



***PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA LA CONVIVENCIA DESDE EL
RESCATE DE LA MEMORIA DEL CONFLICTO***

AUTORES:

**BLANCA NIDIA PÉREZ DUARTE
EDWIN ANDRÉS TORO RENGIFO
KAREN JOHANA PEÑUELA MONTAÑEZ
LUZ DARY GÓMEZ HERRERA
RUTH MILENA CÉSPEDES JIMÉNEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, D. C. 2016**

***PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA LA CONVIVENCIA DESDE EL
RESCATE DE LA MEMORIA DEL CONFLICTO***

AUTORES:


**BLANCA NIDIA PÉREZ DUARTE
EDWIN ANDRÉS TORO RENGIFO
KAREN JOHANA PEÑUELA MONTAÑEZ
LUZ DARY GÓMEZ HERRERA
RUTH MILENA CÉSPEDES JIMÉNEZ**

ASESORA:

CARMENZA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
ESPECIALISTAS EN PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, D. C. 2016**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>1957-2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 51	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto.
Autor(es)	Céspedes Jiménez, Ruth Milena; Gómez Herrera, Luz Dary; Peñuela Montañez, Karen Johana; Pérez Duarte, Blanca Nidia; Toro Rengifo, Edwin Andrés.
Director	Carmenza Sánchez Rodríguez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 51 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CÁTEDRA DE LA PAZ, CONFLICTO, CULTURA POLÍTICA, MEMORIA, PAZ, CIUDADANÍA, ESCUELA, PEDAGOGÍA CRÍTICA

2. Descripción
<p>Este trabajo de grado se propone la elaboración de una propuesta pedagógica alternativa a la Cátedra de la Paz decretada por el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional. Esta propuesta busca reflexionar la pertinencia de la implementación de una asignatura más en los planes de estudio de las instituciones educativas; lo mismo que movilizar en la escuela un discurso de paz, en medio de una coyuntura de negociaciones que vive el país y que ha reducido ese concepto, tan amplio y complejo, a la firma de unos acuerdos con uno de los actores armados. Por eso, se empezará dialogando con la cátedra y con la paz, para luego fundamentar una propuesta pedagógica alternativa, que plantea un trabajo transversal y multidisciplinar para el fortalecimiento de la convivencia, desde el abordaje del conflicto y la memoria; para lo cual, se retomarán algunos aspectos claves de la <i>teoría y la pedagogía crítica</i>, sobre todo en la manera como se concibe el saber, los sujetos maestro - estudiante y la escuela.</p>

3. Fuentes

- Armel Arenas, A. (2014, 01). *Pensamientos para inspirar la cultura de la Paz. Cátedra de la Paz*. Recuperado 04 2016, de Confederación Colombiana de Consumidores: <http://www.ccconsumidores.org.co/index.php/catedra-para-la-paz>
- Ganem, P., & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México D.F.: Limusa.
- Heredia Duarte, M. I., & Rubio Gaviria, D. A. (2016). Paz, conflicto y escuela: ¿asuntos del mismo orden? *Revista de Educación Fundación Convivencia* , 39-51.
- Jelin, E. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nora, P. (1984). *Entre la memoria y la historia: los lugares de la memoria*. Recuperado 04 04, 2016, de Módulo virtual: Memorias de la violencia: <http://cholonautas.edu.pe/memoria/nora1.pdf>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes No.31* , 26-33.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.

4. Contenidos

Este trabajo de grado consta de 4 apartados, distribuidos de la siguiente manera:

Primer apartado “Cátedra de la Paz: problemáticas y perspectivas”, aquí ubicamos la justificación del proyecto en dos vías, con su respectiva lectura analítica, por un lado, el origen de la Cátedra de la Paz y por el otro, la problematización surgida en el marco de pensarse *La Paz como una asignatura*.

El segundo apartado titulado “Fundamentación de la propuesta” contiene los referentes conceptuales y epistemológicos que apoyan la base teórica de la misma, compuesta por: teoría crítica en la escuela: enfoque epistemológico; constructivismo y pedagogía crítica: un ejercicio para repensarnos la escuela; el conflicto como contexto; cultura política y memoria social.

El tercer apartado lo denominamos “Propuesta pedagógica para el Instituto Pedagógico Nacional”, en donde se realiza una definición pedagógica preliminar de la propuesta alternativa, así como la ubicación del maestro como sujeto y la población objetivo, sustentadas desde las dimensiones

emocionales (dimensión emocional – familiar; dimensión emocional racional – país; dimensión estética corporal - escuela).

Finalmente el apartado denominado “Conclusiones” donde ubicamos las percepciones y análisis a las que se llegaron finalmente.

5. Metodología

Siendo esta una propuesta alternativa, se inscribe dentro de una perspectiva crítica en la cual se pretende cuestionar, por un lado, la idea de paz para develar otros asuntos que pueden resultar problemáticos en este caso como tramitar el conflicto y construir convivencia.

En ese orden se sugieren tres dimensiones interrelacionadas en la propuesta:

1. Dimensión emocional que vincula a la familia de los estudiantes con sus problemáticas.
2. Dimensión emocional-racional que relaciona la anterior dimensión con la realidad del país.
3. Dimensión estético corporal que pretende adelantar algún tipo de propuesta desde los actores escolares.

Las anteriores se presentan como diseño didáctico para la formulación de varios momentos pensados para se adelanten en los diferentes niveles de la educación pre-escolar, básica y media del IPN a través de un trabajo multidisciplinar.

6. Conclusiones

1. El Plan Nacional de Desarrollo del presidente Juan Manuel Santos se basa en la extracción de materias primas y recursos naturales a resonancia de las lógicas del mercado internacional. Y en ese orden, surge una curiosidad respecto a la Cátedra de la Paz, específicamente en el momento en que el gobierno establece una mesa de diálogo para alcanzar la paz por la vía "pacífica" con la guerrilla de las FARC-EP (reconociendo que históricamente en el país ya existían antecedentes de esta cátedra). Así, se considera que la intervención desde el discurso de la paz a las escuelas de cara al proceso de negociación que se gesta en La Habana (Cuba), incluyen intenciones de corte político, ideológico y económico que siguen beneficiando a las élites nacionales y a las políticas de mercado internacional y que por ende determinan escenarios no acordes con las realidades del país que se suponen, deberían permitir el reconocimiento del conflicto y su papel en él, así como el reconocimiento de la diferencia y la convivencia desde la misma.

2. La Cátedra de la Paz termina siendo una herramienta que difumina las realidades políticas, sociales, culturales y económicas del contexto en las cuales los sujetos no se sienten incluidos en un conflicto social y armado y por ende no se reconocen dentro del proceso de construcción de comunidad.

3. En términos pedagógicos, es importante que los maestros asuman una postura crítica frente a las políticas e iniciativas, que aparentemente son de carácter educativo y público, generadas por diferentes tipos de organizaciones, como la Confederación Colombiana de Consumidores, y que están alejadas de la realidad de la escuela. Lo que muestra este tipo de intervenciones, además del desconocimiento sobre el ámbito educativo, es una concepción sobre el conflicto en donde se idealiza el estado de la paz, sin comprender que el proceso de aprendizaje podría estar mejor orientado hacia una sana convivencia.

4. En relación con lo anterior, el maestro es el sujeto llamado a devolver a la escuela su sentido democrático, transformador y esencial dentro de las prácticas sociales y culturales. La escuela no puede ser pensada por fuera de sí misma, al igual que la tarea del maestro no la puede construir un funcionario sin ejercicio pedagógico. En los últimos años, las políticas públicas en materia educativa responden a unas orientaciones particulares que dictan organismos multilaterales con una agenda económica que rebasa el sentido educativo y pedagógico. Para cambiar esa dinámica, es importante dialogar de manera constructiva con esas políticas, demostrando que la manera de construir escuela y fortalecer la educación en la país, es elaborando propuestas que respondan a las necesidades particulares de los contextos escolares y no a demandas generalizadas que homogenizan la práctica docente y la realidad escolar.

5. La paz es el principal elemento de la agenda gubernamental y el discurso oficial del posconflicto le otorga retos y desafíos a la escuela con respecto a la construcción de una sociedad que tramite el conflicto por la vía del diálogo, que conviva con la diferencia y que garantice la no repetición de los horrores de la guerra. Sin embargo, el concepto de paz se reduce a la firma de unos acuerdos, donde la escuela no tiene mayor nivel de participación; pero sí la tiene en la reflexión que genere a partir de la creación de estrategias y mecanismos de fortalecimiento de la construcción de convivencia, de la construcción de sujetos críticos que se relacionen en el marco de una cultura política.

6. El conflicto en las escuelas es la oportunidad que las instituciones educativas poseen para la promoción del respeto a los derechos fundamentales en el marco de la formación de la cultura política que lleve a los estudiantes a participar de la construcción de una sociedad que reconoce la diferencia y la confrontación como un momento necesaria.

7. Aunque no fue de especial interés dentro de este trabajo, es importante decir que el asunto de la memoria no es de exclusivo tratamiento de las ciencias sociales, aunque estas tienen una responsabilidad fundamental en la escuela frente al acercamiento histórico al conflicto y a la promoción de una historia de Colombia en la que se visualicen a todos los actores de la misma, de manera crítica.

Elaborado por:	Blanca Nidia Pérez Duarte, Edwin Andrés Toro Rengifo, Karen Johana Peñuela Montañez, Luz Dary Gómez Herrera, Ruth Milena Céspedes Jiménez.
Revisado por:	Carmenza Sánchez Rodríguez

Fecha de elaboración del Resumen:	08	06	2016
--	----	----	------

PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA PARA LA CONVIVENCIA DESDE EL RESCATE DE LA MEMORIA DEL CONFLICTO

*La participación, en cuanto ejercicio de la voz,
de tener voz, de intervenir (...) se encuentra en relación
directa con la práctica educativa progresista.*

Paulo Freire (2001)

Introducción

Durante varios años, desde el Ministerio de Educación Nacional se han promovido iniciativas de cátedras en los colegios que pretenden atender asuntos que incorporen de manera momentánea temas de gran trascendencia en la formación ciudadana como la afrocolombianidad, la democracia, el conocimiento de la constitución política, el medio ambiente, etc. A su vez, la escuela como artefacto cultural goza del privilegio de promoverse a sí misma en materia de pedagogía. En ese sentido, con gran preocupación se evidencia que todas estas iniciativas están articuladas a una estructura que responde a intereses de orden político y económico que no necesariamente trascienden en lo puramente formativo ya que no vinculan dentro de estas propuestas alternativas de construcción de pensamiento crítico y carece de seriedad en asuntos didácticos. Se hace necesario que los maestros promueven una discusión más honda frente a estas situaciones, a propósito de la Cátedra de la Paz, y se presenten propuestas más ajustadas a la realidad educativa nacional, en las cuales, los sujetos sean quienes se empoderen de la realidad del conflicto y la paz de manera crítica.

De acuerdo con lo anterior, cinco maestros del Instituto Pedagógico Nacional presentan la propuesta pedagógica alternativa para la convivencia desde el rescate de la memoria del conflicto, como la oportunidad de reconstrucción del tejido social, en la que se pretende resaltar el ejercicio pedagógico como la oportunidad de formar a los niños y jóvenes en la convivencia, además de cuestionar la idea de Cátedra de la Paz y en sí misma la idea de paz en la escuela, reconociendo de esta manera en el acto educativo a los sujetos interactuantes como transformadores de su realidad.

