativas alternativas encaminadas hacia la construcción de paz bajo una perspectiva crítica, la cual no asume la paz como un proyecto político neutral de pacificación de los sectores subalternos, sino que tiene en cuenta otras violencias que están por fuera del enfrentamiento directo entre dos bandos, como lo son la violencias simbólica, estructural y cultural. A su vez, esta perspectiva reconoce el conflicto “como posibilidad pedagógica para formar” (Céspedes et al, 2016 p.9) y transformar, dando lugar a una concepción transformadora de la paz fundamentada en la emancipación democrática y en la justicia social.</p> <p>El proyecto pedagógico-didáctico se vincula a la formación ética y política para la construcción de paz, en cuanto la Educación para la Paz ha sido un campo de reflexión filosófica que ha repercutido en la escuela y otros escenarios educativos. De modo que la enseñanza de la filosofía trasciende del ámbito teórico disciplinar a un ámbito práctico de alcance social.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Acosta, C. (2012). Anatomía del conflicto armado en el Valle del Cauca (2001-2010). <i>Revista Científica Guillermo de Ockham</i>.1 (10), 83-99.</p> <p>Alcaldía Municipal de Pradera (2017). Ficha de caracterización sociodemográfica. Pradera: Secretaría de Gobierno.</p> <p>-Ávila, A. (2019). Entrevista Revista Rolling Stone Colombia. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MBO9eeepmL8">https://www.youtube.com/watch?v=MBO9eeepmL8</a></p> <p>Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. México: Editorial Anagrama.</p> <p>Bustillos, G; Marfán, M &amp; Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular (3ra Ed.): Santiago de</p>

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL ENCUENTRO AL FUTURO</p>	<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 6 de 197</b>	
<p>Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.</p> <p>Cendales, L. (s.f.). Abriendo caminos, elementos para la capacitación de los educadores de primaria para adultos. Bogotá: Dimensión Educativa. 154 p.</p> <p>Cendales, L. (2000). El diálogo, recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. <i>Revista Aportes</i>. 53, 83-103.</p> <p>Céspedes, R. et al. (2016). Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto. Tesis de especialización publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Chaux, E. et al (2008). Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas. <i>Revista Interamericana de Educación para la Democracia</i>. 2 (1) ,124-145.</p> <p>Chaux, E. (2012). Educación para la paz y competencias ciudadanas. Bogotá: Universidad de los Andes.</p> <p>Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da. Editorial Legis.</p> <p>Correal, X &amp; Samira, J. (2015). Educar para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico. Bogotá: Corporación Humanas Colombia, 9-30.</p> <p>Cruz, J; Rodríguez, M &amp; Salamanca, M (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de Paz. Bogotá: Santillana.</p> <p>Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata.</p> <p>El Espectador (2018). Caso Sergio Urrego: otro fallo histórico contra la discriminación. Recuperado de: <a href="https://www.elespectador.com/noticias/bogota/caso-sergio-urrego-otro-fallo-historico-contra-la-discriminacion-articulo-829555">https://www.elespectador.com/noticias/bogota/caso-sergio-urrego-otro-fallo-historico-contra-la-discriminacion-articulo-829555</a></p> <p>El Tiempo (2014). Mindefensa atribuyó atentado en Pradera a las Farc. Recuperado de: <a href="https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13368157">https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13368157</a></p> <p>Freire, P. (2005). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>Foucault, M. (2000). Clase del 7 de enero de 1976. En: <i>Defender la sociedad</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 15-32.</p> <p>Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. <i>Revista de Paz y Conflictos</i>, 60-81.</p> <p>Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. <i>Cuadernos de estrategia</i>. 183. 147-168.</p> <p>Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. <i>Revista Aportes</i>. 53. 58-71.</p> <p>Grupo de Memoria Histórica (2013). Informe “Basta ya”: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.</p> <p>Herrera, K; Picón, P &amp; Pinilla, S. (2015). La experiencia de la Escuela de Nuevas Educadoras Populares. Bogotá: Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha.</p> <p>Herrero, S. (2012). La Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque reconstructivo-</p>		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FUNDACIÓN DE INVESTIGACIÓN</p>	<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 7 de 197</b>	
<p>empoderador. Tesis doctoral publicada. Castellón: Instituto interuniversitario de desarrollo social y paz.</p> <p>Johnson, K. (2019). ¿En qué quedó la implementación del Acuerdo de Paz y qué esperar para 2019? Recuperado de: <a href="https://colombia2020.elespectador.com/pais/en-que-queda-la-implementacion-del-acuerdo-de-paz-y-que-esperar-para-2019">https://colombia2020.elespectador.com/pais/en-que-queda-la-implementacion-del-acuerdo-de-paz-y-que-esperar-para-2019</a></p> <p>Kant, I. (1998). Sobre la paz perpetua. Madrid: Tecnos.</p> <p>Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Madrid: Catarata.</p> <p>Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. <i>Revista Aportes</i>. 53. 20-55.</p> <p>Marx, K. &amp; Engels, F. (2014). La ideología alemana. Madrid: Editorial Akal. 13-42.</p> <p>Mejía, M.R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. <i>Pedagogía y Saberes</i>. 43, 37-48.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional (08, 02, 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf</a></p> <p>Molano, A. (2005). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). Bogotá: Espacio crítico.</p> <p>Navarro, C. (2019). Las cátedras de paz están muertas. <i>Entrevista Revista Semana</i>. Bogotá: Revista Semana.</p> <p>Noticias Uno (7 de mayo., 2017). Fernando Londoño y Alejandro Ordóñez prometen volver trizas el acuerdo de paz. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vIRJK2d84-8">https://www.youtube.com/watch?v=vIRJK2d84-8</a></p> <p>Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. <i>Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política</i>. 11, 93-125.</p> <p>Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: Una propuesta de formación. En: <i>Bitácora para la Paz</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 221-243.</p> <p>Porras, J. (2019). El Acoso Callejero a las Mujeres en Colombia: ¿Más Penas o Más Educación? Recuperado de: <a href="https://www.revistalevel.com.co/contenido/el-acoso-callejero-a-las-mujeres-en-colombia-mas-penas-o-mas-educacion">https://www.revistalevel.com.co/contenido/el-acoso-callejero-a-las-mujeres-en-colombia-mas-penas-o-mas-educacion</a></p> <p>Presidencia de la República. (25, 05, 2015). Decreto 1038 por el cual se reglamente la Cátedra de la Paz. Recuperado de: <a href="http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-_colombia.pdf">http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-_colombia.pdf</a></p> <p>Presidencia de la República. (01, 09, 2014). Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperado de: <a href="http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%200DE%202014.pdf">http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%200DE%202014.pdf</a></p> <p>Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). Modelo de gestión territorial para la paz, la reconciliación y la convivencia en el Valle del Cauca. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.</p> <p>Quiceno, H. (2003). Michael Foucault ¿pedagogo? <i>Revista Educación y Pedagogía</i>. 37 (15). 201-216.</p> <p>Red Más Noticias (2019). Piedras e insultos contra la Minga Indígena en Popayán. Recuperado de: <a href="http://www.redmas.com.co/colombia/piedras-e-insultos-protesta-la-minga-indigena-popayan/">http://www.redmas.com.co/colombia/piedras-e-insultos-protesta-la-minga-indigena-popayan/</a></p>		

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Facultad 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 8 de 197</b>	
<p>Revista Semana (2018). Alerta por xenofobia en contra de los venezolanos en Colombia. Recuperado de: <a href="https://www.semana.com/nacion/articulo/xenofobia-en-colombia-contra-los-venezolanos/569808">https://www.semana.com/nacion/articulo/xenofobia-en-colombia-contra-los-venezolanos/569808</a></p> <p>Rousseau, J. (1997). Emilio o de la educación: Alianza Editorial.</p> <p>Tafalla, M. (2003). Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria. Madrid: Herder.</p> <p>Torres, A (2010). Educación Popular y producción del conocimiento. <i>Revista La Piragua</i>. 32. 8-24.</p> <p>Torres, A. (2016). La Educación Popular: trayectoria y actualidad (2da Ed). Bogotá: Ediciones oveja negra.</p> <p>Unidad de Víctimas (2019). Red Nacional de Información. Recuperado de: <a href="https://cifras.unidadvictimas.gov.co/">https://cifras.unidadvictimas.gov.co/</a></p> <p>Universidad Pedagógica Nacional (2014). Plan de Desarrollo Institucional: Una Universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Vanguardia (2012). Indignación nacional por ataque de las Farc en Pradera, Valle. Recuperado de: <a href="https://www.vanguardia.com/colombia/indignacion-nacional-por-ataque-de-las-farc-en-pradera-valle-ETVL181476">https://www.vanguardia.com/colombia/indignacion-nacional-por-ataque-de-las-farc-en-pradera-valle-ETVL181476</a></p> <p>Zuleta, E. (1989). El diálogo es hoy una necesidad de la humanidad. Conferencia en Campamento del M19: Santo Domingo, Cauca.</p>		

<b>4. Contenidos</b>
<p>El trabajo se divide en cuatro partes fundamentales:</p> <p>En la primera parte se plantea el problema del cual surge la investigación, mostrando los desafíos actuales de la implementación de los Acuerdos de Paz de La Habana y analizando otras formas de violencia que han caracterizado a la realidad colombiana y escapan del enfrentamiento entre grupos armados. Este análisis será el punto de partida para sentar algunas de las apuestas pedagógicas de la Cátedra de Paz, como, por ejemplo, el concepto de paz positiva, cuya definición es la base conceptual para la pregunta que guiará el desarrollo de la investigación, a saber: ¿Cómo el diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular posibilita la construcción de paz desde los territorios?</p> <p>En segundo lugar, se muestra el marco teórico-referencial del tema de investigación, pasando por una revisión documental en la cual se realiza un recorrido histórico de los antecedentes conceptuales y metodológicos de la Educación para la Paz analizando su surgimiento y desarrollo. Luego, se expone el marco jurídico y los ejes de formación que guían la realización de la Cátedra de Paz como referente actual de la Educación para la Paz en Colombia. Posteriormente, se establecen las relaciones existentes entre Educación Popular y Educación para la Paz, centrándonos en la definición de los elementos centrales del diálogo cultural y de saberes y sus aportes a la Cátedra de Paz.</p> <p>En la tercera parte, se narra y se describe la experiencia pedagógica de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle del Cauca) a partir de una caracterización socio demográfica del lugar donde se desarrolló la experiencia, en la que se muestra el contexto histórico y social del municipio en relación con la vivencia del conflicto armado en el territorio. También se presenta el contexto sociodemográfico de las poblaciones de las instituciones educativas en las cuales se desarrolló la experiencia y se evalúa la propuesta pedagógica implementada estableciendo sus alcances, fortalezas, debilidades y retos.</p> <p>Por último, a partir de la evaluación de la experiencia y de la investigación realizada, se plantea el correspondiente proyecto pedagógico-didáctico, denominado “<i>dialogando para la paz</i>”, el cual se sustenta en la propuesta del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios.</p>

	<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 9 de 197</b>

### 5. Metodología

El Trabajo de Grado se realizó bajo la modalidad de proyecto pedagógico-didáctico. Este proyecto parte de unas categorías centrales de investigación que fueron definidas y analizadas por medio de una revisión documental de varios autores, pedagogos y pensadores que han contribuido al desarrollo de la Educación Popular y de la Educación para la Paz. En ese sentido, las categorías que guiaron el proceso de investigación fueron: diálogo cultural, diálogo de saberes, Educación Popular y Educación para la Paz. Para la elaboración del proyecto, también se describió y analizó la experiencia pedagógica de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle del Cauca). A partir de la investigación y del análisis de la experiencia, se propone el proyecto pedagógico-didáctico fundamentado en la propuesta del diálogo ofrecida por la Educación Popular, la cual es encaminada a la formación crítica para la paz como campo de enseñanza de la filosofía.

### 6. Conclusiones

A lo largo de la investigación se identificó que el diálogo cultural y de saberes se define como práctica humanizadora que reconoce múltiples subjetividades y las transforma al posibilitar el cambio de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, donde la insurrección de los saberes, la acción y la reflexión constituyen una praxis liberadora que permite la construcción de paz desde los territorios al trascender del discurso oficial y de la firma de un acuerdo. Lo que pone de relieve una mirada amplia y crítica de la paz fundamentada en el conflicto como posibilidad pedagógica, también en el cuestionamiento de los discursos y prácticas que legitiman un orden de dominación y en el desarrollo de relaciones solidarias y horizontales de reconocimiento y apoyo mutuo.

La Cátedra de Paz se convierte en un referente importante para el desarrollo de procesos pedagógicos en Educación para la Paz en el país, en tanto que abre posibilidades para la formación ética y política en las instituciones educativas colombianas. No obstante, esta iniciativa ha asumido la Educación para la Paz como una cuestión institucional, en la medida que su práctica se ha limitado al cumplimiento de un marco jurídico, el cual no ofrece una reflexión pedagógica amplia y profunda acerca de los significados de la paz como proyecto político. Por tanto, uno de los mayores retos de la Cátedra de Paz consiste en establecer una ruptura con la concepción ingenua de la paz, potenciando procesos de formación crítica orientados a la enseñanza y aprendizaje de la paz bajo una concepción integral que conjugue diversos elementos para transformar la cultura de la violencia que ha permeado al país.

De allí que la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle) haya sido un insumo enriquecedor, pues logró articular el diálogo cultural y de saberes, como estrategia metodológica de la Educación Popular, con la Educación para la Paz en territorios afectados por el conflicto armado. Pese a las dificultades que se tuvieron durante la práctica, el diálogo fue la praxis por la cual las niñas, niños y jóvenes pradereños pronunciaron su realidad críticamente al problematizarla a través de ejercicios creativos para proponer alternativas de transformación de sus contextos. Este proceso fue una experiencia piloto valiosa que permitió la formulación de un proyecto pedagógico fundamentado en la perspectiva multidimensional del diálogo ofrecida por la Educación Popular, cuya puesta en práctica permite lograr una comprensión crítica de la paz mediante el desarrollo de la reflexividad y la creatividad frente al conflicto, la memoria y la diversidad para emerger posibilidades de transformación en relación a la persistencia de la violencia.

También vale la pena mencionar el papel del licenciado en filosofía como educador popular, en tanto que las propuestas y acumulados de Freire, así como de otros educadores populares, han contribuido a la consolidación de una filosofía de la educación en torno al reconocimiento y apropiación de los *saberes otros*, la *subjetividad* y el *reconocimiento del otro* como elementos constitutivos de la praxis dialógica dentro del quehacer educativo en relación con la construcción de paz, en aras de construir sociedades más democráticas, justas e igualitarias. En especial en el contexto colombiano donde la injusticia social, la opulencia y la avaricia de unos pocos han configurado un entramado cultural hegemónico que invisibiliza, silencia y vulnera a aquellos sectores que históricamente se les ha negado la vocación ontológica de *ser más*. De allí la necesidad de concebir el quehacer educativo como un ejercicio permanente de liberación enmarcado en un acto de humanización.

Finalmente, construir paz desde la formación de base promoviendo un pensamiento informado y argumentado es un

	<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 10 de 197</b>	

reto que los y las maestras colombianas debemos asumir en vista de los numerosos desafíos que enfrenta la implementación del Acuerdo de Paz por parte del actual gobierno de turno, los cuales ponen de relieve la enorme necesidad de educar para la paz en el contexto nacional desde alternativas didácticas críticas e innovadoras como el diálogo. En ese sentido, nuestra tarea como maestros ha de ser la de promover escenarios de formación en el que el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento, el pensamiento crítico y la horizontalidad sean los pilares que forjen la construcción de una realidad distinta en la que dejemos los odios en función de las diferencias.

<b>Elaborado por:</b>	Sierra Martínez, Edwin Alonso
<b>Revisado por:</b>	Vargas, Héctor Pablo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	17	09	2019
--	----	----	------



## Contenido

Introducción .....	14
Justificación.....	18
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>20</b>
1.1    Desafíos del Acuerdo de Paz: la culminación del conflicto más allá del desarme .....	21
1.2    La paz positiva: Apuesta pedagógica de la Cátedra de Paz .....	22
<b>2 Marco teórico-referencial .....</b>	<b>27</b>
2.1    La Educación para la Paz: Origen y desarrollo .....	27
2.1.1    Antecedentes históricos y conceptuales de la Educación para la Paz .....	27
2.1.2    La Cátedra de Paz como referente de la Educación para la Paz en Colombia .....	30
2.2    Entretejiendo dos caminos: Educación para la Paz y Educación Popular .....	33
2.2.1    Elementos centrales para entender el diálogo en la Educación Popular .....	34
2.2.2    El diálogo cultural y de saberes como aporte a la Cátedra de Paz.....	38
<b>3 Precedente propuesta pedagógica: la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle) .....</b>	<b>42</b>
3.1    Contexto de la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle).....	42
3.1.1    Contexto socio-demográfico del municipio de Pradera (Valle) .....	43
3.1.2    Contexto socio-demográfico de las Instituciones Escolares Mercedes Abrego y Francisco Antonio Zea .....	45
3.2    Descripción y evaluación de la experiencia.....	46
3.2.1    Experiencia Institución Educativa Mercedes Abrego .....	49
3.2.2    Experiencia Institución Educativa Francisco Antonio Zea .....	56
3.2.3    Evaluación general de la experiencia .....	62
<b>4. “Dialogando para la paz”: Propuesta pedagógica Cátedra de Paz.....</b>	<b>65</b>
4.1    Objetivos .....	66
4.2    Población .....	67
4.3    Tiempo de aplicación y frecuencia .....	67
4.4    Ruta metodológica.....	67
4.4.1    Etapas de implementación.....	68
4.5.2    Descripción general de las actividades por sesión .....	71
4.6    Evaluación.....	86
4.7    Rol docente .....	87

Conclusiones.....	89
Bibliografía:.....	92

### **Anexos**

<b>Anexo 1:</b> Planeaciones por sesión propuesta pedagógica.....	96
<b>Anexo 2:</b> Diarios de campo experiencia Cátedra de Paz en Pradera (Valle) .....	178
<b>Anexo 3:</b> Registro fotográfico experiencia Cátedra de Paz en Pradera (Valle) .....	195

*“Necesitamos que la figura de la paz ya no sea una paloma, sino un cóndor, el ave más grande del planeta y de vuelo majestuoso a grandes alturas. Un cóndor hermoso, duro, poderoso, libre. Desde esta imagen la paz tiene que ser implacable en el reconocimiento y materialización de la justicia”*

*–Piedad Ortega–.*

## Introducción

Educación para la paz ha sido una de las necesidades y retos para los procesos de formación en la escuela, especialmente después la segunda mitad del siglo XX, donde las nefastas consecuencias de la Segunda Guerra Mundial reflejaron la barbarie e inestabilidad de las naciones por construir sociedades mucho más democráticas con capacidad de tramitar y resolver conflictos de manera dialogada. Pensadores clásicos como María Montessori, Xesús Jares o incluso filósofos como Immanuel Kant o John Dewey, postularon varios planteamientos en torno al concepto de paz y su importancia en las relaciones sociales. Así mismo, algunos de estos autores elaboraron diferentes consideraciones acerca de la necesidad de educar para la paz al interior de la escuela.

La realidad colombiana no es para nada ajena a este tipo de planteamientos y consideraciones. El conflicto armado ha sido sin duda un hecho que ha marcado a individuos y generaciones directa o indirectamente. La persistencia de la violencia en el país ha suscitado varios cuestionamientos y propuestas en torno a la paz desde una perspectiva educativa. En ese sentido, remontarnos a la necesidad y pertinencia de educar para la paz en las aulas y espacios de formación no convencionales, así como en diferentes escenarios cotidianos, resulta sumamente oportuno y valioso en medio de un país que ha vivido por décadas las repercusiones de la violencia y que se encuentra en el esfuerzo por construir una sociedad abierta a la diferencia, con apertura democrática, justicia e igualdad.

La coyuntura política nacional está mediada indudablemente por la implementación de los Acuerdos de Paz suscritos entre el Estado colombiano y las FARC el pasado 24 de noviembre de 2016 en Bogotá. Sin embargo, desde el discurso oficial y la agenda gubernamental, la implementación de los acuerdos ha estado en riesgo, pues la victoria del uribismo generó un ambiente de incertidumbre en vista de las duras críticas de este sector político frente a lo pactado<sup>1</sup> y de que los ex combatientes de las FARC “perciben que el Estado ha incumplido el

---

<sup>1</sup> El uribismo comúnmente se entiende como el apoyo a las ideas y políticas impulsadas por Álvaro Uribe Vélez, quien fue presidente de la República entre 2002 y 2010. Durante sus dos períodos de gobierno, se implementó la política de “Seguridad Democrática”, la cual consistió en fortalecer las fuerzas militares para acabar

acuerdo y que el Congreso ha deformado lo que inicialmente se pactó” (Johnson, 2019). Este hecho pone en tela de juicio la construcción de paz en el país dado que significa la posibilidad de volver a la guerra, pese al clamor de muchos sectores sociales que conciben la paz como un derecho social asentado en la protección de derechos humanos fundamentales, la justicia social, la participación democrática y la transformación cultural hacia una sociedad más abierta y pluralista fundamentada en el reconocimiento mutuo.

Es allí donde el diálogo adquiere una evidente relevancia para desarrollar propuestas educativas encaminadas hacia la construcción de paz. Pero no una paz como sinónimo de pacificación de los sectores subalternos cuya realización se centra en la profundización de las numerosas desigualdades e injusticias; sino una paz que reconoce el conflicto “como posibilidad pedagógica para formar” (Céspedes, Gómez, Pérez, Peñuela & Toro. 2016 p. 9) y transformar. A su vez, tal y como lo señaló filósofo colombiano Estanislao Zuleta en una de sus conferencias durante el proceso de paz con el M19 en el año 1989:

El diálogo es quizás el elemento más importante de la vida de la humanidad de hoy; es una necesidad (...) El diálogo tiene que ser en alguna medida racional, ofrecerse, someterse y enriquecerse con la argumentación... Una característica esencial de una mentalidad democrática (...) es la que acepta el pluralismo por la sola razón de que es imposible conseguir la unanimidad. (Zuleta, 1989 p. 3)

El diálogo además de ser una praxis pedagógica fundamental para la construcción de paz, es ante todo una necesidad humana para construir sociedades democráticas en su sentido más genuino, puesto que reconoce la diferencia como punto de partida para tramitar y resolver conflictos, y de esta manera posibilita la apertura y el intercambio de ideas y puntos de vista, en lugar de la imposición y arbitrariedad de una única perspectiva.

---

contundentemente a las guerrillas, especialmente a las FARC, quienes fueron consideradas como el enemigo interno de la Nación por la intensificación de sus operaciones armadas a finales de los 90 e inicios de los 2000. Actualmente, el uribismo está representado en el “Centro Democrático”, partido político que ganó las elecciones presidenciales del 2018. Para este partido, el Acuerdo de Paz carece de legitimidad puesto que promueve la impunidad al dar excesivas concesiones y beneficios a los ex combatientes de las FARC. De la misma manera, este sector político considera que el acuerdo no garantiza una paz auténtica en el país puesto que pone en riesgo la arquitectura institucional de la democracia colombiana. Esto queda demostrado en varias de las intervenciones discursivas de miembros del “Centro Democrático”, entre ellas: “El primer desafío del Centro Democrático será el de volver trizas ese maldito papel que llaman el Acuerdo Final con las FARC” y “¿Acaso vamos a permanecer contemplativos frente a una institucionalidad ilegítima originada en unos acuerdos ilegítimos?”. Véase: “Fernando Londoño y Alejandro Ordóñez prometen volver trizas el acuerdo de paz”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vIRJK2d84-8>

Igualmente, el diálogo es praxis transformadora, pues “la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo.” (Freire, 2005 p. 71) El diálogo es también un acto humanizador en el que abrimos la posibilidad de transformarnos y de transformar el mundo, al reconocernos y construirnos como sujetos pronunciantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se basa en la experiencia de la Cátedra de Paz durante las prácticas pedagógicas realizadas en el proyecto “Manos a la Paz”, impulsado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Alta Consejería presidencial para el Postconflicto<sup>2</sup>. La experiencia se desarrolló en dos instituciones educativas del municipio de Pradera (Valle) entre marzo y mayo de 2017. Esta experiencia constituye un insumo importante para la elaboración de un proyecto pedagógico-didáctico que centra su mirada en la propuesta del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios.

Por tanto, el propósito general de la investigación consiste en proponer una estrategia pedagógica que aporte a la construcción de paz en las comunidades a través del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular, con base en la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle).

Como objetivos específicos, la investigación pretende establecer las posibles relaciones entre Educación para la Paz y Educación Popular mediante el análisis del concepto del diálogo cultural y de saberes como aporte a la Cátedra de Paz. Otra finalidad consiste en describir la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle) por medio de un ejercicio reflexivo de sus alcances y limitaciones, el cual contribuya a la elaboración de una estrategia pedagógica para la Cátedra de Paz fundamentada en la Educación Popular.

Para el cumplimiento de estos propósitos, el trabajo se divide en cuatro partes fundamentales:

En la primera parte se plantea el problema del cual surge la investigación, mostrando los desafíos actuales de la implementación de los Acuerdos de Paz de La Habana y analizando otras formas de violencia que han caracterizado a la realidad colombiana y escapan del enfrentamiento entre grupos armados. Este análisis será el punto de partida para sentar algunas

---

<sup>2</sup> Hoy denominada “Consejería presidencial para la Estabilización y la Consolidación”.

de las apuestas pedagógicas de la Cátedra de Paz, como, por ejemplo, el concepto de paz positiva, cuya definición es la base conceptual para la pregunta que guiará el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, se muestra el marco teórico-referencial del tema de investigación, pasando por una revisión documental en la cual se realiza un recorrido histórico de los antecedentes conceptuales y metodológicos de la Educación para la Paz analizando su surgimiento y desarrollo. Luego, se expone el marco jurídico y los ejes de formación que guían la realización de la Cátedra de Paz como referente actual de la Educación para la Paz en Colombia. Posteriormente, se establecen las relaciones existentes entre Educación Popular y Educación para la Paz, centrándonos en la definición de los elementos centrales del diálogo cultural y de saberes y sus aportes a la Cátedra de Paz.

En la tercera parte, se narra y se describe la experiencia pedagógica desarrollada en el proyecto “Manos a la Paz” a partir de una caracterización socio demográfica del lugar donde se desarrolló la experiencia, en la que se muestra el contexto histórico y social del municipio de Pradera (Valle) en relación con la vivencia del conflicto armado en el territorio. También se presenta el contexto sociodemográfico de las poblaciones de las instituciones educativas en las cuales se desarrolló la experiencia y se evalúa la propuesta pedagógica implementada estableciendo sus alcances, fortalezas, debilidades y retos.

Por último, a partir de la evaluación de la experiencia y de la investigación realizada, se plantea el correspondiente proyecto pedagógico-didáctico, denominado “*dialogando para la paz*”, el cual se sustenta en la propuesta del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios.

## Justificación

Este trabajo de investigación es relevante en la medida que responde a la imperante necesidad de construir una cultura de paz a través de procesos educativos novedosos y alternativos que contribuyan a enfrentar y superar los múltiples desafíos que implica la reconciliación en medio de un país que históricamente ha sufrido el flagelo de la violencia. Del mismo modo, el trabajo parte de los riesgos que ha venido enfrentando la implementación del Acuerdo de Paz suscrito entre el Estado colombiano y las FARC, tales como el fracaso electoral del “Sí” en el plebiscito, las dificultades en la reincorporación de ex combatientes, el incumplimiento de la reforma rural integral y el cuestionamiento a la legitimidad política de la JEP<sup>3</sup> (Johnson, 2019). Estos riesgos ponen en vilo la construcción de paz en el país, debido a la posibilidad de re escalonamiento del conflicto armado y de la profundización de la cultura de la violencia, lo cual constituye un reto para la Educación para la Paz en el país. Por lo tanto, resulta necesario construir paz desde propuestas pedagógicas alternativas que promuevan el diálogo desde la acción transformadora y la reflexión crítica para la emancipación democrática (Ospina, 2010 p. 93).

Por otro lado, es de gran importancia pensar la formación docente en función de la construcción de paz en medio de la coyuntura que actualmente vive el país. Así lo establece el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Pedagógica Nacional para el cuatrienio 2014-2019, titulado “*Una Universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en Paz*”, el cual pone de manifiesto la necesidad de un proyecto educativo para la paz desde la labor docente

[...]Al afirmar la identidad institucional de la UPN, expandiéndola a un mayor protagonismo en la construcción del proyecto educativo y pedagógico para el actual momento histórico por el que atraviesa el país; un momento caracterizado por la centralidad de la educación en el debate público y en la política estatal, así como por la esperanza colectiva de la construcción de una sociedad con paz, justicia y democracia, en un entorno mundial en transformación, que plantea nuevos y más difíciles retos. (UPN, 2014 p. 24)

---

<sup>3</sup>Justicia Especial para la Paz.

Por esta razón, la investigación atiende a los objetivos misionales de la Universidad al situar la labor docente en pro de construir una sociedad más democrática e igualitaria a través de la paz con justicia social.

Añadido a lo anterior, de acuerdo al artículo 22 de la Constitución Política colombiana (1991): “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, por lo que el trabajo de investigación contribuye a la garantización y cumplimiento de este deber y derecho constitucional, al plantear acciones pedagógicas encaminadas a la construcción de paz desde el quehacer educativo.

El trabajo es conveniente, dado que puede aportar referentes acerca de los enfoques metodológicos o corrientes pedagógicas con las que se lleva a cabo la Cátedra de Paz en el contexto colombiano, bajo una mirada crítica que va más allá del cumplimiento de una normatividad en las instituciones escolares. Así mismo, la investigación es valiosa, puesto que constituye un aporte frente a las perspectivas y prácticas de la Educación Popular en relación a la Educación para la Paz. Este proyecto pedagógico, entonces, tiene la potencialidad de brindar herramientas conceptuales y prácticas para desarrollar procesos de formación ética y política, los cuales promuevan el mejoramiento de la convivencia escolar, los ejercicios de memoria, el reconocimiento y la transformación de subjetividades.

## 1. Planteamiento del problema

El conflicto armado colombiano ha sido uno de los más antiguos y duraderos en el hemisferio occidental y ha cobrado una gran cantidad de víctimas hasta nuestros días. La sociedad colombiana ha sido protagonista y testigo de la cruenta violencia iniciada por el bipartidismo y la distribución desigual de la propiedad rural<sup>4</sup>. Esta violencia es agravada por el surgimiento de movimientos insurgentes, el desarrollo del narcotráfico, la proliferación de numerosos grupos paramilitares y la ofensiva militar del Estado. Todo lo anterior constituye una dinámica de enfrentamiento permanente entre Estado, grupos armados y bandas delincuenciales, dando lugar a una desestabilización constante en el país mediada en primer lugar por factores político-ideológicos, y en segundo lugar por factores económicos.

No obstante, la Violencia en Colombia no sólo se comprende por razones y fenómenos políticos, sino también por la preeminencia de otros factores a nivel cultural que desbordan el desarrollo de la violencia entre dos bandos y la llevan a un plano más cotidiano. De manera que la violencia puede verse diariamente en situaciones en las cuales existen diferentes grados de conflictividad social que conducen al desenvolvimiento de acciones violentas de todo tipo entre individuos y grupos sociales.

De igual forma, no solamente podemos concebir la violencia en el ámbito de la fuerza directa, sino también de manera simbólica, tal y como lo señala el sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000). La violencia simbólica se puede evidenciar al observar y analizar diferentes prácticas y creencias que se perpetúan de manera silenciosa y legitiman un orden de opresión, desigualdad, exclusión y segregación. Esta violencia ha permeado los ambientes educativos en la medida que

Nuestras prácticas educativas e investigativas se sitúan con más recurrencia, en ambientes caracterizados por la diversidad y la conflictividad, que no sólo se manifiesta en expresiones y posturas diferentes, en intolerancia y agresión, sino también en tensiones generadas por dinámicas sociales, culturales y económicas contradictorias, que buscan por un lado homogeneizar los modos de ser, hacer, estar y querer de las personas en el mundo y por el otro las tendencias que pretenden constituir "identidades" individuales o agrupadas diversas, con capacidades de construir, proclamar y ejercer, desde allí, sus derechos. (Ghiso, 2000 p.59)

---

<sup>4</sup> De acuerdo con el sociólogo Alfredo Molano (2015), el conflicto armado colombiano comienza con el período de la violencia en la segunda mitad del siglo XX, cuyo origen se explica en dos factores: el control sobre la tierra como unidad de producción económica y el control sobre el Estado evidenciado en la disputa por el poder entre liberales y conservadores.

Las múltiples asimetrías de la realidad colombiana nos permiten vislumbrar los diferentes modos y tipos de violencia, por lo que este fenómeno posee varias complejidades que van desde lo esencialmente político a lo meramente cotidiano. De allí que hablar de paz en Colombia implica hacer una conceptualización del fenómeno de la violencia y de su desarrollo en diferentes ámbitos.

### **1.1 Desafíos del Acuerdo de Paz: la culminación del conflicto más allá del desarme**

La persistencia de la violencia en Colombia se puede evidenciar en las alarmantes cifras que ha dejado el conflicto armado. Para el año 2013, el informe “Basta Ya”: Memorias de guerra y dignidad del Centro Nacional de Memoria Histórica, reportó la cifra de 262.197 muertos. Por su parte, el reporte más reciente del Registro Único de Víctimas (RUV), adscrito a la Unidad de Víctimas, recoge la cifra de 8.785.305 víctimas a nivel nacional.

Lo anterior ha conducido a la necesidad de culminar el conflicto armado por medio de una solución política y negociada. La culminación de la guerra entre las FARC y el Estado colombiano significa una oportunidad histórica para el país, en tanto que posibilita una apertura democrática a sectores tradicionalmente excluidos por la influencia de la guerra y porque representa una reducción significativa de la intensidad del conflicto en el país. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que el fin del conflicto armado no es únicamente el desarme, sino también los demás puntos logrados en el acuerdo, cuya implementación enfrenta diferentes retos.

El regreso del uribismo al poder sin duda constituye un eminente riesgo para la implementación de los Acuerdos de La Habana, puesto que considera que estos son ilegítimos, fomentan la impunidad frente a delitos atroces y son inviables jurídicamente.

Según el analista Ariel Ávila (2019), el Gobierno ha manifestado que no implementará varios puntos que han sido cruciales dentro de los acuerdos, entre ellos: la reforma rural integral, la participación política y la solución al problema de drogas ilícitas<sup>5</sup>. Esto obstaculiza el cumplimiento de lo pactado con las FARC, reflejando la falta de voluntad política del Gobierno para implementar los acuerdos, los cuales ponen fin al conflicto armado con las

---

<sup>5</sup> Véase Entrevista a Ariel Ávila. Revista Rolling Stone Colombia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=MBO9eeepmL8>

FARC de manera negociada. Agrega Ávila (2019) que lo que busca el uribismo con esto, es regresar a la política de Seguridad Democrática, sustentada en el fortalecimiento del dispositivo militar para enfrentar a los grupos armados. Por ende, esta política significa la posibilidad de volver a la guerra, dado que revive el conflicto armado mediante la ofensiva militar estatal, trayendo consecuencias devastadoras como el aumento en el número de víctimas.

De allí que sea fundamental propiciar escenarios de formación ética y política en la escuela enmarcados en la Educación para la Paz desde un enfoque que incentive la memoria histórica, el pensamiento crítico y el respeto a la diferencia, con el fin de “no repetir un nuevo ciclo de violencia en el país” (Ávila, 2019). Según la directora de pedagogía de la Comisión de la Verdad, Ana Cristina Navarro:

La Cátedra de Paz está desvirtuada o dormida. El tema es que la Historia debe ir de la mano de esa cátedra.

(...) Si aquí no hablamos del conflicto, eso genera falta de arraigo, falta de raíces, falta de identidad. Creo que llegó la hora de quitarse la venda y afrontarlo como toca. Cada cultura es distinta y necesitamos empezar a hablar de este problema como algo anormal, que definitivamente tenemos que superar. (Navarro, 2019)<sup>6</sup>

## **1.2 La paz positiva: Apuesta pedagógica de la Cátedra de Paz**

Pero además del conflicto armado, la Cátedra de Paz puede estar orientada al reconocimiento de otros tipos de violencia que en muchos casos se ejercen de forma simbólica o directa contra los grupos y sectores sociales subalternos<sup>7</sup> que sistemáticamente han sido invisibilizados y vulnerados por el orden social dominante, expresado en el poder económico y político. Así, en las relaciones de dominación no solamente encontramos la violencia física que se ejerce de manera directa del dominador hacia el dominado. También encontramos una violencia simbólica que constituye un entramado cultural hegemónico en el que las relaciones de dominación no suelen verse de manera tangible, sino en el orden de las ideas y preceptos

---

<sup>6</sup> Ver entrevista. “Necesitamos reactivar las cátedras de Paz, que están completamente muertas”. Disponible en: [https://www.semana.com/educacion/articulo/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552?fbclid=iwar38iz7rpw8weaj0j99bwqjcx\\_nb5d9henx6hmmzemlhcrszsi15cx14x9u](https://www.semana.com/educacion/articulo/las-catedras-de-paz-estan-muertas--directora-de-pedagogia-de-la-comision-de-la-verdad/604552?fbclid=iwar38iz7rpw8weaj0j99bwqjcx_nb5d9henx6hmmzemlhcrszsi15cx14x9u)

<sup>7</sup> Por ejemplo: las clases sociales empobrecidas, mujeres, comunidades campesinas, indígenas y afro descendientes, al igual que organizaciones e individualidades LGTBIQ

instaurados por el dominador en el dominado, a modo de un “habitus”<sup>8</sup>, que es naturalizado por quien es dominado, adoptando la posición de los dominadores (Bourdieu, 2000 p.33).

En ese sentido, constantemente vemos cómo en diferentes escenarios se reproducen y legitiman ciertos saberes e identidades en detrimento de otros. Hoy por hoy, percibimos la preeminencia de creencias culturales que aún siguen muy marcadas en la sociedad colombiana como el machismo<sup>9</sup>, la homofobia<sup>10</sup>, el racismo<sup>11</sup> y el rechazo hacia lo diferente, así como nuevos fenómenos que han configurado el entramado cultural y social colombiano, tales como la xenofobia<sup>12</sup> y la aporofobia<sup>13</sup>, que han llenado de contenido las redes sociales y algunos medios de comunicación. Encontramos entonces una legitimación de una serie de identidades y de saberes fundamentada en el discurso de la homogeneidad, de lo único y lo estático, la cual perpetúa otro tipo de violencias que escapan de lo jurídico y de la negociación política entre dos sectores antagónicos. De ahí que existan dos factores a tener cuenta para desarrollar propuestas pedagógicas en el marco de la Cátedra de Paz, estos son: la *violencia estructural* y la *violencia cultural* (Galtung, 2016) como manifestaciones concretas de la violencia simbólica.

Para el sociólogo noruego Johan Galtung (2016), el origen de toda violencia se da cuando el ejercicio de las potencialidades humanas de acción se ve obstaculizado o afectado por la falta de recursos o de conocimientos, lo que genera enormes inequidades sociales, especialmente en sectores sociales con escasas oportunidades de desarrollo, y que por lo tanto, han sido estigmatizados y marginalizados. Esto ocurre cuando un grupo minoritario de la sociedad reduce las posibilidades de acción de un gran número de individuos violentando sus derechos.

---

<sup>8</sup> Entiéndase por “habitus” aquellas inclinaciones moldeadas en los individuos y grupos sociales dominados por parte de los dominadores.

<sup>9</sup> Una muestra de ello es el aumento de casos de acoso callejero hacia las mujeres. Para el 2008, la fiscalía había recibido 4 denuncias, en 2017 la cifra aumentó a 1.656 y para el 2018 se tiene registro de 11.098 denuncias. Ver informe en: <https://www.revistalevel.com.co/contenido/el-acoso-callejero-a-las-mujeres-en-colombia-mas-penas-o-mas-educacion>

<sup>10</sup> Evidenciada en la discriminación sistemática hacia homosexuales e identidades sexuales no binarias. Por ejemplo: el suicidio del estudiante Sergio Urrego el pasado 4 de agosto de 2014 al ser víctima de acoso escolar por parte de profesores y directivos del Colegio Gimnasio Castillo Campestre, quienes le abrieron proceso disciplinario por su orientación sexual. Ver noticia en: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/caso-sergio-urrego-otro-fallo-historico-contra-la-discriminacion-articulo-829555>

<sup>11</sup> “Piedras e insultos en protesta contra la minga indígena en Popayán”. Ver noticia en: <http://www.redmas.com.co/colombia/piedras-e-insultos-protesta-la-minga-indigena-popayan/>

<sup>12</sup> Según la Revista Semana, “un estudio del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) sobre lo que hablan los colombianos en redes sociales con respecto a los venezolanos encontró que en muchas ocasiones son mensajes de odio, rechazo y temor hacia los extranjeros”. Ver artículo en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/xenofobia-en-colombia-contra-los-venezolanos/569808>

<sup>13</sup> Palabra que se deriva del vocablo griego *ἄποχος* que designa a un individuo con pocas posibilidades económicas y *φόβος* que traduce miedo o aversión. La palabra indica miedo a aversión hacia la gente pobre.

Estas situaciones de injusticia escapan de un enfrentamiento directo entre dos bandos o de una agresión física directa, entendiendo que es un tipo de violencia que se ejerce simbólicamente y que se evidencia en las mismas estructuras de poder. Esto es lo que se conoce como *violencia estructural*. Este tipo de violencia “se encuentra reflejada en la desigualdad e injusticia social y se corresponde con el poder y las fuerzas presentes en las estructuras causantes de la desigualdad de distribución de recursos” (Ospina, 2010 p. 105)

Por otra parte, hay una relación directa entre los tipos de violencia y las desigualdades sociales de forma tal que

Se transforman en dos tipos de violencia: la *alienación* y la *represión*. La primera corresponde a la tolerancia represiva, es decir, la aparente sensación de paz, seguridad y respeto, mientras que la segunda es la negación y violación de los derechos humanos, abuso del poder político y económico. Por lo tanto, el desarrollo y la prolongación de la violencia estructural, la negación y la alienación tienden a convertirse en *violencia cultural*, entendida como aquella que se encuentra presente en las estructuras invisibles de las sociedades y es aceptada por el inconsciente colectivo. Tanto la violencia estructural como la violencia cultural constituyen las bases de la violencia directa. Relación que Galtung denomina como el “triángulo de la violencia” cuyas raíces son la dominación sociopolítica y cultural, las estructuras sociales violentas que generan a su vez marginación, represión, explotación, patriarquismo, racismo o sexismo y sobre todo la legitimización de la cultura de la violencia (Ospina, 2010 p. 105)

Así, en la denominada violencia cultural se excluyen, se invalidan y se niegan todo lo que conocemos como *saberes otros e identidades otras*, es decir, aquellos grupos sociales y subjetividades que están por fuera de la concepción homogénea de los saberes, sujetos y colectividades; concepción que es inherente al aparato ideológico dominante reproducido y legitimado a través de distintos escenarios, entre ellos: la escuela, la familia, el Estado, los medios de comunicación y otros espacios que reafirman la superposición de un único saber o identidad.

Esta caracterización de las violencias da lugar al concepto de paz positiva. Para Galtung (2009), la paz no se traduce en la ausencia de violencia o de conflictividad. El concepto de violencia posee una relación simbiótica con el concepto de paz en la medida que la violencia, en todas sus formas y manifestaciones, es uno de los elementos centrales para entender las complejidades e implicaciones sociales de la paz. Para hablar de paz necesariamente tenemos

que remitirnos a la violencia cultural y estructural, y es allí donde Galtung expone que la paz negativa se comprende como “la ausencia de todo tipo de violencia” (Ospina, 2010 p.103). Pero más que la ausencia de acciones violentas, la paz implica una garantización real y universal en materia de derechos que contribuya a enfrentar las barreras de exclusión, segregación y desigualdad en las sociedades. A esto es lo que llamamos *paz positiva*, una paz que no solamente implica el silencio de los fusiles o la reducción de guerras, sino un enfoque multidisciplinar e integrador que atienda a las causas reales y profundas de la violencia asentadas estructural y culturalmente.

