



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

The background is a colorful illustration. At the top, a shelf holds several books. A child in a green shirt and pink shorts stands with arms raised. To the right, various weapons are depicted: a rifle, a handgun, and a shotgun. The wall is light blue with purple circles. On the left, a wooden podium has a small container labeled 'PAZ' with colored pencils. The floor is grey with a grid pattern.

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO
ARMADO COLOMBIANO.**

Concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá.

Claudia Yaneth Aponte Grisales

Directores:

**Dra. Neus González-Monfort Dr.
Gustavo A. González Valencia**

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de
les Ciències Socials**

Barcelona, 2022.



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

**Educación para la paz en el contexto del conflicto
armado colombiano.**

Concepción de los docentes en la ciudad de Bogotá.

Claudia Yaneth Aponte Grisales

Directores:
Dra. Neus González Monfort
Dr. Gustavo González Valencia

Barcelona, febrero de 2022.

En memoria de Joan Pagès Blanch.

A mis hijos Tomás Alejandro y Zara Gabriela por ser el motor de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Este proceso no hubiera sido posible sin el apoyo de mi maestro Joan Pagès, quien con su rigor académico, siempre me motivó a seguir adelante.

Quiero agradecer primero a mi director Gustavo González y directora Neus González, por ser una luz en mi camino y siempre estar para guiarme.

Les agradezco a mis hijos por sacrificar su tiempo, sus caricias y juegos para que yo pudiera alcanzar este logro. Los amo infinitamente.

También le agradezco a mi familia, mi soporte principal: a mi hermana Tatiana, gracias por nunca dejarme caer; a mis padres José y Mery, por enseñarme a luchar por lo que quiero.

Y también debo agradecer a Luis Felipe, por ser mi crítico más acérrimo; a Paola, por animarme cada vez que lo necesité.

A todos los que han estado a mi lado en este tiempo, Gracias.

Tabla de contenido

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	17
PARTE I.....	19
Capítulo 1.....	21
1.1. Contextualización histórica	21
1.2. Justificación de la propuesta.....	24
1.3. Planteamiento del problema	27
1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación	30
1.5. Las investigaciones nacionales e internacionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de los conflictos armados y la educación para la paz	32
1.5.1. La educación para la paz: Contextos, iniciativas y algunos estudios.....	32
1.6.1. La educación para la paz y el conflicto: algunos estudios teóricos	34
1.6.2. La enseñanza y el aprendizaje de los conflictos armados.....	35
1.6.3. Educación para la paz: Estudios de estrategias de los maestros	42
PARTE II.....	45
Capítulo 2.....	47
2.1. Teoría sociocrítica y estudio de los conflictos desde la educación para la paz	47
2.1.1. Contexto de la educación para la paz	47
2.1.1.1. La educación para la paz desde Galtung	48
2.1.2. Educación para la paz y la cátedra para la paz en Colombia.....	51
2.1.3. La importancia de la memoria histórica y la narración en la educación para la paz	53
2.2. El conflicto	55
2.2.1. Conflicto armado interno.....	57
2.3. El conflicto armado en Colombia.....	58
2.3.1 Caracterización del conflicto armado en Colombia	60
2.3.2. Surgimiento y evolución de los distintos actores del conflicto armado en Colombia.....	62
2.3.3. La enseñanza del conflicto	69
2.3.4. La política educativa para la enseñanza del conflicto armado y la cátedra de paz.....	71
2.4. La educación para la paz y enseñanza del conflicto en las aulas.....	73
2.4.1. La memoria histórica: clave en la educación para la paz	76
2.4.1.1. La memoria histórica en Colombia	79
2.4.2 Pedagogía de la memoria: enseñanza del conflicto y educación para la paz.....	81
2.5 Concepciones del profesorado.....	83
2.6 El pensamiento del profesorado y su influencia en lo que enseña en el aula	86
PARTE III.....	89

Capítulo 3.....	91
3.1. Método de investigación	92
3.2. Población y muestra	94
3.2.1. Características del contexto de la investigación.....	97
3.2.2. Instrumentos de recolección de información.....	98
3.2.3. Técnicas para el análisis de la información.....	100
3.2.4. Fases de la investigación	104
3.3. Consideraciones éticas	106
3.4. Limitaciones de la investigación	106
PARTE IV	107
Capítulo 4.....	109
4.1. Formación y postura política y, su relación con las estrategias, finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz	110
4.2. Las finalidades de la enseñanza del conflicto armado.....	116
4.2.1. Pensamiento social y crítico en la educación para la paz y el conflicto armado	128
4.2.2. Enseñanza de los hechos históricos.....	130
4.2.3. Relación con la cotidianidad y el contexto de los estudiantes.....	133
4.2.4. La memoria histórica.....	136
4.2.5. Resolución de conflictos	140
4.2.6. Formación de ciudadana.....	142
Capítulo 5.....	145
Las prácticas de enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.....	145
5.1. Enseñanza del conflicto armado.....	149
5.1.1. La enseñanza del conflicto armado como memoria histórica.....	154
5.1.2. La enseñanza del conflicto armado para la convivencia	156
5.1.3. La enseñanza del conflicto armado como oportunidad para la formación ciudadana	157
5.2. La enseñanza y aprendizaje de la educación para la paz.....	158
5.2.1. Las prácticas pedagógicas	165
5.2.2. La educación para la paz para formar pensamiento crítico	167
5.2.3. La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad.....	168
5.3. La educación para la paz y el conflicto armado: objetivos y estructura de las planificaciones	173
Capítulo 6.....	179
Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, conclusiones y recomendaciones	179
6.1. Concepciones, propósitos y estrategias de los docentes acerca de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.....	179
6.1.1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de ciencias sociales sobre la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz?.....	180
6.1.2 ¿Cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado	

colombiano en el contexto urbano de Bogotá?.....	185
6.1.3 ¿Cuáles son los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas?	193
6.2. Conclusiones	198
6.3. Sugerencias y recomendaciones	201
Referencias bibliográficas.....	205
Anexos	225

ANEXOS:

Anexo 1: Encuesta

Anexo 2: Entrevista #1

Anexo 3: Consentimiento informado

Anexo 4: Entrevista #2

Anexo 5: Observación de clase

Anexo 6: Observación de clase Camilo

Anexo 7: Grupo focal estudiantes

Anexo 8: Entrevistas ATLAS.TI

Anexo 9. Planeación

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de la violencia directa y estructural.....	50
Tabla 2. <i>Panorama general del conflicto armado en Colombia</i>	65
Tabla 3. <i>Lista de colegios y localidades donde pertenecen los docentes entrevistados</i>	96
Tabla 4. <i>Contextualización de los docentes entrevistados</i>	97
Tabla 5. <i>Ejemplo de codificación abierta extraída de las entrevistas realizadas</i>	100
Tabla 6. <i>Ejemplo de codificación axial</i>	101
Tabla 7. <i>Ejemplo de codificación I</i>	102
Tabla 8. <i>Ejemplo de Tabla de códigos II</i>	104
Tabla 9. <i>Relación entre formación, postura política y finalidades y estrategias de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz</i>	115
Tabla 10. <i>Respuestas obtenidas sobre los objetivos y la importancia de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz y codificación abierta</i>	117
Tabla 11. <i>Finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según los docentes a partir de los códigos abiertos</i>	126
Tabla 12. <i>Códigos y categorías centrales de las estrategias para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz</i>	147
Tabla 13. <i>Respuestas obtenidas sobre estrategias de la enseñanza del conflicto armado (categorización y codificación abierta)</i>	151
Tabla 14. <i>Respuestas obtenidas sobre estrategias de la enseñanza de la educación para la paz: categorización y codificación abierta</i>	160
Tabla 15. <i>Categorías relacionadas entre la institucionalización del conocimiento y las necesidades contextuales.</i>	171
Tabla 16. <i>Estándares en planeación de los docentes</i>	174
Tabla 17. <i>Análisis comparativo entre las competencias cognitivas y procedimentales</i>	176
Tabla 18. <i>Pregunta, supuestos y objetivos</i>	180
Tabla 19. <i>Pregunta, supuestos y objetivos</i>	185
Tabla 20. <i>Comparativa de temáticas: cuestiones socialmente vivas y memoria histórica.</i>	186
Tabla 21. <i>Comparación entre modelos de enseñanza del conflicto armado: antes y después.</i>	187
Tabla 22. <i>Pregunta, supuestos y objetivos.</i>	189
Tabla 23. <i>Comparativa de temáticas: cuestiones socialmente vivas y memoria histórica</i>	190
Tabla 24. <i>Comparación entre modelos de enseñanza del conflicto armado: antes y después</i>	190
Tabla 25. <i>Pregunta, supuestos y objetivos</i>	193

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Tipos de violencia propuestos por Johan Galtung	49
<i>Figura 2.</i> Proceso investigativo de la teoría fundamentada.	93
<i>Figura 3.</i> Fases de investigación.	105
<i>Figura 4.</i> Estadística de carreras estudiadas por los docentes entrevistados	110
<i>Figura 5.</i> Finalidades de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según los docentes	127
<i>Figura 6.</i> Estructura de categorías y estrategias para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.	146
<i>Figura 7.</i> Estrategias para enseñar el conflicto.	150
<i>Figura 8.</i> Estrategias de educación para la paz	159
<i>Figura 9.</i> Cómo y para qué formar en pensamiento social y crítico en la enseñanza del conflicto armado y la educación para paz (Codificación axial y teórica de códigos in vivo, categorías y subcategorías).	181
<i>Figura 10.</i> Elementos de los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.	195

RESUMEN

El conflicto armado comprende una serie de hechos que han marcado la historia colombiana. Durante varias décadas, el país ha experimentado un contexto social caracterizado por la violencia de los diferentes grupos armados y el gobierno, quienes se embarcaron en este conflicto. Teniendo en cuenta lo anterior, nace el interés por saber cómo este hecho histórico es abordado en la educación obligatoria, específicamente en las aulas de clase. Para ello, se considera cómo las concepciones y los criterios de los docentes configuran las prácticas de enseñanza sobre este hecho social relevante en la historia del país y la educación para la paz. La metodología empleada en esta investigación fue cualitativa, para lo que se empleó la teoría fundamentada. En la recolección de la información, se utilizaron diferentes instrumentos (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.) que permitieron conocer las concepciones de los docentes. Esta investigación se realizó con profesorado de dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá quienes participaron de manera voluntaria.

Con el desarrollo de la tesis, se pudo comprender que la enseñanza del conflicto armado es una acción necesaria para las nuevas generaciones. Asimismo, se pudo identificar que la educación para la paz y el rol de la Catedra de la Paz son elementos relevantes para poder llevar a cabo una enseñanza que promueva la conciencia, el conocimiento de las implicaciones del conflicto, la comprensión de las razones que lo motivaron, las acciones ejercidas, el impacto en las víctimas provocadas por este.

En este sentido, en el trabajo que se presenta a continuación se podrá apreciar cómo los docentes asumen la responsabilidad de guiar el aprendizaje y desarrollar la memoria histórica de las nuevas generaciones sobre el conflicto y la educación para la paz.

ABSTRACT

The armed conflict includes a series of events that have marked Colombian history. For several decades, the country has experienced a social context marked by violence from different armed groups and the government who embarked on this conflict. Considering the above, the interest is born to know how this historical fact is approached from the schools, specifically from the classrooms. Therefore, it is necessary to consider how are the conceptions and criteria of the teachers who are in charge of imparting the teachings in the classroom. With this established objective, a qualitative methodology is chosen to make use of Grounded Theory. The collected data used different instruments (questionary, interview, etc.) that allowed knowing the conceptions of the teachers of the city of Bogotá who voluntarily participated in the research.

With the development of the research study, it was possible to understand that the teaching of the armed conflict is a necessary action for the new generations, likewise, it was possible to identify that education for peace and the role of the Chair of Peace are highly relevant elements to be able to carry out teaching based on raising awareness of the conflict. Understanding the reasons that motivated it, the actions taken, and the impact on the victims and displaced of this historical event.

In this sense, in the work that follows it will be possible to appreciate how teachers have the responsibility of guiding the learning and develop historical memory of the new generations about a conflict and peace education.

INTRODUCCIÓN

La historia de Colombia, a lo largo de los últimos 75 años, se ha visto permeada por un conflicto armado que ha determinado tanto la vida política como la geografía social del país. Este conflicto se ha convertido en objeto de múltiples estudios y en un tema recurrente dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, desde lo cual se ha considerado como ejes las causas, las consecuencias y principalmente a la población civil afectada.

De acuerdo con Fajardo (2015), el desarrollo del conflicto armado posee etapas diferenciadas de acuerdo con su intensidad y geografía, así como por las peculiaridades políticas y demás procesos de carácter económico y social en el que se ha desarrollado. Igualmente, son varios los factores estructurales que han influenciado en la evolución y persistencia del conflicto.

En conexión con lo anterior, esta investigación pretende resaltar la relevancia que tiene la educación en la transformación de los escenarios generados por el conflicto. Como bien resalta Jiménez (2018), la educación puede ser una herramienta para la construcción de una cultura de paz a partir de la generación de un debate abierto desde las ciencias sociales que se enseñan en la escuela. En esta tarea, un foco importante son las concepciones que han construido los docentes en medio del conflicto armado, y si se quiere, del posconflicto.

Es sabido que el conflicto armado supone un escenario complejo, por ello no es de extrañar que surjan desafíos e interrogantes respecto al rol de la educación en los procesos de reivindicación histórica asociados a los hechos violentos que han rodeado el desarrollo del conflicto. Lo anterior nos lleva a preguntar: ¿cómo se puede enseñar esta realidad para que sea comprendida por los estudiantes? Este proceso de investigación plantea algunas ideas que permitirán acercarse a tratar de proponer posibles respuestas a esta pregunta.

La investigación no pretende realizar un análisis de las acciones que se han llevado a cabo para terminar con el conflicto, como es el caso de los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Si bien lo anterior fue un hecho histórico que es relevante mencionar, no se desea profundizar en este, puesto que el objetivo de la tesis se relaciona con la enseñanza del conflicto y la educación

para la paz. En otras palabras, el contexto histórico del conflicto será relevante para abordar el hecho, pero no será el punto central del análisis.

El presente trabajo de investigación tendrá como objetivo conocer, desde la experiencia de la escuela y los docentes, qué contenidos y de qué forma se enseña el conflicto armado y la educación para la paz, con la intención de entender mejor los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones acerca de los procesos históricos y cómo influye en la formación de una ciudadanía que participe en la construcción de la paz y la justicia social (González y Santisteban, 2016).

En la perspectiva planteada, la educación obligatoria tiene un rol relevante en la recuperación de la memoria histórica del conflicto. De esta manera, se puede garantizar la verdad, la justicia y la reparación, que es una parte fundamental en el proceso de reconciliación que necesita el país. Las víctimas directas del conflicto y, la sociedad civil en general, son quienes más atención deben tener al abordar este hecho. Los docentes son los conocedores de primera mano sobre los diversos escenarios que el conflicto deja a su paso. Mucho más cuando las víctimas del conflicto están en las aulas de clase. Por esto resulta importante conocer las concepciones del profesorado sobre el conflicto y su enseñanza.

La tesis está estructurada en siete capítulos: el primer capítulo presenta los antecedentes, la justificación, las preguntas, las hipótesis o supuestos y los objetivos. El segundo capítulo, corresponde al planteamiento teórico, que incorpora los abordajes en torno a la educación para la paz, el conflicto armado y su enseñanza en las instituciones educativas en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología utilizada, visibilizando el contexto de la población participante. En el cuarto capítulo, se conceptualiza aquella información que se obtuvo acerca de las prácticas de la enseñanza del conflicto armado. En el capítulo cinco, se identifican los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas que utilizan en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales. Para finalizar, en el capítulo número seis, se exponen las conclusiones de la investigación para brindar aportes a la enseñanza de las Ciencias Sociales y su conexión con la educación para la paz.

PARTE I

**ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 1

Preliminares de la investigación

1.1. Contextualización histórica

En el año 2012, el gobierno de Juan Manuel Santos aprobó la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas (Congreso de la República de Colombia, 2011), la cual constituía una medida de justicia y reparación para las 7.364.000 personas que hasta entonces habían sufrido las consecuencias del conflicto, tales como el desplazamiento forzado, la violación a los derechos humanos y la violencia sistemática.

Como parte de las medidas incluidas en dicha ley, se establecieron dos modalidades de reparación: una de orden jurídico y otra de orden simbólico. La primera “es una forma de reconocimiento del sufrimiento específico [experimentado por] las víctimas, reconocimiento que debería rehabilitarlas en su condición de ciudadanos activos, de la cual fueron excluidas por los procesos de victimización” (Uprimny-Yepes y Guzmán-Rodríguez, 2010, p. 249).

En cuanto a la segunda, la reparación de orden simbólica, constituye un elemento fundamental para la reconstrucción de las comunidades y su tejido social, a través de la divulgación de la verdad sobre lo ocurrido a lo largo del conflicto. La reparación ha sido una exigencia de las víctimas de muchos de los sucesos, entre los que se pueden mencionar masacres, asesinatos selectivos y desplazamiento forzoso. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH) (2015), las investigaciones, tanto históricas como judiciales, señalan que dichos sucesos se produjeron por diversas razones, tales como: la apropiación de tierras, el asentamiento del narcotráfico, entre otras.

Para dar cumplimiento a la reparación simbólica, se creó la Ley 1448 que promueve la construcción de lugares de memoria, la instauración del Día Nacional de las Víctimas y la creación de la Cátedra de la Paz, medidas con las cuales se busca la divulgación y el reconocimiento de lo sucedido (Ley 1448, 2011).

Adicionalmente, dentro de los propósitos fundamentales de la Ley de víctimas, se destacan varios mecanismos pedagógicos como la creación del Centro de Memoria Histórica y la aprobación de la Ley 1732 de 2014 (Congreso de la República de Colombia, 2014) los cuales reflejan la intención de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz, así como el establecimiento de la Cátedra de la Paz como una asignatura en todas las instituciones educativas y en todos los niveles de educación obligatoria y media¹.

Mediante la Ley 1732 de 2014, se busca que cada institución educativa incluya en sus planes de estudio propuestas pedagógicas que sirvan para legitimar el acuerdo establecido, iniciar procesos de recuperación de memoria histórica y educar para la paz. De ahí que, dentro de sus objetivos, se proponga: “Reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Congreso de la República de Colombia, 2014). Esta ley fue ratificada por el Ministerio de Educación Nacional con el Decreto 1038 de 2015.

Sin embargo, la implementación de la Educación para la Paz, por medio de la Cátedra para la Paz y las acciones para la consolidación de un camino para la construcción de una paz estable y duradera, parece no ser consecuente con el día a día de lo que sucede en las instituciones educativas, por dos razones: en primer lugar, dentro del sistema de educación pública, la asignación horaria para la materia es de una hora a la semana en el marco de la clase de ciencias sociales; en segundo lugar, las múltiples actividades con las que deben cumplir los docentes no permiten que se le dé la importancia debida, lo que implica que se convierta en una asignatura más del currículo sin una orientación clara hacia la formación de ciudadanos, lo cual debería ser el objetivo central de este tipo de propuestas.

Otro de los aspectos que ha dificultado la puesta en marcha de la Cátedra de la Paz es que la actual polarización política que se vive en el país ha llevado a los docentes a convertirse en blanco de amenazas por parte de aquellos que no estuvieron de acuerdo con la salida negociada del conflicto. Un estudio desarrollado por la Universidad de Manizales señala que uno de los factores de más alto riesgo, que puede conllevar amenazas contra la vida por parte de diferentes actores armados, es el papel que representan los docentes en la divulgación de la verdad sobre el conflicto (Chávez et al., 2016).

¹ Equivale a lo que es el bachillerato en España.

Por otra parte, según datos recolectados por diversos sindicatos de profesorado a lo largo del país, el gremio de los docentes es uno de los más amenazados por diferentes actores armados. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) señala que han sido asesinados más de 2000 profesores entre 1973 y 2017 y la cifra de desplazados es de más de 3450 (Agencia de Información Laboral, 2019). Igualmente, la polarización ha llevado al seguimiento de las clases realizadas por los docentes y acusaciones de adoctrinamiento².

En medio de la polarización política que vive el país y las posturas del gobierno actual contra la implementación de los Acuerdos de Paz, se han generado el uso de formas discursivas que alientan el odio y la divulgación de noticias falsas a través de redes sociales y medios de comunicación, lo que ha provocado la persecución y asesinato de los profesionales de la educación (Areiza, 2020). Por razones como las anteriores, se considera importante que la Educación para la Paz sea cimentada en el reconocimiento del contexto social y político del país, y que existan las garantías suficientes para ponerla en marcha.

A su vez, la proliferación que se ha dado en Colombia de discursos sustentados en la díada amigo-enemigo genera conflictos en la ciudadanía, lo que lleva a la fractura social y dificulta la consecución de la paz. Uno de los mejores ejemplos de estas fracturas fue que durante el desarrollo de los diálogos y la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las FARC-EP, se realizó un plebiscito (2016) a través del cual se sometió a votación la aprobación o el rechazo de los Acuerdos de Paz. La opción del NO obtuvo la victoria. Este resultado se alcanzó porque los opositores emplearon estrategias de descalificación del

² Un ejemplo de estas acusaciones y polarización es la siguiente noticia:

Una tarea de Ciencias Sociales ha causado polémica en las últimas horas en redes sociales. Se trata de un trabajo que una profesora les habría dejado a sus estudiantes de grado noveno, en un colegio en Cali, sobre las ejecuciones extrajudiciales, fenómeno comúnmente conocido en el país como 'falsos positivos'.

En la tarea, la docente les pide, entre otras cosas, que respondan a qué se le conoce como un caso de 'falso positivo'. "Quiénes fueron los encargados de planear, ordenar, ejecutar y llevar a cabo" esos hechos, y el papel de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) en el esclarecimiento de esos crímenes. La senadora del Centro Democrático, María del Rosario Guerra, por ejemplo, escribió en su cuenta de Twitter que es "inaceptable" que la profesora "use las actividades académicas para adentrar a sus alumnos, sin la mínima ética profesional ni rigor informativo, en un tema tan delicado y grave como lo son los falsos positivos".

Afirmó, además, que "esto es un claro ejemplo del adoctrinamiento al que someten a niños y jóvenes en algunos colegios del país", por lo que les pidió al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación de Cali que presten atención al caso, el cual, a su juicio, es de "abuso de la autoridad". Desde otros sectores, sin embargo, señalan que no se trata de un "adoctrinamiento" y que la docente solo está cumpliendo con su labor de enseñanza. Cabe recordar que, a mediados de febrero (2021), la JEP reveló que por lo menos 6402 civiles fueron asesinados por miembros del Ejército para ser presentados como guerrilleros y delincuentes dados de baja en combate entre 2002 y 2008. Polémica por tarea. (8 de abril de 2021) El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/>

acuerdo y fake news, las cuales tuvieron una influencia significativa en la población al momento de votar (González, 2017).

En este contexto, implementar la Educación para la Paz no es una tarea fácil, pues se requiere asumir un compromiso de acompañar, apoyar y brindar las condiciones necesarias para que el profesorado ejerza esta labor y así contribuir a una formación para la ciudadanía basada en el respeto a los derechos humanos, la participación democrática, y consolidar la paz en el país.