La pesquisa bibliográfica ha sido amplia, desde la lectura de algunas realidades internacionales, pasando por lecturas que estudian de manera crítica la formación de maestros, y las realidades de la educación en Latinoamérica. Así mismo, y desde una perspectiva crítica en la cual se inscribe la propuesta, se planea una ruta de actividades que, sin el ánimo de pensarse como definitivas, son un punto de partida para el reconocimiento del conflicto como posibilidad pedagógica para formar. Por eso, se parte del estudio de algunas categorías como la cultura política, la memoria y el conflicto, y sus posibilidades en la escuela.

De igual forma, al ser una propuesta pedagógica que busca movilizar a los niños y jóvenes para que transformen sus prácticas cotidianas, se retoman algunos aspectos claves de la teoría y la pedagogía crítica, sobre todo en la manera como se concibe el saber, los sujetos maestro-estudiante y la escuela.

A continuación en la primera parte del proyecto se hará un recorrido sobre el origen de la Cátedra de la paz y la resignificación de la idea de paz en sí misma. Posteriormente, se encontrará con el marco epistemológico y pedagógico que permitirá situar el papel de la escuela y la educación en el marco del conflicto y la paz, seguidamente se ubica la relación de estos referentes con las categorías de memoria social y conflicto para finalmente ubicar la propuesta abordada desde tres dimensiones: una emocional, una racional y una estética-corporal.

Cátedra de la Paz: problemáticas y perspectivas

Desde el año 1962, el Ministerio de Educación Nacional encomienda a los maestros para que desde ellos el patriotismo sea la misión del quehacer pedagógico y la esencia de la escuela. En ese llamado, se evidencia cómo a nivel institucional se concibe la formación para la paz y cuáles son los actores de la misma: una escuela que perpetúa poderes y un alumno que asume con fe estas disposiciones. Así se puede ver en una publicación del periódico El Tiempo de la época, citada por Heredia Duarte & Rubio Gaviria (2016), en la cual se hace un llamado a que cada maestro “ejercite, sin vacilaciones y con fe, una acción docente que salve a la niñez de ahora, en busca de la hermandad del mañana, de los graves

peligros morales, sociales y físicos que aquel amargo episodio (la violencia) trae consigo” (pág. 42).

Sin embargo, es necesario mencionar que estas propuestas en su fondo se han venido transformando, eso sí, correspondiendo al momento histórico en el que se plantea y que en la realidad, los antecedentes de la Cátedra de la Paz datan aproximadamente del año de 1990. Surge en este año el Programa para la Paz y la Reconciliación Nacional (Segura Velandia, 2000) en el proceso de negociación y acuerdo entre el Movimiento 19 de abril (M-19) y el presidente Virgilio Barco, el cual se da lugar como propuesta y en ejercicio en la Universidad Pedagógica Nacional, como resultado de unos parámetros mínimos para la desmovilización y la reinserción.

Este programa para la paz y la reconciliación tuvo como objetivo encaminar en la educación a aquellos guerrilleros desmovilizados para titularse como bachilleres y así iniciar una carrera profesional que apaciguara la desigualdad económica y generara otros escenarios de participación. Es menester mencionar que este programa tenía todo el respaldo pedagógico y académico, ya que planteaba la educación como uno de los pilares que permitiría una solución dialogada del conflicto.

Esto evidencia entonces que posteriormente a la Cátedra de Paz, que actualmente se supone institucionalizada, la escuela pretendía un proyecto, en compañía de la academia y otras entidades, que permitiese generar espacios y escenarios de paz y de reconciliación, así como lo plantean Heredia y Rubio:

Es necesario advertir que ni la paz como propósito, ni la Cátedra como estrategia, son acontecimientos novedosos en el ambiente educativo del país. En lo referente a la paz sabemos que desde la década de 1990 se ha venido incorporando, primero como un fin educativo y luego como una propuesta para la escuela, mediante la llamada Educación para la Paz (...) Desde las Organizaciones No Gubernamentales –ONG’s-, algunas gobernaciones departamentales y, por supuesto, como propuesta de Ley en el ámbito nacional, con distinta intensidad en su resonancia”.

(Heredia Duarte & Rubio Gaviria, 2016, págs. 42-43)

Propuestas que se mantienen durante 1990 y 2005 aproximadamente, entre ellas, es necesario citar aquí el Proyecto de Ley 121 de 2004 que se propone en el Congreso con el cual se intentaba crear una Cátedra para la Paz que permitiría incorporar aspectos como la urbanidad, la cívica y la ética al *currículo* escolar (de obligatoria implementación) con el fin de fomentar en los niños y niñas la solidaridad y la tolerancia (Heredia Duarte & Rubio Gaviria, 2016).

Se tienen entonces antecedentes históricos que permiten dar cuenta de la propuesta que resuena actualmente, y cabe decir en este aspecto que el concepto de paz parece estar ligado única y exclusivamente a una cátedra, en donde se minimiza el concepto, mas no se profundiza y contextualiza, así como genera una lectura anquilosada y acomodada del conflicto. A continuación, se aborda el marco legal que permite dar cuenta de la Cátedra de la Paz que se propone hoy por hoy de cara a un proceso de negociación.

Esta cátedra fue legalmente establecida mediante la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 1038 del 25 de mayo del 2015, firmada para su aprobación por la Ministra de Educación Gina Parody D'echéona y aceptada por el presidente Juan Manuel Santos, partiendo de una serie de derechos fundamentales citados en la misma como principios elementales de la Ley 115 General de Educación, donde de manera transversal se encuentran: *la paz* como un derecho fundamental; la necesaria *adquisición de conciencia* por cada uno de los ciudadanos con fines de conservación y protección; la obligatoriedad de la escuela en lo concerniente a la paz, la justicia, los principios en los valores humanos, entre otros; la responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional de generar los lineamientos curriculares de la educación en cada uno de sus niveles, aportando a la formación de ciudadanos; y finalmente, entre otras, la responsabilidad de cada una de las instituciones públicas y privadas del territorio nacional, de definir cada uno de los contenidos curriculares que permitan la implementación de una Cátedra de la Paz, adaptada a la filosofía institucional.

La Cátedra de la Paz, vista como una asignatura, afecta directamente los planes de estudio, pero no garantiza una transformación de las prácticas cotidianas de los jóvenes, tanto en la

escuela como fuera de ella. Lo anterior porque implica la curricularización de unos temas relacionados con la paz, aun cuando no es muy claro lo que se entiende por esta, y en la actual coyuntura que vive el país, resulta complejo no relacionarla con los diálogos de negociación en La Habana, entre el Gobierno Nacional y las Farc; porque el mismo gobierno ha promovido ese sentido. En este caso, se asume la importancia, no de abordar la paz, sino el conflicto y la convivencia desde la memoria. De igual forma, su obligatoriedad en la escuela puede llevar a los maestros y a los directivos a pensarla como requisito y no como una necesidad para fortalecer las prácticas y el sentido de la convivencia escolar.

Ahora bien, ¿la implementación de la Cátedra de la Paz permitiría un reconocimiento y comprensión del conflicto? Este reconocimiento y comprensión son complejos en el abordaje ya que necesitan desarrollarse de manera transversal en la escuela en dimensiones como el rescate de la memoria y la convivencia. En esa medida no solamente se requiere implementar una cátedra más de las mandadas por el Ministerio sino que se necesita transformar la dinámica académica que permita proponer una escuela y un currículo que desde los saberes disciplinares fortalezcan la convivencia.

Esa convivencia se entiende aquí a partir de la construcción y reflexión de los jóvenes de su concepción de cultura política, o de memoria social dosificada por las redes, por los medios, por la escuela, por la familia, por la desesperanza de la política. O tal vez, una convivencia no judicializada, decretada o coercitiva sino una convivencia en clave de una formación para la ciudadanía activa en el marco del conflicto político colombiano.

Origen de la Cátedra de la paz

Partiendo de una lectura amplia del contexto nacional e internacional en el que surge, parece oportuno hacer un análisis sucinto del origen de la propuesta de esta Cátedra de la Paz, sus autores iniciales, las instituciones que se encuentran inmersas allí, así como los parámetros que la determinan inicialmente.

Se esperaría que la Cátedra de la Paz fuese una propuesta de teóricos, académicos, o de instituciones especializadas en la educación del país. Realmente, la primera edición de esta

Cátedra de la Paz es presentada por Ariel Armel Arenas, presidente y fundador de la Confederación Colombiana de Consumidores desde el año 2014, bajo el título: *Pensamientos para inspirar la cultura de la Paz. Cátedra de la Paz*, publicada en enero de 2014. Esta es la cartilla que se presenta ante el Senado de la República y que da origen al decreto que reglamenta la implementación obligatoria de esta cátedra en todas las instituciones educativas escolares y universitarias a nivel nacional. El texto inicial de Ariel Armel Arenas tiene los siguientes capítulos y secciones:

Fundamentos de la paz; Capítulo 1. Cultura de la Paz; Capítulo 2. La Cátedra de la Paz a partir de la instrucción cívica y las reglas de urbanidad; Capítulo 3. Declaración universal de los derechos humanos; Capítulo 4. El papel de los consultorios jurídicos. Programa adopte un colegio; Capítulo 5. El mejor tratado de paz es la Constitución Nacional, si se cumple; Capítulo 6. Los municipios y la paz; Capítulo 7. Declaración Enfática; (...) y finalmente, el Proyecto de Ley”.

(Armel Arenas, 2014, pág. 4)

Cada una de estas secciones presupone una ruta para la estructura y contenido de esta Cátedra, con el fin de abarcar legalmente su constitución e implementación, en el marco de la Constitución Política de Colombia, la cual hace referencia a determinados artículos que presuponen la legitimación del Estado, los derechos fundamentales de cada ciudadano, entre otros, en los cuales se presenta el Artículo 78 que dispone:

Artículo 78: Control de calidad. Información. Responsabilidad de los productores. Participación de los consumidores.

La ley regulará la calidad de bienes y servicios ofrecidos y prestados a la comunidad, así como la información que debe suministrarse al público en su comercialización. Serán responsables, de acuerdo con la ley, quienes en la producción y en la comercialización de bienes y servicios, atenten contra la salud la seguridad y el adecuado aprovisionamiento a consumidores y usuarios.

El Estado garantizará la participación de las organizaciones de consumidores y usuarios en el estudio de las disposiciones que les conciernen.

(Armel Arenas, 2014, pág. 94)

De entrada, entonces, se entiende que la entidad que plantea este proyecto de ley, entiende la educación como una mercancía, donde el colegio es entendido como una empresa, y desde la lógica de la macroeconomía, generando procesos de competencia, lo cual se desarrollará más adelante en este mismo apartado.

Aquí se evidencia que inicialmente la propuesta de ley de Cátedra de la Paz no tiene como fin un argumento pedagógico y político claro, sino que se respalda en el papel del consumidor limitando la comprensión de su contenido y estructura. No se entiende como un asunto político y de derechos humanos, sino como un derecho del consumidor.

