

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL  
CONFLICTO COLOMBIANO**

**AUTOR**

**ALBERT LEONARDO ESPARZA TAFUR**

**ASESOR TUTOR**

**JOHN WILLIAM CASTRO NIÑO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA CON ÉNFASIS BÁSICO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

**BOGOTÁ D.C**

## AGRADECIMIENTOS

Las palabras en su mayoría de veces quedan cortas para expresar la enorme gratitud a todas las personas que ayudaron e hicieron parte no solo de este proceso investigativo sino de todo un camino profesional y académico, pero ante todo humano, lleno de experiencias, alegrías, perseverancias, sueños y ondas luchas para resistirse frente a un mundo confuso, desesperanzador y donde la barbarie se nos presenta a la orden del día de forma naturalizada y normalizadora.

Frente a estas condiciones, siempre será vigente la lucha por otro mundo posible, al alcance de los más, en donde las diferencias nos complementen y además existan garantías para desarrollar una vida digna que no oprima a otro ser humano y que tampoco comprometan la destrucción del planeta. En este sentido, la educación debe proyectar el pensar crítica e históricamente para responder ante tales circunstancias, no obstante, la tarea de la paz es un camino más complejo, pero no imposible, el deber ser consta de no renunciar a ello y pregonar por una educación que nos enseñe o forme para ser felices sin hacerle daño a alguien más.

Ante tales cuestiones, es imposible no agradecer de alguna u otra forma a:

En primer lugar, a mi familia, específicamente al legado histórico e ideológico que adquirí de mí padre, a la ayuda incondicional de mi hermano y especialmente agradecer infinitamente a mi madre quien, con su espíritu luchador, pero sobre todo esperanzador me apoyo siempre a pesar de que yo en ciertos momentos decayera, ella fue inamovible, estuvo hay para guiarme y así poder retomar el rumbo. A la Universidad Pedagógica Nacional por permitirme que ella pasase por mí y no al revés, ya que me he enriquecido más yo en este proceso que ella de mí. A sus docentes, particularmente a mi tutor John William por trasmitirme su carácter crítico y sobre todo por tener esa paciencia (vocación de docente supongo) de conservar la calma durante la elaboración del trabajo de grado. A las y los mambochianos porque como lo dije en alguna ocasión más que compañeros, son amigos de vida y lucha.

Una mención especial para agradecer al colegio Alfonso Reyes Echandía, particularmente a las profesoras Paola Figue y Ella Ramírez puesto que sus charlas y consejos siempre bien intencionados y acertados enriquecieron la experiencia educativa en esta institución, siguiendo esta idea sería injusto no mencionar a sus estudiantes, específicamente a los de décimo grado

que continuamente me motivaron con sus inquietudes y de seguro lo continuarán haciendo para reflexionar sobre el quehacer, saber hacer y deber ser docente.

Por último, mencionar a mis amigos y a la vida, a los primeros por hacer parte de la segunda y aportar una inmensidad de charlas, discusiones y sugerencias. Mientras a la segunda por permitirme la curiosidad e inconformismo, con ello respondo a mí existencia como un ser humano inacabado y en constante transformación. De esta forma solo faltaría mencionar a las personas que ya no hacen parte de nuestras vidas, resultaría infame no reconocerles su aporte en este trabajo, de cierta forma negaría su historicidad y la mía, sin embargo, los nombres se los ha de reservar la memoria.

Finalmente, solo queda decir muchísimas gracias.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

<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>	Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano
<b>Autor(es)</b>	Esparza Tafur, Albert Leonardo
<b>Director</b>	Castro Niño, John William
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 209 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	CONFLICTO COLOMBIANO, CULTURA DE PAZ, EDUCACIÓN PARA LA PAZ, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, PEDAGOGÍA CRÍTICA, PENSAMIENTO HISTÓRICO, VIOLENCIA.

<b>2. Descripción</b>
<p>La presente investigación educativa plantea articular elementos de la educación para la paz, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia para desarrollar una propuesta pedagógica que aborde la problemática del conflicto colombiano. Lo anterior se construyó a partir de la experiencia en un colegio público ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia. Esta investigación educativa parte de los principios teóricos, conceptuales, metodológicos, reflexivos y pedagógicos de la educación para la paz, la enseñanza de la historia y la investigación-acción educativa llevando a cabo propuestas alternativas, creativas y novedosas al proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la resolución no violenta de los conflictos por medio del pensar históricamente se refiere. Siendo este el mecanismo para lograr el objetivo transversal de constituir algunos elementos esenciales para la construcción de una cultura de paz que se gestó por los mismos actores educativos.</p>

### 3. Fuentes

Las fuentes que se usaron en este trabajo se basan en la problemática del conflicto colombiano y brevemente se pueden resumir en tres perspectivas interconectadas. En este sentido, la primera aborda los principales referentes bibliográficos que se emplearon de la educación para la paz básicamente se recogen los planteamientos teóricos de Johan Galtung, Paco Cascón y Xesús Jares. Concadenando lo anterior y ligándolo bajo una perspectiva holística de la educación se articuló junto a los principales postulados de la pedagogía crítica, especialmente los del pedagogo brasileño Paulo Friere. Por último, fue establecer algunas herramientas didácticas de la enseñanza de la historia que aborden la problemática en cuestión, concretamente se utilizó la investigación-acción educativa trabajando particularmente la causalidad histórica. Para ello fue necesario hacer una reflexión pedagógica sobre la enseñanza de esta disciplina, concretamente tomando autores como Josep Fontana, Mario Carretero, Darío Betancourt entre muchos otros.

### 4. Contenidos

El contenido de este trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos interrelacionados e interconectados, estableciendo una lógica dialéctica y coherente para su posterior desenlace teniendo en cuenta los elementos analíticos y reflexivos tanto de los referentes teóricos como de los planteamientos metodológicos de la investigación educativa, en detalle el nombre y orden de los capítulos son:

1. Una reflexión pedagógica sobre la violencia y la paz en medio del conflicto colombiano.
2. Perspectivas, experiencias y expectativas sobre la educación para la paz.
3. Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano en el colegio Alfonso reyes Echandía.
4. Consideraciones finales.

### 5. Metodología

El trabajo investigativo se desarrolló bajo una estructura lógica y concadenando elementos, postulados y fundamentos de la educación para la paz, la pedagogía crítica y la didáctica de la historia. En este sentido y bajo el enfoque del análisis-reflexivo-propositivo se planteó trabajar

metodológicamente la investigación educativa en cuatro momentos secuenciales.

1. *Planteamientos generales de la investigación:* En este paso fue donde inicialmente se exploró el tema de investigación, concretamente la planeación del anteproyecto. La elaboración de este documento sirvió para delimitar los intereses, temas y lugar de la investigación educativa. Así mismo, fue la base para orientar la formulación del problema pedagógico y los planteamientos generales, es decir: el objetivo general y los específicos, la justificación y delimitación de la investigación, referentes teóricos, metodológicos y bibliográficos.
2. *Diseño de intervención:* Tras una cuidadosa revisión bibliográfica y documental se procedió a elaborar un informe detallado que hablara sobre lo realizado hasta ese momento del tema de investigación y los retos que se proponía. A partir de lo anterior, se procedió hacer ejercicios de observación en el lugar de intervención pedagógica para luego caracterizarlos por medio de estrategias e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos de investigación. Con estos elementos junto a otros se fundamentó teórica, metodológica y pedagógicamente, acompañados de estrategias didácticas, actividades, materiales y criterios curriculares en concordancia con los tiempos del lugar se logró diseñar la propuesta de intervención pedagógica.
3. *Implementación:* Corresponde a toda la experiencia transcurrida durante la práctica de la propuesta pedagógica, el seguimiento de actividades, el empleo de estrategias y herramientas lúdicas y didácticas en un marco evaluativo. Posteriormente se procedió a sistematizar todo el proceso mediante el análisis reflexivo y propositivo sobre los aportes, retos, dificultades, inconvenientes, imprevistos, límites y alcances de lo que se intervino con el fin de mostrar los impactos en el asunto.
4. *Reflexiones finales:* Allí se dan las sugerencias finales sobre el tema de investigación, las cuales se ponen a consideración de las/os interesadas/os en el tema, de esta forma se podría enriquecer la discusión, al retroalimentar y cuestionar problemáticas entorno a este asunto a partir de la formulación de nuevos planteamientos e interrogantes del cómo, para qué, para quién y por qué investigar estos temas.

## 6. Conclusiones

La totalidad de lo formulado y experimentado a lo largo de la investigación educativa sirve para considerar ciertos elementos imprescindibles para hablar de paz en el escenario educativo desde el pensamiento histórico, contribuyendo a la discusión sobre la trascendencia de implementar y articular la educación para la paz, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia al retroalimentar y cuestionar problemáticas entorno al conflicto colombiano:

- Siguiendo la alternativa planteada por el gobierno nacional, es completamente fundamental e imprescindible implementar la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, aclarando que esta cátedra no solo debe responder a las demandas y

retos del sistema educativo, sino que también tendría que satisfacer las necesidades y reivindicaciones sociales, culturales, políticas y éticas.

- Usualmente por la complejidad y complementariedad de la problemática abordada se le asigna esta responsabilidad al área de ciencias sociales pero entonces en vez de responder satisfactoriamente a este reto por el contrario sucederían grandes percances, entre ellos la sobrecarga de trabajo académico a los docentes de esta área dificultando el cumplimiento de metas coherentes al establecimiento de una cultura de paz porque se entrecruza con otros proyectos y responsabilidades, además de limitar y ajustar los tiempos establecidos para ejecutar tal propósito.
- Si bien, bajo los lineamientos curriculares en ciencias sociales propuestos por el MEN se podrían vincular y orientar ciertas concepciones del conflicto esta no se debe limitar allí además se continúa insistiendo en que **NO** es adecuada manejarla dentro de este espacio académico por las razones anteriormente mencionadas.
- Para el desarrollo de la paz se sugiere pedagógicamente abordarla desde los fundamentos teóricos y epistemológicos de la *educación para la paz* en relación proporcional con los principios de la *pedagogía crítica* al permitir entablar nuevas maneras de concebir y afrontar los procesos de enseñanza–aprendizaje en el escenario escolar
- La educación tendrá que considerar como uno de sus pilares por excelencia la consecución de la cultura de paz. Para que esto sea posible antes debe reconocerse, analizarse y comprenderse como se configuro su antítesis, es decir la cultura de la violencia. En este sentido la enseñanza de la historia es esencial para la consecución de la cultura de paz.
- Es importante que tanto teórica, metodológica y pedagógicamente la paz tenga vida, es decir que siempre este en constante reflexión al concederle el carácter de inacabada, ya que simplemente no existe una guía o manual para la construcción de una paz perfecta y permanente. Sin embargo, esto no significa dejar de intentarlo, se alienta a no perecer y decaer en el intento, perseverar en este gran reto hace parte del deber ser docente y siempre que se pone todo el esfuerzo en algo que tiene convicciones férreas trae satisfacciones a futuro.
- Se invita a los actores educativos (principalmente docentes) para que no limiten la práctica al aula escolar, ya que muchas veces este escenario se convierte en un ambiente inerte y hostil por las dinámicas cotidianas de la escolaridad. Por el contrario, la paz debe ser un espacio dinámico y creativo, en donde se pierda el miedo a experimentar y el “fracaso” sea el medio que posibilite emplear otros mecanismos y/o herramientas pedagógicas para ser más enriquecedora las experiencias educativas en este asunto.

**Elaborado por:**

Albert Leonardo Esparza Tafur

<b>Revisado por:</b>	John William Castro Niño
----------------------	--------------------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	09	2015
--	----	----	------

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>17</b>
<b>1. UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA VIOLENCIA Y LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO COLOMBIANO</b> .....	<b>18</b>
1.1 En medio de la violencia histórica y las perspectivas de paz.....	19
1.1.1 La Configuración de la violencia en COLOMBIA .....	19
1.1.2 Características del conflicto colombiano .....	24
1.1.3 Recorrido histórico sobre las posturas gubernamentales .....	34
1.1.4 Posturas de paz en medio del conflicto .....	46
1.2 La enseñanza de la historia como alternativa y posibilidad crítica de construir la paz .....	52
1.2.1 La enseñanza de la historia en tiempos violentos.....	52
1.2.2 La pedagogía crítica como mediadora entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz .....	60
1.2.3 La educación para la paz como proceso dialéctico y holístico.....	62
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>68</b>
<b>2. PERSPECTIVAS, EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ</b> .....	<b>69</b>
2.1 El camino recorrido por la educación para la paz.....	70
2.1.1 La escuela nueva a comienzos del siglo XX .....	75
2.1.2 El nacimiento de la UNESCO .....	80
2.1.3 La no-violencia.....	85
2.1.4 Investigación para la paz .....	88
2.2 Experiencias metodológicas de la educación para la paz en instituciones educativas de Bogotá, COLOMBIA.....	94
2.2.1 Proyecto escuelas de perdón y reconciliación .....	99
2.2.2 Proyectos escuelas de paz .....	102
2.2.3 Aulas en paz .....	103
2.3 Cátedra de la paz.....	108
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>113</b>
<b>3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO COLOMBIANO EN EL COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA</b> .....	<b>114</b>

3.1 ¿El cómo y por qué se llegó a la institución?.....	114
3.2 ¿Para dónde y quién es la propuesta de intervención pedagógica?.....	120
3.2.1 En el colegio ALFONSO REYES ECHANDÍA.....	120
3.2.2 Con las y los estudiantes de la IED ALFONSO REYES ECHANDÍA.....	127
3.3 ¿Qué es la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano?.....	136
3.4 ¿Qué paso a lo largo del proceso y que resultado de ello? .....	154
3.4.1 Cambios de la propuesta e implementación pedagógica.....	155
3.4.2 Dificultades para la implementación pedagógica.....	156
3.4.3 Resultados obtenidos.....	157
3.4.4 Retos pedagógicos.....	159
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>162</b>
<b>4. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>163</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>172</b>

## INTRODUCCIÓN

Hablar de paz en Colombia no es un tema sencillo y fácil de responder para la mayoría de las personas. Mucho menos si estas han experimentado algún tipo de flagelo, modalidad o situación de violencia ya sea directa o indirecta del conflicto que lleva Colombia por más de 50 años. Inclusive en este transcurrir del tiempo se han logrado evidenciar gran cantidad de dinámicas, fenómenos y procesos violentos a lo largo y ancho del territorio nacional, las cuales se pueden contrastar en los diversos espacios sociales y culturales tanto a niveles macro como micro de la sociedad colombiana, esto a su vez permite comprender las particularidades que afrontan las/os colombianas/os en dichos contextos. Uno de esos espacios y que hoy cobra total relevancia es la escuela, ya que se ha trasladado este tipo de manifestaciones violentas a los actores del entorno educativo.

Por este motivo existe la necesidad de entablar procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como fin identificar, analizar, concienciar, reflexionar y proponer alternativas creativas y novedosas para la resolución no violenta de los conflictos que comúnmente aparecen en la vida cotidiana, claro está que sin descuidar los cambios, causalidades, evoluciones, hechos, secuelas, permanencias, transformaciones y consecuencias de la violencia que se ha configurado en la historia del conflicto colombiano.

En resumidas cuentas, lo escrito antes le apunta a construir una cultura de paz por medio del pensamiento histórico que se gestó desde los mismos actores involucrados de alguna u otra manera en actos conflictivos y/o violentos a través de la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano, articulándose perfectamente en el diseño de nuevas propuestas pedagógicas que posibiliten fundamentar las causas objetivas tanto directas como estructurales de la violencia llevada a cabo durante este tiempo, que inclusive aún perduran sus efectos hasta el día de hoy.

Para lograr lo anteriormente mencionado, es importante resaltar el papel trascendental que cumple la educación, permitiendo la creación de espacios que contribuyan a consolidar procesos que giren de acuerdo al contexto de los actores educativos y no desde una visión simplista, homogenizante, marginal y excluyente. La educación debe actuar en completa concordancia frente a las necesidades de sus integrantes, logrando intervenir de manera

efectiva e inmediata las múltiples realidades sociales donde opera por medio de la planeación y consecución de metas a corto, mediano y largo plazo.

En otras palabras, involucraría re significar la función social de la educación, contemplándola como un campo en constante conflicto donde se ponen en consideración los intereses, sueños, anhelos, frustraciones y tensiones de sus integrantes. Además, esta perspectiva no solo contemplaría nuevas problemáticas, retos y desafíos que le conciernen a la educación y a sus actores, sino que a la vez abre los caminos para permitir abordarlos de manera heterogénea, coherente, contextualizada, interdisciplinaria y especialmente siendo acordes al ámbito sociocultural donde emergen, para contribuir a transformar la realidad social de las y los educandos y educadoras/es. Inclusive tendría en cuenta el fortalecimiento de prácticas que conduzcan al empoderamiento y construcción de sujetos autónomos, sentipensantes, críticos y políticos al democratizar los procesos educativos, resaltando dentro del entorno la labor protagónica, activa y constante de sus miembros en el proceso formativo, cognoscitivo, emocional, afectivo, pedagógico e investigativo.

Es por ello que el ejercicio de investigación tendrá como objetivo fundamental explicar la relevancia de entablar procesos de enseñanza-aprendizaje que partan del interés particular en desarrollar propuestas pedagógicas que trabajen en la resolución de conflictos de manera no violenta en el escenario escolar (Cascón Soriano, 2001) por medio del pensamiento histórico (Castaño Támara & Velasco Peña, 2006).

En este sentido, la investigación educativa se desarrolló bajo una estructura lógica y concadenando elementos de la educación para la paz, la pedagogía crítica y la didáctica de la historia en el tema del conflicto colombiano, para llegar a ello se emplearon varias herramientas e instrumentos que sirvieron para la recolección de datos, los cuales ayudaron para sistematizar la experiencia en diferentes momentos, según la investigación lo requiriera. En detalle los referentes metodológicos se dividen en cuatro pasos secuenciales para luego llegar a unas consideraciones finales sobre el asunto en cuestión. A continuación, se procederá a mencionar la idea principal y el procedimiento empleado en cada paso, momento o fase de la investigación.

- 1.) *Planteamientos generales de la investigación:* En este paso fue donde inicialmente se exploró el tema de investigación, concretamente la planeación del anteproyecto.

La elaboración de este documento sirvió para delimitar los intereses, temas y lugar de la investigación educativa. Así mismo, fue la base para orientar la formulación del problema pedagógico y los planteamientos generales, es decir: el objetivo general y los específicos, la justificación y delimitación de la investigación, referentes teóricos, metodológicos y bibliográficos.

- 2.) *Diseño de intervención*: Tras una cuidadosa revisión bibliográfica y documental se procedió a elaborar un informe detallado que hablara sobre lo realizado hasta ese momento del tema de investigación y los retos que se proponía. A partir de lo anterior, se procedió hacer ejercicios de observación en el lugar de intervención pedagógica para luego caracterizarlos por medio de estrategias e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos de investigación. Con estos elementos junto a otros se fundamentó teórica, metodológica y pedagógicamente, acompañados de estrategias didácticas, actividades, materiales y criterios curriculares en concordancia con los tiempos del lugar se logró diseñar la propuesta de intervención pedagógica.
- 3.) *Implementación*: Corresponde a toda la experiencia transcurrida durante la práctica de la propuesta pedagógica, el seguimiento de actividades, el empleo de estrategias y herramientas lúdicas y didácticas en un marco evaluativo. Posteriormente se procedió a sistematizar todo el proceso mediante el análisis reflexivo y propositivo sobre los aportes, retos, dificultades, inconvenientes, imprevistos, límites y alcances de lo que se intervino con el fin de mostrar los impactos en el asunto.
- 4.) *Reflexiones finales*: Allí se dan las sugerencias finales sobre el tema de investigación, las cuales se ponen a consideración de las/os interesadas/os en el tema, de esta forma se podría enriquecer la discusión, al retroalimentar y cuestionar problemáticas entorno a este asunto a partir de la formulación de nuevos planteamientos e interrogantes del cómo, para qué, para quién y por qué investigar estos temas.

Teniendo claro los referentes metodológicos de la investigación, la formulación del problema fue el siguiente: ¿Cómo crear una propuesta pedagógica cuyo eje central sea la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano en la

I.E.D. Alfonso Reyes Echandía con las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) con el fin de generar una cultura de paz por medio del pensamiento histórico?

Para responder a lo anterior, es fundamental escribir textualmente cual fue el objetivo general que orienta este ejercicio investigativo, es decir: *Desarrollar la construcción de una propuesta pedagógica cuyo eje central sea la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano en la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía con las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) con el fin de generar una cultura de paz por medio del pensamiento histórico.*

Siendo consecuentes con lo planteado, los siguientes fueron los objetivos específicos que guiaron el proceso investigativo:

- ❖ Comprender la importancia que tiene la articulación de la educación para la paz y la enseñanza de la historia para poder abordar teórica, conceptual y pedagógicamente el conflicto colombiano en sus distintos momentos, actores, fenómenos, manifestaciones, procesos, dinámicas, hechos, secuelas, causalidades, permanencias, cambios, evoluciones, transformaciones y consecuencias que se han dado en el transcurrir temporal a través de los diversos espacios socioculturales tanto a niveles micro como macro para contribuir a la gestación de una cultura de paz por medio del pensamiento histórico en las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) de la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía.
- ❖ Aplicar algunos elementos de la educación para la paz que puedan aportar a la construcción de alternativas creativas y novedosas de acuerdo a las necesidades de las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) de la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía para la resolución no violenta de los conflictos que comúnmente ocurren en los distintos espacios socioculturales ya sean micros o macros del conflicto colombiano y considerar sus efectos en el entorno escolar.
- ❖ Diseñar las herramientas, métodos y técnicas que se utilizarían en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia que contribuirían en el interés de las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) de la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía para ejecutar proyectos de investigación social e histórica sobre el conflicto colombiano y que a su vez se promoviera el pensamiento histórico

- ❖ Mostrar la importancia de formar e incentivar actitudes, posturas y valores frente a la propuesta de intervención pedagógica de la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano de acuerdo a las necesidades del contexto educativo, social y cultural de las y los educandos de grado noveno (ciclo IV) de la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía para concebir una cultura de paz por medio del pensamiento histórico.

Por último, esta investigación educativa busca proponer un proyecto pedagógico que recoja los principales postulados de la pedagogía crítica uniéndolos con los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la educación para la paz como los de la historia articulándolo coherentemente con la didáctica y enseñanza de esta disciplina, cuyo eje temático central es el conflicto colombiano. A su vez, esto permite establecer mecanismos en común para el estudio de la violencia y los conflictos que suceden en los escenarios micros y macros.

Uno de los desafíos fundamentales es establecer nuevas problemáticas, retos y complejidades para la construcción de un proyecto educativo que sea acorde a las necesidades de los actores escolares, cuya función esencial debe ser la de cuestionarse constantemente el presente a través de la toma de conciencia crítica del pasado, en donde las nuevas expresiones, formas y herramientas permitan la consolidación de valores, actitudes y aptitudes acordes a los criterios de una cultura de la paz; como por ejemplo lo serían la solidaridad, la justicia social, la igualdad, un nuevo modelo económico que permita el bienestar y sostenibilidad para el ser humano y el ambiente, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la promoción y defensa de los derechos humanos y el ambiente, el rechazo a cualquier forma de discriminación humana, el perdón, la reconciliación, la libertad y la toma de poder político a través de formas democráticas y autónomas de participación alternativa por medio del pensamiento histórico.

Además, es importante resaltar la inclusión de maneras novedosas, creativas, cooperativas, comunicativas, didácticas, lúdicas y no violentas para la intervención y posterior resolución de conflictos a escalas micro como la familia, la escuela y el barrio. Logrando pasar no solo de la comprensión sino a la intervención de escalas mucho más amplias como las macros, es decir la ciudad, la nación y las problemáticas internacionales. Por otro lado,

permite que el educador y el educando trabajen conjuntamente entablando vínculos recíprocos para el desarrollo de aspectos propositivos, críticos y reflexivos del proceso de enseñanza–aprendizaje basado en las experiencias que se recojan.

En este sentido, el trabajo de investigación pedagógica se aplicó en la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía ubicado en el sur occidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Específicamente en la localidad séptima Bosa, en el barrio San Pedro. Allí se va a trabajar con las y los estudiantes de noveno grado (ciclo IV), esta selección se logró a través de una reunión conjunta entre los intereses del aspirante a licenciado en ciencias sociales, el asesor del proyecto pedagógico y las profesoras de la institución educativa. La pertinencia de trabajar en este espacio académico radica en articular el proyecto pedagógico junto con el plan de estudios de ciencias sociales para el ciclo IV de fundamentación que propone el Proyecto Educativo Institucional del colegio, especialmente en la relación del proyecto transversal de democracia, denominado “*Estamos Haciendo Historia*”.

Una educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano parte del interés reflexivo de proponer una mirada alternativa a las prácticas de violencia transversal a la que están sometidos las y los educandos producto de la herencia histórica. La desintegración del tejido social a causa de la violencia puede dejar secuelas incluso más graves que las que ha dejado hasta el día de hoy si no se hace nada para evitarlo.

Por esta razón y para finalizar el deber ser de los/as docentes de historia y ciencias sociales es aportar los elementos necesarios para la concientización, reflexión y promoción del pensamiento crítico e histórico para detener todos los mecanismos que de alguna u otra forma reproduzcan la violencia tanto directa como estructural. Se sustenta que en ningún lugar del mundo existe un manual que contenga la receta perfecta para construir una cultura de paz, ni tampoco se pretende crear un recetario para tal propósito porque la construcción de esta debe partir de los intereses y necesidades de los actores involucrados en situaciones de violencia y/o conflicto de acuerdo al contexto, y no al revés. Ningún proceso de paz es igual a otro, por ello el carácter unívoco y homogéneo de la paz resultaría absurdo y ridículo, aunque se ha de tener en cuenta ciertas características imprescindibles para lograr de manera conjunta una estabilidad que la permita.

## **CAPÍTULO I**

## 1. UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA VIOLENCIA Y LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO COLOMBIANO

*“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”. Mario Benedetti*

A continuación, se mostrarán algunos referentes teóricos que traten sobre la conformación y configuración de la violencia en Colombia, la cuestión de algunas características, dinámicas y consecuencias del conflicto que se presenta en este país y la exploración de la paz a través de distintas posturas en medio y durante el transcurrir temporal del mismo. Por otro lado, existe un apartado que reflexione en torno a la enseñanza de la historia de las anteriores cuestiones teniendo como objetivo pedagógico la articulación de la educación para la paz y la pedagogía crítica, es decir que en resumidas cuentas la primera orienta y fundamenta el pensar históricamente mientras la segunda abre la posibilidad de plantearse nuevas alternativas en el escenario educativo.

Con la intención de comprender mejor lo planteado en este capítulo, se procedió a dividirlo en dos grandes subtítulos, el primero de ellos llamado: *En medio de la violencia histórica y las perspectivas de paz*. Y el segundo tendrá el nombre de: *La enseñanza de la historia como alternativa y posibilidad crítica de construir la paz*. Estas dos partes a su vez tendrán subdivisiones internas para estructurar mejor la organización del escrito.

Antes de comenzar, el lector se debe alejar de esa visión Hollywoodense, simplista, dual y homogenizante que representa a Colombia atrapada entre su “realismo mágico” y sus booms mediáticos, especialmente los que tienen que ver con el narcotráfico. Por el contrario, se propone dar la oportunidad de contemplar a Colombia, fuera de sus sesgos morales, de sus deportistas (especialmente los futbolistas), de las reinas, de su café, de sus capos, de sus producciones televisivas de medio pelo y por supuesto de su coca. Ver en este hermoso país una inmensa cantidad de realidades, historias y cúmulos de voces inacabadas, por lo tanto, no realizadas, pero jamás finalizadas, aunque se intenten reprimir y silenciar las necesidades de su población, de ellos depende guardar celosamente una luz de esperanza que reivindique sus luchas y por ende no dejen en el olvido su milenaria resistencia.

## **1.1 EN MEDIO DE LA VIOLENCIA HISTÓRICA Y LAS PERSPECTIVAS DE PAZ**

Para desarrollar este apartado se trabajará mediante cuatro partes completamente interrelacionadas entre sí. Dicho esto, el análisis propuesto comenzara con una corta pero enriquecedora descripción sobre la configuración de la violencia en Colombia a partir del análisis del sistema político permitiendo destacar algunos de sus rasgos y consecuencias más sobresalientes. Seguido a ello, se expondrán las principales características sociales y políticas que presenta el conflicto colombiano. En una tercera parte, brevemente se estudiarán las principales posturas que han tenido los gobiernos colombianos a lo largo del transcurrir temporal, haciendo especial énfasis en los mecanismos y planes de Estado ejecutados durante estos mandatos. Por último, y ligándolo con lo escrito atrás, se buscará sintetizar estas metodologías empleadas por los diversos gobiernos para llegar a una aproximación sobre la definición que se ha dado sobre la paz.

En detalle, lo anterior surge por la curiosidad de responder dos interrogantes completamente articulados entre sí, es decir: ¿Cómo hablar de paz en medio de un conflicto? y ¿Cómo estudiar un pasado que no quiere pasar? Sin embargo, el principal interés radica en generar propuestas pedagógicas que reflexionen sobre como la educación para la paz, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia podrían aportar elementos y herramientas didácticas con miras a construir una cultura de paz. No obstante, para responder a estos cuestionamientos es indispensable recurrir a la disciplina histórica como base epistemológica, pues con la ayuda de esta no solo se lograría evidenciar la dinámica temporal, sino que también serviría para comprender las principales causas objetivas al lograr evidenciar los diversos procesos acontecidos a lo largo del conflicto, así como la de sus consecuencias más comunes y relevantes.

### ***1.1.1 La Configuración de la violencia en Colombia***

Primero que todo se debe especificar que el conflicto colombiano lo componen una serie de actores, víctimas, dinámicas, evoluciones, fenómenos, hechos, manifestaciones, estructuras, multicausalidades y procesos dentro de lo cual todos ellos estarían enmarcados bajo distintos momentos históricos, sufriendo una serie de transformaciones drásticas, cuya evidencia más notable es la modificación de los espacios económicos, culturales, sociales y

políticos. Estos a su vez interfieren de manera relevante en las diversas relaciones entre los seres humanos que habitan los diferentes entornos del país. En este sentido, el conflicto no ha sido una serie de eventos continuos, ni mucho menos homogéneos, sin embargo se reflejan una serie de cambios, características y secuelas propias del mismo, las cuales persisten en el tiempo hasta el día de hoy, dando como resultado que una significativa parte de la sociedad colombiana se vea envuelta en ellas de alguna u otra forma, logrando dejar a su paso grandes catástrofes, por lo que algunas de ellas se convierten en consecuencias irremediabiles, irreparables e irreconciliables para las personas que las han vivido.

Por lo general los daños más recurrentes son: el miedo, la muerte, el terror, la barbarie, el desplazamiento forzado, las masacres, los asesinatos selectivos, la destrucción, el despojo, la expropiación, la desigualdad, la desesperanza, el secuestro, la impunidad, la injusticia social, la desaparición forzada, el exilio, la pobreza, el abuso sexual, el olvido y la naturalización y normalización de la violencia (Informe general Grupo de Memoria Histórica, 2013). No obstante, cabe aclarar que la violencia en Colombia se remonta antes de la consolidación del conflicto y ha sido una constante histórica de la sociedad colombiana. Complementando lo anteriormente escrito:

esas herencias vienen desde el etnocidio cometido con las poblaciones indígenas que fueron diezmados a nombre de Dios y del Rey: el sometimiento de pueblos africanos libres para convertirlos en esclavos, esta vez sustentando el poder económico del imperio; un sinnúmero de guerras locales y regionales con el objetivo de consolidar una república; una guerra de mil días que dejó centenares de muertos y un Estado menos para Colombia; una guerra bipartidista prolongada que aumenta la tensión y la radicalidad entre las gentes del común pero que garantiza el monopolio a la clase política liberal y conservadora; una confrontación armada que lleva más de cuatro décadas y ha sido excusa para vulnerar los derechos fundamentales, civiles y políticos además de “justificar” la implementación de métodos de terrorismo de Estado... (Ortiz Palacios, 2007, pp. 8 - 9.)

Prosiguiendo con lo escrito anteriormente, la naturalización y normalización de la violencia responde a diferentes lógicas y situaciones que se afrontan dada las condiciones ignominiosas propias de los contextos sociales, siendo acorde a las múltiples realidades humanas y las necesidades de las mismas. Sin embargo, históricamente se pueden identificar algunas causas objetivas que permiten comprender la complejidad del problema, parafraseando al historiador Medofilo Medina algunos factores de la violencia que han prevalecido en el sistema político colombiano datan del siglo XIX con la consolidación de los dos partidos tradicionales a mediados de siglo, es decir el Liberal establecido en el año

de 1848 y posteriormente el Conservador un año más tarde. Los cuales, en esencia se organizaron bajo un sistema de lealtades partidistas a cargo de las elites económicas, que más bien tendría forma de sectarismo dogmático, en donde el resultado comúnmente sería el dualismo entre un partido y otro, ocasionando una rivalidad constante entre ellos. Curiosamente los nacientes partidos políticos fueron los únicos beneficiadas en dicho proceso y se fortalecieron debido a las condiciones económicas de una Colombia caracterizada profundamente por las desigualdades en la distribución de la riqueza en el ámbito rural, producto del poder que se ha ejercido por medio del control y monopolio de la tierra a través de una organización política básica (Medina, 1985 - 1986).

Además estos dos partidos en su afán incesante de “forjar” y asegurar el imaginario de Estado–Nación desde cada una de sus perspectivas antagónicas y (sin descuidar los intereses de la clase dirigente) a pesar de sus supuestas diferencias irreconciliables en aspectos políticos e ideológicos han tenido en común ciertos momentos de coerción y consenso, cuyos elementos más significativos son los recurrentes abusos de poder, resultado de la monopolización de los partidos frente a la disputa del control estatal por una y otra postura, planteándose como forma única y exclusiva de participación política. Una secuela implícita producto de la divergencia bipartidista es la exclusión política de las clases populares, cuyo resultado genérico es la insuficiencia de legitimación estatal, la carencia de otras opciones políticas y la constante estigmatización y represión ha alternativas de participación política como por ejemplo los movimientos civiles, populares o sociales (Ibid).

Continuando con esta idea se puede suponer que se ha venido orquestando y desarrollando desde hace mucho tiempo una *cultura de la violencia* que aparece en los diferentes escenarios de la vida cotidiana a escalas tanto micro como macro. Es decir, que la configuración de una cultura de la violencia en Colombia se puede evidenciar básicamente de dos formas, tomando como referencia el texto de David Hicks, *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*, serían las siguientes:

Una de ellas es la ***violencia directa (personal)***, la cual estaría orientada hacia la forma con la que reaccionan las personas ante una agresión, tortura, pelea, disturbio y/o enfrentamiento bélico. Por otro lado, ***la violencia indirecta (estructural)*** estaría relacionada

con el padecimiento de los sistemas sociales, económicos y políticos, estos por lo general representan problemáticas como la pobreza, el hambre, la desigualdad, la segregación, la injusticia, la xenofobia, la opresión, la explotación y la discriminación de género, sexo, clase y raza etc. (Hicks, 1993). Estos dos tipos de violencia configurarían lo que se denominó anteriormente como la cultura de la violencia. Paradójicamente en el caso colombiano ha dejado como consecuencia implícita la dificultad de acercarse a una idea de cultura de paz puesto que se es más familiar el establecimiento de una cultura de la violencia. La violencia en sí misma solo trae muerte y zozobra a su paso. Degenera, degrada, denigra y desintegra la condición de vida de los seres humanos y su entorno. La vida se convierte en un obstáculo cada vez más riesgoso de sostener de manera digna en un país donde el pan de cada día son las constantes violaciones a los derechos humanos.

Lo más grave del asunto, es el papel que se les otorga a las víctimas, pues a estas no solo se les agrede física, moral y psicológicamente, sino que la pelea cotidiana para combatir el olvido es cada día más tortuosa, ya que el victimario pasa hacer el protagonista de los medios masivos de comunicación, convirtiéndolo a su vez en la única e inobjetable fuente de información. Entonces a la víctima se le somete y condena a una sistemática eliminación de su existencia material, simbólica, histórica e ideológica, dejando como consecuencia directa la burda popularización de una cultura de la violencia. Como lo ejemplifica Iván David Ortiz Palacios, en el genocidio perpetuado a la Unión Patriótica<sup>1</sup>:

Las víctimas empiezan la carrera vertiginosa de convertirse en cifras, se les despoja no solo de su existencia física e ideológica, sino también de su historia social y humana, así que ya no es el vecino, el padre, el líder, el maestro, el estudiante, el amigo de y quien hace parte de, sino un número abstracto inanimado y, si se permite el término, des-historizado... En el letargo del olvido y la desesperanza fundamentada en la impunidad, las respuestas y explicaciones de los acontecimientos comienzan a justificarse con aseveraciones de “algo haría”, “algo sabía”, “por algo sería” y “algo debía”, cerrando cualquier otro aviso de interés por establecer lo sucedido (Ortiz Palacios. Op., cit, p. 7)

---

<sup>1</sup> la Unión Patriótica (UP) es un partido político colombiano, cuyo nacimiento es el resultado de un Acuerdo de paz firmado en 1984 entre el Estado colombiano, en cabeza presidencial de Belisario Betancur y el grupo subversivo de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC EP). Durante su transcurrir histórico, este partido ha estado expuesto y ha sufrido en carne propia una de las peores y más vergonzosas acciones violentas de los últimos años frente a sus integrantes, miembros y/o simpatizantes, como lo es el genocidio. Por lo general, las acciones más recurrentes son: el exterminio físico y político, la tortura, las masacres, los asesinatos selectivos, las amenazas, el secuestro, el exilio etc. Aunque hoy en día no existe una cifra exacta de las víctimas de la UP, más o menos oscilan entre las 4.000 a 6.000 personas (si es que no existen más).

Además, cualquier intento de resistencia, protesta u exigencia hacia cualquier tipo de reivindicación social resulta riesgoso y contraproducente bajo el esquema del sistema político colombiano. El cual básicamente se ha caracterizado por la corrupción, deslegitimación, impunidad e ineficacia de sus instituciones, ya que sus acérrimos defensores sustentan su sostenimiento a cualquier costo, sin importar las consecuencias nefastas que ha traído en el territorio colombiano. Tal es la situación, que en el transcurrir histórico se pueden ver un gran número de actores que promocionan la violencia integrados por ejércitos privados, capos del narcotráfico, paramilitares, empresarios, políticos y protectores oligarcas. En palabras del periodista y escritor italiano Guido Piccoli a esta práctica de aniquilamiento sistematizado se le conocería como el “*sistema del pájaro*”:

En todos los casos se aplica una especie de manual. Inicialmente se les ignora en lo posible, luego se intenta asustarlos con la policía o el ejército. Si resisten se acepta negociar y se les hace promesas y compromisos que se pudrirán en los papeles. En el caso de que reanuden las protestas, se les comienza a acusar -si no lo han hecho para entonces- de respaldar a la guerrilla. Luego se va por los líderes, uno tras otro. (Piccoli, 2005, pp. 12 - 13)

Con esta breve cita, se puede inferir el papel de responsabilidad Estatal en cuanto al padecimiento de las problemáticas sociales existentes, a la cual su respuesta inmediata en la población demandante de soluciones eficaces es la estigmatización y posterior persecución. Demostrando una vez más que en este letargo tan prolongado frente a la falta de garantías, voluntades y respuestas plausibles desvirtúan cualquier posibilidad de solucionar las necesidades básicas insatisfechas en gran parte de la sociedad colombiana. Una primera conclusión de lo escrito antes, es que a este tipo de acciones y dinámicas se le pueden dar el calificativo de *Guerra Sucia*, es decir:

La guerra sucia aumenta la violencia, la cotidianidad de la muerte, la injusticia y, sobre todo, la impunidad, trayendo como consecuencia que la sociedad colombiana entre de manera patológica en estados de letargo, de miedos, de dolores no tramitados y la lucha por el diario vivir, la constante de ganarle un día más a la muerte, incide para que el olvido impuesto se internalice. (Ortiz Palacios. Op., cit, p. 6)

En cierta medida, una lucha histórica ha sido la de desmentir la creencia mediática de que la causa univoca de la barbarie y el flagelo constante que sufre la sociedad civil colombiana depende de los carteles narcotraficantes y la subversión armada, precítese este último en guerrillas como las FARC. Tal idea ha llegado a fomentar una verdad irrisoria e infame frente a que en Colombia se le conoce como una de las democracias más sólidas del

continente, pero en contraposición a esto existen todo tipo de pruebas que evidencian las constantes violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario. Retomando de nuevo a Piccoli dirá que:

Desde hace muchos años se fomenta la creencia de que la barbarie colombiana depende de la droga, y se vende la idea de que se acabaría con ella si fuera eliminada la guerrilla. Por más que Gobbels dijera que una mentira repetida cien veces se convierte en realidad, estas afirmaciones siguen siendo mentira, aunque se repitan cien y hasta un millón de veces. La barbarie, como la guerrilla, nace y depende de la injusticia, obscena y creciente, que no puede ser defendida por una pantomima de democracia. Si el narcotráfico terminara por arte de magia, y fuera derrotada la guerrilla por un milagro, todo continuaría como antes. La guerra utilizaría otros recursos para seguir adelante, y la miseria y el despotismo producirían otras guerrillas. El sistema no hace milagros, por muy eficaz y moderno que sea. Solamente llena cementerios y fosas comunes. (Piccoli Op., cit, pp. 13 - 14).

A esto es lo que comúnmente se le conocería como “*democracia restringida*” y ha sido una constante histórica en el sistema político colombiano, tal cual se mencionó antes con la consolidación de los partidos tradicionales a mediados del siglo XIX. En breve, se le podría también adjuntar rápidamente el calificativo de *terrorismo de Estado*, debido a los reiterados crímenes estatales de lesa humanidad como por ejemplo: el asesinato selectivo, las masacres dirigidas contra la sociedad civil perpetuadas por agentes de las fuerzas armadas (principalmente militares, los cuales en algunas ocasiones operaban en conjunto con fuerzas paramilitares), la persecución política, genocidios propiciados a grupos sociales y/o políticos, la sevicia de agentes militares y paramilitares, las desapariciones forzadas, los montajes judiciales, el desplazamiento forzado, el despojo, la extorsión, la tortura, la exclusión y marginalización de espacios sociales, represión, estigmatización, daño al nombre y la honra etc.

Tales cuestiones llevan a reflexionar incesantemente sobre la implementación de una cultura de paz como una urgente prioridad de la sociedad colombiana frente a la violencia, particularmente la generada por el conflicto. Antes de dar tan importante paso, primero tiene que ponerse a consideración ciertos supuestos e imaginarios que muchas veces se dan por implícito, en lo que se refiere propiamente a los conceptos de conflicto y paz.

### ***1.1.2 Características del conflicto colombiano***

Teniendo en cuenta lo mencionado en la última parte, se debe empezar a generar interrogantes como: ¿Qué si hay o no hay conflicto en Colombia? y si hay conflicto; ¿Qué

tipo de conflicto lleva Colombia?; ¿Cómo entender el conflicto colombiano?; ¿Qué caracteriza el conflicto colombiano? ¿Cuáles han sido los procesos y dinámicas que caracterizan el conflicto colombiano?

En esta medida, es trascendental dar una caracterización en cuanto al conflicto colombiano se refiere. Siguiendo a Eduardo Pizarro León Gómez, en su libro *Una democracia asediada: balance y perspectiva del conflicto armado en Colombia*. Cuando se habla de conflicto, este inmediatamente tiene connotaciones en las esferas políticas, militares y jurídicas ya sea en el ámbito interno o internacional (Pizarro León Gómez, 2004). Además, la discusión del asunto trasciende más allá de una simple definición semántica, lingüística o abstracta, puesto que implícitamente acarrea una posición del cómo se asume (Posada Carbo, 2001), para luego implementar cierto tipo de acciones y llevar a cabo determinada solución, enfrentando desde luego cualquier otra perspectiva que se salga de lo ya establecido previamente.

La complejidad de lo escrito anteriormente responde al carácter longevo que tiene el conflicto colombiano, para Pizarro si se toma como punto de partida el nacimiento de las primeras guerrillas formadas durante la década de los sesenta<sup>2</sup> hasta el día de hoy, solamente muy pocos conflictos en el mundo superarían la duración de este, entre esos el más destacado sería la guerra entre Israel y Palestina. Inclusive el prolongamiento de la guerra ha llevado a que el conflicto sufra una especie de metamorfosis y en cierta medida al tener características internacionales debe responder aciertos atributos de los conflictos armados que sacuden actualmente el mundo, ya que Colombia no es ajeno a las dinámicas internacionales “*si en los años sesenta y setenta estaba determinada por la lógica de la guerra fría, hoy está enmarcada en la guerra mundial contra el terrorismo y el narcotráfico*” (Pizarro León Gómez. Op., cit, p. 45)

En este sentido, Pizarro recoge una tipología realizada por la *Journal of Peace Research*, para dar respuesta a la clasificación del conflicto colombiano. Allí emplean cuatro tipos de conflicto (Ibid., p. 39), los cuales son:

---

<sup>2</sup> las denominadas guerrillas de primera generación, es decir las FARC EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional) fundadas en 1964 y posteriormente el EPL (Ejército Popular de Liberación) en 1967.

- *Conflictos armados internos*: Son el producto del enfrentamiento entre el estado y grupos de oposición interna, sin la participación de otros Estados de uno u otro bando.
- *Conflictos regionales complejos*: Resultan de la confrontación entre un Estado y grupos de oposición interna, con la activa participación de otros Estados a favor.
- *Conflictos armados extra-estatales*: Resultan de la confrontación entre un Estado y un grupo no-estatal en una guerra sin fronteras.
- *Conflictos armados inter-estatales*: Resultan del enfrentamiento entre dos o más Estados.

Termina por exponer que ni social, política o geográficamente se trata de un conflicto armado extra-estatal y mucho menos inter-estatal, ya que no cumple con los requisitos establecidos. Para él es una confrontación armada interna pero que está en vía hacia un conflicto regional complejo, esto se debe a la activa injerencia de Washington y su constante apoyo militar a través de distintos planes además de los varios inconvenientes fronterizos terrestres con las naciones vecinas.

Más allá de esto, Pizarro ofrece un acercamiento más detallado sobre el conflicto con varios elementos para resaltar. El primero de ellos se refiere a la modalidad bélica, Colombia usualmente se ha distinguido por implementar tácticas y estrategias de guerra de guerrillas o guerra no convencional por la forma en que pelean los actores del conflicto. El segundo aporte es que existe un consenso sobre la génesis del conflicto, pues sus raíces responden a intereses ideológicos y no a cuestiones culturales, étnicas, identitarias o religiosas, aunque en gran medida hay discrepancias frente a la causalidad histórica y las diversas motivaciones presentadas, no es de menospreciar la diferencia sustancial que hace en este punto.

En tercera instancia, plantea el interrogante sobre cuál es la intensidad del conflicto colombiano. Con esto quiere dar cuenta o mostrar algunos indicadores sobre el impacto que tiene el conflicto en cuanto a cifras de víctimas directas relacionadas con la confrontación armada se refiere. Este tipo de mediciones se acuñen por parte de la milicia norteamericana en la década de los setenta para dar resultados en su ofensiva contra la guerra de guerrillas, pero con el pasar del tiempo y la complejidad de las guerras que se manifestaron después de

estos años, se emplearon otros términos como por ejemplo guerras insurgentes, guerras contrarrevolucionarias, acciones terroristas o contraterroristas. En este sentido la clasificación varía de la siguiente forma:

- *Guerras de gran escala o alta intensidad:* Mayor a 25.000 muertes políticas por año.
- *Guerras de escala intermedia o media intensidad:* entre las 10.000 y 25.000 muertes políticas por año.
- *Guerras en pequeña escala o baja intensidad:* entre 1.000 y 10.000 muertes políticas por año.

Según las cifras manejadas por Pizarro, Colombia aparentemente en algunas ocasiones se situaría en una guerra de baja intensidad y en otras tiende a sobredimensionar las víctimas pasando a una guerra de alta intensidad. Sin embargo, al analizar las cifras concluye que debido a la precariedad de la información y las altas tasas de violencia e impunidad existente en el país es muy difícil encasillarla en una u otra escala, sostiene que lo más conveniente es que el conflicto colombiano se encuentra entre un punto intermedio entre una baja y mediana escala. No obstante, más allá de números que resultan inanimados y solo son datos cuantitativos, vale la pena destacar la debilidad y pérdida de legitimidad de las instituciones Estatales trayendo como consecuencia el resquebrajamiento del tejido social, el auge e intromisión de otros actores armados (narcotraficantes, sicarios, mercenarios y paramilitares solo por mencionar algunos) y otras formas de criminalidad.

En otra parte, Pizarro comienza el debate sobre las propuestas de caracterización que se encuentran en el campo académico y político. Es decir: guerra civil, guerra contra la sociedad, guerra ambigua o guerra antiterrorista. Para él ninguna de estas categorías encajaría completamente con las particularidades del conflicto colombiano.

Siguiendo en términos rigurosos cada categoría presentada; para el caso de una guerra civil esta debe contar con tres rasgos imprescindibles. La primera es la presencia de al menos dos proyectos de sociedad antagónicos. La segunda es que en el ambiente halla una polarización nacional además de un enfrentamiento armado directo y por último la

existencia de una “soberanía escindida”<sup>3</sup>. En Colombia no se cumplen al pie de la letra tales consideraciones, si al caso la primera, lo que no es suficiente para denominarla como guerra civil.

En una guerra contra la sociedad, término acuñado por algunos políticos y académicos de renombre como el sociólogo francés Daniel Pécaut<sup>4</sup>. Resulta demasiado pretensioso acuñar esta concepción puesto que minimiza la dimensión política del conflicto al no reconocérsele el estatus político e histórico de actor beligerante a los grupos insurgentes. Inclusive se desvirtúa la lucha por el poder entre antagónicos y pone de manifiesto una supuesta pasividad política de la sociedad civil. La cual muchas veces no es así a pesar de los lamentables daños.

Para el caso de una guerra ambigua, se entremezclan dos factores en una misma problemática, por un lado, el comercio de drogas y por el otro los actores armados. Esta simbiosis tergiversa las características del conflicto, ya que no es cierto que los actores armados solo persigan el lucro al impulsar una guerra económica con fines de controlar el tráfico de estupefacientes y el mercado que se produce a raíz de este. Además, contrariamente a lo que se piensa, esta guerra ambigua ha servido como estrategia de política internacional por parte del gobierno norteamericano para atacar conjuntamente lo que se supone es una lucha antinarcoóticos y contrainsurgente al tiempo. Los riesgos que representa esta postura es que se sigue desconociendo la motivación política de los grupos guerrilleros y perpetúa el imaginario de que el rasgo más sobresaliente de este fenómeno es el ataque a la sociedad civil.

---

<sup>3</sup> al respecto, el autor manifiesta que Colombia conserva intacto su estatus político y es reconocido diplomáticamente frente a sus pares como un Estado soberano, inclusive ninguno de estos apoya abiertamente los intereses de los grupos armados al margen de la ley. Y a pesar de que en Colombia algunos actores del conflicto han reemplazado las funciones del Estado en varias partes del territorio nacional, en sí misma no se podrían considerar como un “Estado dentro de un Estado”, si cuando mucho “proto-Estados” porque no existe ni el apoyo interno e internacional y mucho menos la capacidad para captar recursos, control de la población entre otros para llevar a cabo este proyecto. Por eso el hablar con propiedad de guerra civil no es aplicable para Pizarro.

<sup>4</sup> este término se configura a partir del poco apoyo social que tiene en la actualidad los grupos al margen de la ley, y por supuesto del impacto que ha tenido la guerra en la sociedad civil como el blanco predilecto frente a los daños y número de víctimas a diferencia de los actores armados. En resumen, sería una guerra de unas minorías frente al conjunto de la sociedad.

En cuanto a la guerra contra el terrorismo<sup>5</sup>, igual que las dos categorías anteriores limitan e ignoran las motivaciones políticas del adversario y simplemente lo reduce a una amenaza potencial que se alimenta del narcotráfico o del secuestro pues desde esta óptica solo busca causar miedo y terror en la sociedad civil. En otras palabras, estos mecanismos o medios son empleados regularmente por estos grupos, pero no serían los fines de los mismos, es decir “*que esta no existe porque quiera hacer terrorismo, sino que hace terrorismo, porque tiene un proyecto político en el que aún cree*” (Jorge Orlando Melo en el prólogo al libro de Eduardo Pizarro., p. 14 tomado en Medina Gallego, 2009, p. 32)

Esta concepción internacional está fuertemente infundada por Estados Unidos, marcando el fin de la postguerra fría y de la guerra de civilizaciones entre occidente y oriente, volviendo esta lucha de carácter “global”. No obstante, ideológicamente se alimenta de esta contradicción, ya que los principales grupos denominados terroristas pertenecen a la región del oriente medio y curiosamente los países de esta parte del planeta tienen un fuerte arraigo del islam en su cultura.