1.2. Justificación de la propuesta

Educar para la paz, teniendo como base la enseñanza del conflicto armado, resulta ser un problema relevante dentro de la realidad de la escuela colombiana. Las razones para tal afirmación son varias. A continuación se mencionan algunas:

- a.** El país aún se encuentra inmerso en una dinámica de violencia que ha configurado una sociedad polarizada.
- b.** El conflicto está presente en los distintos ámbitos sociales y educativos, por ejemplo, en la violencia escolar que permea la vida de las instituciones y la violencia generalizada que hace presencia en las aulas de clase.
- c.** La introducción de contenidos relativos al conflicto en el contexto escolar no deja de ser polémica³.
- d.** Las investigaciones alrededor de la enseñanza e incorporación del conflicto armado en Colombia, como temática curricular, son escasas⁴.

³ Como lo afirma Ramos (2017), los docentes colombianos tienen dificultades para implementar temáticas que generen polémica. Al respecto, dice: “Existen motivaciones subjetivas, no siempre suficientemente claras, que dificultan la incorporación curricular del conflicto armado como temática de estudio escolar. El principal obstáculo en este campo consiste en la preocupación y reticencia —tanto de los profesores como de los directivos docentes— en proponer y desarrollar este tema por considerarse como un asunto polémico cuyas consecuencias en el presente aún siguen vigentes” (p. 19).

⁴ Con respecto a las investigaciones alrededor de la enseñanza e incorporación del conflicto armado en Colombia como temática curricular, Ramos (2017) asegura que “Son escasas las propuestas e investigaciones alrededor de su enseñanza y de su incorporación como temática curricular en las instituciones de enseñanza básica y secundaria” (pág. 17).

e. Observar y analizar la enseñanza del conflicto armado resulta complejo, en la medida en que se necesita hacer desde una perspectiva crítica que acerque a los estudiantes a su comprensión para romper con el ciclo de violencia que se ha perpetuado en Colombia.

La enseñanza del conflicto armado ha tomado relevancia, principalmente, por la necesidad de comprender cómo la sociedad colombiana puede superarlo y permitir así la consolidación de una paz estable y duradera. Esto lleva a pensar en el papel de la escuela en el proceso de enseñanza del conflicto y cómo lo enseña el profesorado, y así poder responder a los desafíos que esto representa para la educación y la sociedad colombiana.

La escuela colombiana debe enfrentar el reto que le ha impuesto la Ley 1732 (Congreso de la República de Colombia, 2014), la cual estableció la Catedra para la Paz como un elemento dinamizador del proceso de construcción de paz, con el objetivo de lograr una paz estable. Para esto, los profesores tienen una misión fundamental: el desarrollo de competencias ciudadanas y de un pensamiento crítico frente a la historia reciente del país.

Para poder cumplir con el objetivo de lograr una paz estable, el profesorado debe conocer sobre lo que está enseñando, hacia donde está guiando su labor en el aula y tener consciencia de lo que piensa y sabe sobre el conflicto armado. La investigación reconoce el papel fundamental del profesorado en el proceso de enseñanza, y, por lo tanto, conocer sus concepciones es un aspecto clave (Evans, 1989).

Las concepciones del profesorado sobre un tema, una realidad o un hecho, determinan lo que se enseña en el aula y su influencia en el proceso formativo de los estudiantes (Pecharromán y Pozo, 2006). Por esto, en la presente investigación, establecemos relaciones entre las concepciones del profesorado y la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz.

Asimismo, la enseñanza del conflicto armado resulta pertinente para la didáctica de las ciencias sociales porque permite profundizar en el debate en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019) como en este caso, el conflicto armado, que a su vez contribuye a la Educación para la Paz

y la formación ciudadana (Ballbé et al., 2019).

De esta manera, en la presente investigación tenemos en cuenta que el enfoque dado a la enseñanza del conflicto armado interrelaciona elementos del contexto social, el contenido, las concepciones de los docentes y lo que aprenden los estudiantes. Lo anterior, permite afirmar que esta investigación se encuadra en el objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual se interesa por estudiar “las interrelaciones que se producen (y que se pueden observar, reconstruir y modificar) entre el profesorado, el alumnado y el saber” (Pagès, 1994, p. 41).

Entender qué, por qué, para qué y cómo los docentes enseñan el conflicto armado, se convierte en una oportunidad para avanzar en los procesos de cualificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esto radica una de las razones del presente estudio, pues, al comprenderlo, podremos tener elementos para pensar propuestas que conlleven a que su enseñanza logre transformar las prácticas de los maestros y la realidad social. De la misma manera, la enseñanza del conflicto armado permite la comprensión de una realidad que busca que la población colombiana encuentre caminos para resolver la violencia y que se dé la no repetición de esta. Es por esto que:

Enseñar la historia del conflicto armado reciente y actual de Colombia constituye una respuesta y una estrategia pedagógica que se sustenta en el quehacer pedagógico de las ciencias sociales, en el marco de la construcción colectiva y democrática de la memoria histórica del conflicto, la paz y la creación de condiciones para la no repetición de la guerra en el futuro (Plazas-Díaz, 2017, p. 181).

Así, se cree que la enseñanza del conflicto armado implica un proceso interdisciplinar que logre establecer unas prácticas didácticas reflexivas y críticas, que permitan un acercamiento a las vivencias de las personas y a establecer procesos de enseñanza-aprendizaje que promuevan formas de intervenir en su realidad.

Algunas dificultades a la hora de investigar estos temas son el acceso al profesorado debido a la carga laboral, el poco tiempo del que disponen y su poco interés por sistematizar su labor. Otro aspecto que dificulta la investigación son las concepciones que tienen sobre la enseñanza del conflicto armado, pues, en muchas ocasiones, se quedan con el contenido

relativo a este y no van más allá, es decir, no logran relacionar sus concepciones y sus prácticas, lo que limita que “la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales preparen al alumno para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagès, 2002, p. 258).

La investigación es el reflejo de un compromiso ético y pedagógico que busca generar una reflexión en la comunidad educativa sobre los desafíos que deben asumirse para la consolidación de espacios de paz, basados en el reconocimiento de las víctimas, la reparación y la justicia social. Alcanzar lo anterior requiere nuevas perspectivas pedagógicas que permitan al profesorado promover en los estudiantes un alto nivel de compromiso con su propia formación.

1.3. Planteamiento del problema

Vivir en medio de una guerra, como es el caso de Colombia, lleva a que cada persona enfrente el conflicto interno de diferentes maneras: algunos se han callado ante los hechos que han vivido, otros pretenden ignorar la situación, otros se movilizan en la reivindicación de las causas del mismo y otros han justificado los hechos de violencia cometidos por diferentes actores del conflicto. Sin embargo, los esfuerzos por analizar continuamente el conflicto por parte de instituciones, tanto colombianas como extranjeras, han permitido que se desarrolle mucha investigación y análisis en torno a los diferentes orígenes e impactos en la sociedad.

La variedad de estudios es enorme, pero es necesario resaltar un factor que muchas veces se ha reducido a cifras de víctimas. Algunas de las investigaciones posteriores al post-acuerdo con las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo) han adoptado la perspectiva de darles voz, protagonismo en la narración de la verdad histórica. Esto es un desafío para la reconciliación, el perdón, el reencuentro y la construcción de tejido social. Los anteriores son elementos esenciales para la reconstrucción de la memoria histórica y la paz (Galindo et al., 2009).

La violencia prolongada por más de seis décadas y su progresiva degradación ha generado impactos y daños devastadores, tanto para las víctimas, familiares, comunidades, instituciones públicas como para toda la sociedad colombiana. Los impactos son

complejos, de diferente orden, magnitud y naturaleza.

La historia de violencia de los últimos 70 años en Colombia ha afectado a todas las instituciones sociales y la escuela no estuvo lejos de eso. Asesinatos individuales o colectivos como masacres, reclutamiento forzado, violencia sexual, desplazamiento y robo de tierras, no quedan lejos en el tiempo para la población víctima del conflicto. En algunos sectores del país, los estudiantes interrumpieron su vida escolar debido a algunas de estas situaciones.

Actualmente, en el período post-acuerdo, la escuela, como escenario de paz, se ve como un espacio de transformación, como un lugar para la formación de una nueva realidad. Una de las acciones promovidas por el Estado colombiano, frente a esta premisa, es la Ley No. 1732, denominada Cátedra de Paz (Congreso de la República de Colombia, 2014) que busca “crear y consolidar un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de paz y desarrollo sostenible” (p.1).

La Ley 1732 se puede enmarcar en diferentes definiciones de Educación para la Paz. En el contexto de la educación colombiana, el enfoque que orienta la propuesta se refiere a la educación ciudadana. Esta perspectiva aporta a la educación colombiana la posibilidad de trabajar en las instituciones educativas en temas que lleven a los estudiantes a cultivar relaciones pacíficas que contribuyan a mejorar el contexto en el que conviven. Por otro lado, la propuesta busca contribuir a la mitigación de situaciones violatorias de derechos humanos, pretende formar estudiantes que se comprometan a emprender acciones colectivas que promuevan cambios en situaciones que consideran injustas en sus contextos.

La propuesta de Educación para la Paz se relaciona con tres de los ámbitos definidos en los lineamientos básicos de las competencias ciudadanas (MEN, 2004): convivencia y paz; participación democrática y responsabilidad y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004). La primera parte de la definición de Educación para la Paz concebida en el Decreto Reglamentario No. 1038 dice:

(...) La Educación para la Paz se entiende como la apropiación de los conocimientos y habilidades ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de la equidad, el respeto a la pluralidad, y derecho internacional

humanitario (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

El desarrollo de la Cátedra de Paz en las instituciones, según la Secretaría de Educación de Bogotá, es una estrategia pedagógica que permite a la comunidad definir su propósito, tomando en cuenta su contexto y sus necesidades. La estrategia de implementación corresponde a la articulación que estos le dan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada uno de los colegios (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018). De esta forma, la Cátedra puede integrarse a través de planes de estudio, áreas de conocimiento, proyectos o estrategias pedagógicas transversales e iniciativas de la institución que mejoren el clima escolar. La participación de la comunidad educativa es fundamental en el proceso de comprensión y apreciación del significado que tiene para desarrollar temas como la memoria histórica y la reconciliación. De esta manera, se pretende fortalecer la construcción colectiva para reconocer las distintas narrativas del conflicto armado y de ahí la posibilidad de trabajar en la conciliación (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018).

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta la sociedad colombiana en la actualidad es el postconflicto. Este proceso se presenta como una oportunidad de transformación, por lo que varios sectores de la sociedad están trabajando para proponer y comenzar a actuar en paralelo al proceso que vive el país. La educación presenta una contribución clave a la transición de la guerra a la paz. Por supuesto, la escuela se convierte en un espacio que permite reconstruir los escenarios de convivencia, diálogo, reconocimiento del otro y respeto por la diferencia.

La Cátedra de la Paz propone, en su estructura, brindar la reflexión en las aulas, el conocimiento de la historia colombiana, el diálogo de saberes, factores que permitan prácticas de reconciliación y perdón, y es fundamental que los estudiantes se apropien de este tipo de trabajo.

La necesidad de enseñar el conflicto armado para propiciar una reflexión sobre la paz es una de las causas que motivan este estudio. La firma de un acuerdo no debe dejar olvidar que existen “múltiples conflictos enraizados en la estructura social y en la cultura de la sociedad colombiana” (Padilla y Bermúdez, 2016, p. 221), ya que luego de décadas en conflicto, las consecuencias han adquirido un sinnúmero de matices. La implementación de la

Catedra para la Paz aún no ha logrado la formación de una generación de ciudadanos respetuosos de las diferencias, de los derechos, de la pluralidad, en el contexto nacional y global (Contreras et al., 2019).

Las referencias a la Educación para la Paz son recurrentes en las políticas educativas como la Ley General de Educación 115 (Ministerio de Educación Nacional, 1994), los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Para que estas se puedan materializar en una perspectiva crítica y transformadora, como lo expone Pagès (1994), es necesario que el profesorado las comprenda y reconozca su influencia en sus actuaciones.

En esta línea, se entiende que las concepciones de los docentes son las que determinan sus prácticas, pues estas establecen la forma como el profesorado concibe el mundo y el estar en él, así como la forma en que desarrollan su ejercicio en el aula de clase y la finalidad que le dan a la enseñanza (Evans, 1989). Estas concepciones también determinan cómo los docentes asumen la Catedra para la Paz y la enseñanza del conflicto. Por lo tanto, este ámbito se debe investigar por qué permitirá generar conocimiento didáctico que busque mejorar la enseñanza en general.

1.4. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

Teniendo en cuenta el problema, la presente investigación aborda la enseñanza del conflicto y la Educación para la Paz y la manera en que las concepciones de los docentes determinan dichas prácticas. Para ello, se plantearon diversas preguntas destinadas a establecer una mirada sobre el fenómeno estudiado. Teniendo en cuenta esto, se plantean las siguientes **preguntas y supuestos de investigación:**

- 1) ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de Ciencias Sociales sobre la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz?*

Supuesto 1: Las concepciones del profesorado a la hora de enseñar el conflicto armado se centran en narrar este como una historia, alejado en muchos casos de la realidad que viven sus estudiantes y de la visión que tienen de éste las víctimas del conflicto.

2) *¿Cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá?*

Supuesto 2: El profesorado imparten la enseñanza del conflicto con el objetivo de dar a conocer los hechos y cumplir con las obligaciones de la norma, generando según su percepción, mayor conciencia en el tema.

3) *¿Cuáles son los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales en las aulas de los colegios de dos localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá para enseñar el conflicto armado y la Educación para la Paz?*

Supuesto 3: Las instituciones educativas, a través de los docentes de Ciencias Sociales, han desarrollado propuestas de formación orientadas al análisis del conflicto, la violencia y los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Es en este escenario donde se brinda la oportunidad de ampliar el campo de conocimiento en torno a estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes a través del análisis y la comprensión del conflicto como estrategia de formación en y para la paz.

A partir de los supuestos iniciales y teniendo en cuenta la finalidad y preguntas, los **objetivos de esta investigación** son los siguientes:

- 1.- Establecer las concepciones de los docentes de Ciencias Sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz.
- 2.- Identificar los propósitos que establecen los docentes para la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá.
- 3.- Analizar los enfoques metodológicos y las estrategias utilizadas por los docentes de ciencias sociales de dos localidades de Bogotá para la enseñanza del conflicto armado como estrategia de educar para la paz.

1.5. Las investigaciones nacionales e internacionales sobre la enseñanza y el aprendizaje de los conflictos armados y la educación para la paz

1.5.1. La educación para la paz: Contextos, iniciativas y algunos estudios

Luego de la experiencia de la Primera Guerra Mundial, cuando gran parte de la juventud europea fue diezmada, educadores como María Montessori (1870-1952) y Jean Piaget (1896-1980) comenzaron a preguntarse sobre la posibilidad de que la educación contribuya a evitar la repetición de esa desgracia. Para esto, promovieron la realización de actividades con el objetivo de generar un espíritu más abierto y menos sectario, esto a través del conocimiento de diferentes culturas, el contacto y con diversas nacionalidades

Tras la experiencia de la Segunda Guerra Mundial, especialmente el Holocausto y la Bomba Atómica, la propuesta fue retomada por varios grupos en diferentes contextos. Por su parte, la fundación de la UNESCO, en 1948, permitió el desarrollo de varias iniciativas, apoyadas en el conocido fragmento de su constitución: "Así como las guerras nacen en la mente humana, es en la mente humana donde se deben construir las defensas de la paz" UNESCO (2021, p.1).

En los países nórdicos, en las décadas de 1950 y 1960, varias universidades comenzaron a investigar científicamente las condiciones para la construcción de la paz, creando así una nueva disciplina, como son los Estudios de Paz, que incluía la educación. En Europa, apoyados por sindicatos vinculados al mundo de la educación, comenzaron a realizarse caravanas educativas de Educación para la Paz.

En la década de 1960, especialmente bajo la influencia de los movimientos de no violencia, se empezaron a ensayar varias propuestas de Educación para la Paz, como las desarrolladas por Lorenzo Milani (1923-1967), Aldo Capitini (1899-1968) y Danilo Dolci (1924-1997), mientras que, en América Latina, Paulo Freire (1921-1997) desarrollaba su educación liberadora.

A partir de estas iniciativas, la década de los ochenta fue testigo de la expansión y consolidación de la Educación para la Paz, con la publicación de literatura especializada, el surgimiento de asociaciones de educadores, la fundación de centros de investigación

universitarios y sobre todo la difusión de prácticas formales. Por su parte, la educación informal promovió el desarrollo de la Educación para la Paz por medio de diversas acciones en áreas como la resolución no violenta de conflictos, la crítica a la violencia difundida por la sociedad, la formación de líderes para actuar en la promoción de la paz, etc.

Además de estas experiencias e iniciativas, cabe señalar que la Educación para la Paz se ha convertido en un punto clave de las políticas públicas en educación (local, nacional e internacional) y ahora está incluida en acuerdos, recomendaciones y declaraciones de la ONU y la UNESCO.

En 1999, pacifistas de todo el mundo, reunidos para celebrar el centenario de la famosa conferencia de La Haya por la paz, llegaron a la conclusión de que sus esfuerzos solo tendrían sentido con la garantía de brindar a las generaciones futuras una educación que, en lugar de glorificar la guerra, contribuya a la promoción de los derechos humanos y el entendimiento internacional. Por lo tanto, con la firme convicción de que no habrá paz sin Educación para la Paz, lanzaron una campaña mundial de Educación por la Paz (Acevedo-Suarez y Báez-Pimiento, 2018).

La Educación para la Paz ha surgido como un instrumento importante para la construcción de una cultura de paz, configurándose como una nueva área de investigación o un campo relevante y como una expresión de la idea de bien, donde está en juego la cuestión misma del sentido de la humanidad y el propósito de la educación. Como bien expresó Xesús Jares (1999), “Educar para la paz se está convirtiendo en una expresión y una necesidad educativa cada vez más conocida y asumida por gran parte de quienes se dedican a tareas formativas, tanto en la educación formal como en la no formal” (p. 7).

La Educación para la paz, entendida como un espacio argumentativo, está particularmente interesada en determinadas situaciones límite, caracterizadas por el conflicto o la violencia, en las que es necesario establecer el procedimiento comunicativo como una forma de resolución no violenta. La acción no violenta y la cooperación como instrumento para crear espacios de diálogo o, incluso, para romper la indiferencia imperante en relación a los temas de paz deben ser analizadas bien sea por su posibilidad en el ámbito de la Educación para la Paz en sí o por su trascendencia en el proceso formativo.

1.6.1. La educación para la paz y el conflicto: algunos estudios teóricos

Johan Galtung (2014), en su artículo 'La geopolítica de la educación para la paz', argumenta que existe una tendencia general en nuestra cultura a tener una visión negativa del conflicto. Para él, el conflicto se muestra como algo malo, de lo que hay que prescindir para avanzar en los procesos de paz. En un modelo de Educación para la Paz, los conflictos se entienden como parte de los procesos humanos y su problemática se traslada a la forma en que se enfrentan y resuelven: violenta o no violentamente. En sus planteamientos, el conflicto deja de ser visto como lo opuesto a la paz para ser visto como parte esencial de las sociedades.

En este sentido, como lo menciona Fisas (2006), entendemos la paz como:

La condición y el contexto para que los conflictos puedan ser transformados de forma creativa y de forma no violenta, de tal manera que creamos paz en la medida en que somos capaces de transformar los conflictos en cooperación de forma positiva y creadora reconociendo a los oponentes y utilizando el método del diálogo (p.19).

Según Burnley (1993), la Educación para la Paz se desarrolla en el supuesto de proporcionar conocimiento y comprensión de los conflictos, sus tipos, niveles, causas y trayectorias, pero también presupone el aprendizaje de su solución a través de la experimentación de capacidades y de los procesos de solución. La educación sobre y para el conflicto tiene consecuencias para una escolarización placentera y eficaz, contribuyendo al desarrollo de relaciones comunitarias armoniosas, basadas en la tolerancia de las diferencias. También en el compromiso con la justicia social a largo plazo y la paz en las relaciones internacionales. Enfoque en donde la guerra no se considera un medio aceptable para resolver una disputa.

Según Jares (1999), el tratamiento y la formación en resolución de conflictos debe ocupar un lugar privilegiado en la Educación para la Paz, ya sea por la relevancia del conflicto en todo proceso humano, o como un elemento asociado a todo proceso educativo y relacionado con las interacciones y la convivencia, además como recurso motivador.

En definitiva, la violencia tiene que ver con la democracia. En la escuela, está directamente relacionada con la práctica democrática en el ámbito escolar. Como afirma Jares (2004), “Un proyecto educativo de Educación para la Paz implica necesariamente la democratización de las estructuras escolares y formas alternativas de resolver los conflictos” (p.38).

El vínculo entre prácticas democráticas y Educación para la Paz, según Jares (2004), implica cuatro aspectos: en primer lugar, la existencia o dinamización de canales democráticos como los ayuntamientos y otros órganos colegiados, pero también y principalmente asambleas de clase, convirtiendo la escuela en una auténtica democracia participativa. En segundo lugar, las voces a las que se prestan atención, teniendo en cuenta determinadas variables como sexo, raza, etc. En tercer lugar, la participación, mejora de la autonominación, la cooperación, la corresponsabilidad. Y finalmente, con la posibilidad y el derecho a disentir.

La Educación para la Paz se presenta como una tarea a emprender y en este sentido, la propuesta de la campaña global de Educación para la Paz, de incluir la Educación para la Paz en los currículos escolares (no necesariamente como disciplina), no es en absoluto absurda. Al mismo tiempo, se ha mostrado como un nuevo enfoque capaz de renovar la educación y la escuela en su conjunto.

1.6.2. La enseñanza y el aprendizaje de los conflictos armados

En este apartado se revisan algunos antecedentes de trabajos realizados en torno a la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz. Los trabajos revisados son tesis doctorales y están enfocados en procesos que relacionan al profesorado, la memoria histórica y su relación con el impacto social y cultural.

Entre las investigaciones que han abordado la enseñanza del conflicto armado se encuentra el trabajo denominado Enseñanza y Aprendizaje del Conflicto Armado en Colombia, Prácticas Docentes y Conocimiento Escolar, realizado por Juan Carlos Ramos (2017). En ella, el autor estudió la enseñanza del conflicto armado y su aprendizaje en jóvenes de la enseñanza secundaria. Este trabajo permitió abordar las miradas recientes a la política

educativa y la memoria del conflicto armado en Colombia. En esta investigación se muestra cómo los estudiantes utilizan el conocimiento sobre el conflicto en la formación de su pensamiento histórico y social.

La metodología que se implementó en la investigación respondió a la aplicación de la teoría fundamentada. Como resultado, se puede resaltar que los estudiantes relacionan el conflicto armado desde un ámbito emotivo, por lo que, al considerar transformar tal percepción a un ámbito más racional a través de la enseñanza, resultó ser una acción más compleja de lo que se creía. Asimismo, se destaca que el uso de la memoria para la enseñanza del conflicto solo tiene sentido si esta se implementa para poder generar conciencia histórica y, por ende, la comprensión del escenario actual.