El papel del consumidor se minimiza a la relación que tiene este con el bien o el servicio que se presta, enmarcando esta cátedra en una formulación económica que permita generar recursos (como cualquier otra mercancía) determinada por un valor de cambio y un valor de uso, siendo una visión poco pedagógica del ejercicio de enseñanza y aprendizaje en la escuela y una visión muy limitada del conflicto y sus causas.

Es necesario mencionar que al hacer una lectura completa de la propuesta se encuentran variedad de artículos citados de la Constitución Política del 1991 con los cuales Arenas argumenta y respalda su propuesta de cátedra, así mismo, sustenta la necesidad de esta en el reconocido texto *Urbanidad de Carreño* y presupone aspectos claves que permitirían fundamentar una enseñanza para la paz enmarcada en la igualdad, el respeto de los derechos, la participación ciudadana, la justicia social y económica buena para todos (Armel Arenas, 2014).

Al igual que muchos conceptos, la paz resulta ser una categoría abstracta y susceptible de múltiples contenidos, por esta razón es tan manipulable y resiste definiciones como el acuerdo entre un gobierno específico y un grupo armado, entre una comunidad y un actor del conflicto o un discurso político que promete seguridad económica garantizando el cese

de hostilidades entre las fuerzas del Estado y los grupos armados al margen de la ley. Pero asumir la paz en una asignatura implica pensar en qué es lo que se entiende por ella y cómo se va a abordar en la escuela. Se evidencia que, aparentemente, la paz es asumida como un concepto que permitiría generar espacios de armonía entre los seres humanos, a continuación, entonces, se abordará el tema de la asignación de la paz como una cátedra, cuestionando si esta se puede reducir a una clase con obligatoriedad en las instituciones educativas.

La paz como asignatura

No es la primera vez en Colombia que el Ministerio de Educación Nacional propone la creación de cátedras para incorporar de manera obligatoria en los planes de estudio de las escuelas públicas y privadas. Ya se hizo con la cátedra de derechos humanos (Decreto 024 de 2005), las cátedras de estudios afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998) y tránsito y seguridad vial (Ley 769 de 2002), al igual que con la cátedra de emprendimiento (Ley 1014 de 2006); en general, existieron en últimos años más de 15 iniciativas legislativas que pretendían incorporar nuevas cátedras en la educación básica, media y superior.

El objetivo de estas iniciativas era garantizar la presencia en la escuela de unos saberes que, a juicio de algunas instituciones, eran fundamentales para la formación de los niños y jóvenes. Es de esta manera, que desde el Ministerio de Industria y Comercio se asume la escuela como el espacio para la formación en emprendimiento que, de alguna manera, redunde en la generación de nuevas empresas; o que el Ministerio de Transporte piense similar sobre la formación de competencias ciudadanas que prevengan accidentes de tránsito y una buena cultura vial.

En esta oportunidad, como ya se mencionó, la Cátedra de la Paz fue propuesta por iniciativa del presidente de la Confederación Colombiana de Consumidores y, posiblemente, su futuro no tenga mejor éxito que las otras cátedras, porque es el destino que tienen “los saberes escolares” por decreto, saberes que como su mismo nombre lo indica, deberían emerger en el ámbito escolar, a partir del trabajo intelectual del maestro que conoce y reconoce las necesidades formativas de sus estudiantes. Es el maestro el único

capaz de reconocer la institucionalidad de un saber a través de sus propias prácticas pedagógicas, conjugando la relación entre el contexto, espacio y tiempo, y los saberes necesarios para transformarlos.

Es por eso, que desde el Instituto Pedagógico Nacional se piensa esta propuesta pedagógica, que es alternativa por entrar en diálogo con la Cátedra de la Paz, y que responde a la concepción de conflicto, y sobre todo de convivencia, que se ha construido entre los actores de la comunidad educativa.

Fundamentación de la propuesta

Para el fundamento de esta propuesta pedagógica alternativa, se tendrán en cuenta los postulados de la teoría crítica y la pedagogía crítica que permiten repensar la escuela, el maestro y el estudiante en función de lograr unas transformaciones importantes en la manera como se relacionan y conviven los unos con los otros. De igual forma, el abordaje del conflicto y la memoria deben ser ubicadas de manera central en la propuesta ya que permiten que los sujetos se reconozcan como parte del conflicto y generen propuestas que logren transformar las dinámicas de poder históricamente instituidas. Dinámicas que han reproducido en varios contextos la idea de que quien no piensa como yo o no comparte mis valores o mi cultura debe ser excluido, silenciado o eliminado. Esta dinámica convierte las desigualdades en confrontaciones y a los disidentes en adversarios.

En esta transformación de dinámicas que propendan por una convivencia en la cual los seres humanos trasciendan su momento histórico, la propuesta pretende como objetivo rescatar el conflicto como oportunidad de construcción. Para dicha propuesta y construcción se plantean como objetivos específicos: resaltar el ejercicio pedagógico del maestro como la oportunidad de formar a niños y jóvenes en la construcción de convivencia; reflexionar sobre la idea de Cátedra de la Paz y en sí misma la idea de paz en la escuela; y formar a los estudiantes en una cultura política que propenda por el respeto, la tolerancia y solidaridad.

Teoría crítica en la escuela: enfoque epistemológico

Según Melero (2011/2012), existe un interés de las ciencias sociales y humanas por analizar y comprender la realidad social, los individuos y diferentes grupos humanos. Para lograr ese conocimiento, se plantean dos paradigmas que permiten acercarse al sujeto a esa realidad; por un lado, está el paradigma positivista que pretende la búsqueda de un conocimiento sistemático, comprobable y medible; y por otro lado, la perspectiva hermenéutica que busca la comprensión e interpretación de las prácticas sociales. Sin embargo, una educación enmarcada en la memoria y el conflicto para la convivencia no soporta un conocimiento objetivo y tampoco una mera interpretación de las prácticas sociales, por lo cual, se hace necesario plantearla desde una perspectiva crítica que interprete y aprehenda la realidad, con el objetivo de transformarla y empoderar a los sujetos.

El conocimiento, desde esta perspectiva, es posible en la medida en que existe una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, que sirve como elemento emancipador del sujeto y transformador de su contexto y de la realidad. De igual forma, dotar al sujeto de un discurso que le permitiría desempeñar el rol de sujeto político, capaz de reflexionar y confrontar los discursos hegemónicos, hasta el punto de ejercer una ciudadanía activa.

En esta perspectiva epistemológica, el conocimiento no se objetiva ni surge por fuera de los sujetos, en términos pedagógicos no soporta el modelo de “educación bancaria” del que hablaba Paulo Freire, en el cual “el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben; el educador es quien piensa (...) los educandos los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos quien escuchan dócilmente” (Freire, 1970, pág. 53); por el contrario, la propuesta pedagógica alternativa debería surgir como construcción colectiva que emerja de las necesidades y exigencias de los mismos grupos sociales que son formados para la reflexión, la participación y la transformación política y social.

Los sujetos que interactúan en estas prácticas educativas, tanto maestros como estudiantes, están involucrados en el objeto de investigación, porque son a la vez actores activos dentro del proceso educativo, son víctimas de la violencia estructural que han padecido las sociedades, y en la misma medida están llamados a la liberación y emancipación de las lógicas de poder y a la superación de las condiciones que han generado la violencia. El

maestro, más que el encargado de transmitir y vaciar el conocimiento, se debe concebir como un sujeto político que también participa en la construcción de la sociedad; por eso, es víctima de las lógicas de poder que lo subyugan a unos sistemas que atentan contra su ser intelectual y, en ocasiones, contra su ser material. En palabras de Freire (1970), el maestro también es un ser oprimido, y su primera tarea liberadora debe ser la eliminación de cualquier forma de opresión contra sus estudiantes.

Ahora bien, enmarcar al maestro y al estudiante como sujetos políticos, no implica reconocerlos como parte de un partido político, que en Colombia es bastante problemático debido a la polarización que vive el país a causa de los radicalismos que se han instaurado en la historia reciente; sino que implica reconocerlo como un ser de subjetividades que median su actuar en el mundo. Según Insausti, “el sujeto es el gran perdedor del siglo XX. Su reconstrucción es la gran tarea pendiente al cabo de tanto conflicto bélico inútil. Y este sujeto se halla dañado hasta tal punto que no es capaz ni de discernir el grado de deterioro al que está siendo sometido” (Insausti, 2013, pág. 104). Por eso, maestros y estudiantes deben recomponer su ser en la escuela, especialmente los primeros que difícilmente reconocen el nivel de deterioro al que ha llegado su profesión, o quienes lo reconocen, pero no logran transformar su realidad.

Esto debe generar inicialmente una concientización referente a la necesidad de la formación política de los estudiantes y maestros para asumir un papel contundente en la creación-formación de escuela, es decir, debe estar enmarcada en una posición política coherente que permita ubicar las necesidades y problemáticas nacientes en el contexto educativo, en relación directa con el contexto nacional, para así buscar transformaciones posibles. A lo sumo, dicha formación, no podría entonces estar al margen del rescate de la memoria y del conflicto, donde la paz, como concepto y práctica, se trabaje y resignifique según la lectura histórica de este, sino que permita ser punto de partida para buscar las transformaciones.

Es menester reconocer que el sistema educativo tiene fines concretos con los sujetos frente al mercado internacional y el trabajo, y por ende, tanto los maestros, como los estudiantes, deben asumir la educación como aquel momento, entre otros, en el que se permita pensar y construir escenarios de transformación propicios a las realidades nacionales.

Constructivismo y pedagogía crítica: un ejercicio para repensarnos la escuela

A continuación se presenta un marco conceptual en el cual se ubica esta propuesta pedagógica, generando una posible alternativa de frente a la realidad escolar que se vive en el país desde una corriente pedagógica constructivista y otra crítica. El constructivismo, como corriente pedagógica, plantea una constante búsqueda del otro, en donde se evidencia que la enseñanza y el aprendizaje son actos tanto esencialmente racionales como colectivos, invitando al abandono del subjetivismo individualista de la pedagogía tradicional (Ganem & Ragasol, 2010). Así, el constructivismo caracteriza al maestro practicante en sus métodos de enseñanza, los cuales parten de la vinculación de las temáticas a enseñar con las necesidades, la experiencia e intereses cercanos a los estudiantes, donde este disfrute del aprendizaje.

Ahora bien, los elementos que se encuentran en el aprendizaje constructivo no son inherentes a la construcción académica en conjunto, ya que para la formación de sujetos sociales conscientes y propositivos *la durabilidad del conocimiento y la aplicación del conocimiento* implican que el estudiante, a lo largo de la vida tanto académica como personal, pueda aplicar los conocimientos adquiridos, generando una apropiación de los mismos en el plano histórico. De manera reflexiva, el conocimiento adquirido y apropiado debe generar propuestas para la solución de problemáticas que el educando evidencie en su contexto, transfiriendo y aplicando así el conocimiento (Ganem & Ragasol, 2010).