En síntesis, la primera gran aproximación que se puede hacer para caracterizar el conflicto colombiano desde la perspectiva de Pizarro sería:

Se trata de un conflicto armado interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas, de baja intensidad (o en tránsito hacia un conflicto de intensidad media), en el cual las principales víctimas son la población civil y cuyo combustible principal son las drogas ilícitas. Con base en estos elementos deberíamos avanzar en el futuro hacia una definición más estricta y comprensiva del conflicto interno, lo cual, como hemos dicho, tiene hondas implicaciones tanto en el plano político, como jurídico y militar. (Pizarro León Gómez, Op., cit, p. 80).

Aunque en gran medida las observaciones hechas por este autor son significativas, en este punto resulta algo escueto porque solo menciona un poco su esencia sociopolítica y lo limita a su lado armado. La persistencia de la violencia tiene muchas modalidades, manifestaciones y consecuencias que se salen de los cánones establecidos del enfrentamiento directo entre diversos actores del conflicto.

---

<sup>5</sup> el termino guerra contra el terrorismo se acuñe inmediatamente después de los ataques a las torres gemelas en Nueva York, Estados Unidos el 11 de septiembre del 2001. Allí este país comienza a mostrar su interés por conformar una coalición antiterrorista hacia cualquier grupo que pueda ser una “preocupación” o potencial amenaza a los intereses de los norteamericanos.

Complementando esta caracterización del conflicto colombiano, a continuación, se toman algunos referentes teóricos del docente-investigador Carlos Medina Gallego para profundizar sobre el tema. Específicamente los que expone en su texto: *Conflicto armado y procesos de paz en Colombia: memoria casos FARC - EP y ELN*. Partiendo de la base propuesta por Pizarro, es decir que cualquier conflicto que se desarrolle actualmente en el mundo tiene connotaciones en diversos ámbitos sociales, especialmente en el político, jurídico y militar. A su vez estas esferas se van transformando con el pasar del tiempo, modificando así las políticas públicas de seguridad como los planes de gobierno y la participación o intervención de la comunidad internacional en este tipo de problemáticas.

En este sentido, vale la pena ampliar el espectro sobre qué tipo de guerra vive Colombia, para este autor se ha de trabajar históricamente en sus respectivos procesos asociándola a la construcción del imaginario de nación donde la violencia ha sido un eje transversal de la misma. Parafraseando su idea, las guerras civiles del siglo XIX no se pueden encasillar como un simple combate entre civiles, más allá de esto es una lucha entre los poderes establecidos, los poderes públicos y las insurrecciones, es decir que se sale de todas las lógicas partidistas y de los sectarismos ideológicos. Mientras que en el periodo de la Violencia muchas veces se simplifica las relaciones entre los protagonistas del conflicto, limitándola a una confrontación binaria entre liberales y conservadores. A lo sumo, este periodo se caracteriza por ser un proceso donde la pluralidad de actores y modalidades de la violencia, sevicia y miedo abundan a lo largo y ancho del territorio nacional mostrando características heterogéneas. En resumen, lo que quiere destacar Medina Gallego es que:

no hay una guerra, sino que en toda guerra hay múltiples dinámicas de guerra o diversas guerras entrelazadas; la emancipación se desenvuelve en coexistencia con la guerra civil; la guerra por la nación se convierte en guerra dentro de la nación... El territorio puede cambiar de razón conforme cambia la lógica de los actores de la guerra, se vuelve móvil en la definición de sus intenciones que se determinan por la forma como se modifican las relaciones de poder territorialización-desterritorialización) (Medina Gallego, 2009, pp. 35 - 36).

El primer aporte de Medina a la caracterización del conflicto, es la de permitir flexibilizar y transformar los conceptos para adecuarlo a las necesidades de los contextos y no anclarlos a referentes explicativos y teóricos tradicionales los cuales se salen de las realidades actuales. Por ello es necesario asumir una posición distinta a la categoría de guerra civil, puesto que no es solo reducir el problema de la caracterización para ver si encaja o no en determinado

enfoque militarista, sustrayéndole el carácter político-histórico, socioeconómico y sociocultural en cuanto a las dinámicas de clase se refiere, es decir: *“La guerra civil, no es solamente militar, compromete actores sociales, culturales, económicos y políticos que participan desde distintos escenarios de conflagración con una idea clara de la “situación de guerra” y compromiso específico en su beligerancia y superación.”* (Ibid., p. 37).

Siguiendo estas líneas, se toma las reflexiones que hace Kalyvas Sthathis sobre la violencia, viéndola como un proceso y no como resultado, es decir que esta se concibe como un fenómeno social y político. No obstante, algunos de sus apuntes son los siguientes:

- La diferencia de una guerra entre Estados de las guerras civiles, es que en estas últimas donde los civiles son el blanco predilecto.
- El uso de la violencia masiva comúnmente se emplea para someter o moldear el comportamiento de los sujetos e infundirles miedo.
- La violencia política se puede producir masivamente de manera unilateral, bilateral o multilateral (siendo esta última la más apropiada para el caso colombiano).
- La convergencia entre el propósito y la producción de la violencia ocasiona categorías analíticas alternas para la interpretación de la violencia masiva, es decir: El terror de Estado, el genocidio, la limpieza étnica, la violencia en la guerra civil y el “exterminio recíproco”.

En Colombia estos subtipos de violencia han sido usuales durante el desarrollo del conflicto, un ejemplo puede ser la manera unilateral por parte del Estado para generar terror y someter a la población en determinada parte del país o el genocidio perpetuado a los movimientos sociales y políticos, la mal llamada limpieza política o social que acarrea la imposición homogénea de una identidad previamente concebida, donde solo se contempla una única forma de pensar y participar políticamente etc. En suma, lo anterior conduce a procesos de acumulación de capital y concentración de la riqueza por parte de una clase o grupo social hegemónico, mediante la constante propagación del miedo colectivo, las amenazas, las masacres, los genocidios, los desplazamientos o desapariciones forzadas. Aunque vale la pena aclarar que la violencia en una guerra civil por lo general es de carácter multilateral, aún prevalecen monopolios segmentados entre violencia legítima e ilegítima dando como resultado que los actores del conflicto caigan en las lógicas del

exterminio recíproco ocasionando una relación antagónica aparentemente irreconciliable entre ambos poderes.

Finalmente, Kalyvas concluye que la característica definitoria de la guerra civil es la *soberanía escindida*. Sin embargo, para el caso colombiano debe recordarse que la confrontación bélica es irregular por ello la violencia juega un papel trascendental en las dinámicas del conflicto. Al estudiar esta relación, brevemente se puede explicar por medio de tres maneras distintas: En primera instancia, las estructuras formales (en particular las fuerzas armadas) son débiles, ya que representan todo tipo de vicios y excesos por parte de sus miembros. Como segunda medida, la presencia del enemigo incrementa las tensiones en el ambiente, además las provocaciones ocasionan reacciones más esporádicas. En tercer lugar, se desdibuja cualquier intento por diferenciar entre los actores y los miembros de la sociedad civil (Ibid).

No obstante, la guerra civil modifica drásticamente los principios de la soberanía, rompiendo abruptamente los monopolios y funciones estatales, como por ejemplo el de la violencia legítima, la justicia, el control territorial entre muchos otros más. Mientras existan actores antagónicos que estén en la capacidad de combatir, la soberanía sigue estando fragmentada y segmentada, logrando mantener un uso indiscriminado de la violencia. Inclusive los actores civiles entran a participar activamente a favor o en contra de determinado grupo, volviéndose a su vez parte del núcleo fundamental del conflicto. Claro está que la polarización de otros actores como los medios de comunicación pueden traer signos de cooperación o estigmatización en la sociedad civil causando efectos contraproducentes para estos y la soberanía, es decir que su impacto puede llegar a tal punto de tergiversar la guerra civil hasta convertirla en una guerra de superposiciones duales entre buenos (dignos y legítimos) y malos (indignos e ilegítimos), según la coyuntura lo amerite, también se puede clasificar como una guerra ambigua o una guerra contra el terrorismo.

Mostrar un panorama exacto sobre el conflicto colombiano resulta un ejercicio demasiado difícil, complejo y abstracto, porque como se ha demostrado no hay una categoría exacta que encaje con lo que acontece en esta guerra, no ha existido algo igual hasta el momento. Sin embargo, su carácter histórico, la causalidad de sus problemáticas ideológicas y

políticas, junto a las nuevas realidades del mercado son elementos que pueden servir para comprender las permanencias o transformaciones de sus actores armados y la sociedad civil.

Una guerra que se mueve entre las motivaciones políticas, económicas y sociales, en espacios en que se confunde lo legal, lo ilegal, lo legítimo y la delincuencia, una guerra que se da dentro de un espiral de criminalización creciente, deshumanización marcada, desarraigo acentuado, dinámicos procesos de acumulación y desarrollo económico en una sociedad guiada por un estado social de derecho, con un *régimen democrático* cualquiera que sea el calificativo que quiera dársele (Ibid., p. 43).

Una aproximación de todo lo anterior consiste en examinar la perspectiva del conflicto armado, entendiendo este como el conjunto de circunstancias mediante la cual se anteponen y confrontan en una sociedad distintas concepciones de coexistencia humana. El uso de la violencia se emplea para sostener o transformar de una u otra forma el orden político y social. En este sentido, el conflicto armado adquiere estatus político debido a su beligerancia entre los actores. A su vez compromete actores, imaginarios, culturas, costumbres, experiencias, vivencias, memorias, relatos, costumbres, historias, territorios, relaciones sociales, cosmovisiones, legislación nacional e internacional, presupuesto, alianzas, criminalidad, terrorismo estatal, auge de nuevos grupos, víctimas y olvidos de las personas, entre muchas otras características, dinámicas y situaciones propias de la guerra. *“Desde esta perspectiva el conflicto armado en tanto “guerra” se define como una superposición (entrecruzamiento) de guerras”* (Ibid., p. 45).

El Estado colombiano se enfrenta contra la insurgencia, el narcotráfico y la delincuencia-para mantener su legitimidad, la soberanía, los fundamentos de la seguridad nacional y la lucha contra el terrorismo, de paso articula estrategias de guerra sucia contra la población civil. La insurgencia a su vez se enfrenta contra el Estado, los grupos paramilitares, las mafias de la droga y una que otra vez con una guerrilla, su prioridad es la toma del poder para implementar otro modelo de sociedad que compromete un desarrollo económico distinto, obviamente este es impuesto por la vía armada, aunque curiosamente dicen representar al “pueblo”. Los paramilitares pelean en contra de la insurgencia y con otros grupos paramilitares “desleales” y cuando es imposible de evitar le figura combatir contra el Estado (pero como siempre entre amigos se reconcilian rápido), su objetivo es “restaurar” el orden, pero a su vez funcionan en torno a la acumulación de capital junto a las lógicas de poder del narcotráfico, mayoritariamente son apoyados por empresarios,

ganaderos, comerciantes y terratenientes. Como se pudo analizar en breve, Colombia vive un conflicto asimétrico donde se entrecruzan múltiples guerras, en conclusión:

El conflicto irrumpe en una nueva fase e intensidad: tiempo, espacio, contenido y forma de la guerra se trastocado, “enrarecido” y degradado. La dinámica actual de la guerra plantea problemas de soberanía para Colombia y para los vecinos. Una soberanía, valorada como extremadamente frágil, vista desde la posición colombiana, en tanto está atravesada por tres temas –terrorismo, narcóticos y derecho humanitario- frente a los cuales las fronteras entre lo interno y lo externo, según los parámetros contemporáneos de la comunidad internacional, son esencialmente difusos (Ibid., p. 50).

### ***1.1.3 Recorrido histórico sobre las posturas gubernamentales***

Para dar comienzo a la tercera parte y siguiendo el hilo conductor de lo anteriormente presentado, cronológicamente se destacarán algunos rasgos transversales que han configurado las dinámicas socio-políticas en Colombia. Entre ellas básicamente se identifican tres:

- 1.) El Estado colombiano no ha controlado en su totalidad los monopolios clásicos y tampoco ha cumplido cabalmente con todas sus funciones y deberes ante la sociedad.
- 2.) Desde que formalmente se independiza hasta la actualidad la violencia en Colombia ha sido el motor recurrente, normalizador y naturalizador dentro de la sociedad, cuya persistencia logra ser la motivación política de diversos actores.
- 3.) Paradójicamente en un proceso histórico caracterizado por tanta violencia, en distintos momentos se han entablado negociaciones con algunos actores del conflicto dando a su vez diferentes resultados (Ibid).

Como se mencionó arriba, la historia colombiana ha estado marcada por múltiples momentos de enfrentamientos armados, ya sean guerras civiles a mediados del siglo XIX por parte de los partidos tradicionales, es decir entre los liberales y los conservadores. Su último enfrentamiento “formal” se da al finalizar este siglo y dándole la bienvenida al nuevo en el marco de lo denominado *guerra de los mil días* (1899 -1902), cuyo resultado es la pérdida de Panamá y una “pacificación” impuesta por la hegemonía del partido conservador durante más de cuarenta años, además de muchísimas muertes y desconsolados mártires arrojados a su miserable suerte (Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2012). En dicha hegemonía, específicamente durante los años veinte y treinta del siglo XX tras un

contexto mundial tratando de olvidar el fantasma latente de la primera guerra mundial y acercándose vertiginosamente a una temible crisis económica mundial que dará explosión en el año 1929. Mientras tanto en el transcurrir de esos decenios en Colombia se encienden las demandas obreras por conquistar mejoras sustanciales en las condiciones laborales y así recuperar medianamente la dignidad laboral arrebatada por las empresas que operaban en el país, principalmente las de corte extranjero. Las nuevas escenas sociales que se presentan en estos años se traducen en marchas, paros, tomas a las empresas y la organización de un movimiento sindical con la suficiente autonomía política para ser frente a la ignominiosa situación, no obstante la arremetida de los empresarios junto al servilismo del gobierno nacional deja como precedente vergonzoso *la masacre de las bananeras* en el año 1928, la cual a su vez pone al descubierto la intolerancia, mezquindad, estigmatización y persecución de la clase hegemónica hacia el movimiento sindical y a cualquier otro tipo de iniciativa social, popular o política.

A lo largo de los años cuarenta hasta mediados de los sesenta comienza otro ciclo de violencia<sup>6</sup>, curiosamente a este largo periodo se le conoce por el mismo nombre, es decir el *periodo de la Violencia* (con mayúscula como hace alusión el investigador y sociólogo Orlando Fals Borda). A menudo se le suele catalogar como una confrontación bipartidista entre los liberales y los conservadores, pero más allá de esta simple característica, esta nueva ola de recrudescimiento y sangre por doquier es un proceso heterogéneo, ya que entremezcla varios actores e intenciones tanto institucionales, políticos como civiles. Inclusive las manifestaciones que se presentan en varios departamentos del país responden a diferentes lógicas y momentos en los cuales sus actores van sufriendo una transgresión o drástica metamorfosis producto de esta violencia. En algunos casos se forman cuadrillas bandoleras, en otras partes se consolidan grupos guerrilleros o por el contrario se establecen grupos paraestatales, bandas criminales o asesinos a sueldo financiados por el partido que ostentaba el poder en ese entonces (el conservador), llamados “chulavitas” y “pájaros” respectivamente. El elemento dinamizador de este periodo violento va hacer el asesinato (magnicidio) del líder popular Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948, a lo que posteriormente se le conocerá como el “*Bogotazo*”, esta muerte va a partir en dos la

---

<sup>6</sup> según datos del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación entre 1942 a 1963 perdieron la vida más de ciento cincuenta mil personas a causa de la violencia.

historia de Colombia y deja una herida abierta que aún se mantiene y hasta el día de hoy no cicatriza. Más adelante, transcurriendo el año 1953 en un “esfuerzo” por frenar el desborde de esta creciente violencia que se le salió de las manos a la clase política, los principales dirigentes de los partidos liberal y conservador promocionan una salomónica solución que los exima de su responsabilidad.

En el intento de detener la violencia que desde hace tiempo va asumiendo características de lucha de clases, liberales y conservadores allanan el camino al golpe de estado del general Gustavo Rojas Pinilla. Con la promesa de pacificar el país, Rojas propone una amnistía a los grupos guerrilleros, exceptuando los comunistas. Gran parte de los jefes rebeldes que aceptan deponer las armas serán posteriormente eliminados (Piccoli. Op., cit, p. 233).

Tras un supuesto golpe de estado y casi cuatro años de gobierno para el general Rojas, donde la violencia disminuyó en algo y a las guerrillas se les otorgaron promesas para que depusieran las armas, las cuales se pudrieron en los papeles y se realzaron de nuevo las banderas de la guerra. En este sentido, se incrementa el descontento hacia el mandatario por parte de algunos grupos sociales que inmediatamente van a sufrir las duras represalias de este gobierno (Molano, Los años del tropel, 2006). Por otro lado, en el año 1957 la clase política hegemónica en su afán de retomar el poder estatal fuerzan la dimisión del general, llegando a un momento de convergencia para los partidos políticos pseudo antagónicos al establecer un pacto de paz y luego unirse en la que creó el *Frente Nacional* (1958–1974). Dicho acuerdo comenzó a regir al año siguiente a estas reuniones y en resumidas cuentas no es más que el reparto “equitativo” del poder durante los dieciséis años siguientes entre estos dos partidos, mostrando una vez más la democracia restringida y la falta de soluciones plausibles a las problemáticas estructurales. Los efectos más notables de esta estrategia política son la exclusión social y política de otras formas de participación, el abuso de poder y la monopolización del mismo.

Con este cruento y desolador panorama inicia la década de los sesenta, una mezcla prolongada de violencia y política acompañada de un contexto mundial marcado por la *Revolución Cubana* y una fuerte lucha ideológica-militar entre la Unión Soviética y los Estados Unidos en lo catalogado *guerra fría*. Ahora los matices de la guerra en Colombia van a ir adquiriendo otro talante, puesto que por un lado las llamadas Autodefensas Campesinas liberales y comunistas que no depusieron sus armas y sobrevivieron al periodo de la Violencia, durante estos años van a adquirir en sus discursos la transformación

revolucionaria del Estado y por ende el uso de la violencia revolucionaria para la toma del poder además de la radicalización de otros sectores sociales que también conformarían cuadros o grupos guerrilleros de orientación revolucionaria con el mismo fin.

Bajo el manto de la *doctrina de seguridad* y la guerra de baja intensidad impulsada por Estados Unidos, el gobierno colombiano decide cobijarse bajo estas lógicas y vuelve estos planes de gobierno el dogma por excelencia que impulsara a las fuerzas armadas colombianas a trabajar conjuntamente con los norteamericanos para proteger el orden imperante, suprimir cualquier tipo de tendencia comunista y eliminar algún rastro o vestigio del “enemigo” interno.

En la primera mitad de los 60s se va a suceder la operación militar contra las llamadas repúblicas independientes -denominación dada a las zonas de autodefensa campesina de Marquetalia, Riochiquito y Guayabero-, que si bien implicaba la intención del gobierno de la época de mejorar el control del territorio, fue el elemento detonante para que esos grupos de autodefensa campesina, remanentes de la guerrilla liberal y comunista del decenio anterior se trasformaran en lo que después van ser las FARC (Prologo de Alejo Vargas Velásquez p. 9 – 10 tomado en Medina Gallego, 2009).

Tiempo después en otras partes del país van hacer la aparición pública las guerrillas del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL). Años más tarde, al comenzar la década de los setenta en la fase de crisis del Frente Nacional y tras unas cuestionadas elecciones presidenciales celebradas el 19 de Abril de 1970 entre el candidato oficialista Misael Pastrana Borrero y el candidato de la Alianza Nacional Popular (ANAPO) Gustavo Rojas Pinilla emergió una nueva guerrilla que va hacer protagonista de la violencia venidera el Movimiento 19 de Abril o M-19. Los actos de esta guerrilla van a causar gran impacto en la sociedad colombiana para los gobiernos posteriores.

En este sentido, vale la pena destacar lo sucedió durante el mandato presidencial de Julio César Turbay (1978–1982) “*un gobierno de mano dura, que había centrado su prioridad en el tema del orden y se había caracterizado por el uso del Estatuto de Seguridad*” (Medina Gallego. Op., cit, p. 11). Dicho Estatuto se fundamenta con el objetivo de enfrentar al enemigo interno, precítese este último en la lucha contra la subversión armada, para ello se firmaron una serie de leyes represivas, que son puestas en marcha inmediatamente la guerrilla del M-19 roba las armas del ejército nacional en el Cantón Norte significando una burla de esta institución y el gobierno de turno ante la opinión

pública. Sin embargo, lejos de cumplir su cometido, el *Estatuto de Seguridad* fue la excusa más conveniente para entregarle a las fuerzas militares la administración de la justicia, ya que en sus manos recaía el peso de emitir juicios contra cualquier persona que fuera una “amenaza” potencial para los intereses nacionales. En otras palabras, cualquier intento de acción, manifestación o demanda social era considerado una perturbación al orden y eso daba pie para que las fuerzas militares consideraran que cualquier opositor o crítico al Estado resultara un riesgo a los valores políticos trascendentales de la nación, esto sirvió como pretexto para cometer cualquier cantidad de irregularidades y abusos contra la sociedad civil, conduciendo a la violación sistemática de los derechos humanos, entre los más recurrentes se encontraban las detenciones arbitrarias, la privación de la libertad, la tortura y la persecución política.

A fines de los años setenta y en medio de esta polémica política de seguridad nacional sucederá otro hecho trascendental realizado por el M-19, pues esta guerrilla se *toma la embajada de la República Dominicana*, cuyo impacto causaría gran revuelo tanto a niveles nacionales como internacionales. Curiosamente el gobierno de Turbay empleará mecanismos diplomáticos para solucionar este asunto ante las demandas exigidas por este grupo, además en medio de estas negociaciones entre delegados del gobierno y la guerrilla se logrará posteriormente la liberación de los rehenes tras estar cautivos más de sesenta días. Finalmente, poco antes de culminar el gobierno de Turbay, el *Estatuto de Seguridad* se derogará junto al *Estado de Sitio*.

Como resultado derivado de estas negociaciones, el Gobierno Turbay Ayala crea la primera Comisión de Paz, presidida por el ex presidente Carlos Lleras Restrepo que tuvo un corto periodo de actividad. Igualmente va a propiciar, como efecto no previsto, la apertura democrática en el siguiente periodo gubernamental (Ibid., p. 11).

En el transcurrir del decenio de los ochentas la violencia toma un mayor protagonismo con la vinculación de otros actores armados, principalmente los grupos paramilitares y el posicionamiento del narcotráfico. La situación en estos años se tornará más compleja debido al recrudecimiento del terror, el pánico, el miedo y la barbarie ocasionando grandes angustias. Sin embargo, inicialmente el gobierno de Belisario Betancur (1982–1986) tiene un aire fresco por las propuestas de apertura democrática.

Por primera vez se empezó a soñar colectivamente con la posibilidad de la paz y en ese sentido hay que decir que el gobierno Betancur expidió la ley de amnistía más generosa

con los alzados en armas de la historia colombiana. El gobierno Betancur inicia con una caracterización política del conflicto interno armado a partir de considerar que hay unas condiciones objetivas y subjetivas que lo explican (Ibid., p. 12).

Lo más destacado durante este gobierno son los acercamientos y esfuerzos sistemáticos para acordar con los grupos guerrilleros treguas y ceses de hostilidades. En esa medida, fue significativo para el país lo denominado “*Dialogo Nacional por la paz*” con participación del M-19, el EPL y el Movimiento de Autodefensa Obrera (ADO) en 1984. A su vez, un año más tarde a partir de los diálogos de paz entre el gobierno y las FARC EP, dieron como resultado la creación de un nuevo partido político, es decir la Unión Patriótica. En ambos casos los temas a tratar fueron: desarme, desmovilización y reinserción, planteamientos sobre la paz por medio de reformas políticas junto a una acción de política social, amplia, participativa y democrática. Desafortunadamente fracasan estos intentos de paz y rápidamente el escalamiento del conflicto continúa, ejemplo de ello es la acción protagonizada por el M-19 con la toma del Palacio de Justicia a lo que inmediatamente se deriva un Holocausto para la recuperación del mismo por parte de la fuerza pública. Como, por si fuera poco, se comienzan a fraguarse planes de exterminio generalizado contra miembros y/o simpatizantes de la Unión Patriótica elaborados desde las entrañas de las propias fuerzas militares<sup>7</sup>.

Tras un nuevo episodio donde se diversifica y recrudece la violencia el gobierno de Virgilio Barco (1986 – 1990) extiende la guerra sucia y las reformas sociales quedan en simple y llanas promesas vacías. Efectos como los magnicidios, asesinatos selectivos, atentados terroristas, el sicariato, desplazamiento forzado, exilios políticos son el pan de cada día además las lógicas gubernamentales junto a la institución militar resultan ser ineficientes para dar una respuesta plausible ante tales manifestaciones. En resumen “*la segunda mitad de los 80’s, en el cual la sociedad colombiana vivió el miedo y el temor derivado del terrorismo indiscriminado...*” (Ibid., p. 14).

Mientras tanto por un lado la mayoría de organizaciones subversivas amplían su radio de acción y se recogen bajo un mando conjunto llamado *Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar*, por el otro lado están los carteles de Medellín y Cali, liderados por Pablo Escobar

---

<sup>7</sup> aunque existe una rica y variada fuente documental y bibliográfica al respecto, para profundizar en este tema se recomienda al respecto Iván David Ortiz Palacios, *El genocidio Político contra la Unión Patriótica visto por la prensa escrita 1984 – 2004*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2007.

y Gonzalo Rodríguez Gacha el primero y los hermanos Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela el segundo. Tras una cruenta guerra entre estos dos bandos, deciden junto a otros grupos narcotraficantes unir fuerzas para trabajar conjuntamente en la eliminación a cualquier costo (ya sea humano o material) de la extradición hacia los Estados Unidos, de esta forma las autoridades colombianas impulsadas por el gobierno norteamericano empiezan una guerra contra la mafia de la droga. A su vez, el cartel de Medellín, especialmente Rodríguez Gacha alias “El Mexicano” quien era el segundo al mando financio junto a latifundistas, altos mandos militares, exmilitares, políticos, empresarios y empresas (nacionales e internacionales) escuelas del sicariato que posteriormente se convertirán en grupos paramilitares para ser frente a la ofensiva guerrillera, inclusive como estrategia de entrenamiento contrataron instructores extranjeros, uno de ellos fue el reconocido mercenario israelí Yair Klein<sup>8</sup>.

Curiosamente ante cruento panorama el mandato de Barco acompañado con una fuerte intervención de una comisión de la sociedad civil formuló la única política de paz exitosa con grupos guerrilleros que el gobierno siguiente materializa. En este contexto, la desmovilización de los grupos guerrilleros como el *M-19*, el sector mayoritario del *EPL*, el *Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT)*, el *movimiento armado indígena del Quintín Lame* y la *Corriente de Renovación Socialista* trae consigo un nuevo cambio político que durante el gobierno de Cesar Gaviria (1990–1994) va a tener efectos trascendentales debido a la continua insistencia para convocar a la *Asamblea Nacional Constituyente* que posteriormente dará lugar a la elaboración y expedición de una nueva constitución política en el año 1991.

El gobierno de Gaviria propone en su discurso dar un cambio en relación con las Fuerzas Armadas, asumiendo como primera medida el rescate del monopolio de la fuerza por parte del Estado, la responsabilidad de los agentes del Estado para promover y proteger los derechos humanos tal cual se había proclamado en las normas constitucionales y el desmantelamiento de los grupos paramilitares. Sin embargo, como cosa rara no fue así y hay que puntualizar ciertas contradicciones:

---

<sup>8</sup> para más detalle véase al respecto Guido Piccoli, *El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social*. Ediciones Antropos, Bogotá, 2005, especialmente los capítulos llamados: Yair y Pablo pp. 13 – 30; Los silenciadores oficiales pp. 99 – 112; y Los caballeros de la llama oxhídrica pp. 165 – 184.

1. Paradójicamente el mismo día en que es elegida la Asamblea Nacional Constituyente, el ejército ataca sin éxito un campamento de las FARC. Aunque no es de sorprender tales acciones, cabe destacar el nivel de cinismo, ambigüedad y descaro frente a una contrariedad en la praxis gubernamental.
2. Se reavivan los combates entre la guerrilla y el ejército que, asesorado por los Estados Unidos, estrecha sus relaciones con los grupos de justicia privada y paramilitares que han abandonado al jefe del cartel de Medellín tras su entrega a la “justicia” a cambio de no ser extraditado.
3. El gobierno está dispuesto a entablar nuevas negociaciones de paz con los grupos guerrilleros que no se desmovilizaron, pero sin condiciones previas, es decir que en la práctica hay un cambio en la manera de asumir los diálogos, cuyo rasgo más elemental es la de negociar en medio del conflicto.
4. Una vez entabladas las negociaciones inicia una guerra integral donde no solo hay un esfuerzo para enfrentar a la guerrilla en la dimensión militar sino también un empeño por quitarle el carácter político, por deslegitimarla ante la sociedad y aislarla dándole calificativos despectivos.

Por otro lado, hay que destacar el apoyo y la participación de la comunidad internacional en los procesos de conversación y no solo como garantes de los acuerdos sino también en la figura de países huéspedes y testigos.

Antes de ser elegido Ernesto Samper presidente (1994–1998), ya estaba siendo acusado de haber recibido dinero del cartel de Cali para su campaña. La debilidad de su gobierno estuvo atravesada por graves dificultades. La primera de ellas, deriva de la crisis institucional producida por el “*proceso 8000*”, la segunda es que dentro de su gabinete coexistía la discordia del cómo concebir el conflicto interno acompañada de contundentes sabotajes de las fuerzas militares hacia cualquier intento de negociación con los grupos guerrilleros. En tercera instancia, las líneas de desarrollo centradas por el gobierno, es decir: cooperativas de seguridad, derechos humanos, estrategia militar contra la subversión y la modernización administrativa de las instituciones armadas son contradictorias en las relaciones civiles y militares porque legitima el paramilitarismo camuflándolo como

“cooperativa de seguridad” atentando inmediatamente contra la defensa de los derechos humanos.

El rápido incremento de “cooperativas” en el país hace que coincidentalmente se intensifiquen las masacres y en general la vulneración de los derechos humanos contra las comunidades acusadas (¿quién sabe por quién?) de colaborar con la guerrilla. Ya cansadas las “cooperativas de seguridad” de actuar con antifaz, deciden crear en 1996 las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) oficializándose como grupo paramilitar, rápidamente (por no decir inmediatamente) después de la conformación de este grupo se denuncian las relaciones existentes con el ejército nacional.

Como cuarta y última medida, por más que Samper tuviera la intención de re politizar el conflicto y reconocer el estatus político a los actores guerrilleros, la desconfianza y crisis política no permitió viabilizar esta propuesta. En conclusión: *“No obstante sus promesas de renovación, Samper prosigue la política de los gobiernos precedentes. Su debilidad lo induce a obedecer a todos los poderes fuertes, desde el económico y militar hasta Estados Unidos”* (Piccoli. Op., cit, p. 235).

Finalizando los años noventa, Andrés Pastrana quien va ser electo presidente entre los años 1998–2002, decide hacer su apuesta política al establecer una zona de distensión (en San Vicente del Caguan) con el propósito de entablar negociaciones con la guerrilla de las FARC EP. Aunque simultáneamente fue el pretexto para que de manera simultánea se modernizaran bélicamente las fuerzas armadas a través de acuerdos de cooperación bilateral con los Estados Unidos en lo decretado *“Plan Colombia”* o el mal chiste *“Plan para la Paz y el Fortalecimiento del Estado”*. Tampoco es de ignorar el crecimiento exponencial y rearme de las FARC EP en su estructura bélica tanto a nivel rural como urbano. Pero más allá de lo anterior, estas dos posturas de la administración Pastrana son contrapuestas porque a medida que se entablan las negociaciones “preventivamente” las Fuerzas Armadas se preparan para un posible escalamiento de la confrontación armada contra la insurgencia.

En cuanto a la guerrilla del ELN, miembros de este grupo junto con delegados del gobierno programaron los siguientes temas de discusión para agendar en el proceso de Convención Nacional: Derecho Internacional Humanitario, derechos humanos, impunidad, injusticia,

insurgencia, conflicto, recursos naturales, política energética, democracia, fuerzas armadas, democracia, economía y problemas sociales, cultura e identidad entre varios otros. Sin embargo, este acercamiento duro muy poco debido a las continuas hostilidades entre uno y otro bando y que el ELN a través de diversas acciones quería demostrar su capacidad operativa y negar cualquier debilitamiento (Medina Gallego. Op., cit).

Mientras tanto los paramilitares responden con masacres para demostrar su rechazo frente a las negociaciones entre el gobierno y las FARC. A su vez, los paramilitares avanzan por zonas controladas por el ELN aumentando la cooperación entre las autoridades colombianas y norteamericanas (Piccoli. Op., cit).

La falta de contundencia y voluntades tanto en el discurso de Pastrana como de los grupos guerrilleros, junto a la injerencia latente en los asuntos nacionales por cuenta de Estados Unidos bajo la excusa de ayudar a combatir el narcotráfico, acompañado de una demagogia diplomática para conseguir “aliados” internacionales para la paz. Dejan como consecuencia una nueva ruptura de diálogos, incremento en el presupuesto nacional para aumentar el pie de fuerza militar y por ende abrir las puertas para un nuevo episodio de violencia desenfrenada.

En el siglo XXI, Álvaro Uribe Vélez bajo una línea dura de extrema derecha se proclama presidente (2002–2010) en dos mandatos consecutivos empleando la figura (vicio) constitucional de la reelección. A lo largo de su gobierno propuso atacar sin benevolencia a los grupos guerrilleros, especialmente a las FARC a través del “Plan Patriota”. Esta acción de gobierno va a estar centrada en la política pública de Seguridad Democrática, es decir:

La Seguridad Democrática se diferencia de las concepciones de seguridad profesadas por regímenes autoritarios, partidarios de la hegemonía ideológica y la exclusión política. Este gobierno no hace suyas las concepciones de otras épocas como la “seguridad Nacional” en América Latina, que partía de considerar a un grupo ideológico o partido político como “enemigo interno” (Carta del presidente de la República Álvaro Uribe Vélez en *Política de Defensa y Seguridad Democrática*, Presidencia de la República, Ministerio de defensa, 2003 tomado en Medina Gallego, 2009, p. 22).

Sin embargo, como se diría en la jerga popular “del dicho al hecho hay mucho trecho”. A pesar de que el propósito de la Seguridad Democrática sea la supuesta protección de todos los habitantes del territorio colombiano en el marco de la democracia y el Estado social de derecho, bajo los siguientes pilares:

- A. La protección de los derechos de todos los ciudadanos.
- B. La protección de los valores, la pluralidad y las instituciones democráticas.
- C. La solidaridad y cooperación de toda la comunidad.

Lejos de cumplirse tales metas, este gobierno se caracterizó por su constante autoritarismo y verborrea, por el pseudo chauvinismo en las alocuciones presidenciales, por la incoherencia y contradicción entre fines y medios, el empleo constante de demagogias y sofismas para los planes de gobierno, el afianzamiento de las relaciones político–militares entre gobierno, paramilitares y los Estados Unidos, el reforzamiento de las políticas neoliberales en el país beneficiando la economía extractiva a causa de perder cada vez más la soberanía nacional, el incesante afán de mostrar resultados a cualquier precio (uno de los muchos desafortunados ejemplos pueden ser los Falsos Positivos), la utilización de instituciones y recursos del Estado para fines personales y promocionar la persecución, estigmatización y desaparición de la sociedad civil y/o la oposición política etc.

Prosiguiendo con lo anterior, la mayoría de estas acciones se justificaban por medio del uso determinado (indiscriminado) de la palabra terrorista, empleada para señalar cierto tipo de aserciones en el ámbito social, cultural, ideológico y sobre todo político en dos sentidos:

1. Señalar los métodos, tácticas y estrategias de acción de los grupos al margen de la ley, precítese este último en las guerrillas.
2. Indicar que estos grupos armados obedecen a una lógica terrorista, imposibilitando y negándoles cualquier posibilidad de fundamentar sus acciones en bases políticas. En otras palabras, quitarles el estatus político de grupo beligerante.

Otro de los planteamientos del gobierno presidido por Uribe fue la “urgencia” de plantear un supuesto cese de hostilidades para así poder establecer una agenda mínima que permita una eventual negociación y desmovilización de grupos ilegales. En este sentido, la prioridad durante este periodo fue la negociación con grupos de autodefensas o paramilitares, especialmente las AUC. Una buena parte de estas estructuras se desmovilizaron en el contexto de la cuestionada ley 975 o ley de justicia y paz del año 2005, aunque vale la pena resaltar que esto no significó el fin del paramilitarismo. No obstante, el proceso comienza con un nuevo marco jurídico (justicia transicional) permitiendo que los excombatientes se reintegren legalmente a la vida civil o en su defecto

paguen condenas de mínimo 5 años a un máximo de 8 años sin importar su jerarquía en la organización pero sorpresivamente (o impunemente) los principales jefes de los bloques paramilitares que operaban en el país comienzan a ser extraditados por parte del gobierno norteamericano imposibilitando que estos den sus versiones de lo acontecido impidiendo que se cumpla la otra parte de la ley 975, la cual consiste en tener conocimiento de la verdad sobre los hechos ocurridos permitiendo esclarecer las intenciones de los victimarios para luego reparar a las víctimas y si es posible entablar procesos de reconciliación.

Por último, el gobierno de Juan Manuel Santos actual presidente de Colombia (2010–2018 también reelegido bajo el vicio constitucional) ha participado activamente en diversos cargos de la política nacional comenzando en el gobierno de Cesar Gaviria como ministro de Comercio Exterior, pasando luego a ocupar un cargo como congresista y en el gobierno de su predecesor fue ministro de Defensa. Lo más destacado hasta el momento en su administración en lo que se refiere al conflicto colombiano, es el establecimiento formal de los diálogos entre miembros del gobierno nacional y la guerrilla de las FARC EP. Sin embargo, hay que destacar al menos tres elementos que permitieron dar comienzo a esta negociación.

- 1.) El incremento del conflicto (social–armado), trascendiendo a niveles muy altos de violencia y con ello el incremento de la impunidad–injusticia– víctimas.
- 2.) La expedición de la ley de víctimas y restitución de tierras o ley 1448 de 2011.
- 3.) El primer contacto con las FARC EP se da desde que Juan Manuel Santos era ministro de Defensa durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.

Poniendo en consideración estas premisas, es fundamental mencionar algunos aspectos sobre esta nueva negociación con un grupo guerrillero. Los objetivos centrales de este proceso es por un lado poner fin al conflicto y por el otro gestar las condiciones sociales y políticas necesarias para la construcción de la paz estable y duradera. En este sentido:

La construcción de la paz es asunto de la sociedad en su conjunto que requiere de la participación de todos, sin distinción, incluidas otras organizaciones guerrilleras a las que invitamos a unirse a este propósito... El desarrollo económico con justicia social y en armonía con el medio ambiente, es garantía de paz y progreso... Una Colombia en paz jugará un papel activo y soberano en la paz y el desarrollo regional y mundial (Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, 2012).

Básicamente la estructura de este proceso cuenta con tres grandes rasgos:

- 1.) Encuentro exploratorio (llevado a cabo entre febrero 23 – agosto 26 del 2012).
- 2.) Acuerdos sobre los puntos de la agenda (empezando como sede en Oslo, Noruega y posteriormente trasladado a la Habana, Cuba).
- 3.) Acuerdo final y dejación de armas.

A su vez se plantean para la agenda de discusión 6 puntos completamente interrelacionados que son: 1.) Política de desarrollo agrario integral. 2.) Participación política. 3.) Fin del Conflicto. 4.) Solución al problema de las drogas ilícitas. 5.) Víctimas. 6.) Implementación, verificación y refrendación. Sin embargo, a pesar de las altas y bajas durante el proceso y de la férrea oposición de un sector político de derecha aún continúan las negociaciones. Cabe aclarar que en la Habana se está negociando la terminación del conflicto con un solo actor, es decir las FARC EP. Faltaría abrir la posibilidad hacia otros actores del conflicto, no obstante, este paso es la antesala para hablar de la construcción de paz. También hay que destacar que el gobierno colombiano reconoce a las FARC EP como un grupo armado beligerante, en otras palabras, le devuelve el estatus político. Además, esto permite suponer que existe una genuina voluntad de las partes de acabar con el conflicto armado, basándose en el principio de que *“nada está acordado hasta que todo este acordado”* (Ibid). Otro aspecto a destacar es el tema de las víctimas, es decir que existe un punto en la agenda para abordar la complejidad de este asunto basándose en tres partes esenciales que son: la verdad, la reparación y la participación.

Lo curioso de la negociación en la Habana, es que se acordó continuar la negociación en medio del conflicto, aunque en algunos casos ha existido el cese de hostilidades (unilaterales y bilaterales) previamente acordado entre las partes de cada grupo. Por último, aclarar que en ningún momento se está discutiendo el plan de desarrollo, ni mucho menos el modelo económico del país porque en ambos casos está sujeto a procesos electorales debido a que el primer constituyente serían los ciudadanos.

#### ***1.1.4 Posturas de paz en medio del conflicto***

Al hacer un análisis sobre el tema de la paz, se evidencia que en los gobiernos colombianos coexisten diversas posiciones presentadas a lo largo de su historia. Esto a su vez deja ver la

importancia de este asunto para el Estado. En otras palabras, en sus discursos los gobiernos integran diferentes herramientas y metodologías para finalizar el conflicto y una posterior construcción de paz. De todas formas, si se llegase a una solución, esto abriría aún más preguntas, como, por ejemplo: ¿Qué es la paz?; ¿Cómo se interioriza la idea de paz en la población colombiana?; ¿Quiénes construyen la paz en el país?; ¿Cuál es la paz que desea el conjunto de la sociedad colombiana?; ¿Qué elementos se necesitarían para que la paz fuera algo estable y duradero?

Ante los anteriores interrogantes, la responsabilidad del Estado como máximo organismo representativo y garante de los intereses sociales, políticos y económicos de los colombianos/as radicaría en viabilizar las alternativas pertinentes para que estos en conjunto representen coherentemente las metas para lograr consolidar una estabilidad armoniosa entre las diversas personas que conforman la sociedad multicultural y pluri-étnica colombiana en lo que respecta a este tema.

En este sentido, uno de los métodos estatales ha sido llegar a la paz bajo el ideal inquebrantable de erradicar el mal o cáncer que azota al país, es decir que la creación del dualismo entre bien y mal, lo legítimo e ilegítimo o lo permitido y lo no permitido justificaría cualquier tipo de acción con tal de lograr el objetivo, en resumidas cuentas, el fin justifica los medios. La muestra más evidente de esta metodología ha sido el incremento de tácticas y estrategias (además de presupuesto para el aparato coercitivo) de operaciones bélicas contra los grupos de oposición política, sociales, civiles, insurgentes o ilegales. Además, para nadie es un secreto que este tipo de acciones históricamente han sido apoyadas, promovidas, financiadas e influenciadas por el gobierno estadounidense en pro de sus intereses. Donde la oligarquía nacional en un intento pseudo patrioter o obedece al gobierno estadounidense sin ninguna objeción. Esto solo demuestra una vez más la mezquindad, soberbia, terquedad, exclusión social y política que han mantenido intencionalmente la clase hegemónica frente a las necesidades socioeconómicas que ancestralmente aún conserva el pueblo colombiano en contra posición de los beneficios mayoritarios.

Lo inverosímil de esta metodología es que en sí misma es contradictoria y beligerante, puesto que da por implícito que se debe llegar a la paz por medio de la guerra, además

demonstraría la imposición de una idea de paz prepotente por parte de alguno de los actores y justificaría interminablemente la acción violenta de uno u otro en pro de sus ideales. Inclusive negándole el reconocimiento de su contraparte al no satisfacer sus necesidades, ya que se privaría de solucionar de manera viable la inconformidad que lo aqueja, lo cual causaría la invisibilización de sus demandas u exigencias, se desbordaría los malestares estructurales y desvirtuaría cualquier intento para construir una cultura de paz imposibilitando propuestas creativas para dar soluciones pacíficas a las diversas problemáticas.

Otra metodología utilizada para darle fin al conflicto armado ha sido por medio de la creación e implementación de diálogos, cuya propuesta sería establecer una(s) negociación(es) entre los representantes del Estado y los representantes de los grupos insurgentes e ilegales exigiendo ciertas demandas y puntos en común para que trabajen en conjunto y llegar (si es posible) a una construcción de paz entre estos actores del conflicto con el objetivo de finalizarlo. Una crítica presentada a esta propuesta sería lo limitada que es, en cuanto a la participación ciudadana se refiere, con ello la mayoría de veces se da a entender a la mayoría de colombianas/os que los únicos actores representativos serían los del Estado y los grupos insurgentes, logrando excluir a gran parte de la sociedad civil colombiana, especialmente a las víctimas. Lo cual generaría una apatía, desconocimiento, desinterés y escepticismo generalizado en gran parte del país frente a esta propuesta.

Curiosamente para el caso colombiano ambos métodos pueden actuar conjuntamente y además proponen una serie de modificaciones para el aparato coercitivo, legislativo y judicial a través de reformas, las cuales a su vez transformarían políticamente las realidades sociales de los seres humanos y afectarían los diversos entornos del territorio colombiano, con el único fin de establecer las bases para el fin del conflicto<sup>9</sup> y llegar a un acuerdo de paz en el cual se propondrían las bases y condiciones para llegar a una paz estable y duradera.

Con lo anteriormente dicho, básicamente se puede empezar a comprender que cuando se habla de paz inmediatamente se asocia, imagina o piensa que el fin de la misma sería llegar

---

<sup>9</sup> en lo que respecta al fin del conflicto, algunos académicos y políticos consideran la categoría analítica de “posconflicto”, personalmente se considera que esta categoría no aborda la complejidad de la realidad social.

a un estado armonioso y tranquilo donde no exista la violencia. En estos términos la construcción de paz se reduciría explícitamente a la ausencia de violencia directa o personal, catalogando el conflicto como una conducta meramente negativa que toca erradicar. En perspectiva la diferencia y/o diversidad de posturas y pensamientos no sería catalogada como un valor sino más bien como un obstáculo que imposibilitaría la realización de una paz duradera, en donde valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás se abandonarían de raíz, cayendo en un mar de angustias y vacíos hacia otro tipo de problemáticas humanamente relevantes de carácter estructural. De cierta forma la construcción de paz bajo estas características sería una utopía cada vez más difícil de alcanzar y finalmente alejaría e imposibilitaría a la sociedad en su conjunto de participar hacia una verdadera construcción consiente, crítica, colectiva y reflexiva en este asunto, puesto que queda subyugada, excluida y limitada hacia otros fines e intereses. En resumidas cuentas, esta idea de paz es lo que se conocería como *paz negativa o paz incompleta* desde la perspectiva de Johan Galtung (Sánchez Cardona, 2006, p. 25).

En Colombia se ha entendido la construcción de la paz bajo múltiples y variadas formas, a esto se le puede añadir un número sin fin de diversos enfoques o formulas procedimentales (algunas con mayor éxito que otras) para lograr concluir con tan anhelado trofeo que muchas veces es esquivo en la realidad, pero lo que interesa empezar a introducir a la discusión serían esos elementos que muy pocas veces se ponen en duda y se dan por implícito en la sociedad colombiana para la construcción de la paz.

Siguiendo a Johan Galtung en una entrevista que realizo a Hernando Roa (Roa & Galtung, 1998) vale la pena desglosar los aspectos más relevantes e importantes de la misma para luego problematizarlos. Lo primero que sugiere Galtung es tener presente las particularidades y originalidades de las violencias efectuadas en el territorio, hay que aclarar que en ningún momento se busca exaltar la barbarie sino por el contrario es ver en las entrañas de la misma su complejidad histórica, es encontrar el cómo se ha forjado y consolidado dicho proceso. Para él entrevistado, Colombia se ha caracterizado por la ausencia de justicia social tanto a nivel directo como estructural, además se ha homogenizado y reforzado la visión de paz negativa, es decir que el estereotipo de una paz entendida como la antítesis de la guerra, en donde los demás aspectos relevantes para

alcanzar un nivel digno de vida se destacan por su desaparición e inclusive casi inexistencia. A esto hay que sumarle la violencia abierta, directa y estructural, la cual deja de manifiesto la imposibilidad de transformar los conflictos de un modo no violento y solucionarlos de maneras alternativas y creativas, por el contrario, usualmente se recurre a la violencia como instrumento sociocultural naturalizado y normalizado por la sociedad. Por ende, también se ha de resaltar la ausencia de una seguridad ciudadana con visiones realmente positivas y prosperas para la gran mayoría de la población colombiana que alimenta el engranaje ético, democrático y convivencial.

Desde esta perspectiva Galtung caracteriza la violencia en Colombia empleando dos formas para analizar y comprender estas problemáticas considerando inaudito que los colombianos se maten entre ellos. La primera de ellas, es decir la *atomía*, tendrá que ver con la atomización y posterior pérdida del tejido social y; la *anomía* (desde una visión durkhemiana) se destacaría por la pérdida y degradación de los valores y normas. Para él, un individuo sin tejido social y ausente de normas estaría conducido irremediablemente a estar preparado siempre para la violencia. Prosiguiendo con esta idea no habría la posibilidad de construir la paz si a su vez no se construye la sociedad, como aspectos esenciales para contrarrestar estos efectos, la sociedad debe contener igualdad política y la creación de una autonomía.

Más adelante tendrá en cuenta siete elementos para la construcción de la paz en Colombia (Ibid): 1.) El desarme; 2.) El control de armas; 3.) La vigilancia, pero entendiendo esta no por medio de las fuerzas paramilitares sino de carácter civil con una gran carga ética, respetuosa y responsable que trabaje en pro de la comunidad; 4.) Apoyo a las víctimas. 5.) Una economía de sobrevivencia y subsistencia; 6.) Educación para la paz; 7.) Periodismo por la paz, en esta parte va hacer específico en que los medios masivos de comunicación tienen la responsabilidad de informar críticamente y dejar de rendirle culto a la muerte, a la violencia y al escepticismo.

En una guerra donde la intolerancia y el exterminio son frecuentes y frecuentemente se es aún más indiferente ante tal situación, se plantea como una necesidad a priori ir a las raíces de la violencia y no simplemente combatirla con medios policiales, puesto que no existen soluciones dogmáticas. Por otro lado, hay que trabajar fuertemente por eliminar el carácter

dual en el que se ha fundamentado la violencia, es decir entre lo bueno y lo malo o mi aliado y mi enemigo, con el único fin de justificar de alguna u otra forma la violencia efectuada por los diversos actores armados. Por último, la sostenibilidad de la paz, responde a diversas necesidades de la población que cotidianamente se ve víctima de la violencia directa y estructural y el caso colombiano no es ajeno a estas circunstancias. La injusticia social estructural en Colombia básicamente gira entorno a la pobreza, la cual causa como consecuencia directa la insatisfacción de las necesidades básicas. En base a este ejemplo, el impulso de propuestas encaminadas a la construcción de una *paz positiva o completa* sería:

La paz positiva exige la reducción y eliminación de la violencia estructural: la violencia de la vida del ser humano y el bienestar que pueda derivarse de las instituciones sociales y económicas. Si se hace necesarios indicadores de las condiciones de justicia y equidad que conciernan a la paz positiva, se puede consultar únicamente la Declaración universal de los Derechos Humanos, y hacer un inventario de los factores que menoscaban la libertad humana e impiden la satisfacción de las necesidades de seguridad. La paz es la antítesis de la explotación, de la marginalización, y de la opresión (Sánchez Cardona. Op., cit, p. 25).

Aunque con estas ideas aún no se podría llegar a una respuesta concreta en lo que se refiere a la paz, esto simplemente abre la posibilidad de plantearse más retos e interrogantes para poder definirlo. No obstante, este tema debe ser algo más incluyente y relevante para el diario vivir. Si realmente se desea empezar a cambiar los paradigmas con los cuales la paz se ha ido identificando, antes que nada, se debe comenzar a trabajar en los distintos escenarios donde cobra algún sentido. Por esta razón este trabajo investigativo centra su atención en el escenario educativo, especialmente a lo que se refiere al ámbito escolar, puesto que de alguna manera consciente o inconsciente de ello se opera bajo estas lógicas de paz negativa, logrando como consecuencia directa la incompreensión de una paz positiva o completa. Y la posterior reproducción de una violencia estructural que a grandes rasgos dificultaría la desestructuración de la cultura de la violencia, que con el transcurrir del tiempo se incrementa con más frecuencia, por el contrario, la paz tiene que interrelacionar al ser humano con el espacio donde habita, esto realmente es una puesta casi que obligatoria para los maestros y maestras del país.

La paz significa también un conjunto de relaciones entre los individuos y las naciones basadas en la confianza, cooperación y reconocimiento de la interdependencia e importancia del bien común y el mutuo interés de todas las personas. Gran parte de la violencia que aflige a la sociedad humana proviene de la ausencia de equidad de la pobreza, injusticia, y de las desigualdades que constituyen violaciones a los derechos

humanos, y que suelen ser la raíz de las tensiones y desconfianzas internacionales, de la amenaza de la fuerza del empleo, y de los conflictos armados.

Luchar por la paz significa entonces intentar por todos los medios el mejoramiento sustancial de las condiciones humanas y sociales dignas, justas y equitativas. Exige la implementación de objetivos y estrategias de desarrollo social que se basen en la satisfacción de las necesidades humanas y la supervivencia del planeta (Ibid., p. 24).