La paz positiva se sitúa, entonces, como una apuesta pedagógica importante para el desarrollo de estrategias enmarcadas en la Cátedra de Paz, entendiendo que es un concepto que abre posibilidades para realizar un abordaje crítico y amplio de las múltiples formas de violencia<sup>14</sup>. Esto permite educar para la paz bajo una perspectiva integradora que articule las complejidades de la realidad social con las cotidianidades de las estudiantes<sup>15</sup>, las cuales están marcadas por el entramado simbólico/cultural.

Otro elemento importante para comprender la paz positiva como apuesta pedagógica es el conflicto. Este concepto comúnmente se concibe como una situación negativa o problemática que genera tensiones y desemboca en el ejercicio de la violencia. Galtung (2009) sostiene que el conflicto no necesariamente es un problema, sino una oportunidad que permite reconocer y desarrollar capacidades humanas como el diálogo y la apertura y reconocimiento del otro. Por su inevitabilidad y recurrencia, el conflicto es un elemento natural e inherente a las relaciones humanas, pues su aparición se da cuando nos relacionamos con otros y encontramos diferencias. Es a partir de esas diferencias donde el conflicto aparece y debe ser tramitado de manera positiva (Lederach, 2000) para construir relaciones de cooperación, igualdad y solidaridad (Ospina, 2010 p.118).

El conflicto se inscribe como una posibilidad pedagógica para cuestionar y transformar nuestras relaciones interpersonales al interior de la escuela y de otros entornos sociales,

---

<sup>14</sup> Directa, simbólica, estructural y cultural.

<sup>15</sup> El uso del femenino es intencional, pues este trabajo tiene una apuesta epistemológica y discursiva por el lenguaje incluyente. En ese sentido, el uso del femenino hace alusión al concepto no sexista de persona frente al concepto de individuo, este último históricamente vinculado a los hombres y la cultura patriarcal.

aproximándonos a la construcción de relaciones pacíficas desde el análisis de la relación simbiótica entre violencia y paz.

A partir de todo lo anterior, la pregunta problema que guiará el desarrollo de la investigación es **¿Cómo el diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular posibilita la construcción de paz desde los territorios?** Esta pregunta se formula teniendo en cuenta que la construcción de paz desde el quehacer educativo es posible, pero sin dejar de lado que las condiciones y circunstancias estructurales requieren de un proceso paulatino de transformación a largo plazo.

## **2 Marco teórico-referencial**

Para responder a la pregunta de la investigación, nos situaremos en primera medida en aquellos referentes que han pensado la relación entre Educación y Paz, la cual constituye un campo de reflexión filosófica que se remonta en el auge del pensamiento moderno. Posteriormente, situaremos la Cátedra de Paz como referente de la Educación para la Paz en Colombia, exponiendo sus antecedentes normativos y ejes de formación a nivel pedagógico. Y finalmente, expondremos la fundamentación pedagógica de la investigación, donde nos ocuparemos en definir el concepto del diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular como aporte para enriquecer el desarrollo de la Cátedra de Paz.

### **2.1 La Educación para la Paz: Origen y desarrollo**

El concepto de paz ha sido abordado por diferentes pensadores a lo largo de la historia. Inicialmente, este concepto había sido comprendido como la simple ausencia de conflicto o de enfrentamientos bélicos para lograr mantener la estabilidad entre las naciones (Kant, 1998 sec. II). En este orden de ideas, encontramos algunos referentes clásicos que, si bien no lograron desarrollar un vínculo explícito e intrínseco entre Educación y Paz, sostuvieron la necesidad de propiciar escenarios de formación pacíficos con la intencionalidad de formar sujetos libres y racionales con capacidad de convivir pacíficamente en el entorno social (Herrero, 2012 p.61). Sin embargo, con los eventos históricos de la primera y segunda guerra mundial, muchas de las definiciones conceptuales dadas hasta ese momento sobre el concepto de paz se desdibujan, y es allí donde se forjan los caminos para pensar y desarrollar la relación entre el concepto de paz y la educación.

#### **2.1.1 Antecedentes históricos y conceptuales de la Educación para la Paz**

La Educación para la Paz se sitúa como problema filosófico al analizar los aportes de algunos pensadores de la tradición filosófica moderna. De acuerdo con Herrero (2012), el surgimiento y desarrollo de la Educación para la Paz se remonta a los planteamientos de filósofos como Rousseau, Comenio y Dewey, cuyas contribuciones plantearon la relevancia de fomentar una educación en función de construir relaciones pacíficas al interior de la escuela para formar sujetos racionales, críticos y capaces de sobrellevar y resolver los diferentes conflictos que se presentan cotidiana y comúnmente en las sociedades.

Haciendo una mirada retrospectiva, Herrero (2012) sitúa las contribuciones de la Pedagogía Clásica, cuyo desarrollo se enmarca en el surgimiento de las escuelas formales en el siglo XVIII. Entre los pensadores más sobresalientes se encuentran: Comenio y Rousseau.

En cuanto a los aportes de Comenio encontramos el concepto de utopismo pedagógico, el cual concibe la educación como la herramienta para construir una humanidad más justa y fraterna. La educación debe estar basada en los sentimientos y emociones, y a su vez, forja la construcción de relaciones humanas más fraternas en la que no haya lugar para confrontaciones violentas. Comenio plantea un universalismo que considera que la educación es capaz de transformar a todo ser humano para aproximarnos a una verdadera práctica de humanidad. Si la educación falla en cuanto a estas finalidades es porque hay una falla en el método, mas no en el sujeto (Herrero, 2012 pp. 62-64).

Al igual que Comenio, Rousseau (1997) también parte de una concepción naturalista del ser humano en el que este es bondadoso y pacífico por naturaleza, pero al convivir y relacionarse en sociedad se corrompe, y esto conlleva al desarrollo de relaciones y hechos conflictivos y violentos. Por ello, propone una educación basada en la naturaleza para liberar al hombre de la conflictividad y la violencia que implica vivir en sociedad. La propuesta educativa rousseauiana también está basada en las emociones y sentimientos, pero desde una perspectiva mucho más práctica que la de Comenio, en la medida que el filósofo francés postula la idea del aprender haciendo desde un ejercicio libre en el que el individuo entra en una constante interacción con el entorno (Herrero, 2012 p.68).

Más adelante, encontramos el enfoque pragmatista, consolidado con los aportes de John Dewey (2004) quien, influenciado por los pedagogos clásicos, plantea a finales del siglo XIX la necesidad de una educación liberal con valores y principios democráticos. En ese sentido, la educación debe formar sujetos en la virtud para el uso del bien común y racional fundamentado en la libertad para el ejercicio de la ciudadanía, de tal manera que el sujeto desarrolle una participación activa, plena y consciente en la sociedad (Herrero, 2012 p. 87). La propuesta de Dewey se orienta a una democratización de la sociedad y a una transformación y liberación del sujeto de las estructuras opresivas. Lo que constituye una educación basada en la democratización y la libertad que concreta la posibilidad de llevar a cabo nuevos modos de comunicación y participación que promuevan relaciones más justas, igualitarias y pacíficas.

En esta misma vertiente, encontramos los aportes de Montessori, los cuales sostienen también la necesidad de la libertad en todo proceso educativo, en tanto que posibilitan la autodisciplina y la independencia (Herrero, 2012 p. 87). Montessori parte del concepto de naturalismo metodológico que consiste en observar el aprendizaje de los niños en su ambiente natural fomentando su propia libertad y rompiendo con la relación entre experto y aprendiz, lo que da lugar a un aprendizaje recíproco entre profesor y estudiante en el que se practica el respeto, la confianza y el aprendizaje espontáneo, elementos que se inclinan precisamente a una Educación para la Paz desde la innovación y la creatividad.

Los aportes teóricos de la Escuela Nueva y de la tradición pedagógica clásica, vislumbran la necesidad de una Educación para la Paz en diferentes escenarios. Pero la pertinencia y necesidad de la Educación para la Paz cobra mayor relevancia después de la Primera Guerra Mundial con la creación de la Sociedad de Las Naciones, en donde estas contribuciones se consideraron oportunas y necesarias para evitar enfrentamientos de grandes magnitudes como una eventual Segunda Guerra Mundial. Pese a que este objetivo no se logró visibilizar, con el surgimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se fueron planteando propuestas concretas para promover y llevar a cabo una Educación para la Paz y una reestructuración del modelo educativo (Herrero, 2012 p. 94). A partir de esta configuración histórica, se ve en la escuela un espacio influyente en la preservación de la paz y la disminución de las tensiones entre los diferentes países. Se funda entonces, en el año 1945, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dedicada exclusivamente a los problemas y asuntos educativos del mundo y que en el año 1956 realizó distintos programas internacionales para la extensión y promoción de la educación primaria gratuita como espacio para promover la Educación para la Paz en distintos contextos y periferias del mundo.

Otro antecedente importante en la Educación para la Paz fue la cultura de la no-violencia legada por Gandhi y otros pensadores como Nelson Mandela. La cultura de la no-violencia se define como un pensamiento y una actitud basada en la *satyagraha* que significa búsqueda, fuerza o persistencia de la verdad. La no-violencia es ante todo una idea espiritual, humanista y abierta que busca la minimización del sufrimiento humano y de la naturaleza misma vinculada “a la ley del amor, la reducción de la destrucción y la promoción de la vida” (Herrero, 2012 p. 100). Esta actitud incentiva el respeto, la emancipación, la libertad, la justicia y la igualdad sin

hacer uso de la violencia, lo que no implica necesariamente una actitud pasiva, sino una resistencia activa que se desarrolla en los cimientos de una cultura pacífica.

Posteriormente, entre la década de los 50 y 60 del siglo XX, en medio de la tensión mediada por la Guerra Fría, muchos pensadores e intelectuales vieron la necesidad de ampliar sus investigaciones y de articularse conjuntamente para fortalecer las propuestas existentes en Educación para la Paz y proponer nuevas estrategias pedagógicas y ejes conceptuales en este campo. Fue así como surgió el enfoque multidisciplinar de la Investigación para la Paz. Dentro de los aportes más relevantes se encuentran los conceptos de paz negativa, paz positiva, violencia estructural y violencia cultural, postulados por el sociólogo Johan Galtung. Además de los anteriores referentes, encontramos algunos enfoques con una mirada más crítica frente a las estructuras sociales que guardan una relación de opresión y de dominación, entre ellos vale la pena destacar el enfoque cultural<sup>16</sup>, el socio afectivo<sup>17</sup>, el liberacionista<sup>18</sup> y el reconstructivo-empoderador<sup>19</sup>.

### **2.1.2 La Cátedra de Paz como referente de la Educación para la Paz en Colombia**

De acuerdo con Céspedes et al (2016), la necesidad de educar para la paz en Colombia se remonta al año 1962, cuando desde el Ministerio de Educación Nacional se orienta el quehacer del docente hacia la enseñanza de valores y principios como el patriotismo y las buenas costumbres sociales, con el fin de salvar a los niños y jóvenes de los peligros que ha dejado el

---

<sup>16</sup> Se fundamenta en el cuestionamiento y transformación de los imaginarios, valores y construcciones arraigados culturalmente y que operan en el orden simbólico, tales como el machismo, la cultura de la violencia, entre otros.

<sup>17</sup> Se sustenta en el reconocimiento de las emociones y afectos como elementos de vivencia empírica, dejando de lado la razón como el único motor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este enfoque se hallan, por ejemplo, los relatos testimoniales y las narrativas personales.

<sup>18</sup> Sostiene educar para la paz desde una perspectiva emancipadora, en donde las y los estudiantes asumen una conciencia crítica de la realidad. Su finalidad es formar ciudadanías libres con capacidad de autonomía, decisión y participación política. En este enfoque el contexto tiene un papel importante en tanto que es el punto de partida y de llegada para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Torres, 2016 p.32). Se parte del contexto para problematizarlo a la par que se llega a él para transformarlo. El enfoque liberacionista busca integrar “la escuela a la realidad, valorar la experiencia de cada participante, [y] atender (...) a la perspectiva de los grupos marginados. Por ello, no solo se inscribe en procesos al interior del aula.” (Correal & Samira, 2015 p. 34).

<sup>19</sup> Propuesto por Sofía Herrero (2012). Este enfoque se centra en la construcción de una cultura de paz a través de lo que la autora denomina como filosofía para hacer las paces, la cual se divide en dos ejes principales: la comunicación para la paz como ejercicio de performatividad y la ética del cuidado a partir de una co-educación sentimental. A través de estos ejes es posible la transformación pacífica de conflictos desde nuestra cotidianidad (Herrero, 2012 p. 282). Este enfoque se sustenta en un modelo dialógico-participativo en el que no solamente se educa desde la racionalidad, sino desde los afectos y sentires, posibilitando el desarrollo de la inteligencia emocional y la empatía como elementos fundantes de relaciones solidarias, horizontales y fraternas que abren la posibilidad a ejercicios de reconstrucción individual y colectiva y de empoderamiento político.

episodio de La Violencia en el país. Con la constituyente de 1991 se establece la paz como un derecho y un deber de cumplimiento obligatorio en la Nación (Const., 1991) y con la Ley 115 de 1994 se establecen los lineamientos y orientaciones pedagógicas para la educación cívica en la escuela, dando origen a las competencias ciudadanas.

No obstante, pese al hecho de que se contemplara la Educación para la Paz como una necesidad y preocupación de la institucionalidad oficial<sup>20</sup>, solamente hasta el año 2014 se aprueba un marco jurídico legal para la enseñanza de la paz en las aulas escolares colombianas. Este hecho constituye el surgimiento de lo que hoy conocemos como la Cátedra de Paz, la cual se convierte en un referente en la Educación para la Paz en el país.

La Cátedra de Paz se plantea en el marco de la Ley 1732 de 2014, la cual establece la existencia de una asignatura en las instituciones educativas del país en la que se permita debatir diferentes ejes temáticos<sup>21</sup> que adquieren una pertinencia histórica por la coyuntura de los diálogos de paz.

Posteriormente, a través del Decreto 1038 de 2015, se reglamenta la Cátedra de Paz como un espacio de asignación obligatoria dentro de los currículos escolares, con el fin de construir una nueva cultura de paz que permita dejar a un lado los odios en función de las diferencias y aportar constructivamente al escenario de postconflicto. La cátedra se inscribe dentro de “un p<sup>é</sup>nsum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.” (Decreto 1038, 2015).

Pese a que la Cátedra de Paz cuenta con trece ejes temáticos, la legislación existente no nos ofrece en detalle cuáles son los lineamientos pedagógicos y orientaciones didácticas para llevar a cabo esta iniciativa en las aulas de clase. Algunos de los autores que han desarrollado reflexiones frente a este ámbito han sido Enrique Chaux (2008; 2012) y la maestra Piedad Ortega (2016).

---

<sup>20</sup> “Es necesario citar aquí el Proyecto de Ley 121 de 2004 que se propone en el Congreso con el cual se intentaba crear una Cátedra para la Paz que permitiría incorporar aspectos como la urbanidad, la cívica y la ética al currículo escolar (de obligatoria implementación)” (Céspedes et al, 2016 p.11)

<sup>21</sup> Formulados a partir del Decreto 1038 de 2015. Estos son: Justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos (Ley 1732, 2014)

Para Chaux et al (2008), la Educación para la Paz se promueve desde el ejercicio de las competencias ciudadanas y de habilidades socioemocionales para la resolución pacífica de conflictos. Dentro del conflicto, Chaux sitúa cinco competencias principalmente: 1) Manejo de la ira, 2) toma de perspectiva, 3) generación creativa de opciones, 4) Consideración de consecuencias, 5) Escuchar activamente. Adicionalmente, se ubican tres competencias para llevar a cabo en el marco del acoso escolar o *bullying*, estas son: 6) Empatía, 7) Asertividad y 8) Pensamiento crítico. Todas estas competencias se realizan desde diferentes dimensiones del desarrollo psicológico y moral de niños y jóvenes de orden cognitivo, emocional y social (Chaux, 2012 p.7)

Por otra parte, para Piedad Ortega “es importante reconocer que en Colombia ha emergido un campo de formación y de estudio en la construcción de ciudadanías” (Ortega, 2016 p.225) que se materializa en cuatro aspectos en los cuales se desenvuelven los ejes de formación de la Cátedra de Paz, a saber:

**-Curricularización de la formación ciudadana:** Enmarcada en las competencias ciudadanas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional que incentivan el aprendizaje de habilidades y conocimientos a nivel cognitivo, comunicativo y personal que cualifican la formación ciudadana en las sociedades democráticas.

**-Agenciamiento de una cultura democrática en las instituciones educativas:** Se sitúa en el mejoramiento de la convivencia escolar. Plantea mecanismos y dispositivos para el abordaje y resolución de conflictos en los entornos escolares.

**-Formaciones discursivas sobre los derechos humanos:** Se fundamentan en tres lineamientos puntuales. Por un lado, la apertura y reconocimiento de la diversidad. En segundo lugar, la inclusión dentro de las funcionalidades del Estado democrático. Y por último, la reivindicación política, cultural, económica y social.

**-Construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política:** Confiere al aprendizaje e interiorización de procesos y dispositivos de subjetivación que permiten el reconocimiento de sí mismo dentro de una vivencia histórica, social y cultural que haga posible la construcción del sujeto a través de la reflexividad.

Todos estos aspectos configuran potencialidades de la Cátedra de Paz que vale la pena tener en cuenta dentro de los lineamientos de la propuesta pedagógica, entre estas la *construcción de subjetividades* a través de la acción dialógica, la cual permite el reconocimiento individual y colectivo para desarrollar procesos de subjetivación que posibiliten el mejoramiento de relaciones sociales y el cambio respecto a las dinámicas de dominación. Se tomará en cuenta también el *agenciamiento de una cultura democrática* para llevar a cabo proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la transformación positiva del conflicto, mediante las *habilidades socio emocionales* propuestas por Chau et al (2008). En concreto, la empatía, la escucha activa, el pensamiento crítico y la asertividad. Estas habilidades permitirán desarrollar el diálogo como praxis para la construcción de paz desde las cotidianidades de las<sup>22</sup> estudiantes.

## 2.2 Entretejiendo dos caminos: Educación para la Paz y Educación Popular

Además de los enfoques y ejes de formación ya mencionados, encontramos que la Educación Popular se ha ido convirtiendo en uno de los referentes metodológicos más importantes para el desarrollo de la Educación para la Paz en América Latina bajo una mirada crítica. Puesto que:

Respecto a la postura teórica del concepto educación para la paz en los países latinoamericanos, la referencia más importante es Freire<sup>23</sup>, quien gracias a una de sus más importantes obras titulada la “Pedagogía del Oprimido”, se hizo merecedor del “Premio UNESCO de Educación para la Paz” en 1986. No obstante y a pesar de tal distinción, se declaró crítico de propuestas educativas como en este caso la educación para la paz, las cuales según el autor, propenden por esconder tras una falsa “neutralidad” un proyecto educativo y político que no permite a las personas conocer y cuestionar la realidad en la que se encuentran. Por el contrario, Freire en toda su obra pedagógica que trasciende lo teórico, propone un tipo de educación social fundamentalmente democrática y progresista preocupada porque las personas critiquen y desafíen la construcción de la paz mediante la justicia social (Ospina, 2010 p. 121).

---

<sup>22</sup> Se vuelve a hacer explícito que el uso del femenino es intencional, pues este trabajo tiene una apuesta epistemológica y discursiva por el lenguaje incluyente. En ese sentido, el uso del femenino hace alusión al concepto no sexista de persona frente al concepto de individuo, este último históricamente vinculado a los hombres y la cultura patriarcal.

<sup>23</sup> El educador popular brasileño Paulo Freire es el primer pensador en acuñar el concepto del diálogo en la propuesta de la Educación Popular. Bien se puede evidenciar en sus dos primeras obras que fueron escritas a partir de su experiencia en procesos de alfabetización con comunidades campesinas brasileñas, en donde puso en práctica su propuesta de los denominados “Círculos de Cultura” y en donde formó parte del Movimiento de Educación de Base (MEB) en la década de los 60.

En ese sentido, la Educación Popular no asume la paz como un proyecto político de mantenimiento de las estructuras sociales de dominación mediado por pretensiones de neutralidad, sino como un proyecto político de emancipación basado en una concepción crítico-transformadora de la realidad social. Para ello, la Educación Popular propone el diálogo cultural y de saberes como praxis discursiva y metodológica del quehacer educativo en aras de generar pensamiento crítico y acciones transformadoras en el contexto social. Definiremos, entonces, cuáles son los elementos centrales del diálogo en la Educación Popular y cómo estos se articulan para enriquecer la práctica de la Cátedra de Paz.

### **2.2.1 Elementos centrales para entender el diálogo en la Educación Popular**

El concepto *diálogo cultural y de saberes* posee una tradición histórica vinculada al planteamiento y desarrollo de la Educación Popular como propuesta pedagógica y política fundamentada en la liberación de los sujetos y sectores sociales oprimidos, en contraposición a la denominada *educación bancaria*, caracterizada por el silencio y la preeminencia de unos saberes por encima de otros, lo que pone de relieve una reproducción de las desigualdades e inequidades del orden social dominante, que constituyen un ejercicio de violencia a nivel estructural y cultural<sup>24</sup>.

El diálogo es la praxis por excelencia que define el quehacer educativo de la Educación Popular, en la medida que posibilita el pronunciamiento del mundo (Freire, 2005 p.71), esto es, el derecho a la palabra que ha sido negado en la verticalidad y unidireccionalidad de la educación bancaria, en donde el educador es quien dirige el proceso educativo y el educando es reducido a un objeto que recibe pasivamente los contenidos y conocimientos que el educador le transmite.

El diálogo es la praxis que hace posible la acción pedagógica problematizadora en la Educación Popular, fundada en el cuestionamiento y transformación del mundo. Bajo esta perspectiva:

1. Educar es conocer críticamente la realidad
2. Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad
3. Educar es formar sujetos de [...] cambio

---

<sup>24</sup> A diferencia de la Educación Popular, la educación bancaria se caracteriza por el anti-diálogo, en donde se objetiviza el rol del educando al negarle el derecho al pronunciamiento de la palabra desde una actitud vertical que constituye un acto de opresión en la escuela.

#### 4. Educar es diálogo (Torres, 2016 p.31).

De manera que en la Educación Popular no hay que hacer educativo que no esté mediado por el diálogo, sin este no es posible la reflexión crítica ni la acción emancipadora sobre el mundo para transformarlo. El diálogo es el motor de desarrollo de la Educación Popular.

En concordancia con Freire (2005), la práctica dialógica es la esencia de la educación liberadora en tanto que abre la posibilidad de habitar el mundo en la palabra, de reescribirlo y reinterpretarlo libremente desde una lectura crítica de la realidad. El diálogo trasciende del pronunciamiento de la palabra y se comprende como acto de humanización, ya que permite convertir a los educandos en sujetos que no solamente pronuncian el mundo, sino que también se convierten en actores de su propia transformación (Freire, 2005 p. 71). El educando deja de ser un simple objeto al cual se llena de contenidos y se convierte en un sujeto que habla el mundo y reflexiona sobre él desde una relación dialógica con el educador, superando así la contradicción educador (sujeto que direcciona un proceso educativo)-educando (objeto al que es dirigido el proceso educativo). Ambos se convierten en sujetos en proceso de formación mediados por el mundo que es objeto de conocimiento. De allí que el diálogo se sitúa dentro la denuncia y contraposición a una educación acrítica, silenciosa y homogénea que debe ser transformada para la construcción de sociedades más justas.

Además de plantear la acción dialógica como una condición que nos hace humanos en torno a una práctica compartida en el acto educativo (Torres, 2016), el diálogo en la Educación Popular se constituye de la articulación de dos elementos importantes: por un lado la reflexión que se da a través de la palabra y en la cual tanto educando como educador dialogan siendo interpelados y mediados por un mundo que está en constante cambio, esta interpelación y mediación con el mundo es lo que Freire llama “situación existencial”, sin esta no es posible el ejercicio dialógico, dado que no hay un objeto de partida ni de referencialidad para el pronunciamiento de la palabra. Por otro lado, encontramos la acción que consiste en el hecho de apropiarnos de la realidad que nos interpela y aportar a su transformación a través de prácticas individuales y colectivas encaminadas a la emancipación de grupos subalternos. Ni la acción, ni la reflexión pueden entenderse de forma separada o aislada, ni mucho menos de manera consecutiva. Ambos elementos actúan simultáneamente y es en su articulación que se da la praxis del diálogo.

El significado del diálogo fue cambiando a través del tiempo<sup>25</sup>. Varios educadores de la época, desde su experiencia, consideraron valioso el significado del diálogo. Pero se encontraron con la necesidad de re significar el concepto, partiendo del reconocimiento de los deseos, saberes, intereses y construcciones culturales de los sectores populares. Fue así como el concepto del diálogo pasó a convertirse en *diálogo de saberes* y en *diálogo cultural*. El educador popular colombiano Marco Raúl Mejía (2015) señala que el diálogo de saberes consiste en

[...] Una toma de conciencia para ser sujeto con otros oprimidos y formar parte de la humanización del mundo, en donde no es posible tener representaciones de la opresión que no estén enmarcadas en los supuestos básicos de la cultura y la sociedad en la que el oprimido está inmerso.

Se podría afirmar que ese ejercicio de lenguaje no es sólo representación, es aprendizaje con implicaciones en la vida para cambiarla. (Mejía, 2015 p. 42)

Por su parte, la educadora popular Lola Cendales (2000) sostiene que el diálogo no solamente se basa en el reconocimiento e intercambio de esos otros saberes que han sido negados e invisibilizados por la preponderancia de un saber unitario y hegemónico, sino que también implica valores, emociones y construcciones simbólicas que no necesariamente se mueven en una dimensión racional. Los afectos y sentires pasan a ser elementos constitutivos del diálogo y es así como no solamente se habla de un diálogo de saberes, sino también de un *diálogo cultural* que reconoce las subjetividades subalternas en su más amplia expresión. El diálogo cultural no solamente se sustenta en los elementos lingüísticos discursivos con los que se dialoga con los

---

<sup>25</sup> Para la década de los 90, con la crisis del socialismo, surge una nueva mirada frente al concepto del diálogo (Herrera, Picón & Pinilla, 2015 p. 12). Varias educadoras populares analizaron el momento histórico de la época y percibieron algunos errores en la praxis de la Educación Popular, entre ellos: el mesianismo y el populismo. (Cendales, 2000 p.97).

El mesianismo se basa en afirmar una actitud salvadora en el educador que libera y salva al pueblo de la opresión que lo marginaliza, cerrando las posibilidades de diálogo en la medida que era el educador quien poseía la verdad del mundo y quien venía a salvar al pueblo por medio de esa verdad. El segundo, por su parte, consideraba que las ideas y saberes populares no había que negarlos y que constituían el horizonte del proceso educativo, pero cerraba el diálogo en tanto que primaba el saber popular por más erróneo y alienado que fuese. En ambas actitudes no existía un intercambio genuino de saberes.

A esto se suma la fuerte influencia del marxismo, pues en muchos sectores políticos se concibió la Educación Popular como una herramienta para convertir a las masas en integrantes de partidos obreros, con el fin de aportar al proceso revolucionario de lucha de clases (Marx & Engels, 2014). La Educación Popular estaba siendo reducida únicamente a una herramienta para un proyecto político y no se concebía en un proyecto político en sí misma. Las educadoras populares de la época se percataron también de que lo pedagógico era un ámbito con pocos desarrollos y que el marco ideológico primaba antes que las metodologías, didácticas o dispositivos con los cuales se llevaban a cabo los procesos educativos.

grupos sociales, sino que también asume como punto de partida y realización aquellos elementos extralingüísticos no verbales con los que también se puede llevar a cabo un ejercicio dialógico transformador de subjetividades.

Pese a que el diálogo de saberes y el diálogo cultural posean una estrecha vinculación con la praxis del acto educativo transformador, sus dimensiones son diferentes y varían de acuerdo al tipo de sujeto. De esta manera, conviene subrayar que diálogo de saberes se mueve en una dimensión epistémica y cognitiva fundamentada en el reconocimiento de saberes que han sido negados y en su intercambio con los saberes instituidos para hacer posible la construcción colectiva del conocimiento entre educando y educador como situación gnoseológica y cognitiva que interpela y transforma sujetos. Al mismo tiempo, el diálogo de saberes se desarrolla especialmente en el plano discursivo, puesto que el intercambio de saberes se da desde “lo argumental y la razón” (Herrera, Picón & Pinilla 2015 p. 12). El tipo de sujeto con el que nos encontramos en el diálogo de saberes es el sujeto de saberes que bajo una relación horizontal pronuncia el mundo y reconoce su capacidad de transformarlo.

En cambio, el diálogo cultural se desarrolla en varias dimensiones, a saber: una dimensión emocional y socio afectiva, una dimensión ética y una dimensión antropológica. Por dimensión emocional se comprende el hecho de que el diálogo cultural trasciende del plano discursivo al tener en cuenta las emociones, necesidades y deseos de educandos y educadores al relacionarse mutuamente en el proceso educativo. La dimensión ética confiere a la disposición de escucha, el respeto, la apertura y el reconocimiento del otro por más diferentes que sean sus valores o ideas. La dimensión antropológica se relaciona con las concepciones de mundo, tradiciones, símbolos, representaciones e imaginarios de una comunidad, los cuales son reconocidos y afirmados a través de un ejercicio dialógico en el que la performatividad también se constituye como lenguaje. El sujeto del diálogo cultural es el sujeto cultural (Herrera, Picón & Pinilla, 2015 p. 12), el cual se autoafirma como parte del mundo y reconoce a los otros desde la reciprocidad y la acción colectiva como forma de liberación mediada por el cuestionamiento y la transformación de las estructuras de dominación.

De manera articulada el diálogo cultural y de saberes se convierte en una alternativa pedagógica para enfrentar y contrarrestar los efectos nocivos de lo que Foucault llama la *tiranía de los saberes*, ya que

Se trata, en realidad, de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían. (Foucault, 2000 p.22)

El diálogo cultural y de saberes posibilita lo que en términos foucaultianos se denomina como la *insurrección de los saberes*. Además, el diálogo como posibilidad en el quehacer educativo no se encarga de producir sujetos dentro de un saber institucionalizado en el marco de una disciplina, sino de transformar sujetos. Esta transformación consiste en la modificación del ser del sujeto (Quiceno, 2003 p.213), en su reconocimiento, no como sujeto sujetado a las dinámicas del poder hegemónico y sustentado en un ser para otro, sino como sujeto liberado que se cuestiona y se transforma para dar lugar a un ser para sí. Esto es, en un sujeto que se subjetiviza.

### **2.2.2 El diálogo cultural y de saberes como aporte a la Cátedra de Paz**

Hemos mencionado que la Educación Popular discrepa con algunas propuestas de la Educación para la Paz que buscan reducir los niveles de conflictividad desde una actitud neutral de pacificación. Para Freire (citado por Ospina, 1986) y Cendales (2000), este hecho no sólo pone de relieve un proyecto político de inmutabilidad de las dinámicas de opresión, sino también niega la esencia del conflicto como posibilidad creadora en términos pedagógicos y políticos, puesto que el diálogo es la práctica por excelencia en donde se evidencian las diferencias, tensiones, problematizaciones y relaciones de poder existentes en el aula como reflejo de una sociedad desigual. En ese sentido, la Educación para la Paz, vista desde la perspectiva de la Educación Popular, reconoce el conflicto como una posibilidad de cuestionamiento y acción política emancipadora y asume que sin este no es posible la acción dialógica.

Para el desarrollo de la Cátedra de Paz y de otras propuestas educativas encaminadas a formar para la paz, el diálogo cultural y de saberes debe partir del cuestionamiento de lo incuestionable, de la afirmación de lo negado, de la visibilización de lo invisibilizado, para reconocer y transformar subjetividades y realidades, para pasar de una conciencia ingenua a conciencia crítica con posibilidades de acción (Freire, 2005). Esto constituye una enorme posibilidad de construir paz, entendiendo que es un ejercicio de apertura hacia la diferencia y la

pluralidad, y una práctica que concibe las múltiples dimensiones de la paz como lo son el conflicto como posibilidad pedagógica.

Por su carácter confrontacional constructivo, el diálogo en la Educación Popular permite poner de manifiesto las diferencias existentes entre individuos y grupos, así como las desigualdades y asimetrías del orden social como manifestaciones de violencia. Al tener la oportunidad de abordar estas diferencias y asimetrías, que parten de un desequilibrio conceptual (Mariño, 2000 p.44) entre educando y educador situado en la confrontación de saberes (Mejía, 2015 p.45), se da lugar a la negociación, cuya puesta en práctica amplía los horizontes de sentido de los sujetos dialogantes promoviendo acciones de descentramiento de sí mismo que reconozcan al otro no sólo desde las razones, sino también desde los afectos y sentires. Todo lo anterior constituye una praxis liberadora y emancipadora sustentada en el empoderamiento crítico de los sujetos.

El diálogo cultural y de saberes promueve la formación crítica para la paz al articular distintas dimensiones como la epistémica y cognitiva (diálogo de saberes), la ética, la antropológica y la emocional (diálogo cultural). Esta articulación no sólo permite enseñar la paz desde sus cimientos conceptuales, sino llevarla a la práctica por medio de la reflexividad y el fortalecimiento de habilidades sociales y comunicativas que permitan enfrentar y transformar la cultura de la violencia. Además de articular estas dimensiones, el diálogo conjuga otros elementos como la vivencialidad, el lenguaje, la corporalidad, la interacción y las intencionalidades (Ghiso, 2000 p.66), lo que permite generar nuevas reflexiones, dudas, conceptos y puntos de vista (Herrera, Picón & Pinilla 2015 p.11) que nutren la pluralidad epistemológica y cultural (Mejía, 2015 p.47) en un espacio y territorio determinado susceptible a ser transformado desde las acciones individuales y colectivas.

Por otro lado, es necesario recalcar la importancia de no caer en la concepción ingenua de la paz, comprendida como un proyecto político aparentemente neutral de inmutabilidad de las dinámicas de opresión, el cual ofrece un falso panorama de tranquilidad. La Educación Popular concibe la paz como un proyecto político de transformación de las estructuras opresivas a través del intercambio y cuestionamiento de creencias e imaginarios que se da en el desarrollo de la praxis dialógica. Así pues, uno de los grandes retos pedagógicos del diálogo

cultural y de saberes para la construcción de paz es lo que conocemos como la desmitificación del mundo que se opone a la mitificación.

La mitificación es descrita por Freire (2005) como una serie de códigos y representaciones simbólicas apprehendidas culturalmente por los grupos sociales marginalizados, cuyo fundamento es la absolutización de la ignorancia reflejada en la conciencia ingenua sobre la realidad, en la cual los oprimidos asumen ideas y comportamientos de los opresores. Tal y como ocurre en expresiones como la homofobia, el arribismo social<sup>26</sup> o la discriminación. En la mitificación, el aparato de dominación es interiorizado dentro de los dominados (Bourdieu, 2000 p.33) dando lugar a la violencia simbólica y cultural.<sup>27</sup>

Así, en el marco del diálogo cultural y de saberes debe emerger la desmitificación del mundo (Freire, 2005) como ruptura epistémica y cultural con la dominación interiorizada en los sectores dominados. La desmitificación consiste en la escucha activa y en el cuestionamiento permanente de los códigos y representaciones infundadas para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica como praxis transformadora de subjetividades. Esta desmitificación puede llevarse a cabo a través de ejercicio de memoria y de análisis de situaciones cotidianas. Dos estrategias pedagógicas que dan lugar a la desmitificación son las narrativas testimoniales y el socio-drama.

Finalmente, llama la atención que el proyecto educativo de la Cátedra de Paz fue planteado inicialmente por la Confederación Nacional de Consumidores. Bajo la mirada inicial de este proyecto, la paz es asumida como “un discurso político que promete seguridad económica garantizando el cese de hostilidades entre las fuerzas del Estado y los grupos armados al margen de la ley” (Céspedes et al, 2016 p.14).

---

<sup>26</sup> Entendido como la actitud de la clase trabajadora por crecer económicamente y hacerse parte de la burguesía, asumiendo sus pensamientos y modos de comportamiento.

<sup>27</sup> Algunos claros ejemplos los encontramos en discursos como la supuesta existencia de la “ideología de género”, asumida por ciertos grupos políticos y religiosos que vulneran la libertad de los cuerpos bajo la premisa “natural” de los roles de género respaldada en la diferenciación binaria de las identidades sexuales como legitimación de prácticas violentas. También lo encontramos en algunas religiones que justifican y naturalizan la idea de la desigualdad social al hacer creer que sólo los pobres llegarán al cielo o que la servidumbre hacia el patrón nos hace humildes, ocultando la violencia del orden de explotación y miseria del sistema económico imperante desde una actitud normalizadora. De modo que “las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época” (Marx & Engels, 2014 p.39), lo que quiere decir que los sectores que ejercen el poder material también ejercen un poder espiritual simbólico sobre las masas. La clase dominante no sólo domina en el plano de la realidad sensible material, sino también en el plano de las ideas, esto es, en las construcciones culturales e ideológicas que se dan en el seno de las masas dominadas.

Esto es problemático porque el enfoque de la Cátedra de Paz desde la Educación Popular no puede centrarse solamente en la seguridad económica para las grandes corporaciones ni tampoco en una concepción ingenua de la paz. El enfoque de la Cátedra de Paz puede centrarse en desarrollar procesos pedagógicos encaminados a la comprensión amplia de la paz y sus complejidades en las relaciones sociales y en los sistemas políticos, impulsando la reflexión crítica de la realidad, el abordaje del conflicto y de la memoria como posibilidad de reconocimiento mutuo, el desarrollo de habilidades de comunicación a nivel socio afectivo y la construcción de subjetividades que incidan sobre el contexto sociocultural para llevar a cabo acciones transformadoras. Por esta razón, este enfoque debe trascender del marco jurídico y debe potenciarse en las zonas más afectadas por las repercusiones de la violencia en el país.

### **3 Precedente propuesta pedagógica: la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle)**

Es necesario ahora aterrizar la reflexión teórica a la práctica, por lo que nos detendremos a describir la experiencia pedagógica de la Cátedra de Paz en el municipio de Pradera (Valle), desarrollada como pasante del Proyecto “Manos a la Paz”, en el marco del primer nivel de prácticas pedagógicas como estudiante de la Licenciatura en Filosofía de la UPN. Aquí evaluaremos el desarrollo de la experiencia, con el fin de establecer sus alcances y limitaciones, las cuales contribuyen a la elaboración de la estrategia pedagógica a proponer. En ese orden de ideas, esta experiencia constituye el precedente de la estrategia.

#### **3.1 Contexto de la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle)**

El proyecto “Manos a la Paz” fue una iniciativa del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (en adelante PNUD) y la Alta Consejería Presidencial para el Postconflicto<sup>28</sup>, el cual vinculó a estudiantes universitarios que desarrollaron sus prácticas profesionales durante un período de cuatro meses en territorios afectados por la influencia del conflicto armado, realizando labores de apoyo y acompañamiento a la implementación de los Acuerdos de Paz suscritos entre el Gobierno Nacional y la desmovilizada insurgencia de las FARC.

Las actividades de apoyo y acompañamiento de las estudiantes vinculados en el proyecto, asignados al Valle del Cauca durante el primer semestre del año 2017, estuvieron enmarcadas en lo que se conoce como el *Modelo de Gestión Territorial para la Paz*<sup>29</sup>: una iniciativa de la Gobernación del Departamento realizada en convenio con el PNUD, cuyo objetivo consiste en “consolidar un arreglo institucional y social-comunitario adecuado para implementación del Acuerdo de Paz y la construcción de paz en el territorio.” (PNUD, 2018 p.14). Este modelo de gestión se ha convertido en un referente nacional para la implementación de los acuerdos pactados con las FARC, contribuyendo a la construcción de paz desde los territorios. En ese sentido, la práctica pedagógica desarrollada en el proyecto fue la realización de la Cátedra de Paz en dos instituciones educativas del municipio de Pradera (Valle).

---

<sup>28</sup> El proyecto se desarrolló entre 2015 y 2018 y actualmente tiene suspendida su continuidad por motivo del cambio de gobierno y de la actual agenda gubernamental, en la que se dio inicio a la Consejería para la Estabilización y Consolidación en reemplazo de la Alta Consejería Presidencial para el Postconflicto.

<sup>29</sup> A diferencia del proyecto “Manos a la Paz”, el Modelo de Gestión Territorial para la Paz ha continuado en el Valle del Cauca como una Política Pública de la Gobernación. Uno de sus mayores resultados ha sido la creación de la Secretaría de Paz y Reconciliación a nivel departamental.

### 3.1.1 Contexto socio-demográfico del municipio de Pradera (Valle)

Geo-referencialmente el municipio de Pradera se encuentra ubicado en el sur del departamento del Valle del Cauca, limitando con el norte del Cauca y el sur del Tolima. La ubicación geográfica del municipio lo ha convertido en una zona estratégica para la proliferación de grupos armados ilegales, especialmente para las FARC, pues fue un territorio de gran relevancia para el desarrollo de sus acciones militares (Acosta, 2012 p. 94). Por otra parte, según la Ficha de Caracterización sociodemográfica (2017), elaborada durante la práctica pedagógica con apoyo de la Secretaría de Gobierno del municipio, se estima que Pradera cuenta con alrededor de 55.625 habitantes.

Históricamente el municipio ha sido uno de los más afectados por el conflicto armado. De acuerdo con la Ficha de Caracterización (2017), la presencia de grupos armados ilegales en la zona data desde el año 1985 con la llegada de las FARC y con el asentamiento de otros grupos como el M-19 y el ELN. Entre los años 1985 y 1987 se registran los primeros hechos violentos, tales como enfrentamientos con la Fuerza Pública, extorsiones, asesinatos selectivos, entre otros. El grupo con mayor actividad fue la Columna Gabriel Galvis perteneciente al Frente Sexto de las FARC, el cual registró un alto número de acciones violentas en el municipio en el marco del conflicto armado.

Por otro lado, el conflicto tuvo sus momentos más álgidos y críticos en la zona entre los años 2000 y 2003 con la llegada de grupos paramilitares que arribaron al territorio con la finalidad de adquirir el control de la zona haciéndole contrapartida a la guerrilla de las FARC (Acosta, 2012 p.86). Durante este período de tiempo se registraron fuertes enfrentamientos entre el Bloque Calima de las AUC, el Ejército Nacional y las FARC, que dejaron como resultados seis desplazamientos internos masivos. Del mismo modo, se registraron numerosas amenazas y un acelerado aumento en la tasa de homicidios. La intensificación escalonada del conflicto durante este período, llevó incluso a que la insurgencia de las FARC solicitara una zona de despeje ubicada en los municipios de Pradera y Florida en la fase exploratoria de negociaciones con el gobierno del ex presidente Álvaro Uribe en el año 2006. Según el informe *“Anatomía del conflicto armado en el Valle del Cauca”*:

(...) También se hizo presente el conflicto en otros municipios del sur del Valle, cuando la guerrilla de las FARC –aproximadamente en 2006– solicitaba el despeje de los municipios de

Pradera y Florida, en calidad de una especie de zona de distensión para una eventual negociación con el gobierno nacional para un intercambio humanitario de secuestrados, que finalmente no tuvo lugar. (Acosta, 2012 p.97)

Sin zona de despeje y con una guerrilla con fuerte presencia en el municipio, entre los hechos victimizantes más recientes se registran dos ataques explosivos perpetrados por las FARC en los años 2012<sup>30</sup> y 2014<sup>31</sup>, este último en medio de los diálogos de paz en La Habana. De igual forma, según datos estadísticos de la Secretaría de Gobierno del municipio, en materia humanitaria la zona rural fue afectada por la instalación de minas anti personales en los corregimientos El Recreo, Bolívar, El Nogal, entre otros.

En concordancia con el informe anteriormente mencionado y con cifras de la Oficina de Atención a Víctimas del municipio, Pradera se ha convertido en municipio receptor de familias desplazadas<sup>32</sup> del litoral pacífico y de otros departamentos como Cauca y Nariño, la mayoría son afro descendientes, por lo que alrededor del 35% del número total de habitantes del municipio pertenece a este grupo étnico.

Actualmente operan las denominadas Bandas Criminales –BACRIM- quienes extorsionan a los comerciantes de la zona y amenazan a líderes sociales e indígenas. La presencia de las Bandas Criminales en el municipio, luego de la desmovilización de las FARC, se debe a que es un corredor estratégico para el desarrollo del microtráfico. Las BACRIM han realizado asesinatos selectivos, conforman y fortalecen pandillas y actúan por el control y disputa territorial del tráfico de estupefacientes en los barrios El Berlín y Comuneros, dos de los sectores más marginalizados del municipio<sup>33</sup>. Esto es resultado de la reconfiguración del panorama de actores armados ilegales.