Así mismo, Vygotsky, como uno de los principales teóricos de esta corriente pedagógica y autor de la teoría del desarrollo social del aprendizaje, plantea que la interacción social influye de manera profunda en el desarrollo cognitivo de los sujetos, evidenciando que el desarrollo tanto biológico como cultural no ocurren aisladamente del proceso de socialización entre los sujetos y el contexto (Ganem & Ragasol, 2010). Es decir, el proceso cognitivo no se da por fuera de lo histórico y lo cultural, ya que cada sujeto, de manera dialéctica, es una construcción histórica con un conocimiento social determinado por sus realidades materiales y sus procesos de socialización cotidiana (concepciones de territorio, cultura, sociedad e institucionalidad, entre otras, son importantes aquí). En esta perspectiva,

si lo cotidiano de los estudiantes está atravesado por la memoria, el conflicto y la confrontación armada, por la cual sus familias y ellos han sido víctimas y desplazados, este contexto está vinculado a sus aprendizajes y experiencias de reconocimiento e interpretación del mundo y por ello deben ser trabajados en el proceso de aprendizaje en la escuela, pues no es un asunto teórico que no los toca ni un mandato que los obliga, sino una característica de sus contextos.

Entonces, se reconoce como importante el desarrollo de esta corriente respecto al objeto analítico (memoria - conflicto) ya que desde una lectura histórica y real de la cotidianidad de los sujetos que se encuentran inmersos en la escuela, se logra ubicar que el ejercicio de la memoria requiere un reconocimiento previo histórico de las realidades nacionales y la injerencia de factores y actores externos, a lo sumo, de actores que hacen parte de esa historia y que están involucrados en el conflicto social y armado, lo cual permitiría comprender tanto la emergencia del momento histórico, como la magnitud del conflicto, llevando así a reconocerse como actores del mismo. Esto, finalmente, permitiría comprender el cómo y el para qué de la paz, el qué significa realmente y cómo, en términos prácticos, se puede construir, siendo las realidades próximas y los conocimientos previos e intencionalmente adquiridos, los que permitan generar dichos espacios de construcción.

Por otro lado, se encuentra la pedagogía crítica, la cual posibilita el espacio político de discusión frente a la educación en la medida en que esta permite ver la enseñanza como un espacio dentro del cual juegan distintas dinámicas sociales en donde está la relación entre el saber y el poder, la discusión política frente a los procesos de dominación y explotación y así mismo las dinámicas económicas que median la escuela como institución de reproducción social. Estas dinámicas hacen que la escuela cree sujetos que reproducen los modelos dominantes en la sociedad, como lo argumenta Peter McLaren “las escuelas han sido un lugar clave para la producción de los atributos y la conducta de los ciudadanos, así como para conferir legitimidad a las obras de los círculos oficiales y las políticas occidentales” (McLaren, 2001, pág. 137).

Es por eso que se plantea que la pedagogía crítica debe estar dotada de una propuesta política clara que permita que, tanto educadores como educandos, hagan uso de los

conocimientos para ponerlos en práctica y generar propuestas claras alternativas al dominio capitalista del mundo actual, que ha reproducido las desigualdades que generan violencia. Como lo propone McLaren “(...) que establezca un proyecto de emancipación centrado en la transformación de las relaciones de propiedad y en la creación de un sistema justo de apropiación y distribución de la riqueza social” (McLaren, 2001, pág. 142). Así mismo, la pedagogía crítica propone usar el conocimiento teórico y llevarlo a la práctica, en la medida en que permita generar sujetos conscientes y activistas que luchen en pro de un cambio social nuevo y duradero, es decir:

Una pedagogía crítica debe estimular la sensibilidad afectiva de los estudiantes, así como dotarlos de un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social a fin de trancar el poder y la práctica del capital en sus articulaciones. El conocimiento no solo es contemplativo; es una actividad sensorial y práctica, y por medio de esa actividad los seres humanos pueden navegar entre el fatalismo y el idealismo romántico a fin de crear una historia con propósito.

(McLaren, 2001, pág. 145)

Por lo tanto, la pedagogía crítica debe generar unas herramientas claras para los sujetos con el fin de romper todas las dinámicas de dominación existentes, como la explotación del hombre por el hombre, el racismo y el sexismo imperante en las sociedades capitalistas, así como una serie de discursos hegemónicos, como la paz, la escuela, el conocimiento y el papel del maestro en la escuela.

Estas dos perspectivas constituyen los referentes de esta propuesta pedagógica, en un primer momento el constructivismo que guía la propuesta didáctica, que orienta el desarrollo de las sesiones, las herramientas a utilizar y las metodologías que se implementan, y en un segundo plano, tan importante como el primero, las pedagogías críticas que apuestan por una postura política clara, donde los conocimientos se ponen al servicio de la necesidad histórica de los pueblos de liberarse de las élites opresoras y de las condiciones que los alienan para empoderarlos, lo cual implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce desde el contexto y en pro de una transformación del mismo.

El conflicto como contexto

El país ha enfrentado el conflicto armado con más duración en América Latina, el cual, ha tenido consecuencias e impactos críticos y directos en la sociedad civil, no solo a nivel de homicidios, desplazamientos y reclutamiento forzado de niños/as, violaciones a mujeres como arma de guerra, secuestros, destrozos corporales por quedar en medio del fuego o de las minas antipersonales, hechos que han afectado principalmente, a la población rural (particularmente a niños/as y jóvenes, campesinos e indígenas).

Los conflictos armados tienen también elevados impactos en la vida política: la institucionalidad pública, la participación y los liderazgos democráticos se ven menguados por el miedo, las amenazas y violencia contra el pensamiento crítico, la prensa libre, etc. También el desarrollo económico, se ve afectado por el conflicto armado, como lo señala el Banco Mundial (2011) cuando afirma que un conflicto armado le cuesta mucho a un país en vía de desarrollo, como es Colombia. Encontrar formas eficaces de ayudar a las sociedades a escapar de nuevos estallidos o ciclos repetidos de violencia es un asunto crítico para la seguridad mundial y el desarrollo global, pero hacerlo requiere un replanteamiento fundamental sobre cómo evaluar, enseñar y calcular los riesgos del conflicto.

Dentro de este contexto, el gobierno colombiano se encuentra promoviendo un acuerdo de paz con uno de los grupos armados, la guerrilla de las FARC, acuerdo que ponga fin a las hostilidades armadas, y conduzca al desarme, la reinserción y reintegración social de los combatientes a la vida pública, para construir un orden social y económico de justicia y equidad, como condición para desarrollar una paz duradera. Varias organizaciones internacionales están apoyando esta propuesta, esperando con ella, se puedan gestionar mecanismos culturales y acciones educativas que lleven a facilitar un consenso nacional para la ratificación e implementación de los acuerdos de La Habana. Sin embargo, no puede haber principios sólidos de la paz más que las actitudes democráticas arraigadas en el respeto mutuo, el reconocimiento del otro y el fortalecimiento de una convivencia que reconozca al conflicto como una oportunidad para construir desde la diferencia, que fortalezca la *cultura política* y se piense la historia desde procesos de *memoria social*.

Cultura política y memoria social

Las categorías de cultura política y memoria social presentan un aporte a la formación ético política desde la construcción de sujetos con ciudadanía activa, reconociendo la necesidad de cimentar la construcción de una convivencia que permita el reconocimiento y la comprensión del conflicto. Este reconocimiento y comprensión son complejos en el abordaje ya que necesitan desarrollarse de manera transversal en la escuela en dimensiones como el rescate de la memoria.

La propuesta interdisciplinaria del proyecto pedagógico que responda a la proyección de la construcción de convivencia en el contexto del Instituto Pedagógico Nacional, aporta elementos para la reconstrucción colectiva e interdisciplinaria del PEI, para que este responda de manera pertinente a las necesidades del nuevo contexto nacional de diálogos y construcciones colectivas para transitar el camino del reconocimiento del conflicto y fortalecimiento de los procesos democráticos en la institución.

En el contexto educativo se proyecta que los jóvenes se asuman como sujetos políticos, es decir, “agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica... responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas” (Kriger, 2010, pág. 30). Para ello, se confirma que la pedagogía cumple un papel fundamental en la resignificación de lo político; concebido desde Herrera (2005) como las manifestaciones que rebasan lo institucional y lo hegemónico que consolidan la *cultura política*, entendida esta como el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido. Desde las anteriores expresiones se replantea el papel que la escuela ha dado a la ciudadanía, esperando pasar de una *ciudadanía de papel* a la práctica (Olivera Rodríguez, 2009).

Lo anterior busca fundamentar el sentido pedagógico en la formación de sujetos reflexivos y críticos ya que “la pedagogía consiste, ante todo, en una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades” (Freire, citado por Ortega, 2009, pág. 27).

Es significativa la importancia que tiene el anterior proceso educativo en la escuela colombiana, en la cual se vivencia el resultado del desencuentro de historias; historia lineal, oficial, e historias personales y conflictos sociales, políticos, económicos y culturales. Entonces, la escuela colombiana ¿produce conocimientos, conocimientos sociales, cultura, cultura política? Y si es así, ¿este conocimiento o cultura sirve como reproductor de las condiciones existentes hacia el mantenimiento de un orden social específico, en el cual los sujetos son formados para reconocer y asumir su lugar dentro del funcionamiento de la estructura social? O, por el contrario, es posible pensar en un conocimiento y una cultura política que establezca reflexiones críticas, políticas y éticas sobre el saber orientando su acción a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y solidaria (Pérez, 2016).

En la problemática de esa ciudadanía, enmarcada en el pensamiento liberal democrático, se reconoce el antagonismo de la sociedad humana, entre reciprocidad y hostilidad; y cómo esta dinámica no ha facilitado conseguir una sociedad reconciliada y por el contrario ha generado la desaparición de lo político como dimensión adversarial, es decir, como la eliminación del adversario enemigo, limitándose así a espacios de no confrontación política (Mouffe, 2007) la cual niega el antagonismo, arriesgando así las proyecciones de la política democrática pues impide reconocer la naturaleza de las identidades colectivas, evidencia la incapacidad de comprender de forma adecuada la naturaleza pluralista del mundo social con conflictos, de un mundo cotidiano que desaparece a sus contrarios.

El anterior contexto visualiza un consenso no racional basado en la exclusión ya que no hay lugar para el pluralismo dentro de la comunidad política democrática. Es en este contexto en el cual Chantal Mouffe (2007) plantea la distinción entre el antagonismo potencial existente en las relaciones sociales, reconstruyendo un nosotros/ellos, sin eliminación uno del otro, sino por el contrario vinculando las partes en conflicto. Esta resignificación no fundamentada en la negociación sino en el reconocimiento de oponentes legítimos (agonismo). Para el caso del conflicto colombiano, en su análisis y reelaboración de procesos de memoria, se pretende comprender cómo desde este se ha fracasado en la construcción de nación en sus componentes sociales, morales y políticos (Márquez Quintero, 2009) y con una marcada influencia mediática que ha desplazado a la escuela como protagonista clara y objetiva del conflicto, en la formación de ciudadanos

comprometidos con su tiempo, con la historia y con sus transformaciones (Orsini, citado por Márquez, 2009) reconociendo la relación de sujetos de forma adversarial.

Retomando a Fernández (2001) “como toda construcción social, la ciudadanía, y en este caso la participación es enseñada y aprendida” (pág. 6) y desde esta propuesta se invita a la escuela a tener en cuenta los elementos necesarios para esta ciudadanía: los conocimientos, las habilidades, los valores, el entendimiento de la participación como eficaz y relevante y por último; las oportunidades para la participación efectiva (Sabatini, 1998), en ambientes democráticos reales.