## **1.2 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ALTERNATIVA Y POSIBILIDAD CRÍTICA DE CONSTRUIR LA PAZ**

Este apartado toma como referentes teóricos los fundamentos epistemológicos y pedagógicos de la educación para la paz articulándolos didácticamente a los de la enseñanza de la historia junto con los principales postulados de la pedagogía crítica como elementos holísticos en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Para ello se dividirá en tres partes interconectadas que buscan en sí mismo trabajar dialécticamente. Es decir, que en primera instancia se presentaran algunos apuntes para la discusión sobre la trascendencia de la disciplina histórica y su enseñanza para posteriormente proceder al análisis reflexivo de la didáctica de la historia en el ámbito educativo. En segundo lugar, resaltar la vigencia e importancia contemporánea de la pedagogía crítica como campo teórico- práctico en cuanto a las relaciones de enseñanza-aprendizaje institucionalizadas de dominación social existente. Finalmente, como tercera medida hacer una síntesis narrativa que logre interrelacionar las dos primeras partes y la educación para la paz planteando la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que conduzcan a la construcción de una cultura de paz y a la resolución de los conflictos de manera no violenta.

### ***1.2.1 La enseñanza de la historia en tiempos violentos***

En concordancia con lo expuesto en el apartado anterior titulado: *El conflicto colombiano en medio de la violencia histórica y las perspectivas de paz*. Resulta trascendental mencionar la intención de manipular el uso público de la historia, particularmente en lo que se refiere a las últimas campañas electorales para elegir presidente, ya que en gran medida estas son impulsadas por las coyunturas de (des)información política mediática producida por los distintos medios masivos de comunicación, como, por ejemplo: la televisión, la radio, la prensa y la internet. Desde luego los candidatos se guían por los intereses de la clase hegemónica (a la cual pertenecen) según tomen determinada postura para asumir el conflicto colombiano. En palabras del historiador catalán Josep Fontana:

Orwell dijo, en su visión de un mundo totalitario, que <<quien controla el pasado controla el futuro y quien controla el presente controla el pasado>>. Lo cual significa, en suma, que quien impone su visión de la historia puede imponer su visión de la política, y quien tiene el poder político se esfuerza, en consecuencia, en controlar la visión de la historia que ha de enseñarse y difundirse (Fontana, 2006, p. 110).

Más adelante él mismo autor reflexionara sobre el uso manipulado de la historia con fines políticos, es decir:

Esta <<historia controlada y exhibida>> cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente o en su disposición a tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o para matar a quienes le han sido designados como enemigos de estos valores (Ibid., p. 119).

Siguiendo estas líneas para el contexto colombiano, se contempla que no es ajeno a estas interpretaciones y no se encuentra muy alejado de la realidad en la que se encuentra inmersa la política del país y que lastimosamente los mandatarios de turno aprovechan al máximo para sacar sus mayores ventajas. Jugando indiscriminadamente con los deseos de una sociedad quebrantada por una violencia “*sin igual y siempre igual*”<sup>10</sup> y desesperada por los anhelos de una paz tergiversada e inconclusa.

En este orden de ideas, el derecho a vivir en paz y el uso público de la historia se han visto desplazados del campo educacional por los beneficios de los gobernantes de turno. Esto trae como consecuencia implícita la imposibilidad de reconocer la responsabilidad histórica con el presente inmediato, inclusive la enseñanza de la historia quedaría reducida a la reproducción casi que memorística y acrítica de ciertos hechos puntuales que se necesiten según el momento lo amerite, causando a grandes rasgos la pérdida curiosa de los sujetos y por otro lado se imponen ciertos sesgos, distorsiones y arbitrariedades por parte de los grupos sociales que ostentan el poder. Consolidando y manteniendo intactas las estructuras que perpetúan los malestares sociales, sin embargo, siempre será importante recalcar la esencia pedagógica y transformadora de las y los docentes que enseñan, aprenden y se forman en ciencias sociales e historia:

Es verdad que no tenemos los recursos con que los poderes establecidos alimentan la difusión de sus discursos, pero hay muchas formas en que podemos acercarnos a las realidades locales y, sobre todo, disponemos de un instrumento formidable como la enseñanza y, sobre todo, la enseñanza media, que es la única que puede hacer llegar a todos este aprendizaje del <<pensar históricamente>> que ha de equipar a los estudiantes para que aprendan a dudar, a no aceptar mansamente los hechos que

---

<sup>10</sup> irónicamente se hace alusión al eslogan publicitario promocionado por la cerveza Águila siendo este uno de los mayores productos consumidos por las/os colombianas/os.

contienen los libros de historia como certezas semejantes a las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones y juicios que se pueden analizar. Con el fin de que este aprendizaje les acostumbre a mantener una actitud semejante ante las certezas que les querrán vender cada día unos medios de comunicación domesticados. Vuelvo a las palabras de Marc Bloch que he citado: introducir un grano de levadura de conciencia en la mentalidad del estudiante. Esta me parece ser la gran tarea que puede hacer aquel que enseña historia (Ibid., pp. 127 - 128).

En cuanto a la parte de la enseñanza de la historia, vale la pena rescatar la trascendencia no solo pedagógica y política sino también la importancia que tiene en la formación de personas *sentipensantes*<sup>11</sup> con un alto valor reflexivo y crítico preocupados por la realidad social que se presenta en los diversos contextos humanos, ya que permite no solo evidenciar sino posibilitar la transformación de las condiciones materiales, sociales y humanamente ignominiosas e injustas que se establecen a partir del flujo de movimientos en el espacio - tiempo desarrollados por los distintos grupos humanos.

Usualmente en la enseñanza de la historia existen dos objetivos contrapuestos a los que Mario Carretero (Carretero, Castorina, Sarti, Alphen, & Barreiro, 2013) se referirá como una donde los estudiantes “amen” su país y por otro lado que “entiendan” su pasado. Una posibilidad es que la configuración de la enseñanza histórica caería bajo el ideal romántico, cuya función identitaria se resumirá bajo las siguientes tres premisas:

1. La valoración positiva del pasado auspiciada por el monopolio de un grupo o clase social bajo ciertos intereses del presente histórico.
2. La siguiente premisa continuaría de concadenar lo anteriormente expuesto al ver la evolución positiva de la historia del país, como una cadena lineal y progresista.
3. Por último, la identificación de acontecimientos del pasado solo recae en la memorización de personajes (héroes o próceres) y batallas tradicionales.

Con esto se lograría que el estudiantado “amara” a su país desde una posición acrítica de la historia. Sin embargo, cuando Carretero se refiere a que el estudiante “entienda” su pasado, lo formula desde el ideal ilustrado, desde esta óptica se contempla la enseñanza histórica desde otros horizontes, por ejemplo, el entendimiento del pasado resulta de un proceso complejo donde se destacaría la distinción de diferentes periodos y causalidades para

---

<sup>11</sup> categoría conceptual empleada por el investigador, profesor y sociólogo Orlando Fals Borda, siendo pertinente retomarla en la elaboración de este trabajo como técnica de investigación y formación humana, racional, experimental y sentimental de las/os educandos junto a los educadores.

comprender la relación temporal entre pasado-presente-futuro. En conclusión, la coexistencia de ambos ideales tendría una doble función, por un lado, se encargaría de la formación identitaria y por el otro configuraría la construcción del pensamiento crítico y disciplinar, por estas razones se hace referencia a lo escrito palabras atrás sobre dos objetivos contrapuestos.

Prosiguiendo con estas ideas, este segmento busca profundizar pedagógicamente sobre la implementación de procesos didácticos enfocados en la historia para comprender los conflictos en base a la construcción de conocimiento no solo en el estadio cognoscitivo sino también en lo emotivo, psicológico, social, cultural, práctico, experimental y procedimental a partir de la investigación-acción. Partiendo de la categoría *pensamiento formal incompleto* (Carretero, 1996), se pretende promover el interés de las y los educandos a partir de los conocimientos previos experimentados en sus respectivos contextos, es decir que la experiencia previa es producto de una relación social, cultural, ética, política e histórica de los seres humanos frente a las necesidades educativas de ámbito cognoscitivo, afectivo, actitudinal, procedimental, emocional, comunicacional, individual y colectivo.

Por este motivo la enseñanza de la historia es factor trascendental para la creación de nuevas propuestas pedagógicas que giren en torno a la construcción de una cultura de paz, alejándose de esas formas tradicionales de enseñanza que ven a la disciplina historiográfica como formadora de anticuarios, en donde el educando figura como receptor pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, inclusive se le estaría negando el carácter experimental, que en palabras del profesor Darío Betancourt:

La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento, surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo. No puede suponerse que a un lado está “el ser” como materialidad separada de toda idealidad, mientras que “la conciencia” como idealidad abstracta está al otro lado. Lo que se quiere decir es más bien que dentro del ser social se producen, se llevan a cabo una serie de cambios que dan lugar a la *experiencia transformada*, experiencia que produce presiones sobre la conciencia social existente, generando nuevos cuestionamientos que constituyen a su vez material base para los ejercicios más elaborados (Betancourt Echeverry, 2005, pp. 53 - 54).

Los aportes del profesor Darío Betancourt no son poca cosa, es de gran valor pedagógico y en especial para la enseñanza de la historia siendo oportuno partir de la experiencia como la herramienta que promueva procesos de resistencia y el interés por el pensar históricamente. Retomando de nuevo al profesor Darío dirá que:

La experiencia es exactamente lo que posibilita el empalme entre cultura y no cultura, la mitad dentro del ser social, la mitad dentro de la conciencia social. En este sentido se podría decirse que la experiencia I es la “experiencia vivida”, mientras que la experiencia II es la “experiencia percibida (Ibid., p. 55).

Teniendo claro la base epistemológica y conceptual sobre la experiencia más adelante concluirá que:

... es el momento de formular una propuesta alternativa para la enseñanza de la Historia que ubique el proceso de enseñanza, la construcción de conocimiento en el campo no ideológico sino de la *cultura*, de la *experiencia* y de las *clases*, entendida esta última como totalidad, como la lucha plena y en todos los planos que a diario viven los hombres por su existencia. Aceptando que a partir de la *experiencia vivida* y posteriormente con la *experiencia percibida* puede construirse conocimiento desde la *cultura*, reconociendo que la Historia se mueve dentro de una lógica de la indagación, de la pregunta al dato empírico... (Ibid., 2005, p. 62).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se complementa al fortalecer estrategias que integren la experiencia del educando en cuanto al objeto o tema de estudio. Sin embargo, para llevar a cabo ejercicios didácticos más complejos y gestar una cultura de paz por medio del pensamiento histórico se requiere trabajar la teoría del cambio conceptual (Carretero & Castorina, 2010) aplicadas en este caso específicamente a las ciencias sociales e historia con el objetivo básico de profundizar los conceptos al desarrollarlos en relaciones abstractas de conocimiento.

En este sentido, como parte fundamental se busca promover la investigación escolar en las y los estudiantes como medio para democratizar el conocimiento, los espacios de la escuela, la formación y fortalecimiento de ejes transversales que adopten y defiendan el empoderamiento de las y los educandos como sujetos políticos e históricos. Cabe aclarar que el maestro cumple un papel protagónico en dicho proceso, es decir que su compromiso estaría enfocado en apoyar, innovar, guiar y explorar junto a sus educandos las herramientas metodológicas y conceptuales para *aprender historia haciendo historia* (Castaño Támara & Velasco Peña. Op., cit) inclusive el docente en su ejercicio reflexionaría sobre su quehacer y saber-hacer. Dicho de otro modo, el método que se propugna sería propuesto desde el modelo de *investigación-acción educativa* (Ibid) como medio que posibilite reivindicar la labor del docente no como el simple administrador o reproductor de conocimiento sino como investigador y creador del mismo. A partir de este método cualitativo se interpreta y transforma la realidad a través de la observación específica según el caso abordado, influyendo considerablemente en el aprendizaje

empírico–analítico generado desde la praxis producto del trabajo riguroso. En resumidas cuentas:

El desarrollo de procesos de investigación-acción educativa exige del investigador una actitud de compromiso y autorreflexión, pues la filosofía que subyace en este enfoque intenta propiciar un cambio social –en este caso, la transformación de las prácticas educativas- con mayor o menor radicalidad. Esto supone que todos los participantes deben ser conscientemente activos y miembros del proceso de investigación, pues esta designado para dar poder a cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo (estudiantes, maestros y otros grupos) (Ibid., p. 21).

Sin embargo, en ningún momento se busca imponer una postura dogmática de alguna u otra visión, corriente o creencia ideológica. Retomando de nuevo al historiador catalán Josep Fontana en cuanto a la enseñanza de la historia:

Que asumamos nuestro compromiso con el presente no significa que debemos convertir nuestra enseñanza en una predicación política. Nuestra función es la de ayudar a que los jóvenes aprendan a pensar por sí mismos, aunque ello lleve en direcciones distintas a las que nosotros sostenemos (Fontana. Op., cit p. 122).

Aclarado esto, el trabajo investigativo con los estudiantes se divide en tres fases. La primera de ellas radica en el diseño de talleres que tengan como objeto estudiar la metodología del proceso de investigación, aunque con la salvedad de querer romper con los esquemas rigurosos y salir de los patrones estereotipados de la investigación al concebir otro tipo de actividades. Una propuesta alternativa que se ha empezado a manifestar con mucha aceptación dentro de la enseñanza de la historia sería a través de la difusión de la historia oral en la escuela, en especial al involucrar otros escenarios y actores como la familia, la comunidad y la escuela en ámbitos de valor real a problemáticas para ser abordadas, a los resultados tangibles que pueden presentar promocionando el interés y fomentando a la vez el entusiasmo y la motivación dentro de las y los educandos. Al ser un campo de investigación-acción práctico integra otros elementos cognoscitivos, experimentables, vivenciales, emocionales y afectivos volviendo el proceso de enseñanza–aprendizaje activo y no estático, a la importancia de la entrevista como herramienta investigativa que permite dar cuenta de los fenómenos en forma directa convirtiendo a la historia en un elemento vivo, en constante lucha, tensiones, disputas e interpretaciones sin verdades inobjectables, universales o univocas, al manejo como fuente y, sobre todo a la posibilidad que presenta en cuanto a su diversidad o variedad a la hora de emplearla como guía para el trabajo en el aula, vista esta como praxis pedagógica.

La segunda parte consistirá en complementar el conocimiento empírico, previo o experimental con el aprendizaje de conceptos sociales e históricos propios y específicos de las características de estas disciplinas, conociendo desde luego como surge el concepto y bajo qué circunstancias y corrientes historiográficas se ha empleado. Esto permite comprender que los conceptos históricos están lejos de ser categorías fijas y bien definidas, por el contrario, su carácter fluctuante evidenciaría su estado cambiante y depende en gran medida del momento y contexto donde se desarrollen, además la perspectiva historiográfica con la que se aborden investigaciones dentro del aula persuade en gran parte los intereses de los actores educativos. No obstante, otra característica esencial del conocimiento histórico nace de su parte explicativa, es decir que las explicaciones sobre como acontecieron determinados hechos y/o acontecimientos corresponden a la *causalidad histórica* (Carretero, 1995). Por tal motivo, una enseñanza de la historia novedosa y de carácter investigativo-participativo debe contemplar la causalidad histórica, el pensamiento histórico y el manejo del tiempo histórico como ejes dinamizadores del aprendizaje. Logrando problematizar no solo el pasado sino también el presente (Ibid). Para la construcción de un modelo integral en las explicaciones de tipo histórico, es decir responder multicausalmente a los distintos hechos históricos trascurridos en el tiempo.

Básicamente dicho modelo se explica a través de tres secuencias; en primer lugar, el conocimiento de las acciones e intenciones de los actores humanos debe analizarle no solo de forma anecdótica sino también crítica. En segunda instancia las reflexiones que se hagan partirán de las condiciones particulares (espaciales, temporales, políticas, económicas, sociales, culturales, científicas e ideológicas) donde ocurren las acciones, eventos y procesos sociales. En tercera y última medida los anteriores pasos se deben enfocar bajo la existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción. De esta forma el análisis de la estructura social no solo se reduce a las acciones humanas sino por el contrario pone en evidencia las condiciones sociales existentes, demostrando la objetividad y complejidad de la realidad social.

La última fase en breve, se enfoca en la aplicación de los pasos anteriores y, centra su atención en la decisión autónoma de las y los educandos a la hora de desarrollar sus

investigaciones como las plazas, es decir sin amenazas, represalias, obligaciones o autoritarismo. En dicha parte el docente cumple el papel de acompañar, responder, supervisar, evaluar, calificar y retroalimentar todas las dudas e inquietudes que despierten los educandos a lo largo del proceso para que de manera conjunta reflexionen sobre el mismo.

Concibiendo la enseñanza de la historia desde esta perspectiva se rompería con el paradigma tradicionalista de la enseñanza de esta disciplina, cuya única función en los educandos sería la de memorizar cabalmente fechas, hechos y personajes sin ningún cuestionamiento al respecto además sitúa al educador como poseedor del saber haciendo de este un ser omnipotente, omnisapiente e incuestionable en el proceso de enseñanza–aprendizaje, cuya consecuencia más significativa sería la repetición constante de su quehacer sin ninguna retroalimentación reflexiva sobre su oficio.

De esta forma la educación sería concebida como una transacción y no como una posibilidad de ser (Freire, 1975), claro está que parafraseando al maestro Estanislao Zuleta (Zuleta, 2009) sería irrisorio pensar que al sistema no le beneficie tal educación, puesto que está diseñada sin ninguna articulación a las necesidades y expectativas de los contextos de las y los estudiantes, ya que se da por implícito la homogenización educativa sin ningún respeto a la diferencia y mucho menos a los diferentes ritmos de aprendizaje de las y los educandos, dejando como resultado un saber descontextualizado e inoportuno para la comprensión de la realidad. Este tipo de enseñanza tradicionalista está ligado a fuertes estructuras funcionalistas que sostienen las desigualdades cada vez más crecientes entre las clases sociales, básicamente una enseñanza tradicionalista pregonaría el desconocimiento, la desinformación y el sentido acrítico de la historia presentada como algo universal, inmodificable, incambiable y estática, como si fuera fruto del devenir divino, dejando todo a la intemperie de la imposibilidad y mostrando como único camino posible el consumo, la desesperanza y el importaculismo como “valores” predominantes en la sociedad de mercado.

En la actualidad sino se contempla esta contradicción sería muy difícil concebir nuevas formas de enseñar la historia y solo se reproduciría el modelo hegemónico donde la educación se concibe como una mercancía para efectuar una transacción entre la sociedad,

la familia, la escuela, las/os educadoras/es y las/os educandos, negando e imposibilitando de cierta manera la capacidad humana de ser más (Freire, 1997).

### ***1.2.2 La pedagogía crítica como mediadora entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz***

Concatenando lo expuesto en la primera parte, muchas veces se mencionó la palabra crítica. No obstante, a veces se sobredimensiona el concepto y no se articula apropiadamente con la pedagogía, sin embargo, por el contrario, esto permitiría generar ciertos interrogantes, como por ejemplo ¿Qué es la pedagogía crítica? ¿Cuál es la vigencia de la pedagogía crítica en la actualidad? ¿Cuál es la importancia contemporánea de la pedagogía crítica como campo teórico-práctico en las relaciones de enseñanza-aprendizaje de dominación existente? Una aproximación conceptual es:

La pedagogía crítica es un modo de ver, de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje, más en concreto en las escuelas; es una teoría crítica de la educación que nace de la necesidad de comprender mejor como la educación, disfrazada de políticas educativa, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a los estudiantes, especialmente aquellos y aquellas que proceden de la clase obrera. Se preocupa particularmente por los asuntos de (falsa) conciencia y de hegemonía capitalista. Adherido a la dialéctica, trata también de comprender como los alumnos y las alumnas, así como los educadores y educadoras, resisten la dominación que se esconde en el currículo, en la evaluación, en las prácticas normativas de transición de conocimiento y en los estándares de comportamiento... (Weiner, Eric J., "La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación", en: McLaren y Kincheloe, *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Grao, Barcelona, 2008, pp. 96).

Prosiguiendo con esta idea y tomando los planteamientos del pedagogo brasileño Paulo Freire. Los seres humanos son inacabados debido a que siempre se puede transformar el entorno y a ellos a mismos. A esto se le podría sumar que sea cual sea la circunstancia el ser humano está programado para aprender, además a medida que pasa el tiempo va recibiendo una práctica cada vez más deshumanizante por la mercantilización de la vida. La resistencia y el rechazo hacia cualquier práctica discriminatoria es el fin de la educación al permitir entablar parámetros de valores, ética, estética, esperanza y amor. Para así poder crear una identidad cultural que sea constante y liberadora ajustada al contexto y criterios cívicos para la creación de una nueva sociedad horizontal donde exista la tolerancia con los demás.

Por otro lado, Freire tiene en cuenta que los seres humanos a su vez están condicionados. Es decir, para él las personas tendrían que analizar el contexto con sus limitantes, características y particularidades, entre más las personas se acercan a la comprensión de la realidad y conozcan en detalle lo que sucede se podría lograr identificar las diferentes circunstancias que lo oprimen y discriminan, permitiendo una aprehensión del mundo, la cual en sí mismo es una parte esencial del conocimiento, la otra es tratar de transformarlo.

Usualmente en las prácticas educativas se atenta contra la autonomía del ser educando de múltiples, distintas y variadas maneras, por ejemplo, los educadores normalmente menosprecian e irrespetan los preconceptos y las realidades concretas de sus educandos, inclusive persiste la fuerte presencia del autoritarismo, el abuso y las agresiones verbales, físicas, emocionales y psicológicas son manifestaciones frecuentes en los espacios escolares. En otro sentido, las herramientas hegemónicas vulneran constantemente la delgada línea de la autonomía, a pesar de que esta es frágil ya que en algunos casos no se fortalece lo suficiente y a menudo gana su antagónico. Aunque esto no significa una total desaparición de ella, simplemente muchas veces se tergiversa y la defensa de la libertad empieza un camino vertiginoso hacia la transgresión del libertinaje debido a la pobre formación política, crítica y reflexiva que tiene el ser educando en su vida cotidiana. La ausencia de una comprensión del mundo no le permitirá tener una clara posición al respecto y mientras esto sucede la educación se bancarisa y consume como un objeto (Freire, *Pedagogía del oprimido*, Op., cit).

Siguiendo estas líneas existe una contradicción que se mantiene a causa de la misma “*educación bancaria*” (Ibid), puesto que entre el educador y el educando se mantiene la dominación del primero sobre el segundo porque minimiza la capacidad creadora. La voluntad del opresor es la formación autómatas, negando en sí misma la conciencia crítica. En resumidas cuentas, la educación bancaria entiende el aprendizaje como un proceso de depósito, busca la adaptabilidad de los seres humanos al mundo logrando abstraerlos de la realidad e imposibilita cualquier alternativa de transformación.

En cambio, otro modelo de educación se concibe desde la práctica problematizadora al permitirles a los sujetos romper y liberarse de los esquemas contradictorios de la educación bancaria cuando el dialogo persiste en las relaciones de los actores educativos. En este

sentido, el “ser más” es la piedra angular de cualquier formación humana, ya que parte del reconocimiento histórico y consiente de los sujetos para transformar las prácticas opresoras. Finalmente, la educación como práctica social comparte elementos imprescindibles como el buen juicio, la alegría, la esperanza y la curiosidad (Freire, *Pedagogía de la autonomía*, Op., cit). Durante el proceso educativo la disciplina y la rigurosidad son ejes trascendentales, entendiendo esta última como la persistencia y no simplemente el comportarse de determinada forma. A su vez, la alegría la entiende Freire como el optimismo y vivacidad, estos elementos marcan de manera significativa el quehacer docente e inmediatamente se liga con la felicidad y la satisfacción de responder ante los retos que demanda la educación y sus actores. En cuanto a la esperanza, esta es entendida como la perseverancia de nunca renunciar al sueño de transformar la sociedad, eliminando cualquier tipo de sistema e ideología que fomente la discriminación y destrucción a cualquier ser humano y al ambiente (Freire, 2005). Por último, la curiosidad es el elemento básico para formar personas a partir de las dudas, del cuestionamiento de la existencia y a las formas de relaciones escolares donde la obediencia es factor preponderante.

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar, y transformar al mundo”; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos. La pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.” (McLaren, 2005, p. 256).

### ***1.2.3 La educación para la paz como proceso dialéctico y holístico***

Para finalizar, interrelacionar lo expuesto en las dos anteriores partes, es decir en la parte sobre *la enseñanza de la historia en tiempos violentos junto a la pedagogía crítica como mediadora entre la enseñanza de la historia y la educación para la paz* plantear la trascendencia de trabajar en el diseño de propuestas pedagógicas que contengan estos elementos junto con los de la educación para la paz construyendo alternativas para la resolución no violenta de los conflictos y así mismo aportar herramientas para que autónomamente se cimiente una cultura de paz con grandes influencias del pensar históricamente.

Al seguir esta idea, una aproximación teórica-conceptual sobre la educación para la paz es la siguiente:

La educación para la Paz exige desarrollar proyectos con un enfoque en las alternativas positivas; no solamente en lo que concierne a ir en contra la guerra, la injusticia, las violaciones de los derechos humanos, y el deterioro del medio ambiente, sino lo que tenga que ver con la paz, la justicia, la práctica de los derechos humanos, y el equilibrio ecológico. La tarea que está asumiendo es planear de forma concreta una sociedad pacífica, justa que respete los derechos humanos y proteja el medio ambiente, y educar a los individuos para lograr y mantener un orden coherente a esta forma de sociedad. La educación para la paz promueve no solamente el deseo de paz que subyace dentro de la mente humana, sino que también enseñan habilidades para construir la paz y que los seres humanos puedan aprender formas no violentas para interactuar con los demás, todo lo cual exige nuevas estructuras sociales que reduzcan los riesgos de la violencia... (Sánchez Cardona. Op., cit, p. 30 -31).

Concibiendo la educación para la paz desde esta perspectiva no solo permite comprender el carácter transversal, holístico e interdisciplinario en la formación de seres humanos con un alto grado de compromiso activo para transformar los diversos entornos trastocados por la violencia sino también establecer una serie de metas proporcionales a su principal intención, según Ian Harris son:

- Apreciar la riqueza del concepto de paz.
- Abordar los temores.
- Proporcionar información acerca de los sistemas de defensa.
- Comprender el comportamiento de la guerra.
- Desarrollar una comprensión intercultural.
- Proporcionar una orientación para el futuro.
- Enseñar paz como un proceso.
- Promover un concepto de paz que vaya acompañada de la justicia social.
- Estimular el respeto a la vida.
- La última meta de la educación para la paz es abordar los problemas creados en un mundo consumido por el comportamiento violento.

Prosiguiendo con esta visión, la innovación y la creatividad son aspectos relevantes en el quehacer pedagógico, por ello las actividades lúdicas colectivas o juegos cooperativos son parte primordial para romper con los escenarios rutinarios de la realidad escolar. Igualmente, este tipo de actividades tienen como propósito que las y los educandos trabajen conjuntamente para llevar a cabo una tarea determinada, llegar a una meta o simplemente

practicar comportamientos en pro de la consecución de una cultura de paz (Peace Games, 2006). Usualmente muchos juegos tradicionalmente promueven la competencia directa y centran su interés en que un individuo sobresalga por encima de los demás imponiendo una cultura del más fuerte (cultura de la violencia) y sobreponer los intereses personales a los del bien común. Por el contrario, estas actividades buscan promover oportunidades para mejorar las habilidades comunicativas, cooperativas y solidarias al permitir tratar cuestiones como el poder, el privilegio, la discriminación o situaciones conflictivas en diferentes escalas. Estos momentos de aprendizaje servirían para aquellos y aquellas estudiantes que no se expresan con facilidad o son apáticos, planteando nuevas alternativas para que se conviertan en sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De forma complementaria la articulación de la educación para la paz, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia representa no solo un gran reto pedagógico sino un importante compromiso social a largo plazo, puesto que no se puede pretender de manera inmediata construir una cultura de paz en escenarios globales o macros, si en los escenarios micro como son la familia, el barrio y la escuela se siguen operando y reproduciendo lógicas de violencia directa e indirecta. Es decir, que para comprender la realidad violenta y conflictiva de las dinámicas propias del conflicto colombiano es rotundamente necesario la implementación de la historia como disciplina que participa activamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los educandos en una explicación causal de los distintos hechos históricos transcurridos en el tiempo.

Por este motivo es de vital importancia construir ambientes armónicos para que no se reproduzca la violencia histórica en Colombia. La escuela como escenario por excelencia de la educación debe promover la transformación social a través de la formación en valores, como, por ejemplo: el respeto a la diferencia, a los derechos humanos, a la libertad, a la justicia y sobre todo a la dignidad humana. Es por eso que, desde la educación para la paz, la pedagogía crítica y la didáctica de la historia, se propone de manera alternativa y novedosa la resolución no violenta de los conflictos que comúnmente se manifiestan en la vida cotidiana, claro está que sin descuidar las dinámicas de violencia propias que se han dado en el colombiano.

Es por eso que la relación de estos tres referentes metodológicos cobra vital importancia al abrir nuevas posibilidades para fomentar alternativas en el campo educativo. Siguiendo esta idea el proceso educativo no es pasivo y mucho menos su intencionalidad tendría algo de inocencia, no trataría de formar personas “apendejadas” que evadan o nieguen su momento histórico, mucho menos que se acomoden a lo que requiere o les brinde el sistema económico, político y social, puesto que esto perjudicaría enormemente la capacidad crítica y curiosa de los sujetos. Por el contrario, significa que las personas tomen conciencia de su responsabilidad con aquellos pasados negados, oprimidos y/o silenciados, siendo reaccionarios ante las condiciones ignominiosas que afrontan en la actualidad por medio de alternativas que no violenten a otro ser humano. La construcción de una cultura de paz irremediamente se concibe desde una perspectiva histórica puesto que, si se pierde de vista el estudio del pasado, se acallarían todo ese cúmulo de esperanzas y sueños que aun reposan en él. Todas esas luchas e ilusiones dadas se irían al baúl del olvido. El cuestionamiento incesante al presente sería esfumado, perdiendo consigo mismo las causas que originaron el malestar social. En sí mismo se estaría negando una construcción de cultura de paz que realmente recoja las reivindicaciones de una mayoría oprimida por la desigualdad, la barbarie e injusticia ocasionada por la violencia estructural, la cual se traduce constantemente en la manifestación de la violencia personal a causa de las insatisfacciones, imposibilidades y desconocimiento del cómo afrontar la vida cotidiana. En otras palabras, la violencia personal tendría su explicación a partir de la historia de la violencia estructural, en conclusión, no se podría hablar de paz si aún perdura el desconocimiento histórico de la violencia.

Por último, se pone como una urgente prioridad la necesidad de construir una cultura de paz que se conciba desde las aulas con una profunda influencia del pensamiento histórico, añadiéndole múltiples perspectivas de ver y afrontar el conflicto. Debido a que en cierta medida no se ha logrado alejar de esa visión tradicionalista y simplista, la cual no permite construir a partir de la diferencia. Es más no existen propuestas pedagógicas sin conflictos, ya que el escenario escolar es una fuente permanente de constantes tensiones, contradicciones, intereses, luchas y resistencias entre sus diferentes actores. Por eso vale la pena reivindicar el papel de los actores escolares como sujetos inacabados e históricos, para la toma de poder crítico, político y propositivo para la construcción de paz.

Desde luego el conflicto no solo se contemplaría de manera simplona como algo meramente negativo, sino que también habría que rescatar el papel positivo del mismo, en cuanto a lo que se refiere a la resolución de los problemas. No es natural que el ser humano utilice la violencia para resolver sus diferencias, esto quiere decir que de alguna u otra forma a lo largo de la vida se aprendió y aprehendió a desarrollar actitudes violentas para la resolución de los problemas, en este sentido la violencia que se ejerce sobre otros se puede desaprender. “*Educar para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: clase, casa, barrio,) como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales,)*” (Cascón Soriano, 2001, p. 6).

En conclusión, la combinación de los referentes metodológicos permitiría identificar, analizar, comprender, concienciar y reflexionar sobre las acciones violentas y conflictivas que se evidencian a diario en los distintos escenarios, principalmente en el escenario escolar, debido a que los actores inmersos en este tipo de situaciones emplean y reproducen la violencia como único medio para la resolución de los conflictos (Ibid). Dejando como consecuencia implícita la imposibilidad de generar mecanismos alternativos para la creación de una cultura de paz permanente y prolongada.

Para que se pueda hablar de paz, es completamente esencial empezar a construir a partir de la diversidad y la diferencia resaltándolos como valores humanos transversales a la configuración de una cultura de paz, permitiendo evidenciar no solo el pensamiento del otro sino también contemplarlo como un sujeto de acción, autónomo, crítico, de derechos y deberes, cultural, ético, libertario, honesto, histórico, social, político, sentipensante, reflexivo pero ante todo que dicha inclusión sea consiente, emancipadora, respetuosa, responsable, solidaria y alejada de los sesgos prejuiciosos hacia otro ser humano. En fin, un ser humano con un cumulo de esperanzas al que no se le obstaculice soñar y que sea capaz de luchar autónomamente por la libertad de llevar una vida digna enfrentándose ante cualquier adversidad. Teniendo en cuenta lo anterior y convirtiéndolo en un contraste digno de resaltar sin que necesariamente llegue a la violencia, yendo un poco más allá:

Sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como

educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos (Ibid., p. 7).

No se puede seguir perpetuando una educación que promueva la competitividad, puesto que la competencia es el principio de cualquier guerra. En este sentido se debe dejar de privilegiar las narraciones, acontecimientos y/o hechos donde el acontecer y los procesos históricos tienden resaltar las guerras, atrocidades, masacres, injusticias, enfrentamientos y/o batallas. Si bien es fundamental y de vital importancia hacer un análisis de la violencia para comprender el presente histórico, sin embargo, a su vez sería totalmente irrisorio pensarse una cultura de paz donde solo se privilegie exclusivamente el uso de la violencia y el culto a la muerte como mecanismo para la transformación social.

Un comienzo razonable sería poner a discusión las problemáticas y necesidades locales que tengan en común los actores educativos, aunque esto tan solo es el primer paso, lo realmente trascendente es no perecer en el intento, lograr que las/os educados y las/os educadoras/es se interesen por crear herramientas educativas que intervengan de manera significativa los espacios donde opera la violencia por medio de un proceso creativo, en el cual se les permita generar mecanismos alternativos para la resolución no violenta a sus conflictos e intentar a través de la experiencia a ver si con esto se logra impedir la reproducción de las dinámicas en la que circula la cultura de la violencia, eso es aún más trascendental.

## **CAPÍTULO II**

## **2. PERSPECTIVAS, EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

*“Paz no es sólo una meta distante que buscamos, sino un medio por el cual llegamos a esa meta”. Martin Luther King*

Al hacer una cuidadosa revisión bibliográfica de la educación para la paz, se encuentra que esta ha tenido un largo trabajo a nivel discursivo, ideológico, reflexivo y práctico. Es por eso que el presente estado del arte se estructura básicamente en tres partes para abordar al máximo la construcción y posterior impacto que ha tenido esta concepción de la educación en el mundo, a su vez esto incluiría la exploración de experiencias educativas y en especial destacar la vigencia actual sobre este asunto en el ámbito educativo colombiano.

En detalle, la primera parte se encargará de explicar el desarrollo teórico y conceptual de la educación para la paz. Para dicho propósito se recurrirá a la utilización de un marco histórico que ponga de manifiesto los aspectos más relevantes del mismo adjuntándole a este las principales contribuciones en el campo pedagógico. Tomando como referencia lo anterior, la siguiente parte examinará algunos estudios de caso en instituciones educativas en la ciudad de Bogotá, Colombia para identificar ciertas referencias metodológicas empleadas o llevadas a cabo por la educación para la paz. En la última parte, es importante traer a colación la trascendencia social y educativa que tiene la iniciativa legislativa aprobada por el gobierno colombiano en el año 2014 que ordena la creación e inclusión en los currículos de los colegios y universidades de lo denominado “cátedra de la paz”.

Antes de comenzar a desarrollar lo planteado, se debe resaltar que la educación para la paz en el contexto colombiano es imprescindible para ser frente a las múltiples realidades donde la barbarie y el culto desenfrenado a la muerte son frecuentes protagonistas de la existencia humana porque siempre se podrá contar con la esperanza perpetua al brindar esa posibilidad de transformación a quienes sigan creyendo en otro mundo posible. No es justo que se siga reproduciendo la naturalización de la violencia por los intereses mezquinos de la clase hegemónica y de los actores del conflicto. En este sentido, el rol como maestros(as) sería que por medio de la educación se fomente y construyan posibilidades para cambiar el mundo volviéndolo más justo, libre, democrático, autónomo, solidario, tolerante y pacífico por medio del pensamiento crítico. En palabras de Xesús Jares:

Por el contrario, y en positivo, las/os educadoras/es tenemos que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de la violencia –en la que la guerra sigue teniendo una especial relevancia-, a una cultura de la paz. Es decir, recuperar la paz desde los primeros años para el conjunto de las/os ciudadanos; vivir la paz para todas y todos como un proceso activo, dinámico y creativo que nos lleve a la construcción de una sociedad más justa, sin ningún tipo de exclusión social, libre y democrática (Jares, 2005, p. 17).

La esencia más notable de la educación para la paz sería la permanente reflexión de las formas como se manifiesta la violencia en los seres humanos. Además, no solo se limitaría a analizar exhaustivamente las múltiples situaciones violentas que albergan y reproducen los sujetos, sino que también hace la invitación a construir propuestas autónomas que se encaminen a la concientización del actuar violento por medio de mecanismos alternativos, novedosos y no violentos para la construcción de paz. Dicho esto, se debe aclarar que la construcción de paz en ninguna situación responde a características homogéneas de los seres humanos, ya que la educación para la paz concibe la diferencia como un valor transversal que posibilita la construcción. La cual es una búsqueda consiente y crítica de los actores sociales envueltos en alguna dinámica que exprese algún tipo de violencia, con el único fin de responder de forma satisfactoria a las distintas problemáticas humanas y ambientales a las que cotidianamente están enfrentados los seres humanos. En este sentido, generar e implementar nuevas formas de afrontar estas calamidades que tanto perjudican y entorpecen el vivir dignamente es fundamental para relacionarse con los demás al establecer una serie de valores y comportamientos recíprocos para que la paz se convierta en algo estable, perdurable y colectivo en vez de impuesto autoritariamente por una minoría.

## **2.1 EL CAMINO RECORRIDO POR LA EDUCACION PARA LA PAZ**

Para dar continuidad al orden programado, se observa que la producción intelectual, literaria e investigativa de la educación para la paz se ha fundamentado y centrado principalmente en países norteamericanos y europeos, especialmente en España para este último continente. Luego en las décadas de los 70's y 80's comienza un gran interés de trabajar la educación para la paz en América del Sur, África y Asia, logrando que esta se expandiera y convirtiera rápidamente en tema de interés por parte de las distintas sociedades humanas para la construcción de paz sostenible y duradera, inclusive en estos territorios goza de una muy buena acogida por parte de diversas instituciones ya sea de

carácter estatal o privada. Esto a su vez permite comprender que a partir de estos años la educación para la paz prioriza la urgente necesidad de influir paralelamente en todos los continentes con el objetivo común de trabajar cooperativamente hacia la construcción de una paz global y no simplemente contemplándola a nivel discursivo y abstracto, por el contrario, se empiezan a plantear tácticas y estrategias para practicarlos como una forma de vida alternativa y realmente posible.

La educación para la paz como proyecto pedagógico no es el resultado de último momento a la violencia actual, ni mucho menos responde a los discursos políticos de las potencias desarrolladas, ni a las lógicas económicas de sus empresas. Aun hoy en día algunas personas mantienen una posición hostil frente a este tipo de educación porque simplemente la conciben como la idea romántica de “amor y felicidad perpetúa”, en donde hay una completa ausencia de violencia y conflictos. Este tipo de interpretaciones dejan ver solo el papel negativo del conflicto y ponen en evidencia la imposibilidad de crear alternativas posibles y reales de acuerdo al momento (presente) histórico, acercándose aún más al panorama desolador y sombrío el cual propone una visión acrítica de la realidad dejando a su paso un completo escepticismo en la población que afronta este tipo de problemáticas y en el peor de los casos se siguen perpetuando ideologías y prácticas intolerantes, intimidantes, guerreristas y bélicas en pro de ciertos objetivos egoístas, viles y mezquinos que solo favorecerían a una pequeña parte de la población enmascarándose muchas veces en proclamas nacionalistas o doble moralistas.

Estos imaginarios manifiestan un profundo desconocimiento de la paz y del cómo ayudar en el proceso de construcción de una sociedad pacífica, no sería viable mantener una idea homogénea de la paz puesto que en sí misma resultaría contradictoria. Además, el resultado de una paz inequívoca se podría considerar irrisoria y limitada ajustándose más a una idea comercial, consumible y definida incuestionablemente por la coyuntura que se presenta en función de ciertas intensiones sociales, culturales, políticas y económicas de determinado grupo o clase social. En tal caso, la educación para la paz no se puede permitir caer en las lógicas autoritarias que dicen criticar e implementar arbitrariamente la unívoca idea de paz y seguir fielmente ciertos lineamientos como si fuera un dogma que profese la libertad e igualdad en su discurso, pero a la hora de la práctica es un mar de contracciones.

No obstante, la educación para la paz parte del principio constitutivo de que el ser humano tiene la capacidad de adaptarse a diferentes entornos y situaciones, seguido a esto sostiene que los sujetos pueden vivir de forma armoniosa con sus semejantes estableciendo ciertos principios de convivencia para coexistir y finalmente considera que los conflictos son algo consustancial al ser humano concediéndoles un papel positivo, permitiendo ver en estos la diferencia e inconformidad como la posibilidad de construir una convivencia a partir de la pluralidad de pensamiento.

Más allá de lo anterior, la educación para la paz tiene su historia y no es un producto improvisado e ingenuo como a veces se considera, inclusive en algunos casos se llegan a determinar posturas apolíticas y acríticas para definirla. Por este motivo, la importancia de ver el desarrollo histórico no resulta ser un capricho metodológico, más bien le apuntaría a evidenciar los procesos de su desenvolvimiento en el tiempo, si bien su creación no es ninguna casualidad del azar y tampoco le apunta a la solución inmediata de un solo problema, es importante mirar retrospectivamente como se ha venido configurando a lo largo del tiempo, ya que el solo hecho de pensar y soñar con el diseño de algún futuro, primero se parte del cuestionamiento incesante del presente y para responder a este es indispensable estudiar y comprender el pasado. En resumidas cuentas:

En primer lugar y aunque resulte obvio, demostrar contrariando la opinión de algunos, que la educación para la paz tiene su historia; es decir, ha producido un determinado legado histórico. Por consiguiente, ni es una <<creación>> de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que éste sea. En segundo lugar, porque, como se sabe, para comprender el presente y diseñar el futuro con mayor garantía, es necesario conocer el pasado (Ibid., p. 14).

Para hacer un desarrollo histórico oportuno y preciso es crucial apoyarse en una sólida base bibliográfica comprendida está en diversos textos que permitan aproximarse al entendimiento de las diferentes corrientes, tendencias, políticas, instituciones, autores, investigadores, herramientas y mecanismos que ayudaron a la consolidación o construcción de lo que es hoy en día la educación para la paz o el camino de la paz como algunas personas le nombran, principalmente en dos niveles, uno es el internacional y el otro es el local, entendiendo este último como Colombia. Prosiguiendo con este planteamiento, se dividirá en cuatro grandes momentos u olas secuenciales en base al texto de Xesús T. Jares *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Sin embargo, antes de comenzar con la historicidad primero se debe trabajar los antecedentes previos a esta, es

decir que si bien el origen formal, estructura básica y posterior desarrollo de una educación para la paz se encuentra a finales del siglo XIX y a comienzos del XX con la aparición de la Escuela Nueva. Curiosamente esto no significa que en la Escuela Nueva se encuentren los fundamentos u aproximaciones más antiguas a una educación para la paz.

De forma breve, se puede decir que los antecedentes más significativos son: El legado de la No-violencia y la contribución de la renovación educativa. El primero le proporciona una de sus raíces fundamentales, a su vez este principio está referido al legado de corrientes filosóficas o religiosas en Asia como el jainismo y el budismo en el siglo VI a. c. aunque en la práctica la No-violencia funcionaria como una forma socializadora entre los seres humanos que practican esta cosmovisión, se puede deducir que toda socialización tiene como característica el aprendizaje y la enseñanza, es decir que este tipo de relación por ende también resultaría ser educativa. Con el transcurrir de los años y la aparición de los primeros cristianos (seguidores del legado de Jesucristo lo que posteriormente se volverán varias doctrinas e instituciones religiosas) se encargaron de llevar “la palabra del señor” a todos los lugares conocidos del planeta de ese entonces, trayendo consigo la enseñanza de la No-violencia.

Entre los siglos XV y XVI Europa atraviesa por el “pacifismo neo cristiano” a cargo de los humanistas, principalmente en el pensamiento filosófico de Erasmo de Rotterdam. Ya en el siglo XIX se comienza a plantear la idea del “utopismo pedagógico”, retomando las tesis centrales de los humanistas del renacimiento europeo y las reflexiones pedagógicas de Comenio (1592 – 1670), cuya idea central parte del cambio del mundo por medio de la educación, inclusive esta idea va hacer retomada en la ideología de la escuela nueva que se explicara más adelante. No obstante, el más famoso representante de la No - violencia está en el siglo XX en la India, su nombre Mahatma Gandhi (1869 – 1948) la contribución de este personaje se especificará en la tercera ola.

En cuanto a la contribución de la renovación educativa, conviene destacar las reflexiones y aportes de Comenio como el primer ser humano en ver la importancia de la pedagogía como ciencia. Las tres ideas o características del pensamiento pedagógico en relación con la paz son: a.) Fe en la naturaleza humana y su armonía; b.) El utopismo pedagógico y c.) Mundialismo o universalización de la educación (Pansofia).

Otra importante contribución pedagógica, la vemos en el pensamiento ilustrativo del filósofo francés J. J. Rousseau (1712 – 1778). Al igual que Comenio se interesaba por el tema de la paz y el universalismo como factores fundamentales en el desarrollo de los hombres. Para él no existe la guerra entre los hombres, solo entre los Estados, por el contrario, simplemente concibe al hombre como un ser pacífico y tímido en su estado natural donde la educación lo guiaría en la búsqueda de la libertad. Entendiendo el contexto de Rousseau en el siglo XVIII, los ilustrados o enciclopedistas del cual él formaba parte, la idea de la libertad no resulta exagerada, además no es ninguna sorpresa que considerara la libertad como el principal derecho del hombre, en este sentido la educación también debería ser libre. Por último, hay que añadirle a Rousseau otra importante contribución, en su libro “*Emilio o de la Educación*” plantea filosóficamente y conceptualmente la consideración de un estado del ser humano como infante, es decir la niñez como una etapa distinta del adulto, ya que en ese entonces el imaginario común de las personas consistía en considerar al infante como un adulto pequeño, puesto que desde muy tempranas edades las personas ejercían múltiples labores.

Tras destacar los antecedentes previos, a continuación, se hará un análisis de las cuatro olas que configuran la educación para la paz, detallando los aspectos más relevantes de cada una y adjuntándole los principales aportes a nivel educativo e institucional pasando del ámbito internacional al nacional, se hará mención del contexto de la época y la incorporación de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la educación para la paz. Cabe aclarar que no existe un punto de ruptura epistemológico entre una ola u otra, ni hay una linealidad entre las olas, es decir que entre el fin de una ola y el surgimiento de otra no hay una clara división temporal, es más pueden que coexistan en el mismo tiempo, pero tampoco esto significa que todas las olas comiencen en el mismo lugar o con los mismos supuestos e intereses.

Todas las olas en su conjunto ayudan a comprender los fundamentos teóricos en que se basa y sostiene la educación para la paz hasta el día de hoy, a partir de este análisis se puede ver la importancia de abordar este tipo de educación para el contexto colombiano, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la historia del conflicto colombiano. Sin más preámbulo las cuatro olas a desarrollar son:

- La escuela Nueva a comienzos del siglo XX.
- El nacimiento de la Unesco a finales del año 1945.
- La No - violencia vista desde una resignificación a los conceptos de conflicto y desobediencia.
- Investigación para la paz.

### ***2.1.1 La escuela nueva a comienzos del siglo xx***

A comienzos del siglo XX en el continente europeo se empieza a generalizar un gran interés por trabajar en la búsqueda de nuevos enfoques pedagógicos que rompan con los paradigmas y prácticas de la pedagogía tradicionalista. En ese contexto, es el mayor auge de la *Escuela Nueva*, manifestándose de manera crítica a esta pedagogía pasiva y memorística, a su vez la escuela nueva surge como la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz. Entre las características más sobresalientes se resalta su carácter internacionalista, el enfoque de los grandes problemas sociales y su relación con la transformación del medio escolar y la crítica al modelo tradicional en cuanto a la pasividad del educando.

Paradójicamente después de la primera guerra mundial (1914 – 1918), el auge de la escuela nueva se expande por todo el continente europeo incluso llega otras partes del mundo como en América del sur y Asia. Esto se da gracias al panorama sombrío y desolador que adopta Europa ante el constante azote de la barbarie, se reflexiona al respecto e inminentemente se propone trabajar en la búsqueda de nuevos mecanismos para prevenir futuras catástrofes. La conmoción de estos hechos deja en evidencia la importancia de formar:

conciencia de una mayor y necesaria dependencia entre pueblos y naciones y sobre todo del hecho de que era necesario prever los principios de la educación y sus instituciones para que estas se difundiesen por todas partes, con miras a la conservación de la paz (Filho, 1964:12 – 13 en Jares, 2005, p. 28).

Esta idea se va a prologar hasta mediados de los años 30 en Europa, puesto que en el contexto se estaban dando la llegada al poder y posterior consolidación de las ideologías totalitaristas en Italia (el fascismo en representación de Benito Mussolini) y Alemania (el nazismo en cabeza de Adolf Hitler) además de la guerra civil española (1936 – 1939) que

va a dar como consecuencia la dictadura del general Francisco Franco hasta el año de 1975 para el territorio español.

Los aportes más significativos por parte de la escuela nueva fueron: 1.) La creación de la *Sociedad de Naciones* (SN) en 1919. 2.) La creación de la *Oficina Internacional de Educación* (OIE) en 1926. 3.) La liga de *Educación Nueva*. En cada uno de estos estamentos se ve la intención de divulgar y conceptualizar pilares de la educación para la paz con proyección o vocación internacional, logrando consagrar el interés de algunos(as) maestros(as) a través de manuales de historia y geografía de carácter internacionalista de la paz y por medio del patriotismo internacionalista.

Siguiendo estos ideales, la Liga de Educación Nueva se enfoca en una mirada supranacional y desarrolla para el año de 1921 el *I congreso internacional de educación*, cuyos principales ejes temáticos se centraron en trabajar; la escuela nueva internacional, el movimiento pacifista tras la primera guerra mundial, la cooperación internacional, la conciencia y dignidad del conflicto tanto a escalas macro como micro. Para el año de 1927 se desarrollaría el congreso denominado “*La paz por la escuela*” donde se mantienen los anteriores ejes de trabajo. Y en 1929 se da la *V Conferencia Mundial de la Escuela Nueva*, las metas propuestas para este evento sería la consolidación de grandes asociaciones de educadores nacionales e internacionales y el mejoramiento continuo de la enseñanza pública.

Otra de las contribuciones de la escuela nueva fue el aporte de la educadora y pedagoga italiana Maria Montessori (1870 – 1952) en su triple sentido, es decir:

En primer lugar, “haciendo de la lucha el factor principal del proceso educativo. El educando para progresar en su educación debe luchar: luchar contra sí mismo o contra los otros, contra la vieja sociedad o la naturaleza” (Vlitutti). En segundo lugar, porque hace de la paz no solo el fin sino también el medio del proceso educativo, coincidiendo en este caso con los principios no violentos de la coherencia entre fines y medios. En tercer lugar, Montessori concede a la educación el privilegio y la esperanza de ser la única posibilidad que tiene el ser humano para hacer desaparecer la guerra del planeta, coincidiendo en este punto con el utopismo pedagógico que caracteriza a la escuela nueva (Ibid., p. 37).

Además, Montessori influencia y enriquece el concepto de paz de tal forma que se puede ver en su pensamiento una primera distinción entre una paz positiva y una paz negativa:

el problema de la paz no puede ser encarado desde un punto de vista negativo, como la política hace generalmente, en el sentido de “evitar la guerra” y de resolver sin violencia los conflictos entre las naciones. La paz tiene en sí el concepto positivo de “una reforma social constructiva” (Ibid., p. 37).

De forma sintética la contribución de Maria Montessori en relación a la educación para la paz serían las siguientes a modo general:

- Crítica al modelo tradicional puesto que este incentiva la competitividad, la insolidaridad, el individualismo y la obediencia en el educando volviendo a este un ser pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La esperanza está depositada en la juventud para llegar a la consecución de la paz.
- Desde la infancia se debe educar en función de convertirse en un agente de transformación social.
- El utopismo pedagógico como bandera del proceso educativo para construir la paz pues esa debería ser la función de la educación.
- La educación debe estar fuertemente relacionado con los aspectos de la vida social, es decir que se debe ser coherente entre discurso y practica para contemplar una visión universalista de la humanidad.
- Finalmente contempla el establecimiento de una “ciencia de la paz”.