Otra investigación relacionada con la enseñanza del conflicto armado es la titulada *La Imagen Artística en la Enseñanza de las Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*, realizada por Sandra Ríos (2017). En dicha investigación, se pretendió determinar las modalidades implementadas por los docentes de Ciencias Sociales para enseñar el conflicto armado y sus consecuencias sociales. Por tal razón, se tuvo en cuenta la historia de las mentalidades y la historia de las emociones, debido al carácter histórico y emotivo que envuelve el conflicto. Además, se abordó la enseñanza de la historia y la emotividad junto con el arte y la empatía. Lo anterior se relacionó con las percepciones de la violencia política, haciendo uso de la interpretación de imágenes artísticas.

La investigación empleó la teoría fundamentada en el análisis de los datos. Como conclusión, se puede destacar que la investigación logró exponer que la emotividad en el alumnado se inclina hacia sentimientos de rechazo por los actos violentos que el conflicto ha traído consigo, por lo que existe una tensión emocional colectiva. Asimismo, se recomienda, lo que sirve también como punto de reflexión, que la enseñanza del conflicto debe transformar la percepción que tienen los alumnos como un acto normal, por lo que en las aulas se debe promover la visión de que estos actos no son normales.

Otro trabajo relevante en torno al conflicto armado y su enseñanza, es el titulado *Relatos de Estudiantes Bogotanos Sobre la Guerra. Elementos para Pensar la Construcción de la Democracia y la Reconciliación en Colombia*, llevado a cabo por Diego Higuera (2015).

En dicha investigación doctoral, el autor explora, desde el análisis del discurso, las representaciones sobre el origen del conflicto armado. En el desarrollo de la investigación se identifican los elementos comunes relativos a los orígenes, el desarrollo y los actores del conflicto. También se tienen en cuenta las voces de los estudiantes. Para ello, trabajó con tres colegios públicos en Bogotá, todo con el objetivo de analizar cuáles son los matices y contradicciones de la sociedad respecto al conflicto desde la mirada de los estudiantes.

El estudio de Higuera (2015) propone que: a) Existe una naturalización de la guerra; b) El discurso adulto ha permeado las nuevas generaciones y existe un debate entre la necesidad de reconciliarse o seguir en guerra; c) Las nuevas generaciones elaboran su sentido del pasado no solo a partir de lo aprendido en el aula de clase, sino también desde las versiones que les transmiten los adultos en sus hogares; d) Los estudiantes desconocen los orígenes de los actores armados, por ello, los despolitizan y reducen las razones del conflicto al narcotráfico. Como consideración final, el autor destaca que es necesario que los adultos construyan junto con los niños, niñas y jóvenes, otras formas de imaginar un “nosotros” que no implique la eliminación del contrario y permita otro modo de dirimir los conflictos sin la presencia de armas.

En el trabajo titulado Representación Social del Conflicto Colombiano en los profesores de Básica Primaria, realizado por Isabel Jiménez Becerra (2018), la autora estableció como objetivo: indagar sobre las prácticas de la enseñanza del conflicto colombiano de los y las maestras. En este trabajo se analizó cómo es la formación del profesorado respecto al conflicto, haciendo una mirada desde sus representaciones sociales. El enfoque de la investigación fue cualitativo. La metodología empleada fue la teoría fundamentada.

Como conclusión de la investigación, se puede resaltar que el profesorado, al momento de llevar a cabo la enseñanza del conflicto, se ve influenciado por las representaciones sociales o por los objetivos de enseñanza que se proponen en sus instituciones. Lo anterior reduce la enseñanza a los intereses de quienes administran el currículo, pudiendo obviarse temas relevantes para generar una reflexión en el aula.

En la investigación titulada Colombia: De la Educación en Emergencia Hacia una Educación para el Posconflicto y la Paz, realizado por Tito Hernández Pérez (2014), se

destaca que en Colombia no se ha llevado a cabo una educación que atenúe los flagelos de la guerra en los niños y adolescentes, por lo que se advierte la importancia de que el Estado colombiano tome acción sobre ello. En este trabajo se hace énfasis en el Acuerdo de Paz y la necesidad de que se eduque para el posconflicto. La investigación se desarrolla con una metodología de revisión documental para abordar el objetivo planteado. La revisión de los documentos permitió analizar los testimonios de víctimas, docentes y líderes relacionados con el conflicto armado.

En este trabajo, cuando se habla de educación en situaciones de violencia, unos factores importantes son: la cooperación con los profesores y otros actores del proceso educativo. Es relevante identificar a los docentes y otros actores del sistema educativo para que desde allí se puedan realizar prácticas generadoras de confianza y establecer canales de comunicación básicos para que sea posible lograr las metas y tareas propuestas en conjunto con las comunidades afectadas.

Por otra parte, se tiene la investigación titulada *Prácticas Educativas de los Educadores Piapoco en torno a la Construcción de Escenarios de Paz en Comunidades del Departamento de Guainía en Colombia* de Nelly Pardo-Espejo, Dilsa Rodríguez-Ochoa y Yazmín Dallos-Reyes (2019). La investigación tuvo el objetivo de caracterizar las prácticas educativas implementadas por los docentes de Piapoco respecto a la construcción de escenarios de paz en las comunidades Minitas, Pueblo Nuevo, Laguna Colorada y Barranco Minas (Guainía, Colombia). En este trabajo se empleó una metodología con enfoque cualitativo y un diseño sistemático de teoría fundamentada.

Entre sus conclusiones estuvo que los docentes indígenas de las comunidades Piapoco consideran que los escenarios de paz se concretan en el aula, puesto que es un espacio que permite generar las estrategias de convivencia pacífica, siendo fundamental que la comunidad educativa se involucre y se apropie de los conceptos y las estrategias que promuevan el diálogo entre los padres de familia, los alumnos y sus docentes.

En la investigación *Conflicto Social Colombiano: Representación en Textos Escolares de Ciencias Sociales* realizada por Luisa Duque-Gómez (2017), la autora tuvo el objetivo de comprender cómo aparece el conflicto social en Colombia en los textos escolares de

Ciencias Sociales de básica primaria entre el 2003-2013. La metodología empleada para el estudio fue el análisis de contenido.

Algunas conclusiones de la investigación fueron que el conflicto aparece referenciado en un escenario de extrema violencia en algunas zonas. Históricamente Colombia ha ido transitado entre un conflicto social con incidencia política y armada que involucra acciones atroces de la guerrilla hacia la sociedad y el Estado, dejando a su paso un gran número de víctimas. Lo anterior incide en la percepción que tienen las personas de que el conflicto es un hecho que no puede ser transformado.

Otra investigación es la titulada *Historia Reciente en la Escuela Colombiana: Acercamiento a las Nociones de Memoria, Historia y Conflicto*, realizada por Lorena Torres Gámez (2016). En el trabajo se plantea que el posconflicto supone un nuevo abordaje del conflicto armado, siendo un escenario que inquieta a la escuela debido a las repercusiones curriculares que ello implica. También preocupan las responsabilidades que se empiezan a acentuar frente a la reparación y las nuevas representaciones de los daños y afectaciones causados por la guerra. Con el objetivo de lograr un análisis sobre el tema, se escogió una metodología basada en la revisión conceptual.

La investigación concluye que existe una relación entre las políticas educativas y las políticas de la memoria del país. A su vez, afirma que actualmente el país experimenta un escenario que se encuentra en construcción, pero que no está exento de las tensiones y discusiones que toda transición genera, por lo que el rol del docente es importante para que a través de sus prácticas puedan materializar los proyectos institucionales establecidos como es la Cátedra para la Paz.

En la investigación *Formación de Maestros para el Presente: Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente*, realizada por Sandra Patricia Rodríguez (2012). El trabajo sistematiza la experiencia de formación de profesores en la línea del Proyecto Pedagógico Formación Política y Construcción de Memoria Social (FPMS), del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) de la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación mostró la interacción que existe entre la memoria y el conflicto armado. Para ello, se estableció una metodología de revisión documental.

La investigación mostró que el conflicto armado se considera un tema complejo de tratar dentro de las aulas de clase, estableciendo que existen diversas perspectivas y nociones sobre su naturaleza y relevancia, lo cual dificulta llegar a acuerdos sobre lo que representa. De igual manera, recomienda que, si se desea establecer una enseñanza basada en la verdad y en la realidad actual, es necesario considerar las consecuencias sociopolíticas y morales derivadas de los diversos enfrentamientos o disputas.

La investigación desarrollada por Mirey Alfarah y Alejandra Bosco (2018) titulada *Los Usos de Facebook y WhatsApp en La Reconstrucción de la Educación en Zonas Afectadas por Conflictos Armados: El Caso de Siria*, considera las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para solucionar las dificultades educativas y sociales que se presentan en el marco del conflicto armado que ocurre en Siria desde el año 2011. Las TIC, dicen las autoras, no solo son útiles para mejorar el acceso a la educación en las aulas, sino también fuera de ellas. Además, pueden ser la base para coordinar y mejorar notablemente el rendimiento de actores clave en la reconstrucción de los sistemas educativos afectados por una crisis. Con este trabajo, se concluyó que en el caso de estudio, los principales agentes que están utilizando Facebook y WhatsApp, son padres, profesores, directores, jefes de proyecto, niños y niñas, voluntarios y trabajadores sociales, quienes lo hacen con fines docentes y comunicativos en general. También se utilizan para difundir información sobre la educación y la crisis educativa en Siria, así como para la gestión y obtención de datos.

Por su parte, Gabriela Arrunátegui (2016), a través de su trabajo titulado *La Implementación de la Enseñanza del Conflicto Armado Interno en un Colegio Público de Lima: Un Análisis desde el Currículo Oculto que Manejan los Docentes de Ciencias Sociales*, se propuso comprender el currículo implícito de los docentes de Ciencias Sociales con respecto a la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima. El objetivo estaba relacionado con el interés en indagar sobre las razones que hacen relevante el estudio del conflicto en el área de Ciencias Sociales.

La investigación se realizó con una metodología cualitativa no probabilística, desde un caso representativo, complementado con entrevistas semiestructuradas a los docentes; todo ello con la finalidad de conocer sobre los discursos y las prácticas que implementan dichos

docentes dentro del aula al momento de enseñar sobre el conflicto armado. Como conclusión de la investigación, se resaltó que la mayoría de los docentes están conscientes de que los estudiantes aprenden desde dos fuentes: primero, desde lo planteado en el currículo explícito; y segundo, desde los estereotipos, nociones y subjetividades que se van enseñando en las sesiones.

Otra investigación es *Historia Reciente y Enseñanza del Conflicto Armado Reciente y Actual de Colombia en Colegios y Universidades del País*, realizada por Fabián Alfredo Plazas-Díaz (2017). En esta investigación se fundamenta en diferentes perspectivas teóricas y metodológicas sobre la historia reciente y su relación con la enseñanza de la historia del conflicto armado en colegios y universidades. El trabajo plantea que el estudio de la historia reciente y actual del conflicto armado en Colombia atraviesa por una serie de relaciones, costumbres, discursos e interacciones sociales que le confieren cierta complejidad al momento de ser abordado. Es, por tal razón, que se concluye que los docentes y las instituciones educativas tienen la capacidad de enseñar, reproducir, transmitir, polemizar, cuestionar, producir, omitir o rechazar cierto tipo de interpretación histórica del conflicto, lo que bien puede indicar que la comprensión y la memoria están sujetas al criterio que el docente establezca, por lo que la construcción de los conocimientos de los estudiantes sobre el pasado y la violencia reciente en el país puede ser diferente según el docente.

La investigación desarrollada por Diego Hernán Arias Gómez (2018) titulada *Abordajes Escolares de la Violencia Política y el Conflicto Armado en Colombia*, establece como objetivo la exposición de los principales estudios de los últimos sobre la enseñanza de la violencia política en la escuela colombiana, especialmente como parte de los contenidos a enseñar. La metodología respondió a un análisis de contenido. El trabajo pudo evidenciar que existe una variedad de propuestas para la educación media, muchas de estas propuestas resaltan la relación entre la educación política y la formación escolar respecto a la historia reciente. Lo anterior quiere decir que los textos de las propuestas destacan la importancia del rol de la función política sobre la enseñanza del conflicto social y armado en las aulas de clase.

Como acotación final, es pertinente referenciar a Joan Pagès, que, si bien no llevó a cabo una investigación como tal, estableció una propuesta para la enseñanza como es el caso de

Los Conflictos en las Sociedades Rurales: El Conflicto Remensa (S. XV) y el Conflicto de Chiapas (1994). En dicho documento se abordan los conflictos, sus causas y las formas de resolverlos. Aquí, se puede destacar que los conflictos deben ser entendidos como una consecuencia de las distintas formas de concebir la sociedad, por lo que se puede comprender como una consecuencia positiva cuando su ocurrencia va a generar alguna mejora a futuro de la sociedad.

Al considerar los conflictos como manifestaciones humanas, estos responden a diversas razones e intereses, siendo importante que en las aulas se enseñe que se pueden resolver por el diálogo, de manera pacífica, pero reconociendo que en ocasiones se hace de manera violenta, tal como lo muestra la historia.

1.6.3. Educación para la paz: Estudios de estrategias de los maestros

La Educación para la Paz ha destacado a nivel internacional como prioridad, especialmente al proponer nuevas maneras de comprender la realidad de aquellas poblaciones, regiones o naciones que han experimentado todo tipo de conflictos. No obstante, sería limitado considerar que los estudios sobre este tipo de educación solo se llevan a cabo en contextos que han experimentado conflictos armados. Existen países o regiones del mundo que consideran prioritaria la Educación para la Paz, porque reconocen la importancia de formar ciudadanos que valoren la tolerancia, la equidad, el diálogo, etc. Por ende, en el estado de la cuestión, se abordan perspectivas amplias sobre lo que representa este tipo de educación.

De acuerdo con la investigación titulada La Educación Como Instrumento de la Cultura de Paz, de la autoría de Said Bahajin (2018), realizada en México, se puede observar que la educación tiene un rol importante para la construcción de mecanismos y aplicación de estrategias enmarcadas en el logro de la paz en las aulas de clase. En la investigación realizada mediante una metodología de revisión documental, se muestra la necesidad de una Educación para la Paz que promueva el desarrollo humano, más allá de lo material o lo técnico. Asimismo, el autor plasma que la Educación para la Paz debe formar a estudiantes que sean capaces de ser actores y no meros observadores de lo que ocurre dentro y fuera del aula. Como reflexión final, enfatiza en educar para ser pacíficos, desarrollando habilidades para dirimir los conflictos sin violencia, por lo que primero hay que saber ser

pacíficos para posteriormente procurar la paz, y esto se logra con la promoción de la Educación para la Paz.

Por otra parte, se encuentra el trabajo titulado *La Educación Para la Paz Como Competencia Docente: Aportes al Sistema Educativo*, realizado por Yolanda Lira y Héctor Vela (2014), en México. Este trabajo se enfoca en las acciones educativas para una cultura pacifista, puesto que la relevancia de la educación para la construcción de la paz se relaciona con el logro de espacios para la discusión de temas que se han tergiversado con el paso del tiempo, siendo los conflictos un hecho que fácilmente se enmarca en esta lógica.

En la investigación se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo educar en una cultura para la paz que genere climas apropiados para el aprendizaje de los discentes? La investigación se enmarca en un paradigma y enfoque socio-crítico participativo. Para ello, se seleccionaron 36 docentes de la Dirección de Educación en Tecnología Industrial de Durango (DGETI), del Instituto Técnico de Durango e Instituto Nacional de Tecnología de México. El objetivo fue revelar la situación actual de la Educación para la Paz y la capacidad docente. En este sentido, en las conclusiones del estudio, se resalta la siguiente consideración: efectuar un cambio de conceptualización funcional, erradicando la idea de que la violencia se previene o se combate con algún tipo de violencia. Incluso se enfatizó que “es quitar del vocabulario personal la palabra misma” (Lira y Vela-Álvarez, 2014, p. 142).

El trabajo denominado *La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria: Estudio Comparado de Libros de Texto de Educación para la Ciudadanía*, realizado por Sebastián Sánchez Fernández y Miriam Vargas Sánchez (2017), en España, tuvo como objeto de estudio examinar la existencia e implicaciones didácticas de contenidos relativos a la educación para la cultura de paz en los diversos textos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo sobre seis libros de texto. Por lo tanto, se realizó un análisis documental que comprendía dos variables, tres grados de valoración y seis indicadores de calidad y contenido. Como resultado de la investigación se observó que existen serias limitaciones en cuanto a los contenidos, puesto que estos aún

se encuentran bajo lo expedido por la anterior Ley de Educación, la cual va ligada a la asignatura Educación para la Ciudadanía, reemplazada posteriormente con Valores Éticos, promovida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Por otro lado, está el trabajo realizado por María Martínez-Lirola, titulado Potenciando el Enfoque de la Educación Para la Paz en la Enseñanza Universitaria Española: Una Propuesta de Actividades en Asignaturas de Lengua Inglesa (2017), desarrollado en la Universidad de Alicante. La investigación, de carácter interactivo y cualitativo, consideró la asignatura de Lengua Inglesa. Los hallazgos mostraron que en este tipo de asignaturas la Educación para la Paz potencia en los estudiantes la formación social, invitándole a participar de manera activa y crítica en la sociedad en la defensa de los derechos humanos.

Y por último, se hace referencia a la investigación titulada Educación para la Convivencia y la Cultura de paz a través de las TAC: Un Estudio Multicasos en el contexto bogotano, realizada por Ana Dolores Vargas Sánchez (2019). En dicha investigación se exploraron las experiencias promovidas por las Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), procesos de Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz. El trabajo se realizó con una metodología cualitativa y se complementó con un estudio de casos, enfocándose en seis colegios distritales de Bogotá. Como conclusión, se puede destacar que es posible lograr un beneficio en la educación con la implementación de las TAC, puesto que esto permite la creación de nuevos espacios que promuevan los cambios en las políticas y prácticas educativas respecto a la Educación para la Convivencia y la Cultura de Paz.

PARTE II

BASES TEÓRICAS PARA LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo 2

Marco teórico

En el fondo, las escuelas no son cosas sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas. Su organización descansa sobre fundamentos de naturaleza axiomática. De manera parecida, el diseño, la aplicación y la evaluación del currículo representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder. Ignorar esto sería perder de vista los orígenes y las consecuencias del sistema de creencias que guía la conducta de cada persona en el marco de la escuela. (Giroux, 1997, p.56).

La reflexión con la que se inicia el capítulo hace hincapié en la existencia de un marco referencial sobre un sistema de creencias y valores bajo los cuales opera la escuela y que modifican las respectivas percepciones de quienes la habitan. Por ende, se desarrollará un marco teórico mediante el cual se podrán analizar las concepciones de los profesores de Ciencias Sociales sobre la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz y la forma en que esto afecta la metodología de clase, los propósitos de su enseñanza y la manera de enseñarlo.

2.1. Teoría sociocrítica y estudio de los conflictos desde la educación para la paz

2.1.1. Contexto de la educación para la paz

En un país como Colombia, el conflicto se ha convertido en un factor determinante en la vida cotidiana de los ciudadanos, pues se ve reflejado en las conductas sociales y culturales que se vinculan directamente con la violencia, por lo que es necesario una formación ciudadana que promueva actitudes de convivencia para la paz. Al respecto, Cerdas-Agüero (2015) expresa:

La paz es una vivencia, se vincula con las relaciones y las condiciones sociales; es una lucha contra las relaciones y condiciones basadas en la desigualdad, la exclusión y la violencia. La base de esta es el reconocimiento de la dignidad del ser humano, el reconocimiento y respeto de sus derechos y libertades fundamentales (p. 3).

En este apartado se revisarán una serie de planteamientos fundamentales para entender y analizar la relevancia de los procesos educativos ligados a la Educación para la Paz. Además, se expondrá brevemente el desarrollo socio-histórico del conflicto en Colombia y la Cátedra de Paz como parte de la política educativa del país.

2.1.1.1. La educación para la paz desde Galtung

Al final de la Segunda Guerra Mundial, se inició, como se expuso en el anterior capítulo, la construcción de un concepto de conflicto armado y también se vio la necesidad de revisar el concepto de paz. Desde la perspectiva de Johan Galtung, quien es uno de los fundadores de la investigación sobre la paz y los conflictos sociales, es difícil desvincular el concepto de paz del de guerra. Sin embargo, para este autor hablar de la paz, como ausencia de guerra, parece una forma reduccionista de abordar el concepto (Arteaga Botello, 2006).

Galtung, en su intento por alejarse del juego de antónimos (guerra vs. paz), acuñó el concepto de paz positiva. Este concepto multidimensional habla de las condiciones esenciales, políticas, económicas y sociales que sustentan la tranquilidad de un país. Desde esta visión, se considera la paz como uno de los valores máximos de la existencia humana (Durling, 2007). En términos coloquiales, la paz solo es posible cuando los habitantes de un territorio pueden solventar sus necesidades básicas en el marco del libre ejercicio de sus derechos. En el caso de Ramos Pérez (2003), quien tiene en cuenta los planteamientos de Galtung, afirma que para hablar de paz se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

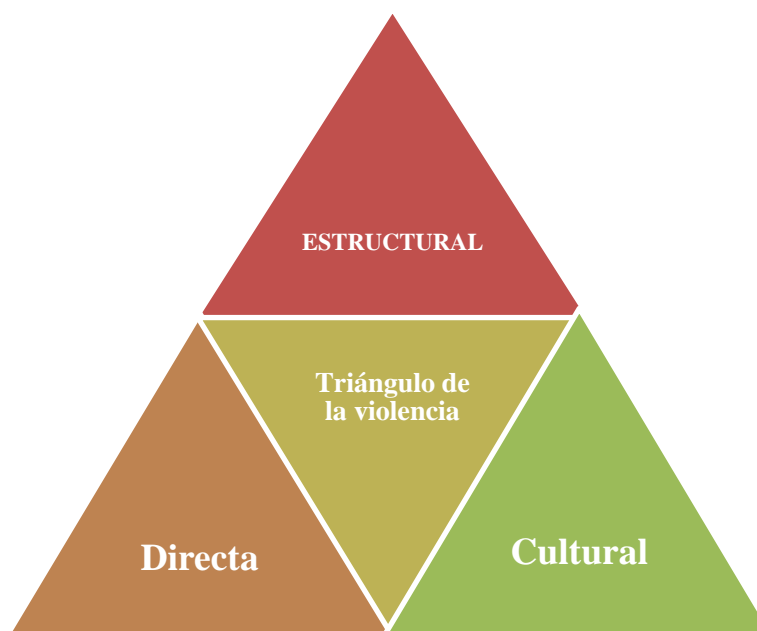
- La paz afecta todos los aspectos de la vida: interpersonal, intergrupala, nacional e internacional.
- Paz se refiere a la estructura social de justicia amplia y violencia reducida.
- La paz se refiere a tres conceptos interrelacionados: conflicto, desarrollo y derechos humanos.

Desde el punto de vista de este análisis, la paz dependería de acciones como proporcionar a los sujetos unas condiciones básicas para solventar sus necesidades, que se les permita asegurar la protección de los ciudadanos, la garantía de sus derechos y la legitimación de procesos sociales (Ramos-Pérez, 2003). Todo lo anterior, teniendo en cuenta siempre que

la justicia es un valor determinante en la construcción de una sociedad más equitativa. Así, los conceptos de paz, violencia y conflicto se vinculan dentro de las causas y consecuencias de los diferentes tipos de violencia que se han desarrollado a lo largo de la historia del país (Ramos-Pérez, 2003).