Entonces, desde las prácticas y representaciones culturales frente a los órdenes establecidos se reconoce “el conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza citado por Rodríguez, 2012 pág. 168), se visualiza el contexto político colombiano; ampliando y complejizando la reflexión sobre hegemonías partidarias, sobre la democracia históricamente manipulada y excluyente, sobre el pueblo históricamente desconocido o sin memoria. Esta propuesta replantea la democracia en su planteamiento de silenciamiento al pueblo ya que se ha asumido exclusivamente dentro de los dispositivos estatales, y se pregunta entonces si el pueblo es asumido de manera pasiva o sin identidad (Mouffe, 2007) y de igual manera tomando la *memoria social* como “campo de batalla por el control del pasado entre quienes se disputan el dominio y orientación de las sociedades mediante prácticas de rememoración y de olvido (Rodríguez, 2012, pág. 168).

En el marco educativo de la propuesta se reconoce la necesidad que evidencian los jóvenes en su inconformidad por el proceso mecánico sobre la historia tradicional y lejana que muchas veces se les ha impuesto. En sus manifestaciones de desinterés y lejanía solicitan cambios, reconstrucciones y reelaboraciones de procesos de memoria, desde los jóvenes como protagonistas, asumiendo un pasado más cercano por sus consecuencias directas en ellos pero con la capacidad tanto de vivir su presente como de transformar estos efectos hacia un efecto trascendente, hacia la participación e inclusión (Marchesi, en Jelin, 2004).

Todo lo anterior para que los jóvenes puedan sacar sus propias conclusiones y construir una memoria diferente. Retomando a Florescano (1997) “los pueblos han acudido al pasado para exorcizar el fluir corrosivo del tiempo sobre las relaciones humanas, para fundar solidaridades basadas en orígenes comunes...respaldar reivindicaciones del presente, darles sustento a las iniciativas y proyectos disparados al futuro” (pág. 10).

En definitiva, se habla de lugares de la memoria (Nora, 1984) que además de realidades históricas reconozcan principalmente realidades simbólicas en el contexto del conflicto político colombiano. Al asumir procesos de memoria se involucra a los jóvenes con recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos que logran vincular a los sujetos históricos; sólo así se alcanza a superar la memoria colectiva que “consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado el curso de la historia (...) fiestas, ritos, celebraciones públicas” (Ricoeur, 1999, pág. 19).

Desde la propuesta de *convivencia* fundamentada en la *memoria* se asume esta última como “constitutiva del sentimiento de identidad, tanto individual como colectiva...por su sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo” (Pollak, citado por Jelin, 2001, pág. 25).

En este sentido, la formación desde lo pedagógico debe apuntar a generar en los sujetos reflexiones referentes a la convivencia y a la diferencia, es por esto que a continuación se presentará la propuesta pedagógica para el Instituto Pedagógico Nacional, donde las relaciones sociales sean tomadas desde una postura crítica y logren vincular a aquellas partes del conflicto en la construcción de convivencia.

Propuesta pedagógica para la convivencia en el IPN

Toda la fundamentación planteada en el apartado anterior, permite ubicar la propuesta pedagógica para la convivencia en el Instituto Pedagógico Nacional, sin pretensión de adaptarse a las necesidades de otros contextos e instituciones educativas. Sin embargo, en consecuencia con lo planteado en el paradigma crítico, una propuesta de estas características debe surgir de las prácticas discursivas en las que se posicionan los

miembros de un determinado grupo social. En ese orden, se plantea una posible ruta en la cual se analicen las necesidades del contexto y se busque el empoderamiento de los sujetos para transformar esas realidades.

En el caso particular, el Instituto Pedagógico Nacional tiene unas características que lo diferencian de otras instituciones educativas del país. Funciona como unidad académica y administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional y tiene dentro de sus objetivos misionales, ser su centro de investigación, innovación y práctica. En la actualidad, el Proyecto Educativo Institucional del IPN se proyecta a dos cambios importantes: por un lado, la pedagogía por proyectos, que invita a la construcción de un saber conjunto y articulado entre la práctica pedagógica específica del maestro, su saber disciplinar y las necesidades educativas de los estudiantes del grado o el ciclo, que llevan a pensarse un trabajo interdisciplinar. Por otro lado, la necesidad de reformular los grados en la escuela y pensar los ciclos de aprendizaje, que en el contexto particular, remite a las comunidades.

De igual forma, desde lo convivencial, el IPN construyó una propuesta conjunta de Manual de Convivencia en la que participaron los estudiantes, los maestros y los padres de familia y concluyó en un documento que narra en primera persona las condiciones para convivir en el IPN, donde se pone énfasis en la autoridad de la palabra, la reflexión pedagógica y el análisis en el marco pedagógico, como estrategias para la solución de los conflictos que son connaturales a las relaciones humanas.

Este contexto, sumado a las características de un maestro que se piensa constantemente su práctica y que tiene un compromiso misional con la reflexión de la escuela; y un estudiante empoderado política y discursivamente, hacen propicia la creación de una propuesta pedagógica alternativa que abordará tres dimensiones: emocional (familia), racional (país) y la estética corporal (escuela). Por eso, se piensa que una propuesta pedagógica transversal e interdisciplinar tiene mayor impacto que una asignatura sobre la paz, en la medida en que permite abordar la convivencia y la ciudadanía activa desde un enfoque pedagógico que promueva la convivencia en la escuela.

Definición pedagógica preliminar de la propuesta alternativa

Una propuesta permite comprender al maestro enmarcado en un tipo de escuela que aunque no es la escuela ideal, se puede ver enriquecida por las múltiples contradicciones y tensiones, en donde el estudiante, al igual que los otros, se concibe como parte integrante y estructurante de una comunidad, en la que la práctica pedagógica tiene un movimiento propio.

Se concibe una propuesta pedagógica alternativa como la posibilidad de recrear aspectos que aunque han sido tratados en diversos contextos y que tocan diversas realidades requieren un tratamiento orientado desde una perspectiva distinta, esto es, establecer otras miradas y diversos caminos para comprender una realidad aparentemente dada en la escuela. Una propuesta pedagógica para reconocer las potencias de los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, que tanto estudiantes, maestros, familia y sociedad pueden interactuar con el ánimo de brindar un papel más útil en el proceso de la comprensión.

Cuando se habla de propuesta pedagógica alternativa se entiende que el proceso educativo desborda el contexto escolar pero que es en el espacio escolar en el que deben triangularse los otros ámbitos para lograr explicar a los sujetos de la enseñanza, dicha explicación puede dar lugar a nuevas alternativas de comprensión.

Así, explicar, para el maestro, es explicar de otras maneras posibles un aspecto abstracto que se presenta como algo natural, dado y unidireccional, es la posibilidad de recrear y crear argumentos verosímiles infinitos, de-construir respuestas y en dado caso llegar a transformar lo ya dado.

Cuando se habla de propuestas pedagógicas alternativas se está considerando que lo que está dado en sí mismo constituye una posibilidad de pensarlo distinto en un contexto particular. Cuando se habla de la Cátedra de la Paz, como maestros, se está dimensionando un circuito de aspectos en tensión que resultan abstractos y que en el contexto escolar podrían reducirse a una tendencia de asignaturismo, producto de directrices desarticuladas en el plano pedagógico y educativo, tendiéndose únicamente a un plano instrumentalizado

de la didáctica y la escuela como el diseño de procesos corporativos en los que se fabrica conocimiento y se adquieren competencias.

Bajo esta percepción, entonces, se comprende la Cátedra de la Paz como cualquier otra iniciativa de cátedra que han sido impulsadas de manera descontextualizada desconociendo la complejidad de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Se podría especular entonces que los componentes de la Cátedra de la Paz tendrían ejes orientados al reconocimiento de la constitución, los derechos humanos, las minorías y los estudios de género, y condensarlos en una sola materia que se llame Cátedra de la Paz ya que su objetivo es conocer los valores y principios de una sociedad en paz para que los niños se formen. Así mismo, la carga simbólica de la paz dentro de los principios orientadores de la misma es buscar un futuro estable, los valores y principios de los ciudadanos, lo cual nos sumerge en la idea de la planeación estratégica de la educación y la pedagogía, es decir, un mecanicismo educativo.

La pedagogía por decreto, como algunos la han llamado, lo que en últimas permite es hacer uso de la libertad para hablar del tema coyuntural en la escuela. Por eso, la práctica pedagógica en la propuesta alternativa está dirigida a la deconstrucción de la paz desde la visión alternativa del conflicto tanto en su manejo, trámite y desarrollo, como posibilidad de construcción desde las posiciones contrarias, incluso desde sus complejidades.

Generalmente el *conflicto*, malinterpretado, lleva a cometer acciones que pueden en algún momento convertirse en arbitrarias, violentas e injustas. Culpa de ese entendimiento puede que también lo tenga la escuela al maldireccionar el saber y el mismo ejercicio pedagógico, sin embargo, es imperativo, a propósito del ejercicio de la memoria histórica, desaprender y desenterrar las prácticas del pasado para corregirlas en el presente y proyectar a las generaciones como constructoras de su futuro.

Referentes conceptuales como *memoria*, *cultura política* y *conflicto*, en el ámbito de las ciencias sociales, tienen una connotación importante para la comprensión y construcción de las sociedades contemporáneas, estas actúan simultáneamente en los individuos en relación con el colectivo ya que permiten establecer diálogo orientado, exposición, elaboración de posturas críticas, promoción de prácticas dirigidas hacia el bienestar general, correctos usos

de la libertad, etc. Por esta razón, merece esmerado tratamiento en la escuela ya que se considera ésta como un escenario privilegiado para la formación en aspectos relacionados con el futuro ejercicio de su ciudadanía. Es deber político y pedagógico que el maestro lleve estas categorías al plano de la reflexión e incluso que se conviertan en objeto de problematización en las aulas.

En el IPN es imperativo el acompañamiento de los docentes en la formación de los estudiantes frente a una cultura política que vele por la defensa de los derechos y deberes, ya que el estudiante es el centro del proceso educativo, como persona crítica, propositiva, consciente de sus decisiones y, al mismo tiempo, de su rol dentro de la sociedad como ciudadano políticamente instituido, el cual reconstruye identidades colectivas para una sociedad más incluyente que “convive sanamente, con dignidad, justicia y paz” (Instituto Pedagógico Nacional, 2016) tal y como está citado en el acuerdo de convivencia que construyeron los mismos estudiantes.

Maestro como sujeto

La propuesta emanada por el Decreto para implementar en colegios y universidades la Cátedra de la Paz, es una oportunidad para pensar el rol del maestro en el proceso de formación de los próximos ciudadanos, por lo tanto, es importante aclarar que no es el maestro quien se encarga de ejecutar programas pensados y diseñados por fuera de procesos educativos y didácticos propios del campo de la pedagogía. Asumir la ejecución sin razón, sería desdibujar en la sociedad la figura del maestro como interlocutor válido en el proceso de elaboración tejido social. Los maestros deben velar por cohesionar varios procesos que suceden en relación con la familia, el estudiante, la escuela y la sociedad, que desafortunadamente se han diluido en una estructura que propende porque las partes funcionen en el engranaje sin mirar la real y efectiva función de estas. Esto es, que el maestro dentro de dicha estructura es articulador, y al mismo tiempo memoria del funcionamiento sin la exclusión.