Retomando un aspecto trascendental de lo escrito palabras arriba con el fin de incorporarlo a este recuento histórico es la mención del congreso denominado “*La paz por la escuela*” llevado a cabo en el año de 1927 en Praga, este congreso fue lo más importante que desarrollo la *Oficina Internacional de Educación* en cuanto a lo que se refiere a la educación para la paz, cuya incorporación más importante fue el fundamento psicopedagógico para el desarrollo de estados de paz.

Las temáticas del congreso se llevaron a cabo bajo tres ejes: psicología, enseñanza y educación. Curiosamente en el eje de enseñanza destacan los trabajos referidos a la enseñanza de la historia y la lucha contra los manuales belicistas que enaltecen de alguna u otra forma la violencia, aunque en estas presentaciones tampoco se demuestra una fuerte posición crítica del cómo se escribía (protagonizaba) y se enseñaba la historia (básicamente memorística, romántica y acrítica a los procesos sociales, culturales y económicos). La enseñanza de la historia va hacer un elemento constante en la actividad pedagógica de ese

momento y su funcionalidad con la paz va estar ligada a su contribución de reescribir la historia en términos ya no bélicos sino pacifistas adjuntándole una gran carga de educación moral, sin embargo, esta visión no trata de ocultar los conflictos y mucho menos acallar que existieron, aunque la historia y su enseñanza va hacer foco de centralidad y exclusividad conservando matices discriminatorios puesto que aun la siguen escribiendo bajo el paradigma tradicionalista o positivista.

Algunas de las conclusiones del congreso fueron: a.) La celebración del “*Día de la paz*” o “*Día de la buena esperanza*”, celebrada el día 18 de mayo en el cual se coincide con la primera conferencia de paz, celebrada en la Haya, Holanda en 1899; b.) La reciprocidad que debe existir entre la educación, la familia y el tiempo libre para interferir en los diversos espacios de socialización del educando, en lo que respecta al tiempo libre se propuso la eliminación de todos los juguetes bélicos, aunque está propuesta no fue muy bien recibida por la industria de los juguetes y por lo tanto nunca se desarrolló. En cuanto a las propuestas curriculares desarrolladas por la escuela nueva entre las décadas de 1920 y 1930 se puede decir que:

De esta concepción pedagógica general, derivan en relación con la educación para la paz (EP) la consideración de la escuela al servicio del niño y de la humanidad, la defensa de sus derechos humanos, el cuestionamiento de la función social que cumplía la escuela tradicional en la persecución de los valores dominantes y la búsqueda de nuevos valores humanos por medio de un nuevo tipo de educación, con nuevos métodos y procediendo a una profunda revisión curricular. Junto a estos principios comunes se desarrollarán enfoques diferentes de la educación para la paz, en función de la perspectiva teórica adoptada. En concreto podemos hablar de dos tipos de enfoques fundamentales: la perspectiva psicologicista, que fue la mayoritaria, y una segunda más próxima a los planteamientos sindicales y políticos... (Ibid., pp. 58 - 59).

Si bien hoy en día estas perspectivas se siguen aplicando con gran acople entre los educadores(as) también cabe mencionar las debilidades que se vislumbraban en ese entonces como por ejemplo: la falta de una dimensión práctica reflexiva suficiente entre educando -educador, la poca cantidad de recursos didácticos apropiados, la escasa preparación de los maestros(as), por último las complicaciones pedagógicas debido al auge de la educación autoritaria y totalitaria por parte del fascismo y el nazismo, cuyos postulados manifiestan unas ideas opuestas o contrarias a la consecución de la paz. Posteriormente se ejecutarán algunos congresos que tendrán como objetivo la educación para el desarme en la escuela y la colaboración con las organizaciones que trabajen por el desarmen mundial. Con esto se empieza a trabajar desde iniciativas políticas y pedagógicas

que van desde el pacifismo, antimilitarismo, sindicatos de la enseñanza, la educación familiar<sup>12</sup>, la educación moral y religiosa.

No obstante, otros aportes importantes provinieron de la escuela moderna, fundada por Célestin Freinet (1886 – 1966), sus contribuciones van más allá del papel activo del educando e inclusive se plantea el colectivismo entendiéndose este desde el punto de vista organizacional de base con prácticas populares en busca de reivindicaciones de tipo político, social, económico y/o cultural como método pedagógico para transformar la realidad social, en donde los valores se construirían basados en la cooperación, la integración y la aceptación de la diversidad tanto individual como de otras culturas brindando el respeto suficiente a la diferencia y a la tolerancia. Además, el internacionalismo retomado por la escuela nueva también será fundamental en este movimiento y sus protagonistas. En el ámbito práctico – metodológico en correspondencia interescolar busca implementar los proyectos democráticos en la escuela para construir una base de propuestas didácticas de estas experiencias donde la escuela estaría comprometida en la lucha por la paz, pero este escenario es solo el puente que se debe construir en concordancia con otro tipo de necesidades. Su organización más representativa va ser la *Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna* (FINEM) en concordancia con el *Movimiento de Cooperazione Educativa* (MCE) que a mediados de los años 80's empezara a trabajar junto a la UNESCO en busca de desarrollar proyectos conjuntos que propongan la paz como tema transversal en las prácticas educativas, en estos años se crea una comisión de la educación para la paz dentro de la FINEM siguiendo los fundamentos y finalidades básicas de su creador, es decir Educación, Democracia y Paz.

Su diferencia fundamental con la escuela nueva será el carácter esencialista que se le da a una consolidación de una educación para la paz en concordancia con otro tipo de necesidades humanas frente a posturas utópicas e ilusorias de transformación social, en otras palabras:

En el papel concedido a las fuerzas sociales y políticas de la comunidad está la principal diferencia con la Escuela Nueva, ya que la acción educativa de la escuela moderna “va encaminada a interpretar los intereses y valores populares hacia una educación que no perpetúe las estructuras económicas y sociales basadas en la explotación o la perpetuación de clases (Ibid., p. 61).

---

<sup>12</sup> al respecto se destaca el papel de la mujer como base fundamental del núcleo familiar.

Entonces hablar de paz no se convirtió simplemente en el discurso recalcitrante, sino que también implicaba una postura política frente a la realidad social que se les presentaba, especialmente la del entorno educativo. Otro aspecto sobresaliente fue la dignificación del papel que tendría el educador en estos planteamientos puesto que su labor en sí misma podría influenciar casi que ininterrumpidamente a los educandos en la consecución de la paz encontrando desde esta visión su reivindicación histórica además de su razón de ser, en palabras concretas de Bruno Ciari (1923 – 1970) quien fue uno de los mayores representantes de la escuela moderna.

### ***2.1.2 El nacimiento de la UNESCO***

En la primera mitad del siglo XX el mundo había contemplado el horror, la catástrofe y la barbarie no de una sino de dos guerras mundiales. A raíz de esta guerra que finaliza en el año de 1945, deja como consecuencia implícita una nueva serie de conflictos internacionales. Estos a su vez se desarrollarán alrededor del plantea estableciendo nuevas problemáticas y dinámicas de violencia a toda clase de escalas y escenarios. Muchos de los conflictos que se generaron a partir de ese momento histórico responden a múltiples factores, intenciones o reivindicaciones de tipo ideológico, político, territorial, cultural, económico, social, religioso etc. Es más, esta nueva serie de disputas tendrán relación con la descolonización o el neocolonialismo e inclusive lo denominado como guerra fría, en lo cual se generó un gran avance industrial y tecnológico que desarrollo la carrera armamentista a niveles extremos de crueldad, dando como resultado la degradación humana a un estado nunca antes contemplado por el ser humano hasta ese entonces, en donde el deterioro del ambiente y las constantes violaciones de los derechos humanos serian el pan de cada día.

Paradójicamente desde ese mismo año comenzó la preocupación de la humanidad por no volver a repetir las secuelas de la guerra y por ende trabajar en políticas internacionales que superen las establecidas por los Estados, es decir que se priorizo la importancia de crear instituciones que cubrieran potencialmente cualquier problema o virtual amenaza, paralelo a ello y de forma trasversal debía proteger y salvaguardar la vida en cualquier circunstancia, pero ante todo preservar la paz. Por esos motivos, la educación va convertirse en el medio fundamental para cumplir tales propósitos e ideales. Inclusive para consolidar estas metas

no se puede esperar que solamente se logren a partir del libre desarrollo cognoscitivo del niño o de una concepción autónoma de la acción educativa con relación a los sistemas políticos porque estas instituciones no pueden seguir manteniendo su actuar de manera independiente transándose metas por separado. En este sentido, los(as) ciudadanos(as) y pueblos del mundo deberán modelarse según una filosofía política que sustente estos ideales.

En ese contexto nace la *Organización para la Ciencia, Cultura y Educación* (UNESCO), este organismo de control creado en el año de 1945 como una subdivisión de la también entonces nueva *Organización de Naciones Unidas* (ONU) con el fin de sustituir a la vieja, obsoleta e ineficaz *Sociedad de Naciones*. Básicamente la UNESCO centrara sus objetivos en los problemas educativos como un organismo especializado para dicho asunto. El enfoque que se va a proponer desde allí girara entorno a la comprensión entre los diversos pueblos del mundo, a una educación para el desarme y además a la promoción y defensa de los derechos humanos<sup>13</sup>. Durante la década de los 60's la preocupación de la UNESCO consistía en poner a la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz. Siguiendo lo planteado en la carta fundacional, la cual manifiesta:

la paz fundada exclusivamente en los acuerdos políticos y económicos de los gobiernos no podrá obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, en consecuencia, esa paz deberá hacerse sobre la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (UNESCO, Tomado en Jares, p. 69).

Aun así, la UNESCO no solo se limitará a la planeación de actividades encaminadas a la creación de mecanismos para la consecución de la paz, sino que también tratara de implementar políticas internacionales en pro de la defensa de una educación que garantice estos ideales especialmente en la población juvenil, es decir:

Así, en su resolución 1572 sobre las “Medidas encaminadas a fomentar entre la juventud los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos”, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1960; invitaba a la UNESCO a estudiar “la manera de intensificar en el plano internacional y privado las actividades en este campo, incluidas la conveniencia de preparar un proyecto de declaración internacional en el que se establezcan los principios básicos referentes al fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos” (Ibíd., pp, 69 - 70).

---

<sup>13</sup> aunque se podría remontar el origen de los derechos humanos desde posiciones ideológicas, políticas, religiosas, judiciales, legislativas, históricas y filosóficas anteriores a la declaración universal de los derechos humanos proclamada por la ONU en el año de 1948, para efectos prácticos y no desviar el propósito del tema se mantendrá como punto de partida el año otorgado por la ONU.

Por otro lado, la educación para la paz desde la perspectiva de la UNESCO en su primera fase centraba sus fines básicamente desde tres aspectos:

- A.) Comprensión internacional y conciencia supranacional.
- B.) Enseñanza relativa al sistema de Naciones Unidas y organismos internacionales.
- C.) Enseñanza relativa a los derechos humanos.

A su vez la UNESCO presentara una especial preocupación por los manuales escolares particularmente los de historia y de lenguas vivas, básicamente se interesa por incentivar el conocimiento mutuo entre los individuos de pueblos distintos y el sentimiento de ciudadanía mundial, en resumidas cuentas se trataría de una educación para la comprensión internacional en donde la UNESCO alentaría a los estados miembros a establecer manuales de enseñanza con metas en común, para ello tendrá en cuenta los siguientes cinco aspectos (Ibid., pp. 71 – 72):

- 1.) Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- 2.) Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- 3.) Cómo un mundo dividido puede llegar a ser cada día más solidario.
- 4.) Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar en las organizaciones internacionales.
- 5.) Organizar los establecimientos escolares para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad, mediante la experiencia vivida.

Sin embargo, la elaboración de instrumentos internacionales eficaces y precisos para el fomento de lo anteriormente escrito no se dará inicio sino hasta el año de 1968 y, con el pasar de los años se convertirá en una elaboración aún más normativa y precisa a mediados de la década de los 70's. Una educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional debe contemplar una educación adecuada a cada contexto y no olvidar nunca los derechos humanos y las libertades fundamentales como ejes invaluable del ser humano, con este propósito la UNESCO recurrirá a la interdisciplinariedad para enfocarse en las necesidades humanas y responder a estas de acuerdo a la realidad en la que se presenten.

Más adelante en el transcurso del año 1983 se llevará a cabo la “*Conferencia Intergubernamental*”, cuyo complemento consiste en el respaldo al “*Plan 84 – 89*” el cual plantea la paz como valor supremo e inalienable para coexistir dignamente entre los seres humanos. Por tal motivo la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología girarían en torno a la realización de la justicia, solidaridad y respeto mutuo entre las distintas expresiones, formas y organizaciones humanas. Aunque si bien esta caracterización de la paz es significativa para el tiempo en que fue construida, fundamentalmente sigue siendo insuficiente y acrítica a la hora de reducir la paz aun valor que se puede poseer o perder, desvirtuaría las condiciones sociales y materiales para que la paz se concibiera bajo los parámetros de justicia que se piensan no solo en el plano directo sino también estructural de la vida humana.

Siguiendo con los aportes de la UNESCO, en esta misma conferencia se establece la educación para la paz, la comprensión internacional y los derechos humanos a nivel planetario, con tal motivo en 1985 realizaron el seminario internacional sobre “*Educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos en América latina*”, celebrado en Argentina.

Anteriormente se habían hecho varios intentos de cooperar institucionalmente entre los distintos continentes con la creación de “*Amigos de la UNESCO*” desde los años 50’s se ha trabajado arduamente aportando grandes materiales didácticos y estrategias metodológicas como “*El correo UNESCO*”. Continuando con la integración, promoción y defensa de los derechos humanos como pieza clave para la realización de la construcción de paz a causa de la segunda guerra mundial. Idóneamente el trabajo con los derechos humanos posibilita la toma de conciencia tanto individual como colectiva y verdaderamente popular y global. Obviamente la dilución de los derechos humanos no solo se limitaría al espacio escolar, sino que se abarcarían otros establecimientos y lugares para ser aplicados independientemente de las distintas condiciones políticas internas de los territorios. Cabe añadir que con el transcurrir del tiempo se van complementando los derechos humanos a raíz de nuevas problemáticas que van surgiendo entre los seres humanos o a través de hechos violentos, conflictivos o traumáticos que sucedan. De forma breve “*la educación debería basarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la constitución de la UNESCO y*

*la Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. (UNESCO tomado en Jares, 2005, p. 77).

Tristemente la realidad es otra cosa y de los planteamientos diplomáticos a la praxis hay una diferencia abismal, a pesar de los avances investigativos, metodológicos, normativos y legales en el tema aún no había un organismo disciplinar especializado puesto que eso aún le corresponde a los Estado – Nación además culturalmente se manifestaban ciertas prácticas nocivas que perjudican y estereotipan a los seres humanos para una convivencia entre uno y otro.

A comienzos de los años 90’s los derechos humanos se van articular a lineamientos políticos basados en una forma de organización social democrática y a su vez integrara los conceptos de paz y desarrollo, entendiéndose este último en el equilibrio entre el medio ambiente y el ser humano. En los posteriores años de esta década se va a enfatizar la importancia de educar en estos ámbitos desde tempranas edades y en especial se trabajará desde los diversos entornos escolares y educativos sobre la resolución no violenta de los conflictos incorporando el método psicológico socio – afectivo.

Otros componentes educativos abordados por la UNESCO a través de diferentes asambleas, coloquios, congresos y seminarios celebrados a lo largo y ancho del mundo son: la educación para el medio ambiente a partir del año 1977; y la educación para el desarme desde los años 70. Según la perspectiva de este organismo lo integrara con la paz de la siguiente manera: *“el mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerra y sus causas y efectos; el desarme, la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso”* (Ibid. p. 81).

La UNESCO también va a proponer un complejo plan de escuelas asociadas, para elaborar lo que ellos han denominado como “educación” para la comprensión internacional y la paz. Este plan integraría a las instituciones educativas con este organismo, inclusive su crecimiento sustancial da cuenta de la importancia de esta herramienta en el transcurrir temporal pasando en 1953 de tener 33 instituciones educativas en 15 estados miembros a 1978 contar con más de 1000 centros educativos en 67 países asociados, ya para el año de 1994 esta cifra se va a triplicar y contara con más de 3000 instituciones en 103 países miembros. Actualmente cuenta con más de 6000 instituciones en 774 países asociadas, lo

que deja en evidencia el impacto positivo en este tipo de acciones directas para la construcción de un currículo dentro de un marco preexistente, sin sobrecargar al educando y al educador o desorganizando de alguna forma los planes de estudio autónomos de cada institución, básicamente las actividades que desarrollan las instituciones educativas asociadas a la UNESCO son (Ibid. pp. 81 – 82):

- Los problemas mundiales y la función del sistema de naciones unidas.
- Derechos humanos (mujer, autodeterminación, minorías, inmigrantes, empleo y desempleo...)
- Comprensión y respeto hacia otros países y culturas (comprensión internacional, derechos a ser diferentes, intercambios).
- La relación armónica entre el hombre y su medio.

### ***2.1.3 La no-violencia***

La tercera Ola de la educación para la paz se definirá a partir del uso de la palabra Noviolencia. Antes de dar paso a la explicación de ésta, primero se debe aclarar que la Noviolencia no significa negar la violencia por el contrario lleva consigo un panorama constructivo de acción, es un pensamiento renovado cuyo objetivo es el de plantearse una nueva concepción del ser humano y por ende del mundo que le rodea.

Prosiguiendo con esta premisa, la ideología de la no-violencia y la educación no-violenta a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX se le va atribuir a Mohandas Karamanchand Gandhi (1869 – 1948) quien luchó por la independencia de su país (India) a través de métodos novedosos y no-violentos. Sin embargo, como ya se dijo antes los fundamentos de la no-violencia se remontan al siglo VI a.c. con el origen de las religiones en Asia, especialmente el jainismo y el budismo.

No obstante, la fuerte convicción religiosa de Gandhi junto al legado de su vida y pensamiento se va resumir en una propuesta basada en la centralidad de la vida, es decir “*Gandhi propugnaba la centralidad, en el ámbito de una sociedad no-violenta, del trabajo manual y de una vida simple*”. (Ibid., p. 88). Para llevar a cabo la práctica de esta propuesta, Gandhi propone la reflexión de dos principios fundamentales; el primero llamado *Satygraha*, cuya traducción al castellano sería “firmeza en la verdad”. Por otro

lado, el segundo principio, pero no menos importante será el *Ahimsa*, cuyo significado es la “acción sin violencia”. Gandhi creía que estos dos principios deberían estar estrechamente unidos para llevar una vida libre y satisfactoria.

Las dos técnicas que va a desarrollar Gandhi en la promoción del Satyagraha en la India, fueron la *no – cooperación* y la *desobediencia civil*. Mientras en la primera su expresión más generalizada será el boicot y la huelga, en la segunda se encuentra un fuerte ideal de resistencia, lucha, justicia y libertad, puesto que va en contra de no aceptar y romper con todas aquellas leyes o prácticas que representen la injusticia, la discriminación, la represión y la desigualdad. En ese sentido, las repercusiones en la educación no tardaran en evidenciarse, puesto que Gandhi lo que inspira en la educación es la autonomía y el deseo de enseñar al pueblo a servirse a sí mismo.

Los objetivos de la autonomía en lo referido a la educación se trabajarán bajo tres ejes complementarios: el primero deberá enseñar en el educando a ser autosuficiente para sus necesidades materiales, el segundo se enfocará en la aptitud independiente frente al conocimiento y, por último, la fuerza del educando es fundamental para dominar sus deseos y sentidos, solo de esta forma conseguirá la libertad. Curiosamente Gandhi no empieza sus planteamientos con una total emancipación en el educando, puesto que este necesita de una mínima dependencia y jerarquía para empezar hacer autosuficiente, autónomo y posteriormente libre, para él este “apoyo” debe ser imperceptible e invisible, logrando armonizar las 4 dimensiones del ser humano; el cuerpo, el intelecto, la sensibilidad y el espíritu.

En cuanto al principio del Ahimsa, se empieza por aclarar que la acción sin violencia o la noviolencia no es igual a ser pasivo, según él hay una sincronía y una condición imprescindible de coherencia entre fines a conseguir y medios a emplear, en una famosa frase que Gandhi solía repetir frecuentemente se plasma magistralmente su pensamiento: *“El fin está en los medios como el árbol en las semillas”*.

Otro de los aportes invaluable de Gandhi es la consideración especial que le da a la educación frente a su estatus. Para él la educación no es exclusiva de las instituciones del Estado, principalmente la escuela puesto que es desde allí donde se fomenta la discriminación, segregación y jerarquización del orden social que estructura la injusticia y

la desigualdad. Además, Gandhi denunciara las prácticas tradicionales que se llevan a cabo en este tipo de instituciones, derivado de sus ideas se puede evidenciar que los castigos disciplinarios y los maltratos tanto corporales, verbales y psicológicos se van a suprimir desde su ideología, inclusive se fomentara la resolución de conflictos sin recurrir a la violencia, idea que con el tiempo será una de las insignias centrales de la educación para la paz. Según Johan Galtung, haciendo una reflexión de Gandhi dirá:

Esta reflexión sobre los fines y los medios nos conduce a otro aspecto de suma importancia y trascendencia tanto en el plano social como en el educativo; se trata de la teoría gandhiana del conflicto y la forma no violenta de resolverlo. Galtung dice que la idea básica de Gandhi respecto del conflicto es que <<lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlos, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común. La incompatibilidad debería enfocarse como un lazo, ligándolos, juntándolos porque sus destinos son aceptables. Debido a que tiene su incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución...>> (Ibid., p. 90).

En una deducción de esta idea, se podría añadir que para ser posible el deseo de realización completa del individuo este no debe negar las necesidades de los demás. A partir de esto Gandhi configuraría todo un complejo sistema de valores desde una perspectiva positiva de los conflictos encaminados a la realización de los seres humanos. Valores y sentimientos como: la confianza, la amistad, el amor, la fraternización, la solidaridad, la cooperación y la comprensión de los puntos de vista del adversario posibilitan entender la diferencia como factor fundamental de la convivencia humana. Además, la educación para la paz cumple con el desarrollo de propuestas educativas basadas en el pensamiento y fundamentos de Gandhi, se especializará en la formación cooperativa de los educandos y el trabajo político, la ayuda mutua y la resolución de conflictos sin violencia. Se inculcará como una iniciativa propia del educando y no impuesta arbitrariamente. En resumidas cuentas, esto es lo que se conocerá más adelante como la educación para el conflicto y la desobediencia, otros contenidos impulsados por el eje de la no violencia serán la educación multicultural y la objeción de conciencia, considerando estos dos últimos como contenido insoslayable de la educación para la paz.

Personas contemporáneas a Gandhi como León Tolstói (1828 – 1910) y Rabindranath Tagore (1861 -1941) también contribuyeron enormemente al legado de la no violencia, posteriormente a la muerte de Gandhi sus discípulos o sucesores Vinoba Bhave (1895 – 1982) y Giuseppe Lanza del Vasto (1901 – 1981) pregonaran las enseñanzas de su maestro.

El impacto de la no violencia se verá reflejada en otras importantes personalidades mundiales como Martin Luther King<sup>14</sup> y Nelson Mandela<sup>15</sup>, inclusive en instituciones educativas, organismos sociales o religiosos y movimientos sociales se demostrara la necesidad de educar en la no violencia aunque algunos originalmente no se crearon bajo esta intención sin embargo paulatinamente integran la enseñanza de está como por ejemplo : los cuáqueros o “sociedad de los amigos”, la escuela del Arca, la no violencia educativa en Italia, el centro Martin Luther King, El Día escolar de la no-violencia y la paz (DENYP), en España los grupos de amigos de la no violencia y la paz y por último el movimiento de objetores de conciencia (MOC).

#### ***2.1.4 Investigación para la paz***

La cuarta ola tratara de examinar los principales aportes teóricos, conceptuales y metodológicos de la educación para la paz a partir de las instituciones investigativas creadas a finales de la década de 1950. Desde ese momento la investigación para la paz se convierte en una nueva disciplina de estudio académico, logrando acaparar la atención e incrementando sustancialmente la concepción de paz, violencia, conflictos y su relación con la educación, a su vez modifica, cambia y transforma las apreciaciones de los anteriores elementos mencionados.

La investigación para la paz, al igual que la creación de la ONU y su organismo para la niñez (UNICEF) y la UNESCO van a ser el resultado de las consecuencias de la segunda guerra mundial. En materia investigativa los primeros países que se van a interesar por trabajar el tema corresponden al continente europeo y sobre todo la parte norte del continente americano, específicamente en los Estados Unidos y, es desde dicho país donde nace en el año de 1957 la primera revista especializada en el tema, su nombre en inglés será “*Journal of conflict Resolution*”, lo cual traduce al español Diario o Revista de la Resolución de conflictos. Para el año de 1959 se crea el “*center of research on conflict*

---

<sup>14</sup> Martin Luther King (1929 – 1968) fuerte e importante activista afroamericano durante el movimiento por los derechos civiles en la década de los 60’s.

<sup>15</sup> Nelson Mandela (1918 – 2013) fue un activista político que luchó incansablemente contra la segregación, marginalización y discriminación en Sudáfrica (apartheid) llegando a hacer el primer presidente de raza negra en su país después de sufrir la privación de la libertad, persecución y tortura por parte de los grupos sociales que ostentaban el poder.

*resolution*”, es decir el centro de investigación sobre la resolución de conflictos, con esta institución se logra avanzar profundamente en las cuestiones bélicas de la época.

Mientras tanto en Europa se desarrollarán propuestas alternas e independientes a las norteamericanas especialmente en los países escandinavos, la más significativa de estas va a estar dirigida por Johan Galtung nacido en el año de 1930 en Oslo, Noruega. Paralelamente en el año de 1959 Galtung trabajara en el instituto de investigación social de su ciudad natal convirtiéndolo en el referente por excelencia de la investigación para la paz hasta el día de hoy. Este investigador a mediados de los años sesenta participa en la creación de dos proyectos muy importantes para la investigación para la paz como para la educación para la paz, el primero va hacer una revista investigativa titulada en inglés “*Journal of peace research*” lo cual en español significaría Revista de investigación para la paz. Y más adelante forma el “*International peace research institute Oslo*”, ósea el Instituto Internacional de Investigación para la Paz en Oslo, con estos instrumentos Galtung se propone dar una definición formal de la investigación para la paz, evidenciando su problema de investigación y especificidad aparte de la labor que debe ejecutar un investigador interesado en realizar algún proyecto de este tipo, en palabras concretas:

El investigador sobre la paz es definido como un individuo que aporta una contribución de orden cognoscitivo al logro de la paz. De esta forma se rechaza la teorización abstracta para tener siempre presente que las contribuciones teóricas deben servir para un cambio social (Ibid., p. 104).

Siguiendo la idea de la cita y parafraseando a Galtung (Roa & Galtung. Op., cit); la investigación para la paz como disciplina, normativa, teórica, conceptual, metodológica, abierta, dinámica e interdisciplinar, aunque con una clara visión de intervención social debe tener en cuenta el carácter subjetivo del investigador en sus juicios, con esto se lograría alejarse de una aparente neutralidad u objetividad que lo único que hace es desvirtuar el contenido crítico al volverlo homogéneo y hermético en su praxis. (Jares. Op., cit)

Otro de los aportes de Galtung al tema es la reformulación y redefinición de conceptos como el de la paz y la violencia, él empieza por hacer una distinción entre paz positiva y paz negativa, de forma breve la paz negativa definida desde la interpretación que hace Mariela Sánchez sobre una declaración de Galtung al respecto, la describiría como la ausencia de la violencia organizada entre grupos de gran tamaño como lo son las naciones,

pero también entre grupos étnicos y raciales atendiendo la magnitud que pueden alcanzar las guerras internas (Sánchez Cardona. OP., cit, p. 25), en pocas palabras sería la ausencia de violencia directa.

En cuanto a la paz positiva, se retomará nuevamente la síntesis desarrollada por Mariela Sánchez tomando como base los planteamientos de Galtung dirá que “*la paz positiva exige la reducción y eliminación de la violencia estructural...*” (Ibid., p. 25). Más allá de esta definición la paz positiva también intervendría en una serie de patrones organizativos de la estructura social, ya sea a niveles subjetivos e individuales o de forma compleja y colectiva, por eso la cooperación e integración entre grupos humanos de gran tamaño son esenciales para transformar el mundo que nos rodea.

Siguiendo en esta línea de conceptos, Galtung presentara el antónimo de la paz como una posibilidad para estudiar, analizar e intervenir la realidad de los seres humanos. Para explicar de forma breve lo que Galtung quería decir con los dos tipos de violencia que él diferencia, es decir la violencia directa y la violencia estructural.

Habrán investigadores de la investigación para la paz que estarán de acuerdo con Galtung entre esta distinción de paz y otros(as) que definitivamente no la compartirán y la rechazarán. Aunque valdría la pena precisar el término de violencia estructural, que según Galtung es la antesala para denunciar todo tipo de atrocidades, barbaries e injusticias que ocurren en el mundo y no están estrictamente cubiertas por la violencia directa, es más se podrían invisibilizar estas problemáticas bajo la desesperación cotidiana de la existencia.

La violencia estructural es la resultante de la estructura de los sistemas económicos, políticos, y sociales del mundo y de aquellos sus unidades nacionales individuales. Si es verdad que la violencia estructural desempeña el papel importante en el comportamiento ante los conflictos anteriormente descritos, se hace necesario que cualquier definición adecuada del campo de los estudios de paz debe incluir el concepto de paz positiva y violencia estructural en los comportamientos ante el conflicto. Nuevamente, sin embargo, el campo debe ir más allá de este concepto para explotar plenamente el concepto de paz positiva (Dugan Maire y Dennis Carey (three decades of peace education around the world, en Sánchez Cardona, 2006, p. 25).

En otro país escandinavo, Suecia, se trabajará a nivel gubernamental con la creación del “*Stockholm International Peace Research Institute*” (SIPRI) para el año de 1966. La particularidad de estar financiado por el parlamento sueco, permite entender una serie de disposiciones estatales para el financiamiento de estas investigaciones y el pragmatismo

que se desarrollaría en el entorno escolar, gozara de gran prestigio por los constantes trabajos y documentos que allí se elaboren como por ejemplo los temas de la carrera armamentista y las consecuencias ecológicas y sociales de las prácticas bélicas. Dos años antes, en 1964, tiene lugar el “*International Peace Research Association*”, el cual da forma y vida a la investigación para la paz, con esta propuesta se coordina todas las intenciones políticas, las investigaciones, acciones y prácticas que tengan que ver con la paz, particularmente la educación para la paz será un enfoque unitario de mucha interacción y coherencia entre discurso y praxis.

Para la década de los 80's, se analiza la disparidad y contradicción que se presenta en la inversión de investigación militar frente a la investigación para la paz, el contraste entre estas dos tendencias es muy desigual hasta la actualidad. Durante estos años en España toma gran fuerza, posicionándose como el principal país en materia investigativa, además junto al movimiento por la paz y la educación para la paz direccionara y levantara su vuelo en materia epistémica, teórica, conceptual, metodológica, práctica y curricular. Algunos grupos u organizaciones que se consolidaron para esos tiempos fueron, por ejemplo: la Asociación Pro derechos Humanos (APDH) de Madrid, la Secció d'Estudis sobre Pau i Conflictes del Centro Internacional de documentación de Barcelona (CIDOB) y el Centro de Investigación por la Paz (CIP) de Madrid.

En el siguiente decenio va a ocurrir la posterior caída y no continuidad de estos grupos, aunque algunas facultades universitarias incorporaran elementos de la educación para la paz en sus programas académicos, la primera iniciativa que surgió en la Universidad de Granada con el “*Instituto Universitario de la Paz y Conflictos*”. Otra importante y significativa institución creada para el año 1997 es la *Asociación Española de Investigación para la Paz* (AIPAZ).

Otros de los autores de la investigación para la paz y la educación para la paz más relevantes en el mundo indiscutiblemente son los pedagogos como John Dewey (1859 – 1952) y Paulo Freire (1921 – 1997), en este último además de trabajar en la concientización del concepto en sus diferentes libros, básicamente hablara del cómo superar la violencia estructural y la necesidad de ser personas con esperanza, libres, críticas, solidarias y

autónomas, con este tipo de características se podría soñar con un mundo diferente en el cual no se reproduzca la opresión.

Como reflexión final de estas cuatro olas en cuanto al momento actual de la educación para la paz se refiere, se observa que ha sido un proceso histórico de constantes discontinuidades y continuidades, tensiones y negociaciones, debates y arbitrariedades, todas ellas enmarcadas dentro de los diferentes contextos y entornos sociales del planeta. En segundo lugar, toda esta diversidad de pensamiento y adversidades que se presentan no necesariamente puede concebirse como imposibilidad, sino por el contrario se concibe como la posibilidad inacabada de construcción permanente para nuevos retos. Como ya se ha mencionado antes la educación para la paz ha sido posible gracias al proceso histórico que han dado diferentes sectores, organizaciones e instituciones de carácter internacional, gubernamental, privada, académica, y escolar. No menos importante es la contribución de ONG'S, investigadores, educandos y educadores, en fin, todos ellos y ellas movidos por diferentes intereses, pero bajo un eje en común, educar para la paz.

Una primera conclusión de las cuatro olas presentadas, la podemos analizar a partir de los planteamientos del historiador británico Eric Hobsbawm en su libro "*Historia del Siglo XX*", en su visión de lo que él denomina el corto siglo XX. Parafraseando la tesis central del autor, se concuerda que este siglo ha sido el más corto, pero a su vez ha sido el más cruel y devastador, lleno de atrocidades, barbaries, injusticias y desigualdades. La gran cantidad de tensiones y conflictos generados en este breve tiempo (aun hoy en día las problemáticas que se presentan responden al legado histórico del siglo XX) abren la posibilidad de contemplar la existencia de la humanidad como el escenario de la naturalización de la violencia, debido al uso frecuente de la irracionalidad, la intolerancia y el cinismo como herramientas discursivas llenas de retóricas para lograr utópicamente los sueños falaces del progreso, en donde el avance tecnológico se ha utilizado en gran parte para acabar con el otro en vez de ayudarlo, se invirtió (y se sigue invirtiendo) más en actividades e investigaciones bélicas que en educación y salud (Hobsbawm, 2000).

Todas las atrocidades cometidas, más el deterioro mental producido por la angustia incesante de la violencia tanto directa como estructural ha causado la imposibilidad de una estabilidad psíquica del ser humano, a esto se le podría sumar el culto compulsivo y

enfermizo a la muerte, el cual fue y ha sido “justificado” por el poder de la impunidad producida por los intereses ideológicos, mecanicistas, economicistas y mercantiles del capitalismo y las oligarquías globales que las controlan, mientras las “locales” que las sustentan, gobiernan a los distintos países funcionando de manera paralela y complementaria, gozando de una falsa legitimidad por diversos intereses ideológicos, políticos, económicos, sociales, territoriales, geopolíticos, espaciales, culturales, religiosos, raciales, etc.

Cronológicamente hablando existiría una gran paradoja al respecto, puesto que coincide secuencialmente con el desarrollo histórico de la educación para la paz. Lastimosamente la finalización de algún conflicto o guerra de carácter externo o interno, es decir mundial, (tras)nacional, local producido por cualquier razón, o derivado de múltiples intereses y causalidades de diversos tipos sería el comienzo de uno nuevo. Puesto que aún se sigue sin educar para el perdón y la reconciliación, en ese sentido quedarían vestigios de odio y resentimiento los cuales perdurarían para generar nuevos problemas y conflictos. Sin embargo, no todo puede tener un panorama hostil, trágico, frío y desesperanzador, se debe incentivar para el cambio de mentalidad del cómo se afronta las diferencias además la enseñanza de la historia y la educación para la paz guiarán en el proceso de comprensión y transformación de las emergencias sociales en un tiempo de crisis como en el que actualmente se vive.

Pedagógicamente hablando existe una inminente necesidad de potenciar mecanismos teóricos y metodológicos para que dichos eventos y atrocidades no se vuelvan a generar. La cordial invitación a la reflexión, la concientización y el pensamiento crítico serán las herramientas para la creación de alternativas novedosas y no violentas para frenar de alguna u otra forma las consecuencias producidas en el corto siglo XX. En resumidas cuentas la enseñanza de la historia posibilitaría identificar y comprender las causas de estos fenómenos y la educación para la paz por su cuenta sería la propuesta que posibilite diseñar estrategias que se encaminen a la práctica de la paz, no obstante posibilita ver que cuando se habla de una necesidad de paz es porque antes habría acontecido algún evento desastroso, cuya barbarie deja a su paso angustia y terror y se requiere la urgencia de que la humanidad no vuelva a vivir tales situaciones.

## **2.2 EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ, COLOMBIA**

Teniendo claro los aspectos centrales de la educación para la paz desarrollados por medio del marco histórico, se procederá a continuar con el segundo objetivo propuesto en la estructura planteada de este escrito, es decir la exploración de algunas experiencias en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, Colombia bajo la identificación de referentes teóricos y metodológicos. Primero se ha de aclarar que la paz, ni la educación para la paz es un tema homogéneo cuyo único propósito es establecer una construcción uniforme de la misma, por el contrario, es un campo abierto en constante reflexión y redefinición de acuerdo a las necesidades de la población interesada en el tema. La riqueza de la educación para la paz, radica en su calidad de concepto equivoco y su pluridimensionalidad, lo cual proporciona un abordaje interdisciplinar en vez de unidisciplinar. La segunda aclaración es que necesariamente la educación para la paz implica una aproximación tan abierta y dinámica como el objeto que pretende captar. En este sentido, y siguiendo lo planteado por Alicia Cabezudo dice:

la educación para la paz es hoy un término pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta las practicas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal (Salamanca Rangel, Casas, & Otoy Mejia, 2009, p. 18).

En el caso de Bogotá, estas características no han sido la excepción, básicamente se ha trabajado en el gran reto de desarrollar estrategias eficaces y sostenibles bajo diferentes enfoques y perspectivas en varios grupos poblaciones con condiciones sociales, económicas, culturales, raciales, étnicas, territoriales, conflictivas, generacionales y culturales muy variadas. Metodológicamente hablando se ha buscado fomentar caminos para buscar herramientas y mecanismos para la consolidación de la educación para la paz en sus diferentes ámbitos educativos.

Basado en el texto *Educación para la paz: Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá* creado por la Universidad Javeriana en el año 2009. Siendo este un ambicioso proyecto académico que intento sintetizar las experiencias educativas a nivel nacional y local, la intención es resaltar las experiencias más significativas que se han trabajado en el escenario educativo distrital bajo los diferentes organismos tanto privados como públicos.

Estas aproximaciones buscaron desarrollar puentes de unión y compromiso entre la comunidad educativa, maestros, maestras, padres de familia y estudiantes para transformar la manera de afrontar los conflictos empleando la educación para la paz como eje transversal. También se quiso orientar este texto para la capacitación de formadores en el tema de la cultura de paz o para la paz y la resolución pacífica de los conflictos, principalmente los evidenciados en el aula.

En Colombia una institución que se ha destacado por su trabajo continuo en los anteriores aspectos mencionados ha sido la Fundación Escuelas de Paz, su objetivo principal es transformar la cultura basada en la violencia y trabajar por una cultura de paz, buscando formar personas integrales en el proceso, es decir: *“formar líderes con óptica y mentalidad de paz, especialmente basada en la educación de niños, niñas y jóvenes, pero también en la reeducación de adultos que deben aprender nuevas formas de relacionarse”* (Memorias de la cátedra Guillermo Gaviria Correa 2005 en Salamanca Rangel, Casas, & Otoya Mejia, 2009).

Metodológicamente la educación para la paz ha trabajado bajo una concepción holística e interdisciplinaria. Sin embargo, para una mejor comprensión de la misma y teniendo en cuenta el interés particular que despierta analizar las experiencias educativas que se han dado a nivel nacional, se harán de acuerdo a los siguientes componentes temáticos:

- Educación en competencias ciudadanas.
- Educación en valores.
- Educación en derechos humanos.
- Educación para el desarme.
- Educación para la convivencia y la ética.
- Educación para la transformación de los conflictos.
- Educación para la interacción con el desarrollo y ambiente.
- Educación para el perdón y la reconciliación.
- Estudios de género.
- Educación intercultural.

No obstante, el desarrollo de sus elementos para el trabajo de la paz en Colombia ha estado marcada por diversos agentes, organizaciones, instituciones tanto gubernamentales como

privadas, fundaciones, educadores, estudiantes etc. Especialmente la labor de múltiples personas que configuran los diferentes sectores educativos, sociales, políticos y religiosos han contribuido a este proceso encargándose de repartirse los múltiples escenarios a niveles políticos, legislativos e investigativos, las más reconocidas son: el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaria de Educación Distrital (SED), el Centro de investigación y Educación Popular (CINEP), Red Nacional de Iniciativas por la Paz y contra la guerra (REDEPAZ), Fundación Compartir, Instituciones Educativas de la Compañía de Jesús (ACODESI), Alianza educación para la Construcción de Cultura de Paz, Cámara de Comercio de Bogotá especialmente en el programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUB), fundación Renacer, Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana, Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), centro cristiano JUSTAPAZ, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ), Fundación para la Reconciliación, Fundación Presencia, Fundación Escuelas para la Paz, Fundación Santillana, Agencia de cooperación técnica alemana (GTZ) específicamente en el programa participación ciudadana para la paz (PACIPAZ) y el Instituto para la Pedagogía, la Paz, y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (IPAZUD). (Ibid).

Algunas otras que también vale destacar son: Centro Nacional de Memoria Histórica, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Museo Casa de la Memoria (ubicado en la ciudad de Medellín), las Comunidades de Paz, Comunidades Eclesiales, Asociaciones Campesinas, la Ruta Pacífica de Mujeres por la Paz, Colectivo “Voces de memoria y dignidad” del Grupo de Trabajo Pro-Reparación Integral , Corporación Acompañamiento Psicosocial y Atención en Salud Mental a Víctimas de Violencia Política –AVRE–, Corporación Colectiva de Abogados “José Alvear Restrepo”, Fundación “ Manuel Cepeda Vargas”, Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia de la Universidad Nacional, Eje de Paz por la Justicia y la Democracia de la Universidad Pedagógica Nacional, Corporación Reiniciar, Asociación de Familiares de Detenidos y Desaparecidos –ASFADDES–, Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo (Valle) –FAFVIT–, Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria (Medellín), “Movimiento Mujeres de Negro en Colombia”; Movimiento “Okupas” de Población en Condición de Desplazamiento,

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, Fundación Comité de Solidaridad con los Presos Políticos, Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, Corporación Jurídica Libertad, Madres de Soacha, Colectivo Memoria y Palabra, Instituto Latinoamericano de Servicios Alternativos –ILSA–, “Colectivo educación por la paz”, “Fundación Escuelas de Paz”, entre otros (Ortega Valencia, 2015).

Por otro lado las diversas organizaciones, fundaciones e instituciones anteriormente mencionadas permiten evidenciar que Colombia en concordancia con la literatura europea especializada en el tema se traza elementos transversales comunes de la educación para la paz tanto en sus características esenciales como fundamentales para su consolidación metodológica, es decir la coherencia entre teoría y práctica, el establecimiento de la cultura de paz, la promoción, respeto y ejecución de los derechos humanos y sobre todo la exigencia del mandato ciudadano por la vida, la paz y la libertad.

Para profundizar en los componentes temáticos, este apartado se va a particularizar en el trabajo analítico por áreas, la primera de ellas será la *convivencia y paz*; básicamente esta área potencializaría la resolución pacífica de conflictos, generando o posibilitando entornos amables para la convivencia, el dialogo y la educación en valores. La segunda área se denominará *participación y responsabilidad democrática*; entendiendo que la promoción de la democracia solo se lograría promoviendo la cultura ciudadana, es por eso que la democracia se entendería como la formación de ciudadanos líderes y sensibles con su espacio social además de interesarse constantemente en los asuntos políticos. La estrategia educativa para esta área se comprende desde lo catalogado como *competencias ciudadanas*, las cuales a su vez se dividirían en varios tipos: I. Conocimientos. II. Competencias Cognoscitivas. III. Competencias Emocionales. IV. Competencias Comunicativas. V. Competencias Integradas.

En la tercera área de análisis se abordará *la pluralidad, identidad y la valoración a las diferencias*; esta área concibe las múltiples formas de concebir el mundo debe considerarse como un valor a inculcar, el reconocimiento a la multiculturalidad y a la pluriethnicidad desde el marco del respeto a los derechos humanos. La propuesta educativa se apoyará en la enseñanza de valores como la igualdad, el género, pluralismo, y la justicia además debe incidir de forma significativa en las consideraciones ideológicas dentro y fuera del aula

valorando la diversidad. Como cuarta área se presenta el trabajo educativo con los *Derechos Humanos*; este proceso se encamina al fomento y respeto por la dignidad humana, para el caso colombiano esta área va ser fundamental puesto que la vulnerabilidad de los derechos humanos en Colombia se hace más que evidente, particularmente se hará énfasis en los derechos de la niñez y la juventud. Para la quinta área se hará hincapié en la *pedagogía de la reconciliación*; en esta parte se busca sensibilizar frente a los sentimientos que nacen debido a la vivencia de algún hecho traumático a causa del conflicto o fenómeno violento, fundamentalmente se trabaja especialmente con las víctimas bajo dos parámetros, el primero el perdón y el segundo la reconciliación, entendiendo que para que se dé el segundo es indispensable el primero pero esto no significa que con el desarrollo del primero se dé necesariamente el segundo.

En una muy breve conclusión se evidencia a grandes rasgos la interrelación e interconexión de las 5 Áreas descritas palabras arriba, perfectamente un área puede tomar los elementos de otra sin llegar a sobreponer una postura rígida, por el contrario, el objetivo sería que por medio de la educación para la paz se consolidara una cultura de paz teniendo en cuenta todos esos presupuesto y características bien definidas. Las primeras reflexiones que ha dejado hasta este momento el tema, es que se puede considerar como un campo abierto en permanente redefinición, cuyo reto es el de desarrollar estrategias eficaces y sostenibles de acuerdo al contexto. A nuevos tiempos, nuevos desafíos, nuevas problemáticas y nuevas adversidades, en la actualidad se ha descentrado el ejercicio teórico - práctico que inicio en Europa, para observar el interés y la producción en países periféricos además de las destacables reflexiones en cuanto a las experiencias latinoamericanas se refiere.

En esta tónica y para proseguir con lo planteado en la presentación de las experiencias educativas básicamente se trabajarán desde dos posturas: una más institucional representada por el MEN y su programa de competencias ciudadanas, principalmente se centrará en el área de Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática y; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Por su parte la SED se enfocará en la cátedra (área) en *derechos humanos*, deberes y garantías adjuntándole a esta propuesta de la SED el área de pedagogía de la reconciliación. Curiosamente ambos proyectos promoverían la

cultura de paz bajo diferentes caminos, no obstante los criterios de selección para abarcar las experiencias fueron: educación formal, las experiencias deben articularse al marco legal y político que orienta las actividades a nivel local como nacional, debe comprender a toda la comunidad educativa, la experiencia debe estar integrada de manera transversal en el currículo, la experiencia debe tener una metodología definida y coherentes con los principios y las actividades que la iniciativa propone y por último la experiencia debe estar sistematizada, evaluada y tener un seguimiento para poner a consideración el resultado obtenido (Ibid).

A continuación, se presentarán tres experiencias de forma resumida y apagándose en algunas ocasiones de forma literal a las mencionadas en el texto *Educación para la paz: experiencias y metodologías en colegios de Bogotá* (Ibid., p. 68 - 93).

### ***2.2.1 Proyecto escuelas de perdón y reconciliación***

Las organizaciones involucradas son la Fundación para la Reconciliación y la Institución Educativa Distrital (IED) Toberin ubicada la localidad 1 de Usaquén en el barrio Toberin cuya dirección es Calle 166 #64 – 11. Allí se empezó este trabajo durante el año 2005 y su objetivo se configuro a partir del modelo pedagógico propuesto por las *Escuelas de Perdón* que implemento la Fundación, consistía primero en el desarme escolar y así mismo la disminución de la violencia y, como segundo factor fortalecer las competencias educativas formando una cultura de paz. Fundamentalmente el proyecto se llevó a cabo durante tres fases: Diagnostico, Formación y multiplicación.

En la fase uno se realizó un taller de cartografía con una población de 8 estudiantes, 11 docentes y 4 padres de familia. Principalmente se quería ubicar los puntos de mayor tensión, conflictividad y hechos violentos alrededor del barrio donde está ubicado el colegio y en la misma institución, posterior a esto se les pidió representar el por qué suceden y el cómo se desarrollan estos fenómenos y cuál es su desenvolvimiento en ellos, no fue sorpresivo que las respuestas de los participantes evidenciasen ciertos malestares e inconformidades por falta de planeación, orientación y soluciones creativas y efectivas.

El taller tuvo una duración de tres horas, donde también se hizo un sondeo general acerca de los conceptos de violencia, paz convivencia y conflicto, las respuestas en síntesis generales son las siguientes (Ibíd, p. 69 – 70):

- A. Violencia: es un acto de agresión física, psicológica u verbal que atenta contra los derechos de los demás.
- B. Paz: es un estado de bienestar en donde la justicia y respeto por los derechos de los demás generan armonía y tranquilidad.
- C. Convivencia: Es compartir, aceptar, respetar y tolerar a las personas que están a nuestro alrededor para que exista la paz.
- D. Conflicto: es un desacuerdo entre personas que pueden llevar a la violencia y que requiere mediación.

Luego de este ejercicio se procedió a la categorización de los problemas más importantes de la institución a intervenir, algunos de ellos son: la delincuencia (peleas, pandillas y drogas) tanto al interior del colegio en diversos alrededores como las aulas, los baños y el patio, y en cuanto al escenario exterior de la institución son los diversos parques que configuran el barrio señalado previamente en la cartografía. Los actores que frecuentemente están más involucrados son las y los estudiantes de bachillerato de la jornada tarde aunque en ningún momento se ignora que la jornada mañana se vivan estas problemáticas simplemente en la jornada tarde se evidencian con mayor facilidad, lo anterior correspondería a nivel interno, ya que en la parte externa operan sujetos pertenecientes a pandillas que permanecen alrededor del colegio con múltiples fines, ya sea robar, extorsionar y actividades de narcomenudeo además la falta de interés de los padres de familia junto a los medios de comunicación que promueven la violencia dificultan una labor realmente significativa, otros actores serían los denominados jibaros, ex alumnos y pequeños grupos de barras bravas.

Siguiendo con el análisis, en lo que se desea intervenir es en la delincuencia independientemente ya sea afuera o dentro de la institución, transformar los lugares de violencia física y psicológica, hacer un pleno acompañamiento a los padres de familia para tratar los problemas de disfunción familiar y, por último, eliminar la intimidación y exclusión generada a causa de las anteriores problemáticas.

En conclusión, la institución educativa presenta un alto grado de hostilidad e indiferencia, naturalizando estas conductas y llevando como consecuencia inmediata el deterioro y mayor agudización de las problemáticas, las cuales a su vez dificultan la comunicación entre todos los miembros de la comunidad.

Para la fase dos se buscaron maneras de capacitar a los docentes de la institución y mejorar las relaciones con sus pares y directivos, puesto que el ambiente de hostilidad imposibilitaba redes de comunicación convirtiendo de este elemento una herramienta de disputa en vez de entendimiento. Dicho textualmente:

En los talleres realizados se encontró dificultades de comunicación en la coordinación interna de la institución: no hubo la mejor disposición de parte de los docentes para los talleres. Sin embargo; algunos docentes mostraron interés por la metodología debido en parte al fuerte apoyo institucional sobre el procedimiento (Ibid., p. 73 - 74).

La tercera fase: *multiplicación hacia estudiantes*, la fundación decidió realizar tres niveles de intervención, es decir con los estudiantes, con los docentes y con los padres de familia para sensibilizar en torno a la convivencia e incrementar los índices de confianza en la comunidad educativa. El desarrollo de esta fase se hizo por medio de talleres bajo cuatro dimensiones específicas; sentir, pensar, hacer y trascender, se acordó que la multiplicación de estas dimensiones se efectuara a partir de grupos piloto dirigidos por los docentes de la institución. Ya en el año 2006 se logró la ejecución de un programa en convivencia en el que se busca la apropiación y empoderamiento de la comunidad educativa en distintos niveles, uno de ellos fue el trabajo con padres y madres de familia de la institución en el transcurrir del año bajo distintos temas como “*El perdón en la familia*” y “*Las emociones en el hogar*”. Otro consistía en dotar a los docentes en diferentes encuentros con miras a trabajar el tema de *Pedagogía del Perdón*, en último lugar se impulsó al proceso de una *Red de Jóvenes*, este surge como la oportunidad de tener un grupo de apoyo juvenil y con quienes se desarrollen actividades extracurriculares que favorezcan la convivencia e inclusión, la red impulso proyectos en el que se incluía el desarrollo del FARC (Festival Artístico por la Reconciliación y la Convivencia) dividido en 4 grupos; danza, teatro, logística y canto.