Teniendo en cuenta este panorama, Pradera ha sido uno de los municipios que más ha sufrido las repercusiones y consecuencias del conflicto armado. De allí que el municipio haya venido

---

<sup>30</sup> Ver noticia. “Indignación nacional por ataque de las Farc en Pradera, Valle.” Disponible en: <https://www.vanguardia.com/colombia/indignacion-nacional-por-ataque-de-las-farc-en-pradera-valle-ETVL181476>

<sup>31</sup> Ver noticia. “Mindefensa atribuyó atentado en Pradera a las Farc.” Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13368157>

<sup>32</sup> No obstante, Pradera fue inicialmente un municipio expulsor de población víctima, siendo la segunda sub región del departamento con mayores desplazamientos internos después de la subregión occidental (Acosta, 2012 p. 94).

<sup>33</sup> Según una entrevista informal a un habitante de la comunidad, estos barrios han sido considerados como las zonas más marginadas del municipio al tener un alto índice de pobreza y criminalidad.

presentando un evidente resquebrajamiento del tejido social con una gran afectación a los proyectos de vida individuales y colectivos de la población.

### **3.1.2 Contexto socio-demográfico de las Instituciones Escolares Mercedes Abrego y Francisco Antonio Zea**

La experiencia de la Cátedra de Paz en el municipio se desarrolló entre marzo y mayo de 2017 y contó con la realización de nueve sesiones en las que las estudiantes tuvieron la oportunidad de fortalecer sus capacidades en Resolución Pacífica de Conflictos y Memoria Histórica. Las clases se llevaron a cabo en dos colegios del municipio.

El primero fue la Institución Educativa Mercedes Abrego, una escuela rural ubicada en el Corregimiento El Retiro, a hora y media del casco urbano. Este corregimiento fue considerado zona roja por la intensidad de los enfrentamientos armados acontecidos entre el Ejército y las FARC. Las clases en esta institución se llevaron a cabo con 27 estudiantes entre los 8 y 16 años, de 4° a 9° grado. El grupo de estudiantes provenía de familias campesinas cuyo sustento es la producción agrícola. También cabe mencionar que dichas familias atraviesan diferentes precariedades socio-económicas al pertenecer a zonas apartadas caracterizadas por la falta de oportunidades y de presencia estatal con programas sociales que contribuyan a disminuir la pobreza y la desigualdad. Fueron un total de cinco clases que se llevaron a cabo en esta institución.

El segundo escenario fue la Institución Educativa Francisco Antonio Zea (FAZ), localizada en el área urbana del municipio, la cual registra el mayor número de estudiantes matriculados pertenecientes a familias víctimas del conflicto que residen en las zonas con los más altos índices de conflictividad social en el municipio. Estas zonas atraviesan diferentes problemáticas como la pobreza, el pandillismo, la delincuencia común y el microtráfico. La experiencia pedagógica en esta institución se desarrolló con 88 estudiantes entre los 14 y 18 años, divididos en tres grupos diferentes del grado noveno. El proceso en este escenario constó de cuatro sesiones y no logró culminarse por la prolongación del Paro Nacional del Magisterio, impulsado por FECODE en el año 2017.

### 3.2 Descripción y evaluación de la experiencia

La propuesta pedagógica implementada inicialmente durante la experiencia se realizó centrándose en dos de los trece ejes temáticos que propone la Cátedra de Paz. Estos fueron: resolución pacífica de conflictos y memoria histórica. La enseñanza de estos ejes se orientó bajo los siguientes objetivos:

Como objetivo general, la propuesta se centró en aportar a la reconstrucción del tejido social de los niños y jóvenes pertenecientes a las instituciones Mercedes Abrego y Francisco Antonio Zea, a través de la resolución pacífica de conflictos y del ejercicio de memoria histórica en el municipio.

En cuanto a las finalidades específicas, la propuesta se orientó a debatir y analizar críticamente las diferentes manifestaciones de violencia y de conflicto que se presentan en la sociedad, reconociendo que desde nuestra experiencia y en constante dialogo con otros, podemos proponer alternativas de solución. Otra intencionalidad consistió en reflexionar en torno al origen del conflicto armado colombiano, identificando sus raíces y hechos históricos más relevantes, así como su repercusión en las cotidianidades de las estudiantes.

La metodología utilizada estuvo basada en la pedagogía de la pregunta, la construcción conjunta de conocimiento, el debate y el planteamiento de alternativas de solución. En cada sesión se hacía una pequeña introducción del tema apoyada en medios audiovisuales y musicales<sup>34</sup>. El diálogo cultural y de saberes fue la estrategia metodológica transversal a lo largo de la propuesta, en la medida que estuvo presente en el desarrollo de todas las sesiones por medio de tres etapas de implementación. Estas fueron:

1. Investigación de temas generadores: La primera etapa consistió en una breve investigación de los códigos, representaciones e imaginarios de violencia y de conflicto más recurrentes en los ambientes de aprendizaje, para dar lugar a la acción dialógica en el aula. En esta etapa se hacía un primer acercamiento con el grupo que implicaba una presentación personal y un ejercicio de preguntas relacionadas con situaciones cotidianas de conflicto y de violencia<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Vídeos, fotografías y canciones.

<sup>35</sup> Véase anexo 2, pág.162

2. Puesta en marcha del diálogo: La segunda etapa se desarrolló a partir de los temas identificados en la investigación previa, tales como el bullying y la violencia intrafamiliar. Allí se problematizaron algunas situaciones cotidianas relacionadas con conflicto y violencia a través de ejercicios creativos de discusión como socio dramas, juegos de roles y la construcción colectiva de un mapa conceptual. A partir de la problematización, se hizo un cuestionamiento de creencias infundadas en torno a la cultura de la violencia, tales como “es que todo se arregla con golpes” o “le hacemos bullying porque lo queremos”<sup>36</sup>. Del cuestionamiento pasábamos a la transformación de subjetividades fundada en el reconocimiento de sí mismo y del otro para el mejoramiento de las relaciones interpersonales al interior del ambiente escolar, llevando a cabo ejercicios de debate frente a temas controversiales como el papel que ha jugado la guerrilla en el conflicto. De esta manera, se ponían en práctica habilidades de comunicación como la escucha y el respeto a la palabra y al punto de vista del otro.

Durante esta etapa también se desarrolló el reconocimiento de subjetividades en la historia política del conflicto armado, mediante la reflexión sobre la genealogía de la violencia en Colombia, abordando el conflicto por la tierra<sup>37</sup> para anclar este tema con las realidades cotidianas de las estudiantes<sup>38</sup>. A esto se añade la participación en el aula con la realización de líneas de tiempo construidas colectivamente y de exposiciones grupales a modo de mesa redonda. A partir de ello, se propusieron algunas posibles soluciones para poner fin al desarrollo de la violencia en el país, a lo que varios estudiantes señalaban que la paz “empezaba desde nosotros mismos y que uno de los mayores retos que tenemos como colombianos es el hecho de poder escucharnos el uno al otro”<sup>39</sup>

3. Evaluación de la estrategia: La tercera y última etapa fue la evaluación de la estrategia del diálogo con un cine foro de la película “*el libro de la selva*” en el que las niñas, niños y jóvenes relacionaron los temas abordados en el proceso con el contenido del film para situar las manifestaciones de violencia y de conflicto en las relaciones humanas. A

---

<sup>36</sup> Sierra, Edwin. Diario de campo 10 de marzo de 2017 p.168

<sup>37</sup> En otras palabras, distribución de la propiedad rural y luchas agrarias en Colombia.

<sup>38</sup> Esto se dio especialmente en la escuela rural.

<sup>39</sup> Sierra, Edwin. Diario de campo 6 de abril de 2017 p.175

partir de la proyección de la película, se hizo un mapa de sueños en el que las participantes plasmaban sus expectativas de vida de manera creativa en una tela, relacionándolas con sus experiencias y aprendizajes antes de la cátedra y después de la cátedra. Aquí el objetivo más que evidenciar qué tanto aprendieron las estudiantes en el proceso, era evidenciar y analizar el alcance del diálogo en cuanto a la transformación de subjetividades para la construcción de una cultura de paz desde los territorios. Algunos de los sueños plasmados en el mapa por los niños suscitaron una confrontación de saberes en vista de su contenido, el cual se distanciaba de los aprendizajes del proceso. La cátedra se cerró con un compartir en el que se le dieron menciones a cada estudiante por su participación en el proceso.

Cabe mencionar que la propuesta diseñada para ese entonces se hizo dentro del primer nivel de prácticas pedagógicas, por lo que tuvo varias falencias en sus objetivos y metodologías en vista de la falta de experiencia y del hecho de trabajar en un campo inexplorado en ese momento como lo era la educación rural y la Educación para la Paz. Varias de las finalidades planteadas fueron muy amplias y generales y no lograron articularse directamente con la estructura metodológica. Empero, los procesos en ambas instituciones constituyen una experiencia piloto valiosa para la elaboración del proyecto pedagógico-didáctico que se presenta en este trabajo de investigación, puesto que se desarrolló en una zona afectada por el conflicto armado y permitió la articulación entre maestros en formación y poblaciones escolares rurales o de otras regiones.

### 3.2.1 Experiencia Institución Educativa Mercedes Abrego

En la siguiente matriz se analiza cómo fue la realización de la propuesta pedagógica planteada inicialmente en esta institución, así como sus alcances y retos:

<i>No. De Sesión</i>	<i>Tema</i>	<i>Actividades desarrolladas</i>	<i>Alcances y fortalezas</i>	<i>Retos y debilidades</i>
<b>Sesión No. 1</b>	<b>Definición de conflicto, violencia y paz</b>	Se realizó una presentación personal por medio del juego “la telaraña” <sup>40</sup> y se hizo una pequeña investigación de temas generadores para el diálogo mediante el recogimiento de ideas previas frente a las definiciones de violencia, conflicto y paz en un papelografo. Uno de los temas más recurrentes fue el de la violencia intrafamiliar. “Las estudiantes ejemplificaban la violencia cuando el papá llegaba en estado de embriaguez a la casa y le pegaba a la mamá.” <sup>41</sup>	<p><u>-Acercamiento al ambiente de aprendizaje:</u> El juego de “la telaraña” permitió conocer quiénes eran los sujetos participantes del proceso educativo, sus necesidades, intereses y deseos con el proceso. Esto constituye un buen punto de partida para comenzar la praxis dialógica en tanto que reconoce a las estudiantes como sujetos pronunciantes y logra un acercamiento real con las dinámicas que rodean el ambiente de aprendizaje.</p> <p><u>-Identificación de temas generadores:</u> Se logró identificar cuáles son esos códigos, verbalizaciones, representaciones e</p>	<u>-Voluntad para dialogar:</u> No todos los estudiantes fueron receptivos con el juego de la telaraña. Algunos de ellos evidenciaron ciertos temores al momento de decir quiénes son, lo que resultó problemático en la medida que dificultó el desarrollo del diálogo. Los temores de las estudiantes se dan muchas veces porque han estado acostumbrados a la cultura del silencio en vista de que no suelen ser escuchados en sus entornos cotidianos por la injerencia de la violencia, a tal punto que hablar para ellos sea un ejercicio extraño.

<sup>40</sup> El juego consiste en conformar un círculo y pasar un rollo de lana que es recibido por un participante el cual se presenta y da a conocer sus expectativas e intereses con el proceso. Al finalizar su presentación, extiende aleatoriamente el rollo de lana a otra persona y se repite el juego hasta formar una red. Para desenvolver la red, la última persona que recibió el rollo de lana se la devuelve a la persona que se la entregó diciendo su nombre, intereses y expectativas.

<sup>41</sup> Sierra, Edwin. Diario de campo 9 de marzo de 2017 p.162

			<p>imaginarios de las estudiantes en torno a la violencia, el conflicto y la paz, con el fin de generar el diálogo en el aula. En ese sentido, muchas de las reflexiones dadas durante el proceso estuvieron asociadas a temas como la violencia de género o la violencia intrafamiliar dado que constituían el entramado cultural de las participantes del proceso, logrando dialogar desde las cotidianidades y cercanías de la realidad inmediata.</p>	<p><u>-Timidez en el rol docente:</u> Pero los temores no sólo eran de los estudiantes, como dinamizador del ejercicio también tuve temores al momento de acercarme a las estudiantes, no por estigmatización, sino porque eran un contexto nuevo al que nunca me había enfrentado. Tampoco había tenido la oportunidad de trabajar con niños, lo que implicaba asumirme dentro de un rol motivacional que en el ejercicio de la telaraña no desarrollé de la mejor forma. De allí que algunos estudiantes tuvieran dificultades al momento de hablar.</p>
<p><b>Sesión No. 2</b></p>	<p><b>Tipos de conflicto y violencia</b></p>	<p>Se trabajaron los tipos de violencia y conflicto a través de la construcción conjunta de un mapa conceptual en el que se diferenciaron los conceptos abordados en la sesión anterior y se clasificaron de acuerdo a una serie de ejemplos plasmados en dibujos elaborados por las estudiantes. Estos ejemplos sirvieron para posibilitar los primeros ejercicios de diálogo con las</p>	<p><u>-Desarrollo del diálogo a partir de temas generadores:</u> El afluente del diálogo empieza a correr con los temas generadores identificados en la sesión anterior. Se logra una interpelación directa sobre las subjetividades de las estudiantes al relacionar las definiciones de la violencia y el conflicto con sus manifestaciones recurrentes en la sociedad colombiana.</p>	<p><u>-Confusión terminológica entre tipos de violencia y conflicto:</u> Si bien el ejercicio desarrollado resultó ser ilustrativo, la metodología del mapa conceptual no arrojó los resultados esperados ya que se evidenciaron ciertas confusiones en los conceptos trabajados. Algunos estudiantes (los más grandes) lograron una apropiación conceptual con mayor facilidad, mientras que los estudiantes</p>

		estudiantes respecto a las cotidianidades de la violencia en sus contextos y en el país.		<p>más pequeños tuvieron confusiones al diferenciar los tipos de violencia y conflicto al no distinguir las características de la violencia y el conflicto. Esta aclaración conceptual es importante ya que da pautas para aprender a tramitar y resolver conflictos pacíficamente.</p> <p>Por tanto, se debió abordar el tema con más detenimiento y con una didáctica más lúdica en lugar de un mapa conceptual.</p>
<b>Sesión No. 3</b>	<b>Conflicto por la tierra en Colombia</b>	La tercera sesión consistió en un juego de roles que ilustraba cada uno de los actores y causas del conflicto por la tierra en Colombia. El juego se desarrolló en tres grupos: 1) ganaderos, 2) campesinos y 3) soldados, los cuales disputaban el control de un territorio representado en un área específica del aula dividida por cintas.	<u>-Mayor fluidez del diálogo a través del juego:</u> A diferencia de la sesión anterior, en esta oportunidad se desarrolló una metodología mucho más lúdica que logró potenciar la praxis dialógica en el aula. El juego de roles hizo que cada estudiante se identificará dentro de uno de los actores del conflicto por la tierra en Colombia. Fue quizá la clase más enriquecedora en tanto que el diálogo fluyó exitosamente dada la cercanía de las estudiantes con el contexto rural, lo que permitió abordar las causas del conflicto armado desde la vivencia y no	<u>-Dificultades en el uso del lenguaje:</u> Una de las dificultades encontradas en el desarrollo de la sesión fue el uso de algunos conceptos y tecnicismos que requerían de un mayor detenimiento en su explicación, tales como terratenientes, minifundio y latifundio. También que, al trabajar con niñas y niños, se debe ser muy explícito en cada una de las indicaciones a seguir para la realización de una o varias actividades.

			<p>tanto desde la teoría. Además del juego se incluyeron algunas preguntas de retroalimentación relacionadas con el tema tales como qué tan grande era la finca donde vivían, qué era lo que sembraban, si sus papás pagaban algún tipo de renta, entre otras. Por medio de estas preguntas, las estudiantes lograron una conjugación interesante entre práctica y teoría que hizo posible el diálogo en sus diferentes dimensiones.</p> <hr/> <p><u>-Reconocimiento de la subjetividad dentro del conflicto:</u> Al asumirse dentro de unos roles en el marco del conflicto por la tierra, las estudiantes se situaron desde un lugar de enunciación en el que dieron a conocer sus impresiones frente a lo acontecido durante el juego. Es allí donde las participantes dejaron de ser objetos, esto es, simples recipientes que se llenan de información y luego son evaluados, para pasar a ser sujetos de su propio aprendizaje al tener la posibilidad de hablar y de ser escuchados. Esto sin duda indica una fortaleza en la puesta en marcha del diálogo.</p>	
--	--	--	--	--

			<p><u>-Desmitificación del origen de la violencia:</u></p> <p>Se problematizó el origen de la violencia en el país al derrumbar algunos mitos, como por ejemplo aquella creencia de que los grupos subversivos surgen de manera espontánea bajo finalidades criminales sin ninguna orientación política o tinte ideológico. Esto se logró gracias a la tensión vivida en el juego, donde los ganaderos iban ocupando el territorio de los campesinos poco a poco. Se dio a entender que el origen de la violencia política se dio por el despojo, el desplazamiento y la desigualdad social en la propiedad rural, aportando a la desmitificación en el ejercicio dialógico. Así mismo, la dinámica del juego permitió que las estudiantes lograran diferenciar el conflicto y la violencia con mayor facilidad al analizar lo que pasó en el juego.</p>	
<p><b>Sesión No. 4</b></p>	<p><b>Bogotazo y Socialización de Acuerdos de Paz</b></p>	<p>En la cuarta sesión se proyectaron algunos videos informativos sobre lo que fue el bogotazo y acerca de los puntos del Acuerdo de Paz. Al finalizar cada punto se daban algunas</p>	<p><u>-Desmitificación del desarrollo de la violencia:</u> Se continuó con la desmitificación de las creencias al problematizar la relación de actores y factores en el desarrollo del conflicto</p>	<p><u>-Obstáculos en la escucha:</u> Pese a que el debate se logró desarrollar de manera exitosa, “durante el ejercicio existieron algunas dificultades como la falta de escucha hacia punto de vista del otro</p>

		preguntas orientadoras para la realización de una mesa redonda en la que se debatió la pertinencia y necesidad de los acuerdos, así como el papel que ha jugado la guerrilla en el conflicto. Esta actividad se desarrolló desde el ejercicio realizado en la sesión anterior con el tema del conflicto por la tierra y suscitó un interesante debate en el que se problematizó el rol que han jugado los medios de comunicación y las ideologías políticas en el marco del conflicto.	armado, cuestionando lo que se ha dicho desde los medios de comunicación y el discurso oficial, en donde solamente se tienen en cuenta los hechos violentos de los grupos armados ilegales dejando por fuera los crímenes de Estado por acción u omisión.	por parte de algunos estudiantes” <sup>42</sup> .  <u>-Falta de narrativas testimoniales:</u> Una de las herramientas didácticas más importantes para el abordaje de la memoria del conflicto son las narrativas testimoniales, cuya ausencia se hizo evidente dentro de la sesión, lo cual dificultó lograr una interpelación directa con las estudiantes frente al tema.	
<b>Sesión No. 5</b>	<b>Cine foro y</b>	En la última sesión se proyectó la película “ <i>El libro de la selva</i> ” y se construyó construcción de un mapa	<u>-Desarrollo de habilidades de comunicación:</u> A través del debate respecto a cada uno de los puntos del Acuerdo de Paz y de las perspectivas frente al papel de los grupos insurgentes en el conflicto, se posibilitó el desarrollo de habilidades de comunicación como la escucha activa y la capacidad de argumentación. Este debate fue un escenario interesante en el que el diálogo también fluyó exitosamente a pesar de algunos obstáculos evidenciados en el aula.	<u>-Fortalecimiento de la acción y reflexión:</u> La acción y reflexión como elementos constitutivos del diálogo lograron	<u>-Cuestionamiento del alcance del proceso:</u> A pesar de que varios de las participantes lograron relacionar el

<sup>42</sup> Sierra, Edwin. Diario de campo 27 de abril de 2017 p.166

	<p><b>conclusiones generales de la cátedra</b></p>	<p>de sueños<sup>43</sup> para evaluar el alcance de la estrategia del diálogo en la propuesta. Se realizó un compartir de cierre con las estudiantes.</p>	<p>articularse al relacionar la película con situaciones de conflicto y violencia, en donde las niñas, niños y jóvenes propusieron algunas soluciones a dichas situaciones bajo una perspectiva práctica. La película fue un excelente recurso didáctico debido a que logró captar su atención y establecer relaciones con lo visto en clase.</p>	<p>contenido de la película con los temas abordados en el proceso pedagógico, llamó la atención que durante el mapa de sueños algunas niñas, niños y jóvenes colocaron que cuando grandes querían ser policías o militares, lo que desmitificó mi opinión como investigador en relación a la construcción de paz, debido a que las fuerzas armadas son dispositivos que en algunos casos legitiman el desarrollo de la guerra. Esto fue sorprendente, puesto que personalmente esperaba que los niños tuvieran otras expectativas de vida al finalizar la cátedra. Sin embargo, una parte importante del diálogo consiste en tener en cuenta este tipo de fenómenos que se replican en el aula para ser escuchados y problematizados.</p>
--	--	--	---	---

**Tabla 1:** Descripción y evaluación de la experiencia de la Cátedra de Paz en la Institución Educativa Mercedes Abrego de Pradera (Valle).

---

<sup>43</sup> Véase anexo 3, pág. 178

### 3.2.2 Experiencia Institución Educativa Francisco Antonio Zea

Las clases en este escenario constituyeron un enorme reto pedagógico por las complejidades que rodearon el contexto social del ambiente de aprendizaje<sup>44</sup>. En la siguiente matriz se analiza el desarrollo de la experiencia en esta institución escolar:

<i>No. De Sesión y fecha</i>	<i>Tema</i>	<i>Actividades desarrolladas</i>	<i>Alcances y fortalezas</i>	<i>Retos y debilidades</i>
Sesión No. 1	<b>Tipos de conflicto y violencia I</b>	“En la primera sesión se realizó una dinámica rompe hielos de presentación personal en la que las estudiantes se presentaban bajo el siguiente patrón de enunciación: <de la cintura para arriba me dicen... (Nombre del estudiante)> Y de la cintura para abajo me dicen... <(Nombre de una película favorita)>. “Este primer momento fue un buen arranque puesto que logró captar la atención de los jóvenes.” <sup>45</sup> Luego de	<p><u>-Investigación de temas generadores:</u> Se logró desarrollar una corta investigación temática sobre la violencia y el conflicto para dar inicio al diálogo en el proceso pedagógico. Se hizo hincapié en el bullying en vista de que fue el tema mencionado con mayor recurrencia por las estudiantes.</p> <p><u>-Uso de la performatividad:</u> El socio drama se constituyó en un ejercicio creativo de discusión que posibilitó la práctica dialógica en el aula por medio de la</p>	<p><u>-Altos índices de violencia:</u> Pese a que el socio drama fue un ejercicio enriquecedor para el diálogo, durante su realización se presentaron algunas agresiones leves entre las estudiantes, lo que permitió evidenciar que en los tres grupos del grado noveno existían altos índices de violencia.</p> <p><u>-Notoria dispersión en el aula:</u> Si bien se logró captar la atención de los jóvenes mediante ejercicios creativos, la dispersión fue un factor que siempre estuvo presente a lo largo de la sesión lo que dificultó en gran medida la participación activa en los ejercicios planteados.</p>

<sup>44</sup> Tal y como lo describimos en el contexto socio demográfico de la institución, la mayoría de las y los jóvenes eran población víctima de la violencia.

<sup>45</sup> Sierra, Edwin. Diario de campo 10 de marzo de 2017 p. 168

		<p>ello, se llevaron a cabo una serie de socio dramas<sup>46</sup> para identificar el desarrollo de los diferentes tipos de conflicto y de violencia en las cotidianidades de las estudiantes. Se identificó que la situación más recurrente fue el bullying, siendo el hecho que más suscitó diálogo en el ambiente de aprendizaje.</p>	<p>performatividad en la representación teatral de diferentes situaciones de violencia y conflicto, logrando la diferenciación conceptual entre ambos términos. Las situaciones representadas tuvieron un vínculo estrecho con la realidad diaria de varios participantes haciendo más comprensible el tema<sup>47</sup>.</p>	
--	--	---	---	--

---

<sup>46</sup> Véase anexo 2, págs. 168-170

<sup>47</sup> Véase anexo 2, págs. 168-170

<p>Sesión No. 2</p>	<p><b>Tipos de conflicto y violencia II</b></p> <p><b>Conflicto por la tierra en Colombia</b></p>	<p>En la segunda sesión se realizó la construcción colectiva de un mapa conceptual<sup>48</sup> acerca de los tipos de conflicto y violencia. El mapa fue construido a partir de una serie de dibujos elaborados por las estudiantes, en cuales se ilustraban algunos ejemplos de violencia y de conflicto. Nuevamente aparece el tema del bullying como el más sonado en los ejemplos representados en el mapa conceptual.</p> <p>También se desarrolló un juego de roles en aras de identificar los actores, causas y factores del conflicto por la tierra en Colombia. Para la realización del juego, se dividió a las participantes en</p>	<p>- <u>Participación creativa en el diálogo:</u> Los dibujos lograron motivar a las estudiantes en la construcción colectiva del mapa conceptual, propiciando la acción dialógica desde sus puntos de vista e imaginarios frente a los tipos de violencia y de conflicto.</p>	<p>-<u>Altos índices de violencia:</u> En la realización del juego de roles hubo varios forcejeos, gritos, empujones e insultos en medio del ambiente de tensión generado durante la actividad. Nuevamente se hizo notoria la permanencia de la violencia en el aula.</p> <p>-<u>Falta de escucha e indisposición:</u> A pesar de que los dibujos lograron involucrar a las estudiantes en el diálogo, la falta de escucha estuvo siempre presente afectando el desarrollo de la sesión.</p>
---------------------	---	--	--	--

<sup>48</sup> Véase anexo 2, pág.171

		<p>tres grupos: 1) ganaderos, 2) campesinos y 3) soldados.</p>		
<p>Sesión No. 3</p>	<p><b>Origen y desarrollo del conflicto armado I</b></p>	<p>Para la tercera sesión se construyó una línea de tiempo de manera colectiva mediante exposiciones grupales. La preparación de las exposiciones en cada grupo estuvo acompañada de lecturas cortas sobre acontecimientos históricos de inicios del siglo XX como la hegemonía conservadora y la república liberal.</p>	<p><u>-Uso de técnicas participativas:</u> Las exposiciones grupales y la construcción colectiva de la línea de tiempo fueron técnicas con las cuales se incentivó la participación activa en el ambiente de aprendizaje al dar la posibilidad de que las estudiantes intercambiaran sus ideas y saberes relacionados con el tema conjuntamente con el docente.</p>	<p><u>-Falta de comprensión lectora:</u> Hubo varios errores al momento de leer el contenido de los acontecimientos históricos trabajados, tales como la falta de articulación de los elementos locales presentes en un texto y la dificultad para identificar las ideas principales y el sentido global de las lecturas. Esto fue un gran obstáculo para construir la línea de tiempo a partir de las exposiciones grupales.</p> <p><u>-Indisposición generalizada:</u> La falta de interés fue una constante durante la sesión, lo que generó una indisposición generalizada en todos los grupos, la cual imposibilitó culminar el ejercicio de la línea de tiempo.</p>

<p>Sesión No. 4</p>				<p><u>-Falta de narrativas testimoniales:</u> Una de las causas porque la indisposición fue generalizada consistió en el hecho de abordar la historia política del país sin aludir a las memorias individuales y colectivas para entablar un puente entre los hechos del pasado y sus repercusiones en el presente, desde las experiencias y cotidianidades de las estudiantes.</p>
	<p><b>Origen y desarrollo del conflicto armado II</b></p>	<p>En la cuarta y última sesión se construyó nuevamente una línea de tiempo de manera colectiva por medio de exposiciones. Pero en esta oportunidad estuvo acompañada de videos y fotografías de los hechos históricos que configuraron el origen y desarrollo del conflicto armado, tales como el bogotazo, la dictadura de Rojas Pinilla y el Frente Nacional.</p>	<p><u>-Transformación de subjetividades en torno a la cultura de la violencia:</u> Se tuvo la oportunidad de dialogar en torno a la pregunta sobre por qué la sociedad colombiana se ha caracterizado por ser una sociedad violenta, cuya conclusión fue que la violencia es un síntoma naturalizado culturalmente y que no es posible un cambio si no nos cambiamos a nosotros mismos y cambiamos las formas en cómo nos relacionamos con otros.</p>	<p><u>-Indisposición y falta de escucha:</u> Nuevamente el desinterés y la indisposición estuvieron presentes dentro del aula, por lo que el ejercicio no logró desarrollarse exitosamente pese a que se hizo con recursos diferentes a la lectura.</p> <p><u>-Interrupción del proceso:</u> El proceso pedagógico no sólo se vio interrumpido por el paro del magisterio, sino por la indisposición generalizada de las estudiantes. Sin embargo, es importante entender que la mayoría de ellos eran población víctima del conflicto. Por tanto, han crecido en ambientes violentos de exclusión, segregación y marginalidad, los cuales son reflejados en el aula de clase. Trabajar con víctimas implica conocer de primera mano sus necesidades y complejidades, así como pensarse otros enfoques metodológicos y recursos</p>

				<p>didácticos para lograr que el proceso arroje mejores resultados. Las prácticas pedagógicas con víctimas no deben estar mediadas por el afán del contenido, sino por posibilitar un encuentro dialógico desde la diversidad y la reflexión crítica.</p>
--	--	--	--	---

**Tabla 2:** Descripción y evaluación de la experiencia de la Cátedra de Paz en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea de Pradera (Valle)

### 3.2.3 Evaluación general de la experiencia

La propuesta implementada en Pradera arrojó varios resultados en términos contextuales, entre ellos la posibilidad de dialogar en torno a las complejidades del conflicto, la violencia y la paz, desde las cotidianidades de los sujetos y de la comunidad, bajo una perspectiva crítica que permitió cuestionar los saberes e imaginarios como forma de aprender a desarrollar habilidades para la transformación de sí mismo y del entorno social. La praxis del diálogo cultural se desarrolló satisfactoriamente al tener la posibilidad de conocer, interpelar y de ser interpelado por las realidades de la comunidad praderense, no sólo desde el quehacer educativo, sino también viviendo con ella, escuchando sus valores y tradiciones, al igual que sus puntos de vista acerca del panorama de post acuerdo tras haber padecido las nefastas consecuencias de la guerra.

En referencia al ámbito temático, durante la experiencia se tuvo la oportunidad de aprender a tramitar y resolver conflictos de manera positiva reconociendo que el diálogo es la praxis con la que logramos enfrentar y superar este tipo de situaciones en las relaciones humanas. Un ejemplo de ello fue la realización de los socio dramas y del papelografo, en donde a través del análisis de situaciones cotidianas comunes se logró problematizar el desarrollo del conflicto y de la violencia para establecer sus diferenciaciones y clasificación terminológica. A partir de estos ejercicios, las niñas, niños y jóvenes aprendieron algunas herramientas para la resolución del conflicto por medio del ejercicio dialógico. Sin embargo, había que hacer hincapié en conceptos como la violencia estructural, simbólica y cultural acompañados de la comprensión de la paz negativa y la paz positiva para potenciar la resolución pacífica de conflictos desde habilidades de comunicación como la empatía y la generación creativa de opciones<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Empatía: También conocida como toma de perspectiva, consiste en comprender los sentimientos o afecciones del otro en medio de un conflicto. Una técnica para ello consiste en el cambio de roles o en “ponerse en los zapatos del otro”. Esto se puede hacer con preguntas tales como “¿qué harías tú si fueras esa persona?”, “piensa un poco en cómo se siente esa persona o qué lo ha llevado a actuar de esa manera”, “¿te pasa algo, cuéntame...?” entre otras. Esto nos ayudará a tener una visión más amplia de la situación y a no cometer errores como la agresión injustificada (Chaux, 2008 p.129).

Generación creativa de opciones: Se sustenta en el uso de la escucha y la asertividad. En la escucha nos disponemos a oír abiertamente al otro para entender la situación y en la asertividad manifestamos nuestras molestias e inconformidades sin ofender al otro, expresando las razones que generan incomodidad o rabia. Más que a personas concretas, en la asertividad nos referimos a los hechos que han generado el conflicto o la violencia para evitar hacer daño o vulnerar a quien es responsable de la rabia que sentimos. Además de la escucha y la asertividad, tratamos de pensar soluciones que ayuden a resolver la situación que estamos enfrentando sin llegar a empeorarla (Chaux, 2008 p.135).

En relación a lo metodológico, el diálogo de saberes también fue posible gracias a la articulación entre práctica (vivencia cotidiana, experiencias) y teoría (saber académico, saber campesino, saber de las víctimas), lo cual permitió generar un intercambio horizontal genuino de ideas y representaciones que configuraron la acción y reflexión como ejes fundantes de la transformación del tejido social.

No obstante, hubo falencias en el desarrollo de algunas metodologías que no eran acordes a las condiciones y circunstancias de los grupos poblacionales. Así, en el colegio Francisco Antonio Zea, cuya población era víctima de la violencia, fue un riesgo trabajar el socio drama en la forma en cómo este se desarrolló porque el ejercicio se pudo haber salido de las manos del docente al no reconocer las relaciones conflictivas en el grupo. Luego entonces, es de vital importancia realizar un diagnóstico previo de la conflictividad social en el aula para definir cómo se van llevar a cabo los ejercicios de análisis del conflicto y de la violencia en la escuela por medio de metodologías coherentes a las particularidades de cada grupo poblacional.

Por otra parte, algunos de los mayores retos pedagógicos en la práctica del diálogo cultural y de saberes son el descentramiento y la desmitificación. Por el lado del descentramiento, encontramos que la formación académica nos dota de algunos vicios en la práctica educativa. Uno de ellos es negar toda posibilidad de improvisación metodológica, aun cuando en el mismo ejercicio del diálogo la improvisación no representa un obstáculo sino una situación para generarlo (Cendales, 2000 p.99) al tener en cuenta las multiplicidades de los contextos y de los sujetos en el ambiente de aprendizaje. El descentramiento nos cuesta también cuando les damos mayor preponderancia a los contenidos teóricos y no escuchamos o no le damos relevancia a los sentires, experiencias y vivencias de los sujetos dialogantes. Esto constituye un peligro en la práctica del diálogo que se evidencia en el afán de cumplir con los objetivos de aprendizaje trazados inicialmente.

La desmitificación, por su parte, implica no sólo el cuestionamiento de los códigos y representaciones simbólicas de las<sup>50</sup> participantes, sino también del educador, cuya tarea consiste en adentrarse a los contextos en donde enseña y aprende de los otros, por más que las tradiciones y valores de una comunidad sean distintos a los aprehendidos en la academia o de

---

<sup>50</sup> Se reitera que el uso del femenino es intencional, pues este trabajo tiene una apuesta epistemológica y discursiva por el lenguaje incluyente. En ese sentido, el uso del femenino hace alusión al concepto no sexista de persona frente al concepto de individuo, este último históricamente vinculado a los hombres y la cultura patriarcal.

donde provenimos. Por ende, el auténtico diálogo cultural se da en la desmitificación recíproca entre educando y educador.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, una de las dificultades fue el plantear las intencionalidades del proceso de manera muy amplia y general sin una delimitación y especificidad claras. Por lo que no se lograron cumplir varios de los objetivos que se propusieron inicialmente, como por ejemplo la reflexividad en los ejercicios de memoria histórica para la transformación del contexto social, en vista de que el tiempo de duración de la experiencia fue muy corto para lograr alcanzar las metas propuestas.

Respecto a los objetivos cumplidos, vale destacar las herramientas para tramitar y resolver conflictos de forma pacífica en la escuela y otros entornos sociales con la realización de ejercicios creativos de discusión como socio dramas y juegos de roles, los cuales permitieron problematizar las repercusiones y consecuencias del conflicto y la violencia en diferentes situaciones. Es importante aclarar que el cumplimiento de estos últimos objetivos fue más evidente en el colegio Mercedes Abrego (de carácter rural) que, en el Francisco Antonio Zea, cuyas complejidades en el contexto urbano hicieron de este proceso todo un reto pedagógico.

Finalmente, el diálogo cultural y de saberes se convierte en la puerta de entrada para hacer de las estudiantes sujetos críticos y empoderados en vez de concebirlas como objetos para llenar de contenidos. En ese sentido, pese a las dificultades que existieron a lo largo de la práctica, se promovió la construcción y transformación de subjetividades al darles voz a las niñas, niños y jóvenes pradereños para que dialogaran frente a sus realidades, y de este modo, reflexionaran sobre sus entornos sociales para emerger posibilidades de cambio.

#### 4. *“Dialogando para la paz”*: Propuesta pedagógica Cátedra de Paz

A continuación, se presenta el proyecto pedagógico-didáctico producto de la investigación, el cual se orienta a la formación ética y política para la construcción de paz desde el diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular. Este proyecto surge a partir de la experiencia pedagógica en el programa “Manos a la Paz”, la cual permitió repensar y ajustar varios aspectos de la propuesta didáctica implementada en la realización de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle). Teniendo en cuenta lo anterior, el proyecto pedagógico está encaminado a la comprensión amplia de la paz y sus complejidades en las relaciones sociales a través de los siguientes ejes temáticos de formación: transformación positiva del conflicto, memoria histórica, y diversidad y pluralidad.

Pese a que el proyecto se dirige a escenarios educativos formales como la escuela, este se enfoca en la Educación Popular, en vista de que es una corriente que reconoce las asimetrías y desigualdades de la escuela formal al categorizarla como un dispositivo que legitima y reproduce la opresión sistemática del orden social, puesto que se inscribe dentro de la dinámica domesticadora de la educación bancaria (Freire, 2005 p.45), sustentada en la competencia y en el almacenamiento acrítico, instrumentalizado y descontextualizado de conocimientos desde una relación jerárquica entre educando y educador, en la cual no existe el diálogo, sino el silencio y la imposición unidireccional.

Esta dinámica constituye una serie de prácticas violentas que subyacen al interior de la escuela, cuyo ejercicio puede ser directo o simbólico al inscribirse en la reproducción de la dominación. En otras palabras, la escuela refleja las profundas complejidades de la sociedad. Por ello, la Educación Popular se convierte en una propuesta liberadora y humanizadora para hacer frente a la violencia normalizada que se desarrolla en la escuela formal impulsando la acción educativa transformadora frente a las injusticias que dan lugar a la violencia estructural y cultural. De allí su articulación con la Cátedra de Paz.

En vista de lo anterior, la praxis del diálogo en la Educación Popular será la estrategia pedagógica a implementar en todas las sesiones al proponer un enfoque problematizador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que “no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza” (Freire, 2005 p.153), en la medida que propone la acción y reflexión sobre el mundo.

En cuanto a la enseñanza de la filosofía, la propuesta se vincula a la formación ética y política para la construcción de paz, en cuanto se ha demostrado que la Educación para la Paz ha sido un campo de reflexión filosófica que ha repercutido en la escuela y otros escenarios educativos<sup>51</sup>. De este modo, la enseñanza de la filosofía trasciende del ámbito teórico disciplinar a un ámbito práctico de alcance social como lo es la Educación para la Paz bajo la perspectiva crítica que ofrece la Educación Popular.

El proyecto también nos permite comprender al licenciado en filosofía como educador popular, puesto que la corriente de la Educación Popular iniciada por Freire (2005) postula toda una filosofía de la educación que centra su mirada en problemas como la constitución y transformación de la subjetividad, las relaciones dialécticas en el acto educativo, el diálogo de saberes como situación gnoseológica, la conciencia crítica en contraposición a la conciencia ingenua y otros problemas que constituyen una concepción liberadora del sujeto desde el quehacer educativo transformador, la cual es aliciente para la construcción de paz desde los territorios en un país histórica y culturalmente violento.

Por tanto, la categoría temática de formación de la propuesta es la construcción de paz desde una perspectiva crítica, la cual se alimenta de tres ejes temáticos que son desarrollados a partir de unas intencionalidades específicas.

#### **4.1 Objetivos**

Como objetivo general, la propuesta se orienta a posibilitar la construcción de paz desde las cotidianidades de jóvenes entre 14 y 18 años, a través de la praxis dialógica propuesta por la Educación Popular para desarrollar una mirada crítica de la realidad social que impulse la transformación de subjetividades frente a la cultura de la violencia.

Como objetivos específicos, la propuesta propende por:

-Promover el desarrollo de habilidades de comunicación como la empatía y la asertividad a nivel interpersonal y socio afectivo, a través del ejercicio dialógico de la Educación Popular para la transformación positiva del conflicto en las cotidianidades de las jóvenes.

---

<sup>51</sup> Véase Marco-teórico referencial, pág. 20.

-Establecer una conciencia crítica frente a la cultura de la violencia en la sociedad colombiana mediante el abordaje de la memoria histórica como posibilidad de reconocimiento mutuo para la construcción de subjetividades críticas que aporten a la consolidación de una cultura de paz.

-Desarrollar ejercicios de problematización que incidan en el reconocimiento de la diversidad y pluralidad por medio del cuestionamiento de creencias (desmitificación simbólica y cultural) que reproducen la violencia cultural para posibilitar la acción y reflexión del diálogo en aras de contribuir a la construcción de paz en el país desde el escenario educativo.

#### **4.2 Población**

La propuesta está dirigida a jóvenes entre los 14 y 18 años de grado noveno, décimo y once, pertenecientes a instituciones escolares de periferias urbanas, quienes por las complejidades de sus contextos han tenido relación con el desarrollo de la violencia en sus diferentes grados y manifestaciones, en vista de las precariedades socio económicas que enfrentan a diario, la recurrencia de ambientes familiares violentos, así como las barreras de exclusión y segregación que muchas veces son legitimadas culturalmente. Al ser un proyecto pedagógico basado en los aportes y metodologías de la Educación Popular, la propuesta también puede ser implementada con jóvenes participantes de proyectos educativos alternativos o no formales.

#### **4.3 Tiempo de aplicación y frecuencia**

El proyecto pedagógico se compone de catorce sesiones, cada una con una duración de dos horas (a excepción de las dos últimas sesiones, cuya duración es de tres horas por fines evaluativos). La frecuencia de las clases podría ser de una a dos veces por semana. Dependiendo de la frecuencia, la propuesta tendría un tiempo de aplicación de cuatro meses (una clase por semana) o dos meses (dos clases a la semana). Sin embargo, la duración del proyecto, al igual que el tiempo propuesto para cada sesión, puede variar de acuerdo a las dinámicas de cada institución o espacio educativo.

#### **4.4 Ruta metodológica**

La ruta metodológica del proyecto está basada en el diálogo cultural y de saberes bajo un enfoque problematizador fundamentado en los momentos del método Freire (Torres, 2010 p.10), a saber: investigación temática, problematización y análisis de resultados. Cada uno de estos momentos propicia la acción dialógica como estrategia discursiva y metodológica en el

entorno educativo, apoyándose en el uso de técnicas participativas como la pedagogía de la pregunta, la mesa redonda, el socio drama y el trabajo colaborativo en grupos.

#### 4.4.1 Etapas de implementación

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de la propuesta asume las siguientes etapas:

1. Investigación temática o de temas generadores: Identificación de códigos y representaciones socioculturales de la comunidad alrededor de la violencia, el conflicto y la paz. Esto implica realizar un diagnóstico de las relaciones conflictivas en el aula y de la conflictividad social que rodea al contexto de las participantes, con el fin de consolidar un entramado de significados que serán problematizados en la segunda etapa.
2. Problematización o desmitificación: Cuestionamiento de códigos simbólicos, representaciones e imaginarios que da lugar a la desmitificación de la cultura de la violencia como eje de desequilibrio conceptual y de descentramiento enmarcado en la confrontación de saberes para desarrollar la negociación como situación gnoseológica de reflexividad y construcción colectiva del conocimiento.
3. Análisis de resultados o evaluación: Caracterización del alcance del diálogo en términos pedagógicos, políticos, éticos y emocionales, y en relación a la transformación de subjetividades en el escenario educativo y en el contexto de los participantes.