Desafortunadamente, si los maestros no se constituyen como un cuerpo con conciencia de clase e identidad, en el campo educativo, las luchas individuales van a ser grandes

esfuerzos con pocas metas, logradas en materia de participación y posicionamiento en las políticas educativas (Segura Velandia, 2000). Por esta razón, se considera que la Cátedra de la Paz debe ser un tema con tratamiento pedagógico dirigido por quien tendría la condición válida para diseñar procesos pedagógicos que permitan un acercamiento o articulación entre el saber producido desde las disciplinas sobre el conflicto, la convivencia y el saber escolar.

Población objetivo

Esta propuesta está dirigida a toda la comunidad académica del Instituto Pedagógico Nacional, de los niveles de educación preescolar, básica primaria y secundaria y educación media. Por comunidad educativa, se piensa la participación de los estudiantes, los maestros, los padres de familia y demás actores que interactúan en la práctica diaria escolar. Para lograr esa articulación y transversalidad, este proyecto convoca el saber del maestro desde diferentes perspectivas disciplinares, porque entiende que la convivencia escolar permite una lectura desde diferentes áreas del conocimiento, aunque sean las Ciencias Sociales y Humanas las llamadas a acompañar y coordinar el trabajo pedagógico.

Sin embargo, se tienen presentes las dimensiones emocionales que hacen parte de las construcciones de cada uno de los estudiantes, las cuales se consideran fundamentales en el proceso de formación de estos y el papel crucial que cada uno cumple en las diversas socializaciones que representa el sujeto. A continuación se enmarcan de manera sucinta cada una de estas dimensiones.

Dimensión emocional (familia)

Pretende promover encuentros reflexivos a partir de lecturas literarias cortas, en las cuales se ponen en discusión aspectos íntimos familiares que generan tensión: posiciones contrarias, conflictos violentos y no violentos. Es importante que los estudiantes, los padres de familia y los maestros reflexionen de manera conjunta sobre el surgimiento del conflicto, las causas, consecuencias y posibles vías de solución desde la negociación y el diálogo.

Para ello, se convoca la lectura literaria como un mecanismo que permite al sujeto reconocerse a sí mismo en las historias de los otros, como ocurre en el metatexto de *Hamlet* de William Shakespeare, donde se usa el pre-texto teatral para reconocer la culpabilidad de los asesinos; o como lo explicaría mejor Martha Nussbaum (1995), “la literatura y la imaginación literaria pueden tener un efecto subversivo frente a la idea de racionalidad expresada habitualmente por la ciencia económica utilitarista” porque la literatura “se centra en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse acerca de sí mismos (...) las obras literarias invitan a sus lectores a ponerse en el lugar de gentes de muy diversos tipos y a asumir sus experiencias” (pág. 42).

Dimensión emocional-racional (país)

Se pretende mirar al otro y reconocer su tradición y su historia a través de los relatos de víctimas de los diferentes tipos de violencia, se pone en contacto con la realidad nacional, se mira cómo los otros cuentan sus historias y se comparten experiencias y respetos por el dolor del otro. Las víctimas deben ir a la escuela, pero también es importante reconocer las víctimas que hay al interior de ella, de tal forma que se pueda reconocer su dolor y hacer una atención y acompañamientos pertinentes. De esta forma, se puede formar en valores de manera más concreta y distinta, apelando por un lado a la emocionalidad de los sujetos y, por el otro, a una visión racional de los horrores de la guerra y la violencia.

Dimensión estética-corporal (Escuela)

Esta dimensión propende por el rescate de la escuela como un espacio creativo donde conviven los sujetos. Por eso, desde esta propuesta pedagógica se promueve en los estudiantes la capacidad de transformar su propia escuela para garantizar espacios efectivos de interacción, participación y un ejercicio real de democracia. La escuela, así, se reinventa como un lugar para la formación del estudiante activo, más que el espacio donde un maestro imparte conocimientos a sus estudiantes. Un ejemplo de ello, serán los encuentros interdisciplinarios en los cuales los colegios hablarán de sus experiencias e intercambiarán

saberes no instrumentalizados frente a unos ejes como la democracia, las minorías étnicas, la constitución para los niños y jóvenes, el género y la educación.

“Mi diario vivir; mi diario soñar”: propuesta pedagógica para estudiantes de preescolar hasta sexto grado

El objetivo de esta propuesta pedagógica es formar a los estudiantes de preescolar, básica primaria y sexto grado del IPN en aspectos relacionados con el conocimiento del otro y los valores para la convivencia y el reconocimiento del conflicto. Esta estrategia tiene como propósito promover el respeto a la diferencia a través de juegos de roles, donde los niños puedan ponerse en el lugar de los otros; estimular la imaginación narrativa, la empatía y reconocimiento del conflicto a partir de la lectura literaria y el cine como herramientas pedagógicas; y fomentar en los estudiantes valores como la solidaridad, el respeto y la tolerancia como principios orientadores para la relación con el otro.

La propuesta busca que los estudiantes elaboren un Diario, a manera de libro, organizado por capítulos enfocados en diferentes actividades de reflexión individuales, colectivas (como grupo, comunidad) e institucionales. La metáfora del diario o libro es una oportunidad pedagógica para abordar estas problemáticas de una manera creativa, dinámica y ajustada a los intereses de los niños mediante diferentes estrategias que permitan reconocer su visión del conflicto y la convivencia, no desde la conceptualización o crítica, sino desde la reflexión de sus contextos más próximos: la familia, el aula de clases e incluso el colegio.

Los estudiantes elaborarán cada uno de los capítulos acompañados de sus maestros, y en muchos casos deberán acudir al diálogo con sus familias, donde quedarán registradas las vivencias logradas en las diferentes actividades propuestas. Al finalizar el trabajo, se construirá una Biblioteca de la Memoria donde reposarán los libros para que los estudiantes puedan acercarse, leer y conocer las publicaciones de sus compañeros.

El primer capítulo, ***Mi mundo y yo***, busca que los estudiantes dibujen y representen imágenes de sí mismo y de los demás en los diferentes contextos donde comparten. Aquí se

pretende una movilidad entre la dimensión emocional y racional, porque al tiempo que se permite la subjetivación en la representación, se llevará a que el estudiante reconozca las tensiones y conflictos en su diario vivir.

En el segundo capítulo, *A diario con-vivo*, se pretende que el estudiante lleve un registro de las situaciones problemáticas o de conflicto que vayan surgiendo en su día a día o también de los conflictos que aparecen en las lecturas literarias que compartirá con el maestro. Es la herramienta que tiene el director de grupo para conocer a su estudiante y su entorno, es la herramienta del estudiante para vehicular su creatividad y es otro medio del padre de familia para hacer comprender a su hijo o para comprender él mismo el papel que cada uno juega en el conflicto y el papel que jugarán en la solución del mismo. Este ejercicio, a manera de diario, contiene un elemento de memoria, conflicto y formación ética y política desde la estética y el arte. Consignar allí los diferentes conflictos, reales y posibles, será una manera de reconocerlos y reconocerse como parte de ellos.

Otra estrategia trabajada en el tercer capítulo es la denominada el *Correo amigo*, en ella se abre el espacio para la comunicabilidad entre el estudiante que expresa un sentimiento cualquiera, con alguien real o imaginario que lo percibe. Este instrumento permite una articulación más consciente entre la sociedad y el contexto más amplio pero etéreo, con aquel que puede verse reflejado. Permite, a su vez, construir una *comunidad imaginada* que dialoga indirectamente sobre un valor determinado. Este trabajo tiene un componente fundamental emocional y racional, porque permite que el estudiante de preescolar o primaria pueda comunicarse con niños de otras regiones (a través de cartas o dibujos), de otros entornos, niños que quizás tienen experiencias de vida en medio del conflicto armado o social; pero a los cuales podría aportarles emociones y sentimientos de esperanza, consuelo y afecto. Esta estrategia también es una manera de acercarlos a la historia, de empoderar a los niños de la posibilidad de construir una primera memoria del conflicto desde su propia subjetividad.

Por último, en el capítulo *Red de favores*¹, se invita a los estudiantes a llevar un registro diario de las cosas positivas que hacen para “cambiar su mundo”, cómo ayudan a los demás y a imaginarse una escuela y un país ideales, donde ellos, desde sus pequeños favores, pueden aportar a esa construcción colectiva. Con eso, se pretende proyectar acciones de cambio y transformación para garantizar, desde las prácticas cotidianas, la construcción de otras formas de relación y convivencia.

A continuación, se presenta una primera guía de actividades que podrían alentar la construcción de cada uno de esos capítulos:

SUJETOS PARTICIPANTES	ACTIVIDADES	TEMAS O PROBLEMÁTICAS
<p>Los estudiantes realizarán el primer capítulo del libro plasmando dibujos y realizando pequeñas narraciones de acuerdo con sus capacidades en las cuales quedarán las diferentes experiencias acontecidas en su diario vivir.</p>	<p>Construir un álbum de dibujos donde incluyan un retrato de sí mismo, de su familia, sus amigos, sus compañeros y en general todas las personas que hacen parte de su vida.</p> <p>Los estudiantes deben representar teatralmente algunas situaciones de conflicto; personificar un rol familiar, escolar o social y darle solución al conflicto desde el punto de vista del personaje representado.</p> <p>Esa experiencia deben contarla en el primer capítulo del libro como parte del reconocimiento de sí mismo y del otro.</p>	<p>Empatía Tolerancia Respeto a sí mismo y a los demás</p>

¹ Se retoma esta experiencia a partir del trabajo que se desarrolla en el IPN orientado a los proyectos de grado particularmente el proceso desarrollado por el equipo de maestros del grado octavo en el 2015.