### ***2.2.2 Proyectos escuelas de paz***

Las organizaciones involucradas son la Fundación Escuelas para la Paz y cerca de 38 colegios de diferentes localidades, especialmente en las instituciones educativas: Colegio Lorencita Villegas y el Colegio Antonio Nariño. El trabajo se caracteriza por enfocar dos estrategias metodológicas:

- A. “Talleres experienciales pedagógicos”.
- B. “Rutas pedagógicas”.

La primera trabaja las áreas de *Derechos Humanos* y la *Cultura de paz*, como la afirmación y el reconocimiento de la multiplicidad, la cual se construye en el día a día. En dicha construcción intervienen toda clase de vivencias expresadas en frustraciones, dolores, angustias que fomentan las vías de hecho cargadas de violencia y ejercidas desde la posición de poder pero como esto no se trata de reforzar lo negativo aunque tampoco de ignorarlo se redefine la vivencia como un espacio de negociación, percepción, semiótica, significación, sentidos, sensaciones, corporalidad, conciencia y reflexión incrementando la promoción de una pedagogía de los derechos humanos y la democracia. En palabras concretas:

Esta propuesta pedagógica conlleva a ejercitar lecturas de vida con equidad coherencia, justicia y autonomía. A su vez, la propuesta pretende generar reflexión, sensibilización, aprendizajes, redescubrimiento de potencialidades y capitalización de oportunidades... Es necesario construir el pasado, el presente y el futuro de la Vida, con la capacidad de sentir hasta en las entrañas la situación del otro que interpela desde su necesidad, cultivando la sensibilidad y posibilitando la evaluación, la acción y la proyección de los Derechos Humanos desde la vida misma, reconociendo las multiplicidades, diversidades, alternativas y diferencias (Ibid., p. 79).

Esta interesante relación temporal que gira en torno a los derechos humanos permite la creación de la esperanza ante la adversidad y de la paz sobreponiéndose a la violencia, pero antes de sacar conclusiones apresuradas sobre el tema se debe proseguir con la idea de los talleres experienciales, no obstante, estos combinan componentes teóricos, conceptuales y prácticos, que son en sí mismo la presentación de estrategias didácticas de la educación para la paz. Inclusive estos talleres se basan en experiencias lúdicas, artísticas y recreativas para la formación de habilidades y aptitudes hacia y para la convivencia y la paz, específicamente “*se busca que cada participante pueda tener información pertinente que le*

*permita mejores y mayores niveles de formación con los que pueda convertirse en sujetos transformadores de la realidad”* (Ibid., p. 80).

En cuanto a las “*Rutas pedagógicas*” en base con lo planteado por Edgar Torres del IDEP (Ibid., p. 82) básicamente identifica 4 variables:

- A. Un horizonte epistemológico, la concepción de lo que el maestro enseña.
- B. Un horizonte académico, formación teórica del maestro.
- C. Un horizonte cultural y social, relación del maestro con el entorno.
- D. Relación institucional, formas de regulación de la calidad por cada establecimiento educativo.

En cambio, para los investigadores de SOCOLPE (Ibíd) 82.) la ruta pedagógica se plantearía de la siguiente manera:

- A. Desde el acontecimiento pedagógico, es decir a partir de las prácticas del maestro y las reflexiones de su labor.
- B. Los mapas de redes pedagógicas.
- C. Los nodos de tensión, son los que afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### ***2.2.3 Aulas en paz***

Esta experiencia es promovida por la Universidad de los Andes, la cual busca ejecutar un programa escolar para la prevención de la agresión y la promoción de la convivencia pacífica. El acompañamiento que se desarrolló está ligado con el desarrollo de la pedagogía del perdón en 15 colegios. Se desarrolla por medio de tres componentes integrales y complementarlos:

1. La creación de un currículo desde segundo hasta quinto de primaria en donde las y los estudiantes aprendan maneras pacíficas de resolver sus conflictos y además de ser (según el caso lo amerite) mediadores de algún conflicto escolar en el que estén involucrados sus compañeros. Otro elemento que se considera en este componente es el aprendizaje para frenar la intimidación escolar que se da sistemáticamente en las instituciones, también conocida con el nombre de matoneo, acoso escolar o *Bullying* en inglés.

2. El segundo componente se encamina a proyectar el trabajo semanal por medio del refuerzo en pequeños grupos compuesto por dos estudiantes muy agresivos del curso y otros 4 estudiantes identificados como los más prosociales. La intención es que los 4 estudiantes prosociales se conviertan en modelos de comportamientos sociales para los otros estudiantes.
3. Para esta parte se trabajará a través de talleres en la escuela, visitas a los hogares y llamadas telefónicas a padres y madres de familia. En resumidas cuentas, se trata de conectar a la familia con los estudiantes y la institución.

Con el pasar del tiempo se han ejecutado muchas actividades de este tipo, Aulas en Paz enfoco su proyecto bajo dos perspectivas simultaneas, la primera se trata de la promoción de las competencias ciudadanas, es decir, aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible la participación de las personas con su sociedad bajo lógicas de participación democrática. Por su parte, el segundo enfoque es proponer el establecimiento de la cultura de paz, puesto que al hacer un primer acercamiento a las instituciones educativas se encuentran niveles muy altos de agresión e indisciplina que incluían frecuentes peleas de carácter físico o verbal e interrupciones constantes de las actividades académicas.

Al hacer una evaluación de Aulas en Paz, se ha confirmado luego de una intervención de 8 meses que los índices de violencia han disminuido y en cambio se han generado lógicas de cuidado y apoyo mutuo entre los diversos actores escolares, a este paso es factible promover la convivencia pacífica inclusive en los contextos más violentos, para hacerlo es necesario trabajar sistemáticamente puesto que se requiere de un trabajo riguroso e interconectado de forma simultánea con estudiantes, familia, amigos, docentes y directivas.

A manera de mención se destaca la presentación del Foro “*Metodologías de educación para la paz*” realizado por la Universidad Javeriana en convenio con el Ministerio de educación y ciencia de España y el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia llevado a cabo durante el año 2007. El objetivo del foro no fue mostrar un recetario de técnicas validas o no validadas en el campo de la educación para la paz dentro de la educación formal, se trató de socializar algunas experiencias en torno a este tema de interés común dentro de los asistentes al evento para la creación de una base de datos que

den cuenta del trabajo hecho, en resumidas cuentas, las ponencias y experiencias presentadas durante el foro se trabajaron en las anteriores áreas mencionadas y particularmente de una manera holística e interdisciplinaria bajo los múltiples componentes educativos que se desprenden de la educación para la paz.

El evento se diseñó para presentar niveles acordes a la relación con la educación para la paz: en primer lugar fue una revisión de los aspectos epistemológicos, de las perspectivas, de las teorías y de las metodologías de investigación y evaluación; en segundo lugar se abordó desde las perspectivas institucionales; por último se presentan algunas experiencias desarrolladas en la ciudad de Bogotá, con el fin de dar a conocer metodologías pedagógicas, y destacar las fortalezas, debilidades y lecciones aprendidas en la práctica. El foro contó con la participación de 206 asistentes de los cuales, 79 fueron colegios, 5 universidades,

Como conclusiones finales a estas tres experiencias descritas, se logra identificar varias claves o principios para el diseño de propuestas basadas en la educación para la paz en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En primer lugar, ofrece herramientas para el análisis y la reflexión fortaleciendo los procesos que desde el aula se generan, buscando desarrollar puentes de unión y compromiso entre los actores educativos (maestros(as), padres, madres, directivos y estudiantes) y demás miembros de la comunidad educativa. Así mismo las experiencias mostradas se caracterizan por incluir en su discurso una praxis coherente de la educación para la paz como los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos, la interculturalidad, la pluralidad, la conformación de ciudadanía, generar proyectos de participación democrática y procesos pedagógicos de perdón y reconciliación incluidos todos esto como ejes transversales a la necesidad de una cultura de paz.

Los resultados obtenidos se plasman a través de una serie de metodologías y mecanismos de ensayo y error por medio del ejercicio pedagógico de la experiencia, y esto permite un avance significativo en dos sentidos:

- A. Desarrollo de estrategias específicas de intervención.
- B. La preocupación creciente por la evaluación y sistematización de las acciones como base para alcanzar la eficiencia y la sostenibilidad de las acciones en el tiempo.

La recomendación a lo anterior básicamente se traduciría en que la educación para la paz es un producto humano, es una estrategia que interviene en las condiciones de los seres humanos, a su vez se ve afectada por el entorno y el tiempo, como producto humano limita sus acciones e intenciones al ensayo y el error, pero a pesar de su carácter experimental responde a lógicas de esperanza, sueños, deseos y creencias de los individuos y grupos que trabajan desde este campo de acción.

Siguiendo en esta tónica no solo se limita a comprender y reflexionar la realidad social de los seres humanos, su apuesta más significativa se concibe desde la transformación no solo teórica sino práctica de la violencia tanto directa como estructural, aclarando que la conjunción de una y otra no es una dificultad que carece de sentido, es decir que *“sólo de la práctica activa y creadora sale la buena teoría, y sólo de la teoría sólida la práctica puede estructurarse y obtener fundamento”* (Ibid., p. 117).

En cuanto al rol como educadores sería:

como observadores participantes del proceso nos lleva a resumir estas inquietudes en la definición de un cambio de análisis que permita comprender la educación para la paz como una experiencia de sistema multidimensional en el que la realidad social se recupera como un producto abierto en permanente redefinición exógena y endógena, en el que la meta no es el equilibrio o la quietud, sino en el que cobra valor el rasgo de la fluctuación, la adaptación y por ende la capacidad de mutar hacia nuevas comprensiones y nuevas maneras de experimentar situaciones (Ibid., p. 102).

Por lo anterior se puede comprender que la educación para paz se desarrolla dentro de un proceso dialéctico constante que contaría con los siguientes rasgos para el diseño, implementación, evaluación y discusión del tema acerca de procesos pedagógicos sostenibles y eficaces que trasciendan a la formación de una cultura de paz y la transformación pacífica de los conflictos:

- La importancia del cambio y la transformación.
- La profunda e íntima conexión entre el adentro y el afuera, o lo macro y lo micro.
- El inmenso potencial humano creativo y por ende transformador de la actividad humana.
- La esencia sistemática que caracteriza, es decir la interconexión.
- El inmenso potencial transformador social y medioambiental.

- Su carácter cooperativo permite la creación de soluciones compartidas a problemas recurrentes.
- Mantener en perspectiva el carácter asertivo y creador propio.
- Elaborar un análisis y autoanálisis de los logros acertados y sus correspondientes desaciertos.
- Partir del contexto, necesidades y expectativas de los integrantes involucrados.
- Evitar todas las acciones que promuevan la dependencia.
- Se ha de tener en cuenta todas las restricciones y limitaciones (información, tiempo, disponibilidad, recursos y costos) sin descuidar los incentivos para generar la construcción de espacios alternativos.
- Definir las acciones de intervención teniendo en cuenta el tiempo y la disponibilidad de los(as) involucrados(as) en el trabajo de cronogramas flexibles.
- Predefinir objetivos, métodos y mecanismos para medir los logros y no caer en la improvisación.
- Partir de una perspectiva de trabajo en red.
- Garantizar el flujo permanente y recíproco de información entre las personas que intervengan en estos procesos, inclusive esto mejoraría enormemente los procesos de aceptación y comunicación.
- Evitar los excesos discursivos, con el fin de centrarse en herramientas y mecanismos puntuales que los actores puedan usar en el día a día para resolver problemas de corto, mediano y largo alcance.
- Revisar y ajustar las estrategias transversales entre los programas educativos y las lógicas de la institución adjuntándole las particularidades de los actores escolares.
- Evitar la reproducción de lógicas mercantilistas en la educación para la paz, por eso se recalca la acción y decisiones colectivas en beneficio de las mayorías.
- Las acciones deben pretender una revisión permanente de la realidad social por medio del diálogo crítico, analítico y constructivo de la educación para la paz. Se debe profundizar en las reflexiones epistemológicas, de enfoques, teóricas, metodológicas y prácticas a la luz de nuevos hallazgos internacionales y locales.

Los retos que han de quedar pendientes para la educación para la paz es la notable preocupación de temas urgentes como la relación con modalidades educativas que centren

su atención exclusiva para educandos con deficiencia cognitiva. También involucrar lógicas en procesos interculturales y la necesidad de conectar las actividades formales de la educación para la paz con fenómenos propios de la violencia a causa del conflicto como el desplazamiento, la reintegración de combatientes y ante el fenómeno de las bandas emergentes y pandillas.

### **2.3 CÁTEDRA DE LA PAZ**

En una mirada retrospectiva en el tema de la paz ha de ponerse a consideración para el caso colombiano la dicotomía que presenta el sistema educativo en lo referido al marco legislativo a partir de la última década del siglo XX, a groso modo la ambiciosa expansión en cobertura y gestión de la educación, principalmente por la constitución política de Colombia de 1991 y la ley general de educación o ley 115 de 1994, la cual es la encargada de regular la educación en el país.

Por un lado, la constitución política en su título II habla de los derechos, las garantías y los deberes, específicamente en su artículo 22 se encuentra lo siguiente: *“La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”*. El Ministerio de educación Nacional (MEN) por su parte definirá en su plan nacional decenal de educación 2006 – 2016 como: *“Su objetivo primordial es que se convierta en un pacto social por el derecho a la educación que, con el concurso de la institucionalidad y la ciudadanía en general, permita identificar y tomar las decisiones pertinentes para avanzar en las transformaciones que la educación necesita.”* Sin embargo, estos planes de acción actúan bajo irrisorias demagogias porque en su estructura persisten los elementos economicistas y tecnócratas imposibilitando que realmente la educación genere la creación de respuestas satisfactorias en los diversos contextos socioculturales a lo largo y ancho del territorio nacional, ya que no tiene ninguna relevancia o trascendencia en la construcción de paz de dichos espacios.

En cuanto a la ley general de educación se prioriza el trabajo de los derechos humanos como un objetivo para la educación y el proyecto político de la nación, es decir la garantía jurídica y legislativa de ser un Estado Social de Derecho. Para dicho objetivo se centrarán esfuerzos que formen ciudadanos donde la responsabilidad es de carácter compartido entre

las instituciones escolares, la comunidad educativa, conformado por las directivas, docentes, estudiantes y familias añadiendo otro tipo de actores sociales.

Otra cosa que sobresale del organismo ministerial es la formación en competencias ciudadanas y el fortalecimiento de actitudes pro sociales para la transformación del conflicto a nivel local y la puesta en marcha de una cultura de paz basada en el respeto a la dignidad humana y a los principios consignados en los derechos humanos orientado hacia la transformación de valores y de los imaginarios propios de una cultura de la violencia y exclusión social. No obstante, este asunto es un campo de tensiones permanentes debido a los diversos tipos de tendencias y factores externos dentro de una misma concepción de ciudadanía compartida, es decir: la curricularización de la formación ciudadana, el agenciamiento de una cultura democrática en las instituciones educativas, las formaciones discursivas sobre los derechos humanos y la construcción de subjetividades desde una apuesta ético-política viven entremezclándose una con otra sin tener en común una epistemología, metodología y propósito bien definido.

La presentación de estas tendencias devela que la construcción de ciudadanías es un campo en tensión permanente, en tanto los contextos, experiencias, intencionalidades, políticas, entre otros aspectos se instituyen en modulaciones conflictivas para abordar un asunto de formación tan sensible, complejo y necesario articulado a esta proclama, promesa de la Cátedra de la Paz. Es por ello que orientar una Cátedra de la Paz requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos desde una ética de la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”; como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueve en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social (Ortega Valencia, 2015).

En la praxis se presentan ciertas ambigüedades, carencias y manipulaciones en las políticas públicas que dificultan una construcción realmente efectiva de la cultura de paz en el país. Paradójicamente gran parte del presupuesto nacional se destina a la guerra y tan solo una mínima parte en comparación con lo anterior se dirige a la educación de toda una nación en sus distintas escalas, haciendo que el contraste e importancia de una a otra sea más que evidente, como consecuencia directa se observa que los objetivos de la educación para la paz se desvanecen de su horizonte y raíz de existir.

A esto se le puede agregar la falta de interés (tanto a nivel gubernamental, magisterial y de la sociedad en general) por crear un currículo transversal que modifique la estructura educativa colombiana donde la inclusión y el respeto no solo queden en el pseudo

reconocimiento del otro porque si aún se mantiene la configuración hegemónica de poder no existe en sí misma tal cosa, a la larga la discriminación e intolerancia lejos de desaparecer se fortalece a medida que pase el tiempo causando a su paso un absurdo pensar en considerar una verdadera cultura de paz donde la inclusión de poder estuviera vacía y carente de sentido, menospreciando la autonomía de los grupos sociales como base para la construcción de una educación para la paz ajustadas a las necesidades del contexto, es decir que ante una problemática se buscaría el método adecuada para intervenir de forma satisfactoria y no al revés en donde el método se imponga arbitrariamente por medio de entes estatales para resolver las problemáticas, esta lógica simplemente ayudaría a empeorar la situación de estas.

En este sentido, el imperativo de formular una cátedra de la paz, es acorde a los planteamientos del padre Javier Giraldo, es decir:

En primer lugar, quisiera invitarlos a tener una mirada amplia en la misma comprensión de la Paz. La violencia y el conflicto que afectan a la sociedad colombiana no se reducen a la lucha armada, aunque esta sea una expresión, la más dramática, de ese conflicto. La violencia y el conflicto tienen raíces muy hondas en Colombia, tanto económicas como políticas, históricas y sociales, y la paz jamás se lograría sin afectar esas raíces. Por ello, los puntos de la agenda acordada para estos diálogos, como son los problemas de la tierra, la participación política, las garantías de derechos, la situación de las víctimas y el problema de la droga, nos afectan a todos y debiera escucharse y promoverse la participación de todos los sectores sociales del país en la búsqueda de soluciones (Giraldo, J. (2000). *Introducción a la primera entrega del informe Colombia Nunca Más* en Ortega Valencia, 2015).

En la actualidad se ha lanzado desde el gobierno nacional la ley 1732 del 2014 “*Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*”. Esta iniciativa surge en la coyuntura de las negociaciones que adelantan los miembros del gobierno nacional junto a los miembros de la guerrilla de las FARC EP en la Habana, Cuba desde el año 2012 como estrategia educativa en un futuro escenario de “posconflicto” con el fin el fin de formar no solo a especialistas sino en general a la sociedad civil sobre la importancia de construir la paz con participación de la ciudadana.

La intención gubernamental de crear un proyecto de ley que obligue a los colegios y universidades a diseñar una asignatura que cumpla con el objetivo de desarrollar una cultura de paz es explícita en el artículo 1 y su respectivo párrafo 1:

“Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo.”

Más adelante en el parágrafo 2 del mismo artículo define la intención de este proyecto de ley, es decir:

“Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.”

Aunque es una propuesta reciente y no es de menospreciar cualquier intento que lleve a la transformación sustancial de las condiciones sociales por medio de la cultura de paz, habrá que observar muy meticulosamente los objetivos, alcances, debilidades y fortalezas que se den en el proceso. Al respecto surgen ciertos interrogantes imprescindibles para retroalimentar la discusión, como, por ejemplo: ¿Bajo qué perspectivas pedagógicas, éticas y políticas se va a dar esta cátedra? ¿Quiénes fueron las personas especializadas para ser consultadas en el tema? ¿Con que lógicas epistemológicas, teóricas, conceptuales, metodológicas, didácticas y operativas funcionara la cátedra? ¿En qué contexto se estudiaron las problemáticas del sistema educativo y bajo cuales reglamentaciones se hará esta ley?

Contrariamente a lo que se formuló la cátedra de la paz es un objeto de estudio amplio caracterizado por las necesidades no solo educativas sino sociales, territoriales, históricas, culturales y políticas, sin embargo, la ausencia de múltiples actores y sus respectivos aportes en diferentes ámbitos teóricos, metodológicos, pedagógicos e investigativos dejan abierto aún más interrogantes por desarrollar. No obstante, el carácter autónomo para formular la cátedra no puede ser su principal talón de Aquiles, es trascendental fijar ejes transversales en todos los escenarios educativos para ser acordes a la consecución de metas comunes para la paz y el desenvolvimiento de la ciudadanía frente a la misma para ser coherente con la praxis pedagógica.

Para concluir este capítulo, la propuesta pedagógica debe ser activa y acorde a las necesidades de construir una sociedad que viva con justicia, igualdad, libertad y paz.

Contemplando una mirada desde el respeto, la conciencia, el pensamiento crítico, la empatía, la solidaridad y la capacidad transformadora que caracteriza a los seres humanos, esto generaría un impacto positivo al no darle el protagonismo a la violencia, el abuso, el autoritarismo, la discriminación y la exclusión, sin embargo no significa negar su existencia y el posicionamiento crítico frente a estas prácticas, las cuales solo dejan como resultado la desconfianza, el miedo, la insolidaridad y la no cooperación.

La educación para la paz va más allá de un simple programa de contenidos temáticos, conceptuales y curriculares, invita a una profunda concientización de la realidad desde la íntima interdependencia que parta de la experiencia de vida, permitiendo la interconexión de unos con otros, es decir que en esencia se busca la cooperación e interacción de las personas junto al medio que los rodea conviviendo de manera armónica entre individuo, sociedad y naturaleza.

En este sentido, lo que se quiere llevar a cabo en esta investigación educativa es trabajar la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano y aportar a la doble construcción teórico-práctica, es decir que el reto sería fomentar mecanismos no violentos para la resolución de conflictos en la realidad de los actores escolares en el escenario de educación formal desde el pensamiento histórico.

“La escuela es una de las instituciones en donde se puede se puede pensar, aprender, enseñar y sembrar los cimientos para construir la paz dinámica en la que la violencia se puede evitar y en la que los conflictos se pueden transformar. Personas educadas para el conflicto, para el cambio, para la pluralidad, para la interculturalidad, para la sorpresa, para el cuestionamiento sensato de la autoridad y de las estructuras de poder, es decir, para la no violencia, pueden empezar formarse en centros educativos en donde la construcción de paz sea un eje transversal de los currículos. Ello supone la formación de sujetos críticos conscientes de sus deberes y derechos no sólo aprendidos de manera sistemática y memorística, sino que sean capaces de apropiarse de éstos de manera reflexiva y crítica. Sólo de esta manera podrán actuar en ellos y por ellos. Sólo de esta manera serán sujetos integrales con capacidad de cambio y naturalmente creativos.” (Salamanca Rangel, Casas, & Otoya Mejía, 2009. Op., cit, pp. 117 - 118).

## **CAPÍTULO III**

### **3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO COLOMBIANO EN EL COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA**

*“Quien no sabe preocuparse por su entorno y no vive apasionadamente los problemas de su época, no es un verdadero educador”. Bruno Ciari*

La estructura de este capítulo se encuentra dividida en cuatro fases secuenciales para describir lo acontecido durante la exploración, proposición, implementación y reflexión de la investigación educativa. Para identificarlos de manera más sencilla se orientan bajo subtítulos, los cuales a su vez están escritos en forma de pregunta, es decir que el orden de los mismos sería: ¿el cómo y por qué se llegó a la institución?, ¿para dónde y quién es la propuesta de intervención pedagógica?, ¿qué es la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano? y finalmente ¿qué paso a lo largo del proceso y que resultado de ello? Específicamente, se comenzará por mencionar brevemente el proceso de articulación con la institución educativa y los intereses del aspirante a licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En segunda instancia, evidenciar los aspectos más relevantes de la institución educativa donde se realizó la práctica pedagógica, es decir que para ello se procederá a caracterizar detalladamente las particularidades o rasgos más sobresalientes del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía junto a los de sus estudiantes. Para la tercera fase, se presentará el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, así como el de su posterior desarrollo y aplicación tanto teórica como metodológicamente siendo consecuentes con el transcurrir de la investigación educativa. Por último, a través del análisis reflexivo se busca destacar los límites, cambios, percances, particularidades, retos e impactos de lo que se alcanzó o no a realizar en el colegio.

#### **3.1 ¿EL CÓMO Y POR QUÉ SE LLEGÓ A LA INSTITUCIÓN?**

El trabajo de investigación pedagógica se aplicó en la Institución Educativa Distrital (IED) Alfonso Reyes Echandía ubicada en el suroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Concretamente en la localidad séptima Bosa, en el barrio San Pedro. Esta selección se realizó a través de una reunión conjunta entre los intereses del aspirante a licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Albert Leonardo Esparza Tafur, el asesor del proyecto pedagógico John William Castro Niño y las profesoras del área de ciencias sociales de la institución educativa Diana Paola Fique, Ella Nhoris Ramírez, Laura

Marcela Soto y Yovanna Galvis llevada a cabo en las instalaciones del colegio a comienzos del tercer bimestre académico del año 2013.

Las motivaciones del aspirante giraron en torno al reto educativo de generar y desarrollar nuevas propuestas pedagógicas que se enfocaran principalmente en trabajar desde la didáctica, aprendizaje y enseñanza de la historia el tema del conflicto colombiano. Sin embargo, durante la formación profesional y académica en el centro universitario y a raíz de las coyunturas sociales y políticas que atravesaba el país desde el año 2012, es decir con el establecimiento formal de las negociaciones entre los delegados del gobierno nacional y los miembros de la guerrilla de las FARC EP, se optó por manifestar la necesidad de establecer la transversalidad de direccionar la propuesta bajo los preceptos de la educación para la paz y la pedagógica crítica en el proceso de enseñanza–aprendizaje, siendo acordes con el transcurrir metodológico de la investigación pero sobre todo para responder oportunamente al momento histórico que se presentó, especialmente desde el rol como educador.

La pertinencia de trabajar en este espacio académico institucional, principalmente radicó en articular el proyecto pedagógico, llamado en una primera instancia; *Educación para la paz con énfasis en la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano* junto con el plan de estudios de ciencias sociales para el ciclo IV y V de fundamentación que propone el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio, particularmente en la relación del eje transversal de democracia y ciudadanía denominado “*Estamos Haciendo Historia*”, es decir que parafraseando la intención de las docentes de la institución, la cual sería proponer que las y los estudiantes en estos grados desarrollen procesos de investigación escolar como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales, a través de la indagación analítica de temas propios de la historia y la memoria (Fique Ramírez, Galvis Villamizar, Ramírez Orrego, & Soto Peña, 2013). Específicamente de la siguiente forma:

1. ***Ejercicios de Investigación Escolar con estudiantes de grado noveno***: en el plan de estudios de ciencias sociales se incluirá un eje de investigación en el que se trabajarán fundamentos de metodología de la investigación en ciencias sociales, se harán ejercicios de trabajo de campo para la recolección de información, ejercicios de cartografía social, salidas a bibliotecas y museos, salida pedagógica con trabajo

de campo, presentación de ponencias en el Foro Institucional de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales.

2. **Grupo Focal de Investigación TABUSCLAN:** Este grupo estará integrado por estudiantes de grado décimo y undécimo que respondiendo a su interés por la investigación en ciencias sociales se vinculen al proyecto. En las clases de ciencias políticas y en el tiempo extraescolar desarrollarán ejercicios de profundización en métodos de investigación social y se acercarán a autores que trabajan el concepto de Memoria. Estos conocimientos serán puestos en práctica a través del desarrollo de un ejercicio investigativo sobre: Memorias Barriales o Memoria del conflicto armado (los temas serán escogidos por los estudiantes según sus propios intereses).

Con el argumento de reflexionar sobre la práctica pedagógica, las docentes proponen la investigación escolar como herramienta para innovar en los procesos de enseñanza–aprendizaje de las ciencias sociales, permitiendo no solo democratizar el conocimiento y los espacios escolares, sino también deconstruir el imaginario social que ve al docente como administrador y reproductor de saberes y asumir en cambio al maestro como productor de conocimiento en una constante reflexión sobre su quehacer y saber–hacer.

Con esto se lograría combatir la apatía, el desinterés y la indiferencia que ellas han evidenciado en las y los estudiantes frente a problemáticas socialmente relevantes que les aquejan en su realidad cotidiana. De cierta forma se contrarrestaría, contribuiría e incentivaría a la resolución de estas calamidades frente a sus necesidades y/o reivindicaciones al brindarles las herramientas pertinentes para transformar su realidad, evidenciado las historias y problemas del otro, del excluido, del marginado o del silenciado. A su vez se comprometen a la formación de competencias ciudadanas, competencias del área, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), a despertar el interés investigativo de los estudiantes y a la construcción de sujetos críticos con empoderamiento político y la defensa de los derechos humanos (Fique Ramírez, Galvis Villamizar, Ramírez Orrego, & Soto Peña, 2013).

Es decir, que la articulación de las respectivas partes interesadas se concadena coherentemente. Estando acordes con el cumplimiento de las metas institucionales formuladas desde el plan de estudios para ciencias sociales de la IED Alfonso Reyes

Echandía (I.E.D. Colegio Alfonso Reyes Echandía, 2013), la cual textualmente buscaría formar:

1. Al finalizar el periodo las y los estudiantes analizan y aplican conceptos e ideologías a situaciones y problemas concretos de la historia moderna y contemporánea asumiendo una posición crítica.
2. Un estudiante que establezca relaciones pasado-presente en la comprensión y análisis de problemáticas socio-espaciales del siglo XX en el mundo contemporáneo.

En este sentido, la implementación de la propuesta pedagógica comenzó a mediados del año 2013 con un proceso de investigación en el colegio y las clases, particularmente las del área de ciencias sociales, ética y religión, ciencias políticas y ciencias económicas. Para ello, se emplearon diarios de campo como instrumentos o herramientas de investigación con el objetivo central de observar directamente los principales aspectos de la clase, como por ejemplo: el proceso de enseñanza-aprendizaje, el comportamiento de las y los educandos, las relaciones entre educando y educador, los temas de la clase y la transcendencia de los mismos en los actores educativos, el empleo de herramientas y recursos didácticos por parte del educador, la participación de las y los estudiantes etc.

Posteriormente, al inicio del año 2014 se desarrolló otra reunión entre el aspirante, el asesor del proyecto y las profesoras del colegio. Vale la pena destacar la importancia de este encuentro porque desde allí se propondrían los compromisos y actividades para dar continuidad a la investigación educativa:

1. Adelantar una caracterización del área de Ciencias Sociales y sus disposiciones que permita al estudiante-investigador Albert Leonardo Esparza Tafur, tener elementos para formular propuestas didácticas.
2. Acompañar y asesorar los procesos de investigación adelantados por los estudiantes de TABUSCLAN.
3. Diseñar junto al equipo docente del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED y con la asesoría del profesor John William Castro del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN, una propuesta didáctica para adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia del conflicto armado a partir de una educación para la paz

en el grado noveno jornada mañana en articulación con el proyecto de democracia de la institución “Estamos Haciendo Historia”.

4. Implementar durante el tercer y cuarto bimestre del año 2014 la propuesta diseñada en el espacio de la clase de Ciencias Sociales del grado noveno jornada mañana.
5. Desarrollar sesiones semanales con los estudiantes de grado noveno en el espacio de clase de Ciencias Sociales durante el tercer y cuarto bimestre académico del año 2014 teniendo en cuenta la complejidad del horario semanal y cualquier eventualidad que transcurra en dicho tiempo, no obstante, la cantidad de días dependerá de estas circunstancias, aunque se espera trabajar una clase semanal de cincuenta minutos con cada grupo.
6. Evaluar y valorar a las y los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto con las docentes del área de ciencias sociales del Colegio Alfonso Reyes Echandía durante el proceso de investigación e implementación de la propuesta pedagógica.
7. Socializar los resultados de este ejercicio investigativo a la comunidad educativa del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED.

Como se mencionó anteriormente, la práctica de la implementación pedagógica se debió haber ejecutado durante el transcurso del tercer y cuarto periodo del año 2014, en donde los desempeños de la investigación se enfocarían en identificar, analizar, comprender, interpretar, investigar, proponer y trabajar pedagógica, didáctica e históricamente los procesos sociales, culturales, ideológicos, políticos y económicos que se han y están dando en Colombia a raíz del conflicto. Por ello la utilización de herramientas, métodos y técnicas investigativas que permitan brindar los elementos y referentes metodológicos apropiados a las y los educandos es fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje, involucrando en el mismo la formación de capacidades, destrezas y habilidades como parte integral de la propuesta pedagógica, ejemplo de ello sería la observación, el análisis, el contraste, la interpretación, la participación activa y oportuna, el pensamiento crítico, la autonomía, el empoderamiento político y la consecución de valores y aptitudes en pro de una cultura de paz y la defensa de los derechos humanos.

No obstante, cuando se presentó el primer formato para la implementación pedagógica este resultado muy extenso en sus contenidos y sufrió ciertos ajustes. Además, la práctica pedagógica se postergó por múltiples razones haciendo que también se retardara la investigación, por ende, las anteriores precisiones se especificaran en la última parte de este capítulo que contiene los percances del diseño de la propuesta pedagógica e intervención de la misma, aunque la esencia teórica y metodológica del trabajo no sufrió mayores cambios. Sin embargo, para finalizar esta parte, cabe mencionar que durante estos bimestres académicos se llegaron a nuevos acuerdos con las docentes de la IED Alfonso Reyes Echandía:

1. Las clases en las que se hará la intervención pedagógica corresponden a los espacios académicos de *Ética y Religión e Investigación de Ciencias Sociales*, las cuales cuentan con una intensidad horaria de dos horas y una hora respectivamente. Vale aclarar que se decidió por escoger estos espacios como los más adecuados para no interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo las docentes de la institución.
2. En relación con el anterior acuerdo, si bien el espacio asignado es el de la clase de *Ética y Religión* se tiene planeado abordar las sesiones de los niveles tanto macro como histórico. Igualmente, para complementar dicha labor se desarrollará en la clase de investigación de ciencias sociales el nivel micro, permitiendo lograr el propósito fundamental del proyecto pedagógico. No obstante, en este último nivel se hará el acompañamiento del proyecto “*Estamos Haciendo Historia*” que llevan a cabo las docentes del área de Ciencias Sociales de la IED Alfonso Reyes Echandía.
3. Debido al corto tiempo escolar y teniendo en cuenta las particularidades del fin de año, se llegó al acuerdo de implementar la mitad de los temas en el tercer y cuarto bimestre del 2014 y continuar el próximo ciclo escolar en el primer bimestre del 2015 para concluir la propuesta de intervención pedagógica.
4. Algunos de los temas ya han sido o están a punto de ser abordados por las docentes, sin embargo, hay algunos en los que se hará especial atención para abordarlos de forma más completa.
5. Se tenía planeado hacer una salida de campo al *Centro de Memoria Histórica* para retroalimentar y profundizar algunos aspectos de la propuesta de intervención

pedagógica, pero las y los educandos de grado noveno ya han ido a esta institución gubernamental y por lo tanto no es posible realizar de nuevo esta salida. Aunque las docentes tienen planeado hacer otra salida pedagógica a finales de septiembre del año 2014, el único inconveniente es si los directivos docentes y el personal administrativo de la IED Alfonso Reyes Echandía autorizan al practicante para poder acompañarlos.

### **3.2 ¿PARA DÓNDE Y QUIÉN ES LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA?**

La presente caracterización busca describir las particularidades del entorno escolar, es decir que la intención es mencionar los aspectos más representativos y destacados de la IED Alfonso Reyes Echandía y la de sus estudiantes, especialmente resaltar en estos últimos la relación estrecha que tienen con las clases de ciencias sociales. En este sentido, se procedió a implementar metodológicamente diversas técnicas e instrumentos de investigación de orden tanto cuantitativo como cualitativo para recolectar datos, como, por ejemplo: diarios de campo, encuestas, análisis de documentos oficiales de la institución educativa (planes de estudio, manual de convivencia y proyectos extracurriculares e institucionales), pruebas diagnósticas, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. A su vez, lo pretendido en esta fase es responder en dos apartados interconectados al mismo fin compartido de caracterizar, en otras palabras, al primero se le llamo “En el Alfonso Reyes Echandía” y al segundo “Conlas y los estudiantes de la IED Alfonso Reyes Echandía”.

#### ***3.2.1 En el colegio Alfonso Reyes Echandía***

El origen de la institución se da en el contexto de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004 – 2008) con el programa de gobierno *Bogotá Sin indiferencia*, bajo un plan de desarrollo social, económico y de obras públicas. En este plan se propuso “*ampliar la capacidad del sistema para atender más niños, niñas y jóvenes mediante la construcción de nuevos colegios, la ampliación y mejoramiento de los existentes, y la cooperación con el sector privado.*” (Concejo de Bogotá, 2004 citado en el Manual de Convivencia de la IED Alfonso Reyes Echandía, 2014).

Para el año 2005 en la localidad séptima de Bosa, en el barrio San Pedro ubicado en las zonas denominadas popularmente por los habitantes de dicho sector como finca San José de Maryland y finca San Bernardino, se establece la construcción de un mega colegio adscrito como sede B del colegio Llano Oriental en la dirección carrera 86 No. 74 – 00 sur para atender a la población.

En ese entonces las aulas de esta institución eran prefabricadas, rodeadas por viviendas de autoconstrucción, lotes, casalotes y la finca San José de Maryland, a la cual se accedía por una calle sin pavimentar. Con el transcurrir del tiempo, la comunidad educativa sorprendida por no ver materializado lo prometido y con aires de resignación siguió de todas formas perseverando por el anhelo educativo y en las aulas prefabricadas o casetas se iniciaron las clases, dando como resultado el nombre irónico de “la sede campestre” puesto que solo se trataba de un potrero. Para complementar lo anteriormente escrito:

“La construcción del Megacolegio tardó más de 2 años, durante los cuales el desarrollo de las actividades escolares se hizo en las casetas que en la temporada de sequía se convertían en calurosas y polvorientas aulas, en tanto que en la temporada de lluvias eran rodeadas por el barro. El colegio se constituyó en polo de desarrollo para el barrio San Pedro pues junto con la construcción de éste, el sector también fue creciendo, muchos de los lotes fueron poco a poco urbanizados y ocupados, abrieron sus puertas pequeños negocios que satisfacían las necesidades de sus humildes habitantes.” (Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, 2014)

Hasta el año 2007 termino la construcción de la edificación y por resolución de la Secretaria de Educación Distrital el 21 de Junio de ese mismo año se creó el Colegio Alfonso Reyes Echandía, con lo cual se desligaba la institución Llano Oriental y se creaba una nueva institución que llevaría el nombre del presidente de la corte suprema de justicia, asesinado durante la toma y retoma del palacio de justicia en 1985, esto se hizo con el fin de rendir un homenaje póstumo y simbólico a la memoria publica e histórica del ex magistrado. Actualmente el colegio cuenta con más de 3.000 estudiantes entre las jornadas tarde y mañana, cuenta con 118 docentes y 6 directivos docentes en ambas jornadas. Académicamente ofrece un grado de educación preescolar, educación básica y media con énfasis en educación en tecnología y Educación Media Especializada (EME) en tres líneas de profundización: *Robótica, Comunicación y Biotecnología* (IED, Colegio Alfonso Reyes Echandía, 2011), agrupados en cinco ciclos de formación, los cuales son:

- Ciclo I corresponde a los grados de primero y segundo.

- Ciclo II corresponde a los grados de tercero, cuarto y quinto.
- Ciclo III corresponde a los grados de sexto y séptimo.
- Ciclo IV corresponde a los grados de octavo y noveno
- Ciclo V corresponde a los grados de décimo y undécimo.

La jornada escolar del colegio Alfonso Reyes Echandía cuenta con el siguiente horario:

<b>JORNADA MAÑANA</b>	<b>INGRESO</b>	<b>SALIDA</b>
Pre-Escolar	6:20 a.m.	11:00 a.m.
Primaria 1° y 2°	6:20 a.m.	11:25 a.m.
Primaria 3° - 4° - 5°	6:20 a.m.	11:30 a.m.
Bachillerato 6° - 7° - 8° - 9° - 10° - 11°	6:00 – 6:00 a.m.	12:15 p.m.
Contra jornada E.M.E 10° y 11°	9:10 a.m.	6:20 p.m.
Jornada tarde	(según horario)	

<b>JOMADA TARDE</b>	<b>INGRESO</b>	<b>SALIDA</b>
Pre-Escolar	12:25 p.m.	5:00 p.m.
Primaria 1° y 2°	12:25 p.m.	5:15 p.m.
Primaria 3° - 4° - 5°	12:25 p.m.	5:30 p.m.
Bachillerato usuarios del comedor	11:30 a.m. – 12:10 p.m.	6:20 p.m.
Bachillerato no usuarios del comedor	12:25 p.m.	
Contra jornada E.M.E 10° y 11°	6:00 – 6:15 a.m.	2:40 p.m.
Jornada mañana		

Además, los educandos cuentan con los servicios que ofrece el colegio, como, por ejemplo:

- ☞ **BIBLIOTECA:** Es el lugar donde estudiantes y docentes pueden consultar material bibliográfico, inclusive en algunas ocasiones se solicitan préstamos (externos).
- ☞ **COMEDOR:** Como parte de los programas de educación pública a nivel distrital los educandos de todos los ciclos reciben alimentación. Concretamente el desayuno es para los estudiantes de la jornada mañana y el almuerzo para los estudiantes de la jornada tarde. Aunque si los estudiantes se encuentran en jornada fortalecida o educación media especializada cuentan con ambos servicios. Otro tipo de personas que pueden acceder a las dos comidas son las que se encuentran en una situación socio-económica difícil o son víctimas del conflicto social-armado (particularmente en condición de desplazamiento), estudiantes con bajo nivel nutricional y/o estudiantes gestantes o lactantes.
- ☞ **RUTAS ESCOLARES:** Para obtener los beneficios de este servicio los estudiantes deben cumplir con; 1.) Estar matriculados en los niveles de educación preescolar y educación básica (grados 0 a 7°); 2.) Estar clasificados en los estratos socioeconómicos 1 y 2 prioritariamente y; 3.) Ubicarse como mínimo a dos kilómetros de distancia del establecimiento educativo.
- ☞ **AULAS ESPECIALES:** Allí se incluyen la sala de sistemas, auditorio, sala polivalente, salón de artes y laboratorios de química y física.
- ☞ **SERVICIO SOCIAL:** Este es un prerrequisito para los estudiantes que quieran ser bachilleres, ellos deben cumplir con un mínimo de 120 horas comunitarias. Por lo general se comienza en los grados décimo y undécimo.

Prosiguiendo con las características de la institución, al revisar el manual de convivencia se encuentra que bajo resolución rectoral se considera como esencia de la institución un ambiente armónico el cual busque formar ciudadanos democráticos, solidarios y justos amparados bajo los principios constitucionales, es decir:

“Para que exista un ambiente democrático en las instituciones educativas que permita la convivencia solidaria, justa y equitativa se requiere de una carta de navegación que regule las relaciones de los distintos integrantes de la Comunidad Educativa que descansa sobre el compromiso colectivo de todos para cumplirlo.

En consecuencia, es necesario que exista el presente Manual de Convivencia en el que se reconozca la diversidad y la valoración del otro y que el conflicto sea entendido como una oportunidad de crecer como persona y no como mecanismo de exclusión del sistema educativo.” (Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, 2014)

En este sentido, es fundamental destacar la perspectiva que se tiene sobre el concepto de conflicto al contemplarlo como un valor positivo que permite construir a partir de la diferencia. Siguiendo estas líneas, el colegio se compromete con la formación de sus educandos y con el desarrollo social, cultural y productivo de la localidad. Ofreciendo una educación integral al promover aprendizajes y enseñanzas significativas de acuerdo al reconocimiento de las capacidades como factores trascendentales para el desarrollo social y productivo, el manejo de una segunda lengua (comúnmente inglés), la visión de negociar, el establecimiento de pautas éticas para mejorar su calidad de vida y la de su entorno, entregando así a la sociedad ciudadanos honestos, solidarios, emprendedores y competitivos capaces de interactuar frente a las demandas de una sociedad tan exigente, además de la práctica de valores y principios que busquen el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales *“enfaticando su formación en Educación en Tecnología, para asegurar los niveles de competitividad en las diversas esferas de desempeño de la sociedad globalizada.”* (IED, Colegio Alfonso Reyes Echandía, 2011).

Sin embargo, esta última intención contradice el lema institucional, puesto que a priori se adopta el proceso investigativo, científico y tecnológico en pro de una educación mercantilizada y desafortunadamente las posibilidades de construir para transformar la vida y el entorno se vuelven pretensiosas al no contextualizar las necesidades locales. Por otro lado, el siguiente apartado del manual de convivencia se enfatiza sobre la construcción de la identidad en distintos ámbitos, es decir a nivel local, regional y nacional en concordancia con los fines constitucionales y los de la educación colombiana planteados en la ley general 115 de 1994. Para lograr tal cometido la institución busca: *“Fortalecer la formación integral de los estudiantes, ofreciéndoles la preparación humanística, así como en el énfasis sobre tecnología que les permita acceder al mundo del trabajo y transformar crítica y creativamente su entorno mejorando su calidad de vida.”* (Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, 2014).

Tomando como referencia lo anterior, es decir el horizonte institucional (misión y visión del colegio), a su vez se plantean los siguientes fines y principios institucionales (Ibíd, pp

12 -13) que vale la pena tener en cuenta para relacionar los principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos postulados por la educación para la paz junto con los de la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia mencionados en anteriores capítulos.

<b>PRINCIPIOS</b>	<b>FINES</b>
<b>Formación en valores:</b> Afianzar la personalidad, la autoestima y el auto control para valorarse a sí mismo y aprender a valorar e interactuar con los demás, la naturaleza y Dios en un ambiente de respeto, tolerancia, identidad, solidaridad, honestidad y justicia social que le permitan desarrollarse y transformar su entorno.	La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.
<b>Participación de la comunidad:</b> Fortalecer espacios de participación comunitaria a través del gobierno escolar.	El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
<b>Formación de líderes:</b> Crear individuos capaces de tomar decisiones, ser autónomos y con una conciencia socio-política de servicio a la comunidad, capaces de comprender y transformar su realidad. Reconocimiento del niño y del joven como seres en formación.	El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural de la calidad de vida de la población, a la participación y búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
<b>Principios Reguladores.</b> La Institución necesita reconocer los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos como los principios reguladores de las relaciones humanas, además de promoverlos, defenderlos y hacer prevalecer su vigencia. El Manual de Convivencia será el inicio de la formación de la cultura ciudadana de los y las estudiantes que garantice principalmente el derecho a la vida y a la integridad.	La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso nacional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

Para finalizar, otras características que presenta el colegio paralelo al desarrollo convivencial son el resultado de la participación democrática de la comunidad educativa, es decir que está conformada por los Padres de Familia, estudiantes, docentes, orientadores y

directivos docentes, por medio de sus aportes frente a los procesos convivenciales que se dan en la institución, para la regulación de las relaciones y resolución pacífica de conflictos, la participación en igualdad de condiciones y su sentido profundo es superar el carácter autoritario de los reglamentos escolares. Antes que nada, se debe asumir que los estudiantes son sujetos de derecho en un contexto en el que se llegan a acuerdos de trabajo y convivencia, de tal manera que todos los miembros de la comunidad educativa deben reflexionar sobre sus actuaciones y someterse a los procesos de mediación, conciliación y compromisos que exige una convivencia pedagógica para la vida en comunidad. No obstante, nuevamente es importante mencionar el tema del conflicto (como se hizo previamente) junto al de las agresiones en el escenario escolar para el desarrollo convivencial entre los actores educativos, entendiendo estos desde el manual de convivencia como:

- ❖ **Conflictos:** Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.
- ❖ **Conflictos manejados inadecuadamente:** Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados.
- ❖ **Agresión escolar:** Es toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica. Además, se pueden incluir otro tipo de agresiones que violenten a otro ser humano como el acoso escolar (Bullying), ciber acoso escolar (ciberbullying), violencia sexual y vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. (Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía, 2014, pp. 33 - 34)

Por último, el manejo de los conflictos, agresiones y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes se pone a consideración de los miembros de la comunidad educativa,

en este sentido opera el programa *HERMES* (conciliación) (Ibíd, p 46.), cuyo mecanismo funciona para la resolución de conflictos, a través del cual dos o más estudiantes gestionan por sí mismos sus diferencias sin llegar a emplear la violencia, además cuentan con la ayuda de una tercera persona neutral, denominado como conciliador o gestor. Este estudiante debe haber recibido una formación amplia en valores y técnicas para la resolución pacífica de conflictos convirtiéndose este mecanismo en un derecho de los estudiantes para solicitarlo según amerite el caso.

### ***3.2.2 Con las y los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía***

A continuación, en este apartado se procederá por dar cuenta sobre algunos elementos fundamentales para examinar, describir y posteriormente analizar las particularidades, posturas, imaginarios y conocimientos experimentales o previos de los actores educativos frente a temas propios de su cotidianidad en la institución educativa como de las ciencias sociales. En este sentido, la caracterización se efectuó en las y los estudiantes de grado noveno (ciclo IV) de la IED Alfonso Reyes Echandía jornada mañana. Para efectos de facilitar la comprensión de la información se fraccionará en dos partes; la primera de ellas denominada “*sobre el colegio y la clase de ciencias sociales*”, centrará su atención en la percepción que tienen los educandos frente al colegio, las clases de ciencias sociales, las docentes de esta área y los contenidos temáticos en esta asignatura. En segunda y última instancia, llamada “*conocimientos previos sobre el conflicto colombiano*”, se buscó por medio de una prueba diagnóstica abordar algunos conceptos de ciencias sociales en relación con el conflicto colombiano para acercarse a una aproximación del contexto educativo, particularmente al conocimiento cognoscitivo del educando.

Antes de dar comienzo, es importante resaltar que desde el plan de estudios del área de ciencias sociales se formuló el siguiente perfil del estudiante que este cursando el ciclo IV:

Adolescentes con un alto nivel de identidad, compromiso y solidaridad en el uso de sus saberes; creativos inquietos reflexivos, críticos y preocupados por sus propios intereses; responsables de su participación activa en el proceso de adquisición de habilidades técnicas y resolución de problemas para el desarrollo de nuevas destrezas; Capaces de adaptarse a un grupo conformado por individuos con diferentes grados de habilidades para la consecución de un objeto común; poseen capacidad de análisis creatividad y habilidades para comprender y solucionar problemas individuales y grupales de la actualidad; Son responsables de sus actos, respetuosos con todos los miembros de su entorno y con valores ambientales que contribuyen al mejoramiento de las relaciones con el ambiente donde interactúa (I.E.D. Colegio Alfonso Reyes Echandía , 2013).

### **Sobre el colegio y la clase de ciencias sociales:**

Para responder a la primera parte se aplicó una encuesta<sup>16</sup> cuyos tipos de preguntas se dividen en 4 grupos según su contenido, es decir: 1.) Datos personales; 2.) Información individual; 3.) Información del colegio y; 4.) Aspecto académico. A su vez las pautas de respuestas esperadas fueron: a.) Preguntas de opción múltiple con única respuesta; b.) Preguntas de opción múltiple con múltiple respuesta; c.) Preguntas de carácter específico o particular para responder algo muy concreto en un espacio previamente asignado, a este tipo de preguntas pueden adherirse enunciados para especificar el contenido de la misma como por ejemplo: ¿por qué?, ¿en qué?, más le gusta, menos le gusta etc.; d.) Preguntas de carácter abierto, las cuales se pueden identificar con el siguiente enunciado: “En pocas palabras responda las siguientes preguntas”.

Esto se hizo con el fin de diversificar los temas y poder ampliar el espectro de posibles respuestas que se encuentran al interior de la misma para aumentar y complejizar el análisis a la población en la que se efectuó. Teniendo en cuenta lo anteriormente escrito, se busca facilitar el entendimiento de la información que han suministrado por medio de la representación de gráficos estadísticos en la parte de los anexos.

Siguiendo estas premisas y para efectos de sintetizar los datos recolectados se tomó la decisión de reunir toda la información bajo un solo cuerpo, ya que entre los diferentes cursos donde se aplicó la encuesta se observó que no representan una diferencia relevante o sustancial. Sin embargo, se debe aclarar que tal proposición no hace alusión o tiene la intención de homogenizar a la población encuestada, simplemente es para especificar los resultados obtenidos, por último, cabe mencionar que en la encuesta no se adjudicó un espacio para el nombre, puesto que para efectos de sinceridad y objetividad se protege la integridad de las y los encuestados, de esta forma se evita tomar represalias contra ellos. Sin más preámbulos se darán a conocer los resultados respetando los criterios previamente establecidos, en detalle la codificación se hará acorde a un análisis riguroso de forma narrativa claro está que sin perder los referentes metodológicos y objetivos de lo preguntado.

---

<sup>16</sup> para profundizar sobre el formato y contenido de la encuesta, se recomienda ver al respecto el Anexo #1.

El total de encuestados fueron ciento trece (113) estudiantes divididos entre los cursos de 901, 902, 903 y 904. Por lo general, casi que la totalidad de ellos y ellas viven en la localidad de Bosa<sup>17</sup> y la edad oscila entre los 14, 15 y 16 años<sup>18</sup>, sorpresivamente en los salones hay mayor porcentaje de hombres que de mujeres<sup>19</sup>. Por otro lado, el nivel socioeconómico al que pertenecen mayoritariamente los educandos se encuentra en el estrato dos, entre otras cosas el lugar de residencia es propia y además cuentan con los servicios de agua, luz, gas, teléfono, internet y “parabólica”. Aunque curiosamente casi la mitad de los encuestados manifiestan que los ingresos netos de sus familiares con los que conviven no alcanzan los dos salarios mínimos<sup>20</sup>.