En concordancia con lo anterior, Galtung (2003) plantea tres tipos de violencias: directa, cultural y estructural, las cuales conforman el triángulo de violencia, tal y como se describe en la *Figura 1*.

Figura 1. *Tipos de violencia propuestos por Johan Galtung (2003) dentro de su teoría de conflictos*



La violencia cultural hace referencia a los ataques a aspectos culturales de un territorio, justificando la violencia estructural y directa. La violencia estructural es aquella dirigida hacia los sistemas sociales, políticos y económicos. Y la violencia directa es una manifestación física, verbal y psicológica (Galtung, 2016). Es importante recalcar que un conflicto armado, como el colombiano, presenta estos tres tipos de violencia en constante interacción. Sin embargo, la violencia directa y estructural, dentro de este marco, son las que posibilitan la cultural, puesto que los grupos armados, al generar ataques, justificados por ellos desde lo político y de manera física sobre la población civil, también llegan a violentar y reprimir representaciones, tradiciones y símbolos culturales de un territorio para lograr sus objetivos.

Dentro de la investigación “Cátedra ¡Basta ya!” del Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH (2015), se evidenció que los actores del conflicto armado en Colombia han atentado contra creencias y prácticas importantes para las personas y los colectivos, las cuales se consideran esenciales para su pleno desarrollo cultural. Un ejemplo de ello se presenta con el asesinato de líderes espirituales y de apoyo moral lo que causa una creciente inestabilidad en la población y se acompaña de miedo y dolor.

Esto ha significado que los familiares y las comunidades no puedan realizar los rituales asociados a la muerte, al nacimiento y otros hitos en sus vidas, bien porque fueron prohibidos por los actores armados o porque las familias se desintegraron a causa del destierro provocado por la guerra (Centro de Memoria Histórica, 2015, p. 274).

Así pues, la violencia cultural se promueve al ejecutarla de forma directa y estructural dentro de un territorio (Galtung, 2016). De igual modo, mediante su ejercicio, se desarrollan cuatro expresiones de refuerzo promovidas por agresiones ligadas a la sobrevivencia y a la explotación, las cuales se presentan en la *Tabla 1*.

Tabla 1. *Tipología de la violencia directa y estructural*

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidad de libertad
Violencia directa	Muerte.	Mutilaciones, acoso, sanciones, miseria.	Desocialización, resocialización, ciudadanía de segunda.	Represión, detención, expulsión.
Violencia estructural	Explotación A.	Explotación.	Penetración, Segmentación.	Marginación Fragmentación.

Fuente: (Galtung, 2016, p. 150).

La tipología que puede observarse en la *Tabla 1* indica las acciones según las necesidades (supervivencia, bienestar, identitarias y de libertad). El actor violento determina la más adecuada, según el tipo de violencia que está predominando en el territorio o si se genera una respuesta de acuerdo con sus intereses. De tal manera, dichas necesidades integradas y

ejecutadas entre sí, hacen que la violencia se intensifique en un territorio, provocando la fragmentación social. Al promover prácticas violentas desde lo estructural y lo social, se genera una división de los mismos ciudadanos, quienes, a raíz del miedo, no realizan actos defensivos y reflexivos sobre la situación que están atravesando y priorizan su seguridad respecto a las tradiciones, los derechos y su propia individualidad.

Así pues, vemos que la paz no es solo la ausencia de la guerra, ya que existen otros tipos de violencia (como las descritas en la *Tabla 1*) que deben ser solucionadas para llegar a un estado de tranquilidad y bienestar. Un ejemplo de lo anterior son las necesidades de los ciudadanos y la garantía de la protección de sus derechos para efectuar procesos con justicia. Por tal razón, es importante destacar el cuestionamiento de Galtung (2014) cuando resalta que la Educación para la Paz se puede convertir en una cátedra más, puesto que la paz no solo se ve afectada por la guerra sino por otros actos violentos. Por ello, (Galtung, 2014) propone que la paz se base en cuatro aspectos:

1. Relaciones de equidad, relativamente horizontales.
2. La empatía, la comprensión profunda de todas las partes.
3. La reconciliación, en la limpieza del pasado, en la construcción de un futuro.
4. La identificación del conflicto subyacente, la búsqueda de soluciones.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender que las conductas y actitudes influyen en la Educación para la Paz, la cual parte del reconocimiento del otro y del conocimiento de la historia sobre los hechos violentos que ocurren en el territorio, ante los cuales es necesario estar en conocimiento, siendo las aulas un espacio para promover la enseñanza al respecto. Es por tal razón que Galtung (2014) sugiere que estos deben englobarse en proyectos más amplios de construcción de paz, los cuales deben fundamentarse en la mediación del conflicto, en el reconocimiento de las causas estructurales de este, pero ante todo en las acciones en pro de la no violencia.

2.1.2. Educación para la paz y la cátedra para la paz en Colombia

La Cátedra de la Paz nace como una propuesta educativa para incentivar o promover espacios de reflexión sobre los derechos humanos, la paz y la seguridad en las escuelas. Su

principal intención es convertir a la Educación para la Paz en una herramienta fundamental para la formación de ciudadanos libres, capaces de participar en la construcción de una sociedad más justa (Acevedo y Báez, 2018).

El 1 de septiembre de 2014, se firmó la Ley 1732 (Congreso de la República de Colombia, 2014) con la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, en los niveles de preescolar, básica, media y educación superior. Con la cátedra se busca “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Congreso de la República de Colombia, 2014, p.1).

El 25 de mayo de 2015, el presidente Juan Manuel Santos firmó el Decreto Reglamentario 1038 de 2015 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), mediante el cual se implementaba la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. La Cátedra busca fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionadas con la paz, a través de temas sociales, culturales, económicos y de memoria histórica. Su intención es ayudar a reconstruir el tejido social mientras se promueve la prosperidad, garantizando los principios, derechos y deberes establecidos en la Constitución Nacional. Esta cátedra focaliza su acción en los siguientes tres ámbitos, según la Asociación Somos CaPAZes (2015):

- **La cultura de la paz.** Centrada en la vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- **La Educación para la Paz.** La cual fomenta la apropiación de conocimientos y competencias para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de la equidad, el respeto por la pluralidad y los derechos humanos.
- **El desarrollo sostenible.** Apuesta por el análisis del crecimiento económico, la calidad de vida y el bienestar social (Asociación Somos CaPAZes, 2015).

En este sentido, es necesario inculcar actitudes pacíficas que promuevan procesos de negociación en las cuales las diferencias no sean un factor detonante para el enfrentamiento, sino que incentiven el respeto por el pensamiento del otro, desde un diálogo horizontal y empático. La promoción de la cultura de paz es una de las acciones que brindarán el espacio para ello, y es allí donde la educación puede contribuir con ese objetivo, ya que la enseñanza de los valores y el respeto se incentivan, en cierta parte, en las aulas de clase.

2.1.3. La importancia de la memoria histórica y la narración en la educación para la paz

La Cátedra de la Paz, reglamentada por el Decreto 1038 de 2105 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), en su Artículo 2, introduce la memoria histórica. Al hablar de memoria, se presenta una mezcla de lo que podríamos llamar memoria individual, colectiva e histórica. Para Betancourt (2004) la memoria colectiva se define como "la memoria que recompone mágicamente el pasado, cuyos recuerdos remiten a la experiencia que una comunidad o grupo puede tener en un individuo o grupo de individuos" (p.2)

La memoria está íntimamente ligada al tiempo, pero este no se concibe como el entorno homogéneo y uniforme en el que se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de una misma experiencia. La memoria individual existe, pero se enraíza en el marco de la simultaneidad y la contingencia. El recuerdo personal se encuentra en la encrucijada de múltiples relaciones de solidaridad con las que estamos conectados. Nada escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual y es de la combinación de estos diversos elementos que pueden surgir lo que llamamos memorias que se traducen al lenguaje (Betancourt, 2004, p. 126).

En la escuela, al entrelazar memoria, narrativa y educación, partimos del supuesto de que tal triángulo favorece los procesos educativos construidos en la práctica cotidiana de la enseñanza, permitiendo aproximaciones, distancias, entendimientos, conflictos y reconocimiento de las distintas verdades, percepciones y contradicciones que sustentan las historicidades, las prácticas y el currículo que se perfila en la rutina escolar (Murillo, 2015).

Del mismo modo, no se debe perder de vista que la historia también incluye los elementos antes mencionados, que pueden enfatizar lo local y lo regional, como expresa Betancourt (2004). Sin embargo, de acuerdo con las opciones teóricas de esta investigación, las experiencias personales se consideran referentes interpretativos fundamentales para la comprensión de un fenómeno, para nuestra investigación.

En este orden de ideas, se puede relacionar la memoria histórica y el pensamiento narrativo. Según Bruner (2003), este tipo de pensamiento es capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana y los seres humanos tienen una identidad porque son capaces de contar historias sobre sí mismos. Desde esta perspectiva, es a través de las narraciones que podemos dar sentido a nuestra vida y comprender a los demás, lo que lleva a comprender nuestras acciones e interpretar las acciones de los demás. Las narrativas toman la forma de un relato que nos permite comprender no solo lo familiar sino también lo extraño o aquello que se aleja de lo esperado, canónico o normativo. También se puede decir que el pensamiento narrativo tiene un importante componente educativo y cultural ya que el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrarnos en nuestra cultura y comprenderla en sus complejidades y contradicciones.

En este punto, la narrativa opera en la interacción entre la privacidad del sujeto y el espacio socio-histórico de su existencia, ya sea ampliando la comprensión de los fenómenos sociales y grupales o dando lugar a una nueva mirada sobre sí mismo. Desde el punto de vista de Mateos y Núñez (2011):

En la medida que la actividad educativa es una acción que acontece en contextos y situaciones específicas, la información que podamos recoger sobre experiencias, historias o sucesos vividos en el centro escolar puede constituir un material significativo para comprender determinados aspectos del mundo educativo. (p. 113).

A partir de este marco y en esta investigación, las narrativas se consideran piezas clave a la hora de cuestionar los procesos que se dieron en la construcción del concepto de conflicto armado. Considerarlo, puede llevar a explorar cómo la sociedad colombiana entiende y vive el conflicto desde lo corporal, lo sensorial e incluso lo lingüístico, y cómo esto se refleja en el ámbito de la memoria social (Galindo et al., 2009).

2.2. El conflicto

Para definir el conflicto armado, es necesario recurrir a las convenciones internacionales, puesto que este concepto surge a la par del Derecho Internacional Humanitario. La primera Convención de Ginebra de 1864 tuvo como objetivo sentar las bases en las que se establecerían las normas del Derecho Internacional para la protección de las víctimas durante los conflictos armados (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2020). En este sentido, se reconoce dentro del término conflicto la existencia de una parte y una contraparte militarizada que está en pugna, bien sea por un territorio, un ideario político o religioso o un interés económico, entre otros. Asimismo, se reconoce la existencia de los civiles que pueden ser afectados por las acciones bélicas.

Desde la Convención de Ginebra, se comienza a definir al conflicto armado como un enfrentamiento violento entre dos grupos humanos que, generalmente, tendrá como resultado muertes y destrucción material. No obstante, en los Convenios de Ginebra de 1949, se establece una distinción más específica: concretamente, se distingue entre dos tipos de conflicto armado: conflicto armado internacional y conflicto armado no internacional.

El primer tipo es mencionado a partir del Artículo 2, como aquel en el cual se enfrentan dos estados (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2012) y ocurre cuando uno o más hacen uso de la fuerza armada entre ellos (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008). De acuerdo con Pictet (1952), esta forma de conflicto tiene en cuenta circunstancias como la poca influencia que tiene su duración, incluso si solo uno de los estados niega su estado de guerra. Por lo tanto, cualquier diferencia que exista entre dos Estados y que requiera la intervención de las fuerzas armadas se considera un conflicto armado, aun cuando una de las partes niegue que existe un estado de guerra. En ello no influye la duración del conflicto o la mortandad que tenga lugar (Pictet, 1952, como se citó en Cameron, et al., 2015).

En tales circunstancias, el conflicto armado internacional se puede declarar sin pensar en su duración, su intensidad bélica y en ocasiones sus razones, y puede ser declarado por un solo Estado sin la necesidad de que haya un reconocimiento previo de la situación que lleve a un enfrentamiento (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2008).

Por su parte, Galtung (2016) define el conflicto como un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano. De acuerdo con él, en las relaciones de los sujetos o los grupos sociales pueden evidenciarse diferencias, sobre todo cuando los objetivos que se plantean no siempre son iguales y pueden convertirse en un factor determinante para que exista un conflicto (Arteaga-Botello, 2006). Por esto, para analizar el surgimiento de un conflicto, se debe tener en cuenta aspectos como las presunciones, cómo sienten y piensan las partes de un conflicto y cómo perciben al otro, los comportamientos o cómo actúan las partes durante el conflicto, las contradicciones, el tema o temas reales del conflicto y su manifestación.

Dentro de múltiples perspectivas que existen alrededor de la enseñanza del concepto de conflicto, puede encontrarse la visión ofrecida por Lederach (2000) quien comprende el conflicto dentro de lo que representa y los aspectos previos tales como la interacción de personas con objetivos incomparables, es decir, se comprende como una falta de acuerdos sobre uno o varios puntos de vista ejercidos por los interlocutores. No obstante, Lederach (2000) resalta en este sentido que va más allá de lo que en apariencia intenta representarse, puesto que el conflicto se relaciona con la percepción de incompatibilidad, la escasez de recursos o recompensas y la interferencia del otro. Asimismo, el autor agrega que es necesario recordar que en todo conflicto la percepción de las partes es lo principal. Esto quiere decir que su forma de percibir el conflicto, los objetivos que se trazan y las intenciones y/o motivos del oponente son determinantes para la intensidad de la contienda (Lederach, 2000).

Por su parte, Pagès (1994) propone la necesidad de establecer, como ya se expuso en el anterior capítulo, el estudio del conflicto en un contexto que permita legitimar su uso a nivel educativo e integral para la enseñanza. Este investigador afirma que el maniqueísmo, que se ocupa de los conflictos y las guerras en los planes de estudio escolares y en muchos libros de texto, lleva a la simplificación y el partidismo, lo que es el resultado de la prevalencia de la racionalidad positiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este sentido, la enseñanza del conflicto puede ser vista primero como una problemática en términos de que, por su cercanía en el tiempo, no puede ser evaluado con objetividad, y segundo, la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano en la escuela debe

entenderse como una oportunidad para desarrollar una ciudadanía crítica y consciente de su entorno social.

2.2.1. Conflicto armado interno

Los Convenios de Ginebra (1949) establecen que un conflicto armado no internacional es aquel que surge dentro del territorio específico e interno. En este sentido, se reconoce la legitimidad del Estado sobre el control del territorio. Entonces, aquel que tiene conflicto con los objetivos estatales se considera opositor. Un claro ejemplo de esto son los conflictos contemporáneos en Siria, la República Centroafricana o Yemen, como parte de la lucha bélica entre el Estado y uno o varios grupos insurgentes. En este tipo de conflictos se efectúan actos violentos de menor intensidad que se dan entre fuerzas gubernamentales y actores armados no estatales que afectan directamente la vida cultural, religiosa, económica y política dentro de los territorios afectados.

Desde los Convenios de Ginebra (1949), emergen las siguientes características de un conflicto armado interno, que se enuncian a continuación:

- La intensidad del conflicto armado que a su vez deriva en dos subcategorías: a) la duración en el tiempo de las acciones bélicas de confrontación entre los actores no estatales y los estatales; y b) la degradación del conflicto a partir del impacto de los actos violentos.
- El uso de fuerzas militares y no policiales por parte del Estado para enfrentarse a un determinado grupo insurrecto.
- Los grupos insurrectos deben estar organizados de forma militar, con una estructura de mando, ejercer un control territorial y llevar a cabo operaciones militares. Asimismo, estos grupos deben tener un mando responsable, encargado del desarrollo de las operaciones militares.
- Los grupos armados insurrectos deben tener control territorial. El conflicto armado interno tiene un objetivo político que pretende ser impuesto por la fuerza y, en líneas

generales, enfrenta a dos grupos por el poder o el control del Estado. Los actores del conflicto se pueden caracterizar a partir sus objetivos y de los medios que utilizan para enfrentar a su enemigo.

2.3. El conflicto armado en Colombia

Para hablar del conflicto armado en Colombia, se debe hacer alusión a los períodos en los cuales se ha desarrollado:

El primero de ellos corresponde a la violencia originada por los partidos políticos, cuyo auge se alcanza entre 1946 y 1958 con el denominado Frente Nacional. Entre 1958 y 1982, se pasó de la violencia bipartidista a la propagación de los movimientos guerrilleros, el surgimiento de los grupos paramilitares y de organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico, la influencia de la Guerra Fría, la crisis institucional del Estado y los procesos de paz inconclusos. La etapa álgida del conflicto se experimentó entre 1996 y 2005, en la cual se recrudeció el enfrentamiento entre la guerrilla, los paramilitares y el Estado, donde comenzó a reconstituirse y a luchar en varios frentes contra el narcotráfico y el terrorismo. La etapa entre 2005 y 2012 contó con la ofensiva militar adelantada por el Estado, que no logró extinguir la guerrilla y empeoró el conflicto hasta el punto de extremar sus posiciones beligerantes (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 192).

Superar este proceso pasó por preguntarse sobre los contextos en los que surgió el conflicto, las razones de los cambios a lo largo de la historia y las razones de su prolongada permanencia. Este hecho convirtió a Colombia en el país con el conflicto no negociado más antiguo del mundo (Fisas, 2010).

El Grupo de Memoria Histórica (como se citó en Caro Peralta, 2014) plantea cinco momentos históricos en el conflicto armado:

Un primer período que va de 1958 a 1964, que representa un momento de transición de la violencia bipartidista a la violencia insurgente, personificado por una tendencia decreciente en el conflicto. Un segundo período que va de 1965 a 1981, determinado

por unos índices estables de la confrontación armada. En el tercer período, de 1982 a 1995, se presenta una ruptura de esta tendencia baja o estable hacia una tendencia creciente, enmarcada en la expansión de las guerrillas y el surgimiento del paramilitarismo. Esta trayectoria es seguida por un cuarto momento en el cual se presenta la mayor explosión de la violencia entre 1996 y 2002, en la que se manifiesta un fortalecimiento de las guerrillas, la expansión nacional del proyecto paramilitar, la crisis del Estado y el auge del narcotráfico. Finalmente, un quinto momento que se establece en el período decreciente de 2003 hasta la actualidad, cuando el Estado toma la iniciativa militar, se presenta un repliegue y reacomodamiento de las guerrillas y la desmovilización parcial y legalización del paramilitarismo (p. 340).

Es importante mencionar que el conflicto armado colombiano no ha sido convencional. Según El Centro de Memoria Histórica (2016), la guerra no ha sido entre diferentes ejércitos que luchan por ideales patrióticos. El conflicto también ha sido provocado por intereses políticos y económicos por obtener ventajas particulares. Las Fuerzas Armadas también juegan un papel en esta historia, al igual que los empresarios y políticos que utilizaron la legalidad, el dinero público y privado para apoyar a los paramilitares.

La población civil, la más pobre entre los pobres (Gutiérrez-Sanín, 2015), ha sido la principal víctima del conflicto armado. Los actores de este conflicto han realizado todo tipo de acciones violentas, cometiendo crímenes de guerra contra la población en general, siendo los más afectados los campesinos, las comunidades indígenas y los afrodescendientes. Un ejemplo de lo anterior es que entre 1958 y 2012 hubo casi 218.094 muertes violentas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), los actos perpetrados por los diferentes actores del conflicto son variables, los grupos al margen de la ley llevaron a cabo una gran cantidad de secuestros y reclutamiento de niños y jóvenes. Aproximadamente 1.982 masacres y cientos de desplazamientos. También ayudaron a enajenar tierras, animales y cultivos a las personas que fueron desplazadas. El Ejército, por su parte, está implicado en las desapariciones forzadas de líderes sociales y sindicalistas o defensores de derechos humanos. El conflicto se desarrolló (la mayor parte del tiempo) en áreas rurales. En pocas ocasiones, guerrillas como las FARC realizaron acciones violentas en ciudades

como Bogotá, como fue el caso del atentado al Club el Nogal en el 2003 (Centro de Memoria Histórica, 2016).

La guerra ha sido un hecho en la Colombia rural, no en la Colombia urbana. La clase media urbana considera que la guerra es una “realidad” en un mundo lejano y la Colombia rural lleva años padeciendo la guerra a diario. Después de más de seis décadas, Colombia está destruida, fragmentada y su reconstrucción depende de lo que haga cada ciudadano para reparar el daño que se ha hecho.

A lo largo del siglo XX y lo que viene del XXI, el conflicto armado se ha mostrado dentro de los currículos nacionales (y más aún en los libros de texto) como un evento generalizado, lleno de datos, estadísticas con énfasis en aspectos económicos, cambios de gobierno y eventos militares (González, 2014). Sin embargo, nunca se ha mostrado bajo una mirada reflexiva. En palabras de González (2014):

Los lineamientos curriculares ministeriales parecen volverse hacia el presente o el futuro ante una realidad conflictiva a partir de la cual se formula toda una política educativa y basada en el supuesto de la transformación ciudadana como elemento central en la superación de la violencia. Como este fin parece imponer una dimensión práctica y valorativa sin poder articular claramente la dimensión histórica en la reflexión sobre la problemática nacional, quedando en la voluntad de la comunidad educativa y del mundo editorial (p. 42).

El Decreto 1038 de mayo de 2015 (Ministerio de educación Nacional, 2015) habla de la implementación que deben tener las instituciones educativas y la Cátedra de la Paz. Sin embargo, la imprecisión del texto genera que cualquier tipo de labor pedagógica aludiendo al tema de la enseñanza del conflicto y la paz, no tenga profundidad.

2.3.1 Caracterización del conflicto armado en Colombia

Para definir el conflicto armado en Colombia es necesario tener en cuenta los actores involucrados, los factores ideológicos, económicos y sociales. Los historiadores colombianos han realizado un ejercicio de análisis del conflicto que va más allá de la

categorización de los hechos. A continuación, presentamos las líneas de estudio desde donde se ha interpretado el conflicto armado en Colombia.

Con el surgimiento del grupo académico conocido como la Nueva Historia de Colombia, dirigido por el historiador Jaime Jaramillo Uribe, se cambió la perspectiva sobre el estudio de la historia. Este trabajo se inició con el objetivo de llevar a la escuela los trabajos académicos no como la recopilación de fechas y hechos aleatorios sino como un abordaje desde una perspectiva científica. En esta línea, surgen una serie de trabajos como el de David Bushnell, titulado *The Making of Modern Colombia A Nation In Spite of itself*, (1993) que trata de establecer los orígenes del conflicto a partir de un análisis económico y social, y el de Jorge Orlando Melo titulado *Consideraciones Generales Sobre el Impacto de la Violencia en la Historia Reciente del País* (1989). Estos textos explican que la base del conflicto es de orden ideológico.