A partir de lo anterior, las etapas de implementación se relacionan con cada uno de los ejes temáticos que se exponen a continuación:

1. Transformación positiva del conflicto<sup>52</sup>: Este primer eje se fundamenta en las conceptualizaciones de los términos conflicto, violencia y paz, elaboradas por los

---

<sup>52</sup> Si bien el Decreto 1038 de 2015 establece este componente temático bajo el nombre de “resolución pacífica de conflictos”. A partir de los resultados y reflexiones teóricas de la investigación, consideramos que la denominación más apropiada para este eje es “transformación positiva del conflicto”, reconociendo el conflicto como un hecho inherente a las relaciones humanas cuya transformación consiste en su tramitación pacífica a través del diálogo. El conflicto no es algo que tenga que ser resuelto, sino que debe ser transformado positivamente, pues antes que concebirse como un problema es una oportunidad para reconocer que somos humanamente diferentes (Mejía, 2015 p.45).

sociólogos Johan Galtung (2016; 2009), John Lederach (2000) y Pierre Bourdieu (2000). Se tendrán en cuenta las definiciones de conflicto dadas por estos autores, comprendiendo este concepto como un elemento intrínseco de las relaciones humanas que debemos transformar positivamente mediante el reconocimiento de la pluralidad y la diferencia (Mejía, 2015), y la comunicación asertiva (Chaux, 2012). También se abordará el concepto de violencia y su clasificación entre directa, simbólica, estructural y cultural para distinguir los tipos y factores que influyen en el desarrollo de acciones violentas y sus causas de reproducción en el orden social.

Para este eje se realizarán diferentes ejercicios como socio dramas y análisis de situaciones cotidianas, en los cuales las estudiantes reconocerán, clasificarán y diferenciarán los conceptos trabajados en esta primera fase de aprendizaje. De la misma manera, se realizará un diagnóstico de la conflictividad social en el ambiente de aprendizaje por medio de dinámicas de reconocimiento y presentación personal en el aula y de un taller de intuiciones primarias frente al modo en cómo las estudiantes comprenden la violencia y el conflicto en su realidad inmediata.

2. Memoria histórica: La memoria como receta contra la enfermedad del olvido es un elemento de valiosa importancia para la reconstrucción de tejidos sociales y la posibilidad de reconciliación. En palabras de la filósofa española Martha Tafalla (2003): “Contra el olvido y la repetición del horror, la memoria salva a los individuos, teje la historia como una pluralidad de historias y hace posible el aprendizaje y el futuro”. Por lo tanto, el segundo eje temático se centra en la comprensión y análisis de los actores y factores que han incidido en el desarrollo del conflicto armado colombiano desde las memorias individuales y colectivas. Para ello, se situará el conflicto por la tierra como una de las principales causas de la violencia en el país (Molano, 2015) y se analizarán relatos y testimonios de la vivencia del conflicto en las estudiantes. Así mismo, se abordarán los hechos históricos que han marcado puntos de quiebre en el marco del conflicto, reconstruyéndolos a partir de videos documentales, registros fotográficos, artículos de prensa y líneas de tiempo. Aquí las cotidianidades y vivencias juegan un rol importante al aterrizar el conflicto a las experiencias de las estudiantes, desdibujándolo de lo esencialmente teórico y abstracto.

3. Diversidad y pluralidad: En este eje se profundizará la práctica del diálogo cultural y de saberes bajo un enfoque multidimensional que permite el reconocimiento del otro, comprendiendo que somos humanamente diferentes, socialmente desiguales y culturalmente diversos (Mejía, 2015 p.45). De allí que se realizarán ejercicios de manejo de confianzas y de inteligencia emocional, así como un taller de fortalecimiento de grupo, un cine foro sobre los temas abordados durante el proceso y un mapa de sueños que servirá de herramienta para visibilizar los resultados de la propuesta a nivel general.

#### 4.5.2 Descripción general de las actividades por sesión

En los siguientes esquemas se expone la programación temática y metodológica del proyecto:

- **Eje temático No. 1: Transformación positiva del conflicto**

<i>Sesión</i>	<i>Tema</i>	<i>Actividades a desarrollar</i>	<i>Etapas de implementación</i>
<b>Sesión 1</b>	<b>Presentación general ¿Cómo entendemos la violencia, el conflicto y la paz?</b>	<p><b>1. Dinámica rompehielos y caracterización</b> (juego “la telaraña”): El juego consiste en conformar un círculo y pasar un rollo de lana que es recibido por un participante el cual se presenta y da a conocer sus expectativas e intereses con el proceso. Al finalizar su presentación, extiende aleatoriamente el rollo de lana a otra persona y se repite el juego hasta formar una red. Para desenvolver la red, la última persona que recibió el rollo de lana se la devuelve a la persona que se la entregó diciendo su nombre, intereses y expectativas (Bustillos et al, 1990 p.26). Se realizará una observación participante frente al desarrollo del ejercicio para realizar un diagnóstico de relaciones conflictivas en el aula.</p>	<b>Investigación temática</b>
		<p><b>2. Presentación del curso:</b> Se dará a conocer el programa del curso mediante una lectura colectiva a voces. Una vez terminada la lectura, se dará un espacio para preguntas, comentarios y sugerencias al programa para ponerlo a discusión.</p>	<b>Investigación temática</b>
		<p><b>3. Trabajo en grupos -Diagnóstico de conflictividad-:</b> Se dividirá a las participantes en cinco grupos de trabajo en los cuales tratarán de definir, desde sus intuiciones, los conceptos de violencia, conflicto y paz. Estas definiciones serán escritas en una hoja de papel adhesivo, puede ser mediante una palabra o con ejemplos concretos que hayan sido vistos en el aula de clase o en sus entornos cotidianos.</p>	<b>Investigación temática</b>
		<p><b>4. Papelografo:</b> Se pondrá un papelografo en el tablero con un cuadro comparativo entre los términos conflicto, violencia y paz, el cual se llenará con las opiniones y apreciaciones de las participantes en cada grupo.</p>	<b>Investigación temática</b>
		<p><b>5. Reflexiones de cierre:</b> Se recogerán las definiciones dadas por las participantes, hallando los elementos comunes plasmados en el papelografo frente a las definiciones de violencia, conflicto y paz.</p>	<b>Investigación temática</b>

Sesión 2	Formas y tipos de violencia y de conflicto	1. <b>Recuento sesión anterior:</b> Se comienza con un recuento de la sesión anterior a partir de la formulación de algunas preguntas que incentiven la participación de las estudiantes. <sup>53</sup>	Investigación temática
		2. <b>Calentamiento corporal:</b> Se les pedirá a las estudiantes que coloquen los pupitres o asientos alrededor para formar un círculo. Una vez formado el círculo, se les indicará a las estudiantes que caminen alrededor del espacio mirando fijamente a cada compañero con el que se encuentren de frente. <sup>54</sup>	Investigación temática
		3. <b>Trabajo en grupos:</b> Se dividirá a las participantes en cinco grupos de trabajo. A cada grupo le corresponderá dramatizar o representar, a modo de socio drama (Bustillos et al, 1990 p.80), una situación en la cual se involucran los conceptos de violencia y/o de conflicto. Las situaciones a representar serán dadas por el docente y variarán de acuerdo al diagnóstico de conflictividad encontrado en el grupo.	Problematización
		4. <b>Plenaria de sociodramas:</b> Se organiza el espacio en mesa redonda para socializar los sociodramas de cada grupo. Al finalizar cada socio drama, se le preguntará al grupo que hizo la representación si la situación corresponde a una manifestación de violencia o de conflicto, y a qué tipo de conflicto o de violencia pertenece.	Problematización
		5. <b>Mesa redonda de cierre:</b> Una vez finalizados los socio dramas, en mesa redonda se le preguntará a las participantes acerca de sus impresiones y puntos de vista frente al ejercicio y si quedan dudas frente a las diferencias y similitudes entre violencia y conflicto.	Análisis de resultados
Sesión 3	Paz desde las cotidianidades	1. <b>Retroalimentación sesión anterior:</b> Se comienza con una breve retroalimentación frente a los temas y ejercicios desarrollados en la sesión anterior mediante algunas preguntas <sup>55</sup>	Análisis de resultados
		2. <b>Trabajo en grupos –Construcción colectiva de mapa conceptual-:</b> En grupos, las estudiantes completarán un mapa conceptual que estará pegado en el tablero acerca de los tipos de violencia y de conflicto y sus correspondientes definiciones <sup>56</sup> .	Problematización

<sup>53</sup> Véase anexo 1, pág.94

<sup>54</sup> La actividad estará acompañada de piezas musicales, cuando la música se detenga cada uno de las participantes debe mirar fijamente a los ojos al compañero que tenga al frente sin realizar ningún otro tipo de movimiento y sin emitir ningún sonido. Al reanudar la música, las estudiantes vuelven a caminar alrededor del espacio.

<sup>55</sup> Tales como ¿qué diferencias hay entre conflicto y violencia?, ¿qué tipos de violencia y conflicto conocemos?, ¿con cuáles ejemplos podemos mostrar el desarrollo de la violencia?, ¿con cuáles el desarrollo del conflicto?

<sup>56</sup> Cada grupo tendrá una o varias definiciones de algún tipo de violencia o de conflicto. Estas definiciones constituyen una parte del mapa conceptual, la cual tendrá que ser colocada en el lugar que corresponde dentro del esquema, junto con un ejemplo plasmado en un dibujo. Cada grupo expondrá por qué coloca las definiciones

		<p>3. <b>Plenaria mapa conceptual:</b> Al tener el mapa completado, se realizará brevemente una plenaria para dar precisiones terminológicas entre la violencia y el conflicto, y su clasificación.</p> <p>4. <b>Trabajo en grupos:</b> En los mismos grupos, se les pedirá a las participantes que retomen el socio drama de la sesión anterior pero con algunas escenas adicionales en las que propongan una solución a la situación representada.<sup>57</sup></p> <p>5. <b>Plenaria de socio dramas:</b> Se conforma una mesa redonda para presentar los sociodramas. En esta oportunidad, cada representación tendrá un “final feliz”, el cual consiste en socializar una posible solución a cada situación con base a la hoja entregada a cada grupo.</p> <p>6. <b>Reflexiones de cierre:</b> Al finalizar los sociodramas, se les preguntará a las estudiantes sobre las últimas casillas que quedaron sin completar en el mapa conceptual construido al inicio de la sesión. Se les preguntará qué palabra o concepto puede ir en el centro del mapa con base a lo observado en los sociodramas, cuyas soluciones a las situaciones representadas corresponden a la transformación positiva del conflicto como mecanismo de construcción de paz. De este modo, se irá introduciendo el concepto de paz al explicar las habilidades comunicativas y socio emocionales para lograr una transformación positiva del conflicto.</p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Análisis de resultados</b></p>
<p><b>Sesión</b> <b>4</b></p>	<p><b>Violencias</b> <b>silenciosas</b></p>	<p>1. <b>Recuento sesión anterior:</b> Se realiza una breve retroalimentación de los temas abordados y los ejercicios desarrollados en la sesión pasada a partir de una serie de preguntas a las estudiantes.<sup>58</sup></p> <p>2. <b>Ejercicio de cuestionamiento de creencias:</b> Se divide a las participantes en cuatro grupos. El docente tendrá una bolsa con hojas de papel recortadas en las que se incluyen algunas creencias que reflejan diferentes manifestaciones de violencia<sup>59</sup>. Estas creencias serán escritas por el</p>	<p><b>Investigación temática</b></p>

que les correspondieron en el lugar del mapa donde ellos consideran y cómo el dibujo ejemplifica el tipo de violencia o de conflicto al cual se refieren. Dos casillas del mapa quedarán sin completar. Estas casillas corresponden al concepto de paz.

<sup>57</sup> Para ello, a cada grupo se les repartirá una hoja de papel en la que se incluyen algunas formas de reacción y comportamiento ante situaciones violentas y/o conflictivas, las cuales hacen referencia a las habilidades de comunicación para la construcción de paz propuestas por Chau (2008; 2012). Cada grupo escogerá una o varias de estas formas para representarla en el socio drama.

<sup>58</sup> Entre ellas: ¿qué relación encontraron entre los socio dramas representados y alguna situación que hayan vivido?, ¿alguna vez han aplicado las soluciones dadas a los socio dramas? ¿sí, no, por qué?, ¿creen que el conflicto es un problema o una oportunidad?, ¿cómo entenderíamos la paz a partir de las situaciones representadas?

<sup>59</sup> Directa, simbólica, estructural y cultural.

		<p>docente con base a la investigación de temas generadores para el diálogo<sup>60</sup>. Con este ejercicio se daría lugar a la desmitificación en el encuentro dialógico.</p> <p>Para empezar el ejercicio, un integrante de cada grupo pasa al frente del aula y saca una hojita de papel de la bolsa. Luego, lee ante todos sus compañeros el contenido de la hoja. Posteriormente cada grupo discutirá si lo dicho en la hoja es falso o verdadero y si es violento o no. Cada respuesta debe ir acompañada de un por qué. Se repetirá este ejercicio con cada una de las creencias y se dará un tiempo para que cada grupo las discuta. El docente elaborará un paneo de las violencias manifestadas en cada una de las creencias con base a las intervenciones de los grupos.</p> <p><b>3. Juego “violencias ocultas”:</b> Se les pedirá a las estudiantes que coloquen los pupitres alrededor para realizar el juego de “violencias ocultas”. En los mismos grupos, el docente le pedirá a cada grupo que le coloquen una venda a uno de sus integrantes. El juego consiste en encontrar la mayor cantidad posible de hojas de papel en las que se incluyen las definiciones de violencia simbólica, violencia estructural y violencia cultural. Estas hojas estarán escondidas dentro del aula.</p> <p><b>4. Trabajo en grupos:</b> Una vez finalizado el juego, el docente repartirá a cada grupo las hojas de papel que estaban escondidas. Por grupos, las participantes leerán las definiciones dadas por el docente y las relacionarán con las creencias abordadas en el ejercicio anterior<sup>61</sup>.</p> <p><b>5. Socialización y reflexiones de cierre:</b> El docente preguntará en plenaria las relaciones que establecieron los grupos entre las creencias y las definiciones de violencias. Se le dará a entender a las estudiantes que no todas las violencias están mediadas por la agresión directa, en tanto que existen otras violencias que son ocultas y no las vemos a simple vista, tal y como pasó en el juego.</p> <p>Como tarea las estudiantes deberán completar un triángulo, ubicando cada tipo de violencia de acuerdo a su generalidad. En el lado de abajo, se debe ubicar el tipo de violencia que causa el desarrollo de otras violencias. En los demás lados del triángulo, se deben ubicar los otros tipos de violencia según su grado de intensidad.</p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Análisis de resultados</b></p>
--	--	---	---

<sup>60</sup> Véase anexo 1, págs.109-110

<sup>61</sup> Ejemplo: la creencia “los pobres son pobres porque quieren” se relacionaría al decir que es falsa porque los pobres son gente que trabaja para salir adelante y que es violenta porque ofende a la gente pujante que lucha por mantener a su familia.

<b>Sesión 5</b>	<b>Conflicto por la tierra en Colombia. Un acercamiento a la paz positiva y a la paz negativa</b>	<p><b>1. Socialización triángulo de la violencia –retroalimentación sesión anterior-:</b> Se retroalimenta el tema de la sesión anterior por medio de la socialización de la tarea. En la socialización, se les preguntará a las estudiantes cómo pensaron completar el triángulo y por qué ubican ubicaron las violencias donde ellos consideraron.</p>	<b>Análisis de resultados</b>
		<p><b>2. Juego de roles:</b> El docente trazará una figura de rectángulo en el piso del aula por medio de cintas. El rectángulo estará dividido en tres áreas desiguales. Se dividirá a las estudiantes en tres grupos desiguales en cantidad de integrantes. El primer grupo tendrá pocos integrantes y ocupará el espacio más grande de la figura. El segundo tendrá una cantidad intermedia de integrantes y ocupará el espacio mediano. El tercer grupo tendrá el mayor número de integrantes y ocupará el espacio más pequeño. Cada grupo asumirá el rol de un grupo social. Así, el nombre del primer grupo será “los ganaderos”, el segundo grupo se llamará “soldados” y el último grupo tendrá el nombre de “campesinos”. A cada grupo se le dará una serie de instrucciones<sup>62</sup> para seguir dentro del rectángulo. Cuando el docente diga “ganaderos a la derecha”, el grupo de los ganaderos se mueve un paso hacia la derecha, cuando el docente diga “campesinos hacia adelante” el grupo de los campesinos dará un paso hacia adelante, y así sucesivamente. Ningún grupo podrá salirse de la figura trazada en el piso del aula, de lo contrario pierde el juego.</p> <p>El objetivo del juego consiste en apropiarse de todo el rectángulo. Cuando el docente dé instrucciones de movimiento, cada grupo defenderá el área que les correspondió dentro de la figura. Las instrucciones serán dadas de tal forma que los ganaderos se apropien de todo el rectángulo usurpando los baldíos y los minifundios. El ganador del juego serán sin duda los ganaderos El docente debe acompañar el ejercicio para evitar forcejeos o acciones violentas.</p>	<b>Problematización</b>
		<p><b>3. Trabajo en grupos:</b> Se organiza el espacio en grupos más pequeños e iguales. Cada grupo analizará lo ocurrido en el juego de roles bajo las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el conflicto?, ¿qué actores podemos identificar?, ¿cuáles fueron las acciones violentas que evidenciamos?, ¿qué tipos de violencia encontramos?, ¿qué solución proponemos?</p>	<b>Problematización</b>
		<p><b>4. Plenaria:</b> Se socializa el trabajo de cada grupo y se analiza lo ocurrido en el juego de roles para tematizar el conflicto por la tierra en Colombia haciendo alusión al rol que jugó cada grupo dentro del rectángulo. Nos detendremos especialmente en la última pregunta frente a las propuestas de los grupos para solucionar la situación, con el fin de comparar las respuestas de cada grupo y definir los conceptos de paz negativa y paz positiva. La sesión finalizará recogiendo las reflexiones dadas por cada grupo.</p>	<b>Análisis de resultados</b>

<sup>62</sup> Véase anexo 1, págs.115-116

Para cerrar el bloque temático, se les pedirá a las estudiantes que elaboren una composición literaria o representación gráfica en la que hablen de una experiencia vivida por ellos en la cual relacionen los conceptos trabajados en clase hasta el momento, a saber: violencia, conflicto y paz; tipos de violencia, tipos de conflicto; paz negativa y paz positiva. Con esta actividad se analizarán los alcances y retos de la praxis dialógica en el aula en relación al primer eje temático.<sup>63</sup>

**Tabla 3:** Descripción general de las sesiones correspondientes al eje temático de transformación positiva del conflicto.

**Eje temático No. 2: Memoria histórica**

<i>Sesión</i>	<i>Tema</i>	<i>Actividades a desarrollar</i>	<i>Etapas de implementación</i>
Sesión 6	Sensibilizando nuestras memorias	<p>1. <b>Muestra museográfica:</b> En este espacio se dispondrá una galería de fotos haciendo alusión a hechos victimizantes desarrollados a lo largo del conflicto armado. Además, se incluirá una serie de perfiles biográficos bajo la dinámica del “yo soy”. Estos perfiles corresponden a una narrativa en primera persona con los datos más relevantes de un líder social recientemente asesinado. Para acompañar el espacio, se propone la disposición de una serie de canciones previamente seleccionadas que tenga relación con el conflicto armado<sup>64</sup>. Es importante mencionar que se guardará prudencia psicosocial, tanto en la redacción de los perfiles como en el contenido de la galería, para no herir susceptibilidades.</p>	Investigación temática
		<p>2. <b>Plenaria de socialización:</b> En un segundo momento se propone la realización en plenaria de la siguiente pregunta: ¿cuál es el hecho del conflicto armado que más recuerda o el que más lo marcó?, esto con el fin de invitar a reflexionar sobre las diferentes relaciones que han existido con el conflicto dependiendo las edades y lugares geográficos en los que se habite. Se tendrán en cuenta algunos datos y reflexiones preparadas por el docente, así como las respuestas de las estudiantes para establecer los códigos representacionales para la investigación de temas generadores en torno a la memoria.</p>	Investigación temática
		<p>3. <b>Trabajo en grupos:</b> Para el siguiente momento, el grupo es dividido en subgrupos. Se propone el dialogo a partir de dos preguntas y de un acompañamiento emocional mediado por las canciones y algunas consideraciones de confidencialidad y de voluntad para narrar.<sup>65</sup></p>	Investigación temática

<sup>63</sup> Para los criterios de evaluación que subyacen a esta tarea, véase anexo 1, pág.117

<sup>64</sup> Para las canciones, la galería fotográfica y los perfiles biográficos, véase anexo 1, págs.121-133

<sup>65</sup> Véase anexo 1, pág.120

<b>Sesión 7</b>	<b>Actores armados y grupos sociales en el conflicto</b>	<p>La primera pregunta será en relación con un testimonio real de algún hecho victimizante ocurrido en la historia del país, invitando a posicionar a las estudiantes en otros lugares que hayan sido impactados por el conflicto, entre esos el de víctimas directas. La pregunta concreta para el ejercicio sería ¿qué haría si a usted lo hubiera pasado eso? Este primer momento del diálogo estará basado en una narrativa testimonial y contará con el acompañamiento del docente en cada uno de los subgrupos.</p> <p>La segunda pregunta estará relacionada con el papel de los medios de comunicación. Se indagará por la forma en que los medios masivos han informado sobre el conflicto a lo largo de la historia. En ese sentido, la pregunta problematizadora sería: ¿de qué manera los medios masivos de comunicación han abordado el conflicto armado?</p> <p><b>4. Muestra audiovisual:</b> Para el último momento, se plantea la presentación de un vídeo en el que se hable de algunas iniciativas de resiliencia y memoria que las víctimas directas han construido a pesar de los daños y el dolor. El vídeo buscará cerrar la sesión con un homenaje de manera simbólica a las víctimas, anteponiendo el deber como ciudadanos de denunciar las prácticas violentas y acompañar estas iniciativas contra el olvido.<sup>66</sup></p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p>
		<p><b>1. Retroalimentación:</b> Se invitará a recordar los temas trabajados y actividades desarrolladas en la sesión anterior y se hará un repaso del juego de roles sobre el conflicto por la tierra por medio de unas preguntas motivadoras para rememorar ambas sesiones. Dichas preguntas serán formuladas a partir de la canción “<i>el campesino embejucado</i>” de Óscar Humberto Gómez.</p> <p><b>2. Exposición “El conflicto por la tierra en Colombia”:</b> Luego de ello, se proyectará una presentación que explicará el tema del conflicto por la tierra con mayor profundidad. Esta presentación<sup>67</sup> estará acompañada de otras canciones y de una breve exposición a cargo del docente, la cual incluirá datos estadísticos y algunos hechos históricos.</p> <p><b>3. Muestra audiovisual:</b> Se proyectará el vídeo “<i>Historia del conflicto armado en Colombia</i>”, el cual recoge algunas reflexiones sobre el conflicto por la tierra y se entrelazará con el conflicto armado al analizar los grupos sociales y actores armados que han configurado su desarrollo. Con base en el vídeo, se darán algunas preguntas de retroalimentación.</p> <p><b>4. Trabajo en grupos:</b> Para este momento, se agrupa a las estudiantes en seis subgrupos en los que se desarrollarán dos actividades:</p>	<p><b>Investigación temática</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p>

<sup>66</sup> El vídeo que se presentará será “Cantadoras. Memorias de vida y muerte en Colombia” publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

<sup>67</sup> Véase anexo 1, pág.136

Sesión 8		<p>La primera actividad consiste en responder al interrogante ¿qué es una ideología? Cada subgrupo construirá una definición que será socializada en plenaria por medio de exposiciones grupales.</p> <p>En la segunda actividad, cada subgrupo tendrá un texto acompañado de imágenes sobre un actor armado específico, a saber: 1) FARC<sup>68</sup>, 2) ELN<sup>69</sup>, 3) M19<sup>70</sup>, 4) Carteles del narcotráfico<sup>71</sup> y 5) AUC<sup>72</sup>. Se prepararán cinco exposiciones breves acerca del contenido del texto y de las imágenes, las cuales irán acompañadas de carteleras. Se hará hincapié en cómo el surgimiento de estos actores armados respondió a intereses determinados de grupos sociales<sup>73</sup> y a ciertas coyunturas históricas.</p> <p><b>5. Reflexiones de cierre:</b> A partir de las exposiciones, se cerrará la sesión con algunas reflexiones en colectivo sobre la influencia de los grupos armados en el desarrollo e intensificación del conflicto y sus consecuencias en la sociedad colombiana.</p>	Análisis de resultados
	Puntos de quiebre en el conflicto	<p><b>1. Recuento sesión anterior –Juego “tingo, tingo, tango”-:</b> En este primer momento se recordará el tema de la sesión anterior por medio del conocido juego tingo, tingo, tango.<sup>74</sup></p> <p><b>2. Trabajo en grupos:</b> Se organiza a las estudiantes en cinco grupos de trabajo. Cada grupo tendrá una narrativa testimonial o un artículo de prensa en el que se registre algún hecho victimizante cometido por grupos armados<sup>75</sup>. Estos textos estarán acompañados de algunas imágenes. Las estudiantes responderán una serie de preguntas con base a la lectura de los textos para invitar a la reflexión sobre los hechos descritos, y de este modo propiciar el diálogo mediante un ejercicio de problematización centrado en las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son los hechos que se narran o describen en el texto?  ¿Cuál fue el accionar de los grupos armados?  ¿Qué tipos de violencia encontramos en las situaciones descritas o narradas?</p>	Análisis de resultados  Problematización

<sup>68</sup> Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

<sup>69</sup> Ejército de Liberación Nacional

<sup>70</sup> Movimiento 19 de Abril

<sup>71</sup> Cartel de Medellín y Cartel de Cali

<sup>72</sup> Autodefensas Unidas de Colombia

<sup>73</sup> Tales como campesinos, indígenas, ganaderos, empresarios y políticos

<sup>74</sup> Se harán tres rondas, la primera será dinamizada por el docente y las demás por algún estudiante del grupo que guiará el desarrollo del juego. No obstante, las preguntas serán planteadas por el docente.

<sup>75</sup> Véase anexo 1, págs. 137-138

Sesión 9	Procesos de negociación	<p>3. <b>Construcción de línea de tiempo:</b> Se desarrollará una plenaria en la que cada subgrupo pasará a socializar las respuestas a las preguntas anteriores, ubicando las imágenes en una línea de tiempo que estará en el tablero, cuyo contenido será construido en la misma plenaria por los estudiantes con apoyo del docente.</p> <p>4. <b>Debate de cierre:</b> Se realizará un debate final a partir de la línea de tiempo, el cual girará en torno a algunas preguntas problematizadoras<sup>76</sup>.</p>	<p><b>Problematización</b></p>
		<p>1. <b>Retroalimentación:</b> Se retroalimenta el tema de la sesión anterior a partir de una serie de preguntas relacionadas con la necesidad de recordar para sanar en vía de la no repetición.<sup>77</sup></p> <p>2. <b>Trabajo en grupos:</b> Por grupos, las estudiantes tendrán un texto corto en el que se describe uno de los procesos de negociación llevados a cabo en el marco del conflicto.<sup>78</sup> Cada texto estará ilustrado con algunas imágenes que retratarán las memorias de estos procesos de negociación<sup>79</sup>. Las estudiantes tendrán que ubicar cada uno de estos procesos históricamente en una cartelera que estará en el tablero.</p> <p>3. <b>Plenaria “la serpiente”:</b> En el tablero habrá un pliego de cartulina junto con un rollo de la lana. La plenaria consiste en conformar una serpiente, cuya cola significa el estado de guerra y cuya cabeza representa la paz. En la cartulina solamente estará dibujada la cabeza y la cola de la serpiente. En la plenaria, las estudiantes trazarán el cuerpo de la serpiente desde la cola hasta la cabeza con el rollo de lana, el cual tendrán que extender y pegar sobre la cartulina. Cada grupo socializará el contenido de su texto y pegará las imágenes que les correspondieron en la cartelera. Para trazar el cuerpo de la serpiente, se le indicará a las participantes que al pegar la lana de forma recta significa que se trazó un camino directo hacia la cabeza de la serpiente, esto es, hacia la paz. Al pegar la lana en forma de curva significa que el proceso de paz fracasó y se desvió en su objetivo de llegar a la cabeza de la serpiente. Cada grupo pasará a socializar el proceso de negociación que le correspondió en orden cronológico, como la gran mayoría de estos procesos fracasaron, se traza inicialmente una línea recta para conformar el cuerpo de la</p>	<p><b>Análisis de resultados</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p>

<sup>76</sup> Entre ellas: ¿algunos de los hechos narrados en los textos han sido vividos en carne propia, como testigos o como personas cercanas?, ¿qué marcas dejaron los hechos descritos en las víctimas?, ¿por qué es importante recordar estos eventos aun cuando son acontecimientos dolorosos?

<sup>77</sup> Tales como ¿de qué formas la memoria permite desarrollar ejercicios de perdón?, ¿cuál es la importancia de no olvidar los hechos que han marcado la historia del conflicto? También se repasará el tema con algunas reflexiones ancladas a los tipos de violencia registrados en los hechos que se abordaron y discutieron.

<sup>78</sup> Estos son: 1) Proceso de paz con las guerrillas liberales del Llano, 2) los acuerdos de La Uribe, 3) desmovilización del M19, 4) la zona de despeje en San Vicente del Caguán y 5) Los diálogos de La Habana.

<sup>79</sup> Véase anexo 1, págs. 143-144

Sesión 10	Los Acuerdos de La Habana	<p>serpiente y después una línea curva para indicar que no se logró la paz.</p> <p>4. <b>Reflexiones finales:</b> Al finalizar la plenaria, se analizará la figura de la serpiente y se arrojarán las siguientes preguntas para la reflexión:</p> <p>-¿Por qué la mayoría de procesos de negociación han fracasado?          -¿Estos procesos respondieron a los tipos de violencia encontrados en el desarrollo del conflicto armado? ¿Sí, no, por qué?          -¿Qué relación encontramos entre la figura de la serpiente con la paz positiva y la paz negativa?</p> <p>Las reflexiones del docente girarán en torno a indicar que cada curva en el cuerpo de la serpiente representa el regreso a un ciclo de violencia, y que en ese sentido, es importante cuestionarnos acerca de qué tipo de paz se ha venido construyendo en estos procesos de negociación.</p>	
		<p>1. <b>Proyección videos:</b> Se presentarán dos videos con posicionamientos contrarios acerca de los Acuerdos de Paz suscritos con las FARC.<sup>80</sup> Estos videos servirán de abrebocas para un debate entre las estudiantes, quienes asumirán un punto de vista determinado en dos grandes subgrupos con posiciones opuestas.</p> <p>2. <b>Trabajo en grupos:</b> Para este momento se divide al grupo en dos grandes subgrupos: El primero de ellos tendrán una posición a favor de los acuerdos de paz y el segundo estará en contra de lo acordado. Cada subgrupo tendrá dos textos<sup>81</sup> para argumentar su posición, uno sobre los puntos acordados y el otro acerca de la posición que deben defender. A partir de los textos, las estudiantes prepararán sus mejores argumentos para un debate en plenaria.</p> <p>3. <b>Debate acuerdos ¿sí o no?:</b> Se da inicio a un espacio de debate, en el que se propiciará el diálogo de saberes desde la confrontación de puntos de vista, y la argumentación racional y asertiva. También se incentivará el diálogo cultural al promover el respeto mutuo, la escucha activa y el descentramiento. El debate girará en torno a la aprobación o desaprobación de los Acuerdos de Paz y se desarrollará como una situación de negociación para ampliar horizontes de sentido frente al tema.<sup>82</sup></p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Problematización</b></p>

<sup>80</sup> Los videos que se proyectarán son: “Ejemplo práctico para entender el plebiscito”, publicado por el concejal Marco Fidel Ramírez; y “Dejemos de matarnos”, realizado por la historiadora Diana Uribe

<sup>81</sup> Véase anexo 1, pág.148

<sup>82</sup> Cada subgrupo defenderá la posición correspondiente a los textos leídos a pesar de que no sea la posición personal de las estudiantes, esto con el fin de lograr el descentramiento y la pluralidad asumiendo puntos de vista contrarios. El docente asumirá el rol de moderador al velar que el diálogo se dé desde el intercambio de

		<p><b>4. Conclusiones:</b> Al finalizar, el docente realizará un análisis del debate para definir qué subgrupo tuvo los mejores argumentos y logró defender debidamente su posición. Posteriormente se dará lugar a un breve espacio de reflexión final, en el que desde nuestras posiciones personales dialoguemos en torno a las apuestas y retos de la construcción de paz en el país.</p> <p>Para la evaluación y el cierre del bloque temático, se les pedirá a las estudiantes que elaboren un collage en el que relacionen los conceptos de memoria, diálogo y construcción de paz. El collage puede estar alimentado por fotografías, animaciones e ilustraciones alusivas al desarrollo del conflicto en Colombia, así como a la esperanza de no repetir el horror de la guerra y construir paz bajo una perspectiva crítica. Esto es, no solamente desde acuerdos firmados, sino desde la puesta en práctica del diálogo en nuestras cotidianidades. El collage será socializado en la próxima clase.</p>	<p><b>Análisis de resultados</b></p>
--	--	---	--------------------------------------

**Tabla 4:** Descripción general de las sesiones correspondientes al eje temático de memoria histórica

**Eje temático No. 3: Diversidad y pluralidad**

<i>Sesión</i>	<i>Tema</i>	<i>Actividades a desarrollar</i>	<i>Etapas de implementación</i>
<p>Sesión 11</p>	<p><b>Reconociéndonos en la diferencia I: “Ponerse en los zapatos del otro”</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Retroalimentación:</b> El docente inicia con una retroalimentación de la sesión anterior acompañada de algunas preguntas orientadoras en relación a la memoria, el diálogo y a la construcción de paz en el país, apoyándose en los collages elaborados por las estudiantes. Esto con el fin de que se recuerden y se refuercen los temas vistos hasta el momento.</li> <li><b>2. Trabajo en grupos:</b> En este espacio, el docente agrupa a las estudiantes en cinco subgrupos. Cada subgrupo estará conformado por compañeros cuya relación personal ha sido tensa, complicada o con poca afinidad. Estos subgrupos se conformarán teniendo en cuenta el diagnóstico de conflictividad en el aula, realizado en la fase inicial de investigación temática, y tiene la intención de fortalecer las relaciones en el grupo.</li> </ol>	<p><b>Investigación temática</b></p> <p><b>Problematización</b></p>

ideas argumentado y respetuoso. También se encargará de anotar los puntos clave de la discusión en el tablero. Así mismo, mantendrá el debate por medio de preguntas controversiales.

Sesión 12		<p><b>3. Juego “zapatos perdidos”<sup>83</sup>:</b> Se le pedirá a cada integrante de los subgrupos que amarren uno de sus zapatos con el zapato de otro compañero del mismo equipo. Los subgrupos deben caminar con los zapatos amarrados de esa forma hasta al frente del aula, en donde se dispondrá de un costal en el cual deben dejar sus zapatos. Una vez los zapatos estén colocados dentro del costal, el docente lo amarrará y lo sacudirá para revolver todos los zapatos.</p> <p>Luego de ello, se desamarrará el costal y se le pedirá a los subgrupos que busquen y saquen sus zapatos. Al sacar los zapatos, las estudiantes deben colocarse los zapatos de algún integrante de su equipo. Finalmente, los integrantes de los subgrupos deben caminar hasta sus lugares con los zapatos del otro compañero puestos. El docente dará un límite de tiempo para sacar los zapatos, ponérselos y regresar a sus lugares, gana el equipo que llegue primero a su lugar.</p> <p><b>4. Reflexiones de cierre:</b> Al finalizar el juego, se organiza una mesa redonda para socializar las impresiones, percepciones y puntos de vista de las estudiantes frente al juego.<sup>84</sup></p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Análisis de resultados</b></p>
	<p><b>Reconociéndonos en la diferencia II: Construyendo paz desde sentires y afectos</b></p>	<p><b>1. Recuento sesión anterior:</b> Se inicia con un recuento de la sesión anterior. Para ello, se llevará a cabo una actividad de manejo de confianzas dentro del grupo para el reconocimiento de la pluralidad<sup>85</sup>.</p> <p><b>2. Primera ronda juego “globos al aire”<sup>86</sup>:</b> El docente repartirá un globo a cada estudiante. Cada participante inflará su globo y anotará en él su nombre, lugar donde vive, gustos y preferencias, entre otros datos que expresen la personalidad de cada uno. Una vez todos los globos estén inflados, el docente les pedirá a las estudiantes que</p>	<p><b>Problematización</b></p>

<sup>83</sup> Tomado y adaptado de: Bustillos, G; Marfán, M & Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular (3ra Ed.): Santiago de Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. 239-242 pp.

<sup>84</sup> Para ello, se plantearán preguntas como ¿qué pasó en el juego?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿por qué no lograron cumplir con la meta?, ¿les costó trabajar con compañeros que tienen diferencias? ¿sí? ¿no? ¿Por qué?, ¿cómo se sintieron poniéndose los zapatos del otro? La sesión culmina con una reflexión en torno a la empatía, la cual consiste en ponerse en los zapatos del otro y reconocerlo a pesar de que piense o sienta diferente para lograr objetivos comunes y/o convivir pacíficamente.

<sup>85</sup> El docente escogerá tres parejas conformadas por estudiantes con baja participación en la sesión pasada y cuya relación personal con ciertos compañeros no fluye de la mejor manera. El docente vendará los ojos de un integrante de cada pareja y le dirá que cargue a su otro compañero en la espalda, el cual no tiene los ojos vendados. Cada pareja tendrá que caminar hasta el frente del aula, en donde habrá una caja con preguntas acerca de la sesión anterior. Mientras un compañero es cargado por el otro, aquel que no tiene los ojos vendados guiará a su otro compañero en el camino. Cuando lleguen al frente, leerán y responderán la pregunta frente a todo el grupo.

<sup>86</sup> Actividad tomada y adaptada de: Cruz, J; Rodríguez, M & Salamanca, M (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de Paz. Bogotá: Santillana. 27-28 pp.

		<p>conformen un círculo y lancen los globos al aire. El juego consiste en no dejar caer los globos al suelo. Se dará un tiempo para que el grupo mantenga los globos en el aire y se darán pausas para que cada estudiante se quede con uno de los globos y lea la información de sus otros compañeros. Luego de ello, se hará una última pausa. Cuando cada estudiante tenga un globo, leerá la información contenida en él y el docente dará la instrucción de reventar todos los globos. Cuando todos los globos estén reventados, se les pedirá a las estudiantes que supongan que cada globo hace referencia a una vida. Después, cada estudiante buscará su globo y tratará de reconstruirlo.</p> <p><b>3. Reflexión colectiva:</b> Se les pedirá a las estudiantes que se ubiquen en sus lugares con sus globos reventados y se dialogará en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué recuerda de la vida (globo) de sus compañeros que sostuvo en sus manos?</li> <li>- ¿Se pudo rescatar algo de su vida (globo), qué pedazo?</li> <li>- ¿La vida de los otros después de estar en pedazos podrá ser igual?</li> <li>- ¿Mis acciones pueden llevar a lastimar la vida de otros? ¿Qué sintieron al reventar los globos?</li> <li>- ¿Cómo uno se puede comprometer a respetar las diferencias del otro?</li> </ul> <p>(Cruz, et al 2016 pp. 27-28)</p> <p><b>4. Segunda ronda juego “globos al aire”:</b> Nuevamente el docente repartirá un globo a cada estudiante. Las estudiantes inflarán sus globos, pero en esta oportunidad escribirán alguna emoción negativa que vulnera al otro y afecta sus relaciones interpersonales (Ejemplo: odio, rencor, venganza, rabia, etc.). Se conforma nuevamente el círculo y se lanzan todos los globos al aire sin dejarlos caer al suelo. Se harán cuatro pausas en el que cada participante leerá la emoción escrita en el globo. En la última pausa, se organizará el grupo en parejas y el docente les indicará que entre ambas personas revienten los globos que cada uno tiene.</p> <p><b>5. Reflexión de cierre:</b> Se hará un último espacio de reflexión con el fin de dialogar alrededor de estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emoción quisieron recalcar en el globo? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cuáles emociones se repitieron a lo largo del juego? ¿Cuáles llamaron su atención?</li> <li>- ¿Qué sintieron al acabar con esa emoción reventando el globo?</li> <li>- ¿Cómo gestionamos nuestras emociones para no seguir hiriendo o vulnerando al otro?</li> </ul> <p>El docente dará una última reflexión haciendo alusión a que todas y todos cometemos</p>	<p><b>Problematización</b></p> <p><b>Análisis de resultados</b></p> <p><b>Problematización</b></p> <p><b>Análisis de resultados</b></p>
--	--	--	---

		errores, de lo que se trata es de reconocerlos y transformarlos y que en ese proceso no estamos solos, siempre vamos a necesitar de los otros para apoyarnos y construirnos mutuamente.	
Sesión 13	Reconociéndonos en la diferencia III: Cine foro de evaluación (primera parte)	1. <b>Repaso sesión anterior:</b> El docente dará un recuento de la sesión anterior planteando algunas preguntas al grupo con respecto a las actividades desarrolladas.	Análisis de resultados
		2. <b>Proyección película:</b> Se proyectará la película <i>“como el gato y el ratón”</i> dirigida por Rodrigo Triana, en la que se muestran varias situaciones relacionadas con el desarrollo de la violencia y el conflicto en un barrio periférico de la ciudad.	Problematización
		3. <b>Evaluación:</b> Como tarea, las estudiantes deberán completar un esquema en el cual analizarán el contenido de la película.	Análisis de resultados
Sesión 14	Reconociéndonos en la diferencia IV: Cine foro de evaluación (segunda parte) y cierre de la Cátedra de Paz	1. <b>Mesa redonda:</b> El docente propiciará una mesa redonda en la que se socializarán los esquemas elaborados por las estudiantes y se debatirán las impresiones y puntos de vista frente a la película en torno a varias preguntas <sup>87</sup> .	Análisis de resultados
		2. <b>Juego de evaluación final:</b> Se organiza el grupo en un círculo para la segunda parte de la evaluación final del proceso. Esta evaluación consiste en un juego denominado <i>“zas, zas, boing”</i> Pierde el juego quien no atienda correctamente a las instrucciones dadas por el docente. <sup>88</sup>	Análisis de resultados
		3. <b>Mapa de sueños:</b> Al finalizar el juego, se retomará la mesa redonda y se dispondrá de una tela en el centro del aula con algunos materiales como pinturas, marcadores, hojas	Análisis de resultados

<sup>87</sup> Entre ellas: ¿cómo hubiéramos solucionado los conflictos si nosotros fuéramos los protagonistas de la película?, ¿qué situaciones empeoraron el desarrollo del conflicto?, ¿qué factores originaron la situación conflictiva?, ¿cómo aplicaríamos la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, entre otras herramientas para que la situación hubiera mejorado?