En cuanto a la imagen que las y los estudiantes tienen del colegio, cabe señalar que las principales razones por la que estudian en esta institución son la facilidad para ingresar y la cercanía al lugar de residencia<sup>21</sup>. Inclusive lo que más les gusta de la misma es la actitud, desempeño, comprensión y acompañamiento que ofrece la planta docente, en contraposición la información suministrada es insuficiente para establecer una respuesta significativa frente a lo que menos les gusta de la institución, sin embargo, presentan diversas situaciones problemáticas y juicios personales que no es de menospreciar.

Usualmente en el colegio los conflictos o situaciones violentas se presentan entre miembros de la comunidad educativa, específicamente entre estudiantes con otros estudiantes<sup>22</sup>, pero al respecto para la resolución de estos, acuden a múltiples formas o vías destacando como primera opción la de participar activamente a través del dialogo obviamente sin recurrir a la violencia logrando establecer negociaciones entre los actores involucrados<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #2 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>18</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #3 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>19</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #4 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>20</sup> para profundizar sobre estos datos se recomienda ver al respecto el Anexo #5 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>21</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #6 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>22</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #7 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>23</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #8 que representa gráficamente lo anterior.

Concatenando lo escrito antes, las y los estudiantes identifican que las problemáticas más recurrentes en la institución son: 1.) El consumo y venta de sustancias psicoactivas, como por ejemplo el alcohol, cigarrillos y cualquier droga ilícita, dígase marihuana, cocaína, anfetaminas, éxtasis, bazuco, heroína etc. 2.) Las constantes agresiones, intimidaciones y/o peleas entre miembros de la comunidad educativa. De cierta forma esto contradice la manera en que los estudiantes respondieron para la resolución de los conflictos, aunque vuelven a reiterar el dialogo como la herramienta por excelencia para resolver estas problemáticas. En este sentido, para ellos y ellas la institución educativa actúa bajo distintas formas para el mejoramiento de estas situaciones dependiendo la gravedad del caso, la estrategia más empleada es el programa de convivencia y conciliación HERMES o por el contrario la pertinencia e impacto del colegio es nulo en estas situaciones. Como última apreciación, la percepción que tienen sobre los proyectos democráticos que se desarrollan internamente deja ver dos posturas bien definidas, es decir que en la primera afirman que en efecto si se promueven por medio de diferentes mecanismos como la elección del personero y del representante del curso. La otra es el desinterés y desconocimiento frente a lo que políticamente ofrece la institución en este asunto.

Para finalizar, en lo que se refiere a las clases de ciencias sociales gran parte de los encuestados la califican entre buena y excelente<sup>24</sup>, además los materiales didácticos que acostumbran a utilizar las docentes según ellos son los medios audiovisuales, mapas y lecturas<sup>25</sup> para ello proponen que algunas herramientas didácticas como la salida de campo y la proyección de documentales y películas son más interesantes para la enseñanza de las ciencias sociales e historia<sup>26</sup>.

Prosiguiendo con algunos aspectos de esta materia las y los estudiantes consideran que estas clases si les ayuda para el desarrollo óptimo de sus estudios al entregarles una formación sólida no solo en conocimientos y saberes científicos al acercarse a las problemáticas actuales del país y del mundo por medio de la disciplina histórica, sino que

---

<sup>24</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #9 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>25</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #10 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>26</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #11 que representa gráficamente lo

anterior.

también a nivel de participación política haciendo énfasis en el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos relacionándolos a su vez con el establecimiento de valores para la convivencia en diferentes espacios de socialización como el colegio, la casa y en la sociedad al brindarles herramientas útiles para la resolución de conflictos en estos escenarios. Concluyendo esta parte, gran cantidad de ellas y ellos piensan que la relación entre maestro-estudiante es buena o excelente<sup>27</sup> y que las profesoras realizan bien su labor<sup>28</sup>,

### **Conocimientos previos sobre el conflicto colombiano:**

En esta segunda parte, se realizaron una serie de preguntas abiertas en base a la encuesta antes mencionada junto a una prueba diagnóstica<sup>29</sup> con el único fin de aproximarse a las ideas y conocimientos previos que tienen las y los estudiantes de la institución sobre el tema del conflicto colombiano. Para facilitar la información y en aras de que los efectos no sean contraproducentes y confusos, se propone dividir esta sección en dos grupos. El primero abordara la parte conceptual de las palabras violencia, paz, conflicto, derechos humanos, democracia e historia. Mientras en la segunda se tendrá en cuenta algunos procesos, momentos, hechos y actores propios del conflicto colombiano en el ámbito histórico, social y político. Vale la pena aclarar que en ningún momento se busca juzgar el contenido o la calidad de las respuestas ofrecidas por los educandos sino más bien abordarlas bajo criterios muy rigurosos de observación, interpretación y análisis investigativo para dar cuenta de la aplicación de estas herramientas. Continuando con lo anteriormente expuesto se procederá a mostrar los resultados obtenidos.

*Violencia:* La mayoría de estudiantes la definen como un tipo de maltrato o agresión física, verbal, emocional o psicológica donde se agrede a una o varias personas por diferencias de carácter económico, social, cultural o racial. No obstante, algunos de ellos atribuyen estas manifestaciones a la falta de tolerancia y comunicación. Otros asocian la violencia con la guerra y a la vulneración de los derechos humanos, además ejemplifican que la causante de

---

<sup>27</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #12 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>28</sup> para profundizar sobre este dato se recomienda ver al respecto el Anexo #13 que representa gráficamente lo anterior.

<sup>29</sup> para profundizar sobre el formato y contenido de la prueba diagnóstica que se aplicó a las y los estudiantes, se recomienda ver al respecto el Anexo #14.

estas circunstancias derivan de aspectos cotidianos responsabilizando al sistema educativo por ello.

*Paz:* Por lo general la contemplan como un ambiente o escenario tranquilo y libre de peleas, agresiones, guerras, conflictos o problemas donde prevalece el dialogo y la reflexión, inclusive pueden llegar a existir escenarios para el perdón y la reconciliación. Para algunos de ellos también debería añadirse el establecimiento de valores y sentimientos como el respeto, la igualdad, la tolerancia, el amor y la comunicación asertiva donde la diferencia no fuera ningún impedimento, logrando establecer las bases de una buena convivencia.

*Conflicto:* En cuanto a este concepto lo describen como la situación donde se presentan problemas entre dos o más personas y estos no se logran poner de acuerdo para resolverlos. Sin embargo, existen tres tendencias sobre el origen de los mismos: 1.) Por falta de comunicación y la constante presencia de intolerancia las cuales ocasionan malos entendidos. 2.) Los conflictos comienzan cuando la diferencia entre personas se convierte en un obstáculo y comúnmente se emplea la violencia para resolverlos. 3.) Aquí los estudiantes a través de ejemplos sobre el conflicto que vive el país dan posibles orígenes, es decir que cuando el campesino es despojado de sus tierras o asesinado por algún actor violento comienza el conflicto.

*Derechos Humanos:* Para este concepto no se pudo llegar a ningún consenso general, pero se pueden destacar tres definiciones: 1.) Son “cosas” fundamentales a las cuales los seres humanos acceden, como por ejemplo el alimento, la educación, la libertad etc. 2.) Son propuestas para el desarrollo de la convivencia y el respeto, además es el punto de apoyo que “tenemos” para luchar por un país más justo. 3.) Son las exigencias para defender a las personas frente alguna situación donde se vulnera algún aspecto de la vida sin ningún tipo de discriminación para que exista la igualdad y dignidad.

*Democracia:* En este concepto las y los estudiantes mayoritariamente se abstuvieron de responder debido a que no sabían. Aunque para algunos es el ejercicio y derecho de poder elegir a sus representantes y/o gobernantes.

*Historia:* Casi la totalidad de ellos la asocian con eventos, procesos, hechos, y acontecimientos del pasado. Muy pocos manifestaron la relación temporal entre pasado-presente-futuro.

Por otro lado, en el tema del conflicto se abordaron algunos antecedentes históricos, actores del conflicto, las consecuencias de la guerra y procesos o diálogos de paz. Específicamente los antecedentes preguntados fueron el Bipartidismo, la época de la Violencia, el “Bogotazo”, la “dictadura” del general Gustavo Rojas Pinilla, el Frente Nacional y el genocidio contra la Unión Patriótica. En cuanto a los actores que debían describir están paramilitar, guerrillero, militar, sicario, narcotraficante y mercenario. Por último, se les pidió escribir para ellos qué significaba empezar un proceso o dialogo de paz en Colombia, qué sabían sobre la negociación en la Habana. Cuba entre delegados del gobierno y miembros de la guerrilla de las FARC EP, si conocían algún(os) otro(s) proceso(s) de paz, cuáles serían los impactos del conflicto colombiano, quiénes serían las víctimas del conflicto y cómo repararlas y si es posible construir la paz en Colombia.

*Bipartidismo:* Ante este periodo de la historia colombiana las y los educandos desarrollaron tres posturas donde claramente la primera tiene grandes tendencias por encima de las otras dos, es decir: 1.) La mayoría no sabe, ignora o definitivamente desconoce este tema por falta de interés. 2.) Mencionan someramente que es el bipartidismo y en pocas ocasiones lo relacionan con Colombia. 3.) Efectivamente dan cuenta del periodo histórico y lo caracterizan como la lucha política que se dio entre liberales y conservadores por controlar el poder estatal. Sin embargo, cuando se les pidió identificar diferencias o similitudes en algunos casos las justificaciones fueron que los conservadores favorecían a los pobres y los liberales a los ricos o viceversa o que el partido conservador es de ideología política derecha favoreciendo a las clases dominantes mientras que el partido liberal es de izquierda.

*Época de la Violencia:* Por lo general los estudiantes no respondieron esta pregunta y además tienden a confundir este periodo con otros momentos históricos como por ejemplo el auge del narcotráfico, la toma y retoma del palacio de justicia, el bipartidismo y las dinámicas de algunos grupos armados guerrilleros o paramilitares. Aunque curiosamente unos estudiantes insisten que este periodo dio comienzo al conflicto armado.

*“El Bogotazo”*: La gran mayoría asocia este momento donde se presentaron grandes disturbios y manifestaciones de inconformidad y violencia generalizada tras la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, pero no se puede pasar por alto que existen continuas confusiones entre los nombres de Gaitán y Galán e inclusive se alcanzó a evidenciar que en ciertas ocasiones se entremezclan versiones, es decir que quien mando asesinar a Gaitán fue Pablo Escobar.

*La “dictadura” del general Gustavo Rojas Pinilla*: Casi que la totalidad de las y los estudiantes dicen no saber nada sobre este gobierno o simplemente no respondieron, solo en contadas excepciones someramente mencionan que fue un gobierno el cual busca pacificar el país y acabar con la violencia, pero no emplean ninguna temporalidad o características del mismo.

*El Frente Nacional*: Prácticamente las y los educandos desconocieron este periodo histórico y en algunas ocasiones aseguraron que el nombre se le dio por la creación de grupos armados al margen de la ley. Muy pocos describen que fue el acuerdo entre liberales y conservadores para repartirse el monopolio del poder estatal.

*La Unión Patriótica*: En cuanto a la historia y posterior genocidio perpetrado a este partido político y sus simpatizantes los estudiantes afirmaron que no sabían, solo unos cuantos especifican que fue una persecución sistemática para eliminarlos.

*Actores del conflicto*: A nivel general los educandos responden con justificaciones personalistas sobre estos y desconocen algún tipo de relación política con el conflicto. Igualmente hacen aserciones a sus características y dinámicas, tergiversando las intenciones de uno y otro a excepción de los militares quienes aseguran que el deber es velar por los intereses nacionales o los narcotraficantes que identifican como un grupo de personas que trafican sustancias psicoactivas.

La información restante será recolectada o sintetizada bajo tres menciones, es decir que en una sola se abarcara los temas con mayor reciprocidad, en detalle:

- *Procesos o diálogos de paz en Colombia*: aquí se abordará el significado de los diálogos o procesos de paz, el conocimiento sobre la negociación entre las FARC

EP y el gobierno colombiano en la Habana, Cuba y finalmente si conocen algún otro proceso o dialogo de paz anterior a este.

- *Guerra, víctimas y reparación:* en esta mención se exponen los impactos o consecuencias del conflicto en Colombia, el imaginario de víctimas y a su vez la posibilidad de repararlas.
- *Paz, perdón y reconciliación:* para esta última se mencionarán las posturas sobre la construcción de paz en Colombia y si es o no posible, adjuntándole a esta el perdón y la reconciliación.

*Procesos o diálogos de paz en Colombia:* Frente al significado de proceso de paz se evidencian dos posturas entre los estudiantes, en una son escépticos o “pesimistas” manifestando que la violencia prevalecerá así se llegue a un acuerdo y en la otra aseguran que es cuando dos actores en conflicto beligerantes se reúnen para acordar puntos en común y acabar con la violencia. Para el caso del proceso en la Habana, Cuba por lo general ellos y ellas desconocen que se está discutiendo, además caen continuamente en razones pretensiosas contra uno u otro actor y solo una mínima parte menciona algunos puntos de los acuerdos, como por ejemplo la participación política y las víctimas. En cuanto a otros procesos de paz un gran porcentaje afirma no conocer otro antes que este.

*Guerra, víctimas y reparación:* Entre los principales impactos del conflicto en Colombia ellos destacaron la muerte, el despojo, el secuestro y la destrucción del territorio. En este sentido la principal víctima que identificaron fue el campesino y su familia junto a los desaparecidos. No obstante, plantearon a groso modo que no existe reparación para ciertos hechos y que ni el dinero puede recompensar lo sucedido, aunque otros optan por la vía del diálogo, la verdad y la memoria.

*Paz, perdón y reconciliación:* Casi en su totalidad las y los estudiantes dicen que, si es posible construir la paz, aunque prácticamente ninguno dio características, sugerencias, caminos o pautas del cómo, para qué y por qué hacerla, solo detallan que es compleja dicha labor. Por otro lado, una minoría no menospreciable continúan reacios frente al tema por las constantes olas de violencia en la que vive sometido el país. Para finalizar, declaran que el perdón y la reconciliación depende de la víctima sin embargo una parte significativa del

estudiantado sostiene que el perdón es posible mientras que ven la reconciliación como algo muy difícil de llevar a cabo.

Finalmente, la anterior caracterización no solo sirvió para contrastar la praxis del colegio frente a la realidad académica y cotidiana de los educandos en la IED Alfonso Reyes Echandía, sino que también fue el medio más oportuno para identificar varias problemáticas, necesidades e intereses por parte de los estudiantes de esta institución. Asimismo, permitió dar cuenta de los conocimientos previos sobre las perspectivas del conflicto social-armado, los actores (victimarios), las víctimas, la violencia y la paz. En este sentido, esto alentó a formular nuevos interrogantes sobre el cómo, por qué y para qué enseñar este tema en el ámbito escolar sin caer en la recurrente tentativa de volverlo tedioso, mecánico y de relleno.

Por el contrario, se sigue insistiendo sobre la trascendencia de responder oportunamente a las características del contexto, claro está que sin descuidar la pertinencia de este asunto de cara a los retos educativos, pedagógicos, curriculares, éticos, políticos, culturales y en especial a los de la formación social o humana (algunos prefieren llamarla *formación ciudadana*) en lo que respecta al actual momento histórico puesto que en un futuro (no muy lejano) ellas y ellos tendrán el deber de afrontar tales asuntos. Para ser coherentes con estos cuestionamientos y siendo consecuentes con la labor de motivar a las y los educandos en este tema. Se propuso plantear e implementar tanto didáctica, teórica y metodológicamente una novedosa y alternativa propuesta pedagógica cuyo contenido curricular, temático y evaluativo se desarrollará en la siguiente fase.

### **3.3 ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO COLOMBIANO?**

La educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano es una propuesta pedagógica que se creó especialmente para intervenir en las y los estudiantes de grado décimo (ciclo V) en la IED Alfonso Reyes Echandía planteando como objetivo transversal la construcción de una cultura de paz por medio del pensamiento histórico. En otras palabras, es el diseño e implementación didáctica que se llevó a cabo desde los principales postulados de la *educación para la paz* articulándolos coherentemente con los

de la *pedagogía crítica* junto algunas herramientas didácticas de la *enseñanza de la historia*, cuyo tema central sería el conflicto colombiano. Es decir, que para lograr lo anteriormente escrito específicamente se tomaron como base los modelos de *aprendizaje basado en problemas* y el *aprendizaje significativo*, con el fin de establecer mecanismos en común, completamente autónomos y críticos para el estudio de 4 ejes centrales e interrelacionados, los cuales son: la violencia, los actores del conflicto (victimarios), derechos humanos y víctimas y caminos de paz.

En resumidas cuentas, el primer eje analiza la violencia personal e histórica del conflicto colombiano; el segunda centra su atención en la caracterización de los actores (victimarios) y la definición conceptual del conflicto para luego proceder a su posterior resolución en diferentes escalas; el tercer eje, quiere identificar los derechos humanos que han sido vulnerados en el transcurrir del conflicto, logrando reconocer el proceso de las víctimas en dichos eventos o episodios de violencia; por último, el cuarto eje busca poder gestar las herramientas y mecanismos pertinentes de participación activa dirigidos para una construcción de paz en base a los fundamentos teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos de las corrientes, postulados, enfoques y modelos pedagógicos y disciplinares ya mencionados. No obstante, dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, secuencialmente se trabajó en tres escalas o niveles. Estos se describen de la siguiente manera:

**Micro o Personal:** Partiendo de la categoría de *pensamiento formal incompleto* (Carretero, Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales. Op., cit), se desea en esta parte evidenciar y representar los conocimientos previos de las y los educandos a partir de su carácter experimental y vivencial de las problemáticas comunes que se encuentran alrededor de su entorno local, entendiendo este último como los espacios de socialización común, como por ejemplo son el hogar (la familia), el colegio, el barrio etc.

**Macro o Estructural:** Esta parte se diseña con el propósito de concadenar las relaciones directas o personalistas del anterior enunciado junto a sus causas estructurales, no obstante, estas no deben alejarse del contexto inmediato en el que se presentan, es decir los fenómenos y problemáticas actuales. Sin embargo, también es el mediador entre el conocimiento experimental y la relación entre el conocimiento abstracto o complejo del proceso de enseñanza–aprendizaje propio del pensamiento histórico.

**Temporal–Espacial o Histórico:** Para desarrollar este apartado, se propone hacer uso de las diversas explicaciones causales de los distintos fenómenos y hechos que han trascendido en el devenir temporal de la problemática específica a trabajar. En este sentido, se requiere abordarla según su contexto, procesos, actores y dinámicas, involucrando a su vez una definición tanto personalista como económica, social, política, cultural e ideológica, sin descuidar su aspecto espacial. Con ello se desea mostrar a las y los educandos las permanencias, cambios, transformaciones, efectos y consecuencias del proceso histórico sin olvidar la complejidad y repercusiones que esto representa en la actualidad, logrando que de esta manera ellas y ellos reflexionen y se sensibilicen con el pensamiento histórico y sean propositivos frente al mismo, asumiendo desde luego una postura crítica y política.

Ligado al objetivo transversal, se plantea construir las bases necesarias para que las y los estudiantes cuestionen su entorno y transformen lo que consideren necesario, por medio del uso de las TIC, el pensamiento crítico y el empoderamiento político permitiendo contrarrestar la apatía, desinterés e indiferencia por las problemáticas sociales que las y los aquejan en su realidad cotidiana. A su vez esta propuesta se integró a los objetivos institucionales del colegio Alfonso Reyes Echandía, particularmente a los del área de ciencias sociales bajo el proyecto “Estamos Haciendo Historia”. Paralelo a ello en cada clase se dejó claro el eje central, sus objetivos, la metodología de trabajo y los mecanismos de evaluación la cual en dicho proceso se hará de manera continua, es decir que se desarrollara permanentemente según las capacidades, dimensiones y/o destrezas cognitivas, comunicacionales, corporales, estéticas, afectivas, investigativas y emocionales de las y los educandos. Intentando establecer escenarios de retroalimentación constante, en donde la relación entre educando y educador no sea unidireccional por parte de este último, por el contrario se intenta lograr afianzar un dialogo permanente entre ambos, permitiendo mejorar el entorno escolar de acuerdo a las problemáticas del contexto sociocultural donde emergen. En tal sentido, es importante articularse con diversas herramientas y recursos didácticos, artísticos, lúdicos, además del empleo de las TIC para innovar y reflexionar sobre el quehacer y saber hacer pedagógico.

A continuación, hay una tabla general que contiene la planeación de contenidos desarrollados durante la intervención pedagógica y además se presentan tablas específicas trabajadas en cada eje.

## PLANEACIÓN GENERAL DE CONTENIDOS Y SESIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La presente tabla muestra los contenidos, temas y subtemas que se desarrollaron en la propuesta de intervención pedagógica los cuales son transversales a la educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano<sup>30</sup>.

	<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>NIVEL MICRO O PERSONAL</b>	<b>NIVEL MACRO O ESTRUCTURAL</b>	<b>NIVEL HISTÓRICO</b>	<b>SESIONES</b>
<b>CONTENIDOS</b>	<i>Violencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición.</li> <li>- Tipologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura de la violencia</li> <li>- Caracterización de conflicto colombiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del sistema político.</li> </ul>	2
	<i>Actores del conflicto (victimarios)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipología.</li> <li>- Escalas.</li> <li>- Resolución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actores.</li> <li>- Contrastes ideológicos.</li> <li>- Dinámicas.</li> <li>- Modalidades.</li> <li>-Tácticas y estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgimiento.</li> <li>- Desarrollo y transformación temporal.</li> <li>- Consecuencias y repercusiones.</li> </ul>	2 - 3
	<i>Derechos humanos y</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición.</li> <li>- Mecanismos políticos y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorias de las víctimas.</li> <li>- Perdón, olvido y reconciliación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ley de víctimas y restitución de tierras.</li> <li>- injusticia, impunidad</li> </ul>	

<sup>30</sup> en la primera sesión se hizo una presentación general del tema en donde a las y los educandos se les entrego un folleto informativo del proyecto pedagógico. Este a su vez contenía una breve información del tema adjuntándole los intereses e importancia del mismo, algunas preguntas orientadoras, la metodología de trabajo y medios de contacto (correos electrónicos y sitio web blog). Además, también se les explico los objetivos que guiaban el proyecto, una bibliografía completa para consultar y profundizar sobre el tema y los ejes formulados, el proceso de evaluación, los porcentajes de notas y los compromisos para la clase por parte del docente y los estudiantes.

	<i>victimas</i>	judiciales para la protección de los DDHH y del DIH.	- impactos, daños y re-victimización.	y no repetición. - Desarrollo histórico.	2
	<i>Caminos de paz</i>	- Definición. - Escenarios de paz. - Estar bien y ser más.	- Cultura de paz.	- Ley 975 o ley de justicia y paz. - Negociaciones de paz en la Habana. - Procesos de paz anteriores.	2

**PLANEACIÓN DE SESIONES POR EJE TEMÁTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ A PARTIR DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO COLOMBIANO**

AMBIENTE EDUCATIVO: **I.E.D. ALFONSO REYES ECHANDÍA.**

ASIGNATURA (espacio académico designado): Ética y religión.

DOCENTE: **Leonardo Esparza Tafur.**

PERIODO: II

GRADO: 10°

FECHA: Mayo del 2015

EJE TEMÁTICO: VIOLENCIA.

HILOS CONDUCTORES (SUBTEMAS): Definición de violencia, tipos o manifestaciones de violencia, secuelas de la violencia, reproducción-naturalización y normalización de la violencia, caracterización de la violencia del conflicto colombiano, análisis histórico del sistema político colombiano.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Qué es la violencia? ¿Qué tipo de problemáticas violentas encuentro en el entorno escolar? ¿Qué hago yo para cambiar estas situaciones violentas? ¿Cuáles son las causas de la violencia en Colombia? ¿Cómo trabajar un pasado violento que no quiere pasar?

PROPÓSITOS TRANSVERSALES: 1. Definir el concepto de violencia por medio de las experiencias vividas de los educandos de grado decimo de la IED Alfonso Reyes Echandía empleando actividades lúdicas. 2. Diferenciar los tipos de violencia utilizando la cartografía social y los organizadores gráficos para representar algunas situaciones en contextos reales principalmente en el escenario escolar de la IED Alfonso Reyes Echandía. 3. Analizar junto a los estudiantes de décimo grado del colegio Alfonso Reyes Echandía la configuración histórica de la cultura de la violencia del conflicto colombiano a partir de las características del sistema político.

<i>Nivel</i>	<i>Contenido</i>	<i>Referentes bibliográficos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Herramientas o recursos pedagógicos</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Trabajo extracurricular/ tareas de investigación</i>	<i>Sesiones</i>
						A partir de las modalidades de la violencia deben	

Personal	Violencia en la cotidianidad escolar y familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ David Hicks</li> <li>➤ Johan Galtung</li> <li>➤ Paco Cascón</li> <li>➤ Xesús Jares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades lúdicas y/o recreativas<sup>31</sup></li> <li>• Cuadro pedagógico para describir situaciones de violencia por medio de la música<sup>32</sup></li> <li>• Mapa mental sobre la violencia.</li> <li>• Cartografía social<sup>33</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vendas</li> <li>○ Cuerdas</li> <li>○ Cartulinas</li> <li>○ Marcadores</li> <li>○ Plano de la institución</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<p>En la aplicación de las actividades lúdicas se evaluaron tres fortalezas, rasgos o capacidades en él o la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experimental - vivencial</li> <li>✓ Descriptivo - analítico</li> <li>✓ Reflexivo - propositivo</li> </ul>	<p>investigar algún hecho o suceso violento y solucionar los siguientes interrogantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Describir qué paso?, es decir hacer mención de las personas involucradas (victimas-victimarios), lugares hechos y el tiempo en que sucedió lo acontecido.</li> <li>2. ¿El por qué se dio?, es decir la intencionalidad y el cómo sucedieron las cosas.</li> <li>3. ¿Por qué para usted es importante este hecho?</li> <li>4. ¿Al día de hoy que ha pasado?, es decir si ha habido algún acto de justicia y reparación frente a lo sucedido.</li> <li>5. Emplear fuentes</li> </ol>	1
----------	---	--	---	---	---	--	---

<sup>31</sup> para profundizar sobre las actividades realizadas ver al respecto el Anexo #15.

<sup>32</sup> para profundizar sobre el formato empleado en esta actividad ver al respecto el Anexo #16.

<sup>33</sup> para profundizar sobre los trabajos elaborados por los estudiantes del IED Alfonso Reyes Echandía ver al respecto el Anexo #17.

						primarias o secundarias.	
Estructural e Histórico	Cultura de la violencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Medofilo Medina</li> <li>➤ Eduardo Pizarro</li> <li>➤ Medina Gallego</li> <li>➤ Guido Picolli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa conceptual sobre la cultura de la violencia</li> <li>• Mapa conceptual de la violencia en el sistema político colombiano</li> <li>• Cuadro comparativo sobre las características del conflicto colombiano y sus consecuencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Marcadores</li> <li>○ Papel</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El o la estudiante analiza a partir de la causalidad histórica la violencia en Colombia</li> <li>✓ Él o la estudiante reflexiona por medio de posturas críticas sobre la manifestación mes de violencia en el conflicto colombiano</li> </ul>	Taller de vacaciones <sup>34</sup>	1

<sup>34</sup> para profundizar sobre el formato y contenido del taller ver al respecto Anexo #18.

AMBIENTE EDUCATIVO: **I.E.D. ALFONSO REYES ECHANDÍA.**  
religión.

ASIGNATURA (espacio académico asignado): Ética y

DOCENTE: **Leonardo Esparza Tafur.**

PERIODO: II y III

GRADO: 10°

FECHA: Junio y Julio del 2015

EJE TEMÁTICO: ACTORES DEL CONFLICTO (VICTIMARIOS).

HILOS CONDUCTORES (SUBTEMAS): Definición de conflicto, Estructura del conflicto. Teoría del conflicto, Tipos o clases de conflicto, Técnicas para el análisis de conflictos, Herramientas para la resolución no violenta de conflictos, Transformación de conflictos, Actores del conflicto colombiano: características, contrastes ideológicos, dinámicas, modalidades, tácticas y estrategias de violencia, zonas geográficas de influencia, surgimiento, desarrollo y transformación temporal.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Qué es el conflicto? ¿Qué tipo de posturas o posiciones tomo en un conflicto? ¿Cómo resolver los conflictos sin recurrir a la violencia? ¿Cuáles son las modalidades de la violencia empleadas por los actores del conflicto colombiano? ¿Qué diferencias o similitudes existen entre los actores del conflicto colombiano?

PROPÓSITOS TRANSVERSALES: 1. Identificar la perspectiva positiva del conflicto por medio de actividades lúdicas con los educandos de grado décimo del colegio Alfonso Reyes Echandía. 2. Desarrollar procesos cognitivos que expliquen las características y causalidades de los actores del conflicto en los estudiantes de grado décimo de la IED Alfonso Reyes Echandía por medio del pensamiento histórico. 3. Interiorizar en los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía el conflicto como parte consustancial del ser humano adaptándolo a situaciones y contextos reales en distintos ámbitos sociales.

<i>Nivel</i>	<i>Contenido</i>	<i>Referentes bibliográficos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Herramientas o recursos pedagógicos</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Trabajo extracurricular/ tareas de investigación</i>	<i>Sesiones</i>
--------------	------------------	--------------------------------------	--------------------	--	-------------------	---	-----------------

Personal	Conflictos en el ámbito escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Paco Cascón</li> <li>➤ Xesús Jares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actividades lúdicas y/o recreativas<sup>35</sup></li> <li>➤ Improvisación de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vendas</li> <li>○ Papel periódico</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<p>En la aplicación de las actividades lúdicas se evaluaron tres fortalezas, rasgos o capacidades en él o la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experimental - vivencial</li> <li>✓ Descriptivo - analítico</li> <li>✓ Reflexivo - propositivo</li> </ul>	De forma individual las y los estudiantes deben investigar las principales características de alguno de los actores del conflicto empleando el uso de fuentes escritas tanto primarias como secundarias.	1
Estructural	El conflicto como parte consustanci al del ser humano y su lado positivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Paco Cascón</li> <li>➤ Alfredo Molano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mental sobre el conflicto</li> <li>• Cuadro con los enfoques y actitudes del individuo ante situaciones conflictivas</li> <li>• Grafica con las fases del conflicto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Papel periódico</li> <li>○ Cinta</li> <li>○ Cartulinas</li> <li>○ Marcadores</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El o la estudiante expone la perspectiva positiva del conflicto empleando las posturas y fases en un conflicto</li> <li>✓ El o la estudiante aprende basado en</li> </ul>	<p>A partir de la lectura del capítulo 1 “A lo bien” del libro <i>Ahí les dejo esos fierros</i> de Alfredo Molano deben resolver las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de problemáticas logra identificar y como puede relacionarlas con su diario vivir?</li> <li>2. ¿Qué actores del conflicto se mencionan y cuáles son sus</li> </ol>	1

<sup>35</sup> para profundizar sobre las actividades realizadas ver al respecto el Anexo #19.

					<p>situaciones conflictivas mecanismos, estrategias y herramientas para la resolución no violenta de los conflictos</p>	<p>dinámicas?</p> <p>3. ¿Qué diferencias o similitudes encuentra entre los actores del conflicto que menciona la lectura?</p> <p>4. ¿A qué periodo histórico hace mención el relato? Justifique el porqué de su respuesta.</p> <p>5. ¿Cómo este relato puede contribuir a la reflexión del conflicto colombiano y a la memoria histórica del mismo?</p>	
Histórico	<p>Causalidad histórica y características de los actores del conflicto</p>	<p>➤ Centro de Memoria Histórica</p> <p>➤ Centro de Memoria paz y Reconciliación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadros con las causalidades y las características de los actores del conflicto<sup>36</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hojas con el formato de los cuadros</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> <li>○ Documental <i>No hubo tiempo para la tristeza</i></li> </ul>	<p>✓ El o la estudiante comprende por medio del pensamiento histórico las características y causalidades de los actores del conflicto</p>	<p>Taller sobre el documental no hubo tiempo para la tristeza a cargo de las docentes del área de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía para apoyar las actividades de investigación.<sup>37</sup></p>	1

<sup>36</sup> para profundizar sobre el formato empleado y el resultado ver al respecto el Anexo #20.

<sup>37</sup> para profundizar sobre el formato y contenido del taller ver al respecto el Anexo #21.

AMBIENTE EDUCATIVO: **I.E.D. ALFONSO REYES ECHANDÍA.**  
religión.

ASIGNATURA (espacio académico asignado): Ética y

DOCENTE: **Leonardo Esparza Tafur.**

PERIODO: III

GRADO: 10°

FECHA: Julio y agosto del 2015

EJE TEMÁTICO: DERECHOS HUMANOS Y VÍCTIMAS

HILOS CONDUCTORES (SUBTEMAS): Definición de los derechos humanos, las víctimas y del derecho internacional humanitario, Mecanismos e instituciones políticas y judiciales para la protección de los DDHH, Promover el conocimiento e interés por el respeto a los derechos humanos, Memorias de las víctimas, Ley de víctimas y restitución de tierras, Procesos de verdad, justicia y reparación.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Qué son los derechos humanos? ¿Quiénes son las víctimas del conflicto colombiano? ¿Cómo garantizar la protección de los derechos humanos? ¿Qué hago si me vulneran un derecho humano? ¿Cómo la memoria y la memoria histórica pueden reparar a las víctimas? ¿Cuáles son los mecanismos e instituciones que deben garantizar y proteger los derechos humanos? ¿Cómo trabajar la memoria en un país en guerra?

PROPÓSITOS TRANSVERSALES: 1. Reconocer junto a los estudiantes de décimo grado de la IED Alfonso Reyes Echandía la importancia de proteger, promover y garantizar los DD. HH en el contexto colombiano por medio de actividades lúdicas. 2. Desarrollar en los estudiantes de décimo grado del colegio Alfonso Reyes Echandía posturas críticas e investigativas frente a las violaciones de los DDHH y del DIH durante el conflicto colombiano. 3. Asumir actitudes y aptitudes en los estudiantes de grado decimo del colegio Alfonso Reyes Echandía de empatía y solidaridad con las víctimas del conflicto colombiano empleando la memoria y la memoria histórica como mecanismo de resistencia.

<i>Nivel</i>	<i>Contenido</i>	<i>Referentes bibliográficos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Herramientas o recursos pedagógicos</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Trabajo extracurricular/ tareas de investigación</i>	<i>Sesiones</i>
					En la aplicación		

Personal	Los derechos humanos en el entorno escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Paco Cascón</li> <li>➤ Xesús Jares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades lúdicas y/o recreativas<sup>38</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Globos</li> <li>○ Marcadores</li> <li>○ Papel periódico</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<p>de las actividades lúdicas se evaluaron tres fortalezas, rasgos o capacidades en él o la estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experimental - vivencial</li> <li>✓ Descriptivo - analítico</li> <li>✓ Reflexivo - propositivo</li> </ul>	Representar en un pliego de papel periódico como se promueven y/o vulneran los derechos humanos en el entorno escolar <sup>39</sup>	1
Estructural e Histórico	Víctimas en el conflicto colombiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oficina del alto comisionado para los derechos humanos</li> <li>➤ Ley de víctimas y restitución de tierras o ley 1448 de 2011</li> <li>➤ Centro de Memoria Histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentefacto sobre los derechos humanos</li> <li>• Cuadro sinóptico sobre la estructura del DIH y los DD. HH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Marcadores</li> <li>○ Cartulinas</li> <li>○ Dispositivos electrónicos con conectividad a internet</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El o la estudiante propone ejercicios de investigación autónomos que vinculen la cotidianidad escolar, la memoria y la memoria histórica en el tema de víctimas del conflicto</li> </ul>	Elaborar un cuadro donde se relacione las modalidades de la violencia descritas en el informe de la Comisión Histórica ¡Basta Ya! junto a los derechos humanos vulnerados en este tipo de acciones y que a su vez vincule a las personas a las cuales se cometieron estos actos por medio de algún suceso o hecho histórico transcurrido durante el	1

<sup>38</sup> para profundizar sobre las actividades realizadas ver al respecto el Anexo #22.

<sup>39</sup> para profundizar sobre las actividades realizadas ver al respecto el Anexo #23.

					colombiano	conflicto.	
--	--	--	--	--	------------	------------	--

AMBIENTE EDUCATIVO: **I.E.D. ALFONSO REYES ECHANDÍA.**  
religión.

ASIGNATURA (espacio académico asignado): Ética y

DOCENTE: **Leonardo Esparza Tafur.**

PERIODO: II y III

GRADO: 10°

FECHA: Agosto del 2015

EJE TEMÁTICO: CAMINOS DE PAZ.

HILOS CONDUCTORES (SUBTEMAS): Definición de paz, Distinguir entre paz positiva y paz negativa, Escenarios de paz, Procesos de paz en la historia de Colombia, Ley 975 o ley de justicia y paz, Proceso de negociación entre miembros del gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC EP en la Habana, Cuba.

PREGUNTAS ORIENTADORAS: ¿Qué es la paz? ¿Cómo definen la paz los educandos? ¿Cómo se interioriza la idea de paz en la población colombiana? ¿Cómo hablar de paz en un país en medio de la guerra? ¿Quiénes son los encargados de construir la paz? ¿Qué elementos se necesitarían para que la paz fuera algo estable y duradero?

PROPÓSITOS TRANSVERSALES: 1. Comprender la importancia que tiene una definición oportuna de paz que posibilite la construcción de escenarios propicios para la consecución de una cultura de paz en la IED Alfonso Reyes Echandía. 2. Crear en los estudiantes de grado décimo del colegio Alfonso Reyes Echandía los principios, dimensiones y actitudes para la consecución de una cultura de paz en el entorno escolar. 3. Contemplar junto a los estudiantes de décimo grado del colegio Alfonso Reyes Echandía las características y particularidades de la negociación que se lleva a cabo en la Habana, Cuba entre los delegados del gobierno nacional y miembros de la guerrilla de las FARC desde una postura crítica e histórica al proceso.

<i>Nivel</i>	<i>Contenido</i>	<i>Referentes bibliográficos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Herramientas o recursos pedagógicos</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Trabajo extracurricular/ tareas de investigación</i>	<i>Sesiones</i>
						Cada estudiante debe diseñar el formato de una entrevista semiestructurada y aplicarla a 5 personas. Las orientaciones y	

Personal	Cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mariela Sánchez</li> <li>➤ Johan Galtung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mental sobre la paz</li> <li>• Cuadro comparativo de la paz negativa y paz positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dispositivos electrónicos con conectividad a internet</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El o la estudiante define el concepto de paz a partir de la diferencia entre paz negativa y paz positiva</li> <li>✓ El o la estudiante participa activamente en la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar</li> </ul>	<p>recomendaciones para la elaboración de estas son las siguientes:</p> <p>Tener en cuenta los datos personales del entrevistado, es decir el nombre completo, edad, profesión etc.</p> <p>El entrevistado debe responder a la definición o perspectiva sobre la paz y además que responda sobre el cómo llegar a tal estado u escenario.</p> <p>El entrevistado debe responder a interrogantes de la negociación que se lleva actualmente en la Habana cuba entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, como por ejemplo ¿cómo ve el proceso? ¿Está o no de acuerdo y por qué? Etc.<sup>40</sup></p>	1
				○ Dispositivos electrónicos			

<sup>40</sup> para profundizar sobre las actividades realizadas ver al respecto el Anexo #24.

Estructural e Histórico	Procesos de paz en medio del conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ley 975 o ley de justicia y paz.</li> <li>➤ Oficina del Alto comisionado para la paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Línea del tiempo sobre negociaciones de paz en Colombia</li> <li>• Mesa redonda para discutir el acuerdo el proceso de paz</li> </ul>	<p>con conectividad a internet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Video ¿Qué es la paz? De Jaime Bateman</li> <li>○ Videos sobre el establecimiento formal de la mesa de conversaciones</li> <li>○ Cuaderno de investigación</li> </ul>	<p>✓ El o la estudiante comprende la trascendencia histórica que tiene la negociación en la Habana desde una perspectiva crítica e histórica.</p>	<p>Socialización general sobre las clases impartidas en la institución en base a la propuesta pedagógica y finalmente la aplicación de una evaluación que dé cuenta y reflexione acerca del desarrollo de este proceso<sup>41</sup></p>	1
-------------------------	--	--	--	---	---	---	---

<sup>41</sup> para profundizar sobre la socialización y el formato de evaluación que se aplicó ver al respecto el Anexo #25.

### 3.4 ¿QUÉ PASO A LO LARGO DEL PROCESO Y QUE RESULTO DE ELLO?

En esta última fase del capítulo III, se quiere dar cuenta de lo sucedido durante el transcurrir temporal de la implementación pedagógica por medio de la sistematización de experiencias con el fin de mostrar los cambios, dificultades, particularidades, desafíos y resultados obtenidos de lo que se alcanzó a realizar. Sin embargo, para efectos de condensar los detalles de lo experimentado, se dividen en cuatro grandes grupos con una última conclusión que logre destacar las particularidades de lo vivido a través del análisis reflexivo dando preámbulo al capítulo final del trabajo de grado. Cabe aclarar que la forma en que se plantea este escrito tiene un carácter interconectado, es decir que a partir de algún cambio pueden presentarse nuevas dificultades y resultados dando comienzo a nuevos retos.

Los grupos se dividen bajo la siguiente forma:

- *Cambios de la propuesta e implementación pedagógica:* allí se empezará con las modificaciones que se le hicieron a la propuesta pedagógica a lo largo de la implementación.
- *Dificultades para la implementación pedagógica:* son todos aquellos percances, problemas u obstáculos que surgieron durante la práctica pedagógica.
- *Resultados obtenidos:* aquí se reúnen todas aquellas expectativas, propósitos, logros o metas cumplidas. Además de mencionar las experiencias tanto positivas como negativas de lo acontecido.
- *Retos pedagógicos:* para esta parte se reúnen aquellas cuestiones temáticas, teóricas, conceptuales, didácticas, pedagógicas y metodológicas inconclusas y/o pendientes, las cuales a su vez generan nuevos interrogantes y desafíos en el quehacer y saber hacer docente.

Antes de comenzar hay que reconocer el aporte significativo de las y los educandos junto con las profesoras del área de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía, ya que sus sinceros y oportunos comentarios frente a lo experimentado en el escenario escolar alientan a continuar con el deber ser docente.

### ***3.4.1 Cambios de la propuesta e implementación pedagógica***

Como ya se mencionó en este capítulo, hubo tres cambios relevantes que modificaron sustancialmente la propuesta pedagógica y su práctica. El primero de ellos tuvo que ver con el diseño temático, es decir que inicialmente se propusieron una gran cantidad de contenidos en los cuatro ejes, principalmente para el nivel histórico. Por ejemplo, para el caso del eje temático de la violencia en este nivel se planteó trabajar diversos periodos y momentos de la historia de Colombia como el Bipartidismo, la hegemonía del partido Conservador, el periodo del gobierno liberal denominado “Revolución en Marcha”, la época de la violencia, el “Bogotazo”, el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla y el Frente Nacional.

En el caso del eje temático Derechos humanos y víctimas, en un comienzo se había contemplado con el nombre de Democracia y además incluía en el nivel histórico la exploración de los acuerdos, negociaciones o procesos de paz desde el gobierno de Belisario Betancur, los procesos de paz con el M-19, el EPL, el Quintín Lame y el PRT, la constitución política de 1991, el mandato por la paz, las negociaciones en San Vicente del Caguán entre la guerrilla de las FARC EP y el gobierno de Andrés Pastrana y la “desmovilización” de las AUC bajo el mandato gubernamental de Álvaro Uribe Vélez hasta las negociaciones en la Habana, Cuba entre las FARC EP y el gobierno de Juan Manuel Santos. Inclusive en el nivel micro, se contemplaba la posibilidad de trabajar los derechos humanos desde la constitución de 1991 entremezclándola con las competencias ciudadanas. No obstante, en el eje caminos de paz se deseó trabajar el tema de víctimas, específicamente desde el genocidio de la Unión Patriótica y los magnicidios de la década de los ochenta y noventa.

Finalmente, lo extenso de estos periodos, momentos y hechos de la historia colombiana daban para trabajar el currículo completo de todo un año escolar, lo cual por los tiempos establecidos era imposible de ejecutar y por si fuera poco la visión histórica de los mismos se contemplaba desde una perspectiva tradicionalista y lineal, por eso se tomó la decisión de reducir sustancialmente los contenidos históricos y trabajar los ejes bajo características dialécticas en los tres niveles metodológicamente formulados.

En segundo lugar y concadenando lo anteriormente expuesto, el cambio de título del trabajo de grado se transformó debido a la indagación histórica, teórica y conceptual que se desarrolló en el transcurrir de la investigación pedagógica. Es decir que a modo groso tuvo cinco nombres hasta llegar al definitivo: 1.) La enseñanza de la historia desde la educación para la paz en el conflicto armado colombiano. 2.) La enseñanza de la historia desde la educación para la paz en el conflicto (social) armado colombiano. 3.) Educación para la paz con énfasis en la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano. 4.) Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano. 5.) Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto social - armado colombiano.

En última instancia se decidió por dar el título de *educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano* porque se consideró que son las personas interesadas en el tema quienes desde su interpretación le darán la connotación respectiva del conflicto que vive Colombia. Bajo esta premisa, la postura que se sostuvo en esta investigación es que el conflicto responde a múltiples causas transgrediendo la definición del mismo hasta convertirlo en un asunto complejo en donde no solo involucra el carácter armado, sino que también convergen aspectos sociales, económicos, políticos e ideológicos.

La tercera modificación se dio en la práctica pedagógica, en resumidas cuentas, el espacio asignado para la implementación fue en el área de ciencias sociales sin embargo por cuestiones académicas, curriculares y temporales de las profesoras de la IED Alfonso Reyes Echandía se acordó trabajar en las clases de Ética y Religión. Por otro lado, el interés principal consistía en aplicar la propuesta de intervención con las y los estudiantes de noveno grado (ciclo IV), lo cual en un comienzo fue así, pero por múltiples dificultades que en la siguiente parte se abordaran no se pudo concretar.

### ***3.4.2 Dificultades para la implementación pedagógica***

Terminando de explicar lo escrito palabras atrás, se suponía que la implementación transcurriría entre el tercer y cuarto bimestre del año 2014. En este sentido, se estaba llevando a cabo tal propósito hasta que por motivos personales y ajenos a las circunstancias no se continuó con lo pactado, trayendo consigo varias consecuencias, entre ellas la decepción de algunos educandos y la inevitable postergación de la investigación educativa.

Aunque como dicen popularmente “*no hay mal que por bien no venga*”, este espacio sirvió para reflexionar teórica, metodológica y didácticamente sobre el cómo, para qué y por qué rediseñar pedagógicamente una propuesta que fuera acorde a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y del investigador.

Vale la pena mencionar que durante el tiempo que se alcanzó a estar en la institución no siempre hubo un espacio disponible para trabajar con todas y todos los estudiantes, lo cual entorpecía enormemente la comunicación y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en algunos casos los actores educativos no sabían quién era el docente encargado de dictar la clase, es decir si les tocaba a las profesoras del colegio o al practicante. Esto se debió principalmente a las dinámicas internas del colegio sumándole a estas la complejidad del calendario escolar, el cual presenta diversas actividades en dichos periodos, inclusive cuando se dieron nuevamente los espacios de práctica en el año 2015 tales aspectos fueron comúnmente recurrentes.

Otra dificultad que no se contemplaba y que retraso aún más la implementación de la propuesta pedagógica fue el paro de maestros realizado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), el cual inicio el 22 de abril del año 2015 y duro aproximadamente dos semanas dejando como resultado menos tiempo para intervenir en el colegio, ya que las profesoras debían recuperar las clases perdidas y avanzar en las mismas.

### **3.4.3 Resultados obtenidos**

Para compartir, puntualizar, comprender y exponer más fácilmente los resultados obtenidos en la implementación pedagógica de la *educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano* aplicada en las y los estudiantes de grado decimo (ciclo V) de la IED Alfonso Reyes Echandía se formularán bajo una lista en la que se contendrán los detalles o características más relevantes.

- ✓ Las y los estudiantes comprendieron la definición de conflicto y a su vez reconocieron la perspectiva positiva del mismo adjuntándole a este nuevos enfoques y aptitudes para asumirlos colectivamente como una posibilidad de establecer empatía y solidaridad entre sus semejantes.

- ✓ Los actores educativos (particularmente estudiantes) lograron identificar las principales características de los conflictos y sus actores que se presentan dentro del entorno escolar, aunque desafortunadamente no se pudo intervenir de manera relevante alguna problemática en el contexto de la institución.
- ✓ En el transcurso de la implementación las y los estudiantes expusieron diferentes conflictos en varias escalas a través de relaciones causales, por lo general las justificaciones más recurrentes eran la falta de comunicación asertiva, intolerancia, autoritarismo e injusticia además de la imposibilidad de generar alternativas para resolver los conflictos sin emplear manifestaciones violentas que conserven intacta la dignidad humana.
- ✓ En cuanto al tema del conflicto colombiano se logró despertar el interés, pero ante todo la sensibilidad frente a las víctimas además de que ellas y ellos se dieran cuenta de que en ninguna circunstancia son ajenos y mucho menos están exentos de alguna situación o hecho victimizante.
- ✓ Las y los educandos interiorizaron la transversalidad de la paz en cuanto a la formación humana se refiere relacionándola junto a la importancia de construir escenarios de paz en múltiples niveles tanto micros como macros, en otras palabras, desde el hogar hasta en un contexto nacional e incluso internacional. Permitiendo constituir los primeros cimientos de una cultura de paz en espacios violentos, es decir que autónomamente y en constante perseverancia se pueden dar procesos de ser, estar y actuar acorde a lo propuesto por la educación para la paz.
- ✓ La escasa regularidad del rendimiento académico de las y los estudiantes de la IED Alfonso Reyes Echandía dificulta mucho la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo esta parte como la poca responsabilidad de entregar los deberes escolares y extraescolares en los plazos establecidos. Aunque curiosamente cuando se trata de otro tipo de actividades que se salgan de los parámetros y mecanismos del trabajo escrito manifiestan interés y participan activamente, ejemplo de ello fueron las actividades lúdicas y/o recreativas realizadas. Bajo esta idea dichas actividades bien enfocadas estimulan y permiten salir del cotidiano escolar,

romper con los espacios establecidos, la monotonía, la apatía y desinterés de los educandos en ciertos temas. Inclusive desde allí se pueden analizar actitudes, personalidades y posturas en determinada situación permitiendo no solo descubrir los conflictos latentes entre ellos, sino que también logra interferir positivamente para la resolución de los mismos.

- ✓ La investigación acción educativa no rigurosa en asociación con las actividades lúdicas y herramientas pedagógicas como los materiales audiovisuales y libros de texto tienen resultados favorables para establecer procesos de enseñanza-aprendizaje dialógicos donde el contenido se oriente dialécticamente y de forma heterogénea. Aunque no se puede caer en la tentativa de descuidar la estructura metodológica ya que se perdería el horizonte pedagógico y la relación con los niveles planteados.
- ✓ Los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen mayor impacto en grupos pequeños (7 – 12 estudiantes) que en grupos grandes (más de 20 estudiantes) puesto que se puede hacer un mejor seguimiento a los estudiantes por parte del docente, es decir más detallado y personalizado sobre las dificultades que se presenten además de enriquecer constantemente la reflexión y comunicación dialógica-recíproca entre el educando y educador en cuanto a los conocimientos y saberes implementados.

#### **3.4.4 Retos pedagógicos**

En un sentido proporcional del cómo se presentaron los resultados obtenidos de igual forma se procederá a mencionar los retos pedagógicos durante la implementación de la propuesta pedagógica *educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano* en la IED Alfonso Reyes Echandía con las y los estudiantes de grado decimo (ciclo V).

- ❖ Aunque la mayoría de los educandos tienden a reconocer la conciencia de clase aún persiste en ellos el imaginario colectivo de homogenizar y entremezclar actores, problemáticas y conceptos sociales, políticos e históricos. Frecuentemente tergiversan las relaciones e intenciones humanas añadiéndoles juicios personales a los diversos procesos o momentos de la

historia del conflicto colombiano dejando como consecuencia la no comprensión del conocimiento abstracto propio de la disciplina histórica y del carácter causal que la representa.