Desde la historia social, el conflicto armado fue analizado teniendo en cuenta el problema de la tenencia de la tierra, el establecimiento de las élites y el surgimiento de la izquierda en el país. El consenso entre los historiadores mencionados es que el conflicto ideológico y económico dio paso al surgimiento de las guerrillas, las cuales en su origen pretendían la reivindicación del campesinado y de los trabajadores.

En esta misma perspectiva de la historia social, se encuentran también los estudios de la memoria que parten de disciplinas como la Antropología, la Sociología y la Filosofía. Estos centraron su interés en la relación entre los conceptos de memoria colectiva y de memoria histórica para el esclarecimiento de la verdad. En esta línea de trabajo, se encuentra el informe *Basta ya* del Centro de Memoria Histórica (2015), que tiene como objetivo la reconstrucción de los hechos acontecidos desde la perspectiva de las víctimas directas del conflicto. En esta obra se registran las acciones de los actores armados, las líneas de acción y de resistencia de las comunidades frente a la violencia sistemática ejercida en medio de la guerra. En este emergieron conceptos como verdad, justicia y reparación, movimientos sociales, resistencia y resiliencia, que se han empleado en la interpretación del conflicto y su solución, los cuales se convierten en categorías conceptuales de la educación en derechos humanos y la Educación para la Paz. Estas definiciones del conflicto se deben tener en cuenta, pues creemos que la percepción o definición que hagan los docentes del conflicto

armado y, desde que fuentes o autores se posicionen para interpretarlo, también influirá en la forma en que lo enseñan.

2.3.2. Surgimiento y evolución de los distintos actores del conflicto armado en Colombia

La conformación del Estado-Nación colombiano ha estado marcada por un permanente conflicto debido a las desigualdades sociales heredadas de la Colonia, las cuales llevaron al empobrecimiento del campesinado y a la creación de élites terratenientes (Palacios, 1995). Las Guerras Civiles del siglo XIX, entre dos modelos sociales como el Conservador y el Liberal, produjeron el fortalecimiento de los partidos políticos y vieron el amanecer del siglo XX con la Guerra Civil denominada la Guerra de los Mil Días (Palacios, 1995).

El siglo XX continúa en un conflicto que se recrudecerá al punto de ser conocido en la historia del país como el período de la violencia bipartidista. No hay una línea clara sobre cuándo se inició, pero se recrudecería con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán en el año 1948 y posteriormente con el nacimiento del Frente Nacional. Este último constituyó un acuerdo político entre el Partido Conservador y Liberal para turnarse en el poder cada cuatro años durante 1957 y 1974 (Medina-Gallego, 2012).

La larga historia del conflicto armado en Colombia obedece a situaciones relacionadas directamente con la desigualdad social, la concentración de la riqueza, un espacio de participación política y la mercantilización del conflicto. La economía de guerra ha perpetuado dinámicas como el narcotráfico, la venta de armas y la formación de grupos militares privados (Medina-Gallego, 2012). Lo anterior llevó al surgimiento de las guerrillas de corte comunista como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) (1964), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) (1964), el Ejército Popular de Liberación (EPL) (1967) y el Movimiento 19 de Abril (M19) (1970) (Medina-Gallego, 2012).

En orden de aparición, la primera guerrilla fue el ELN. Este grupo se organizó entorno al problema de la desigualdad social y la concentración de la tierra. Para el período que nace esta guerrilla, el 90 % de las tierras en Colombia pertenecían al 0,00000073 % de la población. Esta desigualdad en la distribución se conoce como la concentración de tierras

por las oligarquías. En las décadas de los años cincuenta y sesenta, se presentó un nuevo fenómeno de la ocupación de tierras por parte del campesinado pobre (Gaviria-Mesa et al., 2018). Ante este fenómeno, el Estado respondió con la fuerza y con una contrarreforma agraria, adjudicando más títulos a familias de terratenientes y expropiando a pequeños campesinos, comunidades indígenas y comunidades afro de sus territorios tradicionales (Albán, 2011).

El ELN surgió en las montañas de Santander e inicialmente se expandió al sur del departamento de Bolívar, el Bajo Cauca antioqueño y al Norte de Santander. Este grupo promovió paros agrarios en contra de las represalias del Estado que consistían en aumentar la desigualdad social y solo beneficiaban a una pequeña parte de la población (Medina-Gallego, 2012).

Por su parte, las FARC E-P, en un principio, se configuraron como “autodefensa campesina” adoptando una corriente de pensamiento marxista-leninista (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). El ideario de las FARC emerge de las luchas agrarias libradas entre 1948 y 1957 por las guerrillas liberales de Pedro Antonio Marín en la población de Marquetalia. En esta región, el abandono del Estado fue el caldo de cultivo para el crecimiento de esta guerrilla. Los principales reclamos de este grupo eran la propiedad de la tierra y el respeto a la vida de las comunidades de la zona (Morales, 2014).

En los años 70, las FARC-EP se extendieron por el Magdalena Medio, el centro y el sur del país, encontrando adeptos debido a la represión estatal y la creciente desigualdad. En poco tiempo, se convirtió en la guerrilla más grande del país con un comando único representado y organizado en varios frentes.

Es importante señalar que, en la década de los 70, los grupos guerrilleros empiezan a utilizar como medio de financiación la extorsión y el secuestro a los hacendados de las diferentes regiones donde se encontraban asentados e inician los procedimientos de toma armada de los municipios (Centro de Memoria Histórica, 2013).

En 1967, surgió el Ejército Popular de Liberación (EPL). El EPL, de orientación maoísta, concentró sus acciones en el departamento de Santander y el sur del departamento de

Bolívar; allí también tenían presencia el ELN y las FARC, por lo que se presentaron disputas territoriales entre estos grupos, aumentando la complejidad y el nivel de violencia dentro del conflicto armado interno (Villarraga-Sarmiento, 2015).

Grupos armados como el ELN y las FARC iniciaron un control territorial, en donde el Estado no ejercía sus funciones, convirtiéndose en autoridades de estas regiones (López-González, 2010). Su base campesina y sindical fue fundamental para su fortalecimiento y enclave en el territorio, y su discurso enfocado en contra de las multinacionales, tanto petroleras como agroindustriales, fue bien recibido por las comunidades.

Al igual que las FARC, el EPL funda un prototipo de república independiente en el Alto Sinú (departamento de Córdoba). No obstante, este experimento no tuvo el mismo éxito que en Marquetalia, pues fue diezmado por los ataques del Ejército. Posterior a estos hechos, el grupo se reorganizó y los militantes se extendieron a zonas como el Catatumbo, el Urabá, el departamento de Córdoba, el departamento de Antioquia y el departamento de Cauca, territorios que ya habían sido ocupados por el ELN (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Para 1973, surgió el Movimiento 19 de Abril (M-19) como respuesta al supuesto fraude electoral que había impedido al general Rojas Pinilla llegar al poder en 1970. El M-19 basó su accionar en un modelo de guerra insurreccional que se caracterizó por acciones directas como la toma del Palacio de Justicia, el robo de las armas del Cantón Norte y la toma de la Embajada de República Dominicana (Acuña-Rodríguez, 2016). Se debe mencionar que este movimiento tuvo mucha acogida en las universidades y en la población marginada de las ciudades debido a la lectura que hacía de las necesidades del país.

En 1985, el surgimiento de un posible acuerdo de paz entre las FARC y el Estado tuvo como consecuencia la desmovilización de varios miembros de las FARC y líderes del Partido Popular Cristiano (PPC), quienes junto con los partidarios de la izquierda nacional crean un partido conocido como la Unión Patriótica (UP), el cual tendría una fuerza política significativa en las siguientes elecciones. Este partido político fue declarado objetivo militar por parte de los grupos paramilitares y las Fuerza Armadas (CIBOD, 2020). Ahora bien, la *Tabla 2* presenta un panorama general del conflicto armado en Colombia de

acuerdo con los diferentes actores armados, su período de actividad y a la ideología política bajo la cual se fundamentaban.

Tabla 2. *Panorama general del conflicto armado en Colombia*

Actor armado	Período de actividad	Ideología política
FARC –EP	1964-2016	Esta guerrilla es de corte marxista-leninista, de extrema izquierda. Durante su primera etapa, estaba convencida de la combinación de las formas de lucha, basada en la formación militar e ideológica, la lucha armada y la lucha política. Tuvo relación directa con la formación del partido político Unión Patriótica. A finales de los ochenta y principios de los noventa, iniciaron sus vínculos con el narcotráfico, cobrando un impuesto de guerra, y posteriormente en el control de los territorios donde se sembraba amapola o coca (Villamarín, 2015).
ELN (Ejército de Liberación Nacional)	1963 - Hasta la actualidad	Es la segunda guerrilla en número. Su origen es cristiano-marxista, concretada en la teología de la liberación. Tuvo gran acogida en universidades y entre sindicatos. Varios de sus miembros y dirigentes eran estudiantes y trabajadores, aunque la base eran campesinos. A diferencia de las FARC, que tenían un comando único, el ELN funciona como una federación de frentes de guerra (Mejía, 2013). Durante las décadas del setenta y del ochenta, utilizaron la combinación de las formas de lucha con la creación de frentes armados y contactos con el Partido Comunista y las Juventudes Comunistas. En los noventa, utilizaron el narcotráfico y la extorsión como formas de financiación.
EPL (Ejército Popular de	1967 - Hasta la actualidad	Esta guerrilla inició teniendo como base ideológica la corriente maoísta y con el paso del tiempo se inclinó hacia al estalinismo. Al igual que el ELN, utilizó el secuestro

Liberación)		extorsivo y el ataque a la infraestructura petrolera como estrategia de presión social y política (Fundación Ideas para la Paz, 2015). En 1991 se desmovilizó gran parte de esta guerrilla. Sin embargo, una pequeña parte quedó activa en la zona de Urabá (CIDOB, 2020).
Guerrilla Manuel Quintín Lame	1974-1991	En el año 1974 surge al sur de Colombia el grupo campesino Quintín Lame (CQL). El Partido Comunista de Colombia Marxista Leninista (PC-ML) le proporcionó el entrenamiento militar. Su consolidación fue posterior a los asesinatos de varios líderes indígenas regionales de parte – presuntamente – de los agentes del Estado y terratenientes (Peñaranda Supelano, 2015).
M-19 (Movimiento 19 de Abril)	1970-1990	Este grupo guerrillero surgió de las bases estudiantiles de las universidades. Se crea como respuesta al fraude electoral de 1970 y sus ideologías se basaban en el nacionalismo y el socialismo democrático. Tenían como objetivo primordial instaurar una democracia plena en Colombia (Luna Benítez, 2006).
Autodefensas Unidas de Colombia (AUC)	1967-Hasta la actualidad	Las AUC son organizaciones contrainsurgentes de extrema derecha que fueron apoyadas por el Estado. Surgen como exhortación del presidente Guillermo León Valencia que pide a los civiles armarse contra la amenaza comunista. No tuvieron una organización conjunta hasta principios de los 90. Unos grupos fueron ejercito privado de terratenientes, otros surgieron en la zona de Muzo y Puerto Boyacá como ejércitos de defensa de la zona esmeraldera. Otros surgieron en contubernio con el narcotráfico. Estos grupos se unificaron alrededor de los hermanos Castaño-Gil, quienes dieron origen a las AUC. Estas funcionaban como una federación y los comandantes tenían diversos orígenes. El accionar de las AUC se extendió por todo el país a través de tomas militares y masacres (García-Pérez, 2016).

El conflicto armado en Colombia se ha caracterizado por su creciente complejidad debido a diversas causas entre las que se encuentran la falta de protección de los derechos humanos, la complicidad entre militares y paramilitares, el surgimiento de políticos apoyados por el paramilitarismo y la eliminación sistemática de los contendientes políticos y líderes sociales, la desigualdad social, el narcotráfico, los abusos de las Fuerzas Militares, entre otros (Velásquez-Rivera, 2007).

Para entender la importancia de la Cátedra de la Paz es fundamental mencionar que, en varios Acuerdos de Paz, especialmente en los más recientes, se señala el rol que debe tener su enseñanza en las aulas de clase. Asimismo, es relevante que la historia del conflicto armado pueda hablarse abiertamente con el fin de cambiar los imaginarios que posee la población colombiana. Esto último constituye un enorme paso para lograr la construcción de paz en el país. De igual manera, con el fin de apreciar el proceso realizado por diferentes actores e instituciones para la construcción de la paz, es fundamental observar las acciones ejercidas por los distintos gobiernos, por lo que a continuación se presentan de manera cronológica los Acuerdos de Paz en Colombia:

- Entre el período de 1982 y 1985, liderado por el gobierno de Belisario Betancur, se celebraron varios acuerdos con las FARC, el EPL, el M-19 y las Autodefensas Obreras (CIBOD, 2020). Siendo pertinente mencionar que la política de Betancur estaba conformada por tres elementos:
 - a. Una amnistía amplia establecida través de la Ley 35 de 1982.
 - b. La promoción de la idea de la Apertura Democrática.
 - c. Las conversaciones con las agrupaciones guerrilleras.

Fueron varios los documentos firmados por las partes. Sin embargo, entre los más importantes, se tienen: los Acuerdos de la Uribe; el acuerdo entre la Comisión de Paz y las FARC llevado a cabo el 28 de marzo de 1984; el acuerdo entre la Comisión de Paz y la Autodefensa Obrera del 23 de agosto de 1984, entre otros (Plazas-Díaz, 2017).

- Durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990) se llevaron a cabo negociaciones y acuerdos con el M-19, EPL, Movimiento Armado Quintín Lame, los Comandos

Ernesto Rojas, entre otros. En dicho período se lograron desmovilizar más de 6000 guerrilleros que posteriormente se reinsertaron en la sociedad civil. No obstante, hubo resistencia en esta desmovilización, ya que el 5 % de los desmovilizados del EPL retornaron a las dinámicas del conflicto. Siendo pertinente mencionar que, durante la firma de los acuerdos, tanto el paramilitarismo como algunos de los miembros del ejército estaban en desacuerdo con dicha desmovilización y la participación política de los antiguos guerrilleros. Es por ello que se emprendió una estrategia de exterminio denominada el baile rojo⁵. (Plazas-Díaz, 2017).

- En lo que respecta al gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), también se establecieron diálogos de paz con las FARC, y para lograr un acercamiento armónico, se estableció como estrategia la disminución de la presencia militar en una zona de 47.000 kilómetros cuadrados. Los diálogos buscaban crear una “Agenda común por el cambio hacia una nueva Colombia” (Plazas-Díaz, 2017, p.188). Dicha agenda tuvo en cuenta diversos temas como el empleo, los derechos humanos, la política agraria, los recursos naturales, el modelo de desarrollo económico y social, la reforma agraria, entre otros (Plazas-Díaz, 2017).
- Por su parte, en el período presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) se llevó a cabo la desmovilización de algunas estructuras paramilitares de las AUC (Plazas-Díaz, 2017).
- En el período de gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018) se logró establecer una Mesa de Diálogo para la Paz en La Habana, Cuba, con el objetivo de celebrar un Acuerdo de Paz entre el gobierno y las FARC-EP. Debido al carácter histórico de esta acción, se sometió a aprobación mediante un plebiscito que permitiría conocer la opinión de la ciudadanía colombiana. Dicho proceso electoral tuvo como resultado que la mayoría de los votos optaran por el no, aunque fue con un margen muy reducido frente la opción del sí. Después de la consulta se hicieron ajustes a los acuerdos y la firma final se hizo en el Teatro Colón el 26 de noviembre de 2016. Asimismo, se iniciaron los encuentros y diálogos de paz con el ELN (Plazas-Díaz, 2017).

⁵ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=QVL54FcZq5E>

2.3.3. La enseñanza del conflicto

La historia del conflicto en Colombia se ha tejido de manera compleja desde múltiples factores y hechos que merecen ser enseñados en las aulas de clase, es decir, se convierte en parte de la reparación de víctimas en la medida que apunta a la construcción de ciudadanía y cultura de paz. Es necesario considerar lo propuesto por Fogues (2006), quien afirma que en la historia escolar se deben observar las singularidades de los conflictos, resaltando elementos como las violaciones a la dignidad y la deshumanización de las víctimas. Para lograr esto, se debe mostrar la complejidad de las causas de los crímenes en los ámbitos políticos, económicos, sociales e intelectuales. Por lo tanto, se puede afirmar que, como objeto pedagógico, el conflicto debe estar dotado de tres elementos:

- Relaciones causales, entendidas desde la multiplicidad de hechos y variables que pueden determinar el desarrollo de la historia.
- La reflexión sobre el conflicto debe estar relacionada con un análisis sobre cómo pueden comprenderse las relaciones humanas. Es decir que más allá del conflicto, se debe analizar las perspectivas que permitan entender la pérdida de dignidad y la pérdida de la humanidad (Siguenza y Crespo, 2012). Asimismo, debe entenderse que los conflictos son productos de problemas estructurales en los que las dificultades para solventar las necesidades básicas permean las acciones del ser humano (Siguenza y Crespo, 2012).
- Para los docentes es indispensable que sus estudiantes reconozcan el conflicto armado como un fenómeno próximo a su realidad, teniendo en cuenta una perspectiva crítica desprovista de la naturalización de la violencia tal como plantea Ortigón-Suárez (2017) cuando afirma que “La expectativa que se proyecta sobre los estudiantes es que sancionen moralmente todas las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado en tanto producen daños y pérdidas humanas irreversibles” (p. 84).

Dentro de esto, se evidencia la importancia de acotar que la reconstrucción de la memoria y la verdad son necesarias para la formación en la conciencia ética y de paz en las nuevas generaciones. Entendiendo que la ética apuntaría al reconocimiento del otro, la relación de los

sujetos mediados por el respeto, independientemente de la ideología política o variables como la etnia, el género o el nivel económico (Jelin y Lorenz, 2004).

La historia escolar debe ser trabajada desde diferentes perspectivas y metodologías que contengan un alto sentido social. Un ejemplo de enfoque formativo de esta índole es la propuesta pedagógica de Freire (2005), la cual promueve la liberación del individuo a través de la educación, el reconocimiento de los sucesos que han marcado la historia de su territorio y la ruptura de opresiones que limitan su visión del otro con el fin de desarrollar sentidos capaces de construir una sociedad que permita reconocer y perdonar a los demás. Freire plantea que “La pedagogía del oprimido que busca la restauración de la intersubjetividad aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una autentica generosidad, humanista y no 'humanitarista', puede alcanzar ese objetivo” (Freire, 2005, p. 35).

Conceptos como educación, historia, paz, conflicto, violencia y relaciones sociales hacen parte de la temática utilizada por los docentes en la enseñanza del conflicto armado y constituyen categorías de análisis dentro de la historiografía colombiana (Jiménez et al., 2012). Lo anterior se conecta con lo planteado por Carretero y Borrelli (2008) acerca de las condiciones esenciales para la observación del conflicto armado como objeto pedagógico, las cuales son:

- La historia reciente a menudo perturba las instituciones nacionales.
- La historia del conflicto presenta algunos elementos que deben ocultarse ya que pueden causar traumas al desarrollo de la comunidad.

Las estrategias educativas que se vinculen a la enseñanza del conflicto y la Cátedra de la Paz deben tener un componente social que genere en los estudiantes reflexiones sobre su capacidad para interpretar y transformar su realidad, sin ignorar la importancia de promover el bien común de la sociedad y la resolución de conflictos de manera pacífica, haciendo uso del diálogo, la comprensión, el perdón y la reconciliación (Rivas Góngora et al., 2019, p. 243).

Para determinar los alcances educativos que trae consigo la Cátedra de la Paz, se considera necesario abordar los anclajes necesarios para su desarrollo: el pensamiento social y el pensamiento crítico. Partimos entonces de la propuesta pedagógica crítica de Freire para quien

la educación era una práctica de la libertad por su carácter político y ético. De acuerdo con (Sánchez et al., 2018), “La pedagogía problematizadora de Freire plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo” (p. 42). Mientras tanto, Mirabal (2008) resalta que Freire en su obra destaca las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos clave de los procesos de enseñanza.

La propuesta pedagógica de Freire, en términos de Giroux, (como se citó en Sánchez et al., 2018, p. 43) se considera como una forma de promover perspectivas y posturas críticas de la realidad capaces de provocar y cuestionar las visiones de los estudiantes con el fin de obtener el desarrollo de condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir con respecto a los códigos culturales existentes y la creación de espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Con el fin de lograr estos intereses, es necesario incentivar una metodología que sea capaz de manejar la dificultad de las narrativas del conflicto y llevarla a un sentido que motive al estudiante a reflexionar sobre las consecuencias de la guerra a través de situaciones e interacciones sociales promovidas en el aula. Por su parte, Pagès (2007) aclara que el pensamiento social promueve instrumentos y mecanismos que permiten enfrentar la realidad con el fin de que el sujeto se reconozca como participante activo de la sociedad.

2.3.4. La política educativa para la enseñanza del conflicto armado y la cátedra de paz

Los orígenes de la Cátedra de la paz están anclados en dos hechos fundamentales: por una parte, el inicio de los Diálogos de Paz en La Habana entre el gobierno Santos y el grupo guerrillero FARC-EP. Por otro lado, el surgimiento de la Ley 1448 de 2011 (Congreso de la República de Colombia, 2011) conocida como Ley de Víctimas. Estos dos hechos sentaron las bases para una transformación social en el país puesto que el gobierno reconoció las problemáticas que llevaron a la existencia del conflicto armado en Colombia.

La Ley 1448 constituyó el reconocimiento a los millones de víctimas del conflicto bajo la perspectiva de la restitución de sus derechos. Desde esta perspectiva, el Estado colombiano incluyó en el argot jurídico un precepto importante: *la paz como derecho*, considerando necesario estructurar un proyecto de ley que contribuya a consolidar una cultura de la paz en

las instituciones educativas con las siguientes características:

- Se ceñirá a un pensum académico flexible.
- Cada institución educativa se adaptará a estas normativas, de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes.
- Se podrá integrar la asignatura a cualquiera de las áreas fundamentales establecidas en el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994.⁶
- Se orientará a las instituciones de educación superior como autónomas y responsables para que definan los contenidos curriculares que serán abordados en la Cátedra de la Paz de acuerdo con el nivel académico (Congreso de la República de Colombia, 2014).

Asimismo, tal y como lo expone Álvarez (2016), en el Decreto 1038 del Ministerio de Educación Nacional, el cual reglamenta la Cátedra de la Paz, sugiere pensar que dicha cátedra debe ser pensada desde la convivencia que enmarque todos los aspectos positivos que esta conlleva.

Como ya se ha descrito anteriormente, el objetivo fundamental de la Cátedra de la Paz se relaciona con temas que promuevan la cultura de la paz, la Educación para la Paz y el desarrollo sostenible. Siendo pertinente resaltar que, de acuerdo con el Artículo 2 del Decreto 1038 (Ministerio de Educación Nacional, 2015), entre los objetivos de la Cátedra de la Paz está:

- El fomento del proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica (Decreto 1038, 2015). En esta línea de acción se encuentra la enseñanza del conflicto armado, el análisis de los problemas socialmente vivos y la reconstrucción de la memoria histórica. Además, se considera que esto debe hacer desde el reconocimiento del DDHH.