<sup>88</sup> El juego se basa en las siguientes instrucciones: cuando el docente diga “zas” un compañero del círculo da un aplauso instantáneo y estira rápidamente el brazo señalando a algún compañero del círculo. El compañero que recibe el movimiento puede repetir la acción hacia otro compañero o decir “boing” saltando con su cuerpo para indicar que el movimiento va dirigido hacia la segunda persona ubicada a su derecha, es decir, salta un integrante a la derecha. Quien reciba el movimiento puede repetirlo o ejecutar un movimiento nuevo diciendo “boing-boing” y saltando dos veces, el cual indica saltarse una persona hacia la izquierda, esta persona debe recibir el movimiento. Quien reciba el movimiento puede repetirlo o hacer uno de los movimientos anteriormente indicados y así sucesivamente hasta que quien no atienda correctamente a los movimientos sale del juego. Quien sale del juego debe sacar un papelito de una bolsa que estará en el centro del círculo, la cual contiene varias preguntas relacionadas con los temas vistos durante la cátedra. Al sacar el papelito debe responder a la pregunta contenida en él, dependiendo de la respuesta se dará la respectiva calificación. Cabe mencionar que si alguien tiene dificultades respondiendo una pregunta, los demás compañeros del círculo pueden ayudarlo dándole algunas pistas.

		de papel iris, entre otros. Se les pedirá a las estudiantes que le den vida a la tela construyendo un mapa de sueños <sup>89</sup> en el que plasmen los logros y aprendizajes de la cátedra para sus proyectos de vida. Se socializará el mapa de sueños con un pequeño compartir de alimentos entre el docente y las estudiantes, donde brevemente se compartirán las percepciones, aprendizajes, reflexiones, fortalezas, debilidades y retos del proceso pedagógico llevado a cabo. Finalmente, el docente conversará con cada estudiante para definir la nota de autoevaluación. Con este espacio se dará por terminada la cátedra.	
--	--	--	--

**Tabla 5:** Descripción general de las sesiones correspondientes al eje temático de diversidad y pluralidad.

---

<sup>89</sup> Véase anexo 1, pág.156

## 4.6 Evaluación

En vista de que es un proyecto pedagógico fundamentado en la Educación Popular, los criterios de evaluación para las estudiantes no se orientan a reproducir los estándares convencionales de la escuela tradicional e institucionalizada, pues se sustentan en la competencia individual y se reducen al ejercicio memorístico, negando la posibilidad del desarrollo de la creatividad y la reflexión como ejes fundantes de una pedagogía abierta y dialogante que promueve la formación crítica y la apropiación del conocimiento por parte de las estudiantes. Por ende, “los resultados de la evaluación deben utilizarse para mejorar, nunca para encasillar” (Cendales, s.f p.154). La calificación no se dará en la lógica del premio y del castigo, sino del esfuerzo y del mejoramiento. De manera que los criterios para evaluar el desempeño de las estudiantes son los siguientes, cada criterio tiene un valor porcentual que influirá en la nota final:

- 1) Entrega de actividades creativas y juego de evaluación final (25%): Se tendrá en cuenta la entrega de cada una de las actividades dejadas al finalizar un eje temático (composiciones literarias o representaciones gráficas, collages, esquemas del cine foro y participación en el mapa de sueños). También se tendrá en cuenta el juego de evaluación final que se desarrollará durante la sesión de cierre. Estas actividades evaluarán la apropiación crítica de los conceptos y análisis relacionados con el conflicto, la memoria y la diversidad de una manera creativa. Los trabajos serán evaluados en términos del uso creativo de los conceptos abordados en clase, esto es, por su cercanía con la realidad cotidiana, su autenticidad y capacidad de interpelación. Estos elementos dan lugar a la transformación de subjetividades al abrir la posibilidad de que las estudiantes pronuncien el mundo a través de variadas formas de expresión, constituyéndolos como sujetos dialogantes de su propio mundo.
- 2) Ejercicios creativos de discusión (25%): Se evaluará el desenvolvimiento de las estudiantes en los ejercicios de mesas redondas, debates, socio dramas, juego de roles y demás ejercicios que se dejen en clase. Aquí se tendrá en cuenta el desarrollo de habilidades de comunicación en el orden discursivo, performativo y socio afectivo. Este desarrollo se notará en el uso de capacidades de argumentación y en la puesta en práctica de la performatividad y asertividad para construir relaciones fundadas en el respeto y la diversidad.

- 3) Participación activa en clase y trabajo en equipo (25%): Se centrará en el desempeño de cada estudiante en relación a la disposición, la escucha e interacción en clase como elementos para propiciar el diálogo. Así mismo, se enfocará en el modo en cómo se desarrolla el trabajo en equipo, el cual estará presente en todas las sesiones.
- 4) Autoevaluación (15%): Se tendrá en cuenta una valoración dada por cada estudiante sobre su propio desempeño. Para la autoevaluación, el docente conversará con cada uno de las estudiantes sobre los aprendizajes y transformaciones que haya dejado el curso a nivel individual y/o colectivo.
- 5) Tareas (10%): Se dejarán periódicamente algunos ejercicios extra clase tales como esquemas conceptuales o consultas temáticas, con el objetivo de retroalimentar, introducir o complementar el contenido de algunos temas.

#### **4.7 Rol docente**

El rol del docente será ejercido desde una actitud horizontal que incentive la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento, en lugar de la transmisión de información y la imposición jerárquica y acrítica de contenidos a modo de depósito (Freire, 2005 p.52). Por otro lado, para incentivar el encuentro dialógico el docente generará situaciones de desequilibrio conceptual (Mariño, 2000 p.44) y de confrontación de saberes (Mejía, 2015 p.45), evidenciados en los ejercicios de cuestionamiento de creencias frente a la cultura de la violencia. De esta manera, el docente posibilitará situaciones de negociación en la que se permita cuestionar y ampliar los horizontes de sentido frente a varios temas que poseen una enorme complejidad y una multiplicidad de perspectivas como lo es, por ejemplo, la violencia política en Colombia.

La escucha y participación activa serán elementos clave tanto en el docente como en las estudiantes, dado que son componentes intrínsecos a la práctica dialógica sin los cuales no es posible su desarrollo en el escenario pedagógico. A su vez, estos elementos efectúan el reconocimiento de los actores educativos como sujetos políticos de transformación en sus contextos y realidades personales y colectivas.

Finalmente, el docente se asume desde un rol motivacional cuya función es promover el diálogo en sus diversas dimensiones y manifestaciones por medio de estrategias como el juego, el arte y la narrativa. El docente debe usar la expresividad y la apertura con sus estudiantes para lograr la acción dialógica en el aula, debe interpelar y dejarse interpelar para establecer lazos de

confianza y de solidaridad, y de esta manera crear un ambiente de aprendizaje mediado por el respeto y el reconocimiento mutuo. El educador ha de ser un sujeto abierto con capacidad de asumir las adversidades y circunstancias que rodean al proceso educativo.

## Conclusiones

A lo largo de la investigación identificamos que el diálogo cultural y de saberes se define como práctica humanizadora que reconoce múltiples subjetividades y las transforma al posibilitar el cambio de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, donde la insurrección de los saberes, la acción y la reflexión constituyen una praxis liberadora que permite la construcción de paz desde los territorios al trascender del discurso oficial y de la firma de un acuerdo. Lo que pone de relieve una mirada amplia y crítica de la paz fundamentada en el conflicto como posibilidad pedagógica, también en el cuestionamiento de los discursos y prácticas que legitiman un orden de dominación y en el desarrollo de relaciones solidarias y horizontales de reconocimiento y apoyo mutuo.

El diálogo cultural y de saberes es una práctica multidimensional que posibilita la transformación positiva del conflicto al comprenderlo como una oportunidad para abordar diferencias, dado que articula el desequilibrio conceptual y la negociación como habilidades comunicacionales que amplían horizontes de sentido y permiten tramitar conflictos reconociéndolos como componente inherente de las relaciones humanas, cuya resolución se da a través de la reflexión crítica, la toma de perspectiva y la empatía.

La Cátedra de Paz se convierte en un referente importante para el desarrollo de procesos pedagógicos en Educación para la Paz en el país, en tanto que abre posibilidades para la formación ética y política en las instituciones educativas colombianas. No obstante, esta iniciativa ha asumido la Educación para la Paz como una cuestión institucional, en la medida que su práctica se ha limitado al cumplimiento de un marco jurídico, el cual no ofrece una reflexión pedagógica amplia y profunda acerca de los significados de la paz como proyecto político. Por tanto, uno de los mayores retos de la Cátedra de Paz consiste en establecer una ruptura con la concepción ingenua de la paz, potenciando procesos de formación crítica orientados a la enseñanza y aprendizaje de la paz bajo una concepción integral que conjugue diversos elementos para transformar la cultura de la violencia que ha permeado al país.

De allí que la experiencia de la Cátedra de Paz en Pradera (Valle) haya sido un insumo enriquecedor, pues logró articular el diálogo cultural y de saberes, como estrategia metodológica de la Educación Popular, con la Educación para la Paz en territorios afectados

por el conflicto armado. Pese a las dificultades que se tuvieron durante la práctica, el diálogo fue la praxis por la cual las niñas, niños y jóvenes pradereños pronunciaron su realidad críticamente al problematizarla a través de ejercicios creativos para proponer alternativas de transformación de sus contextos. Este proceso fue una experiencia piloto valiosa que permitió la formulación de un proyecto pedagógico fundamentado en la perspectiva multidimensional del diálogo ofrecida por la Educación Popular, cuya puesta en práctica permite lograr una comprensión crítica de la paz mediante el desarrollo de la reflexividad y la creatividad frente al conflicto, la memoria y la diversidad para emerger posibilidades de transformación en relación a la persistencia de la violencia.

También vale la pena mencionar el papel del licenciado en filosofía como educador popular, en tanto que las propuestas y acumulados de Freire, así como de otros educadores populares, han contribuido a la consolidación de una filosofía de la educación en torno al reconocimiento y apropiación de los *saberes otros*, la *subjetividad* y el *reconocimiento del otro* como elementos constitutivos de la praxis dialógica dentro del quehacer educativo en relación con la construcción de paz, en aras de construir sociedades más democráticas, justas e igualitarias. En especial en el contexto colombiano donde la injusticia social, la opulencia y la avaricia de unos pocos han configurado un entramado cultural hegemónico que invisibiliza, silencia y vulnera a aquellos sectores que históricamente se les ha negado la vocación ontológica de *ser más*. De allí la necesidad de concebir el quehacer educativo como un ejercicio permanente de liberación enmarcado en un acto de humanización.

Finalmente, construir paz desde la formación de base promoviendo un pensamiento informado y argumentado es un reto que los y las maestras colombianas debemos asumir en vista de los numerosos desafíos que enfrenta la implementación del Acuerdo de Paz por parte del actual gobierno de turno, los cuales ponen de relieve la enorme necesidad de educar para la paz en el contexto nacional desde alternativas didácticas críticas e innovadoras como el diálogo. En ese sentido, nuestra tarea como maestras ha de ser la de promover escenarios de formación en el que el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento, el pensamiento crítico y la horizontalidad sean los pilares que forjen la construcción de una realidad distinta en la que dejemos los odios en función de las diferencias.

Otra de nuestras tareas es desarrollar acciones individuales y colectivas en búsqueda de la justicia social y la reivindicación de nuestros derechos, de la mano de los movimientos sociales y de la intensificación de la movilización como forma de disputa con la institucionalidad dominante, pues, como bien nos lo señala Freire: *“la paz no se compra, la paz se vive en el acto realmente solidario y amoroso, que no puede ser asumido, ni puede encarnarse en la opresión”*.

## **Bibliografía:**

Acosta, C. (2012). Anatomía del conflicto armado en el Valle del Cauca (2001-2010). *Revista Científica Guillermo de Ockham*.1 (10), 83-99.

Alcaldía Municipal de Pradera (2017). Ficha de caracterización sociodemográfica. Pradera: Secretaría de Gobierno.

Ávila, A. (2019). Entrevista Revista Rolling Stone Colombia. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MBO9eeepmL8>

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. México: Editorial Anagrama.

Bustillos, G; Marfán, M & Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular (3ra Ed.): Santiago de Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Cendales, L. (s.f.). Abriendo caminos, elementos para la capacitación de los educadores de primaria para adultos. Bogotá: Dimensión Educativa. 154 p.

Cendales, L. (2000). El diálogo, recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. *Revista Aportes*. 53, 83-103.

Céspedes, R. et al. (2016). Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto. Tesis de especialización publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Chaux, E. et al (2008). Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. 2 (1) ,124-145.

Chaux, E. (2012). Educación para la paz y competencias ciudadanas. Bogotá: Universidad de los Andes.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da. Editorial Legis.

Correal, X & Samira, J. (2015). Educar para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico. Bogotá: Corporación Humanas Colombia, 9-30.

Cruz, J; Rodríguez, M & Salamanca, M (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de Paz. Bogotá: Santillana.

Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata.

El Espectador (2018). Caso Sergio Urrego: otro fallo histórico contra la discriminación. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/caso-sergio-urrego-otro-fallo-historico-contra-la-discriminacion-articulo-829555>

El Tiempo (2014). Mindefensa atribuyó atentado en Pradera a las Farc. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13368157>

Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2000). Clase del 7 de enero de 1976. En: *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 15-32.

Galtung, J. (2009). Teoría de conflictos. *Revista de Paz y Conflictos*, 60-81.

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*. 183. 147-168.

Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Revista Aportes*. 53. 58-71.

Grupo de Memoria Histórica (2013). Informe “Basta ya”: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Herrera, K; Picón, P & Pinilla, S. (2015). *La experiencia de la Escuela de Nuevas Educadoras Populares*. Bogotá: Coordinadora de Procesos de Educación Popular En Lucha.

Herrero, S. (2012). *La Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las paces: El enfoque reconstructivo-empoderador*. Tesis doctoral publicada. Castellón: Instituto interuniversitario de desarrollo social y paz.

Johnson, K. (2019). ¿En qué quedó la implementación del Acuerdo de Paz y qué esperar para 2019? Recuperado de: <https://colombia2020.elespectador.com/pais/en-que-queda-la-implementacion-del-acuerdo-de-paz-y-que-esperar-para-2019>

Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.

Mariño, G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *Revista Aportes*. 53. 20-55.

Marx, K. & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Editorial Akal. 13-42.

Mejía, M.R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*. 43, 37-48.

Ministerio de Educación Nacional (08, 02, 1994). Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)

Molano, A. (2005). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). Bogotá: Espacio crítico.

Navarro, C. (2019). Las cátedras de paz están muertas. *Entrevista Revista Semana*. Bogotá: Revista Semana.

Noticias Uno (7 de mayo., 2017). Fernando Londoño y Alejandro Ordóñez prometen volver trizas el acuerdo de paz. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vIRJK2d84-8>

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*.11, 93-125.

Ortega, P. (2016). La Cátedra de la Paz: Una propuesta de formación. En: *Bitácora para la Paz*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 221-243.

Porras, J. (2019). El Acoso Callejero a las Mujeres en Colombia: ¿Más Penas o Más Educación? Recuperado de: <https://www.revistalevel.com.co/contenido/el-acoso-callejero-a-las-mujeres-en-colombia-mas-penas-o-mas-educacion>

Presidencia de la República. (25, 05, 2015). Decreto 1038 por el cual se reglamente la Cátedra de la Paz. Recuperado de: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_1038\\_de\\_2015\\_catedra\\_de\\_la\\_paz\\_colombia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_colombia.pdf)

Presidencia de la República. (01, 09, 2014). Ley 1732 de 2014 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). Modelo de gestión territorial para la paz, la reconciliación y la convivencia en el Valle del Cauca. Cali: Gobernación del Valle del Cauca.

Quiceno, H. (2003). Michael Foucault ¿pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*. 37 (15). 201-216.

Red Más Noticias (2019). Piedras e insultos contra la Minga Indígena en Popayán. Recuperado de: <http://www.redmas.com.co/colombia/piedras-e-insultos-protesta-la-minga-indigena-popayan/>

Revista Semana (2018). Alerta por xenofobia en contra de los venezolanos en Colombia. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/xenofobia-en-colombia-contra-los-venezolanos/569808>

Rousseau, J. (1997). Emilio o de la educación: Alianza Editorial.

Tafalla, M. (2003). Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria. Madrid: Herder.

Torres, A (2010). Educación Popular y producción del conocimiento. *Revista La Piragua*. 32. 8-24.

Torres, A. (2016). La Educación Popular: trayectoria y actualidad (2da Ed). Bogotá: Ediciones oveja negra.

Unidad de Víctimas (2019). Red Nacional de Información. Recuperado de: <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/>

Universidad Pedagógica Nacional (2014). Plan de Desarrollo Institucional: Una Universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vanguardia (2012). Indignación nacional por ataque de las Farc en Pradera, Valle. Recuperado de: <https://www.vanguardia.com/colombia/indignacion-nacional-por-ataque-de-las-farc-en-pradera-valle-ETVL181476>

Zuleta, E. (1989). El diálogo es hoy una necesidad de la humanidad. Conferencia en Campamento del M19: Santo Domingo, Cauca.

## Anexos

### *Anexo 1: Planeaciones por sesión propuesta pedagógica*

#### **Eje temático No. 1: Transformación positiva del conflicto**

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 1: Presentación general ¿Cómo entendemos la violencia, el conflicto y la paz?</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un espacio de presentación personal en el ambiente de aprendizaje para afianzar lazos dentro del aula o escenario educativo.</li> <li>• Presentar la propuesta del curso (metodología, ejes temáticos, desarrollo de las sesiones, etc.) y ponerla a discusión con las y los estudiantes para llegar a acuerdos comunes frente al desarrollo del proceso educativo.</li> <li>• Proporcionar las nociones preliminares necesarias para la apertura de la Cátedra de Paz. En este caso, las nociones de violencia, conflicto y paz.</li> </ul>
Temática a trabajar	Aproximación conceptual a los términos de violencia, conflicto y paz.
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Dinámica rompehielos: Se desarrolla una técnica participativa de rompehielos con la finalidad de que las y los participantes de la sesión nos presentemos y nos conozcamos con detalle. A esta técnica se le conoce como la telaraña, su desarrollo se explica en la siguiente ilustración:</p>

Los participantes se colocan de pie formando un círculo y se le entrega a uno de ellos la bola de cordel; el cual tiene que decir su nombre, procedencia, tipo de trabajo que desempeña, interés de su participación, etc. Luego, éste toma la punta del cordel y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. La acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de telaraña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresarla al que se la envió, repitiendo los datos dados por su compañero. Este a su vez, hace lo mismo de tal forma que la bola va recorriendo la misma trayectoria pero en sentido inverso, hasta que regresa al compañero que inicialmente la lanzó. Hay que advertir a los participantes la importancia de estar atentos a la presentación de cada uno, pues no se sabe a quien va a lanzarse la bola y posteriormente deberá repetir los datos del lanzador.



Fuente: Bustillos, G; Marfán, M & Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular (3ra Ed.): Santiago de Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Se realizará una observación participante frente al desarrollo del ejercicio para realizar un diagnóstico de relaciones conflictivas en el

	<p>aula.</p> <p><u>Actividad 2</u> Presentación del curso: Se dará a conocer el programa del curso mediante una lectura colectiva a voces, en la que cada uno de las y los participantes leerá un apartado específico del programa. Una vez terminada la lectura, se dará un espacio para preguntas, comentarios y sugerencias al programa para ponerlo a discusión.</p> <p><u>Actividad 3</u> Trabajo en grupos-Diagnóstico de conflictividad-: Se dividirá a las y los participantes en cinco grupos de trabajo en los cuales tratarán de definir, desde sus intuiciones, los conceptos de violencia, conflicto y paz. Estas definiciones serán escritas en una hoja de papel adhesivo, puede ser mediante una palabra o con ejemplos concretos que hayan sido vistos en el aula de clase o en sus entornos cotidianos.</p> <p><u>Actividad 4</u> Papelografo: Se pondrá un papelografo en el tablero con un cuadro comparativo entre los términos conflicto, violencia y paz, el cual se llenará con las opiniones y apreciaciones de las y los participantes en cada grupo.</p> <p><u>Actividad 5</u> Reflexiones de cierre: Se recogerán las definiciones dadas por las y los participantes, hallando los elementos comunes plasmados en el papelografo frente a las definiciones de violencia, conflicto y paz.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 40 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 5:</u> 10 minutos</p>

Dimensiones diálogo cultural y de saberes	La dimensión antropológica del diálogo se desarrollará a partir del acercamiento a los sujetos del ambiente de aprendizaje, reconociendo sus expectativas e intereses frente al proceso pedagógico por iniciar, así mismo, se reconocerán las manifestaciones de violencia y de conflictividad social recurrentes en el aula a través del ejercicio de papelgrafo, el cual permitirá desarrollar un diagnóstico de las relaciones conflictivas en el ambiente de aprendizaje. La dimensión ética, por su parte, se incentivará en la escucha y el reconocimiento del otro al momento de la presentación personal y por medio del trabajo en equipo para definir los conceptos de violencia y conflicto. La dimensión socio afectiva se pondrá en práctica al tener en cuenta los intereses, necesidades, deseos y sentires de las estudiantes, con el fin de complementar y/o modificar el programa del curso.
Estándares básicos de habilidades	Durante la sesión se trabajarán algunas habilidades emocionales básicas como la escucha y el trabajo en equipo, las cuales se orientan al reconocimiento del otro como primer paso para la construcción de relaciones solidarias al interior del aula.
Recursos	-Rollo de lana -Impresiones del programa del curso -Post stick (papel adhesivo) -Papel kraft -Marcadores
Evaluación	Se evaluará la participación activa en clase a partir de la disposición y la escucha en cada uno de los ejercicios planteados en clase. También se evaluará la capacidad de argumentación en lo que confiere a las opiniones y puntos de vista respecto a los conceptos trabajados durante la sesión.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 2: Formas y tipos de violencia y de conflicto</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar y discutir las diferentes manifestaciones de la violencia y el conflicto desde ejemplos cotidianos.</li> <li>• Comprender las similitudes y diferencias entre la violencia y el conflicto analizando los múltiples factores que intervienen en estos fenómenos sociales.</li> <li>• Definir los conceptos de violencia y conflicto a través de un ejercicio creativo teatral.</li> </ul>
Temática a trabajar	Definición y clasificación de la violencia y el conflicto.
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Recuento sesión anterior: Se comienza con un recuento de la sesión anterior a partir de la formulación de algunas preguntas que incentiven la participación de las y los estudiantes, tales como: ¿qué manifestaciones de violencia abordamos la sesión anterior?, ¿qué entendemos por conflicto y violencia y qué diferencias encontraríamos entre estos dos conceptos?</p> <p><u>Actividad 2</u> Calentamiento corporal: Se le pedirá a las y los estudiantes que coloquen los pupitres o asientos alrededor para formar un círculo. Una vez formado el círculo, se les indicará a las y los estudiantes que caminen alrededor del espacio mirando fijamente a cada compañero con el que se encuentren de frente. La actividad estará acompañada de piezas musicales, cuando la música se detenga cada uno de las y los participantes debe mirar fijamente a los ojos al compañero que tenga al frente sin realizar ningún otro tipo de movimiento y sin emitir ningún sonido. Al reanudar la música, las y los estudiantes vuelven a caminar alrededor del espacio.</p> <p><u>Actividad 3</u> Trabajo en grupos: Se dividirá a las y los participantes en cinco grupos de trabajo. A cada grupo le corresponderá</p>

dramatizar o representar, a modo de socio drama, una situación en la cual se involucran los conceptos de violencia y/o de conflicto. A través de la realización del socio drama, las y los estudiantes identificarán si la situación representada corresponde a un conflicto o a una manifestación de violencia, también identificarán a qué tipo de violencia o de conflicto pertenece la situación. Cabe mencionar que se le dará acompañamiento a cada grupo en la preparación del socio drama y se resolverán las dudas que vayan surgiendo.

Las situaciones a representar son las siguientes:

*Grupo 1: Tania Hernández, una adolescente de 14 años que estudia en el Liceo burgalense de Castilla, afirma encontrarse en desamparo tras haber presentado más de 20 denuncias contra 19 compañeros de colegio. Asegura que lleva año y medio sufriendo amenazas, robos, agresiones e insultos por su apariencia física. La situación para ella ha sido insoportable e ir al colegio se ha convertido en toda una pesadilla para ella. Al tiempo, Catalina García, una alumna del mismo instituto repetía su pesadilla. La adolescente se vio obligada a trasladarse al instituto de San Sebastián pero ni aun así consiguió librarse de sus acosadores. Estos se organizaron por Internet y se contactaron con alumnos del nuevo centro para que siguieran acosándola allí. La Consejería de Educación dijo en su momento que ambas chicas tienen todo el apoyo que necesita, pero ni sus esfuerzos han logrado resolver esta preocupante situación.*

**Fuente:** Adaptado de: El País (2005). Cinco casos de acoso escolar. Texto en línea: [https://elpais.com/sociedad/2005/05/26/actualidad/1117058402\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2005/05/26/actualidad/1117058402_850215.html)

Esta situación corresponde a dos casos de bullying o acoso escolar y se asocia a los conceptos de conflicto y de violencia. En ambos casos el conflicto que se manifiesta es de tipo innecesario, pues existe una interacción social negativa mediada por la reproducción de estereotipos en función de la apariencia física o del género, lo que genera una dinámica de intolerancia. Por su parte, la violencia se refleja en los hechos de agresión verbal y psicológica que emprenden los compañeros de clase tales como los insultos, los robos o las amenazas. También coexiste violencia de género, pues en los dos casos las víctimas son mujeres, en el caso de Catalina se ve con mayor claridad dado que fue víctima de acoso continuo y sistemático en las dos instituciones.

*Grupo 2: Daniel, un niño de siete años que convive con cinco hermanos en un barrio pobre del sur de la ciudad, no pudo tener una noche tranquila, dormir bien y terminar de hacer las tareas del colegio debido a que sus padres tuvieron un enfrentamiento a la hora de comer. Doña Liliana, su madre, se encontraba sirviendo la comida a eso de las 8 pm cuando Don Ernesto, padre de los seis hijos con quien convive, llegó bastante ebrio a la casa. Una vez se sentó a la mesa a comer, los insultos no se hicieron esperar y el señor comenzó a tratar muy mal a Doña Liliana y a reclamarle porque no pudo hacer unas tareas que le encomendó dado que tuvo que cuidar a uno de sus hijos que se encontraba muy enfermo. Pese a las explicaciones que le daba su esposa, Don Ernesto continuó con una actitud muy agresiva y comenzó a gritar y a amenazarlos a todos con el cinturón que llevaba puesto. Todos los hermanos y la misma Doña Liliana no pudieron terminar de comer y se pararon de la mesa por el miedo tan grande que infundió Don Ernesto con sus insultos y amenazas. Al día siguiente, Daniel llegó muy triste al colegio y hasta golpeó a un compañero en el recreo por la molesta situación que tuvo que vivir la noche anterior.*

**Fuente:** Elaboración propia.

En esta situación se refleja tanto el conflicto como la violencia. Existe conflicto por el no cumplimiento de las tareas en el hogar, lo que genera molestia en Don Ernesto. El tipo de violencia que se evidencia es la violencia intrafamiliar por el entorno en el cual se desarrollan las acciones emprendidas por el agresor (amenazas, insultos...). A su vez, también hay violencia de género, dado que Don Ernesto vulneró a Doña Liliana y por el sexismo manifestado en las tareas que ella debe cumplir en su hogar por el hecho de ser mujer.

*Grupo 3: Mariana se encuentra muy enojada dado que Andrés, uno de sus compañeros de trabajo no resaltó sus labores e incluso habló mal de ella en una reunión con sus jefes a la cual no pudo asistir porque se encontraba enferma. Mariana manifiesta que le molestó mucho que él hablara mal del trabajo que ha hecho cuando se ha esmerado por hacerlo bien y que incluso se siente muy sorprendida, pues no esperaba que Andrés dijera ese tipo de cosas porque ha sostenido una relación muy cordial con ella en el trabajo. La noche del día siguiente Mariana había quedado de asistir a una fiesta con sus demás compañeros para celebrar los cumpleaños de Andrés, a la que ella decidió no asistir. Desde entonces el trabajo no ha sido el mismo, las relaciones cordiales quedaron a un lado y eso ha afectado el desarrollo de sus labores y actividades.*

**Fuente:** Elaboración propia.

En esta situación se refleja una situación de conflicto laboral por diferencias o mal entendidos entre compañeros de trabajo. No hay violencia dado que no se desata ninguna conducta agresiva que afecte la integridad de uno de los involucrados en la situación. Sin embargo, este tipo de conflicto desató una serie de efectos negativos en las relaciones personales que han afectado el óptimo desarrollo de las tareas y actividades en el entorno laboral.

*Grupo 4: Un grupo de jóvenes se encuentra en las calles del centro de la ciudad caminando para tomar el transporte para sus casas, luego de un concierto de una de sus agrupaciones musicales favoritas. De repente, otro grupo de jóvenes que se encuentran en estado de alicoramiento y totalmente drogados transita por la misma calle y empiezan a agredir a los otros muchachos sin motivo o razón alguna, gritándoles y señalándolos de “greñudos” y “maricones”, y amenazándolos con armas blancas. La situación desata una campaña campal entre ambos grupos. En ese mismo instante una patrulla de policía recorre el lugar e interviene también de forma agresiva haciendo uso de la fuerza, propinando “bolillazos” e implantando choques eléctricos en algunos de sus cuerpos, mientras los insultaban y los tildaban de vagos y desadaptados. Al final todos los jóvenes fueron conducidos a una estación en donde permanecieron durante toda la noche y recibieron más agresiones por parte de la policía.*

**Fuente:** Elaboración propia.

Esta situación incluye manifestaciones de conflicto y violencia. La situación es conflictiva dado que hay diferencias entre dos grupos de jóvenes pertenecientes a tribus urbanas distintas, lo que lleva a la intolerancia. También hay violencia en tanto que un grupo de jóvenes agrede a otro sin justificación alguna. Lo mismo ocurre con la intervención de la policía, quienes abusan de su fuerza y estigmatizan a todos los jóvenes involucrados en la pelea agravando la situación.

*Grupo 5: Juan Pablo, un estudiante de grado décimo del Colegio Católico San Vicente, manifiesta estar muy triste y solitario, lo que lo ha llevado a pensar en el suicidio. A lo largo de su vida escolar ha tenido que enfrentar el bullying no sólo de sus compañeros de clase, sino también de algunos de sus profesores como ocurre con el profesor de Educación Física, quien lo ha tratado de “niña”, “desgalamida” y “floja” por no saber jugar fútbol. Las agresiones sufridas por Juan se deben a que desde hace un par de años manifestó que era homosexual. Este hecho trajo consigo hechos de agresión y vulneración a su integridad en el colegio. Juan Pablo, puso su situación en conocimiento ante la Secretaría de Educación, dado que desde el colegio no hubo una preocupación real ni atención frente al caso. A través de una tutela, Juan manifiesta que derechos como el libre desarrollo de la personalidad han sido vulnerados en el colegio por parte de sus compañeros, profesores y directivos. La secretaria negó la tutela al señalar que si no estaba a gusto con las dinámicas del colegio podía cambiarse de institución ya que cada colegio tiene autonomía en sus principios y*

*en la forma en cómo educa a sus estudiantes.*

**Fuente:** Elaboración propia basada en el caso del estudiante Sergio Urrego.

Esta última situación corresponde nuevamente al bullying o acoso escolar. La situación confiere a un conflicto innecesario en vista del irrespeto a la diferencia y la discriminación sufrida por el estudiante por su orientación sexual. Al mismo tiempo, existe variadas manifestaciones de la violencia a nivel psicológico, verbal, físico y simbólico, esta última reflejada en la negligencia administrativa de las autoridades escolares y estatales en atender el caso. También hay violencia de género en vista de que el estudiante es excluido y agredido por ser homosexual.

Actividad 4 Plenaria de socio dramas: Se organiza el espacio en mesa redonda para socializar los socio dramas de cada grupo. Al finalizar cada socio drama, se le preguntará al grupo que hizo la representación si la situación corresponde a una manifestación de violencia o de conflicto, y a qué tipo de conflicto o de violencia pertenece. Luego de ello, se le preguntará a la mesa si están de acuerdo con las respuestas dadas por el grupo y se darán aclaraciones y precisiones conceptuales mediante la reflexión de cada situación representada. Se les pedirá a las y los estudiantes que tomen nota.

Actividad 5 Mesa redonda de cierre: Una vez finalizados los socio dramas, se dará continuidad a la mesa redonda preguntándole a las y los participantes acerca de sus impresiones y puntos de vista frente al ejercicio y si quedan dudas frente a las diferencias y similitudes entre violencia y conflicto. También se les preguntará cuál hubiera sido la solución a cada una de las situaciones para aproximarnos al tema de la próxima sesión.

Tiempos

Actividad 1: 10 minutos

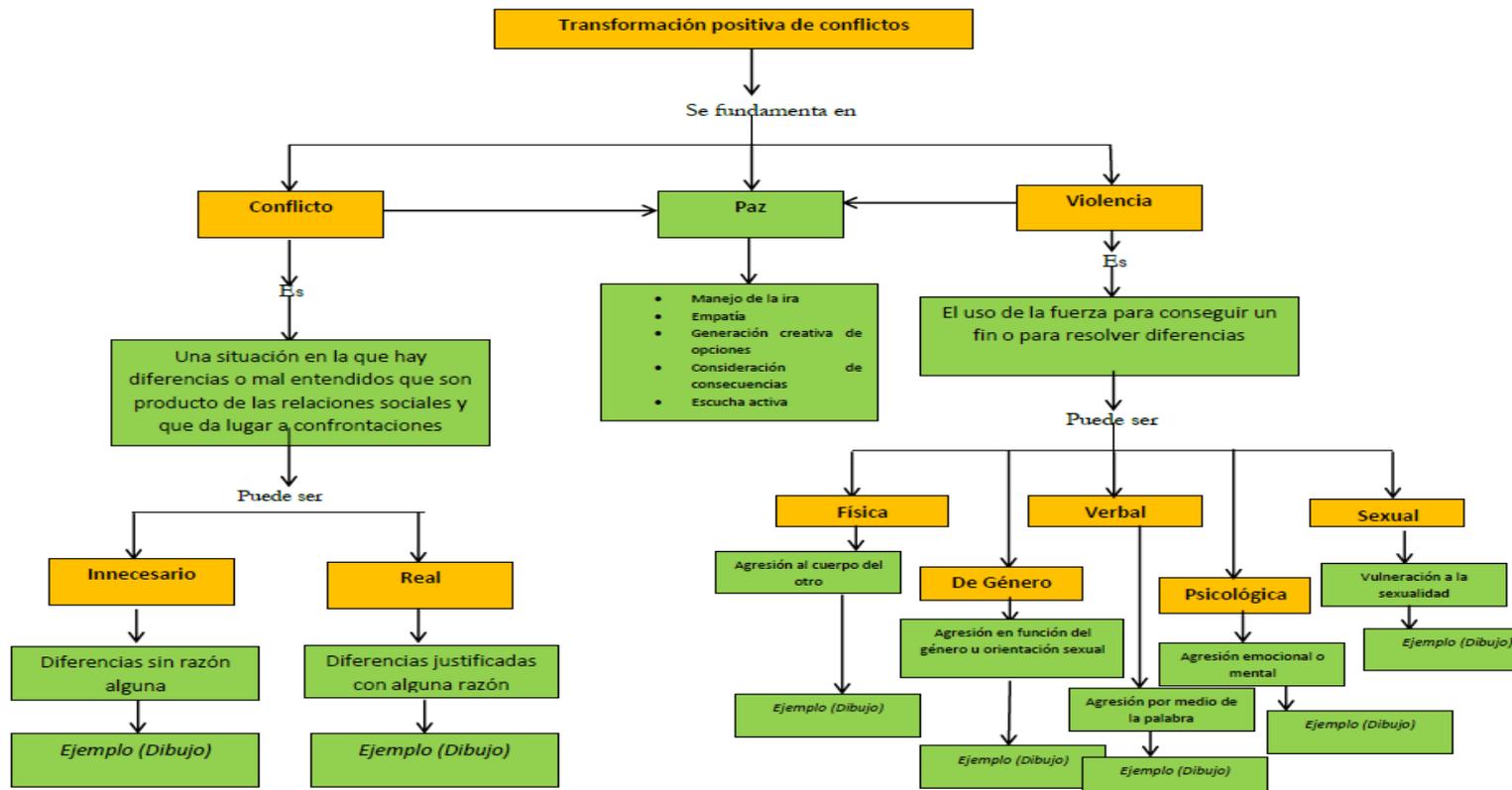
Actividad 2: 10 minutos

	<p><u>Actividad 3:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 50 minutos (10 minutos para la presentación y reflexión de cada socio drama)</p> <p><u>Actividad 5:</u> 20 minutos</p>
Dimensiones diálogo cultural y de saberes	<p>La dimensión antropológica del diálogo se incentivará a partir del desarrollo de la performatividad como lenguaje en el marco del ejercicio de sociodramas, el cuerpo será instancia de comunicación para comprender e interpretar las variadas formas de conflicto y de violencia en las relaciones sociales. La dimensión ética estará basada en el respeto mutuo y el cuidado del otro al momento de preparar y presentar los sociodramas en plenaria, con el fin de que el ejercicio no se convierta en un escenario de reproducción de violencias al interior del aula. La dimensión socio afectiva se realizará en el intercambio de sentires y afectos al socializar y problematizar las situaciones presentadas en los socio dramas. La dimensión epistémica del diálogo se llevará a cabo a través del intercambio de opiniones y puntos de vista frente a los sociodramas, en la medida que las estudiantes harán uso de su capacidad de argumentación para identificar e interpretar las diversas manifestaciones de violencia y de conflicto construyendo conocimiento conjuntamente entre el docente y los estudiantes.</p>
Estándares básicos de habilidades	<p>Las habilidades que se pondrán en práctica serán el trabajo en equipo para preparar y presentar los sociodramas, la escucha activa en plenaria, la creatividad para interpretar determinadas situaciones relacionadas con formas de violencia y de conflicto por medio de un ejercicio teatral y el razonamiento discursivo para expresar y comunicar puntos de vista frente a los sociodramas.</p>
Recursos	<p>-Parlante o dispositivo de audio</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Tablero</p>
Evaluación	<p>Se evaluará la creatividad en cada socio drama en términos de interpretación de la situación y de capacidad de interpelación hacia el grupo, así como la disposición y escucha de las y los participantes durante la mesa redonda.</p>

evidencias	NO APLICA
------------	-----------

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 3: Paz desde las cotidianidades. Capacidades para tramitar conflictos de manera positiva</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundizar en las diferencias entre violencia y conflicto y su correspondiente clasificación por medio de la construcción colectiva de un mapa conceptual.</li> <li>• Definir el concepto de paz a partir del análisis de los sociodramas.</li> <li>• Explicar algunos modos de reacción y comportamiento para tramitar conflictos sin hacer uso de la violencia.</li> </ul>
Temática a trabajar	Clasificación de la violencia y del conflicto y definición de paz
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Retroalimentación sesión anterior: Se comienza con una breve retroalimentación frente a los temas y ejercicios desarrollados en la sesión anterior mediante algunas preguntas, tales como ¿qué diferencias hay entre conflicto y violencia?, ¿qué tipos de violencia y conflicto conocemos?, ¿con cuáles ejemplos podemos mostrar el desarrollo de la violencia?, ¿con cuáles el desarrollo del conflicto?</p> <p><u>Actividad 2</u> Trabajo en grupos –Construcción colectiva de mapa conceptual-: En grupos, las y los estudiantes completarán un mapa conceptual que estará pegado en el tablero acerca de los tipos de violencia y de conflicto y sus correspondientes definiciones. Cada grupo tendrá una o varias definiciones de algún tipo de violencia o de conflicto que estarán escritas en papel iris. Estas definiciones constituyen una parte del mapa conceptual, la cual tendrá que ser colocada en el lugar que corresponde dentro del esquema, junto con un ejemplo plasmado en un dibujo o representación gráfica. Cada grupo expondrá por qué coloca las definiciones que les correspondieron en el lugar del mapa donde ellos consideran y cómo el dibujo ejemplifica el tipo de violencia o de conflicto al cual se refieren. Dos casillas del mapa quedarán sin completar. Estas casillas corresponden al concepto de paz.</p>

El mapa conceptual sería el siguiente:



Las casillas de color naranja son las que serán visibles en el mapa para todas las y los participantes. Las casillas de color verde

son las que deben ser completadas por las y los estudiantes y no se harán visibles en el mapa hasta que se completen. La casilla central de “paz” será completada al final de la clase con apoyo de los sociodramas.

Actividad 3 Plenaria mapa conceptual: Al tener el mapa completado, se realizará brevemente una plenaria para dar precisiones terminológicas entre la violencia y el conflicto, y su clasificación. En esta actividad se aclararán dudas y se corregirán errores (si los hay) en la construcción del mapa conceptual. Se les pedirá a las y los estudiantes que tengan el mapa conceptual en sus cuadernos.

Actividad 4 Trabajo en grupos: En los mismos grupos, se les pedirá a las y los participantes que retomen el socio drama de la sesión anterior pero con algunas escenas adicionales en las que propongan una solución a la situación representada. Para ello, a cada grupo se les repartirá una hoja de papel en la que se incluyen algunas formas de reacción y comportamiento ante situaciones violentas y/o conflictivas. Cada grupo escogerá una o varias de estas formas para representarla en el socio drama. Estas formas corresponden a las habilidades socio emocionales propuestas por el psicólogo Enrique Chauv (2012; 2008) para resolver conflictos pacíficamente. Estas habilidades son las siguientes:

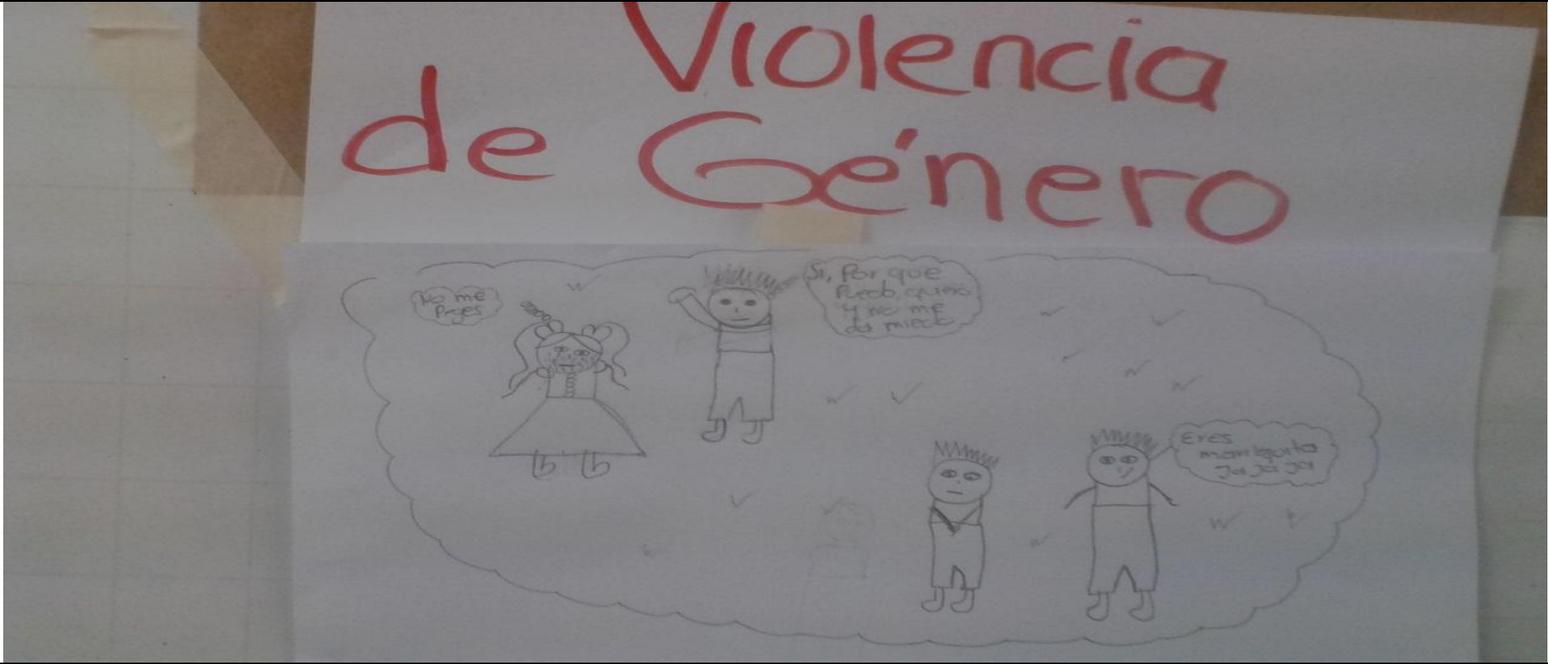
- 1) Manejo de la ira: Uso de técnicas como la respiración y la meditación para controlar la ira ante situaciones que generan inconformidad y molestia. Se puede también apelar a la distracción e imaginación para pensar situaciones agradables que ayuden a dispersar la ira y a no concentrarla.
- 2) Empatía: También conocida como toma de perspectiva, consiste en comprender los sentimientos o afecciones del otro

en medio de un conflicto. Una técnica para ello consiste en el cambio de roles o en “ponerse en los zapatos del otro”. Esto se puede hacer con preguntas tales como “¿qué harías tú si fueras esa persona?”, “piensa un poco en cómo se siente esa persona o qué lo ha llevado a actuar de esa manera”, “¿te pasa algo, cuéntame...?” entre otras. Esto nos ayudará a tener una visión más amplia de la situación y a no cometer errores como la agresión injustificada.