- ❖ Teniendo en cuenta lo escrito en el reto pedagógico anterior, prevalece un desconocimiento sobre los actores (victimarios) en el conflicto colombiano, así como de sus características, dinámicas, causalidades, ideología e intereses. Por lo general solo identifican a la guerrilla, paramilitar y militar, pero a los dos primeros los despolitiza y además no logra identificar a otros actores inmersos en el conflicto, como por ejemplo políticos, empresarios y empresas tanto nacionales como extranjeras, medios de comunicación, miembros del narcotráfico (carteles, capos, sicarios y mercenarios) y el papel de la política internacional representada principalmente en la intromisión extranjera de Estados Unidos.
- ❖ Existe un gran desinterés por parte del estudiantado acompañado de una escasa credibilidad que tienen frente al proceso que se lleva a cabo en la Habana, Cuba entre miembros de la guerrilla de las FARC EP y delegados del gobierno nacional. Sin embargo, este escepticismo conlleva a la reflexión y concientización de generar mecanismos para permitir la concepción de una paz positiva, crítica y propositiva que resuelva todas las inequidades e injusticias producidas por las problemáticas estructurales.
- ❖ Aún prevalece la concepción de una educación pasiva y unidireccional por parte del estudiantado. Es decir, para ellos y ellas el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe en el marco de una transacción del conocimiento al ver referido su formación a través de algún incentivo, estos pueden ser las notas. En otros términos, la bancarización de la educación hace que la capacidad creativa, curiosa y reflexiva de los sujetos se pierda.
- ❖ Se puede evidenciar en las y los educandos un profundo desconocimiento sobre los derechos humanos puesto que por lo general no pasan de la mención de algunos de ellos. Uno de los retos pedagógicos sería profundizar, pero sobre reforzar los mecanismos de protección, maneras de usarlos y finalmente identificar la funcionalidad de las autoridades e

instituciones competentes a niveles locales, regionales, nacionales e internacionales que velen por la defensa de estos.

- ❖ Desafortunadamente no se alcanzó a lograr el objetivo de formar y consolidar un pensamiento histórico sobre el conflicto colombiano en las y los educandos. No obstante, se sembró en ellas y ellos la duda sobre el mismo para que en un futuro lo puedan desarrollar e implementar en sus respectivos contextos para responder oportunamente a su momento histórico.

Como conclusión final, es importante comentar la particularidad de que la implementación pedagógica se abordó con los estudiantes del grupo focal TABUSCLAN. En este sentido, fue muy interesante trabajar con personas que tienen preferencias por temas propios de las ciencias sociales, la historia y la memoria, en este caso dirigidas exclusivamente al tema del conflicto colombiano.

A pesar de que el tiempo en el colegio Alfonso Reyes Echandía no bastó para abordar todo lo planteado en la ambiciosa propuesta pedagógica, no obstante, lo realmente significativo es la vivencia que se logró en dicha institución, ya que fue muy enriquecedora en el sentido de que los actores educativos motivaron frecuentemente la clase por medio de sus preguntas, inquietudes, comentarios, sugerencias y participación. Además, el trabajo desarrollado allí no es de menospreciar debido a que cualquier intento que se haga del asunto a su vez se convierte en un avance en la materia. Por último, la totalidad de lo formulado y experimentado a lo largo de la investigación educativa sirve para considerar ciertos elementos imprescindibles para hablar de paz en el escenario educativo desde el pensamiento histórico.

## **CAPÍTULO IV**

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

*“La paz no es solamente la ausencia de la guerra; mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podemos alcanzar un mundo de paz”. Rigoberta Menchú*

*“La paz se crea, se construye en y por la superación de realidades sociales perversas. La paz se crea, se construye en la edificación incesante de la justicia social”. Paulo Freire*

El último recorrido del trabajo de grado consta de hacer una síntesis del capítulo anterior y a su vez plantear la importancia del porque aprender, enseñar y hablar de paz en los escenarios educativos. Este interés surge a partir de la actual coyuntura política que atraviesa el país, puesto que resulta inminente tocar este tipo de asuntos, sobre todo en este territorio donde la prolongación de la violencia ha causado grandes estragos en la sociedad colombiana. Siguiendo tal premisa, una alternativa reciente por parte del gobierno nacional ha sido establecer la obligatoriedad de aplicar una *cátedra de la paz* en todas las instituciones educativas del país, con ello implícitamente el Estado se estaría comprometiendo a la construcción de un futuro en donde se contemple la paz como horizonte político para luego poder alcanzar en la población la cúspide social y cultural de la misma. Sin embargo, existe la necesidad de vincular estos temas en un espectro más amplio, es decir que al abordar la problemática del conflicto colombiano es fundamental ligarlo a la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, ya que en sí misma posibilita reivindicar todas esas voces acalladas y fortalecer los procesos de memoria y memoria histórica en las y los jóvenes educandos para que desde allí se puedan asumir como sujetos políticos con participación activa.

Por ende, uno de los principales retos del sistema educativo radica en responder coherentemente a esta meta. Sin embargo, estos planteamientos generan a su vez una gran cantidad de interrogantes, algunos de ellos son: ¿Por qué conocer el conflicto para alcanzar la paz?, ¿De qué manera se puede enseñar y aprender la historia del conflicto para que así avance hacia la consecución de la paz?, ¿Qué herramientas, estrategias y recursos son útiles en ello?, ¿Cómo debe ser el docente y sus procesos en la dinámica de una enseñanza del conflicto enfocado hacia la paz?, ¿Qué disposiciones institucionales (colegios, direcciones locales de educación, secretarías de educación, Ministerio de Educación) pueden contribuir para desarrollar procesos orientados a la paz?, ¿Cómo, para qué y para quién está enfocada

política, ética, pedagógica y curricularmente la problemática del conflicto?, ¿Quiénes son los encargados de diseñar y materializar la praxis de educativa frente a la problemática del conflicto y la consecución de la paz?, ¿Qué intereses o necesidades debe responder la articulación entre educación para la paz, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia?, ¿Bajo qué lineamientos curriculares debe ir dirigida la enseñanza del conflicto colombiano?, ¿Cuáles temáticas son pertinentes para ser abordadas en la población donde se lleven a cabo?, ¿Bajo qué condiciones, lógicas y contextos se intervendrán la enseñanza del conflicto? ¿Cómo evaluar los contenidos de la problemática del conflicto colombiano?

Con respecto a todo lo anterior esta investigación educativa sugiere pedagógicamente lo siguiente a partir de la propuesta de articulación entre la educación para la paz, pedagógica crítica y la enseñanza de la historia:

- ❖ Siguiendo la alternativa planteada por el gobierno nacional, es completamente fundamental e imprescindible implementar la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, aclarando que esta cátedra no solo debe responder a las demandas y retos del sistema educativo, sino que también tendría que satisfacer las necesidades y reivindicaciones sociales, culturales, políticas y éticas de los actores involucrados de alguna u otra forma en estos escenarios. Sin embargo, para que su carácter no se convierta en mera verborrea y que tampoco se asuma vilmente bajo discursos demagógicos, ni mucho menos bajo preceptos de dualismo moralesta debe articularse oportunamente junto a las particularidades del contexto sociocultural, educativo, pedagógico y territorial de cada institución en completo dialogo abierto y directo con la respectiva comunidad educativa que la conforme.

En este orden de ideas, el papel que desempeñarían los respectivos organismos educativos estatales de control y verificación tanto a nivel nacional, departamental como local serían los de apoyar, coordinar, financiar, formular y promover junto a la comunidad educativa de cada institución proyectos transversales para impulsar el desarrollo de la paz. Por su parte, las instituciones educativas tendrían el deber de diseñar, dirigir, propiciar y evaluar desde lineamientos y enfoques compartidos procesos formativos que tengan como objetivo central fomentar una cultura de paz,

sin que esto llegase a afectar la autonomía de cada institución en cuanto al PEI se refiere.

- ❖ Dada la ambigüedad del cómo definir y asumir la paz sumándole a esta la falta de planeación curricular. Los problemas estructurales que se podrían manifestar con el tiempo cuando comience a darse la aplicación de problemáticas en torno al conflicto colombiano girarían en torno a la pertinencia de trabajar dicho asunto en los múltiples contextos educativos, puesto que se corre el riesgo de convertir en un elemento meramente discursivo y de relleno en los PEI de las instituciones educativas sin ningún impacto para intervenir y transformar las realidades de las y los actores educativos. Este tipo de consecuencias suelen ocurrir con más frecuencia de lo que se cree. Tal es el caso de lo sucedido con la cátedra de estudios afrocolombianos, a la cual se le reduce a su mínima expresión de un muestrario de prácticas “culturas” y/o artísticas, tradúzcanse estos en bailes, prendas típicas, exhibición gastronómica etc. Desligándole de su carácter político, identitario e histórico, a su vez se invisibilizan las problemáticas socioeconómicas, ambientales y territoriales que padece esta población. Como por si fuera poco en muchas instituciones se le adjudica la responsabilidad al docente que tenga los rasgos físicos y/o identitarios equivalentes, conservando el imaginario de limitar y juzgar por las características raciales poniendo al descubierto elementos discriminadores y descontextualizados llevados a la práctica por el cómo se concibe la cátedra, ya que en vez de contrarrestar los efectos negativos por el contrario los incentiva.
- ❖ Teniendo en cuenta lo expuesto en la anterior sugerencia, para que la paz no repita los errores de sus antecesoras es absolutamente pertinente empezar la discusión de cuál debería ser el espacio más propicio y apto para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario escolar que orienten este asunto. Usualmente por la complejidad y complementariedad del tema se le asigna esta responsabilidad al área de ciencias sociales, pero entonces en vez de responder satisfactoriamente a este reto por el contrario sucederían al menos tres dificultades: 1.) Sobrecargan con responsabilidades académicas y convivenciales a las y los docentes de ciencias sociales debido al desborde de contenidos temáticos; 2.) La complejidad de integrar

una concepción de cultura de paz que responda a las necesidades de la comunidad educativa solo radica en la interpretación de un solo actor, en este caso las y los docentes de ciencias sociales, y finalmente; 3.) En vez de intervenir convenientemente los entornos escolares solo complicaría y dificultaría la articulación de esta cátedra junto con los tiempos establecidos en las ocupaciones y deberes de esta área frente a otros proyectos.

- ❖ Si bien, bajo los lineamientos curriculares en ciencias sociales propuestos por el MEN se podrían vincular y orientar ciertas concepciones de la problemática del conflicto y la paz, esta no se debe limitar allí además se continúa insistiendo en que **NO** es adecuada manejarla dentro de este espacio académico por las razones anteriormente mencionadas. No obstante, se propone trabajar la cátedra dentro de una concepción interdisciplinaria, cuya propuesta debe ser transversal a la formulación de los PEI en las instituciones educativas, inclusive se plantean dos incipientes y breves posibilidades para realizarlas. La primera trata de que los maestros independientemente del área de especialización se capaciten continuamente en talleres, seminarios, cursos o cátedras en temas como la paz, resolución de conflictos, derechos humanos, memoria e historia para que desarrollen herramientas didácticas y pedagógicas aplicándolas en sus respectivos escenarios de forma autónoma con el fin de reflexionar sobre el quehacer y saber hacer docente, logrando así la transformación de los escenarios escolares. La segunda sería que en las instituciones educativas de acuerdo con el PEI de las mismas se destinara una intensidad horaria y espacio específico para que se desarrolle constantemente, en otras palabras, es la creación de un espacio académico que se enfoque en trabajar el tema de la paz y todo lo ligado a esta. Independientemente cualquier opción, en ambas se contempla y exige un mayor compromiso de toda la comunidad educativa.
- ❖ Para el desarrollo del tema de la paz se sugiere pedagógicamente abordarla desde los fundamentos teóricos y epistemológicos de la *educación para la paz* en relación proporcional con los principios de la *pedagogía crítica* al permitir entablar nuevas maneras de concebir y afrontar los procesos de enseñanza–aprendizaje en el escenario escolar. Ambas de manera holística y complementaria pueden dirigir

coherentemente lineamientos curriculares abordando perspectivas no solo educativas, sino también culturales, éticas y políticas enfocándose en el reconocimiento de las personas a partir de sus relaciones sociales en el ámbito cognoscitivo, emocional, comunicacional y afectivo. En resumidas cuentas, la educación para la paz y la pedagogía crítica ayudan a crear, fortalecer o reconstruir el tejido social bajo la concepción de constituir seres humanos sentipensantes puesto que implícitamente se construye otra concepción de ser humano y por ende una nueva cosmovisión de vida, en donde el ser, estar y actuar sea consecuente con la convivencia y la formación de sujetos políticos e históricos. En este sentido y de forma dialéctica se podría gestar la cultura de paz logrando comprender el cumulo de sueños y reivindicaciones de los educandos para afrontar su compromiso con la transformación social adjuntándole a esta el cuidado de su entorno.

- ❖ La educación tendrá que considerar como uno de sus pilares por excelencia la consecución de la cultura de paz. Para que esto sea posible antes debe reconocerse, analizarse y comprenderse como se configuro su antítesis, es decir la cultura de la violencia. Lo anterior se hace no con el ánimo de exaltar y sobredimensionar las manifestaciones de la violencia sino para estudiar las causas del cómo y por qué se producen los malestares o problemáticas estructurales que perduran en el transcurrir del tiempo examinando a su vez cuáles han sido y son sus dinámicas, características, efectos, cambios y consecuencias. Proporcional a ello, no basta con simplemente identificar la causalidad de determinado tipo de violencia, es aún más importante ejecutar procesos de resistencia que tengan como propósito generar alternativas creativas, críticas y novedosas para ser frente a estas situaciones y condiciones ignominiosas. Para lograr tal cometido, debe romperse definitivamente con cualquier visión de educación “bancarizada” es trascendental enfocar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje desde el pensamiento histórico, contemplando este pensar como la posibilidad que tienen los seres humanos de responder oportunamente al momento histórico. Es decir, que la didáctica de la historia serviría para contrarrestar todos esos procesos educativos donde por lo general se ve al educando como una “cabeza” o “recipiente” vacío en el cual se deben depositar ciertos comportamientos, actitudes, saberes y conocimientos, cuyas relaciones entre

educador y educando resultan ser mecánicas, repetitivas, descontextualizadas, autoritarias y unidireccionales por parte del primero mientras que el segundo que da encerrado en la pasividad, apatía, monotonía, heteronomía y el sentido acrítico del conocimiento.

- ❖ Se les sugiere a los miembros de la comunidad educativa interesados en diseñar propuestas pedagógicas para desarrollar actividades en relación con la paz trabajar con grupos pequeños, aunque entre mayor afluencia de personas exista será mucho mejor el impacto deseado, pero se tendrá que ser acorde a una consecución de metas colectivas de corto, mediano y largo plazo, proyectando el bienestar común sin atropellar la dignidad de los sujetos.
- ❖ Se invita a los actores educativos (principalmente docentes) para que no limiten la práctica al aula escolar, ya que muchas veces este escenario se convierte en un ambiente inerte y hostil por las dinámicas cotidianas de la escolaridad. Por el contrario, la paz debe ser un espacio dinámico y creativo, en donde se pierda el miedo a experimentar y el “fracaso” sea el medio que posibilite emplear otros mecanismos y/o herramientas pedagógicas para ser más enriquecedora las experiencias educativas en este asunto.
- ❖ Es importante que tanto teórica, metodológica y pedagógicamente la concepción de paz tenga vida, es decir que siempre este en constante reflexión al concederle el carácter de inacabada, ya que simplemente no existe una guía o manual para la construcción de una paz perfecta y permanente. Sin embargo, esto no significa dejar de intentarlo, se alienta a no perecer y decaer en el intento, perseverar en este gran reto hace parte del deber ser docente y siempre que se pone todo el esfuerzo en algo que tiene convicciones férreas trae satisfacciones a futuro.

Para finalizar, todos los elementos y contenidos trabajados durante la investigación educativa junto a los argumentos dados en las sugerencias se ponen a consideración de las/os interesadas/os en el tema, ya que de esta forma se podría enriquecer la discusión, al retroalimentar y cuestionar problemáticas entorno a este asunto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (Oficina del Alto Comisionado para la Paz 26 de agosto de 2012).
- Betancourt Echeverry, D. (2005). *Enseñanza de la Historia a Tres Niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1996). *Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (junio de 2013). <http://flacso.org.ar/>. Obtenido de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Editado por la UNESCO, Escola de Cultura de pau, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Castaño Támara, R., & Velasco Peña, G. C. (2006). *Aprender Historia Haciendo Historia. Métodos y Técnicas para la Enseñanza de la Historia*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC).
- Castro Bueno, F. (2004). *"Historia oral: historias de vida e historias barriales"*. Bogotá: Colectivo de Historia Oral y la Asociación Aspectos del siglo XX.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2012). *Bogotá, Ciudad Memoria*. Bogotá: Taller de Edición ° Roca S.A.
- Colección Juegos de Paz. (2006). *Juegos para constructores de paz*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Figue Ramírez, D. P., Galvis Villamizar, Y. A., Ramírez Orrego, E. N., & Soto Peña, L. M. (2013). *Proyecto: "Estamos Haciendo Historia"*. Colegio Alfonso Reyes Echandía. Bogotá: Colegio Alfonso Reyes Echandía.
- Fontana, J. (2006). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá, D.C.: Ediciones Pensamiento Crítico Colección Mundo sin Fronteras.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hobsbawm, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- I.E.D. Colegio Alfonso Reyes Echandía. (2013). *Plan de Estudios del Área de Ciencias Sociales*. Colombia.
- I.E.D. Colegio Alfonso Reyes Echandía. (2011). *Proyecto de Enseñanza Media Especializada. PEI "Construyendo Saberes para Transformar la Vida y el Entorno"*. Bogotá, Colombia.
- I.E.D. Colegio Alfonso Reyes Echandía. (2014). *Manual de Convivencia*. Bogotá, Colombia: Acuacolor.
- Informe general Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de Guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Jares, X. R. (2005). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao Editorial.
- Medina Gallego, C. (2009). *Conflicto armado y procesos de paz en Colombia: memoria casos FARC - EP y ELN*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Medina, M. y. (1985 - 1986). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Molano, A. (2006). *Los años del tropel*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Molano, A. (2009). *Ahí les dejo esos fierros*. Bogotá: Editorial Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S. A.
- Ortega Valencia, P. (17 de Julio de 2015). *La cátedra de la paz en la escuela: rutas de formación literaria*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional de Colombia : <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=1773>
- Ortiz Palacios, I. D. (2007). *El Genocidio político contra la Unión Patriótica visto por la prensa escrita 1984-2004*. Bogotá: UNAL.

- Peace Games. (2006). *Juegos para constructores de paz*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Piccoli, G. (2005). *El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Pizarro León Gómez, E. (2004). *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Posada Carbo, E. (2001). *¿Guerra Civil? El lenguaje del conflicto en Colombia*. Bogotá: Alfaomega Colombiana.
- Roa, H., & Galtung, J. (1998). *Como construir la paz en Colombia: elementos para su discusión*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública (ESAP).
- Salamanca Rangel, M. E., Casas, A., & Otoyá Mejía, A. (2009). *Educación para la paz: Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez Cardona, M. (2006). *Educación para la paz. Teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Seminario de Educación para la Paz. (1994). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de Catarata.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Antropos.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

## ANEXOS

### ANEXO #1

El siguiente fue el formato de encuesta que se aplicó a las y los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía:

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales

### ENCUESTA

- ❖ La siguiente encuesta se aplica con fines de observación e investigación y para responder a los intereses del proyecto pedagógico del aspirante a licenciado en ciencias sociales. La información contenida en ella tendrá un manejo confidencial y no será utilizada para comprometer a l@s estudiantes, profesor@s y a la institución en la que se realiza.

---

**OBJETIVO:** Identificar las características más esenciales de la población estudiantil del grado noveno del colegio Alfonso Reyes Echandía.

➤ **DATOS PERSONALES:**

Barrio: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género:  masculino   
Femenino

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Estrato social: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Tiempo en el colegio: \_\_\_\_\_

Cursos repetidos: \_\_\_\_\_ ¿Cuáles?

---

➤ **INFORMACIÓN INDIVIDUAL:**

1. El lugar donde usted reside es de carácter (seleccione una de las siguientes opciones):

A. Familiar o propia. B. Arriendo. C. Inquilinato. D. Otra ¿Cuál?

---

2. En el lugar donde reside con cuales servicios cuenta (Marque las opciones que considere necesarias):

A. Agua. B. luz. C. Gas. D. Teléfono. E. Internet. F. Otros ¿Cuáles?

---

3. Tipo de seguridad social:

A. Sisben. B. EPS. C. Ninguna.

4. ¿Qué religión práctica? Si su respuesta es cristiana especifique en el espacio correspondiente si es cristiana católica, protestante o evangélica, si no es el caso y su respuesta es “otra” justifique su respuesta en el mismo espacio.

A. Cristiana. B. Ninguna. C. Otra.

---

5. ¿Qué le gusta hacer en sus tiempos libres? (Por favor, marque las opciones que considere necesarias):

- A. Dormir.
  - B. Realizar actividades con medios audiovisuales (ver televisión, jugar videojuegos, ir a cine o escuchar música).
  - C. Dedicarse a las actividades físicas (hacer ejercicio o practicar algún deporte).
  - D. Realiza actividades de lectura y/o escritura.
  - E. Realizar actividades artísticas (entiéndase como dibujo, manualidades, bailar, cantar o tocar algún instrumento musical).
  - F. Navegar en internet (esto incluye redes sociales).
  - G. Otra ¿Cuál?
- 

6. ¿Cuál es su mayor prioridad en la actualidad? Seleccione una de las siguientes opciones:

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| A. Culminar sus estudios.          | E. Todas las anteriores. |
| B. Lograr independencia económica. | F. No hacer nada.        |
| C. Conformar una familia.          | G. Otra ¿Cuál?           |
| D. Trabajar.                       |                          |
- 

7. ¿Qué personas conforman su grupo familiar? (Por favor, marque las opciones que considere son pertinentes):

- |                                    |                      |
|------------------------------------|----------------------|
| A. Madre.                          | F. Abuelos paternos. |
| B. Padre.                          | G. Abuelos maternos. |
| C. Hermanos ¿Incluyéndose cuántos? | H. Vive solo o sola. |
| D. Esposo/a.                       | I. Otros ¿Cuáles?    |
| E. Hijos ¿Cuántos? _____           |                      |
- 

8. ¿Cuál es el nivel de estudio de sus familiares? Por favor especifique una de las siguientes opciones en el espacio asignado: básica primaria, básica secundaria, básica media, o educación superior (Para el nivel de pregrado: técnica, tecnólogo o profesional y para el nivel de posgrados: especialización, maestrías y doctorados).

A. Padre: \_\_\_\_\_ B. Madre: \_\_\_\_\_ C. Hermano(s): \_\_\_\_\_  
D. Otros (especificar cuáles): \_\_\_\_\_

---

9. ¿Cuál es el promedio de ingresos mensuales de su grupo familiar? (El valor del salario mínimo legal vigente es \$ 616.000 mensual) Seleccione una de las siguientes opciones:

- |                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| A. Menos de un salario mínimo | C. Dos salarios mínimos        |
| B. Un salario mínimo          | D. Más de dos salarios mínimos |

10. ¿Cuál es su proyecto de vida al terminar el bachillerato? ¿A qué se va a dedicar? Seleccione una o varias de las siguientes opciones:

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| A. Trabajar ¿En qué? _____ | B. Estudiar ¿En qué? _____ |
|----------------------------|----------------------------|

C. Aún no sabe.

D. A nada.

**En pocas palabras responda las siguientes preguntas:**

11. ¿Qué entiende por educación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. ¿Cuál considera que debe ser la función de la educación? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. ¿Cuál es su meta educativa para este año? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. ¿Qué entiende por conflicto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. ¿Qué entiende por derechos humanos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
16. ¿Qué entiende por paz? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. ¿Qué entiende por violencia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
18. ¿Qué entiende por historia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
19. ¿Qué entiende por democracia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
20. ¿Qué entiende por ciudadanía? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

➤ **INFORMACIÓN DEL COLEGIO:**

21. ¿Por qué decidió estudiar en el colegio Alfonso Reyes Echandía? (Por favor, marque las opciones que considere necesarias):

- A. Buena imagen de la institución.
- B. Cercanía al lugar de residencia.
- C. Facilidad de ingreso.
- D. Imposición del Colegio.

- E. Facilidades de pago.
- F. Avance significativo en los estudios
- G. Otra.
- ¿Cuál? \_\_\_\_\_

22. ¿Qué medio de movilidad (transporte) emplea para llegar a la institución educativa? (seleccione una de las siguientes opciones):

- A. Camina.
- B. Bicicleta.
- C. Motocicleta.

- D. Ruta.
- E. Transporte público.
- F. Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

23. ¿Cuánto tiempo se tarda en llegar al colegio Alfonso Reyes Echandía? (seleccione una de las siguientes opciones):

- A. 10 minutos o menos.
- B. Entre 10 minutos y 20 minutos.
- C. Entre 20 minutos y 30 minutos.
- D. Más de 30 minutos.
- E. Más de 60 minutos.

24. De la institución, qué es lo que:

- A. Más le gusta \_\_\_\_\_
- B. Menos le gusta \_\_\_\_\_

25. ¿Cuánto tiempo utiliza a la semana fuera de clases para estudiar? Seleccione una de las siguientes opciones:

- A. 1 hora o menos.
- B. Entre 2 y 4 horas.
- C. Entre 5 y 7 horas.
- D. Entre 8 y 10 horas.
- E. Entre 11 y 13 horas.
- F. Entre 14 o más horas.

26. ¿Los espacios que ofrece la Institución para el trabajo independiente (por fuera de clase) son adecuados? Seleccione una de las siguientes opciones):

- A. Definitivamente sí.
  - B. Probablemente sí.
  - C. Indeciso.
  - D. Probablemente no.
  - E. Definitivamente no.
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_

27. Para usted ¿Cuál es la forma más común para enfrentar situaciones de conflicto en el ámbito escolar? (seleccione una de las siguientes opciones):

- A. Por medio de Discusiones y/o agresiones verbales.
- B. Por medio de Agresiones Físicas.
- C. Participa activamente en su resolución a través del diálogo y la negociación.
- D. Le son indiferentes y/o las evade.
- E. Solo observa y juzga las situaciones, pero no se involucra en ellas.
- F. Se involucra y está a favor del uso de las agresiones físicas para solucionar los conflictos.
- G. Se involucra y está a favor del uso de las agresiones verbales para solucionar los conflictos.
- H. Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

28. ¿Entre cuales miembros de la comunidad educativa se presentan más conflictos o situaciones de violencia? (Seleccione una de las siguientes opciones):

- A. Entre Estudiante y Profesor.
- B. Entre Profesor - Profesor.
- C. Entre Estudiante y Estudiante.
- D. Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

29. El colegio facilita propuestas para la solución de situaciones de conflicto en el ámbito escolar (seleccione una de las siguientes opciones):

- A. Definitivamente sí.
- B. Probablemente sí.
- C. Indeciso.
- D. Probablemente no.
- E. Definitivamente no.

**En pocas palabras responda las siguientes preguntas:**

30. ¿Qué tipo de problemáticas usted ve en la institución?

---

---

31. Con relación a la anterior pregunta, desde su visión y posición como podría mejorar las anteriores problemáticas \_\_\_\_\_

---

---

32. ¿La institución educativa incentiva a los estudiantes para el mejoramiento de las problemáticas?

---

---

33. El colegio promueve los proyectos democráticos ¿cómo y cuáles?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

➤ **ASPECTO ACADÉMICO:**

34. Ha estudiado en otros colegios: \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
Motivo del retiro: \_\_\_\_\_

35. ¿Cuál es la materia que?:  
A. Más le gusta: \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
B. Menos le gusta: \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

36. Cómo calificaría la materia de ciencias sociales:  
A. Excelente. B. Buena. C. Aceptable. D. Regular. E. insuficiente. F: deficiente.  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

37. ¿Qué medios, elementos, herramientas o materiales didácticos emplean l@s profesor@s de ciencias sociales?  
Marque las que opciones que consideren sean necesarias:  
A. Medios audiovisuales (Entiéndase como películas, documentales, música). D. Juegos o lúdicas recreativas.  
B. Mapas. E. Medios informáticos.  
C. Lecturas. F. Otros ¿Cuáles?  
\_\_\_\_\_

38. ¿Encuentra en las actividades que orientan l@s profesores del área de Ciencias Sociales, el apoyo y las facilidades necesarias para que desarrolle de modo óptimo sus estudios?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.

39. ¿Considera que el área de Ciencias Sociales le entrega una sólida formación en valores para la convivencia en el colegio, la casa y en la sociedad?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.

40. ¿La asignatura de Ciencias Sociales le ha brindado herramientas útiles para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, tanto en el aula como fuera de ella?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.

41. ¿Considera que el área de Ciencias Sociales te entrega una sólida formación en conocimientos y saberes científicos para su formación académica?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.

42. ¿Considera que el área de Ciencias Sociales le entrega una sólida formación política para la participación y el ejercicio de sus derechos y deberes?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.

43. ¿Qué herramientas lúdicas y didácticas considera más interesantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales?  
(Marque las opciones que considere necesarias):  
A. Leer libros y documentos. B. Ver películas y documentales. C. Hacer salidas pedagógicas como ir a museos.  
D. Elaborar y analizar mapas. E. Realizar debates y discusiones de grupo. F. Participar en actividades artísticas.

44. ¿Cómo considera que es la relación maestr@ - estudiante en la materia de ciencias sociales?  
A. Excelente. B. Buena. C. Aceptable. D. Regular. E. Insuficiente. F. Deficiente.

45. ¿Usted cree que l@s docentes del área de ciencias sociales hacen bien su labor?  
A. Definitivamente sí. B. Probablemente sí. C. Indeciso. D. Probablemente no. E. Definitivamente no.  
¿Por qué?

---

---

---

---

**En pocas palabras responda las siguientes preguntas:**

46. ¿Considera que los contenidos y temas vistos en las clases de ciencias sociales tienen alguna relación con la vida cotidiana y con su proyecto de vida?

---

---

---

---

47. ¿Considera que las clases de ciencias sociales tienen alguna relación con las problemáticas actuales del país y del mundo?

---

---

---

---

48. ¿Cómo se acercan l@s profesor@s al conocimiento histórico y cómo influye eso en su vida?

---

---

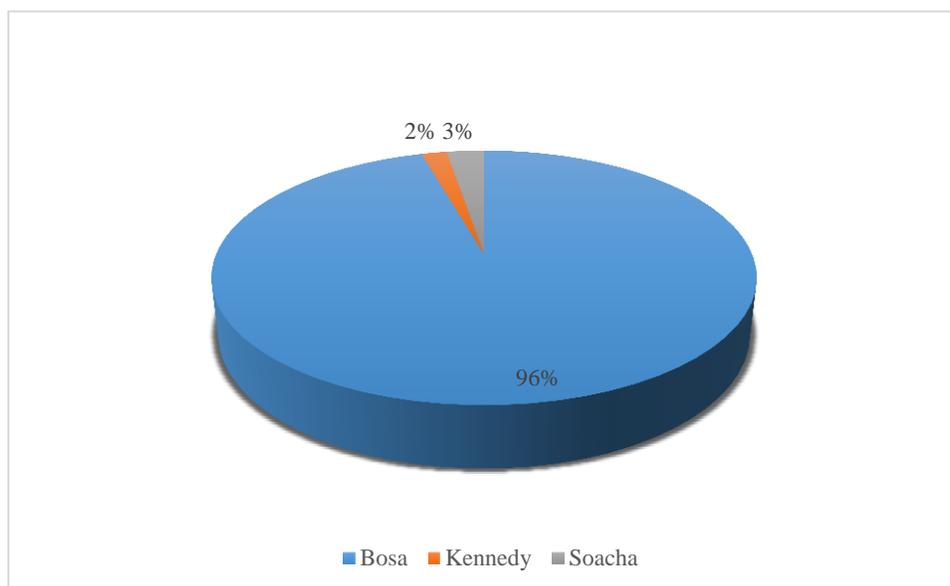
---

---

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

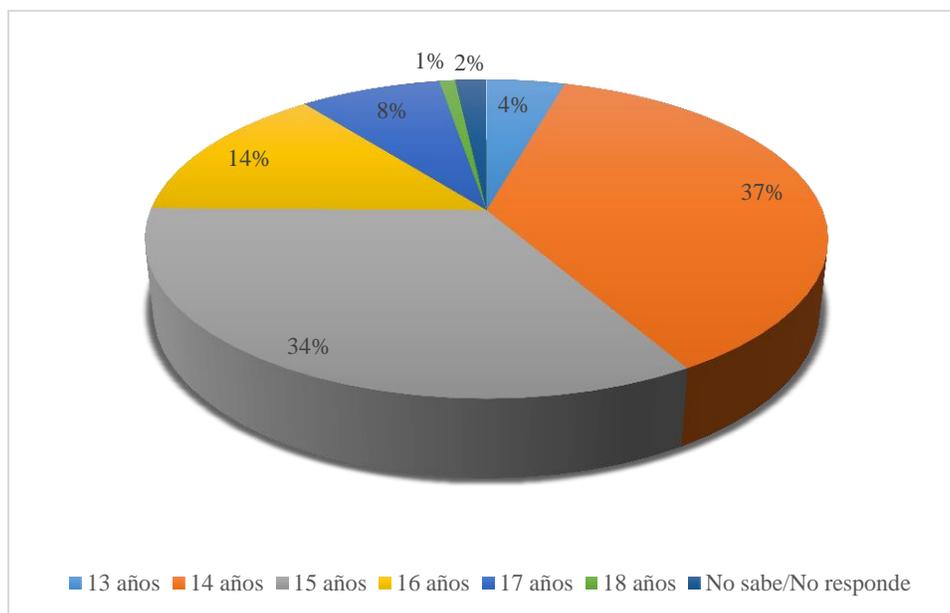
## ANEXO #2

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje de la localidad donde viven los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía:



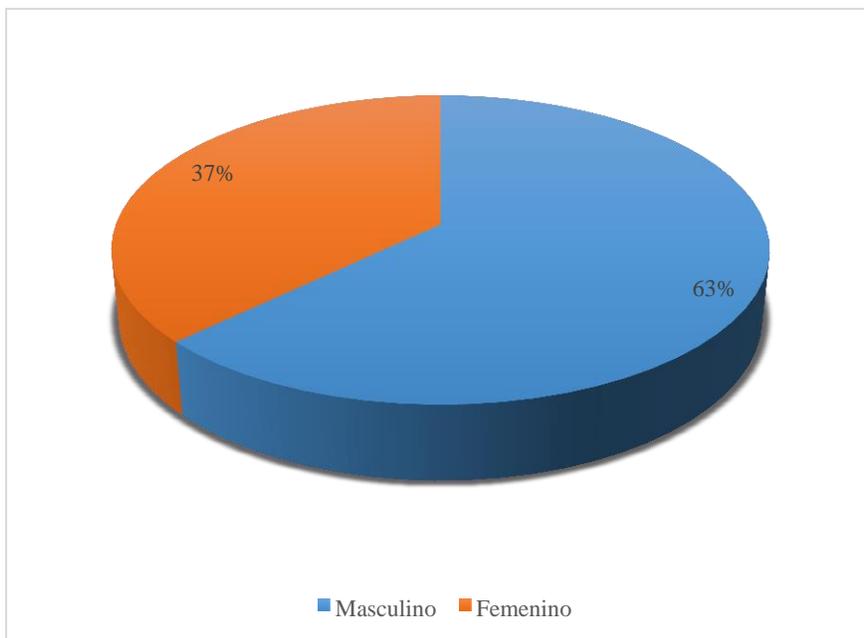
## ANEXO #3

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre la edad de las y los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía:



#### ANEXO #4

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje de estudiantes en cuanto al género se refiere de las y los educandos del colegio Alfonso Reyes Echandía:

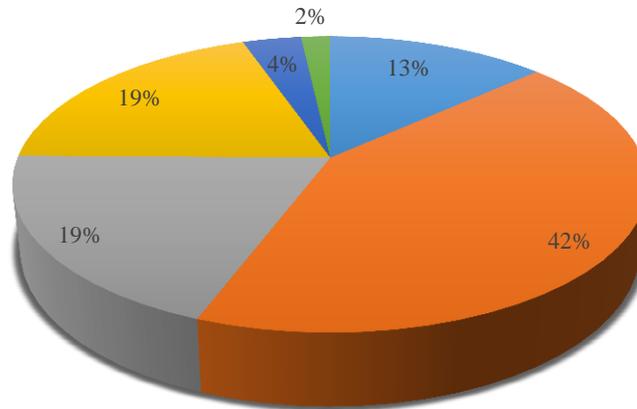


#### ANEXO #5

A continuación, se mostrarán los gráficos con el porcentaje de estudiantes en cuanto a su condición socioeconómica junto al nivel de ingresos familiares de las y los educandos del colegio Alfonso Reyes Echandía:

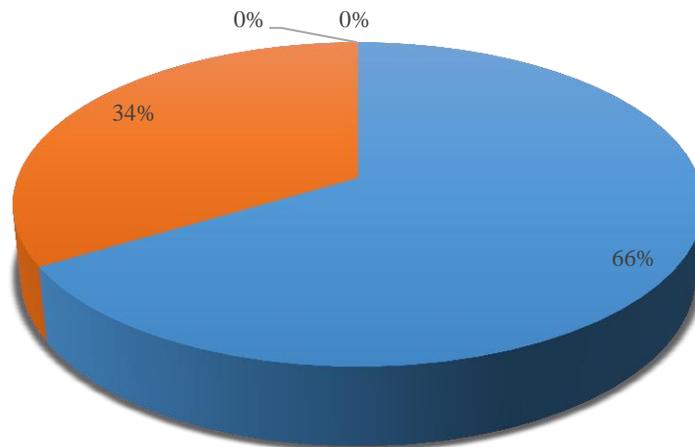


### Promedio de ingresos mensuales de su grupo familiar



- Menos de un salario mínimo
- Un salario mínimo
- Dos salarios mínimos
- Más de dos salarios mínimos
- No saben/No responde
- Nulas

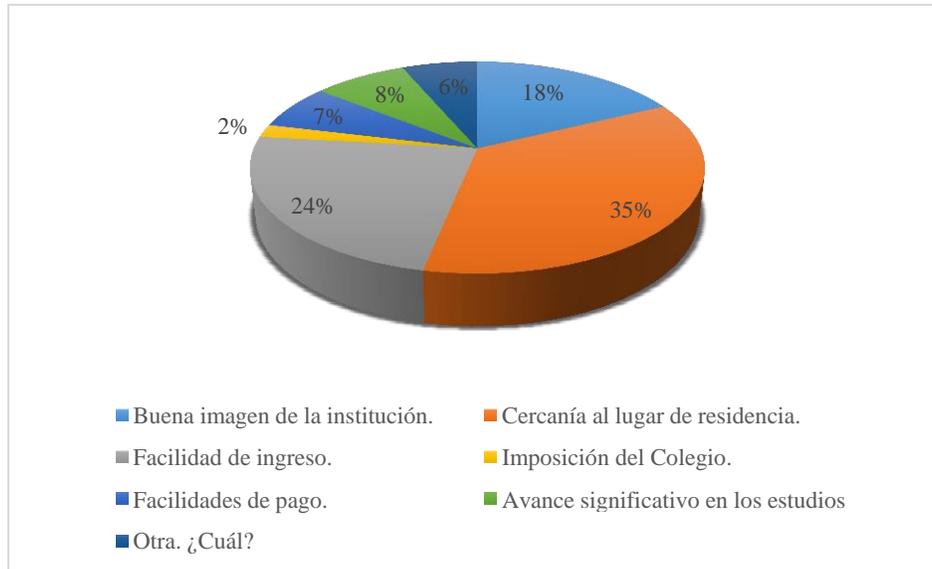
### El lugar donde usted reside es de carácter



- A. Familiar o propia
- B. Arriendo.
- C. Inquilinato.
- D. Otra ¿Cuál?

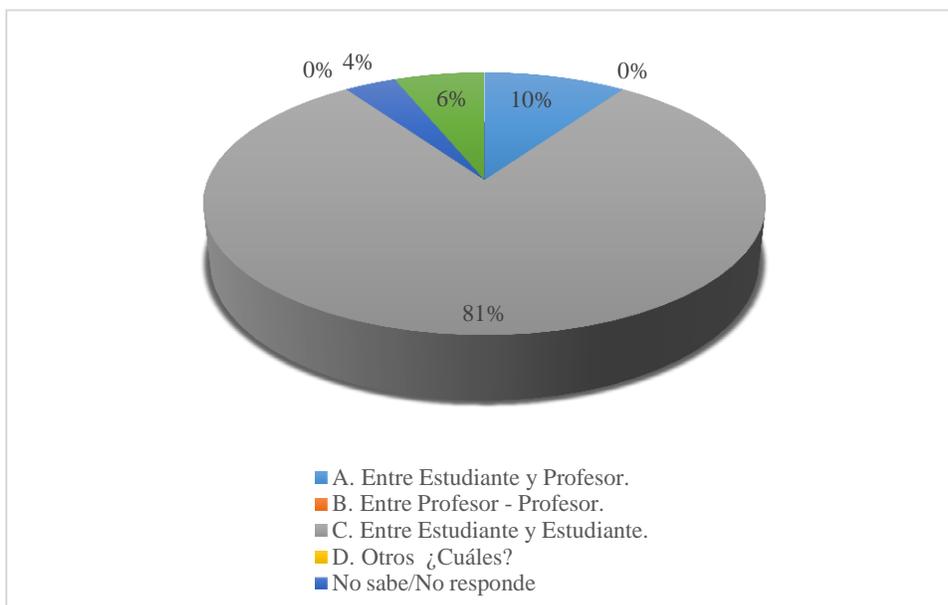
## ANEXO #6

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje de estudiantes que trata sobre las razones o argumentos del porque estudian en el colegio Alfonso Reyes Echandía



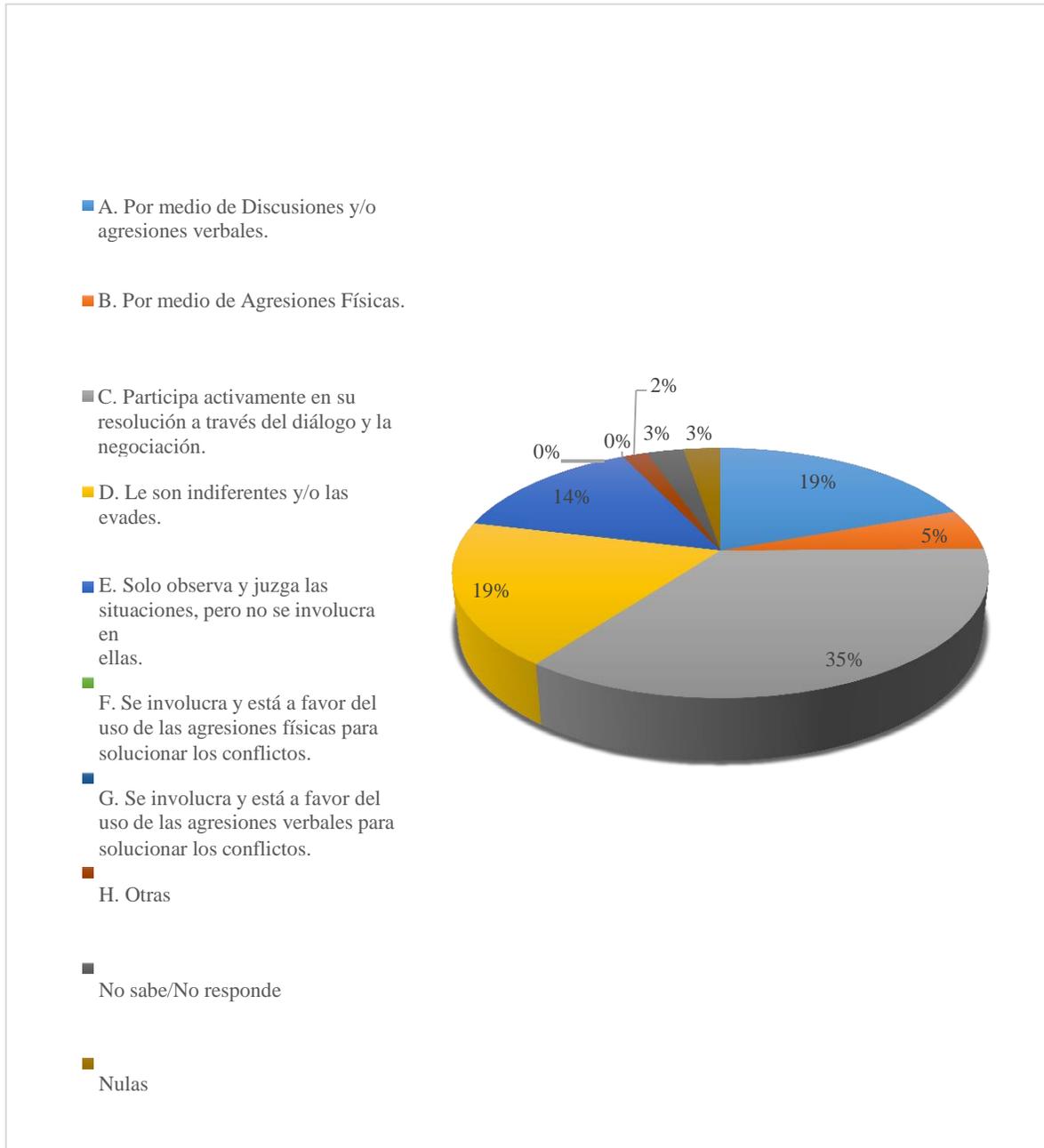
## ANEXO #7

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje que busca establecer entre que miembros de la comunidad educativa hay más situaciones conflictivas en el colegio Alfonso Reyes Echandía:



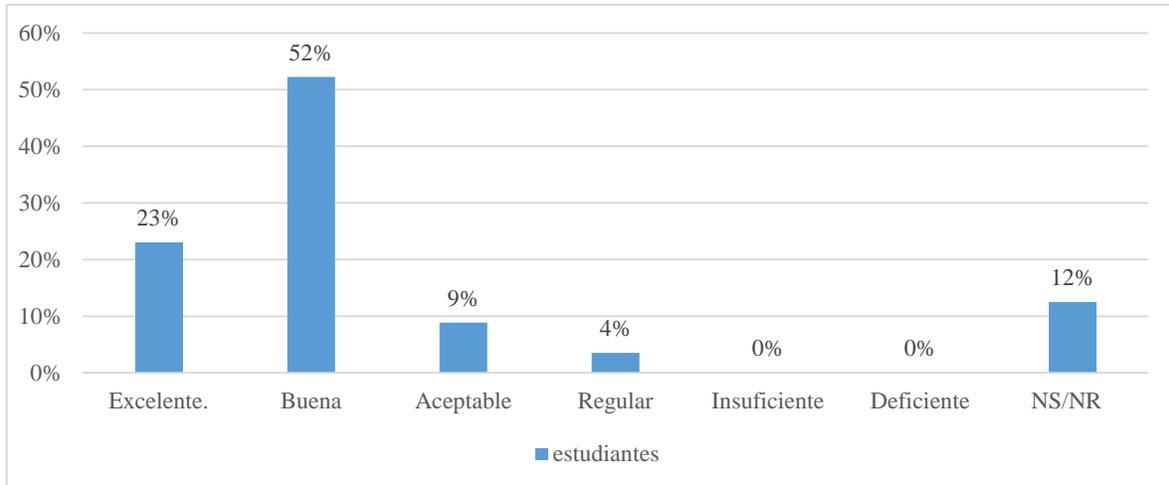
## ANEXO #8

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje que analiza las razones del como resuelven las situaciones conflictivas entre los miembros de la comunidad educativa en el colegio Alfonso Reyes Echandía:



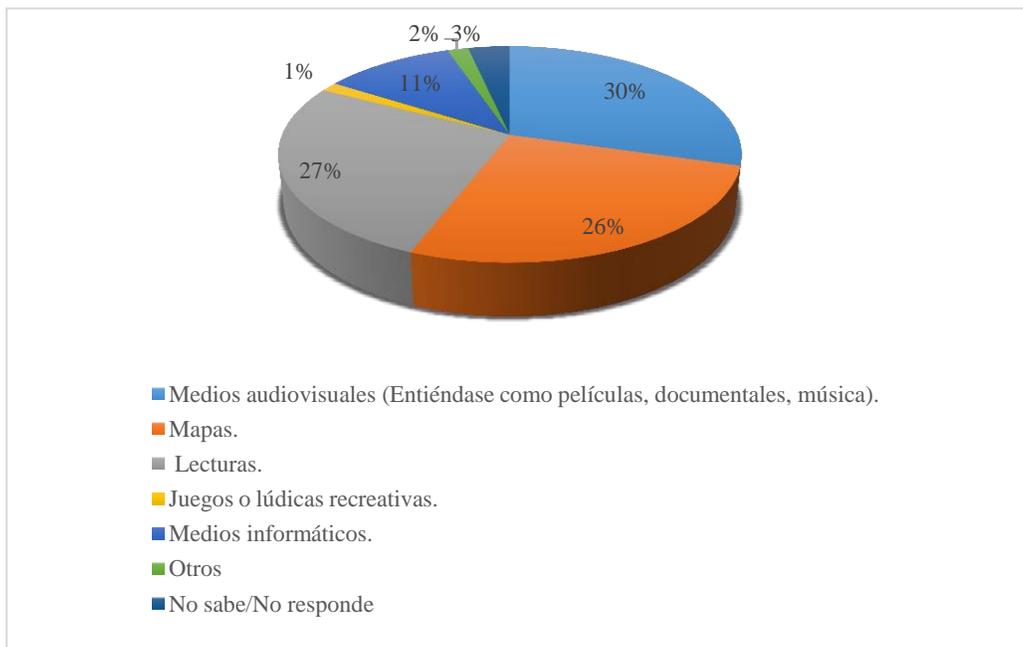
### ANEXO #9

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre como los estudiantes califican la clase de ciencias sociales en el colegio Alfonso Reyes Echandía:



### ANEXO #10

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre los elementos o herramientas didácticas que usualmente emplean las profesoras del área de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía:



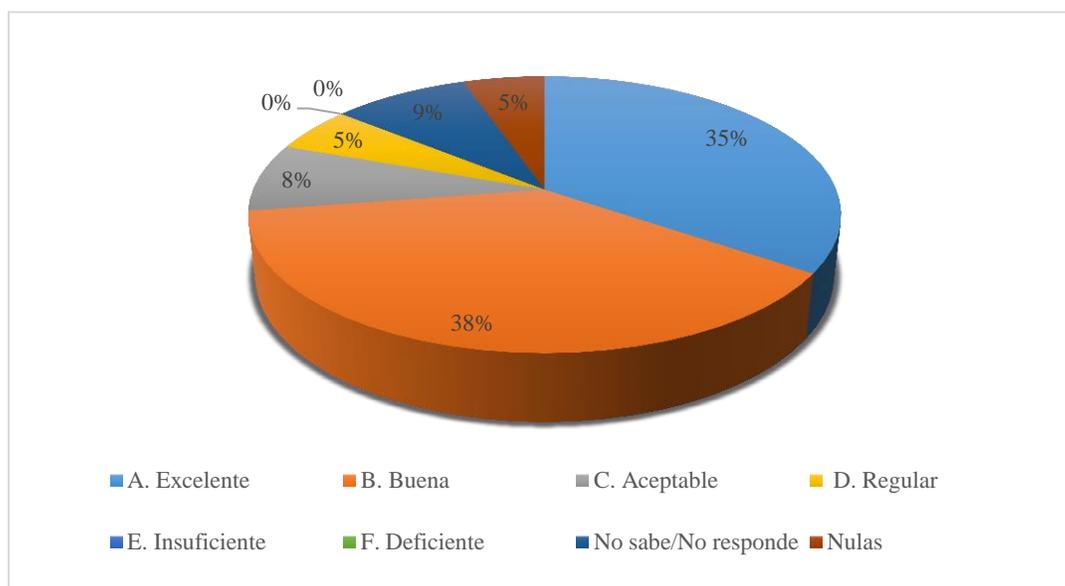
## ANEXO #11

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre los elementos o herramientas didácticas que les interesarían a las y los estudiantes que se utilizaran en las clases de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía:



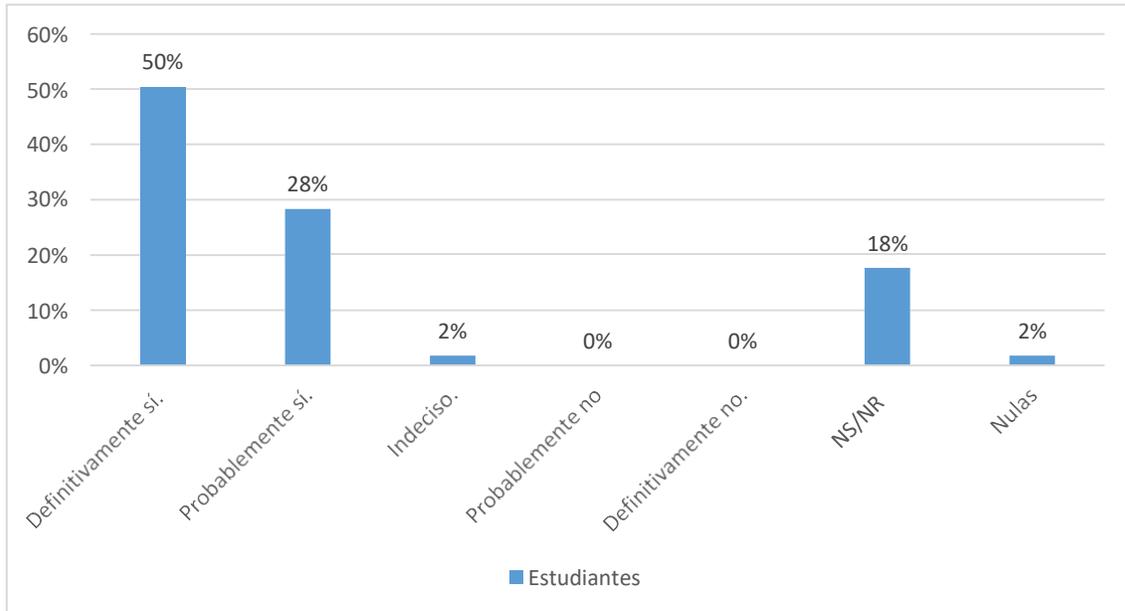
## ANEXO #12

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre la percepción que tienen los educandos sobre la relación maestro-estudiante en la materia de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía:



### ANEXO #13

A continuación, se mostrará el gráfico con el porcentaje sobre la percepción que tienen los educandos sobre el desempeño de las profesoras de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía:



## ANEXO #14

Las siguientes imágenes dan cuenta de la prueba diagnóstica que se realizó a las y los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía:

**DIAGNOSTICO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

A continuación habrá una serie de preguntas con el único fin de conocer las posturas, posiciones y conocimientos previos de las y los estudiantes de grado noveno del colegio Alfonso Reyes Echandía frente al tema del conflicto armado colombiano. En este sentido no se busca juzgar el contenido o la calidad de las respuestas sino más bien analizarlas desde el modelo pedagógico constructivista para acercarnos a una aproximación del contexto educativo y particularmente al conocimiento cognitivo, personalista (micro), conceptual, social e histórico de cada estudiante.