<p>Los estudiantes en compañía de sus docentes después de realizar las lecturas correspondientes a diferentes temas como conflicto, solidaridad, tolerancia, paz, respeto, amor y amistad representarán lo significativo de esto por medio de dibujos que serán recopilados con el fin de formar el segundo capítulo del libro. Lo importante es empezar a conjugar los conflictos imaginarios presentes en los cuentos con los conflictos reales de su diario vivir.</p>	<p>Los estudiantes leerán los siguientes cuentos cortos y por grupos deberán solucionar aquellas situaciones de conflicto presentadas llegando a una solución asertiva:</p> <p>*Para esos son los amigos de Valeri Garbacheav.</p> <p>*Uno y 7 de Gianni Rodari.</p> <p>*El nuevo amigo de Franklin de Paulette Bourgeois y Brenda Clark.</p> <p>*Franklin aprende a compartir de Paulette Bourgeois y Brenda Clark</p> <p>*Qué es esto gigantesco de Adela Basch</p> <p>*El pequeño libro de la paz de Gerónimo Stilton.</p> <p>Los estudiantes podrán resolver situaciones asumiendo el rol de los personajes identificando el conflicto y llevándolo a buen término.</p> <p>Realizar trabajo por grupos con el direccionamiento de sus docentes donde puedan identificar conflictos de la vida real.</p> <p>Todo esto lo plasmarán en dibujos los cuales serán exhibidos en los salones</p>	<p>Conflicto Solidaridad Tolerancia Paz Respeto Amor Amistad</p>
---	--	--

	de clase.	
<p>En este capítulo se espera movilizar en los estudiantes el amor, la amistad, la solidaridad y otros valores importantes para el reconocimiento del problema del otro.</p> <p>El maestro debe ser creativo para formular situaciones de conflicto, diferentes a las que aparecen en las lecturas, que involucren niños y donde sus estudiantes puedan despertar la empatía y solidaridad.</p>	<p>Creación de historias donde se reflejen algunas situaciones vividas diariamente en el entorno, con la finalidad de reconocer al otro tal y como es y su forma de pensar.</p> <p>En la misma vía de la creación literaria, los estudiantes deben escribir correos o cartas a niños de varias partes de su ciudad, del país o del mundo que vivan algunas situaciones de conflicto.</p> <p>Club de lectores de diferentes textos de valores donde los estudiantes den su punto de vista ante las situaciones presentadas.</p> <p><i>*Enredos de circo. Y otros relatos en verso</i> de Elizabeth Conde.</p> <p><i>*Mistral</i> de Javier Sobrino</p> <p><i>*Un tiesto lleno de lápices</i> de Juan Farías.</p> <p><i>*El mordisco de medianoche</i> de Francisco Leal Quevedo.</p>	<p>Tolerancia</p> <p>Solidaridad</p> <p>Autenticidad</p> <p>Amor</p> <p>Aceptación personal</p> <p>Autoestima</p> <p>Convivencia</p>
Toda la elaboración del libro debe llevar a transformar las prácticas cotidianas de convivencia	Análisis de la película “Cadena de favores” con el fin de que los estudiantes puedan resignificar lo visto y analizado en esta ante su	<p>Convivencia</p> <p>Transformación social</p>

<p>de los estudiantes. Por eso, la cadena de favores debe ser el resultado del conocimiento y respeto por el otro.</p>	<p>grupo de compañeros de una forma práctica.</p> <p>A partir de la película, se invitará a los estudiantes a que hagan un favor semanal y lleven el registro en el cuarto capítulo del libro. Se espera una reflexión sobre lo importantes que son esas pequeñas acciones donde se ayuda a los demás.</p>	
--	--	--

Luego de esta primera parte de propuesta pedagógica que está dirigida a la sección de básica primaria y grado sexto, así como reconociendo sus características y especificidades, se presentará la segunda parte de la propuesta pedagógica, la cual deberá generar acercamientos a las concepciones que tienen los estudiantes de básica secundaria y media referentes al conflicto armado y la memoria, en donde surjan conocimientos previos frente a los actores y lugares representativos del conflicto, así como escenarios de ubicación histórica y geográfica que permita comprender el origen del mismo y sus ejes transversales.

“Mapa simbólico de la memoria”: propuesta pedagógica para estudiantes de Básica Secundaria y Media

El mapa simbólico de la memoria es una metáfora que integra tres elementos que permitirían orientar la propuesta pedagógica alternativa con los estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media. Por un lado, está la concepción de mapa, como representación de lugares (en este caso serían lugares de la memoria) que sirve para situar, orientar, ver distancias y cercanías e identificar características y particularidades; por otro lado, está lo simbólico, que permitirá reelaborar los relatos, las imágenes, los conceptos y en general todas las representaciones que existen sobre el conflicto desde la perspectiva de los

estudiantes; y la memoria, como medio y fin del trabajo pedagógico que permitirá acercarlos a los hechos relevantes del conflicto, en su historia, en sus características escolares, sociales y políticos.

En términos de propuesta pedagógica, se trata de situar en un plano de representaciones, las concepciones que tienen los estudiantes acerca del conflicto armado: los actores que participan en él, los territorios y lugares que se han visto más afectados, los hechos y acontecimientos que dieron origen, la continuidad al conflicto y el lugar de las víctimas. En cada grupo de grados, los estudiantes abordarán un eje o problemática de trabajo y harán un proceso de conocimiento, reconocimiento, análisis, reflexión y resignificación; desde el plano de la historia del país y desde el plano de la historia personal. Es importante reconocer que lo emocional, racional y corporal jugará un papel relevante en la medida en que los estudiantes y maestros reconozcan los roles que representan en ese mapa simbólico, es decir, si como ciudadanos también se reconocen como víctimas, directa o indirectamente; o si en el plano de la convivencia escolar, han sabido solucionar sus conflictos de una manera creativa.

De igual forma, el mapa simbólico permitirá jugar con la imaginación y fortalecer en los estudiantes la capacidad de reconocer al otro, ponerse en su lugar, buscar formas creativas de solucionar conflictos y pensarse un país que no anule la diferencia y conviva de manera respetuosa y tolerante. En esa medida, para la construcción del mapa simbólico de la memoria se proponen unas actividades en aula que realizarán los maestros de diferentes disciplinas (asumiendo que el tema del conflicto y la convivencia tiene un componente que trasciende lo disciplinar y debe asumirse de manera interdisciplinaria); ejercicios de reflexión individual y colectiva; y actividades de orden institucional donde se vinculará a toda la comunidad educativa del IPN.

Finalmente, es importante reconocer que esta segunda parte de la propuesta pedagógica alternativa apunta a generar conciencia crítica y propositiva en los estudiantes de educación básica y media frente a aspectos relacionados con el conflicto para el fortalecimiento de la convivencia a través de la memoria. Para ello, se parte de la necesidad de seguir formando en el reconocimiento del otro, haciendo énfasis en que es un principio orientador de la

práctica democrática; pero en una clara orientación hacia el trabajo de la memoria histórica desde la identificación de las posibles causas, componentes y actores del conflicto social y armado, así como del acercamiento al contexto de las víctimas para lograr sensibilizar a los jóvenes sobre su dolor y problemáticas en términos de verdad, justicia y reparación.

Con los estudiantes de séptimo, octavo y noveno se espera movilizar la empatía hacia las víctimas y el trabajo de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto, con una orientación hacia la formación de sujetos mediadores que participen activamente en la solución de conflictos. De igual forma, el componente de memoria histórica se trabajará a partir de la dimensión estética-corporal, porque a la vez que se invita a los estudiantes a transitar por la historia del conflicto armado en el país, con sus distintos actores de confrontación, las víctimas directas y las otras víctimas del conflicto social, se motivará a la toma de posición frente a situaciones de conflicto y a pensarse a sí mismos, como individuos o colectivos, desde la lógica de sujetos de cambio. Por último, el trabajo con los estudiantes de Media, en décimo y undécimo, también tendrá un énfasis en la memoria histórica del conflicto, pero con la lógica de la reflexión, la crítica y la movilización hacia la transformación social. En esta sección, los estudiantes conocerán y diseñarán diferentes formas de lucha y resistencia, participación democrática y ciudadana, y mecanismos de solución y sanación del conflicto, de tal forma que también aporten acciones de cambio a su diario convivir. Para ello, se propone una ruta de posibles actividades de aula:

Actividades de aula - Estudiantes de séptimo, octavo y noveno

SUJETOS PARTICIPANTES	ACTIVIDADES	TEMAS O PROBLEMÁTICAS
Los estudiantes de séptimo, octavo y noveno identificarán a través de la lectura literaria los diferentes actores del conflicto y crearán una obra	- Lectura de las novelas colombianas sobre el conflicto armado: * <i>La mala hora</i> de Gabriel García Márquez; guerras civiles liberales-conservadores.	Reconocimiento de los otros. Victimario - actores del conflicto.

<p>de arte o literaria a partir de la concepción emotiva que les genere. Al final, se podrá ver en una muestra artística la resignificación que hacen los estudiantes de los personajes.</p>	<p><i>*Los ejércitos</i> de Evelio Rosero; reconocimiento de los actores del conflicto (guerrillas, paramilitares y fuerzas del estado).</p>	
<p>Se espera que maestros y estudiantes se reconozcan como víctimas directas del conflicto armado e identifiquen aquellas con quienes conviven diariamente. De igual forma, es importante reconocer las rutas de apoyo y el trabajo de las víctimas por recuperar su dignidad, su verdad y su reparación de tal forma que el estudiante los reconozca como sujetos políticos de lucha y resistencia.</p>	<p>“Ponte en su lugar”. Se invita a los estudiantes a hacer un ejercicio de memoria individual (y familiar) e indagar si su familia ha sido víctima directa del conflicto armado colombiano (desplazamientos, secuestros, homicidios...).</p> <p>Conversatorios dirigidos por víctimas o líderes de organizaciones que cuenten su experiencia en la generación de resistencias y luchas por la verdad, la justicia y la reparación.</p> <p>Correo a un amigo: los estudiantes escribirán cartas a las víctimas del conflicto armado dejando en evidencia sus subjetividades frente a su situación y condición de víctima.</p>	<p>Reconocimiento de los otros.</p> <p>Las víctimas.</p> <p>Memoria individual y colectiva.</p>
<p>Estudiantes y maestros reflexionarán sobre las otras víctimas del conflicto,</p>	<p>- Cine Foro “Por el camino de las otras víctimas”.</p>	<p>Reconocimiento de los otros.</p>

<p>quizás de un conflicto social, por cuenta del hambre, la falta de oportunidades, el abandono estatal, la ausencia de una política social y educativa que reduzca las brechas sociales y culturales. También se puede pensar en la Naturaleza y los ecosistemas como otras víctimas.</p>	<p><i>*Diarios de motocicletas</i> de Walter Salles.</p> <p><i>*Estrellas del Sur</i> de Gabriel González Rodríguez.</p> <p><i>*Ciudad de Dios</i> de Fernando Meirelles.</p> <p>Cada película será acompañada por un foro, donde se harán debates y confrontación de puntos de vista; así como soluciones creativas a estas problemáticas sociales.</p>	<p>Las otras víctimas.</p>
<p>Los estudiantes deben reconocer el conflicto escolar y cotidiano; y en especial, reconocerse cuando han sido actores activos. Lo ideal es que aprendan a solucionar el conflicto de manera creativa, por la vía del diálogo y la negociación.</p>	<p>El conflicto en la escuela. Los estudiantes identificarán los tipos de conflictos que a nivel general se dan en la escuela. De igual forma, reflexiones a partir de su participación como sujetos transformadores que pueden aprender a mediar en la solución de conflicto.</p>	<p>Reconocimiento del otro. Los actores de conflicto en la escuela.</p>
<p>El juego de roles permite a los estudiantes representar otro como sí mismo; asumiendo su forma de ver y pensar el mundo. El docente será un</p>	<p>Juicio histórico. Los estudiantes conformarán grupos de trabajo y representarán organizaciones de víctimas. El objetivo es ambientar el aula de clases como un espacio de reparación, donde se reconozcan a los</p>	<p>Empatía y el reconocimiento de las luchas de las víctimas.</p>

dinamizador de la experiencia y aportará las reflexiones pertinentes para el direccionamiento de la actividad.	actores del conflicto y los daños que ha ocasionado a las víctimas. Cada organización participará con un discurso de apertura y habrá lugar al debate y la discusión.	
--	---	--