- 3) Generación creativa de opciones: Se sustenta en el uso de la escucha y la asertividad. En la escucha nos disponemos a oír abiertamente al otro para entender la situación y en la asertividad manifestamos nuestras molestias e inconformidades sin ofender al otro, expresando las razones que generan incomodidad o rabia. Más que a personas concretas, en la asertividad nos referimos a los hechos que han generado el conflicto o la violencia para evitar hacer daño o vulnerar a quien es responsable de la rabia que sentimos. Además de la escucha y la asertividad, tratamos de pensar soluciones que ayuden a resolver la situación que estamos enfrentando sin llegar a empeorarla.
- 4) Consideración de consecuencias: Cuando pensamos en posibles soluciones ante situaciones violentas o conflictivas, lo mejor es preguntarnos ¿qué pasaría si...? ¿cómo se sentiría x o y persona si...? ¿esto en realidad lograr resolver la situación, o más bien la empeora? ¿si hacemos esto habrá resentimientos? Etc. Al pensar alternativas de solución también pensamos en sus resultados para lograr que el conflicto se resuelva. Por otro lado, esto nos ayuda a que nos detengamos a pensar en lo que pasaría si agredimos o vulneramos a alguien, antes de llevar a cabo acciones violentas.
- 5) Escuchar activamente: No solamente basta con tener la voluntad de escuchar al otro y oír lo que dice, también debemos trabajar en que esta disposición sea real y no un acto de hipocresía. Es importante hacerle sentir al otro que

	<p>está siendo escuchado. Para ello, nuestra postura corporal y gestos ayudan a percibir una escucha activa: mirar a los ojos o al menos de frente, tratar de no cruzar los brazos, respirar y distensionar los músculos y otras partes del cuerpo nos ayudan a escuchar mejor al otro. Otra pieza importante consiste en que una vez el otro haya terminado lo que tenía que decir, le comuniquemos lo que entendimos y le preguntemos si es cierto o no, con eso logramos una mejor comunicación.</p> <p><u>Actividad 5</u> Plenaria de socio dramas: Se conforma una mesa redonda para socializar los sociodramas. En esta oportunidad, cada representación tendrá un “final feliz”, el cual consiste en socializar una posible solución a cada situación con base a la hoja entregada a cada grupo. Se analizarán las últimas escenas del socio drama para abordar el concepto de paz y se le pedirá a las y los estudiantes que tomen nota.</p> <p><u>Actividad 6</u> Reflexiones de cierre: Al finalizar los sociodramas, se les preguntará a las y los estudiantes sobre las últimas casillas que quedaron sin completar en el mapa conceptual construido al inicio de la sesión. Se les preguntará qué palabra o concepto puede ir en el centro del mapa con base a lo observado en los sociodramas, cuyas soluciones a las situaciones representadas corresponden a la transformación positiva del conflicto como mecanismo de construcción de paz. De este modo, se irá introduciendo el concepto de paz al explicar las habilidades comunicativas y socio emocionales para lograr una transformación positiva del conflicto.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 10 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 15 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 20 minutos</p>

	<p><u>Actividad 5:</u> 40 minutos (en vista de que en la sesión anterior se habían socializado los mismos socio dramas)</p> <p><u>Actividad 6:</u> 15 minutos</p>
Dimensiones diálogo cultural y de saberes	<p>Se desarrollará la dimensión epistémica del diálogo de saberes por medio de la construcción colectiva del mapa conceptual sobre los tipos de violencia y de conflicto al relacionar las intuiciones y saberes previos de las estudiantes, esta dimensión estará presente también al momento de analizar los sociodramas en plenaria haciendo uso de la capacidad de argumentación. La dimensión antropológica se pondrá en práctica nuevamente a través del ejercicio de la performatividad como herramienta metodológica de enseñanza y de aprendizaje. La dimensión ética se desarrollará a partir de la disposición de escucha y de respeto mutuo durante los sociodramas. La dimensión socio afectiva, por su parte, tendrá en cuenta los sentires y afectos de las estudiantes al socializar los sociodramas y analizar su “final feliz” promoviendo las habilidades socio emocionales propuestas por Chaux (2012) para el abordaje y transformación del conflicto.</p>
Estándares básicos de habilidades	<p>Dentro de las habilidades básicas que se desarrollarán en la sesión se encuentran el manejo de la ira, la empatía, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias y la escucha activa, las cuales constituyen algunas habilidades socio emocionales para la transformación positiva del conflicto. Así mismo, también se desarrollará el trabajo en equipo y la creatividad para dar un buen desenlace a las historias de los sociodramas. Por último, otra habilidad a tener en cuenta durante la sesión es la capacidad de análisis, inferencia y argumentación en la construcción colectiva del mapa conceptual, dado que las estudiantes tendrán que deducir cada uno de los tipos de violencia y de conflicto, así como cuál podría ser una definición acertada para el concepto de paz tomando como referencia los sociodramas.</p>
Recursos	<p>-Papel kraft</p> <p>-Impresiones</p> <p>-Tablero</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Marcadores</li> <li>-Cinta</li> <li>-Papel iris</li> </ul>
Evaluación	<p>Se evaluará la participación activa y creativa en las actividades propuestas en clase, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales a nivel interpersonal para tramitar y transformar conflictos. Esto se evaluará en los dibujos y en los sociodramas. También se observará la apropiación de las y los estudiantes con respecto a cada uno de los conceptos abordados.</p>
evidencias	 <p>The image shows a hand-drawn poster on white paper with the title "Violencia de Género" written in large red letters at the top. Below the title, there are several simple line drawings of people. On the left, a girl is being hit by a boy, with a speech bubble saying "No me peges". In the center, a boy is shouting, with a speech bubble saying "Si, por que te amo y no me da miedo". On the right, a boy is laughing at a girl, with a speech bubble saying "Eres monigota Ju Ju Ju". There are also some checkmarks scattered around the drawings.</p>

# Macro Conflicto

Manos ROJAS



Mi voz  
es  
PAZ.



yo cubro el  
y de regalos  
uno cada

CONFLICTO PAZ



TÍTULO DE LA SESIÓN	<b>Sesión No. 4: Violencias silenciosas</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las manifestaciones más recurrentes de la violencia simbólica a nivel estructural y cultural a través de un ejercicio de cuestionamiento de creencias.</li> <li>• Explicar los conceptos de violencia simbólica, estructural y cultural a partir del juego “violencias ocultas”.</li> </ul>
Temática a trabajar	Definición y manifestaciones de la violencia simbólica
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Recuento sesión anterior: Se realiza una breve retroalimentación de los temas abordados y los ejercicios desarrollados en la sesión pasada a partir de una serie de preguntas a las y los estudiantes, entre ellas: ¿qué relación encontraron entre los socio dramas representados y alguna situación que hayan vivido?, ¿alguna vez han aplicado las soluciones dadas a los socio dramas? ¿sí, no, por qué?, ¿creen que el conflicto es un problema o una oportunidad?, ¿cómo entenderíamos la paz a partir de las situaciones representadas?</p> <p><u>Actividad 2</u> Ejercicio de cuestionamiento de creencias: Se divide a las y los participantes en cuatro grupos. El docente tendrá una bolsa con hojas de papel recortadas en las que se incluyen algunas creencias que reflejan diferentes manifestaciones de violencia (directa, simbólica, estructural y cultural). Estas creencias serán escritas por el docente con base a la investigación de temas generadores para el diálogo. No obstante, algunas de las creencias más comunes que se pueden trabajar para el ejercicio son las siguientes: <i>“las mujeres deben quedarse en la casa atendiendo a sus hijos y a su marido”</i>, <i>“los pobres son pobres porque quieren”</i>, <i>“esos venezolanos a lo único que vienen es a robar”</i>, <i>“si la acosaron fue porque se lo busco, quién la manda a salir de noche y miren cómo está vestida”</i>, <i>“los hombres debemos ser bien machos y pararnos bien duro si nos ofenden”</i>, <i>“los pobres son gente arrastrada que no trabaja”</i>, <i>“esos indígenas quieren todo</i></p>

*gratis y son unos desagradecidos con las ayudas que les ha dado el gobierno”, “los negros no son gente de bien, hay que tener cuidado con ellos”, “La EPS no me atiende porque venció mi autorización de servicios médicos, aun cuando padezco una enfermedad grave” “¿La Universidad? Esos es para los pilos que estudian, usted lo que tiene es que trabajar”, “Todo varón de nacionalidad colombiana debe prestar el servicio militar al cumplir los 18 años”.* Cabe mencionar que las frases anteriores pueden variar de acuerdo a la investigación de temas generadores realizada en el ambiente de aprendizaje.

Para empezar el ejercicio, un integrante de cada grupo pasa al frente del aula y saca una hojita de papel de la bolsa. Luego, lee ante todos sus compañeros el contenido de la hoja. Posteriormente cada grupo discutirá si lo dicho en la hoja es falso o verdadero y si es violento o no. Cada respuesta debe ir acompañada de un por qué. Ejemplo: “los pobres son pobres porque quieren” esto es falso porque los pobres son gente que trabaja para salir adelante y es violento porque ofende a la gente pujante que lucha por mantener a su familia. Se repetirá este ejercicio con cada una de las creencias y se dará un tiempo para que cada grupo las discuta. El docente se apoyará en el tablero para hacer un paneo de las violencias manifestadas en cada una de las creencias con base a las intervenciones de los grupos. El paneo se realizaría en la siguiente tabla:

<b>Creencia</b>	<b>Falso</b>	<b>Verdadero</b>	<b>Violento</b>	<b>No violento</b>	<b>¿Por qué?</b>
Creencia 1					
Creencia 2					
Creencia 3					
Creencia 4					
Creencia 5					

Actividad 3 Juego “violencias ocultas”: Se le pedirá a las y los estudiantes que coloquen los pupitres y/o asientos alrededor para realizar el juego de “violencias ocultas”. En los mismos grupos, el docente le pedirá a cada grupo que le coloquen una venda a uno de sus integrantes. El juego consiste en encontrar la mayor cantidad posible de hojas de papel en las que se incluyen las definiciones de violencia simbólica, violencia estructural y violencia cultural. Estas hojas estarán escondidas dentro del aula. Cada grupo debe buscarlas, pero con el integrante que se encuentra con los ojos vendados, los demás integrantes del grupo le darán pistas para ayudarlo a encontrar las hojas de papel y lo cuidarán para evitar riesgos al caminar. Se dará una bonificación en la nota de participación al grupo que logre encontrar la mayor cantidad posible de hojas de papel.

Actividad 4 Trabajo en grupos: Una vez finalizado el juego, el docente repartirá a cada grupo las hojas de papel que estaban escondidas. Por grupos, las y los participantes leerán las definiciones dadas por el docente y las relacionarán con las creencias abordadas en el ejercicio anterior. Ejemplo: “Si la acosaron fue porque se lo busco, quién la manda a salir de noche y miren cómo está vestida” Esto es violencia de género, pero además se puede encasillar dentro de la violencia cultural, pues según lo que leímos, la violencia cultural son esas ideas u opiniones que justifican un acto de agresión o vulneración hacia otra persona, en este caso, la chica que fue acosada. El docente dará acompañamiento a cada grupo durante el ejercicio.

Actividad 5 Socialización y reflexiones de cierre: El docente preguntará en plenaria las relaciones que establecieron los grupos entre las creencias y las definiciones de violencias. Con base a ello, el docente terminará de llenar la tabla que elaboró en el tablero clasificando cada creencia en algún tipo de violencia:

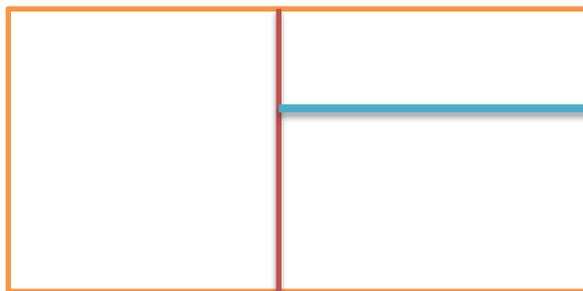
	Creencia	Falso	Verdadero	Violento	No violento	¿Por qué?	Tipo de violencia
	Creencia 1						
	Creencia 2						
	Creencia 3						
	Creencia 4						
	Creencia 5						
	<p>A partir de la tabla, se le dará a entender a las y los estudiantes que no todas las violencias están mediadas por la agresión directa, en tanto que existen otras violencias que son ocultas y no las vemos a simple vista, tal y como pasó en el juego. Se les pedirá a las y los estudiantes que tomen nota.</p> <p>Como tarea las y los estudiantes deberán completar un triángulo, ubicando cada tipo de violencia de acuerdo a su generalidad. En el lado de abajo, se debe ubicar el tipo de violencia que causa el desarrollo de otras violencias. En los demás lados del triángulo, se deben ubicar los otros tipos de violencia según su grado de intensidad.</p>						
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 10 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 5:</u> 25 minutos</p>						

Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	La dimensión antropológica del diálogo cultural se promoverá desde el cuestionamiento de códigos simbólicos representacionales, es decir, de aquellas creencias, representaciones o imaginarios que justifican o legitiman la reproducción de la violencia en sus variadas manifestaciones, posibilitando la transformación de subjetividades al pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica sobre la cultura de la violencia. La dimensión ética se realizará a través de la escucha y participación activa durante los ejercicios propuestos en clase. La dimensión epistémica se dará al momento de relacionar las creencias e imaginarios con las definiciones de violencia estructural, cultural y simbólica estableciendo ejemplos concretos en los cuales se manifiestan estos tipos de violencia. La dimensión socio afectiva estará presente al analizar los sentires y emociones de las estudiantes frente a cada una de las creencias abordadas en clase.
Estándares básicos de habilidades	El trabajo en equipo es una habilidad que se desarrollará en diferentes momentos de la sesión, especialmente durante el juego “violencias ocultas” y en el ejercicio de cuestionamiento de creencias. A su vez, la escucha y el reconocimiento del otro son habilidades que las estudiantes desarrollarán al momento de intercambiar sus ideas y opiniones frente a las creencias legitimadoras de violencia.
Recursos	-Bolsa plástica -Impresiones -Tablero -Marcadores
Evaluación	Se evaluará la apropiación conceptual de las y los estudiantes al relacionar las creencias trabajadas en clase con las definiciones de los tipos de violencia silenciosa. También se tendrá en cuenta la participación activa como motor para desarrollar la acción dialógica en el aula de clase o escenario educativo. Por último, se analizará la puesta en práctica de la solidaridad y cooperación

	durante la realización del juego “violencias ocultas”.
evidencias	NO APLICA

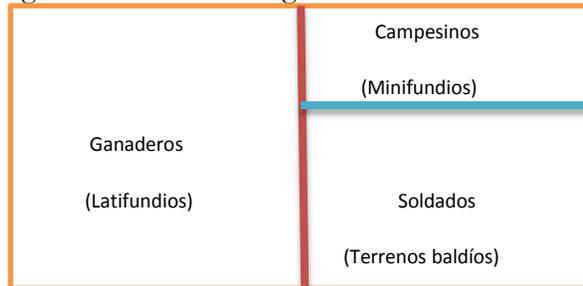
TÍTULO DE LA SESIÓN	<b>Sesión No. 5: Conflicto por la tierra en Colombia. Un acercamiento a la paz positiva y a la paz negativa</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar el triángulo de la violencia propuesto por el sociólogo Johan Galtung a partir de la tarea realizada por las y los estudiantes.</li> <li>• Analizar y comprender los conceptos de paz positiva y paz negativa realizando un ejercicio de juego de roles sobre el conflicto por la tierra en Colombia.</li> </ul>
Temática a trabajar	Paz positiva, paz negativa y conflicto por la tierra en Colombia.
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Socialización triángulo de la violencia –retroalimentación sesión anterior-: Se retroalimenta el tema de la sesión anterior por medio de la socialización de la tarea dejada a las y los estudiantes. En la socialización, se les preguntará a las y los estudiantes cómo pensaron completar el triángulo y por qué ubican ubicaron las violencias donde ellos consideraron. A continuación, se muestra la figura completada correctamente:</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Al socializar el triángulo, el docente explicará cómo se articulan los diferentes tipos de violencia manifestadas en diversas situaciones y resolverá dudas e inquietudes.</p>

Actividad 2 Juego de roles: Se les pedirá a las y los participantes que organicen los asientos y/o pupitres alrededor del espacio. El docente trazará un rectángulo en el piso con una cinta de colores, así:



Una vez trazada el rectángulo, se dividirá a las y los estudiantes en tres grupos desiguales en cantidad de integrantes. El primer grupo tendrá pocos integrantes y ocupará el espacio más grande del rectángulo. El segundo tendrá una cantidad intermedia de integrantes y ocupará el espacio mediano. El tercer grupo tendrá el mayor número de integrantes y ocupará el espacio más pequeño. Cada grupo asumirá el rol de un grupo social. Así, el nombre del primer grupo será “ganaderos”, el segundo grupo se llamará “soldados” y el último grupo tendrá el nombre de “campesinos”. A cada grupo se le dará una serie de instrucciones para seguir dentro del rectángulo. Cuando el docente diga “ganaderos a la derecha”, el grupo de los ganaderos se mueve un paso hacia la derecha, cuando el docente diga “campesinos hacia adelante” el grupo de los campesinos dará un paso hacia adelante, y así sucesivamente. Se darán varias instrucciones para llevar a cabo diferentes movimientos al interior del rectángulo. Las última instrucción en el juego será “ganaderos a la derecha”, la cual se repetirá varias veces. Ningún grupo podrá salirse del rectángulo trazado en el suelo del aula, de lo contrario pierde el juego.

La distribución de los grupos en el rectángulo se ilustra de la siguiente manera:



El objetivo del juego consiste en apropiarse de todo el rectángulo. Cuando el docente dé instrucciones de movimiento, cada grupo defenderá el área que les correspondió dentro de la figura. Las instrucciones serán dadas de tal forma que los ganaderos se apropien de todo el rectángulo usurpando los baldíos y los minifundios. El ganador del juego serán sin duda los ganaderos. El docente debe acompañar el ejercicio para evitar forcejeos o acciones violentas, así mismo verificará que todas las y las estudiantes coloquen las manos en los hombros del compañero del frente.

Actividad 3 Trabajo en grupos: Se organiza el espacio en grupos más pequeños e iguales. Cada grupo analizará lo ocurrido en el juego de roles bajo el siguiente esquema:

¿Cuál fue el conflicto?	¿Qué actores podemos identificar?	¿Cuáles fueron las acciones violentas que evidenciamos?	¿Qué tipos de violencia encontramos?	¿Qué solución proponemos?

	<p>Se hará el respectivo acompañamiento a cada grupo.</p> <p><u>Actividad 4</u> Plenaria: Se socializa el trabajo de cada grupo y se analiza lo ocurrido en el juego de roles para tematizar el conflicto por la tierra en Colombia haciendo alusión al rol que jugó cada grupo dentro del rectángulo. Nos detendremos especialmente en la última columna del esquema frente a las propuestas de los grupos para solucionar la situación, con el fin de comparar las respuestas de cada grupo y definir los conceptos de paz negativa y paz positiva. La sesión finalizará recogiendo las reflexiones dadas por cada grupo.</p> <p>Para cerrar el bloque temático, se le pedirá a las y los estudiantes que elaboren una composición literaria (cuento, anécdota, crónica, poesía o ensayo) o representación gráfica (dibujo, historieta, caricatura o collage) en la que hablen de una experiencia vivida por ellos en la cual relacionen los conceptos trabajados en clase hasta el momento, a saber: violencia, conflicto y paz; tipos de violencia, tipos de conflicto; paz negativa y paz positiva.</p> <p>Los criterios para evaluar las composiciones y representaciones son la creatividad y capacidad de análisis y reflexión frente al desarrollo de la violencia, el conflicto y la paz, y sus repercusiones en la vida diaria de las y los estudiantes.</p>				
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p>				

	<p><u>Actividad 3:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 40 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>Se desarrollará la dimensión epistémica del diálogo de saberes mediante la socialización del triángulo de la violencia y la identificación de los factores y actores del conflicto por la tierra en Colombia. Por el lado de la dimensión antropológica, esta se llevará a cabo a través de la performatividad al desarrollar el juego de roles. La dimensión socio afectiva, por su parte, se tendrá en cuenta en el momento de la plenaria, donde las estudiantes hablarán acerca de cómo se sintieron durante el juego y qué impresiones y reflexiones les dejó el ejercicio. La dimensión ética se pondrá en práctica al ejercer el respeto mutuo y la escucha participativa en todos los momentos de la sesión, especialmente durante el juego de roles, donde se deben tener ciertas precauciones para que el ejercicio no se preste para el desarrollo de actitudes violentas por parte de las estudiantes.</p>
Estándares básicos de habilidades	<p>Se efectuará la capacidad de análisis de los estudiantes frente a situaciones conflictivas complejas como la presentada en el juego de roles, identificando actores, acciones, factores y posibles soluciones. De la misma manera, a través de la plenaria se desarrollarán otras habilidades como la escucha y la toma de perspectiva ante relaciones conflictivas y acciones violentas. El trabajo en equipo es otra habilidad que se desarrollará durante el juego de roles y su correspondiente análisis.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tablero</li> <li>-Marcadores</li> <li>-Cinta de colores</li> <li>-Impresiones</li> </ul>
Evaluación	<p>Se tendrá en cuenta la participación y disposición de las y los estudiantes para los ejercicios planteados, así como</p>

los análisis elaborados frente al juego de roles. Se evaluará también el modo en cómo las y los estudiantes interactúan en el juego, centrando la atención en el trabajo en equipo y en el respeto hacia el otro.

evidencias



Eje  
temático  
No. 2:  
Memoria  
histórica

TÍTULO DE  
LA SESION

**Sesión No. 6: Sensibilizando nuestras memorias**

objetivos de  
la sesión:

- Sensibilizar sobre el papel de la memoria como posibilidad de reflexión frente a los impactos del conflicto armado a nivel social y cultural por medio del abordaje de diferentes relatos, fotografías y vídeos.
- Resaltar la importancia de recordar y narrar el conflicto desde la voz de las víctimas desarrollando una conciencia crítica que motive a la no repetición de la violencia mediante un ejercicio de sensibilidades.

Temática a trabajar	Impactos socioculturales del conflicto armado desde la sensibilidad de la memoria
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Muestra museográfica: En este espacio se dispondrá una galería de fotos haciendo alusión a hechos victimizantes desarrollados a lo largo del conflicto armado. Además, se incluirá una serie de perfiles biográficos bajo la dinámica del “yo soy”. Estos perfiles corresponden a una narrativa en primera persona con los datos más relevantes de un líder social recientemente asesinado. Para acompañar el espacio, se propone la disposición de una serie de canciones previamente seleccionadas que tenga relación con el conflicto armado. Es importante mencionar que se guardará prudencia psicosocial, tanto en la redacción de los perfiles como en el contenido de la galería, para no herir susceptibilidades.</p> <p>Las fotos de los hechos victimizantes son las siguientes:</p>





*Masacre de Mapiripán (Meta). 20 de julio de 1997*



*Masacre de Segovia (Antioquía). 21 de noviembre de 1988*



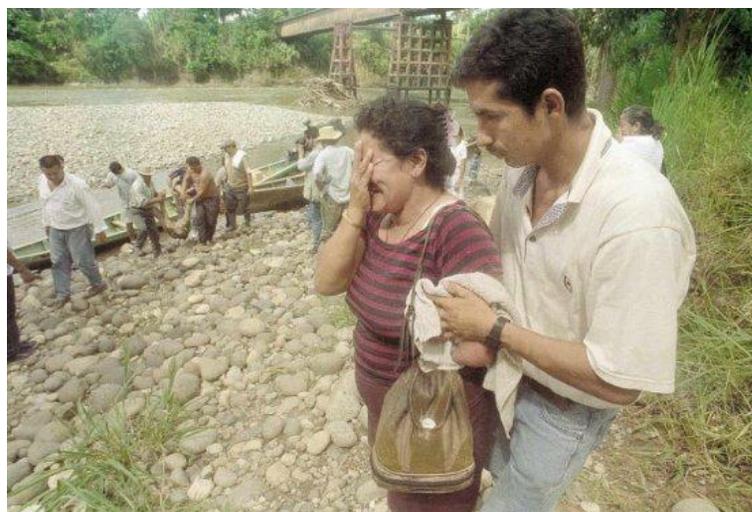
*Masacre de Bojayá. 2 de mayo de 2002*



*Masacre de Trujillo (Valle). 1986-1994*



*Masacre de El Salado (Bolívar). 22 de febrero de 2000*



*Masacre de El Tigre (Putumayo). 9 de enero de 1999*



*Jóvenes disfrazados de guerrilleros. Falsos positivos. Noviembre de 2008*



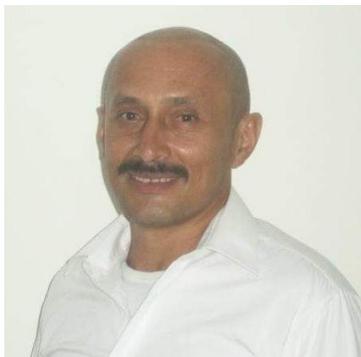
*Campo de secuestrados por las FARC (2001)*



*Toma del Palacio de Justicia. 6 de noviembre de 1985*

Los perfiles biográficos son los siguientes:

**Perfil 1:**



*Buenas tardes, mi nombre es POLICARPO GUZMÁN MAGE, mis amigos me dicen Polo. Vivo al suroccidente de este bonito país llamado Colombia, en Argelia, un municipio del departamento de Cauca. Además de hacer parte de diferentes organizaciones, para poder solventar los gastos de mi familia me desempeño día a día como moto transportador en el corregimiento de El Plateado.*

*Mis días empiezan antes de que salga el sol, y terminan bien entrada la noche; hay siempre mucho trabajo por hacer en esta región. De todos modos, uno vive muy bueno por acá. Hace unos años tuve que salir de Argelia por amenazas de los Rastrojos, por cosas de la vida llegué al Meta con mi familia y también camellaba con compañeros/as de organizaciones. Sin embargo, uno se da cuenta que nada como la casa, como la tierra y la gente de uno. Volví hace dos años, primero al Naya, luego a Argelia, y a pesar de los problemas, estoy bien aquí.*

*Uno en la vida tiene que rodearse de muchos amigos/as, por eso tengo bartos, a mí me gusta llamarles compañeros/as de lucha pues, por ejemplo, con varios de ellos iniciamos y hoy sacamos adelante la Asociación Campesina de Trabajadores de Argelia (ASCAMTA), también hemos mantenido la Federación Nacional Sindical Unitaria (FENSUAGRO), el Proceso de Unidad Popular del Suroccidente Colombiano (PUPSOC), y le damos vida a la Coordinación Social y política de Marcha Patriótica en el Cauca. Es que, en serio, ni ellos ni yo podemos quedarnos callados ante tanta injusticia, en este país el silencio nos ha hecho mucho daño...*

*La situación ha estado difícil, ¿se ha dado cuenta de la cantidad de líderes asesinados hasta hoy?, ¿se ha dado cuenta de la situación particular del*



*Cauca? Eso está muy complicado, pero hay que continuar.*

*Hoy, 10 de abril, como suelo hacerlo, salí en la madrugada a trabajar. Me despedí de mi familia y salí en la moto. Hacia las 5:50 AM, cerca al Estadero La Piscina de las Tulpas me abordó alguien, no recuerdo mucho, solo escuché muchos disparos.*

**Perfil 2:**

*Yo soy José Oswaldo Taquez, desde el año 2010 he venido trabajando con la Mesa Regional de Organizaciones sociales del Putumayo, la baja bota Caucana y Cofania, Jardines de Sucumbios de Ipiales Nariño – MEROS. Soy el presidente de la Junta de Acción Comunal de la vereda El Remolino en Orito, departamento del Putumayo. Gracias a nuestras exigencias logramos electrificaciones, mejoramiento de vivienda, reparamos caminos veredales, entre otros logros. Y todas estas luchas permitió dar conciencia a la comunidad sobre la importancia de organizarse en las juntas de acción comunal.*

*Para el 20 de julio de 2018, habíamos organizado una reunión en la escuela comunal de El Remolino, que es una veredita cocalera de acá en Orito, en la reunión se iba hablar sobre unos temas del Programa de Sustitución Voluntaria de Cultivos (PNIS), con la comunidad siempre se ha tenido la idea de dejar atrás la coca, y a pesar de los obstáculos, ya sea por las amenazas contra nosotros los líderes, la desconfianza entre vecinos y pues que el gobierno nos está incumpliendo. Hemos venido haciendo nuestra tarea con la comunidad de arrancar las maticas de coca. Sin embargo, cada día que pasaba, nos sentíamos más ansiosos frente a este proceso, es decir teníamos un poco de*

*esperanza que todo esto iba a mejorar. Al terminar esta reunión me dirigí hacia mi casa y no logré llegar, en el camino recibí 5 disparos.*

**Perfil 3:** *Yo soy... Temistoclés Machado*



*El sábado 27 de enero de 2018 fui asesinado a las 5:10PM en el territorio Isla de la Paz de Buenaventura, en Colombia. Fui defensor de derechos humanos, líder de las comunidades negras y del Paro Cívico de Buenaventura. Nací en Bagadó (Chocó), aunque muy temprano mi familia se desplazó a Buenaventura, huyendo de una masacre. Mi padre fue un reconocido líder comunitario del barrio Isla de la Paz. Tuve 11 hijos con mi esposa.*

*El reporte de la Policía de Buenaventura dijo que me asesinaron en un parqueadero que administraba, ubicado en la vía altera interna de Buenaventura, la misma a la que otros líderes y yo nos opusimos en 2006 a su construcción, porque fragmentaría el barrio, como en efecto sucedió. Dos hombres armados me dispararon. Huyeron en una moto y fui trasladado a la clínica Santa Sofía del Pacífico, donde llegué sin signos vitales.*

*Anteriormente, recibí medidas de protección por parte del gobierno en 2006, cuando se inauguró la vía altera interna. Medidas de protección que me*

*quitaron porque después de que la vía siguió funcionando, supuestamente ya no corría peligro. Entre 2005 y 2006 asesinaron a dos de mis compañeros, también líderes sociales: Albeiro Osorio y Wilber Rodríguez.*

*Dedicaba mis días al servicio de la comunidad a la que pertenecía, buscando lo que en tantos otros lugares se da por sentado: títulos de propiedad, servicios básicos, seguridad, acceso a la justicia, que son simples derechos humanos. Fui uno de los líderes más destacados en la defensa de los derechos colectivos, incluido el derecho a la tierra, en el puerto de la ciudad de Buenaventura, en la costa del Pacífico colombiano, la región más pobre del país.*

*El año pasado, los habitantes de Buenaventura llevaron a cabo una huelga para protestar contra el gobierno porque no proporcionó fondos para infraestructura, salud, educación y otros servicios públicos esenciales. Para ese momento, era vocero del barrio de Isla de la Paz y habitaba en esa comunidad desde los años setenta. Cuando caminaba por el barrio tomaba atajos, sabía quién vivía en cada casa, todos me saludaban, me hacían preguntas sobre el paro, sobre los servicios públicos que nunca llegaron. Mientras tomaba nota, era consciente de que la muerte era un riesgo latente. Por eso es tan importante que mi conocimiento quede en otras generaciones. En los últimos meses me aparté de la Junta de Acción Comunal de Isla de la Paz para darles voz a los jóvenes y para trabajar de lleno en la mesa de negociación con el gobierno que instaló para resolver las peticiones del Paro Cívico.*

**Perfil 4:**



*Yo soy Maritza Quiroz, tengo 60 años, hace algún tiempo hombres armados llegaron a mi casa en Valledupar, asesinaron a mi esposo y me dijeron a mí y a mis hijos que debíamos irnos. Nos desplazó la violencia, no fue fácil vivir de la caridad de la gente, sentía injusto que sin razón aparente mi vida se jodiese así.*

*Llegué a Santa Marta en el 2013, desde entonces lidero distintos procesos de restablecimiento de derechos a víctimas del desplazamiento forzado. Participé como suplente en la Mesa de Víctimas, en diciembre del año pasado, fui a un foro que donde se avanzó en la construcción del Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial de la Sierra Nevada y el Perijá. Hace un par de días estuve en un encuentro de mujeres.*

*En fin, fruto del trabajo que he realizado durante estos años el Incofer me entregó a mí y a 8 compañeras más una parcela en la vereda San Isidro, a media hora de Santa Marta. Aunque a varias de mis amigas les da miedo subir a nuestra finquita. Yo por mi parte necesito dinero, es por eso que participo en un programa de la alcaldía llamado “La Sierra vuelve a sembrar”; entonces vivo acá y cultivo la tierra en mi parcelita para sostenerme económicamente.*

*En mayo del año pasado (2018) la Defensoría del pueblo emitió una “alerta temprana”, en ella decían que luego de la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) se conformó en Santa Marta y sus alrededores un grupo paramilitar denominado Los Pachencas. Ellos están acá, en San Isidro, pero pues nunca me han dicho nada. Sin embargo, desde la alerta hasta hoy han llovido amenazas y homicidios, supongo que a mí no me ponen cuidado porque soy una persona muy calmada.*

*La cuestión es que en la noche del sábado (4 de enero de 2019) yo estaba en mi finca, había trabajado la tierra toooooo el día y ya me iba a costar a dormir, cuando vi fue que llegó una gente como extraña, disque buscándome porque yo le estaba metiendo ideas raras a la comunidad, solo porque*

*yo les decía que había que organizarnos si queríamos mejorar el territorio; ellos lo que querían era matarme. Entonces yo que ya había visto lo que le había pasado a mi esposo eche a correr por el monte, pero ellos en esa moto me alcanzaron y abí quedé, yo fui la primer lideresa social asesinada este año. Mi Luisito fue el que en la madrugada encontró mi cadáver. A mí me da tristeza que mis niños tengan que pasar otra vez por esto. Pero me da más tristeza que a la gente todo esto le dé igual.*

Las canciones que se reproducirán durante la muestra son las siguientes:

“Sólo le pido a Dios” de Mercedes Sosa.

“El paro” de Vic Tote.

“Donde duerme el chamán” de La Raíz.

“Falsos positivos” de Kilcrops.

“Niños del conflicto” de Reincidentes Bta.

“La muerte final” de Radio Rebelde Sound System.

“La jungla” de Flaco Flow y Melanina.

Estas canciones no sólo responden al tema de la sesión, pues algunas hacen parte de expresiones artísticas alternativas y populares, emanadas de sectores juveniles contestatarios, con el fin de captar la atención de las y los estudiantes desde sus gustos e intereses musicales.

Actividad 2 Plenaria de socialización: En un segundo momento se propone la realización en plenaria de la siguiente pregunta: ¿cuál es el hecho del conflicto armado que más recuerda o el que más lo marcó?, esto con el fin de invitar a reflexionar sobre

las diferentes relaciones que han existido con el conflicto dependiendo las edades y lugares geográficos en los que se habite. Se tendrán en cuenta algunos datos y reflexiones preparadas por el docente, así como las respuestas de las y los estudiantes para establecer los códigos representacionales para la investigación de temas generadores en torno a la memoria.

Actividad 3 Trabajo en grupos: Para el siguiente momento, el grupo es dividido en subgrupos. Se propone el diálogo a partir de dos preguntas y de un acompañamiento emocional mediado por las canciones y algunas consideraciones de confidencialidad y de voluntad para narrar. En ese sentido, se recalcará la importancia de que si por alguna razón alguien no desea narrar sus experiencias, está en toda la libertad de no participar del ejercicio, lo mismo aplica en caso de que alguien se sienta demasiado interpelado por el desarrollo de la actividad.

La primera pregunta será en relación con un testimonio real de algún hecho victimizante ocurrido en la historia del país, invitando a posicionar a las y los estudiantes en otros lugares que hayan sido impactados por el conflicto, entre esos el de víctimas directas. La pregunta concreta para el ejercicio sería ¿qué haría si a usted lo hubiera pasado eso? Este primer momento del diálogo estará basado en una narrativa testimonial y contará con el acompañamiento del docente en cada uno de los subgrupos. La narrativa testimonial para propiciar el diálogo es la siguiente: Pineda, B. (2017). La masacre de El Salado: Terrorismo de Estado. Recuperado de: <https://www.radiomacondo.fm/columna/la-masacre-salado-terrorismo-estado/>

La segunda pregunta estará relacionada con el papel de los medios de comunicación. Se indagará por la forma en que los medios masivos han informado sobre el conflicto a lo largo de la historia. En ese sentido, la pregunta problematizadora sería: ¿de qué manera los medios masivos de comunicación han abordado el conflicto armado?

	<p><u>Actividad 4</u> Muestra audiovisual: Para el último momento, se plantea la presentación de un vídeo en el que se hable de algunas iniciativas de resiliencia y memoria que las víctimas directas han construido a pesar de los daños y el dolor. El vídeo buscará cerrar la sesión con un homenaje de manera simbólica a las víctimas, anteponiendo el deber como ciudadanos de denunciar las prácticas violentas y acompañar estas iniciativas contra el olvido. El vídeo que se presentará será “Cantadoras. Memorias de vida y muerte en Colombia” publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, disponible en el siguiente enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eXyhjB2IFq4&amp;t=221s">https://www.youtube.com/watch?v=eXyhjB2IFq4&amp;t=221s</a></p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1</u>: 20 minutos</p> <p><u>Actividad 2</u>: 40 minutos</p> <p><u>Actividad 3</u>: 40 minutos</p> <p><u>Actividad 4</u>: 20 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>Las dos dimensiones que más se desarrollarán durante la sesión son la dimensión ética y socio afectiva. Por el lado de la dimensión ética, es importante mencionar que tanto el tema de la sesión como la metodología requieren de un manejo responsable de información sensible que puede tocar ciertas fibras. En ese sentido, el reconocimiento del otro, el respeto mutuo, la responsabilidad (especialmente en el docente), la empatía y la escucha activa jugarán un papel sumamente fundamental en la sesión en vista de que el contenido temático de la sesión posee una fuerte carga vivencial. Por otro lado, la dimensión socio afectiva también jugará un papel importante al momento de reconocer e intercambiar sentires y afectos frente a aquellas marcas que ha dejado la violencia en el país en los tejidos sociales y en los proyectos de vida individuales y colectivos, esta dimensión también se llevará a cabo en el acompañamiento emocional que el docente debe realizar durante las narraciones testimoniales.</p>

	<p>La dimensión antropológica estará presente al conocer e intercambiar saberes en el aula frente a las iniciativas de resiliencia de una comunidad que ha padecido los rezagos y consecuencias negativas de la violencia, esta dimensión también se realizará a través del reconocimiento de otros lenguajes y expresiones diferentes a las narrativas verbales tales como la música y la fotografía.</p> <p>Por último, la dimensión epistémica se desarrollará a través del intercambio de ideas frente a las preguntas planteadas por el docente acerca de narrar la violencia desde el papel de las víctimas y problematizando el rol que han venido jugando los medios de comunicación en este tema.</p>
Estándares básicos de habilidades	Se tendrá en cuenta el desarrollo de habilidades de comunicación el marco del diálogo de saberes como estrategia discursiva de transformación de subjetividades. De allí que la empatía y la asertividad sean habilidades claves en esta sesión reconociendo la evidente carga emocional y las sensibilidades que se moverán en torno al tema y la metodología de la clase. El trabajo en equipo tendrá relevancia durante la sesión al momento de abordar las preguntas frente a las narrativas testimoniales.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Impresiones</li> <li>-Fotografías</li> <li>-Cinta</li> <li>-Parlante o dispositivo de audio</li> <li>-Proyector de vídeo o televisor</li> </ul>
Evaluación	Se evaluará la participación activa de las y los estudiantes en el diálogo y su involucramiento en los ejercicios de sensibilización, sin dejar de lado las consideraciones éticas que estos implican.
evidencias	NO APLICA

TÍTULO DE LA SESIÓN	<b>Sesión No. 7: Actores armados y grupos sociales en el conflicto</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los actores armados y grupos sociales que han incidido en el desarrollo del conflicto a partir del análisis del conflicto por la tierra en Colombia y de exposiciones grupales.</li> <li>• Promover la reflexión crítica frente a las causas y actores del conflicto armado en la sociedad colombiana desde el ejercicio de memoria.</li> </ul>
Temática a trabajar	Causas y actores del conflicto armado colombiano
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Retroalimentación: Se invitará a recordar los temas trabajados y actividades desarrolladas en la sesión anterior y se hará un repaso del juego de roles sobre el conflicto por la tierra por medio de unas preguntas motivadoras para recordar ambas sesiones. Dichas preguntas serán formuladas a partir de la canción “el campesino embejucado” de Óscar Humberto Gómez.</p> <p><u>Actividad 2</u> Exposición “El conflicto por la tierra en Colombia”: Luego de ello, se proyectará una presentación que explicará el tema del conflicto por la tierra con mayor profundidad. Esta presentación estará acompañada de otras canciones y de una breve exposición a cargo del docente, la cual incluirá datos estadísticos y algunos hechos históricos. La presentación se encuentra disponible en el siguiente enlace: <a href="https://drive.google.com/file/d/1gkLwgYSR6yuQHILamBhC281rbLNewD-e/view">https://drive.google.com/file/d/1gkLwgYSR6yuQHILamBhC281rbLNewD-e/view</a>. Las canciones con las que se acompañarán la presentación son “Lora proletaria”, “La cucharita” y “La china que yo tenía” de Jorge Velosa.</p>

Actividad 3 Muestra audiovisual: Se proyectará el vídeo “Historia del conflicto armado en Colombia”, el cual recoge algunas reflexiones sobre el conflicto por la tierra y se entrelazará con el conflicto armado al analizar los grupos sociales y actores armados que han configurado su desarrollo. Con base en el vídeo, se darán algunas preguntas de retroalimentación, tales como ¿cuál podría ser el origen o causa del conflicto armado en el país?, ¿cuáles son los actores que han configurado el desarrollo del conflicto?, ¿quiénes han sido las víctimas del conflicto?, ¿cuáles han sido las principales consecuencias del conflicto? El vídeo se encuentra disponible en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=dGNG-PUY2gI>

Actividad 4 Trabajo en grupos: Para este momento, se agrupa a las y los estudiantes en seis subgrupos en los que se desarrollarán dos actividades:

La primera actividad consiste en responder al interrogante ¿qué es una ideología? Cada subgrupo construirá una definición que será socializada en plenaria por medio de exposiciones grupales.