Las siguientes preguntas están enfocadas bajo 4 ejes temáticos centrales como lo son:

1. La violencia.
2. Actores del conflicto (victimarios).
3. Acuerdos, procesos o diálogos de paz.
4. Las Víctimas, reparación y construcción de paz.

No obstante se debe aclarar que no se busca un conocimiento especializado o erudito de los diversos temas, por el contrario ante todo se parte de la confianza y la sinceridad de las y los estudiantes a la hora de responder las preguntas, es por eso que en tal caso de no conocer la respuesta a determinada pregunta, por favor escribir en ese mismo espacio el desconocimiento de la misma.

➤ **DATOS PERSONALES:**  
Nombre: Camelot Campesano Simeltrac Paola  
Curso: 9º 2º 150 Fecha: 27/Agosto/2011

**PREGUNTAS**

1. ¿Explica con tus palabras en que consiste el bipartidismo en Colombia?  
Es el partido liberal y el conservador
2. ¿Según tu qué diferencias o similitudes hay entre el partido liberal y el partido conservador?  
Nada
3. ¿En qué consiste lo denominado la época de la violencia en Colombia?  
Consiste en que uno va a ejercer dando todos los castigos, matanzas, asesinatos, y se hacen cosas malas, como matar a los campesinos.
4. En breves palabras menciona qué fue el "Bogotazo":  
Fue cuando empezaron a chocar en la plaza de Bolívar.

5. ¿En qué consistió la dictadura del general Rojas Pinilla?  
Nada
6. ¿Qué fue el Frente Nacional?  
Fue un grupo armado de los campesinos y de los que luchaban contra la guerrilla en Colombia.
7. ¿Para ti a qué se lo denominó la Democracia restringida?  
\_\_\_\_\_
8. En breves palabras escribe las principales características y dinámicas de los siguientes actores del conflicto armado:
  - A. Paramilitar: La otra Gran de Guerrilla
  - B. Guerrillero: Es un grupo organizado por los campesinos para luchar contra el estado, los grupos de la guerrilla.
  - C. Militar: Es un grupo organizado por el estado para combatir a los Guerrilleros.
  - D. Sicario: Asesinos, matar.
  - E. Narcotraficante: Tráfico de drogas, drogas ilegales en una plaza o para el mundo.
  - F. Mercenario: \_\_\_\_\_
9. ¿Para ti que significa empezar un proceso o diálogo de paz en Colombia?  
Es como un trato para que los grupos de guerrilleros y el estado de una forma pacífica y dialogar en Colombia y hacer que los campesinos

10. ¿Qué sabes del actual proceso o diálogo de paz que se desarrolla en la Habana, Cuba entre la guerrilla de las **FARC EP** y el **Estado colombiano** en cabeza del presidente de la república Juan Manuel Santos Calderón?

*NO sé*

11. Menciona si conoces algún otro(s) proceso(s) o diálogo(s) de paz distinto al que se desarrolla actualmente?

*NO sé*

12. Explica brevemente con tus palabras: ¿Cuáles son o serían los impactos o consecuencias del conflicto armado colombiano?

*que nos los ataques guerrilla, de las minas sus directos humanos de salud etc.*

13. ¿Para ti quiénes son las víctimas del conflicto armado colombiano? Y ¿Por qué?

*las comunidades porque tienen poca Estabilidad o tranquilidad*

14. Relacionado con la anterior pregunta: ¿Cómo crees que se pueda reparar a las víctimas del conflicto armado? Y ¿Por qué?

*Se puede reparar ayudándole con sus necesidades económicas y haciéndole salir del conflicto armado*

15. Describe brevemente como fue el genocidio cometido contra la **Unión Patriótica**:

*NO sé*

16. ¿Puede o no existir el **Perdón** y la **Reconciliación** en el conflicto armado colombiano? Y ¿Por qué?

*Si puede existir pero cumpliendo lo que se necesita en un nivel y salud.*

17. ¿Tu crees que hablar de paz y posteriormente construir la paz en Colombia sea posible? Y ¿Por qué?

*No es posible por que existen guerrillas que van a matar a la gente y por que no se respeta a las personas que quieren la paz por que los conflictos en Colombia*

**DIAGNOSTICO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**

A continuación habrá una serie de preguntas con el único fin de conocer las posturas, posiciones y conocimientos previos de las y los estudiantes de grado noveno del colegio Alfonso Reyes Echandía frente al tema del **conflicto armado colombiano**. En este sentido no se busca juzgar el contenido o la calidad de las respuestas sino más bien analizarlas desde el modelo pedagógico constructivista para acercarnos a una aproximación del contexto educativo y particularmente al conocimiento cognitivo, personalista (micro), conceptual, social e histórico de cada estudiante.

Las siguientes preguntas están enfocadas bajo 4 ejes temáticos centrales como lo son:

1. La violencia.
2. Actores del conflicto (victimarios).
3. Acuerdos, procesos o diálogos de paz.
4. Las Víctimas, reparación y construcción de paz.

No obstante se debe aclarar que no se busca un conocimiento especializado o erudito de los diversos temas, por el contrario ante todo se parte de la confianza y la sinceridad de las y los estudiantes a la hora de responder las preguntas, es por eso que en tal caso de no conocer la respuesta a determinada pregunta, por favor escribir en ese mismo espacio el desconocimiento de la misma.

> **DATOS PERSONALES:**

Nombre: Sara Stiven Casado Arevalo

Curso: 9º Fecha: 16/09/14

**PREGUNTAS**

1. Explica con tus palabras en que consiste el bipartidismo en Colombia?

*No entendi la pregunta por que no se que es bipartidismo*

2. Según tu qué diferencias o similitudes hay entre el partido liberal y el partido conservador?

*mas que el partido liberal es de la derecha y el conservador es de izquierda y cada partido tiene su forma de ayudar*

3. En que consiste lo denominado la **época de la violencia** en Colombia?

*mas la época fue cuando el gobierno escogió al líder para crear a calceña*

4. En breves palabras menciona qué fue el "Bogotazo":

*es en el asesinato de gaitan*

5. ¿En qué consistió la *dictadura* del general Rojas Pinilla?

No se quien es Rojas pinilla

6. ¿Qué fue el Frente Nacional?

era que fueran los facs

7. ¿Para ti a qué se le denominó la *Democracia restringida*?

Siempre no se

8. En breves palabras escribe las principales características y dinámicas de los siguientes actores del conflicto armado:

A. Paramilitar:

B. Guerrillero:

son los que buscan el liderazgo de Colombia a través de la violencia

C. Militar:

combate de cobardia en defensa

D. Sicario:

es que mata a gente importante a gente que les debe algo

E. Narcotraficante:

el que trafica droga o sustancias de país en país

F. Mercenario:

son un grupo de personas que atacan la casa de narcotraficantes

9. ¿Para ti que significa empezar un proceso o dialogo de paz en Colombia?

es hacer la paz con la guerrilla y que se desmilitaricen

## ANEXO #15

Los ejercicios y/o actividades llevadas a cabo durante esta sesión fueron:

### **EJERCICIOS DE ACTIVACIÓN CORPORAL:**

- *Duelos irlandeses*: Por parejas, una persona frente a la otra, cada una coloca su mano izquierda a la espalda. El objetivo es tocar la mano que está en la espalda de su compañero/a. Cambian de pareja, mientras mueven las manos y los brazos frente a las rodillas, cada uno/a debe intentar tocar la rodilla del otro. Cambian de pareja, ahora con las manos en la espalda, deben tocar el pie de su compañero/a.

### **ACTIVIDADES DE PODER/VIOLENCIA:**

- “*Ciegos, amarrados e independientes*”: se divide en tres personajes, los ciegos van a estar vendados y se deben encontrar entre los mismos sin hablar. Los independientes deben impedir que las personas ciegas se encuentren. Y por último los amarrados en un primer momento estos tendrán amarrados los pies y los ojos cerrados, después seguirán estando amarrados, pero podrán ver, pero no hablar ni desamarrarse, y finalmente los amarrados seguirán estando amarrados, pero ahora pueden ver, hablar y moverse, pero sin desamarrarse. El objetivo de acuerdo a los tres momentos si los amarrados son solidarios con los ciegos, socializar y reflexionar sobre el tema, y si existe o no la solidaridad.

- *“Hipnotismo colombiano”*: En parejas, a una distancia aproximada de 10 centímetros, una persona sigue la palma de la otra, es decir, mantiene su mirada en la palma. Quien dirige, guía a la persona utilizando diferentes planos (alto, medio, bajo). Luego se intercambian los roles. Tríos: Una persona extiende los brazos y las otras dos siguen la palma de las manos. Pueden utilizar diferentes planos y movimientos. Se rotan la labor de dirigir a las otras dos personas. Luego, se observan las palmas de las manos las tres personas al tiempo. El objetivo del ejercicio es reflexionar respecto al tema del poder. ¿Quién tiene más poder, la mano o la cara?

### **EJERCICIOS DE CONFIANZA:**

- *Coches*: En parejas, una de ellas se cubre los ojos y cruza sus brazos frente a su pecho (para protegerse y no lastimar a otros) y es el coche o carro. La otra persona es el conductor, si toca la espalda de la persona, ella camina hacia adelante; si toca el hombro derecho gira hacia la derecha, si toca el hombro izquierdo, gira hacia la izquierda; si toca los dos hombros al mismo tiempo, el “coche” se detiene; y si le toca la cabeza camina hacia atrás. Es importante explicar en las instrucciones que los “conductores” deben cuidar a sus coches y que los coches deben confiar en sus conductores.

- *Burbuja:* En grupo de 4/5 personas, una va al centro con los ojos cubiertos y las demás hacen un círculo alrededor de ella tomados de la mano para formar una “burbuja” que la proteja. La persona se desplaza por el lugar y a la velocidad que quiera, la tarea de la “burbuja” es cuidarla, protegerla para que no se lastime.

## ANEXO #16

### Actividad con música:

La actividad consistía en que ellas y ellos escucharan algunas canciones de su género musical preferido (previamente ellos tendrían que haberlas traído) y escribieran las características más relevantes y significativas de la misma dentro de un cuadro analítico para comparar situaciones violentas y proponer alternativas del cómo solucionarlas.

Nombre del estudiante	Género del estudiante	Nombre (canción) artista y año	Lugares a los que hace referencia	Temática en torno a la letra	Palabras clave	Otro conceptos	Emoción que produce	Recuerdo que le evoca	Como afrontar esta problemática
Carla Ochoa 10-03-1m 26-05-15	Ranchera	Historia de un guerrillero "Unel Hendo"	* Cantina del despecto	Historia de un señor que llega a una cantina y toma	* Cuero * Bola * Muerte * Solo	Ambiente conflictivo	Cuando hay personas que no valen su vida	Despecto	Que tenga más conciencia sobre sus actos que no heche la vida a la suerte
	Pop	Puente Ricardo Arjona	* Miami * Puente * Florida	La separación de Cuba y EE-UU	* Puente * Ideología	Conflicto	Tristeza	Pelea entre países no arreglos	Hablando sobre lo malo que tienen entre países
	Rap	Abuso de Poder "Babilonia"	Ciudad	Policías corruptos que hacen todo lo que ellos quieren	* basura * escritura * censura * juventud	Abuso	Cuando los policías hacen todo mal y no hay justicia	Rabia	Asiéndolos pagar por todo lo malo que hacen
	Rap	Contrato en el exterior "Enia"	USA	Trata de personas en el exterior	* Lujos * Dinero * Fregón * Sexual	Prostitución	Cuando una persona se vende por dinero	Ignorancia	Que las mujeres valoren más su cuerpo
	Rap	El vicio "Nando Nandos"	* esquina * Playa	Un muchacho abusado de contrabando y muchos delitos	* Rancho * Uave	Contrabando	La injusticia en nuestro país - el dolor de una madre	Angustia	Buscando un trabajo digno donde no le deba nada a nadie
	Rap	La Jungla "Flaco Flow"	* Manglar * Campo * Ciudad	Un país en donde los políticos son unos rateros	* Maleza * Acero * Felino * Oportunidad	Maleza Guerra	Un gobierno que no le importa nada	Rabia Desilusión	Dejar a las personas afuera y pensar sobre lo que quieren las personas
	Rap	Visiones "Cancerbero"	* Europa * Venezuela	Ignorancia	* Profeta * Promociones * Visiones	Inseguridad	Rabia que no hayan valores en nuestro mundo	Abrir los ojos	Que piensen las personas como quieren pero que piensen

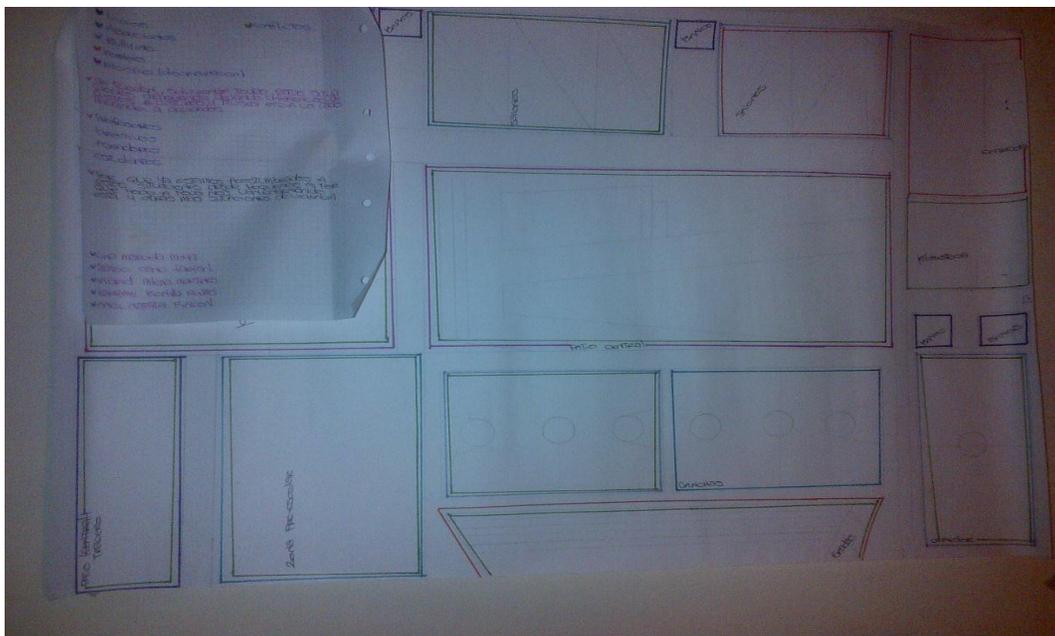
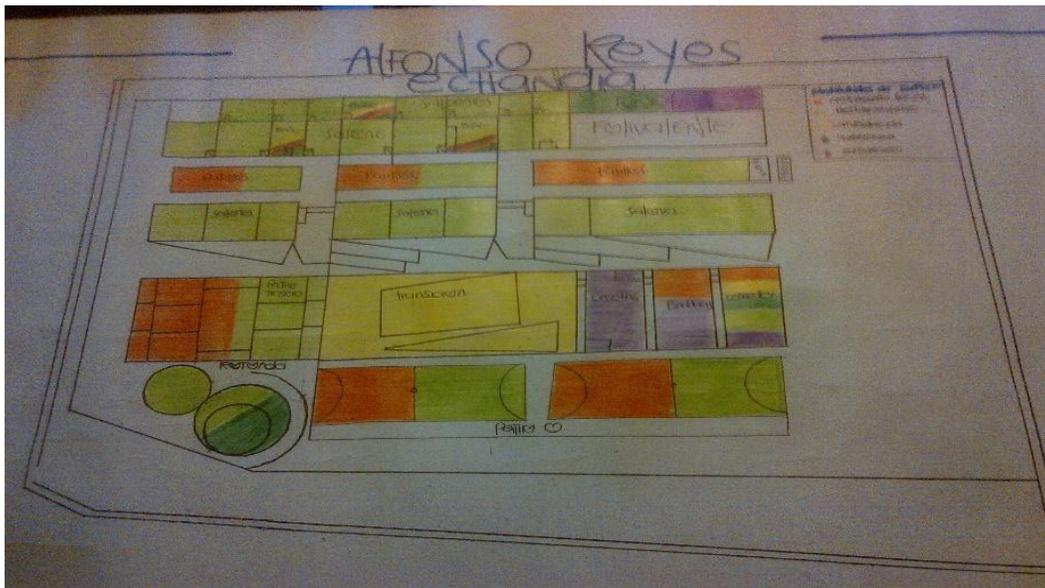
Nombre del estudiante	Genero del estudiante	Nombre (canción) artista y año	Lugares a los que hace referencia	Temática en torno a la letra	Palabras clave	Otro conceptos	Emoción que produce	Recuerdo que le evoca	Como afrontar esta problemática
Enka 10-11 Lancheros 26/10/2015	Femenino Lanchera	Historia de un guerrillero	Cartina	Intencionalmente el guerrillero y el Baraco	Cartina Balas	ambiente conflictivo	incertidumbre	Ninguno	Dialogando
	Pop	Puente hacia ayora	Wente Miami Florida Cuba	separación de las familias por causas políticas	ideología	Puente	tristeza	reencuentro con familiares	que los familiares no se separen
	RAP	abuso de poder Gabilonga	en diversos países, al Pueblo	Problemas de la Juventud, los Policias	realismo realismo	Ciudadanos	Ira	Ninguno	Dialogo que la justicia valga para todos
	RAP	Contrato en el exterior China	USA	trata de personas	Sexual ludo dinero	Prostitución	Cuando alguien se vende por dinero	contrato de personas	que los gobiernos este mas pendientes en los vuelos
	RAP	El Juicio Nando Nandes	Gnovis	Narcotráfico	Amor propio Piedad	emboscada metallera	angustia	inseguridad con el mundo Pais	que la policia cumple con todo su deber y obligaciones
	RAP	La Jungla Melania Flaco Flow	Ricbo	guerras	catillas maleza dolor Pueblo	tristeza guerra hipocresia	hizteza	que el gobierno se da igual todo	que talla igual para todos
	RAP	visiones Conserbero	Venezuela Europa	Ignorancia	Antiguas Profesiones visiones	Ira	dejar de ilusionarse	inseguridad	buscar la verdad de todo lo que nos dicen

Nombre del estudiante	Genero del estudiante	Nombre (canción) artista y año	Lugares a los que hace referencia	Temática en torno a la letra	Palabras clave	Otro conceptos	Emoción que produce	Recuerdo que le evoca	Como afrontar esta problemática
Enka 2012 Poderes 10/03/15	Pop	Historia de un guerrillero	Cartina	Historia de un hombre que se jeta solo y de la pasaba bebiendo	Caro -Vida -mente	ambiente conflictivo	tristeza	cuando no se quiere morir	mas conciencia sobre sus actos y tomar con responsabilidad
	Pop	Puente hacia Ayora	Puente Florida	separación de Colombia y EEUU	Puente ideología	conflicto	tristeza	Colombia se separa de America	dejar de ser malo para hacer el bien
	RAP	Abuso de poder Gabilonga	Ciudad	Policias o personas que hacen	Abuso de poder basura sencia	Maldad	Revolución	cuando en este Pais no hay justicia	cuando haya corrupción y el corrupto que su castigo
	RAP	Contrato en el exterior China	EE.UU	drogas de contrabando	drogas	necesidad	inseguridad	la necesidad de vivir	pensar antes de actuar
	RAP	El Juicio Nando Nandes	esquina	muchos delitos acusados	Zancho	Contrabando	angustia	dolor de madre	conseguir un buen trabajo
	RAP	La Jungla Melania Flaco Flow	la selva Colombia	gobiernos corruptos	Jungla Malaria	Acecha Guerra	disolución	un gobierno que no importa nada	un gobierno que no importa nada como presidente
	RAP	visiones Conserbero	Venezuela Europa Hiroshima	el Pais se puede perder en la guerra	terrorista Bomba guerra Hitler	disolución	profesías		Mantener a las personas en orden

## ANEXO #17

### Cartografía social:

*El mapeo de la violencia:* se divide en cuatro fases. La primera es ubicar las zonas del colegio y aledañas donde ocurre algún tipo de problemática violenta. El segundo es describir y caracterizar a los actores involucrados. El tercero es evidenciar que tipo de problemáticas existen y cuál es su dinámica. Y por último es reflexionar que se desea intervenir.



## ANEXO #18



### **ESTAMOS HACIENDO HISTORIA GRUPO TABUSCLAN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA**

#### ***TALLER DE VACACIONES***

**PROFESOR: ALBERT LEONARDO ESPARZA**

**TEMA: CONFLICTO**

#### **OBJETIVOS**

- Identificar algunos elementos para caracterizar el conflicto a partir del cine colombiano.
- Analizar qué tipo de discusiones, problemáticas y posturas se generan en los conflictos por medio del cine colombiano.
- Proponer alternativas para la resolución de conflictos y constituir algunos elementos para una cultura de paz a través del cine colombiano.

#### **JUSTIFICACIÓN**

Siguiendo con lo propuesto en el plan de trabajo, y con la intención de generar otros espacios de enseñanza–aprendizaje por fuera de la institución educativa que den continuación al proceso de formación investigativa del grupo focal Tabusclan, conformado por las y los estudiantes de décimo grado del colegio Alfonso Reyes Echandía. Se plantea por medio de este taller empezar a desarrollar el segundo eje temático, es decir el conflicto y sus actores.

En esta ocasión se utilizarán algunos elementos artísticos, específicamente el cine como herramienta pedagógica que funcione como instrumento articulador entre los conocimientos previos y las realidades locales del estudiantado, con el fin de profundizar y resolver algunos aspectos e interrogantes sobre el conflicto colombiano.

No obstante, primero que todo se debe recalcar la responsabilidad de cada miembro del grupo, de su aptitud y buena disponibilidad, ya que de cierta manera de ellos depende que se empiecen a construir posibilidades que logren explorar la realidad de una manera consiente, reflexiva y crítica. Para luego poder diseñar propuestas autónomas que partan desde los mismos actores y sus necesidades en los diversos espacios sociales.

#### **INSTRUCCIONES**

- Las películas que deben ver son las siguientes: *La estrategia del caracol* (1993) <https://www.youtube.com/watch?v=oxXbNcTFoZs&list=PL3fBdSvHzPcZOIFkp-ovPkyvul4EjBESo&index=7> y; *Como el gato y el ratón* (2002) <https://www.youtube.com/watch?v=VHhoJldYyXk&list=PL3fBdSvHzPcZOIFkp-ovPkyvul4EjBESo&index=8>
- Este taller es de carácter individual, en ese sentido cualquier intento de plagio será causa inmediata de anulación del mismo.
- Lea atentamente todas las preguntas antes de responderlas.
- Responder el taller según las preguntas teniendo en cuenta su buena aptitud, disposición y desempeño.
- Entregar las respuestas en una hoja tipo examen o en su defecto hojas cuadriculadas tamaño carta, a mano, con su respectivo nombre completo y curso. Este se recogerá al empezar nuevamente las clases, es decir después de las vacaciones de mitad de año. Ejemplo: Susana Torres Aldana Arias, curso: 1004.
- Cualquier inquietud, duda o sugerencia dirijase exclusivamente al docente y él le responderá con la mayor prontitud posible a los correos [leoespa66@gmail.com](mailto:leoespa66@gmail.com) o al blog <http://educacionparalapazcolombia.blogspot.com/>

### **PREGUNTAS**

- ❖ ¿Cómo se originaron los conflictos en las respectivas películas y cuál fue su posterior desarrollo?
- ❖ ¿Qué tipo de posturas puedes encontrar en las películas para solucionar los conflictos?
- ❖ ¿Qué elementos puedes destacar para reflexionar sobre las dos películas y además que similitudes o diferencias encuentras entre las mismas?
- ❖ ¿Qué tipo de problemáticas identificas en las películas, y explica si estas se pueden relacionar con la realidad que tú vives o con la del país?
- ❖ ¿Desde tu perspectiva, consideras acertado el cómo se dieron las cosas o si puede existir alguna otra forma de asumir los conflictos?
- ❖ ¿Pueden estas películas darnos elementos para la construcción de paz en Colombia y por qué?

***BUENA SUERTE Y ÉXITOS***

## ANEXO #19

Los ejercicios y/o actividades llevadas a cabo durante esta sesión fueron:

### **EJERCICIOS DE ACTIVACIÓN CORPORAL:**

- *Samurái*: Tod@s en círculo, se van realizando movimientos progresivos. Al iniciar el juego, todos primero giran sus brazos agachados, van subiendo y gritan “samurái”. El primer movimiento es como si se tuviera una espada y de manera cruzada se lanza el brazo con un grito de “Ya”, puede ser a la derecha o a la izquierda. Luego se dice “zip za him”, en donde un brazo señala directamente a otra persona, después se agrega “boing” (todos quedan de espalda y se sigue con los demás movimientos). Se pueden incluir más acciones corporales.
- *Contrarios*: se comienza caminando por el espacio en diferentes direcciones. En un primer momento al decir “camina”, la gente lo hace, al decir “para”, también lo hace. Luego se cumple la orden contraria, cuando se dice “camina” se para y luego viceversa, los mismo con tocar cabeza y tocar los glúteos y con salto y piso. Se pueden añadir más movimientos a preferencia del instructor.

### **EJERCICIOS DE CONFIANZA:**

- *Bosque de sonidos*: Por parejas acuerdan un sonido, una de las personas venda sus ojos y la otra emite el sonido para que la escuche y la pueda seguir. El objetivo es

que la persona que está con los ojos cubiertos logre escuchar el sonido de su compañero/a. Luego intercambian los roles.

## **EJERCICIOS DE ÉTICA Y SOLIDARIDAD**

- Espadas ciegas: Se preparan 4 “espadas” iguales utilizando papel periódico (3 hojas aproximadamente) y se tienen 4 vendas para los ojos. Se solicitan dos parejas voluntarias (si es un grupo mixto, que cada pareja esté conformada por un hombre y una mujer). El facilitador explica que se va a realizar un juego llamado “espadas ciegas”, en donde cada pareja debe crear una estrategia para “atacar” a la otra teniendo en cuenta que van a estar con los ojos cubiertos. Así mismo, explica que todos están en las mismas condiciones, sin embargo, cuando se inicia el juego, el facilitador le quita las vendas a una de las parejas y permite que el juego siga. El objetivo es observar las reacciones de las dos parejas, así como las del público, esto con el ánimo de reflexionar sobre las actitudes de cada uno y sobre la situación de “matoneo” que se vive, cuando una pareja ataca a la otra que está en una condición de debilidad o desventaja y cómo el público es quien “alienta” o estimula para el uso de la violencia.

## ANEXO #20

Los cuadros empleados para describir las características y causalidades de los actores del conflicto junto algunos de sus resultados fueron los siguientes:

CUADRO CON LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS ACTORES DEL CONFLICTO

ACTOR	CLASES O GRUPOS SOCIALES QUE LO CONFORMAN	IDEOLOGÍA	MODALIDADES DE LA VIOLENCIA QUE EMPLEAN	ZONAS GEOGRÁFICAS DE INFLUENCIA	SITUACIÓN ACTUAL
Fuerzas armadas de Colombia (Militares - Armada - Fuerza Aérea - Policía)	Oficiales, los suboficiales, soldados y otros personal	Comunismo marxista leninista	corrupción	Casi toda Colombia	Proceso de paz en la abscia
Paramilitares (Autodefensas Unidas de Colombia AUC)	Policias y militares republicanos políticos	Extrema derecha contrainsurgencia	muerte, atentados, violencias, bombardeos, secuestros	Paspa, Cauca, Tolima, Putumayo	terroristas
Guerrillas (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC)	campesinos soldados secuestrados	marxismo leninismo	Secuestro, atentados, violencias, degollamiento, bombardeos	Cauca, Antioquia, Norte de Santander, Putumayo	Proceso de paz en la abscia
Guerrillas (Ejército de Liberación Nacional ELN)	campesinos secuestrados, soldados	nació inspirada en la revolución cubana	Secuestro, atentados, violencias, matanzas,	Cauca, Antioquia, Norte de Santander, Tolima, Putumayo	Proceso de paz en la abscia
Estados Unidos	Soldados empresariales	posiciones doctrina de seguridad Masand	venta de armas	global Bogotá	abscia
Narcotráfico (carteles, capos, sicarios, mercenarios)	enlaces, corrupción grupo ilegales magister	Dinero	drogaducción, violencias, extorsión	Barranquilla y en la región la zona norte de abscia	terroristas
Empresas y empresarios Nacional o Extranjeras	Políticos, minera empresarios extranjeros	Dinero capital	venta de armas para la guerra	toda Colombia	Crisis económica
Políticos nacionales o extranjeros	Ciudadanos extranjeros de derecha	negociar nuevo País	Corrupción	toda Colombia	acuerdo Nacional e integral
Medios de comunicación (canales de televisión, cadenas radiales, periódicos, revistas etc)	cabal caracol RCN, cívica y Radio	comunicación supuestamente lo que pasa	mantenidos	toda Colombia	Proceso de paz

EXPLICACIÓN CAUSAL SOBRE LOS ACTORES DEL CONFLICTO COLOMBIANO

ACTOR	CAUSA PERSONALISTA	CAUSA POLITICA DE BASE (NACIONAL)	CAUSA ECONOMICA	CAUSA REMOTA (ANTECEDENTE MAS CERCANO)	CAUSA IDEOLOGICA	CAUSA POLITICA INTERNACIONAL
Fuerzas armadas de Colombia (Militares - Armada - Fuerza Aérea - Policía)	Son protectores y otros grupos	depende al país	adquisición de la población			
Paramilitares (Autodefensas Unidas de Colombia AUC)	hacen dinero	elites el secuestro	lucharse extorsión			
Guerrillas (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC)	se idealizan los ideales del pueblo y poseen el territorio	tener dinero y terrenos	lucharse secuestros etc			
Guerrillas (Ejército de Liberación Nacional ELN)	buscando igualdad	la liberación del país	lucharse secuestros etc			
Estados Unidos	protege al pueblo para hacer no subsistir	opala político	lucharse			
Narcotráfico (carteles, capos, sicarios, mercenarios)	enriquezarse	Dinero el mundo	lucharse ventos			
Empresas y empresarios Nacional o Extranjeras	lucharse y generar nuevos empleos	Don en países	lucharse ventos			
Políticos nacionales o extranjeros	Para ser la élite de los ciudadanos	generar nuevos empleos	lucharse leyes			
Medios de comunicación (canales de televisión, cadenas radiales, periódicos, revistas etc)	Comunicar a las personas	de información a los países	lucharse espectáculos			

## ANEXO #21

El taller que elaboraron las profesoras del área de ciencias sociales del colegio Alfonso Reyes Echandía fue el siguiente:

**COLEGIO ALFONSO REYES ECHANDÍA**  
**ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

**PROYECTO: ESTAMOS HACIENDO HISTORIA**

**LÍNEA: FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

**DOCENTES: DIANA PAOLA FIQUE, ELLA NHORIS RAMÍREZ, LILIANA SAAVEDRA**

**TEMA: MEMORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: INFORME BASTA YA**



### **RECURSOS:**

- ✓ Documental "No hubo tiempo para la tristeza" realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, en adelante **CNMH**.
- ✓ Cuaderno de Investigación

**TIEMPO ESTIMADO:** 2 Horas

### **INSTRUCCIONES**

1. Observe el documental "No hubo tiempo para la tristeza"

1. Observe el documental "No hubo tiempo para la tristeza"

2. Con base en el documental, en su cuaderno de investigación realice el siguiente cuestionario de trabajo

- ✓ ¿Qué se entiende por Memoria?
- ✓ ¿Según el CNMH cuánto tiempo lleva Colombia en Conflicto Armado?
- ✓ ¿Cuáles son las modalidades de la violencia en Colombia?
- ✓ ¿Cómo los actores armados han utilizado las modalidades de la violencia?
- ✓ ¿Qué estrategias de guerra fueron utilizadas por los paramilitares y las guerrillas en Colombia?
- ✓ ¿En qué período de tiempo se incrementaron las modalidades de la violencia y se recrudeció la guerra en Colombia?
- ✓ De acuerdo con el CNMH cuáles son las causas del conflicto armado colombiano.
- ✓ ¿En Colombia qué intereses existen alrededor de la tierra?
- ✓ ¿Qué problemas trajo el narcotráfico a Colombia?
- ✓ ¿Cuántas víctimas de desplazamiento forzado, desaparición forzada, minas antipersonal, masacres, atentados con bombas y niños reclutados registro el CNMH?
- ✓ ¿Qué importancia tienen las versiones libres de los paramilitares desmovilizados para la construcción de la Memoria?
- ✓ ¿Qué opinión tienen las víctimas sobre los victimarios?
- ✓ ¿Para qué reconstruir Memoria en Colombia?
- ✓ ¿Cómo se organizaron

3. Con base en el documental complete el siguiente cuadro:

<b>Hecho victimizante</b>	<b>Fecha</b>	<b>Lugar</b>	<b>Victimarios</b>	<b>Víctimas</b>	<b>Modalidades de la violencia utilizadas</b>	<b>Resumen de los acontecimiento</b>
San Carlos (Antioquia)						
Valle Encantado						
Bojayá (Chocó)						
Comuna 13 de Medellín						
Carare (Santander)						
La Chorrera (Amazonas)						

## ANEXO #22

Algunos de los ejercicios y/o actividades llevadas a cabo durante esta sesión fueron:

### **EJERCICIOS DE ACTIVACIÓN CORPORAL:**

- *Me siguen y no me pueden seguir:* Se camina por el espacio intentando no hacerlo en círculo. Luego se da la instrucción, “hay que seguir a alguien, pero no dejarse seguir”.

### **EJERCICIOS DE TRABAJO EN EQUIPO:**

- *Goterón y cola:* Explique a los jugadores que la tierra ha sido invadida por grandes goterones verdes pegajosos y comedores. Uno de esos goterones ha aterrizado en el campo de juego. Si el goterón toca a una persona está tiene que unirse al goterón en su misión de conquistar el planeta. El goterón (un jugador escogido por el animador) comienza a perseguir a todos los jugadores, una vez que alguien ha sido tocado en la espalda, juntan las manos con el goterón formando un goterón más grande. El juego se acaba cuando todos los jugadores se han unido al goterón. Si el grupo es muy grande, divida el campo para que pueda haber dos goterones corriendo simultáneamente.

- *Cabeza y cola*: Divide el grupo en dos equipos. Un grupo serán las “cabezas” y el otro equipo serán las “colas”. Las “cabezas” deben poner una mano en la cabeza y las “colas” deben poner una mano en las caderas para diferenciarse. En este juego cada uno quema y todos pueden ser quemados, no hay refugios, ni descansos. Quemar consiste en que dos “cabezas” tocan al mismo tiempo a una “cola” y esta inmediatamente se vuelve “cabeza”. Igualmente, cuando la “cabeza” es quemada por dos “colas” se vuelve “cola”. Cuando el animador dice “comiencen” cada uno pone su mano en el sitio acordado y comienzan a correr y quemarse. El juego termina cuando todos son “cabezas” o todos son “colas”, o simplemente cuando todos están cansados.

### **EJERCICIO DE ÉTICA PARA EL CUIDADO**

A los participantes se les entrega un globo para que lo inflen. Luego se les entrega un marcador para que escriban los aspectos más importantes y fundamentales de su vida en el globo, estos pueden ser: el nombre, la fecha de nacimiento, las metas a corto, mediano y largo plazo, los nombres de las personas más importantes de sus vidas, su comida favorita, su color preferido, sus miedos etc. El facilitador aclara que esos globos son sus vidas y por lo tanto hay que cuidarlas. A continuación, se les explica que “jueguen” con ellas, primero

de manera individual y luego por parejas, posteriormente de a cuatro personas, después pasan a 8 y finalmente todo el grupo.

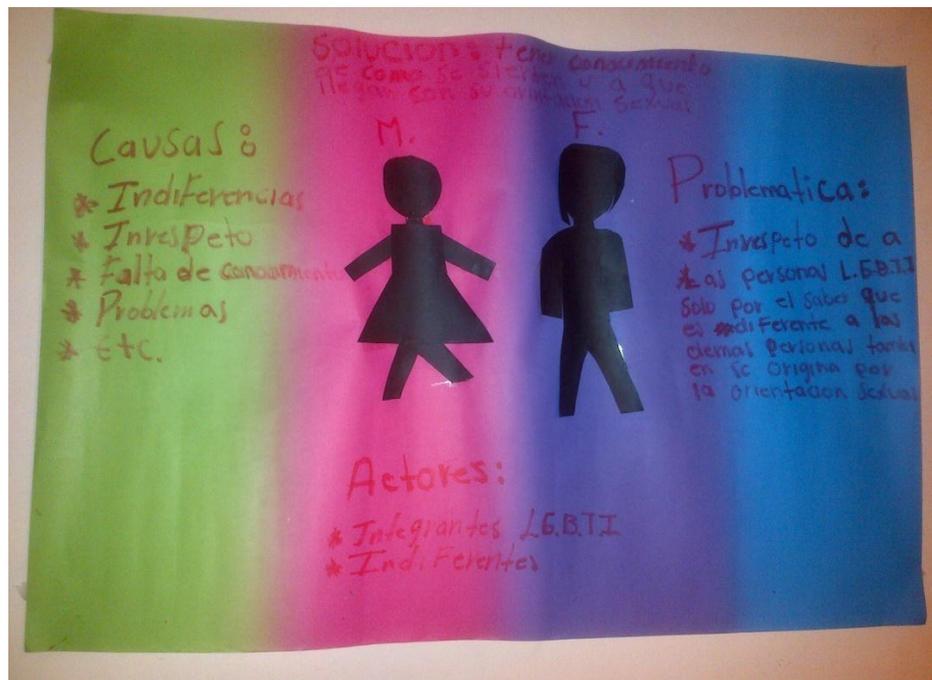
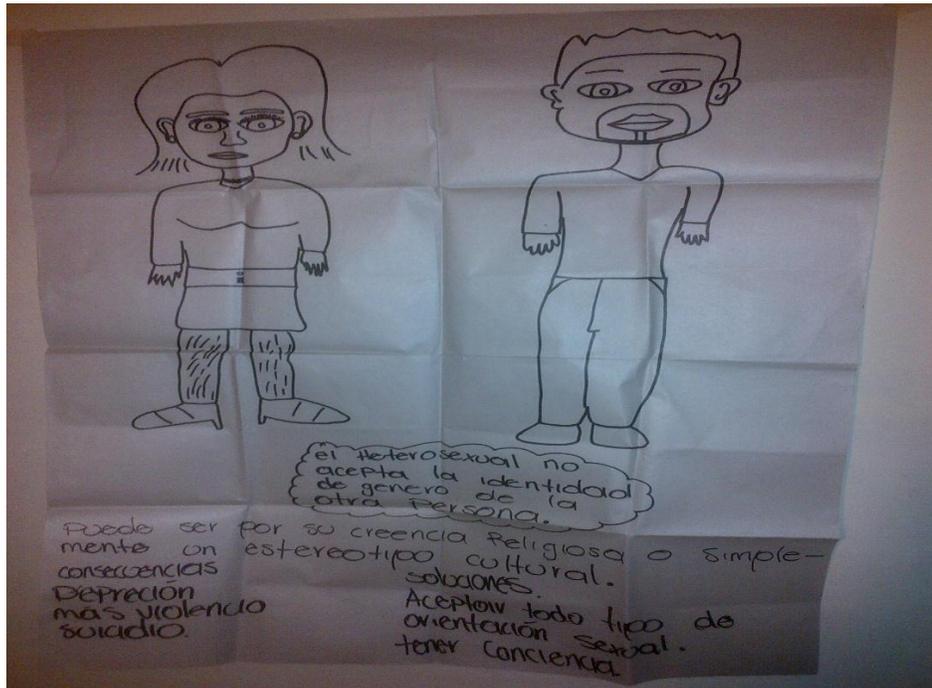
La intención es que mientras juegan lean lo que está escrito y protejan las bombas, ya que estas no pueden mantenerse en la mano siempre deben estar en el aire y ser intercambiadas. Se aclara que los globos que caigan al suelo serán tomados por el facilitador, haciendo alusión simbólica de la pérdida de la vida. Adicionalmente y de acuerdo al grupo, se puede introducir un elemento externo sin que el grupo se entere. Este consiste en “eliminar” vidas, puede ser el facilitador quien de manera discreta y con una aguja intente explotar las bombas.

Finalmente, se hace la reflexión en torno al cuidado de sí mismo, al cuidado del otro y al cuidado colectivo frente a los peligros permanentes que tenemos en nuestras vidas, se debe recalcar que hay que cuidarse y tener preocupación genuina por el otro.

## ANEXO #23

Algunas de las representaciones que elaboraron las y los estudiantes de la IED Alfonso Reyes Echandía fueron:

- ❖ La discriminación de la libertad e identidad sexual a la población LGBTI



## ANEXO #24

Algunas imágenes de las entrevistas semiestructuradas que realizaron las y los estudiantes del colegio Alfonso Reyes Echandía sobre el eje temático *camino de paz* frente a lo desarrollado en la implementación pedagógica:

Nombre Diana Paola Figue  
Edad 32 años  
Ocupación Docente

\*¿Usted que entiende por paz?  
Es el alcance de la justicia social acompañada de no violencia

\*¿Qué tanto sabe del proceso de paz en la Habana?  
Actualmente están negociando el gobierno colombiano con la guerrilla de las FARC -ep, los puntos de discusión son: Tierras, moratorium, medio ambiente, víctimas, participación política.

\*¿Si llegan a un acuerdo cree usted que se va a acabar el conflicto?  
Si se acaba el conflicto con un acto ilegal, pero si se mantiene la impunidad y la polarización política puede que el conflicto continúe con otros actores.

\*¿Esta de acuerdo o no con que las guerrillas hagan política?  
Si, es un derecho político y permite que se haga espacios democráticos.

\*¿Qué elementos se necesitarían para que la paz fuera duradera en Colombia?  
Justicia social, apertura de espacios democráticos, promoción de una cultura de paz y de no violencia

\*¿Usted conoce otros procesos de paz distintos a los de la Habana?  
NO

9 de 4 Anza 10-03 J.M.  
Colegio Alfonso Reyes Echandía  
Construyendo saberes para transformar la vida y el entorno

"Entrevista"

Nombre Juan Edmundo Andrés  
Edad 15  
Ocupación Estudiante  
Fecha: 10-03-2015

1. ¿Qué entiende o como podría definir la paz?  
La paz es un estado que se alcanza sin armas que no haya violencia ni discriminación.
2. ¿Sabe usted lo que se está discutiendo en la Habana, Cuba entre la guerrilla de las FARC y los delegados del gobierno colombiano y como se informa de ello?  
Actualmente mucha información se da a través de los medios que se busca el fortalecimiento de la paz.
3. ¿Cómo ve este proceso?  
Los acuerdos más recientes prácticamente no nos dicen nada al respecto la única alternativa sería intentar por no ser mejor.
4. En una hipotética firma entre las partes ¿Usted cree que se acabe el conflicto y por qué?  
Si, porque al desmantelarse surcan una guerra armada más silenciosa.
5. ¿Usted está o no está de acuerdo con que los miembros de las FARC participen en política y por qué?  
No porque su compromiso es muy extenso en la actualidad con el narcotráfico.
6. ¿Cómo sería una Colombia en paz y quienes son los encargados de construirla?  
La sociedad no se como sería.
7. ¿Qué elementos se necesitarían para que la paz fuera algo estable y duradero?  
Una buena cultura ciudadana.
8. ¿Conoce usted otros procesos, negociaciones o diálogos anteriores al de la Habana?  
NO

## ANEXO #25

Las evaluaciones realizadas por las y los estudiantes de la IED Alfonso Reyes Echandía sobre el docente y las clases que se desarrollaron por este a lo largo del proceso junto a las reflexiones de ciertos temas transversales desarrollados durante el desarrollo de implementación pedagógica se representan por medio de las siguientes imágenes:



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL PROFESOR**

A continuación encontrará un listado de aspectos que tiene que ver con las funciones de docencia y proyección social que el docente desempeña en la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía. Léalos atentamente y marque con una X si considera que se destaca o debe mejorar en cada aspecto. Finalmente, califique en la escala de 1 a 5 siendo 5 la mayor calificación y 1 la menor.

Aspectos indicadores	Se destaca	Debe mejorar
<b>1. DOCENCIA</b>		
<b>1.1 Manejo disciplinar y metodología</b>		
El docente plantea de manera clara los propósitos formativos entre los estudiantes		X
El docente demuestra dominio de las temáticas abordadas	X	
El docente presenta los contenidos de forma coherente	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar: <i>yo creo que debe mejorar un poco en los propósitos de la clase a veces al principio de la clase no le entiendo muy bien</i>		
<b>1.2 Relaciones interpersonales</b>		
El docente fomenta la participación de los estudiantes	X	
El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes	X	
El docente crea un ambiente propicio para el dialogo y el aprendizaje	X	
El docente asiste a los espacios académicos programados	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar: <i>Una de las fortalezas es que le gusta que nosotros como estudiantes participemos</i>		
<b>1.3 Evaluación</b>		
El docente evalúa adecuadamente los temas desarrollados en el espacio académico	X	
El docente realiza correcciones adecuadas (justas, pertinentes) de las evaluaciones y trabajos propuestos	X	
El docente da respuestas claras y oportunas a las inquietudes de los estudiantes	X	
El docente propicia espacios para la retroalimentación a los estudiantes desde los resultados de las evaluaciones y trabajos realizados en clase	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar: <i>ninguna</i>		
<b>2. PROYECCIÓN SOCIAL Y COMPROMISO INSTITUCIONAL</b>		
El docente articula los objetivos del área de Ciencias Sociales y el PEI de la institución	X	
El docente relaciona su espacio académico con la realidad nacional e internacional	X	
El profesor realiza acompañamientos como complemento a la actividad del aula	X	
El docente es responsable en las actividades de enseñanza	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar: <i>ninguna</i>		
Calificación	4,9	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL PROFESOR

A continuación encontrará un listado de aspectos que tiene que ver con las funciones de docencia y proyección social que el docente desempeña en la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía Lealós atentamente y marque con una X si considera que se destaca o debe mejorar en cada aspecto. Finalmente, califique en la escala de 1 a 5 siendo 5 la mayor calificación y 1 la menor.

Aspectos indicadores	Se destaca	Debe mejorar
<b>1. DOCENCIA</b>		
<b>1.1 Manejo disciplinar y metodología</b>		
El docente plantea de manera clara los propósitos formativos entre los estudiantes	X	
El docente demuestra dominio de las temáticas abordadas	X	
El docente presenta los contenidos de forma coherente	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
1.2 Relaciones interpersonales		
El docente fomenta la participación de los estudiantes	X	
El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes	X	
El docente crea un ambiente propicio para el dialogo y el aprendizaje	X	
El docente asiste a los espacios académicos programados		X
Fortalezas o aspectos por mejorar: <i>A veces no sabemos si no tocaba tabuscan o clase normal,</i>		
<b>1.3 Evaluación</b>		
El docente evalúa adecuadamente los temas desarrollados en el espacio académico	X	
El docente realiza correcciones adecuadas (justas, pertinentes) de las evaluaciones y trabajos propuestos	X	
El docente da respuestas claras y oportunas a las inquietudes de los estudiantes	X	
El docente propicia espacios para la retroalimentación a los estudiantes desde los resultados de las evaluaciones y trabajos realizados en clase	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
<b>2. PROYECCIÓN SOCIAL Y COMPROMISO INSTITUCIONAL</b>		
El docente articula los objetivos del área de Ciencias Sociales y el PEI de la institución	X	
El docente relaciona su espacio académico con la realidad nacional e internacional	X	
El profesor realiza acompañamientos como complemento a la actividad del aula	X	
El docente es responsable en las actividades de enseñanza	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
Calificación	4.0	



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DEL PROFESOR

A continuación encontrará un listado de aspectos que tiene que ver con las funciones de docencia y proyección social que el docente desempeña en la I.E.D. Alfonso Reyes Echandía Lealós atentamente y marque con una X si considera que se destaca o debe mejorar en cada aspecto. Finalmente, califique en la escala de 1 a 5 siendo 5 la mayor calificación y 1 la menor.

Aspectos indicadores	Se destaca	Debe mejorar
<b>1. DOCENCIA</b>		
<b>1.1 Manejo disciplinar y metodología</b>		
El docente plantea de manera clara los propósitos formativos entre los estudiantes	X	
El docente demuestra dominio de las temáticas abordadas	X	
El docente presenta los contenidos de forma coherente	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
<b>1.2 Relaciones interpersonales</b>		
El docente fomenta la participación de los estudiantes	X	
El docente promueve la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes	X	
El docente crea un ambiente propicio para el dialogo y el aprendizaje	X	
El docente asiste a los espacios académicos programados	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
<b>1.3 Evaluación</b>		
El docente evalúa adecuadamente los temas desarrollados en el espacio académico	X	
El docente realiza correcciones adecuadas (justas, pertinentes) de las evaluaciones y trabajos propuestos	X	
El docente da respuestas claras y oportunas a las inquietudes de los estudiantes	X	
El docente propicia espacios para la retroalimentación a los estudiantes desde los resultados de las evaluaciones y trabajos realizados en clase	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
<b>2. PROYECCIÓN SOCIAL Y COMPROMISO INSTITUCIONAL</b>		
El docente articula los objetivos del área de Ciencias Sociales y el PEI de la institución	X	
El docente relaciona su espacio académico con la realidad nacional e internacional	X	
El profesor realiza acompañamientos como complemento a la actividad del aula	X	
El docente es responsable en las actividades de enseñanza	X	
Fortalezas o aspectos por mejorar:		
Calificación	5.0	

## PREGUNTAS = POR QUÉ?

1. Encuentra usted relación entre el conflicto que vive Colombia con los que suelen suceder en el colegio?
2. Cree usted que es posible solucionar los conflictos sin involucrar algún tipo o manifestación de violencia en Colombia?
3. Usted cree que la memoria e historia pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz?
4. Que elementos aporta usted para contribuir a la construcción de una cultura de paz?
5. Que tal les parecieron las clases del profesor Leonardo y por qué?

## RESPUESTAS =

1. Si en Colombia las personas suelen arreglar las cosas con golpes y a las patadas y en el colegio es igual no se habla en ocasiones para arreglar una situación conflictiva.
2. Obvio, si la violencia genera más violencia, si somos personas con un pensamiento distinto al de la guerra y la violencia obvio entenderemos que un problema para ser resuelto se tiene que (hablar) con víctimas y victimarios para arreglar el problema.
3. Si la memoria nos ayuda a recordar todo lo que hemos vivido y a no repetir la misma historia, a ser conscientes de lo que hacemos, así podremos construir paz en nuestras vidas.
4. Solidaridad, ayuda, confianza, respeto, igualdad, felicidad, amor, entendimiento, colaboración etc.
5. Para mí fueron las mejores clases = Aprendí muchas cosas sobre mi país, cal en cuenta ante muchas cosas, aprendí a no juzgar si no he visto y no se nada = Aprendí a ser solidaria más respetuosa etc. **GRACIAS PROFE.**

1. Encuentra usted relación entre el conflicto que vive Colombia con los que suelen suceder en el colegio? ¿Por qué?
2. Cree usted que es posible solucionar los conflictos sin involucrar algún tipo o manifestación de violencia en Colombia?
3. Usted cree que la memoria e historia pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz?
4. Que elementos aporta usted para contribuir a la construcción de una cultura de paz?
5. Que tal les parecieron las clases del profesor Leonardo y por qué?

## Solución

1. Si, porque de una u otra manera los problemas son un conflicto.
2. Si, yo creo que es posible go creo que hablando o dejando ignorando los problemas no hubieran violencias ni man. Exaltaciones de punto también hablando y llegando a un acuerdo.
3. Yo creo que si, porque si nosotros investigamos y damos a entender un mensaje con las historias de la gente yo creo que algunos forjarían consciencia de todo.
4. No, yo creo que con las presentaciones en el proscenio de la obra de Teatro de Dujiquin el niño que fue a la guerra es un aporte por que estamos entregando un mensaje a todas las que nos ven.
5. Excelentes por que nos ayuda mucho a entender varios temas sobre el conflicto armado y todo sobre este tema.