Actividades de aula - Estudiantes de décimo y undécimo

SUJETOS PARTICIPANTES	ACTIVIDADES	TEMAS O PROBLEMÁTICAS
A través de la lectura literaria de novelas del conflicto, los estudiantes podrán acercarse a hitos de la historia de la violencia del país como el conflicto agrario, el bogotazo, la toma del palacio, el surgimiento del narcotráfico, entre otros. El maestro debe estimular la reflexión y el diálogo crítico de los estudiantes.	<p>- Lectura de las siguientes novelas:</p> <p>*<i>Siervo sin tierra</i> de Eduardo Caballero Calderón.</p> <p>*<i>Día del odio</i> de Eduardo Caballero Calderón.</p> <p>*<i>Vivir sin los otros: los desaparecidos de la toma del Palacio de Justicia</i> de Fernando González Santos.</p> <p>* <i>Noticia de un secuestro</i> de Gabriel García Márquez.</p>	<p>Conflicto agrario y la problemática de la tierra.</p> <p>Memoria histórica.</p>
Algunas lecturas literarias o películas pueden ayudar al maestro a recrear historias donde los personajes se asumen como agentes de cambio, mediadores y solucionadores de	<p>- Lectura de las siguientes novelas:</p> <p>*<i>Cristo de espaldas</i> de Eduardo Caballero Calderón.</p> <p>*<i>El olvido que seremos</i> de Héctor Abad Faciolince.</p> <p>El Cine Foro se hará a partir de las</p>	<p>Memoria histórica.</p> <p>El cambio y la transformación social.</p>

<p>conflictos. De igual forma, la reflexión sobre la literatura y el cine como memoria, resistencia y verdad.</p>	<p>siguientes películas que animarán el debate y la discusión:</p> <p>*<i>Golpe de estadio</i> de Sergio Cabrera.</p> <p>*<i>El abrazo de la serpiente</i> de Ciro Guerra.</p> <p>*<i>Retratos en un mar de mentiras</i> de Víctor Gaviria.</p> <p>* <i>Hasta que el sol se apague</i> de Mónica Orjuela.</p>	
<p>Los estudiantes, en cuanto sujetos críticos e históricos, deben conocer las diferentes perspectivas del conflicto para argumentar determinado posicionamiento. El maestro debe mediar y acompañar las posturas radicales y facilitar el diálogo y el debate, asumiéndose también como sujeto político, pero sin imponer sus puntos de vista.</p>	<p>Conversatorios dirigidos por víctimas o líderes de organizaciones que cuenten su experiencia en la generación de resistencias y luchas por la verdad, la justicia y la reparación.</p> <p>De igual forma, los estudiantes pueden escuchar o leer de manera directa a través de conversatorios o de manera indirecta a través de entrevistas o documentales el punto de vista de los diferentes actores armados y hacer un trabajo de posicionamiento crítico y contraargumentación.</p>	<p>Memoria histórica</p> <p>Reconocimiento de los <i>otros</i> del conflicto.</p>
<p>Los estudiantes asumirán una ciudadanía activa a</p>	<p>Campañas por la convivencia: se invitará a los estudiantes a que</p>	<p>Solución de conflicto.</p>

<p>nivel escolar y se asumirán como sujetos de cambio y transformación que pueden mediar en la solución de los conflictos escolares.</p> <p>Los maestros serán y partícipes activos en cuanto podrían sumarse a las campañas propuestas por sus estudiantes.</p>	<p>realicen un trabajo de campo dentro de la institución para que identifiquen los principales conflictos que afectan la convivencia escolar y las maneras en cómo se solucionan. Esto implica entrevistar los actores y analizar las distintas circunstancias que dan origen al conflicto.</p> <p>Por último, se espera que por grupos puedan diseñar y liderar una campaña institucional para intentar mediar en la solución de ese conflicto.</p>	<p>Cultura política y transformación social.</p>
--	--	--

Actividades institucionales

SUJETOS PARTICIPANTES	ACTIVIDADES	TEMAS O PROBLEMÁTICAS
Toda la comunidad educativa	Lanzamiento de la Biblioteca de la Memoria: este evento a nivel institucional invitará a conocer la producción individual y colectiva de los estudiantes. De igual forma, en la lectura compartida se espera que los sujetos se reconozcan allí desde la reflexión del conflicto.	Memoria Conflicto Cultura política Ciudadanía activa
Toda la comunidad educativa	Festival de la Memoria ² : se invitará a celebrar una vez al año la memoria	Memoria Conflicto

² El IPN realizó en el año 2015 una primera versión del Festival de la Memoria como parte del proyecto de investigación “La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela” en el que participaron los

	del conflicto colombiano, en un homenaje de los estudiantes a las víctimas. Aquí se invitará a construir y socializar el Mapa Simbólico en el que participaron los distintos grupos de grados.	Cultura política Ciudadanía activa
--	--	---------------------------------------

Conclusiones

1. El Plan Nacional de Desarrollo del presidente Juan Manuel Santos se basa en la extracción de materias primas y recursos naturales a resonancia de las lógicas del mercado internacional. Y en ese orden, surge una curiosidad respecto a la Cátedra de la Paz, específicamente en el momento en que el gobierno establece una mesa de diálogo para alcanzar la paz por la vía "pacífica" con la guerrilla de las FARC-EP (reconociendo que históricamente en el país ya existían antecedentes de esta cátedra). Así, se considera que la intervención desde el discurso de la paz a las escuelas de cara al proceso de negociación que se gesta en La Habana (Cuba), incluye intenciones de corte político, ideológico y económico que siguen beneficiando a las élites nacionales y a las políticas de mercado internacional y que por ende determinan escenarios no acordes con las realidades del país que se suponen, deberían permitir el reconocimiento del conflicto y su papel en él, así como el reconocimiento de la diferencia y la convivencia desde la misma.

2. La Cátedra de la Paz termina siendo una herramienta que difumina las realidades políticas, sociales, culturales y económicas del contexto en las cuales los sujetos no se sienten incluidos en un conflicto social y armado y por ende no se reconocen dentro del proceso de construcción de comunidad.

3. En términos pedagógicos, es importante que los maestros asuman una postura crítica frente a las políticas e iniciativas, que aparentemente son de carácter educativo y público, generadas por diferentes tipos de organizaciones, como la Confederación Colombiana de

maestros del IPN Edwin Toro Rengifo y Blanca Pérez Duarte; y de la Universidad Pedagógica Nacional, Fernando González Santos y Nylza Offir García. Se espera, entonces, fortalecer y resignificar este espacio.

Consumidores, y que están alejadas de la realidad de la escuela. Lo que muestra este tipo de intervenciones, además del desconocimiento sobre el ámbito educativo, es una concepción sobre el conflicto en donde se idealiza el estado de la paz, sin comprender que el proceso de aprendizaje podría estar mejor orientado hacia la construcción de convivencia.

4. En relación con lo anterior, el maestro es el sujeto llamado a devolver a la escuela su sentido democrático, transformador y esencial dentro de las prácticas sociales y culturales. La escuela no puede ser pensada por fuera de sí misma, al igual que la tarea del maestro no la puede construir un funcionario sin ejercicio pedagógico. En los últimos años, las políticas públicas en materia educativa responden a unas orientaciones particulares que dictan organismos multilaterales con una agenda económica que rebasa el sentido educativo y pedagógico. Para cambiar esa dinámica, es importante dialogar de manera constructiva con esas políticas, demostrando que la manera de construir escuela y fortalecer la educación en la país, es elaborando propuestas que respondan a las necesidades particulares de los contextos escolares y no a demandas generalizadas que homogenizan la práctica docente y la realidad escolar.

5. La paz es el principal elemento de la agenda gubernamental y el discurso oficial del posconflicto le otorga retos y desafíos a la escuela con respecto a la construcción de una sociedad que tramite el conflicto por la vía del diálogo, que conviva con la diferencia y que garantice la no repetición de los horrores de la guerra. Sin embargo, el concepto de paz se reduce a la firma de unos acuerdos, donde la escuela no tiene mayor nivel de participación; pero sí la tiene en la reflexión que genere a partir de la creación de estrategias y mecanismos de fortalecimiento de la sana convivencia, de la construcción de sujetos críticos que se relacionen en el marco de una cultura política.

6. El conflicto en las escuelas es la oportunidad que las instituciones educativas poseen para la promoción del respeto a los derechos fundamentales en el marco de la formación de la cultura política que lleve a los estudiantes a participar de la construcción de una sociedad que reconoce la diferencia y la confrontación como un momento necesaria.

7. Aunque no fue de especial interés dentro de este trabajo, es importante decir que el asunto de la memoria no es de exclusivo tratamiento de las ciencias sociales, aunque estas

tienen una responsabilidad fundamental en la escuela frente al acercamiento histórico al conflicto y a la promoción de una historia de Colombia en la que se visualicen a todos los actores de la misma, de manera crítica.

Bibliografía

Armel Arenas, A. (2014, 01). *Pensamientos para inspirar la cultura de la Paz*. Cátedra de la Paz. Recuperado 04 2016, de Confederación Colombiana de Consumidores: <http://www.ccconsumidores.org.co/index.php/catedra-para-la-paz>

Banco Mundial. (2011). *Crimen y violencia en Centroamérica. Un desafío para el desarrollo*. Documento del Banco Mundial.

Cardenal, R., & González, L. A. (2002). *El Salvador: la transición y sus problemas*. San Salvador: UCA Editores.

CEPAL. (2011). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.

CODESOCIAL. (2009). *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad*. CODESOCIAL.

Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 167-199.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado 04 2016, de Servicios Koinonia: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>

Ganem, P., & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula. El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México D.F.: Limusa.

Heredia Duarte, M. I., & Rubio Gaviria, D. A. (2016). Paz, conflicto y escuela: ¿asuntos del mismo orden? *Revista de Educación Fundación Convivencia* , 39-51.

Herrera, M. C. (2005). *Programa de Doctorado Interinstitucional*. Recuperado 04 2016, de Universidad Pedagógica Nacional:

<http://www.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/Enfasis%20Educacion%20Culturay%20Desarrollo%281%29.pdf>

Insausti, X. (2013). Adorno, entre Hegel y Beethoven. *Azafea. Rev. Filos. 1*, 103-112.

Instituto Pedagógico Nacional. (2016). *Acuerdo de Convivencia Estudiantes IPN*. Bogotá: IPN.

Jelin, E. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios: La Plata.

Márquez Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: Fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 205-230.

McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Melero Aguilar, N. (2011/2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 339-355.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nora, P. (1984). *Entre la memoria y la historia: los lugares de la memoria*. Recuperado 04 04, 2016, de Módulo virtual: Memorias de la violencia: <http://cholonautas.edu.pe/memoria/nora1.pdf>

Nussbaum, M. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, 42-80.

Olivera Rodríguez, I. (2009). Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización. *Anthropologica*, 7-24.

- Ortega, P. (2009). *La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes No.31*, 26-33.
- Pérez, B. (2016). *Formación ético política en generaciones de resistencia al conflicto (En curso)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Rodríguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 165-188.
- Rojas, M. (2014). *La pedagogía: herramienta para apoyar la construcción de una paz duradera*. Organización Internacional para las Migraciones OIM.
- Sabatini, C. (1998). Educación ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto. In P. M. Cueto, *Educación, ciudadanía, democracia y participación* (pp. 85-107). Lima: Grade.
- Segura Velandia, C. J. (2000). *Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional: papel de la Universidad Pedagógica Nacional 1991-1996: I fase*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Aldana, C. M. (1945-1957). *Maestros en Bogotá. Sujetos políticos, sociales y de saber*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.