En la segunda actividad, cada subgrupo tendrá un texto acompañado de algunas imágenes sobre un actor armado específico, a saber: 1) FARC ,2) ELN, 3) M19, 4) Carteles del narcotráfico y 5) AUC . Se prepararán cinco exposiciones breves acerca del contenido del texto y de las imágenes, las cuales irán acompañadas de carteleras. Se hará hincapié en cómo el surgimiento de estos actores armados respondió a intereses determinados de grupos sociales y a ciertas coyunturas históricas. Los textos a trabajar con sus correspondientes imágenes son las siguientes:

1. Revista Semana (2016). En tres minutos la historia de las FARC. Recuperado de:

	<p><a href="https://www.semana.com/educacion/articulo/la-historia-de-las-farc/467972">https://www.semana.com/educacion/articulo/la-historia-de-las-farc/467972</a></p> <p>2. El País (2014). Conozca la historia del ELN, la guerrilla colombiana fundada por sacerdotes. Recuperado de: <a href="https://www.elpais.com.co/judicial/conozca-la-historia-del-eln-la-guerrilla-colombiana-fundada-por-sacerdotes.html">https://www.elpais.com.co/judicial/conozca-la-historia-del-eln-la-guerrilla-colombiana-fundada-por-sacerdotes.html</a></p> <p>3. Radio Nacional de Colombia (2016). Aparece el Movimiento 19 de Abril. Recuperado de: <a href="https://www.radionacional.co/linea-tiempo-paz/aparece-movimiento-19-abril">https://www.radionacional.co/linea-tiempo-paz/aparece-movimiento-19-abril</a></p> <p>4. EcuRed (s.f.). Los carteles de la droga en Colombia. Recuperado de: <a href="https://www.ecured.cu/Cartel_de_Medell%C3%ADn">https://www.ecured.cu/Cartel_de_Medell%C3%ADn</a></p> <p>5. Revista Semana (2003). La verdadera y triste historia de los paramilitares. Recuperado de: <a href="https://www.semana.com/cultura/articulo/la-verdadera-triste-historia-paramilitares/56273-3">https://www.semana.com/cultura/articulo/la-verdadera-triste-historia-paramilitares/56273-3</a></p> <p><u>Actividad 5</u> Reflexiones de cierre: A partir de las exposiciones, se cerrará la sesión con algunas reflexiones en colectivo sobre la influencia de los grupos armados en el desarrollo e intensificación del conflicto y sus consecuencias en la sociedad colombiana.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 10 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 20 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 50 minutos</p> <p><u>Actividad 5:</u> 20 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>La dimensión antropológica del diálogo se desarrollará a partir de las piezas musicales que se escucharán durante la presentación de la historia del conflicto por la tierra, en tanto que constituye un lenguaje propio de las comunidades campesinas que han padecido las repercusiones del conflicto de manera directa. La dimensión epistémica tendrá lugar al relacionar los actores y causas del conflicto armado dentro de un tejido común: el de la violencia política en Colombia, el cual</p>

	se configura al articular datos estadísticos, hechos históricos y algunas vivencias que al entrelazarse posibilitan la relación entre diferentes saberes. La dimensión socio afectiva se realizará mediante recursos audiovisuales que potenciarán la narrativa del conflicto desde sentires y afectos y desde distintas voces que han vivido directamente las consecuencias de la violencia en Colombia. La dimensión ética se llevará a cabo a través de la escucha activa y la apertura a la diferencia al conocer la historia del conflicto desde varios actores y grupos sociales.
Estándares básicos de habilidades	Se incentivará la escucha, así como algunas habilidades de comunicación como la argumentación al exponer en plenaria y al dar el correspondiente debate acerca de la vivencia del conflicto desde diferentes voces. También se promoverá la comprensión de lectura al analizar los diferentes textos que se trabajarán en clase sobre el surgimiento de actores armados en el conflicto. Por último, otra habilidad a desarrollar será el trabajo en equipo al preparar y socializar las exposiciones.
Recursos	-Parlante o dispositivo de audio -Proyector de vídeo o televisor -Impresiones -Papel Kraft -Marcadores -Pegastick -Cinta
Evaluación	Se tomará en cuenta la comprensión de lectura y apropiación conceptual por parte de las y los estudiantes sobre los temas trabajados. En las exposiciones se evaluará la disposición de escucha del grupo, la capacidad de comunicar ideas y la reflexión crítica frente a las causas y actores del conflicto armado en el país a través del ejercicio dialógico.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 8: Puntos de quiebre en el conflicto</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer algunos hechos victimizantes que han repercutido en los tejidos sociales y en los proyectos de vida de las víctimas en el marco del conflicto armado desde el análisis de narrativas testimoniales y/o artículos de prensa.</li> <li>• Comprender el desarrollo sistemático del conflicto a través de la construcción colectiva de una línea de tiempo.</li> <li>• Identificar los tipos de violencia más recurrentes durante el conflicto armado colombiano por medio de los relatos de las víctimas.</li> </ul>
Temática a trabajar	Desarrollo del conflicto armado desde la voz de las víctimas
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Recuento sesión anterior –Juego “tingo, tingo, tango”-: En este primer momento se recordará el tema de la sesión anterior por medio del conocido juego tingo, tingo, tango. Se harán tres rondas, la primera será dinamizada por el docente y las demás por algún estudiante del grupo que guiará el desarrollo del juego. No obstante, las preguntas serán planteadas por el docente.</p> <p><u>Actividad 2</u> Trabajo en grupos: Se organiza a las y los estudiantes en cinco grupos de trabajo. Cada grupo tendrá una narrativa testimonial o un artículo de prensa en el que se registre algún hecho victimizante cometido por grupos armados. Estos textos estarán acompañados de algunas imágenes. Las y los estudiantes responderán una serie de preguntas con base a la lectura de los textos para invitar a la reflexión sobre los hechos descritos, y de este modo propiciar el diálogo mediante un ejercicio de problematización centrado en las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuáles son los hechos que se narran o describen en el texto?</p>

¿Cuál fue el accionar de los grupos armados?

¿Qué tipos de violencia encontramos en las situaciones descritas o narradas?

Los textos y hechos de referencia son los siguientes:

1. Masacre de Mapiripán: Grupo de Memoria Histórica (2013). Informe “Basta ya” Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. 233, 407 pp.
2. Masacre de El Aro: Pacifista (2018). Historia y testimonios de las masacres que salpican a Álvaro Uribe. Recuperado de: <https://pacifista.tv/notas/historia-y-testimonios-de-las-masacres-que-salpican-a-alvaro-uribe/>
3. Masacre de Bojayá: Grupo de Memoria Histórica (2013). Informe “Basta ya” Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. 90, 280, 334, 337 pp.
4. Asesinato de la periodista Diana Turbay: El Espectador (2018). “Pablo Escobar acabó mi mundo”: hija de Diana Turbay. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/investigacion/pablo-escobar-acabo-mi-mundo-hija-de-diana-turbay-articulo-826803>
5. Falsos positivos o ejecuciones extrajudiciales: Revista Semana (2008). “Mi hermano fue un falso positivo”. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/mi-hermano-falso-positivo/96639-3>

Actividad 3 Construcción colectiva de línea de tiempo: Se desarrollará una plenaria en la que cada subgrupo pasará a socializar las respuestas a las preguntas anteriores, ubicando las imágenes en una línea de tiempo que estará en el tablero, cuyo contenido será construido en la misma plenaria por las y los estudiantes con apoyo del docente. Inicialmente, la línea de tiempo trazará

	<p>dos fechas clave, con el fin de ubicar los hechos narrados cronológicamente. Estas son: 1991 (fecha del asesinato de la periodista Diana Turbay) y 2008 (fecha del registro de los falsos positivos)</p> <p><u>Actividad 4</u> Debate de cierre: Se realizará un debate final a partir de la línea de tiempo, el cual girará en torno a estas preguntas problematizadoras: 1) ¿algunos de los hechos narrados en los textos han sido vividos en carne propia, como testigos o como personas cercanas?, 2) ¿qué marcas dejaron los hechos descritos en las víctimas?, 3) ¿por qué es importante recordar estos eventos aun cuando son acontecimientos dolorosos?</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 10 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 40 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 40 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>Se desarrollará la dimensión antropológica a través de la desmitificación del papel de las víctimas en el conflicto, puesto que en varios momentos de la sesión se busca cuestionar aquellos imaginarios y representaciones que se han tenido acerca de las víctimas, tales como la ausencia de sus testimonios en la historia oficial del conflicto y algunas estigmatizaciones que hay alrededor de su imagen. Por su parte, la dimensión socio afectiva se dará en el debate de cierre donde se interpelará a las estudiantes acerca de la vivencia del conflicto de manera directa y de la importancia de recordar para no repetir aun cuando se trate de hechos que dejaron huella y marcas dolorosas. La dimensión ética se entrelaza al reconocer la subjetividad de las víctimas como actores y grupos sociales que han tenido que padecer las peores consecuencias de la violencia y al dialogar frente a la importancia de la reparación y no repetición para la culminación del conflicto. La dimensión epistémica estará presente al construir la línea de tiempo con apoyo del docente, donde se propiciará el diálogo desde la lectura de los textos y la reflexión</p>

	sobre los mismos.
Estándares básicos de habilidades	Se desenvolverá el pensamiento crítico al desmitificar la historia oficial del conflicto desde la voz de las víctimas directas. También se promoverá la comprensión de lectura al analizar las narrativas testimoniales y los artículos de prensa para la construcción de la línea de tiempo. Así mismo, se incentivarán algunas habilidades de comunicación como la argumentación al realizar el debate de cierre. Por último, también se tendrán en cuenta algunas habilidades para la transformación de conflictos como la empatía, al tomar posición en el lugar de las víctimas desde el ejercicio de narrativas, y el trabajo en equipo al realizar ejercicios colectivos de análisis y reflexión.
Recursos	-Impresiones -Papel kraft -Marcadores -Pegastick
Evaluación	Se evaluará el desarrollo de la reflexión crítica acerca de las marcas que ha dejado el conflicto armado en las víctimas, a través del ejercicio de la acción dialógica en la construcción de la línea de tiempo y en el debate de cierre.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 9: Procesos de negociación</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los procesos de paz gestados en el marco del conflicto analizando su desarrollo y resultados en el intento de poner fin a la guerra en Colombia.</li> <li>• Analizar los conceptos de paz positiva y paz negativa desde los procesos de negociación impulsados por el Estado a través de una mirada crítica frente a sus aciertos y desaciertos.</li> </ul>
Temática a trabajar	Procesos de paz en Colombia. Paz positiva y paz negativa.
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Retroalimentación: Se retroalimenta el tema de la sesión anterior a partir de una serie de preguntas relacionadas con la necesidad de recordar para sanar en vía de la no repetición, tales como ¿de qué formas la memoria permite desarrollar ejercicios de perdón?, ¿cuál es la importancia de no olvidar los hechos que han marcado la historia del conflicto? También se repasará el tema con algunas reflexiones ancladas a los tipos de violencia registrados en los hechos que se abordaron y discutieron.</p> <p><u>Actividad 2</u> Trabajo en grupos: Por grupos, las y los estudiantes tendrán un texto corto en el que se describe uno de los procesos de negociación llevados a cabo en el marco del conflicto. Estos son:</p> <p>Grupo 1) Proceso de paz con las guerrillas liberales del Llano: Agencia Prensa Rural (2017). La paz traicionada. Recuperado de: <a href="https://prensarural.org/spip/spip.php?article22317">https://prensarural.org/spip/spip.php?article22317</a></p> <p>Grupo 2) Los acuerdos de La Uribe: Indepaz (2013). El Pacto de la Uribe con las Farc-EP en1984. Recuperado de:</p>

[http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El Pacto de la Uribe con las Farc.pdf](http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Pacto_de_la_Uribe_con_las_Farc.pdf)

Grupo 3) Desmovilización del M19: Radio Nacional de Colombia (2016). El M-19 entrega las armas. Recuperado de: <https://www.radionacional.co/linea-tiempo-paz/m-19-entrega-las-armas>

Grupo 4) La zona de despeje en San Vicente del Caguán: Caracol Radio (2012). Los procesos de paz en Colombia. Recuperado de: [https://caracol.com.co/radio/2012/08/27/nacional/1346079900\\_751087.html](https://caracol.com.co/radio/2012/08/27/nacional/1346079900_751087.html)

Grupo 5) Los diálogos de La Habana: El País (2018). Así se negoció la paz con las FARC en Colombia. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/mi-hermano-falso-positivo/96639-3>

Cada texto estará ilustrado con algunas imágenes que retratarán las memorias de estos procesos de negociación. Las y los estudiantes tendrán que ubicar cada uno de estos procesos históricamente en una cartelera que estará en el tablero.

Actividad 3 Plenaria “la serpiente”: En el tablero habrá un pliego de cartulina junto con un rollo de la lana. La plenaria consiste en conformar una serpiente, cuya cola significa el estado de guerra y cuya cabeza representa la paz. En la cartulina solamente estará dibujada la cabeza y la cola de la serpiente. En la plenaria, las y los estudiantes trazarán el cuerpo de la serpiente desde la cola hasta la cabeza con el rollo de lana, el cual tendrán que extender y pegar sobre la cartulina. Cada grupo socializará el contenido de su texto y pegará las imágenes que les correspondieron en la cartelera. Para trazar el cuerpo de la serpiente, se le indicará a las y los participantes que al pegar la lana de forma recta significa que se trazó un camino directo hacia la cabeza de la serpiente, esto es, hacia la paz. Al pegar la lana en forma de curva significa que el proceso de paz fracasó y se desvió en su objetivo de llegar a la cabeza de la serpiente. Cada grupo pasará a socializar el proceso de negociación que le correspondió en orden cronológico, como la gran mayoría de estos procesos fracasaron, se traza inicialmente una línea recta para conformar el cuerpo de la serpiente y después una línea curva para indicar que no se logró la paz.

	<p><u>Actividad 4 Reflexiones finales:</u> Al finalizar la plenaria, se analizará la figura de la serpiente y se arrojarán las siguientes preguntas para la reflexión:</p> <p>-¿Por qué la mayoría de procesos de negociación han fracasado?</p> <p>-¿Estos procesos respondieron a los tipos de violencia encontrados en el desarrollo del conflicto armado? ¿Sí, no, por qué?</p> <p>-¿Qué relación encontramos entre la figura de la serpiente con la paz positiva y la paz negativa?</p> <p>Las reflexiones del docente girarán en torno a indicar que cada curva en el cuerpo de la serpiente representa el regreso a un ciclo de violencia, y que en ese sentido, es importante cuestionarnos acerca de qué tipo de paz se ha venido construyendo en estos procesos de negociación.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 10 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 40 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 40 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>La dimensión epistémica se incentivará a partir del análisis de los diferentes procesos de negociación por medio de la construcción colectiva del conocimiento en la dinámica de “la serpiente”. La dimensión ética se tendrá en cuenta al dialogar sobre la relación entre paz negativa y paz positiva al analizar los aciertos y desaciertos de los procesos de negociación, y con ello, situar la importancia de lograr una solución política y negociada al conflicto armado en aras de garantizar la paz como un derecho universal.</p>

Estándares básicos de habilidades	Algunas habilidades que se desarrollarán son el trabajo en equipo y la escucha activa mediante la dinámica de “la serpiente”, en la cual se dialogará sobre los resultados y fracasos de los procesos de negociación de manera colectiva. Por otra parte, también estará presente la comprensión de lectura al abordar los textos que ilustran cómo fueron estos procesos.
Recursos	-Impresiones -Pliego de cartulina -Rollo de lana -Pegastick -Cinta
Evaluación	Se tendrá en cuenta el trabajo en equipo analizando actitudes de cooperación y solidaridad en el aula a través de los ejercicios planteados. Así mismo, se evaluará la apropiación conceptual frente a los conceptos de paz positiva y paz negativa, al igual que la concienciación crítica respecto a la construcción de paz en el país mediante las intervenciones de las y los estudiantes en las reflexiones de cierre.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 10: Los Acuerdos de La Habana</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debatir algunos posicionamientos en torno a los Acuerdos de Paz suscritos entre el Estado colombiano y las FARC a través del desequilibrio conceptual y el intercambio de ideas respetuoso y argumentado.</li> <li>• Resaltar la importancia de la solución política y negociada al conflicto por medio de la reflexión crítica sobre la implementación de los acuerdos.</li> </ul>
Temática a trabajar	Acuerdo de Paz entre el Estado colombiano y las FARC
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Proyección vídeos: Se presentarán dos vídeos con posicionamientos contrarios acerca de los Acuerdos de Paz suscritos con las FARC. Los vídeos que se proyectarán son: “Ejemplo práctico para entender el plebiscito”, publicado por el concejal Marco Fidel Ramírez (ver vídeo en: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MJg-YxZxxN4">https://www.youtube.com/watch?v=MJg-YxZxxN4</a>) y “Dejemos de matarnos”, realizado por la historiadora Diana Uribe (ver vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kVw_I9KItwc">https://www.youtube.com/watch?v=kVw_I9KItwc</a>) . Estos vídeos servirán de abrebocas para un debate entre las y los estudiantes, quienes asumirán un punto de vista determinado en dos grandes subgrupos con posiciones opuestas.</p> <p><u>Actividad 2</u> Trabajo en grupos: Para este momento se divide al grupo en dos grandes subgrupos: El primero de ellos tendrán una posición a favor de los acuerdos de paz y el segundo estará en contra de lo acordado. Cada subgrupo tendrá dos textos para argumentar su posición, uno sobre los puntos acordados y el otro acerca de la posición que deben defender. A partir de los textos, las y los estudiantes prepararán sus mejores argumentos para un debate en plenaria.</p>

Los textos para el debate son los siguientes:

Texto sobre los puntos acordados: Oficina del Alto Comisionado para la Paz (2017). Conozca el nuevo Acuerdo de Paz. Recuperado de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Documents/informes-especiales/abc-del-proceso-de-paz/index.html>

Texto a favor de los acuerdos: Duzán, M. (2013). Diez razones. Bogotá: Revista Semana. (También se puede acceder al texto en el siguiente enlace: <https://www.semana.com/opinion/articulo/diez-razones/344315-3>)

Texto en contra de los acuerdos: BBC News. (2016). "Voy a votar que no": las razones de quienes rechazan el acuerdo de paz en Colombia a pesar de haber padecido la guerra. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37217437>

Actividad 3 Debate acuerdos ¿sí o no?: Se da inicio a un espacio de debate, en el que se propiciará el diálogo de saberes desde la confrontación de puntos de vista, y la argumentación racional y asertiva. También se incentivará el diálogo cultural al promover el respeto mutuo, la escucha activa y el descentramiento.

El debate girará en torno a la aprobación o desaprobación de los Acuerdos de Paz y se desarrollará como una situación de negociación para ampliar horizontes de sentido frente al tema. Cada subgrupo defenderá la posición correspondiente a los textos leídos a pesar de que no sea la posición personal de las y los estudiantes, esto con el fin de lograr el descentramiento y la pluralidad asumiendo puntos de vista contrarios. El docente asumirá el rol de moderador al velar que el diálogo se dé desde el intercambio de ideas argumentado y respetuoso. También se encargará de anotar los puntos clave de la discusión en el tablero. Así mismo, mantendrá el debate por medio de preguntas controversiales.

	<p><u>Actividad 4</u> Conclusiones: Al finalizar, el docente realizará un análisis del debate para definir qué subgrupo tuvo los mejores argumentos y logró defender debidamente su posición. Posteriormente se dará lugar a un breve espacio de reflexión final, en el que desde nuestras posiciones personales dialoguemos en torno a las apuestas y retos de la construcción de paz en el país.</p> <p>Para la evaluación y el cierre del bloque temático, se les pedirá a las y los estudiantes que elaboren un collage en el que relacionen los conceptos de memoria, diálogo y construcción de paz. El collage puede estar alimentado por fotografías, animaciones e ilustraciones alusivas al desarrollo del conflicto en Colombia, así como a la esperanza de no repetir el horror de la guerra y construir paz bajo una perspectiva crítica. Esto es, no solamente desde acuerdos firmados, sino desde la puesta en práctica del dialogo en nuestras cotidianidades. El collage debe ser socializado en la próxima clase.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1:</u> 15 minutos</p> <p><u>Actividad 2:</u> 30 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 30 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>Se desarrollará la dimensión epistémica mediante el debate deliberado y argumentado en torno a la aprobación y desaprobación de los Acuerdos de la Habana generando el descentramiento, la negociación y la ampliación de horizontes de sentido respecto a un tema en común. Por el lado de la dimensión ética se incentivará la escucha, el respeto mutuo y la apertura a la diferencia a través del debate sobre los acuerdos poniendo en juego habilidades como la asertividad y la toma de perspectiva. En esta dimensión, también se hará énfasis en la importancia de la salida negociada al conflicto como posibilidad de apertura democrática y de reconciliación.</p>
Estándares	<p>En cuanto a las habilidades, se espera desarrollar la capacidad de argumentación y el pensamiento crítico mediante la</p>

básicos de habilidades	reflexividad y el intercambio de puntos de vista frente a los Acuerdos de Paz. También se desarrollará la escucha activa, participativa y respetuosa ante posicionamientos contrarios y diferentes en torno a un tema. A su vez, se llevará a cabo algunas habilidades de comunicación para la tramitación y transformación de conflictos como la asertividad y la toma de perspectiva por medio del debate abierto y argumentado. Por último, otra habilidad será el trabajo en equipo en donde cada grupo tendrá que definir estrategias para lograr objetivos comunes durante el debate.
Recursos	-Proyector de vídeo o televisor -Impresiones
Evaluación	Se evaluará la participación activa en el diálogo a través de la realización del debate. De la misma manera, también se tendrá en cuenta el desarrollo de habilidades de comunicación tales como la asertividad, el reconocimiento de la diferencia y el respeto mutuo en aras de aportar la construcción de una cultura de paz desde el aula o escenario educativo.
evidencias	NO APLICA

### Eje temático No. 3: Diversidad y pluralidad

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 11: Reconociéndonos en la diferencia I: “Ponerse en los zapatos del otro”</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir y desarrollar la habilidad de la empatía a través del juego “zapatos perdidos”.</li> <li>• Fortalecer las relaciones en el grupo por medio de un ejercicio de reconocimiento de diferencias y de manejo de la conflictividad al interior del aula.</li> </ul>
Temática a trabajar	Empatía, reconocimiento del otro y trabajo en equipo.
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Retroalimentación: El docente inicia con una retroalimentación de la sesión anterior acompañada de algunas preguntas orientadoras en relación a la memoria, el diálogo y a la construcción de paz en el país, apoyándose en los collages elaborados por las y los estudiantes. Esto con el fin de que se recuerden y se refuercen los temas vistos hasta el momento.</p> <p><u>Actividad 2</u> Trabajo en grupos: En este espacio, el docente agrupa a las y los estudiantes en cinco subgrupos. Cada subgrupo estará conformado por compañeros cuya relación personal ha sido tensa, complicada o con poca afinidad. Estos subgrupos se conformarán teniendo en cuenta el diagnóstico de conflictividad en el aula, realizado en la fase inicial de investigación temática, y tiene la intención de fortalecer las relaciones en el grupo.</p>

	<p><u>Actividad 3</u> Juego “zapatos perdidos”<sup>90</sup>: Se le pedirá a cada integrante de los subgrupos que amarren uno de sus zapatos con el zapato de otro compañero del mismo equipo. Los subgrupos deben caminar con los zapatos amarrados de esa forma hasta al frente del aula, en donde se dispondrá de un costal en el cual deben dejar sus zapatos. Una vez los zapatos estén colocados dentro del costal, el docente lo amarrará y lo sacudirá para revolver todos los zapatos.</p> <p>Luego de ello, se desamarrará el costal y se le pedirá a los subgrupos que busquen y saquen sus zapatos. Al sacar los zapatos, las y los estudiantes deben colocarse los zapatos de algún integrante de su equipo. Finalmente, los integrantes de los subgrupos deben caminar hasta sus lugares con los zapatos del otro compañero puestos. El docente dará un límite de tiempo para sacar los zapatos, ponérselos y regresar a sus lugares, gana el equipo que llegue primero a su lugar.</p> <p><u>Actividad 4</u> Reflexiones de cierre: Al finalizar el juego, se organiza una mesa redonda para socializar las impresiones, percepciones y puntos de vista de las y los estudiantes frente al juego. Se plantearán preguntas como ¿qué pasó en el juego?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿por qué no lograron cumplir con la meta?, ¿les costó trabajar con compañeros que tienen diferencias? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?, ¿cómo se sintieron poniéndose los zapatos del otro? La sesión culmina con una reflexión en torno a la empatía, la cual consiste en ponerse en los zapatos del otro y reconocerlo a pesar de que piense o sienta diferente para lograr objetivos comunes y/o convivir pacíficamente.</p>
Tiempos	<p><u>Actividad 1</u>: 20 minutos</p> <p><u>Actividad 2</u>: 15 minutos</p>

<sup>90</sup> Tomado y adaptado de: Bustillos, G; Marfán, M & Vargas, L. (1990). Técnicas participativas para la educación popular (3ra Ed.): Santiago de Chile. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. 239-242 pp.

	<p><u>Actividad 3:</u> 45 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 40 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	<p>La dimensión antropológica del diálogo cultural se propiciará a través de la creatividad al socializar los collages, reconociendo otros modos de expresión y lenguajes frente a la importancia de construir paz en un país marcado profundamente por la violencia. Por su parte, la dimensión ética será la de mayor preponderancia durante la sesión en vista de que se desarrollará la empatía y el trabajo en equipo en aras de fortalecer las relaciones al interior del grupo aportando a la construcción de paz en el aula de clase y en las cotidianidades de las estudiantes por medio del reconocimiento del otro desde la diversidad y la pluralidad. La dimensión socio afectiva se llevará a cabo en el reconocimiento de los sentires y afectos que rodean al grupo para el mejoramiento de las relaciones interpersonales haciendo uso de la empatía para tramitar y superar conflictos. La dimensión epistémica estará presente al finalizar la sesión, donde en plenaria se reflexionará sobre lo ocurrido en el juego “zapatos perdidos”.</p>
Estándares básicos de habilidades	<p>Se desarrollará varias de las habilidades de comunicación para la tramitación y transformación positiva de conflictos, tales como la empatía, el trabajo en equipo y el reconocimiento del otro en medio de la diferencia a través de la dinámica de retroalimentación y del juego “zapatos perdidos”. También se hará uso de la creatividad al momento de socializar los collages elaborados por los estudiantes.</p>
Recursos	<p>-Costal o bolsa grande de tela o de plástico</p>
Evaluación	<p>Se evaluará el desarrollo del ejercicio de “zapatos perdidos” a partir del respeto mutuo, la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo como elementos fundantes de relaciones empáticas en el aula para aportar al mejoramiento de la convivencia escolar reduciendo los niveles de conflictividad en el grupo. Pierde el juego aquel estudiante que irrespete o vulnere a uno de sus compañeros durante el ejercicio haciendo énfasis en que quien no acate las reglas del juego, automáticamente anula la</p>

	participación de su equipo en el ejercicio. El desarrollo del diálogo cultural se evaluará teniendo en cuenta las relaciones desarrolladas en cada equipo para cumplir con los propósitos del juego.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 12: Reconociéndonos en la diferencia II: Construyendo paz desde sentires y afectos</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar el desarrollo de la empatía a través del juego “globos al aire”.</li> <li>• Realizar un espacio de reflexión crítica frente a la inteligencia emocional en las relaciones interpersonales a partir del juego “globos al aire”.</li> </ul>
Temática a trabajar	Empatía e inteligencia emocional
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Recuento sesión anterior: Se inicia con un recuento de la sesión anterior. Para ello, se llevará a cabo una actividad de manejo de confianzas dentro del grupo para el reconocimiento de la pluralidad. El docente escogerá tres parejas conformadas por estudiantes con baja participación en la sesión pasada y cuya relación personal con ciertos compañeros no fluye de la mejor manera. El docente vendará los ojos de un integrante de cada pareja y le dirá que cargue a su otro compañero en la espalda, el cual no tiene los ojos vendados. Cada pareja tendrá que caminar hasta el frente del aula, en donde habrá una</p>

caja con preguntas acerca de la sesión anterior. Mientras un compañero es cargado por el otro, aquel que no tiene los ojos vendados guiará a su otro compañero en el camino. Cuando lleguen al frente, leerán y responderán la pregunta frente a todo el grupo.

Actividad 2 Primera ronda juego “globos al aire”: El docente repartirá un globo a cada estudiante. Cada participante inflará su globo y anotará en él su nombre, lugar donde vive, gustos y preferencias, entre otros datos que expresen la personalidad de cada uno. Una vez todos los globos estén inflados, el docente les pedirá a las estudiantes que conformen un círculo y lancen los globos al aire. El juego consiste en no dejar caer los globos al suelo. Se dará un tiempo para que el grupo mantenga los globos en el aire y se darán pausas para que cada estudiante se quede con uno de los globos y lea la información de sus otros compañeros. Luego de ello, se hará una última pausa. Cuando cada estudiante tenga un globo, leerá la información contenida en él y el docente dará la instrucción de reventar todos los globos. Cuando todos los globos estén reventados, se les pedirá a las estudiantes que supongan que cada globo hace referencia a una vida. Después, cada estudiante buscará su globo y tratará de reconstruirlo.

Actividad 3 Reflexión colectiva: Se les pedirá a las estudiantes que se ubiquen en sus lugares con sus globos reventados y se dialogará en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué recuerda de la vida (globo) de sus compañeros que sostuvo en sus manos?
- ¿Se pudo rescatar algo de su vida (globo), qué pedazo?
- ¿La vida de los otros después de estar en pedazos podrá ser igual?
- ¿Mis acciones pueden llevar a lastimar la vida de otros? ¿Qué sintieron al reventar los globos?

	<p>- ¿Cómo uno se puede comprometer a respetar las diferencias del otro? (Cruz, et al 2016 pp. 27-28)</p> <p><u>Actividad 4</u> Segunda ronda juego “globos al aire”: Nuevamente el docente repartirá un globo a cada estudiante. Las estudiantes inflarán sus globos, pero en esta oportunidad escribirán alguna emoción negativa que vulnera al otro y afecta sus relaciones interpersonales (Ejemplo: odio, rencor, venganza, rabia, etc.). Se conforma nuevamente el círculo y se lanzan todos los globos al aire sin dejarlos caer al suelo. Se harán cuatro pausas en el que cada participante leerá la emoción escrita en el globo. En la última pausa, se organizará el grupo en parejas y el docente les indicará que entre ambas personas revienten los globos que cada uno tiene.</p> <p><u>Actividad 5</u> Reflexión de cierre: Se hará un último espacio de reflexión con el fin de dialogar alrededor de estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué emoción quisieron recalcar en el globo? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Cuáles emociones se repitieron a lo largo del juego? ¿Cuáles llamaron su atención?</li> <li>- ¿Qué sintieron al acabar con esa emoción reventando el globo?</li> <li>- ¿Cómo gestionamos nuestras emociones para no seguir hiriendo o vulnerando al otro?</li> </ul> <p>El docente dará una última reflexión haciendo alusión a que todas y todos cometemos errores, de lo que se trata es de reconocerlos y transformarlos y que en ese proceso no estamos solos, siempre vamos a necesitar de los otros para apoyarnos y construirnos mutuamente.</p>
Tiempos	<u>Actividad 1:</u> 20 minutos

	<p><u>Actividad 2:</u> 25 minutos</p> <p><u>Actividad 3:</u> 25 minutos</p> <p><u>Actividad 4:</u> 25 minutos</p> <p><u>Actividad 5:</u> 25 minutos</p>
Dimensiones del diálogo cultural y de saberes	La dimensión que más se desarrollará será la dimensión socio afectiva del diálogo, pues mediante el juego “globos al aire” las estudiantes reconocerán al otro desde sus sentires y afectos y aprenderán a desenvolver prácticas de inteligencia emocional en sus relaciones interpersonales. Por otro lado, la dimensión ética será clave durante la sesión, pues se hará énfasis en habilidades como la empatía, el manejo de la ira y la asertividad para tramitar la conflictividad en el grupo. Estas dos dimensiones se entrelazan en la reflexión de cierre, donde las estudiantes además de socializar cómo se sintieron en la sesión, reflexionarán de manera dialogada acerca de la importancia de reconocer el otro y de trabajar en sus emociones en aras de mejorar sus relaciones interpersonales.
Estándares básicos de habilidades	Se desarrollarán algunas de las habilidades socio emocionales para la tramitación y transformación positiva del conflicto, tales como la empatía, el manejo de la ira y la asertividad a través del juego “globos al aire” para aportar al mejoramiento de la convivencia en el grupo de estudiantes desde la diversidad y la pluralidad.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Globos</li> <li>-Vendas</li> <li>-Marcadores</li> </ul>
Evaluación	Se tomará en cuenta el respeto mutuo durante los ejercicios propuestos, así como la disposición de las y los estudiantes en relación a la escucha y la participación individual y colectiva en los espacios de reflexión. Se valorarán los aportes de las y los participantes en medio del diálogo frente a las actividades desarrolladas, los aportes se valorarán de acuerdo a la apropiación e

	involucramiento de las y los estudiantes en el juego. Se observará también la interacción en el aula durante el juego en aras de fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad, la cooperación y el entendimiento recíproco. Aquel estudiante que afecte negativamente el pleno desarrollo de las actividades será descalificado del juego.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 13: Reconociéndonos en la diferencia III: Cine foro de evaluación (primera parte)</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la cátedra a partir de la proyección y análisis de la película <i>“como el gato y el ratón”</i></li> </ul>
Temática a trabajar	Evaluación de la Cátedra de Paz
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Repaso sesión anterior: El docente dará un recuento de la sesión anterior planteando algunas preguntas al grupo con respecto a las actividades desarrolladas, algunas de estas preguntas pueden ser: ¿cómo mejoramos nuestras relaciones con otros teniendo en cuenta que muchas veces pensamos y actuamos diferente?, ¿cómo gestionar nuestras emociones para no vulnerar o afectar al otro?, ¿cómo manifestamos nuestras diferencias sin hacer uso de la agresividad?</p>

Actividad 2 Proyección película: Se proyectará la película “como el gato y el ratón” dirigida por Rodrigo Triana, en la que se muestran varias situaciones relacionadas con el desarrollo de la violencia y el conflicto en un barrio periférico de la ciudad.

Actividad 3 Evaluación: Como tarea, las y los estudiantes deberán completar un esquema en el cual analizarán el contenido de la película. En el esquema identificarán los actores, causas y consecuencias de las situaciones conflictivas y violentas vistas en la película, así mismo, propondrán algunas soluciones para las situaciones evidenciadas en el film. De esta manera, las y los estudiantes aplicarán varios de los temas abordados en el proceso, a saber: conflicto, violencia, clasificación del conflicto y la violencia, paz negativa, paz positiva, habilidades de comunicación para la transformación positiva del conflicto, relación con el conflicto armado, entre otros. Esta tarea hará parte de la evaluación final del proceso de aprendizaje. El esquema a completar es el siguiente:

<b>Situación violenta y/o conflictiva</b>	<b>Actores</b>	<b>Causas</b>	<b>Consecuencias</b>	<b>Posibles soluciones a la situación</b>
<b>Situación 1</b>				
<b>Situación 2</b>				
<b>Situación 3</b>				
<b>Situación 4</b>				
<b>Situación 5</b>				

Tiempos	<u>Actividad 1:</u> 10 minutos <u>Actividad 2:</u> 180 minutos
Dimensiones diálogo cultural y de saberes	Se desarrollará la dimensión antropológica del diálogo al situar y analizar los diferentes imaginarios y representaciones en torno al conflicto y la violencia a través de situaciones concretas en un barrio periférico de la ciudad, las cuales son narradas en la película. También se incentivará la dimensión ética al promover el ejercicio de las habilidades para la tramitación y transformación positiva de conflictos como el manejo de la ira, la escucha, la generación creativa de opciones, la toma de perspectiva y la asertividad, las cuales serán aplicadas por los estudiantes en situaciones concretas de la película por medio del análisis de su contenido.
Estándares básicos de habilidades	Habilidades como saber interpretar y analizar situaciones conflictivas complejas así como el uso de la asertividad, el manejo de la ira, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones y la escucha estarán presentes en la sesión al analizar la película y relacionar su contenido con los temas abordados durante el todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
Recursos	-Proyector de vídeo o televisor -Impresiones
Evaluación	Se evaluará la participación del grupo en el ejercicio inicial con miras a analizar la retroalimentación de los temas y contenidos abordados en la sesión anterior. También se observará la disposición del grupo durante la proyección de la película para el óptimo desarrollo de la actividad. Por último, se hará énfasis en que la tarea sugerida hace parte de la evaluación final del proceso y que constituye un elemento indispensable para la culminación de la cátedra. La tarea se evaluará en términos de apropiación conceptual y aplicación de los aprendizajes construidos a lo largo del proceso en situaciones concretas en las que se evidencia el desarrollo del conflicto y la violencia en sus variadas manifestaciones, tal y como ocurre en la película.
evidencias	NO APLICA

TITULO DE LA SESION	<b>Sesión No. 14: Reconociéndonos en la diferencia IV: Cine foro de evaluación (segunda parte) y cierre de la Cátedra de Paz</b>
objetivos de la sesión:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la cátedra analizando sus alcances, fortalezas, retos y debilidades por medio del juego “zas, zas, boing” y de la construcción colectiva de un mapa de sueños acerca de las expectativas de vida de las y los estudiantes, en el cual se evidencie la acción educativa transformadora en el aula.</li> <li>• Desarrollar un espacio de compartir con las y los estudiantes en el que se reflexione de manera conjunta sobre la experiencia pedagógica y su aporte a la construcción de paz en el país.</li> </ul>
Temática a trabajar	Evaluación de la Cátedra de Paz
Metodología	<p>La metodología se compone de las siguientes actividades:</p> <p><u>Actividad 1</u> Mesa redonda: El docente propiciará una mesa redonda en la que se socializarán los esquemas elaborados por las y los estudiantes y se debatirán las impresiones y puntos de vista frente a la película en torno a varias preguntas, entre ellas: ¿cómo hubiéramos solucionado los conflictos si nosotros fuéramos los protagonistas de la película?, ¿qué situaciones empeoraron el desarrollo del conflicto?, ¿qué factores originaron la situación conflictiva?, ¿cómo aplicaríamos la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, entre otras herramientas para que la situación hubiera mejorado?</p> <p><u>Actividad 2</u> Juego de evaluación final: Se organiza el grupo en un círculo para la segunda parte de la evaluación final del proceso. Esta evaluación consiste en un juego denominado “zas, zas, boing” Pierde el juego quien no atienda correctamente a las instrucciones dadas por el docente, entre ellas: cuando el docente diga “zas” un compañero del círculo da un aplauso instantáneo y estira rápidamente el brazo señalando a algún compañero del círculo. El compañero que recibe el movimiento</p>

puede repetir la acción hacia otro compañero o decir “boing” saltando con su cuerpo para indicar que el movimiento va dirigido hacia la segunda persona ubicada a su derecha, es decir, salta un integrante a la derecha. Quien reciba el movimiento puede repetirlo o ejecutar un movimiento nuevo diciendo “boing-boing” y saltando dos veces, el cual indica saltarse una persona hacia la izquierda, esta persona debe recibir el movimiento. Quien reciba el movimiento puede repetirlo o hacer uno de los movimientos anteriormente indicados y así sucesivamente hasta que quien no atienda correctamente a los movimientos sale del juego. Quien sale del juego debe sacar un papelito de una bolsa que estará en el centro del círculo, la cual contiene varias preguntas relacionadas con los temas vistos durante la cátedra. Al sacar el papelito debe responder a la pregunta contenida en él, dependiendo de la respuesta se dará la respectiva calificación. Cabe mencionar que si alguien tiene dificultades respondiendo una pregunta, los demás compañeros del círculo pueden ayudarlo dándole algunas pistas.

Actividad 3 Mapa de sueños: Al finalizar el juego, se retomará la mesa redonda y se dispondrá de una tela en el centro del aula con algunos materiales como pinturas, marcadores, hojas de papel iris, entre otros. Se les pedirá a las y los estudiantes que le den vida a la tela construyendo un mapa de sueños en el que plasmen los logros y aprendizajes de la cátedra para sus proyectos de vida. Las indicaciones y descripciones para la construcción del mapa son las siguientes:

El mapa puede estar dividido en dos grandes columnas: una columna para que las y los estudiantes retraten las emociones, percepciones y sentimientos antes de la cátedra y otra columna en la que plasmen sus aprendizajes, reflexiones y transformaciones después de la experiencia de la cátedra. También se puede apelar a la figura del espiral al registrar los cambios de las y los estudiantes de manera cíclica como parte de un proceso de transformación permanente frente a la cultura de la violencia. No obstante, no se restringirá la construcción del mapa a un único esquema, sino que se dará libertad a las y los estudiantes de atender a las sugerencias del docente y de construir el mapa como ellos lo crean conveniente.

	<u>Actividad 4</u> Compartir de cierre: Se socializará el mapa de sueños con un pequeño compartir de alimentos entre el docente y las/os estudiantes, donde brevemente se compartirán las percepciones, aprendizajes, reflexiones, fortalezas, debilidades y retos del proceso pedagógico llevado a cabo. Finalmente, el docente conversará con cada estudiante para definir la nota de autoevaluación. Con este espacio se dará por terminada la cátedra.
Tiempos	<u>Actividad 1:</u> 20 minutos <u>Actividad 2:</u> 50 minutos <u>Actividad 3:</u> 50 minutos <u>Actividad 4:</u> 60 minutos
Dimensiones diálogo cultural y de saberes	Todas las dimensiones del diálogo cultural y de saberes estarán articuladas en el mapa de sueños, donde a través de la acción y reflexión se da lugar a un proceso creativo en el que las estudiantes ilustren sus aprendizajes, sentires, expectativas de vida y afectos sobre lo que fue la experiencia. Esto también será posible durante el compartir de cierre entre el docente y el grupo de estudiantes, en la medida que constituye un espacio ameno y flexible en el que cada participante dialoga libremente acerca de su experiencia en el marco del proceso situando sus aportes para la construcción de paz en el país.
Estándares básicos de habilidades	Se estimularán diferentes habilidades de comunicación como la argumentación y la fluidez verbal al momento de exponer o socializar un punto de vista. También se impulsará la creatividad a través del mapa de sueños, así como el fortalecimiento de lazos y relaciones interpersonales al interior del grupo.
Recursos	-Tela blanca -Marcadores -Pinturas -Pinceles

	-Papel iris -Pegante -Tijeras -Periódicos -Lápices
Evaluación	Se analizarán los resultados de la praxis dialógica en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje en la cátedra a través del juego como herramienta de participación creativa y motivacional, así como de la creatividad en la construcción del mapa de sueños. Se tendrá en cuenta también cómo la experiencia pedagógica contribuyó al proceso de transformación de subjetividades de las y los estudiantes escuchando sus reflexiones durante todas las actividades propuestas en la sesión. A su vez, se observarán los elementos construidos por las y los estudiantes en el mapa de sueños como reflejo de la acción transformadora en el aula en función de la construcción de paz desde el diálogo cultural y de saberes en la Educación Popular.
evidencias	NO APLICA

### Modo de análisis de resultados de la propuesta:

En cuanto al análisis de los resultados de la propuesta, vale la pena mencionar que el proyecto pedagógico se divide en tres fases de implementación, a saber: 1) investigación temática, 2) problematización y 3) análisis de resultados<sup>91</sup>. Para el análisis de resultados, se retroalimentarán las dos fases anteriores por medio de los ejercicios creativos propuestos por el docente al finalizar cada eje temático de la propuesta<sup>92</sup>. Estos ejercicios dan cuenta de lo aprendido por el o la estudiante en cada etapa. Los resultados se recogerán

<sup>91</sup> Para ampliar con más detalle, véase capítulo. 4: “*Dialogando para la paz*”. Sección.4.4.1, pág. 61.

<sup>92</sup> Para ver en detalle los ejes temáticos de la propuesta, véase capítulo. 4: “*Dialogando para la paz*”. Sección.4.4.1, págs. 61-62.

teniendo en cuenta los momentos metodológicos del diálogo en la Educación Popular planteados por Freire (2005) y Torres (2010). Estos momentos guardan una relación intrínseca con las etapas de la propuesta de la siguiente manera:

### Momentos metodológicos del diálogo

	Codificación	Descodificación // Desmitificación	Acción transformadora
<b>Definición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acercamiento al ambiente de aprendizaje.</li> <li>-Diagnóstico en el aula de la conflictividad social.</li> <li>-Identificación de códigos generadores para el diálogo por medio del pronunciamiento de la palabra, el cual hace alusión a la situación existencial (vivencia cotidiana o realidad diaria) de las participantes del proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Problematización de los códigos generadores para el diálogo a través del cuestionamiento de creencias, representaciones e imaginarios.</li> <li>-Desequilibrio conceptual entre los códigos generadores y su correspondiente cuestionamiento.</li> <li>-Desarrollo de la negociación como situación gnoseológica que se da a partir de la confrontación de saberes entre los códigos generadores identificados y su respectiva problematización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión y análisis del cuestionamiento de códigos generadores.</li> <li>-Ampliación de horizontes de sentido por medio del descentramiento y la apertura de puntos de vista.</li> <li>-Evaluación del alcance de la acción dialógica en el aula mediante ejercicios creativos que retroalimenten lo aprendido y desaprendido en los dos momentos anteriores.</li> </ul>
<b>Relación con</b>	Etapa 1: Investigación temática	Etapa 2: Problematización	Etapa 3: Análisis de resultados

etapas de la propuesta			
Ejemplo	<p>Haciendo el diagnóstico en el aula, encontramos dos situaciones que dan lugar a dos códigos generadores para el diálogo. Estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Bullying</li> <li>2) Machismo</li> </ol>	<p>Al identificar el machismo y el bullying como códigos generadores para el diálogo, en tanto que fueron situaciones recurrentes en el aula, se desarrollaron algunos ejercicios de problematización tales como el juego “zapatos perdidos” y la actividad “globos al aire”, en donde las estudiantes se asumieron en el papel de quien es acosado/a y fueron interpelados/as directamente cuestionando su rol de perpetradores de violencias.</p>	<p>Al finalizar el proceso pedagógico, las estudiantes construyeron un mapa de sueños que incluía cuentos, anécdotas, dibujos, caricaturas y animaciones acerca de las repercusiones y consecuencias del machismo y el bullying en el aula de clase, invitando a los compañeros de otros grupos a transformar estas prácticas, y de este modo, posibilitar la construcción de paz en la institución.</p>

En el anterior esquema, podemos observar cómo cada momento metodológico del diálogo constituye una etapa para el análisis de los resultados de la propuesta pedagógica. En ese sentido, en el primer momento se hace un diagnóstico en el aula para establecer los códigos (representaciones, creencias e imaginarios que hacen parte del universo vocabular de las estudiantes) que generarán el diálogo, los cuales serán problematizados para su posterior transformación. Esta transformación está mediada por un proceso de aprendizaje-

desaprendizaje-aprendizaje. En el primer momento se identifican aquellos códigos que han sido aprehendidos por las estudiantes inconsciente o conscientemente en sus contextos y vidas cotidianas, tales como el machismo y el bullying. En el segundo momento se cuestionan estos mismos códigos, dando lugar a un desequilibrio conceptual en el cual se desaprenden aquellos imaginarios y representaciones simbólicas legitimadoras de violencia a través de la confrontación de saberes en el diálogo dentro de un ejercicio de negociación semántica. Y en el último momento, se reflexiona sobre las representaciones que fueron cuestionadas posibilitando la ampliación de horizontes de sentido al desarrollar una apertura y descentramiento hacia otros saberes, representaciones y puntos de vista que anteriormente fueron negados, invisibilizados y rechazados. De este modo, se establecen nuevos aprendizajes que son producto de un proceso de cuestionamiento y que transforman la cultura de la violencia, tal y como se ilustra en el esquema anterior.