⁶ 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia 3. Educación artística y cultural. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.

En la política pública del gobierno Santos, se definió la cultura de la paz, la Educación para la Paz y el desarrollo sostenible de la siguiente manera:

a) Cultura de la paz. Se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos (Congreso de Colombia, 2014).

b) Educación para la paz. Que comprende la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas enfocadas en la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, respeto por la pluralidad, los derechos humanos y el Derecho Internacional Humanitario (Congreso de la República de Colombia, 2014).

c) Desarrollo sostenible. Aquel que conduce al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de los recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades, de acuerdo con el Artículo 3 de la Ley 99 de 1993 (Congreso de la República de Colombia, 1993).

Las propuestas presentadas deben ser analizadas en las aulas de clases, puesto que permitirá la construcción de conocimientos sobre los conflictos, sus causas, sus consecuencias, etc. Es una estrategia que contribuye a formar conciencia sobre la importancia de los espacios de paz, de conciliación de memoria histórica y de transformación social.

2.4. La educación para la paz y enseñanza del conflicto en las aulas

La Educación para la Paz se puede considerar como el entorno propicio para la participación, para desarrollar habilidades asertivas que nos permitan resolver nuestras diferencias entre nosotros sin el uso de la violencia. La Educación para la Paz es una estrategia que se lleva a cabo en todo el país para comenzar a trabajar en los espacios cotidianos de todas las comunidades colombianas, siendo la propuesta del sector educativo una parte importante del trabajo que se avecina en el territorio nacional.

La propuesta en el país es promover y dar visibilidad a acciones políticas que permitan a las nuevas generaciones mejorar sus relaciones, especialmente en contextos donde la violencia es más prevalente. Los jóvenes que crecen en contextos con altos niveles de violencia tienden a desarrollar comportamientos agresivos, en parte porque en estos contextos la agresión y la violencia pueden considerarse socialmente legítimas (Chaux, 2003; 2012). Los estudiantes involucrados requieren orientación para comprender históricamente el conflicto y el rastro de violencia que genera para poder vislumbrar un futuro con relaciones basadas en la empatía, el respeto y la mitigación de la violencia.

La UNICEF define la Educación para la Paz como:

(...) Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal como intergrupala, nacional o internacional (UNICEF, 2020).

Se puede observar que la Educación para la Paz se enfoca en prevenir los conflictos, y en caso de no lograr evitarlos, entonces propone herramientas para resolverlos de forma pacífica. Es importante que tal educación sea promovida cada vez más en las aulas de clase, puesto que les confiere a las nuevas generaciones métodos para entender la raíz del conflicto y tomar acciones para dirimirlo. No obstante, las instituciones educativas pueden considerarla como una opción y esta debe ser una necesidad que todos los sistemas educativos tienen que asumir (Vidanes, 2007).

La necesidad de promover la Educación para la Paz responde a la importancia de educar en valores porque esta lleva implícita otros como la justicia, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto, la cooperación, la autonomía, la racionalidad, el amor a la verdad, entre otros valores, siendo la educación en valores un factor esencial para lograr la calidad que demanda el sistema educativo (Vidanes, 2007).

Entonces, educar para la paz representa el camino para crear un nuevo escenario libre de conflictos. “Educar para la paz es propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica, o lo que es lo mismo, vivir sin violencia” (Movimiento por la Paz, 2021). Para crear un escenario con esas características, es necesaria la promoción de los valores.

De tal modo, a través de la Educación para la paz, se puede entender que un conflicto puede resolverse sin violencia. Sin embargo, más allá de erradicar los conflictos, el objetivo es crear nuevas modalidades o estrategias para regularlo de forma creativa y constructiva, tal y como lo sostienen Aguilar y Castañón (2012) quienes afirman que: “La violencia no es innata a los seres humanos, sino que es un aprendizaje. El conflicto es consustancial a la vida humana, algo natural, y por lo tanto, inevitable” (p. 70).

En este sentido, Salguero (2004 como se citó en Castillo y Gamboa 2012) afirman que la Educación para la Paz es un proceso “educativo, continuo y permanente, fundamentado por los conceptos de paz positiva y perspectiva creativa del conflicto” (p. 125), y tiene el objetivo de crear la cultura de paz para que las personas puedan descubrir de forma crítica la realidad compleja y conflictiva porque solo así pueden situarse en la realidad y tomar acción al respecto. Entonces, se puede entender que la Educación para la Paz tiene como objetivo alcanzar la construcción de un nuevo orden internacional con base a un concepto de paz positiva (Castillo y Gamboa, 2012).

En lo que respecta a la enseñanza del conflicto armado, la Educación para la Paz enfrenta un reto que se asume con cautela ya que son diversas las perspectivas que se tienen frente al conflicto. Según lo expresado por Mejía Rodríguez (2014), la enseñanza de la historia, en especial del conflicto armado, no debe ser indiferente; esto quiere decir que no debería limitarse a la memorización de la historia (fechas, hechos, actores) sino generar un interés en el estudiante por conocer y entender debidamente el conflicto.

Por lo tanto, la educación no debe descontextualizar los hechos al punto de aislarlos de la realidad. Es por ello que constituye un reto en las aulas porque no se debe pretender impartir una enseñanza sobre el conflicto a modo de repetición de la información, sino que también debe

ser explicada y analizada a través de prácticas innovadoras que le despierten el interés investigativo al estudiante (Mejía-Rodríguez, 2014).

De esta manera, se puede entender que la enseñanza del conflicto supone la reestructuración de varias perspectivas que tiene el alumnado debido a la formación de su criterio dentro y fuera del aula. El conflicto para los alumnos no es comprendido como un proceso sino más bien como el resultado de una acción o acciones y que siempre tienen consecuencias negativas sin posibilidad alguna de llegar a una resolución (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2017). Cuando se trata de conflictos políticos y violentos, como es el caso del conflicto armado, simplemente no ven una solución y por ello asumen que es una situación con la que se debe lidiar, o peor aún, como un hecho normal en el contexto social colombiano.

Asimismo, es válido traer a colación que la enseñanza del conflicto y la Educación para la Paz no pueden ser vistas como se hacía hace 30 años, puesto que las nuevas generaciones están siendo bombardeadas por una infinidad de noticias e información sobre la realidad política del país, por lo cual, a diferencia del pasado, los estudiantes pueden estar más informados fuera del aula que dentro de ella, y este es otro factor que el profesorado debe tener en consideración.

La historia sociopolítica del país ha cambiado y con ella la forma de percibirla debido a la posibilidad que tienen los medios de comunicación para generar opiniones e interpretaciones en los estudiantes. Esto ha generado críticas entorno a la enseñanza del conflicto y la Educación para la Paz ya que en el aula se le suele dedicar más horas académicas a estudiar la historia de la Revolución Francesa que a la propia historia del país (Figueroa, 2015). Y con ello, no se pretende minimizar la historia que ha transformado el mundo, sino que se pretende señalar el nivel de relevancia que se le confiere al conflicto y al contexto histórico colombiano en las aulas de clase. Aspecto que miraremos a través de la observación de las concepciones y prácticas de los docentes en la presente investigación.

2.4.1. La memoria histórica: clave en la educación para la paz

Existen diversas perspectivas teóricas sobre lo que significa la memoria histórica, teniendo en cuenta que esta se determina desde una memoria colectiva. Halbwachs (1968) la propone como una forma simbólica sobre una serie de acontecimientos cuyo recuerdo se mantiene o conserva

dentro de la historia colectiva que incluye sentimientos, pensamientos y convicciones sobre un determinado acontecimiento, a tal grado que los sujetos se sienten representados por las nociones que lo promueven. Para Ricoeur (2003) es importante establecer la naturaleza de los conceptos de memoria e historia, puesto que la relación existente entre ambos es compleja porque la memoria es materia prima de la historia mientras que la historia pública crea memoria.

Lavabre (1998) establece que la manera en que se construye la memoria de un territorio puede generar en los individuos marcos de comprensión sobre el valor de los recuerdos y las vivencias de su pasado, marcos que las nuevas generaciones emplearán como sustento histórico de sus formas de pensar y actuar. Para este autor, el éxito de la memoria se relaciona con su poder de evocación y la sensación de que “el saber histórico no da cuenta del sentido del pasado tal como el presente lo constituye: abarca así realidades de diversa naturaleza y permite nombrarlas sin definir las” (p.4).

En Latinoamérica, Crenzel (como se citó en Antequera, 2011) define la memoria histórica como un relato con sentido general de un determinado período, justificado en formas que permiten reconocer acontecimientos en el pasado sin dejar a un lado los sentidos que dieron su origen y que con el tiempo han representado una memoria emblemática que se enfoca en comprender al pasado a través de las políticas oficiales que tiene como fin el restaurar la memoria. Crenzel (como se citó en Antequera (2011) propone el concepto de régimen de memoria para:

(...) Retratar aquellas memorias emblemáticas que se tornan hegemónicas en la escena pública y a instaurar, a través de prácticas y discursos diversos, los marcos de selección de lo memorable y las claves interpretativas y los estilos narrativos para evocarlos, pensarlo y transmitirlo. Los regímenes de memoria son el resultado de relaciones de poder, y a la vez, contribuyen a su reproducción (p.38).

Frente a las aproximaciones de memoria expuestas, puede observarse que la memoria histórica se refiere directamente al reconocimiento del pasado dentro de una serie de acontecimientos que configuran la conciencia social y que puede generar espacios de resistencia, si se tienen en cuenta las narrativas y perspectivas de las personas que han vivido los sucesos en carne propia y los han convertido en relatos de su cotidianidad.

Es importante señalar que en algunos países (Argelia, Somalia, Israel - Palestina, entre otros) la reconstrucción histórica del conflicto es fundamental para la realización del proceso de memoria histórica y de justicia transicional. Para llegar a la paz, un país como Ruanda tuvo que recurrir a la reconstrucción de la memoria a través de la democratización de las voces de los diferentes actores. En este sentido, la memoria histórica pretende elaborar un relato incluyente que permita el establecimiento de un proyecto de sociedad más democrática e incluyente.

Desde una perspectiva filosófica, la memoria es parte fundamental de la identidad y es una red en el que se superponen elementos individuales y sociales. Halbwachs (1968) señala que aquellos que *recuerdan* no son grupos sociales, más bien, son individuos que se conectan con otras personas, generando una interacción social. De tal modo, la memoria colectiva es comprendida como una especie de ejercicio intersubjetivo. Las versiones y los sentidos del pasado expresados en las narrativas son de gran relevancia en lo que se refiere a la posición que debe tomar la sociedad conjuntamente.

Por lo mismo, para Antequera (2011) es esencial que las víctimas puedan comprender que se está haciendo justicia desde el reconocimiento público. Lo expuesto por el referido autor implica que enseñar la historia del conflicto armado es darle sentido a las voces que han sido víctimas de este fenómeno con el fin de generar a futuro rechazo frente a todas las formas de violencia posibles, aludiendo a la comprensión de la memoria histórica como un campo de lucha a favor de este reconocimiento.

Pagès (2008) también aborda el concepto de memoria histórica, señalando que esta memoria y sus relaciones con la conciencia histórica y con la historia generan debates. Dicho autor cita a Rüsen (2007) para abordar la diferencia entre la memoria y la conciencia histórica. Así, mientras la memoria preserva el pasado y lo convierte en parte esencial de la orientación cultural de la vida, la conciencia histórica es una forma elaborada de memoria. De tal modo, Rüsen (como se citó en Pagès, 2008) considera que gracias a la memoria se puede presentar el pasado como una especie de fuerza que mueve el pensamiento humano.

Por su parte, Osorio et al., (2021) resaltan que el conflicto no es distante al contexto escolar, puesto que el conflicto de alguna u otra forma influencia su cotidianidad, siendo la memoria histórica un medio para formar el pensamiento crítico, social e histórico del estudiantado.

Lo anterior se fundamenta en que es en la escuela donde se puede enseñar sobre los hechos históricos que han influenciado el contexto social, siendo la enseñanza de las Ciencias Sociales las que generen el interés en los estudiantes para que puedan intervenir en el contexto social, pues la memoria reviste un carácter social que proporciona “el mayor conjunto de conocimientos, experiencias y reflexiones sobre la tarea de enseñar historia, así como identificar los lugares de la memoria” (González y Santisteban, 2015, p. 44).

Por esta razón, desde las pedagogías de la memoria, ha sido necesaria la creación de procesos y fuentes que permita la evocación y el recuerdo, es decir, “la existencia de archivos, museos, centros de documentación y el conocimiento que sobre el pasado se construya, garantiza los procesos de evocación” (Londoño y Carvajal, 2015, p. 129).

Este concepto de memoria histórica es importante, pues podemos encontrar en las percepciones de los docentes que entiendan el conflicto armado y su enseñanza desde esta perspectiva epistémica, pedagógica y teórica de la historia y su enseñanza.

2.4.1.1. La memoria histórica en Colombia

La memoria histórica no es solo el recuento de las acciones que se han presentado a lo largo del conflicto, la memoria tiene que ver con distintos puntos que convergen y que permiten la reconstrucción de los hechos y el desarrollo de la democracia. En esta tarea, los elementos legales que enmarcan las acciones de reconstrucción de la memoria histórica son fundamentales. En Colombia, la Ley 975 de 2005 (Congreso de la República de Colombia) por la cual se crea la Ley de Justicia y Paz, dio nacimiento a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), dando espacio al derecho de reparación y preservación de la memoria. La norma establece que:

Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas (Congreso de la República de Colombia, 2005).

La memoria histórica se vincula directamente con los recuerdos de las víctimas del conflicto y de la manera en que estos se preservan para ser validados socialmente, ya que existen tanto unos perpetradores de los actos violentos como aquellas personas que han sido afectadas en diferentes niveles de su vida en el ámbito económico, cultural, familiar o psicológico. Los procesos de paz y reconciliación hacen posible recuperar esos recuerdos como una base para establecer el perdón y la dignidad de las personas. De acuerdo con Archila (2017), se hace necesario entrar a determinar las responsabilidades de los actores, así como entender el papel que la sociedad ha tenido en la aceptación de sus acciones. La reflexión del historiador va encaminada a evitar el olvido.

Con la aprobación de la Ley 1448 de 2011 de Víctimas y Restitución de Tierras, se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) cuyo papel es contribuir con la reconstrucción de la memoria en el país, ayudando en la reparación de víctimas de manera integral. Esto se ha concretado en investigaciones, artículos, eventos, materiales para analizar en profundidad la historia del país y su enseñanza. Sobre lo último, el Centro tiene como uno de sus objetivos, según el Artículo 144 de la Ley 1448:

(...) Diseñar, crear e implementar un Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica, el cual tendrá como principales funciones las de acopio, preservación y custodia de los materiales que recoja o de manera voluntaria sean entregados por personas naturales o jurídicas que se refieran o documenten todos los temas relacionados con las violaciones contempladas en el Artículo 3° de la presente ley, así como con la respuesta estatal ante tales violaciones (Congreso de la República de Colombia, 2011).

Entre los múltiples alcances logrados por parte del Centro Nacional de Memoria Histórica se destaca la inclusión de la memoria histórica en las aulas de clase en el marco de la Cátedra de la Paz. Un ejemplo de ello es una de sus investigaciones más importantes con respecto a la historia social y política del país ocurrida durante el siglo XX titulado El informe ¡Basta ya!, Memorias de Guerra y Dignidad (Centro de Memoria Histórica, 2015), que busca impulsar la construcción de una memoria legítima donde se incluyan las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades para el reconocimiento de las víctimas.

En lo que atañe a la enseñanza basada en la memoria histórica, como lo mencionan Osorio et al. (2021), “trabajada en el aula de clase posibilita a los estudiantes comprender su contexto. Asimismo, favorece el proceso de sensibilización, al reconocerse y reconocer a “otros” como participantes en acontecimientos que han marcado su historia personal, colectiva y nacional” (p.49). De esta forma, desde la reconstrucción de las memorias, el entendimiento del otro y la toma de decisiones se desarrollan habilidades que permiten el conocimiento de los procesos sociales y posibilitan comprender su significado e impacto en el pasado, el presente y el futuro.

Este proceso es un estímulo para el pensamiento histórico y da paso a la construcción de la comprensión, contextualización e interpretación y todo ello debe ser guiado por una explicación por parte del profesorado que enseña historia.

2.4.2 Pedagogía de la memoria: enseñanza del conflicto y educación para la paz

De acuerdo con Martínez y Quiroz (2021), la labor docente lleva implícito un mayor compromiso para quien lo ejerce cuando se enseña una cuestión socialmente viva como es el conflicto armado interno. Por su parte, Ortegón-Suárez (2017) afirma que “a diferencia de otros eventos históricos, la proximidad de los hechos no permite contar con un guion consensuado para narrar lo sucedido. Esto se complejiza aún más cuando los sucesos suponen enfrentamientos violentos” (p. 68). Esto se debe a que, en líneas generales, están en juego múltiples discursos de los protagonistas de los hechos que pugnan por imponer su verdad.

El Centro Nacional de Memoria Histórica también ha hecho sus contribuciones al ofrecer una caja de herramientas denominada Un viaje por la Memoria Histórica: Aprender la paz y Desaprender la Guerra (2018), la cual está integrada por un conjunto de propuestas metodológicas que buscan debatir la memoria histórica del conflicto armado en el aula escolar y proponen una ruta para que los docentes y estudiantes generen espacios de reflexión sobre el pasado del país.

Por lo tanto, al hablar de la memoria histórica, es válido decir que la pedagogía que implementa ha determinado, como centro, la reflexión multidisciplinar acerca del significado de los hechos en donde lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo histórico se yuxtaponen para la construcción de un conocimiento significativo. Cabe destacar que aquí se presenta un enfoque narrativo en el cual la historia como experiencia puede ser contada y posteriormente analizada. En consecuencia,

se puede deducir, como lo sugieren Ortega et al., (2015), que la pedagogía de la memoria hace referencia a la resistencia y la esperanza, entendida como un recurso vital para resistir, empoderarse y transformar.

Por su parte, Rubio (2007) expresa que la pedagogía de la memoria sirve para construir ciudadanía, es decir, una “ciudadanía memorial” que actúe como garante de la defensa y la promoción de los derechos humanos y de la propia democracia, en cuanto a lo público:

La pedagogía de la memoria viene a tensionar las categorías formales de temporalidad vigentes desde la modernidad que se han institucionalizado a través de la escritura de la historia, toda vez que otorga palabra a los silenciados y pretende hacer presente al pasado olvidado. Esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio (Rubio, 2007, p. 10).

De esta manera, la pedagogía de la memoria tendrá un valor primordial para la enseñanza del conflicto como objeto de estudio, si primero son capaces de mostrar las expresiones de resistencia imbricadas en luchas locales desde una política del lugar que articule teoría y práctica; y segundo, si señalan desde un razonamiento ético los elementos políticos e ideológicos que se encuentran presentes en el conflicto. Finalmente, desde lo ético y lo estético, la pedagogía de la memoria entabla un diálogo cultural con diferentes saberes y tradiciones, y puede vincular u otorgar nuevos sentidos a la acción pedagógica (Ortega et al., 2015).

En este sentido, se ha considerado el desarrollo de este apartado debido a la relevancia que tiene la pedagogía de la memoria para abordar hechos históricos a nivel académico, puesto que gracias a esta se puede comprender como un requerimiento de la reconstrucción de nuestro pasado, tal y como lo señala Cayo-Pizarro (2012). De tal modo, que al tener en cuenta la pedagogía de la memoria para llevarla al aula, se tiene como objetivo re-elaborar los conocimientos de los estudiantes a partir de una perspectiva social y ayudarles a generar también sus propios criterios según los registros que tienen en su memoria. Es importante entonces tener en cuenta esta perspectiva de la pedagogía de la memoria para analizar las prácticas de los docentes a la hora de enseñar el conflicto armado en el aula de clase.

Para finalizar, queremos resaltar el planteamiento de Neira (2016) quien considera que la relación entre la memoria y la historia reviste una preocupación importante en el espacio académico de las ciencias sociales. La vinculación se ve influenciada con el protagonismo del recuerdo y el olvido de hechos traumáticos en temas políticamente conflictivos, dando paso a las narrativas subjetivas de las memorias identificadas con la historia. Si no se hace un buen uso de la pedagogía, la historia y la memoria, puede verse alterada por quien imparte la enseñanza. Dicha autora, al citar a La Capra, resalta lo siguiente:

(...) Se propone una concepción de la historia que involucre una tensión entre la objetividad del pasado y un diálogo con él, en donde el conocimiento no implique únicamente el procesamiento de información sino también el reconocimiento de afectos, emociones y empatías. Lo que se busca entonces es historiar la memoria, es decir, hacer un estudio histórico de las memorias (Neira, 2016, p.59).

En este sentido, la educación debe tener en cuenta las similitudes, diferencias, relatividades e incertidumbres en la vida diaria de sus procesos y prácticas que se desarrollan en la escuela y que interfieren en la enseñanza y el aprendizaje. Vale la pena recordar que el mundo, la escuela y las relaciones están en constante cambio. Ahora bien, es importante que para el análisis de las prácticas de los docentes en el aula tengamos en cuenta todo lo expuesto: formas de educar sobre el conflicto y de enseñar para la paz, pues esto nos ayudará a categorizar la manera en que el docente desarrolla sus prácticas de enseñanza y aprendizaje acerca del conflicto armado y la concepción que tiene de este.

2.5 Concepciones del profesorado

De acuerdo con Pagès (2012), el rol del profesorado es activo. A través de sus concepciones, determina qué se debe aprender y por qué deben aprenderse ciertos temas o conceptos, por lo que los estudiantes están (si se quiere) sometidos a las decisiones del docente. Así pues, la labor del docente configura lo que sucede en el aula. En el caso de la enseñanza del conflicto armado, tiene la responsabilidad de seleccionar y enseñar hechos relevantes, esto resulta una labor compleja debido a la innumerable cantidad de situaciones históricas que el conflicto ha generado. Por lo tanto, se hace oportuno abordar las concepciones del profesorado que es el eje de estudio de la presente investigación.

Para comprender las concepciones del profesorado se hace necesario entrar a definir este concepto. Para esto, utilizamos la definición propuesta por Castro-Kikuchi (2015) (como se citó en Arancibia-Herrera, 2015) quien sostiene que las concepciones son:

(...) Un conjunto de principios, valores, convicciones y puntos de vista acerca de la realidad que determinan la actitud hacia ella y la orientación de la actividad de una persona, un grupo, una clase social o la sociedad en su totalidad. La concepción está configurada por la unión más o menos armónica de elementos pertenecientes a todas las formas de la conciencia social (es decir, por criterios filosóficos, políticos, morales, estéticos, etc. (p. 34).

Las concepciones, de acuerdo con Arancibia y Badía (2015), hacen parte de un marco cognitivo que permite la interpretación de un contexto, la toma de decisiones, las acciones del individuo. Otro elemento por destacar es que las concepciones son formas de la conciencia social en la medida que influyen en las acciones de los individuos. Cabe anotar que las concepciones se desprenden de la organización de conceptos, la formación de la persona y su experiencia.