*Anexo 2: Diarios de campo experiencia Cátedra de Paz en Pradera (Valle)*



**Convenio Gobernación del Valle del Cauca y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD  
Proyecto “Manos a la Paz”**

**Diario de campo Visita a Instituciones Educativas para el desarrollo de la Cátedra de Paz y Reconciliación**

<b>Actividad</b>	Visita a Instituciones Educativas para el desarrollo de la “Cátedra de Paz y Reconciliación”
<b>Fecha</b>	3 y 6 de marzo de 2017
<b>Asesor Responsable</b>	Luis Carlos Martínez
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez, Luis Fernando Jáuregui, Dina Luz Madera.

**Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

Durante los días 3 y 6 de marzo en las horas de la mañana, estuvimos realizando una serie de visitas a algunas Instituciones Educativas del municipio con el fin de definir y concretar el desarrollo de la Cátedra de Paz y Reconciliación en estos espacios escolares, luego de haber presentado una propuesta didáctica que fue tramitada ante la Secretaría de Educación Municipal y que fue enviada a algunos colegios rurales y urbanos que hacen parte del municipio y que se consideraron como prioritarios para la realización de la Cátedra.

Entre los colegios que estuvimos visitando se encuentran dos colegios rurales y uno urbano, los cuales fueron los que tuvieron mayor acogida con la propuesta que les enviamos. Estos son: Institución Educativa Antonio Nariño ubicada en el Corregimiento “Lomitas”, Institución Educativa Mercedes Abrego ubicada en el Corregimiento “El Retiro” y la Institución Educativa Francisco Antonio Zea ubicada en el casco urbano del municipio. El día 3 de marzo visitamos las dos instituciones rurales y el día 6 del mismo mes estuvimos en la institución urbana.

El primer colegio que estuvimos visitando fue el Antonio Nariño, el cual fue muy receptivo con nosotros y en el que se dio el aval por parte de la rectoría para comenzar con la cátedra a la semana siguiente. Durante nuestra visita vieron con muy buenos ojos la llegada del programa “Manos a la Paz” a la institución y nos dieron algunas recomendaciones para el desarrollo de las clases, dado que se abordan temas complejos

que poseen una estrecha vinculación con la realidad que se ha vivido en la zona rural del municipio que ha sido una de las más golpeadas por el conflicto armado interno. Se definió que la Pedagogía de Paz que desarrollaremos estará dirigida al grado noveno, el cual cuenta con un solo grupo que oscila entre 30 y 35 estudiantes. Así mismo las sesiones que realizaremos tendrán lugar los lunes cada quince días de 12 m a 1 pm en el espacio de la clase de sociales. No obstante, hasta el momento no hemos podido iniciar las clases dado que el pasado lunes 13 de marzo, día en el que acordamos dar inicio a la cátedra, tuvimos una jornada de capacitación con la Unidad de Víctimas en la ciudad de Cali; lo que imposibilitó nuestra asistencia al colegio. En el momento se está pensando realizar una nueva visita a la Institución para ver la posibilidad de concretar otro día diferente al lunes para el desarrollo de la cátedra con el fin de poder llevar a cabo todas las sesiones contempladas en el programa.

En cuanto al colegio Mercedes Abrego, cabe resaltar varias cosas. La primera es la ubicación de la institución que se encuentra en zona rural del municipio a hora y media del casco urbano, por lo que sin duda también ha vivido en carne propia el flagelo de la guerra. La segunda es la cantidad de estudiantes, son alrededor de 40 niños y jóvenes que reciben sus clases a manera de multigrado, es decir, todos los chicos ven sus clases en el mismo salón y con el mismo profesor desde el grado 3 hasta el grado 9. Esto nos cogió de sorpresa, dado que la cátedra la pensamos realizar solamente a grado 9 pero al conversar con el coordinador de la institución acordamos que las clases se llevarán a cabo con 27 chicos y chicas pertenecientes a los grados 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Esto nos ha llevado a replantear algunas de las metodologías y temáticas que plasmamos en la propuesta didáctica. Pero vale la pena realizar este ejercicio al ser un colegio rural que ha padecido las consecuencias de la violencia. Por otra parte, también es importante señalar que la acogida por parte de profesores y estudiantes fue muy grande, el colegio nos abrió sus puertas de la mejor manera y sabemos que la experiencia pedagógica con esta institución será muy gratificante y enriquecedora para nosotros. Ese día además de definir el número de sesiones, las fechas en las que se realizarán y los horarios, también tuvimos la oportunidad de presentarnos ante las y los estudiantes de la Institución. Después de habernos presentado, se les dejó una pequeña tarea que consistió en una breve consulta acerca de qué se entiende por conflicto y por violencia.

Hasta el momento hemos realizado la primera sesión en la que no sólo las y los chicos aprendieron de nosotros, sino que también nosotros hemos aprendido bastante de ellos. Estamos muy contentos por desarrollar la Pedagogía de Paz en esta Institución pese a que las sesiones sean más pocas dado que la distancia y las dificultades para el transporte nos imposibilitan realizar todas las sesiones. La próxima sesión se llevará a cabo el 6 de abril y esperamos seguir contando con el apoyo de la Administración Municipal para poder transportarnos hasta la Institución y seguir nutriéndonos de esta valiosa experiencia.

El día 6 de marzo visitamos el colegio Francisco Antonio Zea –FAZ-, ubicado en el casco urbano y considerado por ser uno de los más conflictivos dado que recibe población perteneciente a los barrios más marginales del municipio en los que muy a menudo se encuentran fuerte problemáticas sociales como la drogadicción, el pandillismo y la

presencia de bandas delincuenciales. De igual forma, es la institución con mayor población víctima y afro descendiente. Por lo que el desarrollo de la Pedagogía de Paz es sumamente importante y adquiere una gran relevancia para esta institución en la medida que permite disminuir los niveles de conflictividad social en las y los jóvenes del colegio. Los directivos y profesores también han sido muy receptivos con nosotros y hasta la fecha se han desarrollado dos sesiones con la participación de 95 estudiantes aproximadamente pertenecientes al grado noveno que se encuentra distribuido en tres cursos.

### **Conclusiones y Compromisos**

El desarrollo de la Pedagogía de Paz en algunas Instituciones Educativas del municipio de Pradera resulta fundamental para los niños y jóvenes pradereños que de alguna manera han vivido o han sido repercutidos por desarrollo del conflicto en el territorio. Estas clases sin duda constituyen una gran herramienta que permite construir la nueva cultura política que requiere el país en el actual escenario de postconflicto. De la misma manera, el desarrollo de las clases permite también dialogar y reflexionar sobre los retos y posibilidades que implica la construcción de paz desde los espacios y escenarios más inmediatos y cotidianos.

### **Diario de campo sesión No. 1 Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-**

<b>Actividad</b>	Primera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-
<b>Fecha</b>	9 de marzo de 2017
<b>Asesor Responsable</b>	Luis Carlos Martínez
<b>Dinamizador(es)</b>	Edwin Sierra Martínez, Luis Fernando Jáuregui, Dina Luz Madera.

### **Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

El pasado jueves 9 de marzo en horas de la mañana desarrollamos la primera de las seis sesiones que programamos para la realización de la Pedagogía de Paz en el Colegio Mercedes Abrego ubicado en el corregimiento de El Retiro. La sesión tuvo como tema central las definiciones y diferencias conceptuales entre conflicto, violencia y paz. Para el desarrollo de la sesión se hizo una técnica participativa *rompe hielos* a modo de presentación personal conocida como “la telaraña”. Además de presentarnos intercambiamos nuestras expectativas e intereses frente al espacio de la cátedra. Una vez finalizado este primer momento, proyectamos un vídeo explicativo frente a la pregunta ¿qué es la ONU y su papel en el proceso de paz en Colombia?, luego de proyectar el vídeo se resolvieron algunas dudas planteadas por las y los estudiantes frente a lo que hace la ONU y sobre la etapa actual de la Implementación de los acuerdos. Después de ello, proyectamos una presentación acerca del programa “Manos a la Paz” con el fin de

que las y los chicos conocieran con más detalle lo que estamos haciendo en el territorio.

Luego de las proyecciones entramos en materia y abordamos el tema central de la sesión preguntándoles a las y los estudiantes si hicieron la consulta que se les dejó en la oportunidad anterior en la que nos vimos. La mayoría había hecho la pequeña tarea y hasta trajeron carteleras con la definición de conflicto y violencia. Un hecho que llamó la atención fue que las y los estudiantes ejemplificaban la violencia cuando el papá llegaba en estado de embriaguez a la casa y le pegaba a la mamá. Después de ello, se realizó una breve plenaria de socialización con la consulta que realizaron y luego de ello se les entrega una tarjeta en la que cada uno escribió lo que entendía por conflicto, violencia y paz a partir de la consulta que realizaron y de la socialización que se había hecho. Finalmente se pegó un papelógrafo en el salón en el que cada estudiante colocó su tarjeta con sus definiciones. Por cuestiones de tiempo no se hizo la retroalimentación del papelógrafo la cual quedó pendiente para la próxima sesión que tendrá lugar el 6 de abril y cuyo tema central serán los tipos de violencia y conflicto.

#### **Conclusiones u observaciones**

Se desarrolló la sesión satisfactoriamente abordando los temas que se tenían previstos pese a que el tiempo no nos alcanzó para llevar a cabo toda la metodología que teníamos planeada, dado que en ella se pensaba realizar un socio drama en el que se pudieran esclarecer las diferencias entre conflicto y violencia. Este ejercicio quedó pendiente para la próxima sesión junto con la retroalimentación del papelógrafo.

#### **Diario de campo sesión No. 2 Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-**

<b>Actividad</b>	Segunda Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-
<b>Fecha</b>	6 de abril de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez.

#### **Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

Luego de haber tenido un receso en el desarrollo de las sesiones, el pasado 6 de abril se retoman las clases de la Cátedra de Paz y Reconciliación en la Sede del Corregimiento de El Retiro de la Institución Educativa Mercedes Abrego. Este receso había corrido por cuenta de unas capacitaciones que tuvimos con la Unidad de Víctimas que se nos cruzó con la fecha que se había acordado para la segunda sesión y por el Encuentro de Seguimiento de Medio Término de la pasantía que tuvo lugar la semana siguiente a la fecha acordada.

Las clases se retoman haciendo un recuento y “recorderis” general de los temas vistos durante la primera sesión en la que se abordaron los conceptos de conflicto, violencia y paz a través de varias carteleras y un ejercicio de papelógrafo. Posteriormente se hizo un ejercicio práctico en los mismos grupos. Para esta actividad a cada grupo se le asignó la

definición de un tipo de conflicto o de violencia con ejemplos concretos. Cada grupo hizo el intento de determinar a qué tipo de conflicto o de violencia pertenecía la definición que se les entregó para luego plasmarla a través de un dibujo y pegar el dibujo en un mapa conceptual que se encontraba en el tablero ubicándolo debajo del nombre de algún tipo de conflicto o de violencia. Los tipos que se trabajaron fueron los siguientes: 1) Violencia de Género, 2) Violencia Física, 3) Conflicto Real o Necesario y 4) Conflicto Innecesario.

La clase finaliza con la socialización en plenaria del mapa conceptual y con algunas inquietudes y reflexiones de cierre sobre el tema. Como sugerencia de tarea se les pide a las y los chicos que averiguaran un poco acerca del conflicto por la tierra en Colombia.

#### **Conclusiones u observaciones**

Pese a que se lograron desarrollar todas las actividades planeadas, aún persisten algunas confusiones terminológicas entre los conceptos trabajados en clase. Se hace necesario seguir reforzando el tema con otros ejercicios para dar las claridades necesarias y seguir avanzando con el programa para las sesiones.

### **Diario de campo sesión No. 3 Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-**

<b>Actividad</b>	Tercera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-
<b>Fecha</b>	20 de abril de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez.

#### **Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

Después del receso de Semana Santa, nos dimos cita el pasado 20 de abril para continuar con las sesiones que se desarrollan en el marco de la Cátedra de Paz y Reconciliación en el Colegio Mercedes Abrego. En esta oportunidad el tema abordado fue el conflicto por la tierra en Colombia, que es considerado por algunos teóricos y pensadores como la principal causa de la guerra que hemos padecido. La clase inicia alrededor de las 9 am no sin antes haber hecho un breve recuento de la sesión anterior en la que se retroalimentaron las definiciones y diferencias entre los conceptos de conflicto y violencia en el que a través de ejemplificaciones se trató de distinguir e identificar estos conceptos del uno del otro.

Luego de ello se les preguntó a las y los chicos si habían realizado la tarea que quedó pendiente en la clase pasada, a lo que muchos respondieron que olvidaron hacerla dado que nuestro último encuentro fue hace varias semanas. Pese a lo anterior, se comienza a tratar el tema central de la sesión mediante un juego que ilustra el problema de la distribución de la tierra en Colombia. Para tal fin, se plasmó un cuadro gigante en el piso del aula con cinta de enmascarar. Dicho cuadrado estuvo dividido en tres partes: Una parte muy grande, otra muy pequeña y otra demasiado pequeña. Una vez dibujado el

cuadro se procedió a subdividir a las y los estudiantes en tres grupos de desigual proporción. El primer grupo contaría con sólo ocho estudiantes, el segundo con quince estudiantes y el tercer grupo con cinco estudiantes. A cada grupo se le asignó un rol a seguir. El primer grupo asumió el rol de los ganaderos, el segundo el de los campesinos y el tercero cumplía el papel de observadores. Los primeros dos grupos se ubicaron al interior del cuadro gigante. El grupo de los ganaderos se ubicó en la parte más grande y el segundo en la parte pequeña. A cada grupo se le dio una serie de indicaciones a seguir dentro del cuadro. Por ejemplo: *ganaderos un paso hacia adelante, campesinos manos arriba*. Se les seguía dando las indicaciones de tal forma que el grupo que ganara fuera aquel que no se dejara sacar del cuadro gigante y se mantuviera adentro hasta generar un ambiente de tensión y de conflicto entre ambos grupos dado que los ganaderos invadían el poco espacio que le correspondió al grupo de los campesinos. Se cierra el juego en pleno forcejo y se le pregunta al grupo de los observadores lo que vieron durante el juego. Entre sus impresiones señalaban que el grupo de los ganaderos quería sacar a los campesinos del cuadro sin razón alguna y que se evidenció una situación de conflicto entre ambos grupos.

Se da por terminada la ronda de intervenciones frente al juego y en el mismo cuadro gigante se identifican algunos conceptos que explican el problema de la distribución de la tierra en Colombia. A la parte más grande del cuadro gigante se le pegó con una cinta escrita con el nombre de latifundio y debajo se le colocó que correspondía a los ganaderos y terratenientes y que su actividad económica principal era la ganadería y el monocultivo, mientras que a la parte más pequeña se le identificó bajo el nombre de minifundio que en el juego le correspondió al grupo de los campesinos y cuya actividad económica es la agricultura.

Del mismo modo, debajo de cada parte del cuadro, identificada con un nombre, grupo y actividad económica, se escribió el porcentaje de población que le corresponde a cada parte (Ejemplo: 5% de la población colombiana es dueña de los latifundios, el 85% corresponde al minifundio y el 15% es la parte del cuadro que quedó vacía y que correspondió a los terrenos baldíos). La idea con este ejercicio consistió en que las y los estudiantes identificaran el origen y la forma en cómo se desarrolla el conflicto por la tierra en Colombia y los actores que intervienen en él. Para ilustrar y ejemplificar los conceptos además de pegar las cintas dentro del cuadro gigante trazado en el aula, se recurrió a la pedagogía de la pregunta en la que se le interpeló a las y los participantes con diferentes preguntas relacionadas con su diario vivir en el campo. Se les preguntó qué tan grande era la finca donde vivían, qué era lo que sembraban, si sus papás pagaban algún tipo de renta, si solamente administraban o si eran los dueños de la finca donde vivían, en qué trabajos les ayudaban normalmente a sus papás, entre otras cosas.

Se realiza entonces una nueva ronda de intervenciones para explicar el problema de la distribución de la tierra en Colombia a través del juego anteriormente realizado y de las respuestas que las y los chicos daban en sus intervenciones desde su experiencia vivencial. Se les pregunta a ellos si tenían algunas dudas frente al tema y se cierra la sesión dejando como sugerencia que para la próxima clase trajeran una pequeña consulta acerca de los Partidos Políticos Tradicionales preguntándoles a sus abuelos o familiares o simplemente por internet.

### Conclusiones u observaciones

La sesión se llevó a cabo exitosamente desarrollando todas las actividades planeadas en el Plan de Clase. Se hizo énfasis y se dieron algunas claridades conceptuales frente a las definiciones y diferencias entre conflicto y violencia y se relacionó con el tema correspondiente de la sesión para que las y los chicos tuvieran una visión más amplia y clara. Fueron receptivos con el juego y no se presentaron grandes dificultades con el momento de tensión y de forcejeo, que era nuestra principal preocupación luego de los inconvenientes que presentamos en otras instituciones que presentan un alto grado de conflictividad social. Debido a la corta edad de algunos participantes y del contexto rural en el que se encuentra la escuela se debe incentivar el seguimiento de instrucciones desde la más básica y obvia como el hecho de anotar un título hasta la más compleja como el desarrollo de un ejercicio práctico y participativo.

### Diario de campo sesión No. 4 Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-

<b>Actividad</b>	Cuarta Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Mercedes Abrego –Corregimiento El Retiro-
<b>Fecha</b>	27 de abril de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez.

### Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes

El pasado jueves 27 de abril se llevó a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa Mercedes Abrego –Sede El Retiro- la cuarta y penúltima sesión de la Cátedra de Paz y Reconciliación cuyo tema central fue el de Genealogía de la Violencia en Colombia realizando un ejercicio de Memoria Histórica con las y los estudiantes y una breve socialización del Acuerdo Final de Paz suscrito entre las FARC y el Gobierno Nacional.

La sesión arrancó con un recuento general de los temas vistos durante la clase pasada. En este primer momento recordamos cómo se desarrolla el problema de la distribución de la tierra y los factores que intervienen en él. De la misma manera, también estuvimos analizando por qué este problema llevó al origen y desarrollo del Conflicto Armado en el país. Luego de este corto recuento se le preguntó a las y los chicos si habían hecho la tarea que se les sugirió en la sesión anterior, esta vez gran parte de ellos hizo la consulta y se les preguntó qué habían averiguado. Muchos de ellos dijeron que en el campo hubo mucha violencia por cuenta de las diferencias entre liberales y conservadores, las cuales no eran muy claras, según lo que se pudo ver en las y los estudiantes.

Posteriormente se hizo una retroalimentación de la consulta que las y los chicos realizaron mediante una explicación acompañada de una presentación en Power Point

que se proyectó en el aula de clase y que permitió ilustrar a las y los niños y jóvenes sobre la forma en que las diferencias ideológicas entre los Partidos Políticos Tradicionales influyeron en el origen del Conflicto Armado en Colombia. Después se abordaron brevemente los hechos ocurridos durante el Bogotazo, considerado como el principal detonante de la Violencia en el país, y se proyectó un vídeo que explicaba el desarrollo del conflicto. Se hace una ronda de intervenciones frente al vídeo en la que las y los participantes intentaron identificar las principales causas de la Violencia Política que ha vivido el pueblo colombiano y finalmente se proyectan otro par de vídeos que hacen parte de la serie “Dejemos de Matarnos” con el fin de socializar algunos de los puntos más importantes del Acuerdo Final de Paz. La sesión culmina con otra ronda de intervenciones en la que se dieron unas reflexiones generales sobre los últimos vídeos que giraron en torno a lo que representa el fin del conflicto para el país. Durante el ejercicio existieron algunas dificultades como la falta de escucha hacia punto de vista del otro por parte de algunos estudiantes, las cuales truncaron el desarrollo del diálogo.

#### **Conclusiones u observaciones**

El material audiovisual sin duda constituye un recurso didáctico que logra captar de mejor manera la atención de las y los estudiantes, involucrándolos más en el desarrollo de las sesiones y en los temas trabajados en ellas. Los vídeos proyectados lograron abordar el tema de forma mucho más sintetizada, concreta y clara haciendo que haya una comprensión mucho más acertada de los subtemas que abordamos y discutimos en clase, lo que evidencia una mejoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este proceso pedagógico.

#### **Diario de campo sesión No. 5 Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa “Mercedes Abrego” –Sede El Retiro.**

<b>Actividad</b>	Actividad de Cierre Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa “Mercedes Abrego” –Sede El Retiro.-
<b>Fecha</b>	5 de Mayo de 2017
<b>Asesor Responsable</b>	Luis Carlos Martínez
<b>Relator</b>	Edwin Sierra Martínez.

#### **Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

El pasado jueves 5 de mayo se desarrolló en el Colegio “Mercedes Abrego” –Sede El Retiro- la Actividad de Cierre de la Cátedra de Paz y Reconciliación en la zona rural del municipio. Esta actividad contó con la participación de las y los 27 niños y jóvenes que se formaron en este proceso pedagógico fortaleciendo sus capacidades en Resolución Pacífica de Conflictos y Memoria Histórica de La Violencia Política en Colombia. A esta actividad también se sumaron el Asesor de Despacho para el Postconflicto, el Coordinador de la Subregión Sur del PNUD y el periodista de la misma organización para el respectivo cubrimiento de la jornada.

La actividad inició con la proyección de la película de “El Libro de la Selva”, luego se realizó un breve espacio de reflexión acerca del contenido del film y su relación con los temas abordados a lo largo de la cátedra. Posteriormente se hizo entrega de un certificado a las y los estudiantes que evidencia su participación en el proceso pedagógico que se llevó cabo durante estos meses. Después se pintó un mapa de sueños en la que las y los chicos plasmaron lo que querían ser y hacer en el futuro y cómo se veían ellos mismos después de unos años. Finalmente se compartió un refrigerio para darle un cierre ameno de integración a este proceso.

En el desarrollo de la actividad también se tuvo la oportunidad de intercambiar nuestras impresiones y percepciones frente a lo que fue la cátedra. Algunos chicos se animaron a mostrar sus habilidades, conocimientos y aprendizajes que se llevaron del proceso realizado. Sin duda, esta actividad fue un agradable y enriquecedor espacio de despedida en el que se tuvo la oportunidad de tener un interesante compartir con las y los chicos que permitió fortalecer los vínculos y lazos que se vinieron creando en estos meses.

#### **Conclusiones u observaciones**

Extendemos nuestro agradecimiento al PNUD, a la Secretaría de Gobierno Municipal y a la Institución Educativa “Mercedes Abrego” por brindarnos la valiosa oportunidad de vivir esta enriquecedora experiencia pedagógica rural en una de las zonas que han sido afectadas históricamente por el desarrollo del conflicto en el país. Incuestionablemente este tipo de experiencias nutren nuestra formación como profesionales comprometidos en abrir posibilidades de transformación a partir de ejercicios que contribuyan a la educación y cultura para la paz que requiere el país en la actual coyuntura de post acuerdo. Nos vamos con varias vivencias y saberes de la población escolar de la zona rural pradereña que se mostró abierta y dispuesta a trabajar con nosotros, nos llevamos innumerables aprendizajes que amplían nuestra perspectiva y nos motivan a seguir trabajando por un país más libre, justo e igualitario.

**Diario de campo Primera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea –FAZ-.**

<b>Actividad</b>	Primera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación en la Institución Educativa Francisco Antonio Zea –FAZ-.
<b>Fecha</b>	10 de marzo de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez, Luis Fernando Jáuregui, Dina Luz Madera.

**Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

El pasado jueves 10 de marzo en horas de la mañana desarrollamos la primera de las ocho sesiones que programamos para la realización de la Pedagogía de Paz en el Colegio Francisco Antonio Zea, ubicado en el casco urbano del municipio, y que se llevó a cabo con las y los estudiantes del grado noveno.

La sesión tuvo como tema central las definiciones y diferencias conceptuales entre conflicto, violencia y paz e inició con una presentación personal nuestra y del programa “Manos a la Paz”. Una vez finalizada la presentación desarrollamos una técnica participativa rompe hielo diferente a la que habíamos realizado con las y los chicos del Colegio Mercedes Abrego, dado que la telaraña abarcaba mucho tiempo y era un poco tediosa. Esta vez la técnica consistió en conformar un círculo en el que cada uno de las y los estudiantes se presentó bajo el siguiente patrón de enunciación: “Hola, de la cintura para arriba me dicen Diana y de la cintura para abajo me dicen pequeña pero peligrosa”. Este patrón de presentación personal consistió en que las y los estudiantes decían su nombre “de la cintura para arriba” y “de la cintura para abajo” mencionaran el nombre de su película favorita. Este primer momento fue un buen arranque puesto que logró captar la atención de las y los jóvenes.

Una vez finalizado al primer momento de presentación, se subdivide al curso en cuatro grupos para la realización de un socio drama. A cada grupo se le entregó un papel en la que se esbozaba una situación en la que se evidenciaba conflicto, violencia o ambos conceptos de manera simultánea, la cual tenían que representar de forma teatral. Cada grupo estuvo acompañado por uno de nosotros y del profesor o la profesora que se encontraba en el aula de clase. Se dio un tiempo de veinte minutos para que cada grupo planeara la representación de la situación que les correspondió y analizara si esta era de sólo conflicto o de sólo violencia o tanto de violencia como de conflicto.

Luego de ello, se dio inicio al socio drama. Al primer grupo le correspondió una situación de violencia escolar o *bullying*. Cabe resaltar que en los tres cursos esta fue la situación que las y los estudiantes se tomaron más en serio durante la representación llegando a tal punto que tuvimos que intervenir en algunas de estas representaciones para que no se presentaran inconvenientes. Durante el ejercicio las y los estudiantes decían frases como “es que todo se arregla con golpes” o “le hacemos bullying porque lo queremos”. Esto reflejó los altos niveles de conflictividad presentes en la institución. Por su parte al segundo grupo le correspondió una situación de violencia intrafamiliar, la cual fue

representada de manera creativa al añadirle algo de humor a la situación. El tercer grupo le correspondió una situación de conflicto laboral en la que hubo estudiantes que tomaron la representación como oportunidad para “recochar” con los compañeros, lo que fue un factor común a las cuatro situaciones. El último grupo representó un caso de violencia urbana y callera con abuso de autoridad, estas representaciones también fueron interesantes, pues algunos estudiantes hacían uso de los elementos que se encontraban alrededor del aula para representar la situación reflejando recursividad.

Después del socio drama, se realiza el análisis y la reflexión de las representaciones en donde poco a poco las y los estudiantes iban entendiendo las diferencias entre conflicto y violencia, aunque este ejercicio fue un poco complicado por la baja disposición de algunos estudiantes. Aquí se les fue preguntando qué vieron en cada situación y si la interpretaban como situación de conflicto, violencia o de ambas. La primera situación fue interpretada por la mayoría como conflicto y violencia, la segunda sólo como violencia, la tercera como conflicto y la cuarta como violencia. Algunos de los estudiantes apuntaron correctamente a lo que representaba cada situación. Las interpretaciones correctas de las situaciones eran las siguientes:

<b>No. De grupo</b>	<b>Situación</b>	<b>Interpretación</b>
Grupo 1	Violencia Escolar o <i>bullyng</i>	Conflicto innecesario por diferencias en la apariencia física de la víctima y violencia por las amenazas, insultos y agresiones.
Grupo 2	Violencia Intrafamiliar	Conflicto porque la esposa no pudo realizar las labores de la casa y violencia porque el esposo llega en estado de embriaguez a agredir a su mujer y a sus hijos.
Grupo 3	Conflicto Laboral	Conflicto por diferencias entre compañeros de trabajo el cual no llega a ser violencia por la ausencia de hechos de agresión o amenaza.
Grupo 4	Violencia urbana y callejera. Brutalidad Policial.	No hay conflicto explícito dado que los insultos y agresiones provienen del estado alterado por consumo de SPA en el que se encontraban los jóvenes agresores, por lo tanto, es una situación de violencia únicamente.

Luego del análisis y reflexión de cada una de las representaciones, se le entregó a cada estudiante una tarjeta en la que escribieron lo que entendían por violencia, conflicto y paz a partir del socio drama realizado y de su respectivo análisis. Las tarjetas fueron colocadas en un papelografo que se retroalimentará en la próxima sesión.

### Conclusiones u observaciones

Se desarrolló la sesión satisfactoriamente abordando los temas que se tenían previstos. Es importante mencionar que esta institución registra altos niveles de conflictividad que se reflejan en gran medida en el aula de clase. También existe cierta indisposición y desinterés por parte de algunos estudiantes, lo que afecta indudablemente el desarrollo de las sesiones. Estos grupos de estudiantes son sumamente complejos por la marginalidad en la que viven ya sea por su condición de raza, de víctimas o de pobreza. Lograr captar la atención de ellos e incentivar un verdadero interés en los temas de la cátedra resulta ser una labor muy difícil. Por lo que el desarrollo de la Pedagogía de Paz en esta Institución es un ENORME reto pedagógico que hay que asumir.

### Diario de campo Segunda Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.

<b>Actividad</b>	Segunda Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.
<b>Fecha</b>	16 de marzo de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez, Dina Luz Madera, Luis Fernando Jáuregui.

### Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes

El pasado jueves 16 de marzo se llevó a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa Francisco Antonio Zea –FAZ-, la segunda sesión de la Cátedra de Paz y Reconciliación que tuvo como tema central los tipos de violencia y conflicto y un abre bocas a lo que será el tema de la próxima sesión en la que abordaremos el origen del conflicto en Colombia.

La sesión inició con la retroalimentación de los socio dramas elaborados en la clase anterior en la que las y los estudiantes dieron algunas definiciones de lo que podría entenderse como conflicto, violencia y paz y sus respectivas diferencias. En dicha retroalimentación se dieron algunas claridades conceptuales entre los tres términos. Se observa que persistían algunas confusiones terminológicas y que no estaban muy claras las diferencias entre los conceptos. Por ello expusimos varias precisiones para despejar

las dudas e inquietudes que las y los estudiantes tenían.

Luego de la retroalimentación, dividimos al grupo en parejas. A cada pareja se le entregó una definición de algún tipo de violencia o de conflicto, la cual tuvieron que representar gráficamente a través de un dibujo en una hoja en blanco para luego socializarla en un esquema de mapa conceptual que se encontraba en el tablero. Cada pareja tenía que ubicar en el mapa el tipo de conflicto o de violencia al cual correspondía su definición pegando el dibujo en el mapa y explicando por qué el dibujo correspondía a determinado tipo de conflicto o de violencia.

Se socializan los dibujos que cada pareja elaboró ubicándolos en el mapa conceptual. Hubo algunas clasificaciones de violencia o de conflicto que se quedaron sin dibujo y otras que tuvieron más de un dibujo. Cabe aclarar que el mapa que se diseñó daba para que solamente hubiera un dibujo para cada tipo de violencia o de conflicto, por lo que fue necesario dar algunas explicaciones para que los dibujos se encontraran bien ubicados en el mapa. En los dibujos el tema más recurrente nuevamente fue el del bullying.

Este ejercicio de construcción colectiva de mapa conceptual no resultó ser como esperábamos dado que la disposición de las y los estudiantes en los tres cursos fue muy baja. A lo que se añade las falencias en comprensión lectora que pudimos encontrar en mayoría de las y los chicos, lo que se reflejó en la ubicación incorrecta de los dibujos en el mapa.

La clase concluyó con un ejercicio que sirvió de abre bocas para el tema de la próxima sesión. Este ejercicio consistió en la realización de un juego en el que se ilustraba lo que se conoce como el conflicto por la tierra en Colombia. Para el juego dividimos el grupo en tres sub grupos desproporcionados en número.

A cada subgrupo le correspondió seguir un papel dentro del juego. El primero hizo el papel de los ganaderos y contó con 10 integrantes; el segundo representó a los campesinos y contó con 15 integrantes y el último subgrupo representaba el papel de la fuerza pública y contaba con 5 integrantes. Para el desarrollo del juego se trazaron unas líneas en el suelo del aula con cintas de diferentes colores con el fin de conformar un cuadro gigante en el salón de clases, el cual estuvo dividido en tres partes desiguales. Los ganaderos se ubicaron en la parte más grande del cuadro mientras que los campesinos en la más pequeña, la parte mediana estuvo vacía. Las y los chicos que hacían el papel de los militares se hacían en los bordes del cuadro gigante.

Cada parte del cuadro representaba una porción de tierra en el juego, la primera representaba los latifundios por su enorme extensión; la segunda a las pequeñas parcelas de los campesinos y la última a los terrenos baldíos. Se inicia el juego dando algunas indicaciones para cada grupo de tal forma que se efectuarán diferentes movimientos al interior del cuadro hasta que el subgrupo que representaba a los ganaderos ocupara el espacio que les correspondía a los campesinos para así generar un ambiente de tensión al interior del cuadro. El juego lo ganaba el subgrupo que se quedara con todo el cuadro o aquel que persistiera ante la ocupación de los ganaderos. Otra regla importante consistía en que quien se saliera del cuadro gigante automáticamente quedaba fuera del juego. Fue

así como al llegar al final del juego las y los estudiantes dieron algunos forcejeos para determinar quién sería el ganador. Sin embargo, en los tres cursos tuvimos que interrumpir la dinámica puesto que las y los chicos se la tomaban muy en serio y se daban empujones fuertes, pellizcos y gritos. Aquí nuevamente se evidenciaron los altos índices de violencia presentes en la institución.

Luego de haber finalizado el juego, se le pregunta al subgrupo que representó el papel de los militares que fue lo que vieron durante el ejercicio, a lo que varios respondieron que los ganaderos trataban de expulsar a los campesinos y que se encontraban con mayor ventaja dado que se podían mover más al interior del cuadro por tener mucho más espacio y ser más pocos mientras que a los campesinos se les dificultaba moverse y eran muchos más. Otros jóvenes que participaron del juego también señalaron que las condiciones eran muy desiguales y que resultaba muy difícil hacerles contrapartida a los ganaderos.

#### **Conclusiones u observaciones**

Aún siguen existiendo grandes dificultades tales como la falta de escucha y la indisposición. Sigue siendo un gran reto pedagógico abordar, analizar, reflexionar y debatir acerca de los temas que hacen parte de la cátedra. Es necesario entonces pensar nuevas metodologías que permitan lograr una vinculación mucho más estrecha de las y los estudiantes en las clases sin generar dispersión.

#### **Diario de campo Tercera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.**

<b>Actividad</b>	Tercera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.
<b>Fecha</b>	24 de marzo de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez, Dina Luz Madera, Luis Fernando Jáuregui.

#### **Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

Durante la mañana del día 24 de marzo se desarrolló la Tercera Sesión de la Cátedra de Paz y Reconciliación en la Sala de Audiovisuales del Colegio Francisco Antonio Zea (FAZ), cuyo tema central fue el de "*Genealogía de la Violencia I*" dando apertura al bloque temático de Memoria Histórica. La sesión se llevó a cabo con los cursos 9-1 y 9-2 de la Institución.

La clase inicio con una serie de preguntas con el objetivo de realizar un recuento de la sesión anterior para adentrarnos al tema. Posteriormente se proyectó una presentación en la que se explicó la forma en la que se ha desarrollado el conflicto por la tierra analizando sus causas, factores y consecuencias en relación con el desarrollo de la Violencia en Colombia. También se explicaron las diferencias existentes entre los partidos políticos tradicionales. Luego de ello se proyectó un vídeo en el que se resumía la historia del

conflicto armado en el país.

Una vez finalizado el vídeo, se dividió a las y los estudiantes en dos grupos. A cada grupo se le hizo entrega de unas fotografías de determinados acontecimientos históricos, con el fin de que las organizaran cronológicamente y conformaran una línea de tiempo ilustrada a modo de Galería de la Memoria para ser socializada con las y los demás compañeros en plenaria. Al primer grupo le correspondieron los sucesos de la Regeneración, la Guerra de los Mil días y la Separación de Panamá; mientras que al segundo le correspondió la Hegemonía Conservadora y la República Liberal. Las fotografías estuvieron acompañadas de un texto explicativo sobre cada uno de los acontecimientos históricos, para que las y los estudiantes se guiaran durante el ejercicio. Cabe resaltar que se presentaron varias dificultades en la actividad, entre ellas la falta de comprensión lectora por parte de las y los chicos y los pocos conocimientos que ellos tenían sobre la historia colombiana. Por lo que en ocasiones había que retroceder cronológicamente explicando hechos anteriores a los correspondientes para que tuvieran una mayor comprensión sobre el tema. Otra de las dificultades eran el bullicio y la dispersión, aunque esta vez fue de forma más moderada y reducida a comparación de la sesión anterior.

Como tarea recomendada se les sugirió a las y los chicos que averiguaran sobre el bogotazo, que es el tema para la próxima sesión. Por otra parte, viendo que se dieron algunas complicaciones en el ejercicio de línea de tiempo, se les preguntó a las y los estudiantes cómo querían que se desarrollara la próxima sesión, a lo que respondieron que era mejor construir la línea de tiempo con un socio drama de los acontecimientos históricos.

### **Conclusiones u observaciones**

La sesión se logró desarrollar plenamente con los dos cursos, pero con mayores dificultades en 9-2 dado que en ellos hubo mayor dispersión porque la sesión se desarrolló en la última hora de clase. No deja de persistir la falta de atención e interés en algunos estudiantes.

Para lograr un óptimo y mejorado proceso de aprendizaje es necesario no volver a recaer en textos explicativos en vista de las falencias existentes en materia de comprensión lectora, por lo que para la próxima sesión se recurrirá a otras formas para dar a entender los temas concernientes a las sesiones, tales como ilustraciones, guiones, historietas, material audiovisual o canciones. Por último, es importante señalar que quedó pendiente desarrollar la sesión con el curso 9-3.

**Diario de campo Cuarta Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.**

<b>Actividad</b>	Tercera Sesión Cátedra de Paz y Reconciliación Institución Educativa Francisco Antonio Zea FAZ.
<b>Fecha</b>	6 de abril de 2017
<b>Relator(es)</b>	Edwin Sierra Martínez

**Relato o explicación del desarrollo del acompañamiento y hechos relevantes**

El pasado jueves 6 de abril se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio Francisco Antonio Zea (FAZ) la cuarta sesión de la Cátedra de Paz y Reconciliación correspondiente al bloque temático de Memoria Histórica y cuyo tema central fue el de “Genealogía de la Violencia en Colombia II”. La sesión se realizó únicamente con el curso 9-1.

Para dar inicio a la sesión se desarrolló un breve recuento de la sesión anterior. Para esta oportunidad la finalidad era construir una línea de tiempo con fotografías, a modo de Galería de la Memoria, acompañada de un socio drama de determinados acontecimientos históricos. Para ello se subdividió al curso en cinco grupos, a cada grupo se le entregó una serie de imágenes que ilustraban ciertos hechos ocurridos en la historia del país, así como un texto narrativo de estos sucesos para orientar mejor el ejercicio. Las y los estudiantes debían ordenar cronológicamente fotografías de los hechos, luego pegarlas ordenadamente en la línea de tiempo que se encontraba colocada en el tablero y finalmente explicar los hechos a través del socio drama. Los hechos históricos estuvieron distribuidos de la siguiente manera en los cinco grupos:

- Grupo No. 1: Bogotazo.
- Grupo No. 2: Violencia Bipartidista.
- Grupo No. 3: Dictadura Militar de Rojas Pinilla.
- Grupo No. 4: Frente Nacional.
- Grupo No. 5: Surgimiento de Movimientos Insurgentes (guerrillas).

La disposición del grupo no fue la mejor, tal vez se debió al hecho de que la sesión la que tuve que dinamizar solo y al bajo acompañamiento por parte de las y los profesores de la Institución. El ejercicio se vio entorpecido por la falta de interés y atención de varios estudiantes. Las dificultades se hacían cada vez mayores, tanto así que la sesión tuvo una duración de alrededor de tres horas por la enorme dispersión que hubo. La indisposición era tal que el coordinador tuvo que intervenir en el aula de clase para que las y los estudiantes estuvieran atentos. El socio drama no se realizó por el desinterés de varios muchachos en el tema, y al final, el ejercicio de la línea de tiempo contó con la participación de algunos grupos.

A pesar de estas dificultades, se dio continuidad a la sesión planteando algunas preguntas a las y los estudiantes sobre la importancia de la memoria histórica. Las respuestas más recurrentes fueron que es necesario recordar los eventos pasados para

no volver a repetir los errores de antes y para analizar mejor el presente. También que al hacer este tipo de ejercicios nos damos cuenta que la historia parece repetirse en determinados momentos. Como actividad para la próxima clase se le sugirió a las y los chicos que averiguaran en sus casas o con miembros de su familia cómo ha sido la vivencia del conflicto en el municipio, qué hechos o acontecimientos recuerdan que hayan involucrado de forma directa o indirecta a sus familiares o seres queridos. Esto con el fin de realizar un intercambio de narrativas testimoniales acerca de las consecuencias del desarrollo del conflicto en nuestras realidades más cercanas.

Al terminar la clase, se realizó un breve espacio de diálogo en torno a la necesidad y la importancia de la construcción de paz en el país. Algunos estudiantes señalaron que la paz empezaba desde nosotros mismos y que uno de los mayores retos que tenemos como colombianos es el hecho de poder escucharnos el uno al otro, algo que difícilmente se logra ver en el aula de clase.

#### **Conclusiones u observaciones**

Vale la pena hacer un ejercicio de autocrítica en la medida en que los textos que se les repartió a cada grupo no fueron los más apropiados a pesar de que trataron de explicar los acontecimientos históricos de forma narrativa. El guion en el socio drama acerca estos hechos hubiera sido una herramienta metodológica mucho más efectiva para apropiarse a las y los estudiantes sobre el tema.

Debido a que la sesión duró más de lo esperado, no se alcanzó a desarrollar la tercera sesión que se tenía pendiente con 9-3 ni tampoco adelantar esta misma sesión con 9-2. El balance del proceso en esta Institución sigue siendo regular, en tanto que el hecho de que el coordinador haya tenido que intervenir en el aula refleja de la complejidad que se vive a diario en este ambiente escolar caracterizado por sus altos niveles de conflictividad social.

Por todo lo anterior, se llegó a un acuerdo con el coordinador, el cual consiste en realizar una evaluación a todos los estudiantes de los tres cursos respecto a los temas abordados hasta el momento, con la finalidad de seleccionar un grupo de 30 estudiantes y dar continuidad al proceso en la institución. Esta evaluación se haría en el próximo encuentro con las y los chicos. La evaluación nunca se desarrolló por el cese de actividades en los colegios del casco urbano del municipio, a raíz del Paro Nacional de maestros.

*Anexo 3: Registro fotográfico experiencia Cátedra de Paz en Pradera (Valle)*

**Nota aclaratoria:** Los rostros de las y los estudiantes son ocultados en vista de la ausencia de una autorización formal en la cual se diera consentimiento de la publicación de las fotografías, en donde se evidencia la aparición de menores de edad, teniendo en cuenta consideraciones legales y éticas.

- **Experiencia Institución Educativa Mercedes Abrego**



Fotografía 1 Sesión No.2 Cátedra de Paz: Definiciones de Conflicto, Violencia y Paz. Fuente: Registro propio.



Fotografía 2. Mapa de sueños sesión de cierre. Fuente: Registro propio.





*Fotografía 5. Retroalimentación. Tercera sesión. Fuente: Registro propio*