En el caso de esta investigación, la propuesta hecha por Evans (1988, 1989, 1990), permite acercarse a la comprensión de las concepciones del profesorado cuando enseñan historia. Evans (1988, 1989, 1990) plantea la existencia de tipologías del profesor asociado a dos elementos: la epistemología de la historia y las prácticas discursivas. La construcción que hace Evans sobre las concepciones del profesor lo llevan a plantear que:

(...) Mientras [el docente] se forma una imagen de cómo debería ser la enseñanza, al mismo tiempo (...) introduce su experiencia, el conocimiento teórico y los hábitos escolares para darle substancia [a] estas imágenes (...) [Estas] imágenes actúan como mediadoras entre el pensamiento y la acción, guían al profesor de forma intuitiva e inspiran más que determinan sus acciones" (Evans, 1989. p. 212).

Asimismo, esta investigación recurre a la propuesta hecha por Pagès (1997), quien plantea que son los principios y las creencias de los profesores los que realmente le dan forma al currículo y a los contenidos que este enseña en el aula de clase, pues las concepciones del profesor están mediadas por sus creencias, pensamientos y conocimiento. Pagès (1997) analiza la práctica del

profesor desde tres elementos:

1. Sus intenciones que pueden estar mediadas por sus preceptos.
2. El conocimiento del contexto particular donde desarrolla su propuesta pedagógica.
3. Las dimensiones sociales, históricas y políticas en las que se encuentra inmerso el profesor.

Estos elementos son claves a la hora de analizar las concepciones de los docentes desde esta investigación, pues enseñar el conflicto armado está influenciado por como lo conceptúan. Para Pozo (1999), las concepciones obedecen también a los conocimientos intuitivos o informales que los profesores tienen sobre ellos. De esta forma, las concepciones del profesorado son influidas por el contexto en el que desarrolla la práctica docente. Por lo tanto, podemos decir que las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al estudiar las concepciones del profesorado, deben considerarse elementos como la formación, la creación del pensamiento pedagógico propio y la lectura e interpretación del contexto. Debido a la importancia para la investigación, es necesario destacar que Pozo (1999) expone tres perspectivas que pueden relacionarse directamente con los objetivos de la Educación para la Paz, entre ellas:

- a) La tarea educativa obedece a los propósitos prescritos en el currículo (perspectiva instrumental).
- b) La tarea de enseñar es hacer florecer la persona interior de los niños y niñas (perspectiva humanista).
- c) La educación debe “fomentar que los alumnos sean autónomos y críticos” (perspectiva transformadora).

Es importante que los educadores analicen las realidades en las que se insertan y, a partir de ellas, puedan reflexionar sobre el verdadero significado de estas, entendiendo no solo conceptos sino cómo contribuyen a la práctica educativa en la escuela o contexto educativo en el que están inmersos. Por eso, percibimos la concepción de los profesores como una de las piezas

fundamentales en la constitución y formación del individuo. Por tanto, es oportuno investigar y reflexionar sobre las prácticas orientadas a la construcción de una cultura de paz.

2.6 El pensamiento del profesorado y su influencia en lo que enseña en el aula

Como bien argumenta Baena-Cuadrado (2000), el profesorado define su práctica educativa de acuerdo a sus creencias, concepciones, supuestos o teorías, lo que será determinante para que el modelo de enseñanza escogido, más allá de hacerse realidad, genere los resultados que se esperan. Lo anterior se resalta debido a la coherencia que debe existir entre el diseño y el desarrollo de la enseñanza respecto al modelo didáctico que se ha adoptado, por lo que las concepciones del profesorado definen en gran medida como se llevará a cabo su intervención en el aula.

Muchos estudiantes colombianos han experimentado el conflicto armado por lo que es relevante resaltar que muchos de los conocimientos adquiridos lo han hecho con su experiencia. En diversas ocasiones, lo que enseña no corresponde a la realidad experimentada. Lo anterior, quiere decir que las versiones e interpretaciones sobre el conflicto, como un hecho histórico, pueden alterar e incluso tergiversar la realidad o las razones que motivaron tal conflicto. Así, en muchos casos, las enseñanzas pueden oponerse entre sí.

Con la enseñanza de las Ciencias Sociales se puede procurar un aprendizaje que presente la realidad en toda su complejidad. Como lo afirma Pagès (2012), el profesorado debe ser capaz de elegir de forma cuidadosa cuál es el contenido que le interesa al alumnado. Además, el profesorado debe considerar cuál es la enseñanza que puede resultar más significativa para los estudiantes, pues a través de esta puede promover el interés de los alumnos sobre un determinado tema o hecho histórico (Altamirano-Soto, 2018).

Asimismo, es válido considerar el planteamiento de Pipkin (2012), quien manifiesta que el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales está relacionado con la formación del pensamiento social, que se entiende como “una síntesis compleja y problemática” (p. 2). El estudiante, al contextualizar los aprendizajes, puede comprender de forma crítica su incursión en el mundo de las relaciones sociales. De este modo, la enseñanza le proveerá al alumno las herramientas teóricas y metodológicas para que posteriormente pueda hacer un análisis de su

propia realidad más allá de los estereotipos del pensamiento social dominante.

En este sentido, es necesario que la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales se enfoquen en la formación de personas con que los haga ser competentes en diversos ámbitos. Por tal razón, De Alba-Fernández et al. (2012) afirman que: “aprender Ciencias Sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser persona responsable y comprometida socialmente” (p. 13).

Entonces, el pensamiento del profesorado ante este escenario puede ser determinante, o si se quiere, influyente para las nuevas generaciones, sin olvidar que las generaciones pasadas también conocen el conflicto partiendo de las interpretaciones de los docentes. Tal y como lo destacan Padilla y Bermúdez (2016), el rol del docente es vital para abordar los hechos más relevantes de la historia de un país. Es por esa razón que “en nuestras manos está ayudarles a las nuevas generaciones a entender críticamente la historia del país, de manera tal que se normalice el conflicto y se desnormalice la violencia” (p. 222).

PARTE III

**MARCO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 3

Marco metodológico

El siguiente capítulo presenta el diseño de la investigación y la descripción de las fases que se desarrollaron. De acuerdo con Arias (2012), gracias al diseño de investigación se puede establecer la estrategia general para responder el problema planteado.

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual trata de comprender las realidades de las personas investigadas dentro de sus contextos. Este paradigma es pertinente para comprender las concepciones del profesorado sobre la enseñanza del conflicto armado en Colombia y la Educación para la Paz.

La investigación es cualitativa, pues permite el acercamiento a la realidad de los docentes investigados, al examinar las concepciones de los docentes, desde la descripción y su comprensión y análisis. Es pertinente tener como referencia lo propuesto por Hernández et al. (2016), quienes aseguran que el enfoque cualitativo hace uso de la recolección y el análisis de los datos con el objetivo de aclarar o lograr una respuesta a las preguntas de investigación, además que posibilita revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. En este caso, el enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz.

Aunado a ello, se resaltarán el protagonismo de los sujetos de estudio como productores de sentido y conocimiento, constituidos por lo que perciben subjetivamente. Es así como se prioriza el acercamiento a los fenómenos de estudio a partir de la experiencia.

Para responder a lo anterior, se realizó un ejercicio de triangulación de la información, teniendo como ejes los propósitos y las concepciones de los docentes de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz, las estrategias didácticas utilizadas y las opiniones de los estudiantes.

Sobre lo anterior, se puede agregar que la triangulación permite el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos) y el uso de distintas fuentes de datos, de teorías, de investigaciones y de ambientes en el estudio de un fenómeno (Benavides y Gómez-Restrepo, 2015). Frente a esto, los referidos autores señalan que “El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2015, p. 5).

3.1. Método de investigación

Como método de investigación se empleó la Teoría Fundamentada (en adelante TF), porque es un método que permite cruzar los presupuestos teóricos, la realidad social y las concepciones para generar un constructor teórico nuevo. Páramo (2015) y Glaser y Strauss (1967) plantean la TF (en inglés Grounded Theory, GT) como una forma diferente de aproximarse a la realidad social. La TF permite que el investigador se concentre en la indagación sobre las acciones de los participantes y el significado de estas en el marco de lo que se pretende investigar (Charmaz, 2013). Para ello, el investigador debe hacer, de forma simultánea, la recolección, codificación y el análisis de los datos, siendo esta sincronía la particularidad de la TF.

Teniendo en cuenta que se pretende la recolección, codificación y análisis de la información para evidenciar las concepciones de los profesores, se deben emplear elementos de la hermenéutica y el análisis discursivo para la construcción de la teoría. Dicho esto, es de importancia resaltar que la investigación retoma elementos de la segunda época de la TF de Strauss y Corbin (como se citó en Restrepo-Ochoa, 2013). Esta corriente, conocida como Teoría Fundamentada Reformulada, se sustenta en el interaccionismo simbólico como corriente microsociológica, que se sitúa en el paradigma interpretativo, cuya producción de sentido en el universo simbólico es fundamental para comprender las diferentes dinámicas del profesorado.

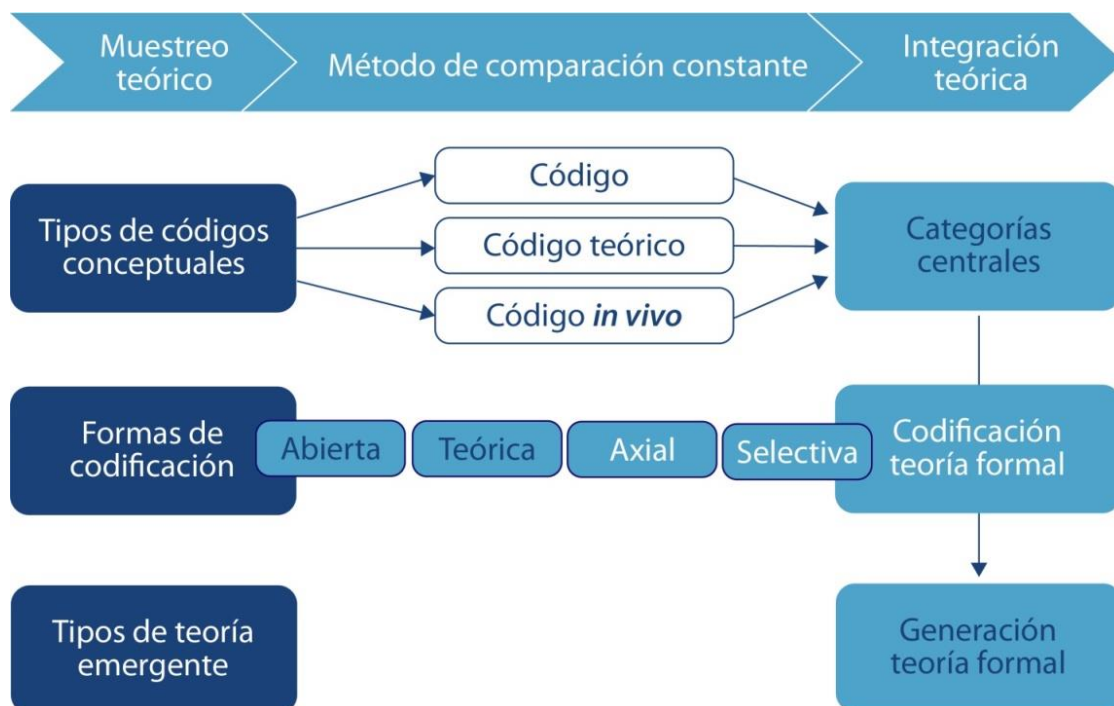
Desde la perspectiva de Charmaz (2013) existe una relación entre las condiciones sociales, es decir, el contexto y la postura del investigador que interviene en la realidad. Por su parte, un aspecto relevante que aporta Glaser y Strauss (1967) es que el investigador no debe estar

alejado de la realidad que investiga y menos de los datos que emanan de ella. Esto, en palabras de Andréu et al. (2007), se concreta de la siguiente manera:

El análisis es la interacción entre el investigador y los datos, lo cual es a la vez arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de mantener el rigor en el análisis de los datos, y arte porque se trata de la habilidad del investigador (...) El analista se sitúa en un equilibrio entre la ciencia y la creatividad (...), pero la Grounded Theory suple las críticas de carencia de contenido teórico (...) propugnando la construcción teórica basado en datos (p. 113).

En consecuencia, la TF se enfoca en la información como insumo desde el cual debe surgir la teoría, mediante un proceso de análisis sistemático de los datos, que han sido previa y debidamente agrupados para efectuar unos procesos complejos de análisis para llegar a nuevas y mejores conclusiones. Teniendo en cuenta todas estas premisas, la TF implica la utilización del método de comparación constante y el muestreo teórico como lo propone Carrero et al. (1998) en la *Figura 2*.

Figura 2. *Proceso investigativo de la teoría fundamentada*



Fuente: Carrero et al. (1998).

De acuerdo con la *Figura 2*, se ejemplifica que el muestreo teórico implica un proceso de comparación mediante el cual el analista recoge, codifica y analiza datos de forma conjunta. El tamaño de la muestra varía y no es constante, depende de las necesidades que se van dando en la investigación (Flick, 2012). Ahora bien, desde la información conseguida surgen los códigos-codificación o subcategorías (códigos abiertos), de los cuales emergen a la vez las categorías centrales o familias de códigos (categorías centrales). En este proceso se revisan las semejanzas y las diferencias entre los códigos para lo cual se sugiere establecer relaciones entre estos para la construcción de la teoría (codificación axial y selectiva).

El anterior proceso comprende cuatro tipos de codificación: abierta, teórica, axial y selectiva, con los cuales se busca alcanzar la saturación teórica. De acuerdo con San Martín (2014), en la saturación teórica “el muestreo teórico comienza a definir su término, por lo tanto, no es conveniente realizar más entrevistas y observaciones. Los datos comienzan a tornarse repetitivos y no se obtiene nada nuevo” (p. 113). Con esto, se espera obtener una progresión de conceptos surgidos de la interrelación entre elementos de diferente orden dando origen a un nuevo constructor teórico. Dicho constructor teórico surge de la relación que puede hacerse entre las subcategorías y categorías surgidas en la codificación abierta y las relaciones que pueden hacerse entre ellas y la teoría, en donde la codificación teórica es transversal a todo el proceso.

3.2. Población y muestra

Para el diseño de la presente investigación se tuvieron en cuenta dos aspectos: en primer lugar, la población y la muestra. La población entendida como “todo conjunto de objetos, situaciones o sujetos con un rasgo común” (Velasco et al., 2003, p. 15) y la muestra que “es el subconjunto de la población integrado por las unidades muestrales seleccionadas, la cual también tiene dos niveles, aquella que se plantea obtener en el proyecto, y aquella que realmente fue estudiada” (Velasco et al., 2003, p. 16). En segundo lugar, encontramos el contexto socio-geográfico de la población. A continuación, se desarrollan específicamente estos dos elementos.

La selección de los protagonistas se hizo en función de los objetivos de la investigación. Para ello, se establecieron las diferentes etapas. Como primera etapa, se desarrolló un acercamiento con la Secretaría de Educación de Bogotá que permitiera obtener una base de datos inicial de la población de los docentes de Ciencias Sociales que trabajan para la entidad en las localidades de Suba y Usaquén, siendo válido mencionar que la recolección de esta información se realizó en el año 2017.

Como segunda etapa, se procedió a enviar a 112 docentes una encuesta inicial con el fin de reconocer quiénes deseaban participar en esta investigación. La encuesta se envió en dos ocasiones y solo respondieron tres docentes. Se asume que la baja participación se debió a varios factores, entre los cuales se destaca que los docentes se encontraban en una huelga nacional que llevó a la suspensión de las clases en la educación obligatoria durante tres meses.

Y como tercera etapa, debido a la finalización del paro estatal⁷, se optó por visitar a los docentes en cada una de las instituciones educativas de las localidades de Usaquén y Suba. El objetivo de estas visitas era invitar personalmente a los docentes a participar en la investigación. De esta manera, se contó con la participación de 15 docentes de las dos localidades mencionadas. De Usaquén, 11 docentes; de Suba, 4 docentes, tal y como se muestra en la *Tabla 3*.

⁷ El paro de profesores de 2017 fue uno de los paros más largos registrados en los últimos diez años. Las razones de este fueron varias: la carencia de un sistema de salud adecuado para los profesores, la falta de seguridad y de protección para algunos de ellos, amenazados en las regiones más apartadas, la falta de salarios dignos, entre otras. De igual modo, el paro también fue una respuesta a la privatización de la educación que pretendía implementar el Estado, a partir de la cesión de colegios estatales a manos privadas y la implementación de proyectos como el de jornada única que no cuentan con la infraestructura suficiente para ser aplicados.

Tabla 3. Lista de colegios y localidades donde pertenecen los docentes entrevistados⁸

DOCENTE	LOCALIDAD	COLEGIO
Ernesto	USAQUÉN	Colegio primario
Francisco	USAQUÉN	Colegio primario
Patricia	USAQUÉN	Colegio secundario
Camilo	USAQUÉN	Colegio secundario
Armando	USAQUÉN	Colegio terciario
Antonio	USAQUÉN	Colegio terciario
Sebastián	USAQUÉN	Colegio cuaternario
Miguel	USAQUÉN	Colegio cuaternario
Tomas	USAQUÉN	Colegio quinario
Zara	SUBA	Colegio sextenario
Gabriela	SUBA	Colegio septenario
Yaneth	USAQUÉN	Colegio quinario
Fabián	SUBA	Colegio septenario
Mery	USAQUÉN	Colegio primerio
Alexander	SUBA	Colegio sextenario

En cuanto a las características sociodemográficas del grupo, se debe señalar los siguientes aspectos fundamentales:

- Los profesores participantes pertenecen a un rango de edad comprendido entre los 30 y los 45 años.
- Con relación a la formación docente de los participantes, se logra evidenciar a través de las preguntas de la encuesta, que la totalidad de participantes culminó sus estudios en universidades públicas.
- En su totalidad tienen estudios de posgrado.
- Llevan trabajando con la Secretaría de Educación Pública más de cinco años, en las localidades de Suba y Usaquén.

⁸ Los nombres descritos en la Tabla son seudónimos con el objetivo de proteger la identidad de los docentes que accedieron a participar en el estudio.

Tabla 4. *Contextualización de los docentes entrevistados*

Numero de docentes	Caracterización de la población				
	Género	Estudios en la Universidad Pública	Tienen nivel de Postgrado	Tipo de postgrado	Porcentaje
15	9 hombres 6 mujeres	100%	100%	Educación	35%
				Ciencias sociales	25%
				Estudios culturales	25%
				Estudios del conflicto	10%

3.2.1. Características del contexto de la investigación

En cuanto al contexto sociodemográfico de la investigación, es pertinente presentar los criterios por los que se escogieron las localidades de Suba y Usaquén:

- **Conocimiento del contexto.** La investigación se desarrolló en estas dos localidades porque la investigadora conocía, de manera previa los barrios y las instituciones.
- **Condiciones económicas.** Suba y Usaquén son las dos localidades con mayores diferencias socioeconómicas en la ciudad: un segmento de la población con altos recursos económicos (Usaquén) que contrasta con un sector de pobreza extrema (Suba).⁹
- **Educación.** En cuanto a las condiciones de acceso a derechos fundamentales como la educación, cada una de las localidades cuenta con 13 instituciones educativas públicas.
- **Antecedentes y experiencias previas.** En los foros locales de educación de 2015 y 2017,

⁹ Informe caracterización de usuarios e informe y grupos de valor en el año 2019. (Secretaría Distrital de Gobierno, 2019).

las localidades¹⁰ de Suba y Usaquén realizaron un intercambio de experiencias significativas para la construcción de paz y ciudadanía.

- **Número de estudiantes.** Las instituciones educativas con las que se trabajó obedecen a la estructura de mega colegio¹¹, cada uno tiene más de 1700 estudiantes.
- **Vulnerabilidad.** La llegada de un alto número de personas desplazadas víctimas del conflicto que han arribado a la periferia de estas localidades, e instituciones, en los últimos años y la inmersión de las instituciones en un espiral progresivo de violencia.¹² Estas localidades reciben en promedio un 13 % de la población víctima de desplazamiento que llega a Bogotá (Ibáñez y Moya, 2007).

3.2.2. Instrumentos de recolección de información

Para efectuar la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: la encuesta, la entrevista, el análisis de las planeaciones de los docentes y la observación directa. A continuación, se describe como se han implementado dichos instrumentos considerando la población escogida y los elementos a estudiar:

- a. **Encuesta.** Los datos se obtienen realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas (ver Anexo 1). Para esta investigación, se aplicó una encuesta a los 112 profesores. Esta tenía como objetivo conocer cuál era el interés de los docentes en participar en el proyecto, así como recoger datos iniciales sobre la enseñanza del conflicto armado, la Educación para la Paz y la implementación de la Cátedra de Paz.
- b. **Entrevista.** Es un proceso de comunicación normal entre dos personas. En este, el entrevistado obtiene información directamente del entrevistado. La entrevista se convertirá

¹⁰ Localidad. Se refiere al concepto que suele emplearse con referencia a un pueblo o una ciudad. Una localidad, en este marco, es una división administrativa de un territorio. En el caso de Bogotá, hay 20 localidades.

¹¹ El concepto de megacolegio fue creado en el año 2000, a partir del proceso de la gratuidad total de la educación pública y con el objeto de asegurar la permanencia de los estudiantes en las aulas de clase. Los megacolegios superan el porcentaje medio de 1500 estudiantes por institución.

¹² Estas dos localidades son reconocidas debido a que en ellas se encuentran las mayores diferencias socioeconómicas. En estudios de la Defensoría del Pueblo (entidad encargada del reporte de derechos humanos y de las alertas tempranas en cuanto a conflicto), han sido sitio de tráfico de armas, drogas, así como de células urbanas de la guerrilla y del paramilitarismo que han reclutado menores en ellas. En la actualidad, alojan a la conocida red criminal de *Los Pascuales*, la cual empezó como una pandilla de barrio para relacionarse muy pronto con el narcotráfico y el paramilitarismo (Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia, 2017).

en una conversación general entre dos personas solo por el hecho de la comunicación. La entrevista es el acto de que una persona obtenga información de otra persona y viceversa (Hernández et al., 2016).

En primer lugar, se realiza la primera entrevista que se establece como un acercamiento a los docentes, por lo que se hizo una entrevista semiestructurada. Este instrumento fue elegido dado que ofrece al investigador un margen de maniobra considerable a la hora de explorar las concepciones de los entrevistados (Hernández et al., 2016).

La estructura básica de la entrevista giró en torno a tres tópicos: la enseñanza del conflicto armado, la Cátedra de Paz y la Educación para la Paz. Para ello, se utilizó como estrategia una conversación guiada entre el investigador y los entrevistados, bajo un alto grado de flexibilidad (Anexo 2). Por otra parte, para el registro de la misma, se estableció que se transcribiría la entrevista, detallando las preguntas y las respuestas recibidas. Asimismo, se realizó el consentimiento informado a los docentes que participaron, los cuales se incluyen en los anexos para su mejor apreciación (Anexo 3).

Luego, fue aplicada una segunda entrevista con la misma modalidad semiestructurada. En esta sólo participaron siete docentes, que fueron seleccionados a partir de las respuestas que habían ofrecido en la primera. De esta nueva entrevista, también se estableció un registro escrito de las preguntas planteadas y las respuestas recibidas. Asimismo, se centró en el diseño didáctico de los docentes, su conocimiento del contexto y la visión que tenían sobre conflicto armado. En ellas surgieron narrativas espontáneas sobre la historia de vida y la concepción del profesor **(ver Anexo 4)**.

A. Observación de clases. Para el desarrollo de la investigación, se propuso a los seis profesores que prepararan una unidad didáctica sobre el conflicto armado. La recolección de esta información se realizó por medio de la observación no participante. La observación tuvo dos propósitos: en primer lugar, analizar el discurso del profesor y de los educandos sobre el conflicto armado; y en segundo lugar, observar las estrategias didácticas que el profesor había diseñado y la recepción de los estudiantes a lo que se proponía **(Anexo 5)**. En este caso, la observación participante no fue *mera contemplación* (sentarse a ver el mundo y tomar notas), implicó adentrarse profundamente en situaciones sociales y

mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. “Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández et al., 2016, p. 399). La referida observación se registró de forma escrita, haciendo las anotaciones del caso (**ver Anexo 6**).

b. Grupo focal. Esta técnica de recolección de información en estudios sociales fue aplicada con el objetivo de realizar una validación de los datos recogidos con los dos primeros instrumentos. Estos grupos, que en total fueron tres, estuvieron integrados por los estudiantes y los docentes participantes. A partir de ellos, se generaron imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social (Anexo 7).

3.2.3. Técnicas para el análisis de la información

En el proceso de análisis se utilizaron tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. Para iniciar la codificación abierta se realizó la transcripción de las entrevistas, así como su enumeración (Ballas, 2008, p. 23). Como lo plantean Strauss y Corbin (2002), al realizar la codificación abierta lo que se busca es descubrir la información que los datos pueden arrojar. Es así como se continuó con la codificación al punto que se pudo utilizar las mismas palabras de los participantes, lo cual se conoce como códigos en vivo. Desde el análisis de la información y la codificación abierta se logró la homologación de la información de los códigos (Tabla 5).

Tabla 5. *Ejemplo de codificación abierta extraída de las entrevistas realizadas*

Docentes	Los objetivos y la importancia de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según las respuestas de los docentes participantes		
	Respuestas obtenidas		Códigos abiertos
	¿Cuáles cree que serían los objetivos de la enseñanza?	¿Por qué considera que es importante que se enseñe el conflicto?	
Ernesto	Conocer la historia de la formación del conflicto armado desde las dinámicas que emergen a nivel histórico para una respectiva	Por ejemplo, los estudiantes de este colegio, muchos estudiantes vienen de los barrios populares	Enseñanza de hechos históricos. Relación con cotidianidad y

	reflexión. Entender la situación coyuntural de la historia de Colombia y de América Latina y la relación del conflicto urbano con el conflicto social general. (Ernesto, Entrevista #2, septiembre 2018).	de los cerros y vienen de familias que han vivido o vivieron el conflicto (Ernesto, Entrevista #2, septiembre 2018).	contexto.
--	--	--	-----------

Posteriormente, se realizó la codificación axial y selectiva que permite, a partir de la identificación de un fenómeno central, relacionar los códigos con la teoría y, así analizar las categorías y las subcategorías, para así explicar el fenómeno estudiado (Straus y Corbin, 2002). Esto permite iniciar con la redacción de los hallazgos encontrados.

Tabla 6. *Ejemplo de codificación axial*

Objeto de Estudio	Categoría	Codificación axial/selectiva
Concepciones de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.	Finalidad de la enseñanza del conflicto armado.	El código enseñanza de los hechos históricos <i>se relaciona</i> con el código relación con la cotidianidad y el contexto.

Asimismo, se utilizó el software ATLAS.Ti, ya que su aplicación está validada para la elaboración de TF. De tal modo que para el análisis se ingresan las transcripciones de los datos que comparten las mismas características y se agrupan en familias haciendo uso de dicha herramienta (**ver Anexo 8**).

La *Tabla 7* y la *Tabla 8* permiten evidenciar el proceso de análisis de la información que se llevó a cabo al aplicar la teoría fundamentada en el análisis y la triangulación de la información. De esta manera, teniendo en cuenta los ejemplos de la *Tabla 5* y la *Tabla 6*, las nociones, concepciones y estrategias desarrolladas por los docentes sobre la Educación para

la Paz y la enseñanza del conflicto armado que pudimos encontrar en la encuesta, las entrevistas, la observación y las planeaciones de clase, se fueron codificando según su relación temática y teórica en distintos códigos abiertos. Luego, estos códigos abiertos se fueron seleccionando y relacionando para desarrollar categorías o familias de códigos.

Finalmente, los códigos se fueron asociando por relaciones de causalidad o de relaciones expresadas por los docentes y teniendo en cuenta la teoría expuesta en el marco teórico para desarrollar la teorización. Así, a partir de la relación entre subcategorías, categorías y la teoría, se inicia la construcción de una teoría sobre la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz desde las concepciones de los docentes.

Tabla 7. *Ejemplo de codificación I*

Categoría Principal/objeto de estudio	Categorías	Códigos abiertos
Enseñanza del conflicto armado	Memoria histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria colectiva. • Memoria individual. • Memoria histórica del conflicto. • Memoria histórica para afrontar el conflicto. • Víctimas del conflicto.
	Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura política. • Cultura de paz. • Cambiar las mentalidades para la construcción de la cultura de paz. • Cambios curriculares.
	Formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de soluciones. <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo. • Participación. • Contexto del conflicto. • Proceso de paz.
La enseñanza y aprendizaje de la	Prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo oculto. • Autonomía.

Educación para la Paz		<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía institucional. • Currículo contextual. • Currículo para entender la realidad.
	Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento autónomo. • Transformación. • Comprensión de la realidad y el contexto. • Búsqueda de soluciones. • Análisis de discursos y fuentes.
	La Educación para la Paz: Prácticas de enseñanza y normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la realidad. • Análisis de los contextos. • Análisis de los participantes.

El proceso de triangulación es esencial para validar los hallazgos en este tipo de investigaciones, puesto que “ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (instrumentos). La triangulación fue la manera construir la validez y consistencia de los hallazgos” (Okuda y Gómez, 2005, p. 120). En la obtención y registro de la información, se implementó una estrategia de triangulación que se remite a tres fuentes diferenciadas:

F.1. Las entrevistas individuales a los maestros.

F.2. Los grupos focales desarrollados con estudiantes y docentes.

F.3. La observación de clases y las unidades didácticas.

Tabla 8. *Tabla de códigos II*

Objeto de estudio	Códigos abiertos	Categorías
Relación entre formación y postura política y las estrategias y finalidades de la enseñanza del conflicto armado.	Profesionales no licenciados.	Formación.
	Licenciados en Ciencias Sociales.	
	Izquierda.	Postura y formación Política.
	Derecha. Progresista.	
Enseñanza del conflicto armado.	Manejo disciplinar. Manejo pedagógico interdisciplinar. Transposición didáctica.	Estrategias.
	Pensamiento social y crítico. Memoria histórica. Enseñanza de hechos históricos.	Fines y propósitos.
La enseñanza y aprendizaje de la Educación para la Paz.	Formación de ciudadanía. Resolución de conflictos. Relación con la cotidianidad y el contexto.	Fines y propósitos.

3.2.4. Fases de la investigación

La investigación se dividió en cinco fases:

a. En la primera fase se hizo una encuesta (Anexo 1) que buscó conocer el interés de los docentes en participar de este estudio y se asistió a los colegios de dos zonas de Bogotá para invitar a los docentes de Ciencias Sociales a que participaran en este estudio.

b. En la segunda fase se aplicó una entrevista semiestructurada que buscaba conocer las concepciones de los docentes en relación con la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz.

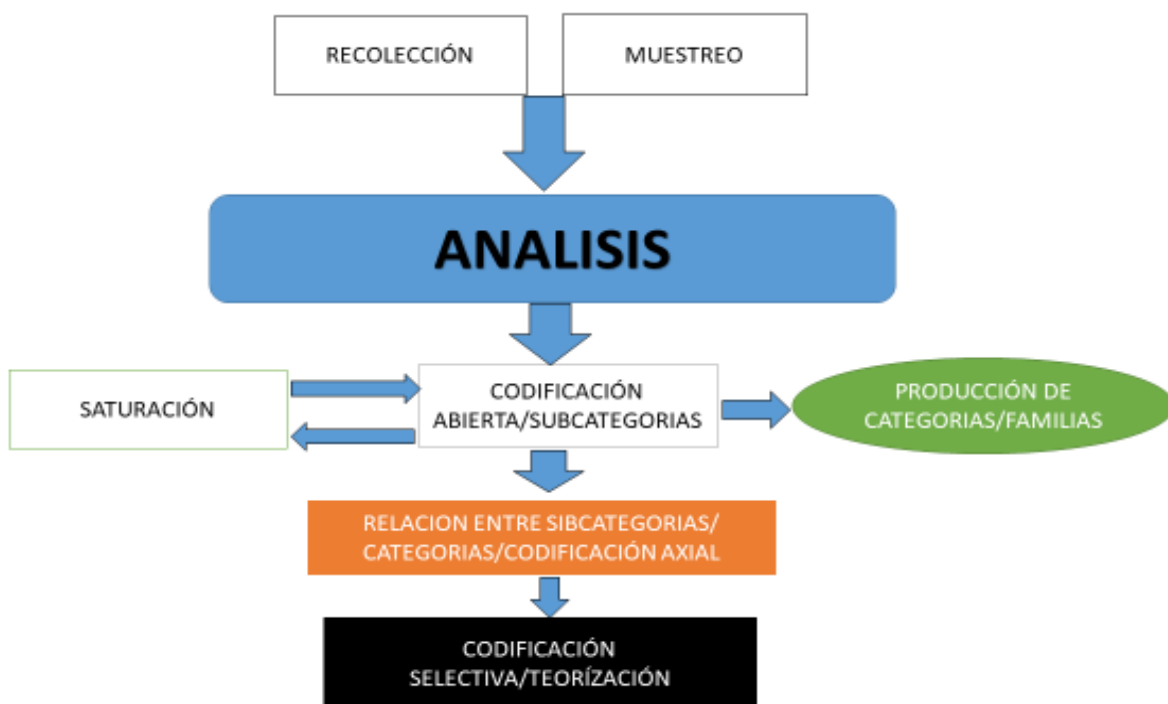
c. La tercera fase llevó al análisis de la información a través de la aplicación de algunas técnicas utilizadas en teoría fundamentada.

d. La cuarta etapa propuso una nueva entrevista con los docentes, así como la observación de clase y la aplicación de un grupo focal con los estudiantes de algunos de los profesores participantes.

e. La quinta fase fue la transcripción y el análisis de la información obtenida a través de la metodología propuesta por la TF. En el desarrollo de esta fase de la investigación se pudo esclarecer cuales acciones tomar para lograr un resultado que dé pie al análisis de los datos. Además, es válido mencionar que la triangulación de la información fue clave para combinar los distintos métodos que se tomaron en cuenta.

En términos de la recolección y análisis de la información De acuerdo con el diseño de la investigación, se plantearon las fases de recolección de la información (muestreo) que se llevaron a cabo de forma progresiva, con el objetivo de llegar a la fase final que es el análisis, tal y como se observa en la Figura 3.

Figura 3. Fases de investigación



3.3. Consideraciones éticas

Una investigación de tipo cualitativo, como la que se realizó, debe respetar las concepciones de los participantes y no permitir que las propias vivencias del investigador sesguen la información y la visión que tienen los investigados. Para Flick (2015)

los datos deben ser analizados con cuidado y se debe realizar un análisis sistemático de los mismos. Se debe evitar interpretaciones de los datos que impliquen una devaluación de las personas y también es indispensable mantener el anonimato y la privacidad de cada participante en la investigación (p.105).

Lo anterior se buscó en todas las fases de la investigación. De igual forma, se quiso comprender, desde el análisis de la información, las percepciones de los docentes, teniendo en cuenta que el conflicto armado es un tema que permea la vida de todos los colombianos.

3.4. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se presentan al realizar una investigación en el aula de clase de los profesores en Bogotá están relacionadas con la disposición de tiempos y espacios, pues los docentes en muchas ocasiones no cuentan con estos a la hora de poder participar en una investigación.

Estas limitantes se dieron desde el comienzo del proceso, pues la investigación inició en un momento bastante coyuntural en relación con la defensa de los derechos de los maestros y los niños: un paro que duró aproximadamente tres meses.

Asimismo, la incertidumbre que se vive en el país por un Acuerdo de Paz que no se deja avanzar y el posicionamiento de nuevos grupos armados, genera de una u otra forma temor en los docentes por lo cual sus respuestas pueden estar mediadas por estos temores a la hora de enfrentar una temática tan delicada como lo es el conflicto armado. Pero, aun así, consideramos que esta investigación logra aportar un poco al proceso de continuar investigando las realidades en las cuales se enseña el conflicto y educa para la paz.

PARTE IV

**LOS RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 4

Fines y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz

Los fines y propósitos que le otorgan los docentes a la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz están directamente relacionados con las concepciones que estos tienen frente a estas temáticas. Como lo plantean Moreno y Azcarate (2003):

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (p. 237).

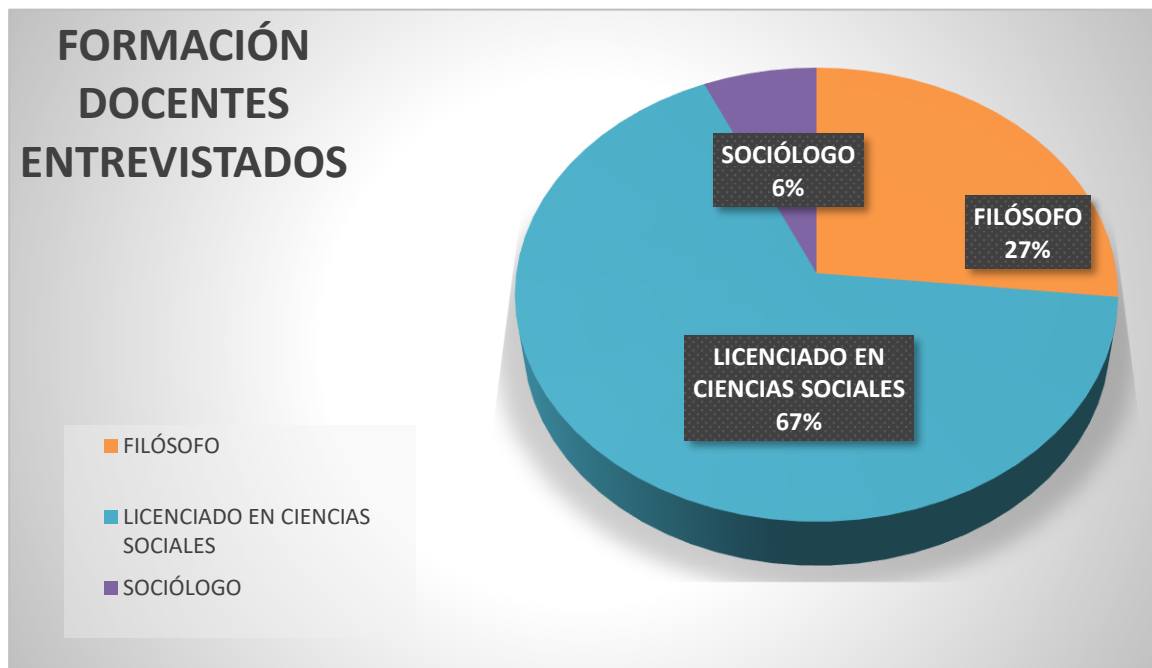
Por esta razón, antes de caracterizar cuáles son las concepciones de los docentes con respecto a la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz, es importante explicar qué propósitos le otorgan a su enseñanza.

Por lo anterior, este capítulo presenta un análisis de los propósitos que establecen los docentes de Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto armado colombiano como una estrategia para promover la Educación para la Paz y como aspecto fundamental de sus concepciones al respecto. El capítulo se organiza en tres momentos: en primer lugar, se hace un análisis de la relación que existe entre la formación de los docentes, su postura política y los propósitos, finalidades y estrategias que desarrollan los docentes para enseñar el conflicto armado. En segundo lugar, se establecen, codifican, relacionan y categorizan los propósitos particulares de la enseñanza del conflicto armado identificados, los cuales son posteriormente analizados y relacionados con el marco teórico para desarrollar una teoría acerca del propósito de la enseñanza del conflicto armado en la escuela desde las concepciones de los docentes.

4.1. Formación y postura política y, su relación con las estrategias, finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz

Antes de avanzar en el análisis de las finalidades, es pertinente mencionar la formación de los docentes, lo que puede influir, en cierto modo, en la manera como entienden y enseñan el conflicto armado y la Educación para la Paz. Los 15 docentes entrevistados pertenecen a distintas ciencias o disciplinas de las Ciencias Sociales o Humanas: **a)** 67 % tienen licenciatura en el área de Ciencias Sociales; **b)** 27 % tienen formación en Filosofía; **c)** el 6 % tienen formación en Sociología.

Figura 4. Estadística general de carreras estudiadas por los docentes entrevistados



La diversificación en el campo profesional docente, en este caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales se debe a que el Decreto 1278 del 2002 estableció que cualquier profesional de áreas relacionadas con este campo de conocimiento podrá ejercer la labor docente (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Dentro de los elementos que son analizados en la presente investigación, la formación inicial de los docentes resulta crucial para reconocer la forma cómo enseñan los contenidos relacionados a esta área, la gestión del aula, la manera de abordar las situaciones relevantes en su práctica y la pertinencia de su ejercicio desde el punto de vista de las instituciones en las que ejercen su labor.

En este sentido, se encontró que los docentes con formaciones diferentes a la licenciatura en Ciencias Sociales, como la Sociología, que de ahora en adelante llamaremos profesionales no licenciados (Figura 4), tienen un conocimiento disciplinar más profundo en cuanto a la historia del conflicto, lo que denominaremos manejo disciplinar. De esta manera hay una relación de dependencia entre la formación de los docentes y las estrategias que desarrollan en el aula. Este manejo disciplinar de los no licenciados se debe a que su enfoque formativo es más específico, al concentrarse e intensificarse en pocas áreas, que en el caso de esta ciencia social se conecta con la idea que:

Los nuevos contextos de la discusión teórica imponen la tarea de reflexionar críticamente sobre lo que han sido los procesos teóricos de explicación social y los paradigmas hegemónicos, condición esencial para avanzar en la comprensión de una realidad dinámica y contradictoria, de un mundo globalizado, multicultural, informatizado y, al mismo tiempo, fragmentado y con profundas desigualdades sociales (Robledo y Beltrán, 2008, p. 162).

De esta manera, al preguntar por los propósitos que le dan a la enseñanza del conflicto y analizar las estrategias desarrolladas por los profesionales no licenciados, nos damos cuenta que estos le otorgan como finalidad la relación que se pueda establecer con el contexto de los estudiantes, o en este caso, un análisis más enfocado desde la historia, como nos dice Ernesto:

Es necesario el reconocimiento de los hechos, los actores y su rol. Además, permite crear un contexto y, aunque no se viva de primera mano, se hace necesaria una solución para no naturalizar el conflicto y sus consecuencias (Ernesto, Entrevista #1, 2018).

Por su parte, los licenciados¹³, que de ahora en adelante los llamaremos licenciados en Ciencias Sociales (Figura 4), tienen como mayor fortaleza el conocimiento pedagógico. Además, durante su formación han debido tomar todas las disciplinas que involucran a las Ciencias Sociales de forma interdisciplinar, hecho que denominaremos manejo pedagógico interdisciplinar, tal como lo refleja el siguiente comentario de uno de los participantes:

¹³ Las licenciaturas son programas de formación del profesorado de la enseñanza secundaria en aspectos pedagógicos, didácticos, curriculares y disciplinares. En este caso, las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía, etc.

Las Ciencias Sociales deben permitir tener una mirada más global de todo lo que sucede y de cómo el mundo en que viven permea a los estudiantes. Comprender y analizar todo lo que pasa a su alrededor es una responsabilidad de la escuela y de las Ciencias Sociales (Gabriela, Entrevista #1, 2018).

Tanto la formación docente como las estrategias desarrolladas son determinantes en las concepciones que tienen sobre su quehacer docente. Vemos entonces como al preguntarles a los licenciados en Ciencias Sociales sobre los fines y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y de la Educación para la Paz, sus respuestas tienen una razón más pedagógica y tienden a entender el conflicto armado como una estrategia para la enseñanza de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales como lo comenta Sebastián, quien dice:

Lo principal en las ciencias sociales es enseñar Ciencias Sociales, [...] enseñar Historia, Geografía, Ética, Antropología, Economía, Política, pero centrado realmente en el mundo del estudiante (Sebastián, Entrevista #1, 2018).

Por otro lado, los docentes que tienen una formación disciplinar no pedagógica priorizan el desarrollo del pensamiento crítico, como lo explica Antonio:

Yo digo que más que establecer una enseñanza-aprendizaje, debe establecerse un ejercicio de reflexión de ponernos a pensar alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos sino a lo que estamos experimentando a diario (Antonio, Entrevista #1, 2018).

También podemos ver cómo entre los docentes formados dentro de la licenciatura en Ciencias Sociales existe una preocupación por enseñar la mayoría de los enfoques concernientes al área y, por esto, el espacio para abordar la temática de conflicto armado muchas veces queda relegado porque se trata de abordar todas las temáticas que sean posibles. Un ejemplo de este hecho es lo observado en la clase de Camilo, quien inició hablando del conflicto armado, pero rápidamente paso al tema de Venezuela:

Otro contexto que debemos mirar frente al tema de Venezuela [...] esta dictadura de Rojas Pinilla que llega a calmar las cosas, que llega a calmar ciertos escenarios, va a generar otro tipo de cosas, está llamado Rojas Pinilla ¿a qué? A calmar, ¿Qué debemos hacer para calmar la violencia? Debemos hablar algo de paz (Camilo, Observación de clase, 2018).

Con el fin de caracterizar con mayor profundidad al grupo docente entrevistado, se indagó sobre su postura política¹⁴ para evidenciar cómo su trayectoria personal y profesional influye en la forma de enseñar el conflicto armado. Al respecto, se hallaron indicios sobre esta influencia. Es importante aclarar que no todos los docentes respondieron de manera abierta a las preguntas ligadas a su postura política, ya sea por falta de tiempo o por motivos de precaución, puesto que consideran que este tema resulta complejo de gestionar en su contexto laboral. Por ende, solo pudieron extraerse tres comentarios de 15 posibles, las cuales exponemos a continuación:

Me considero un docente que tiene una formación política progresista, en la medida que abogo por los derechos de todos; creo en las políticas ambientales y de inclusión social (Ernesto, Entrevista #1, 2018).

La postura política de Ernesto la clasificamos como progresista donde entendemos esta ideología política como:

La necesidad de desarrollar un estado social de derecho que busca defender: a) Estabilidad democrática; b) Sanidad y estabilidad macroeconómica con respeto a la libre competencia y sin permitir abusos monopólicos; c) Solidez ética y transparencia; d) Un aparato público eficiente (Waissbluth, 2003, p. 11).

Por su parte, la posición política de Francisco va en la misma línea ideológica del anterior:

Mi formación política la adquirí en las aulas, pero me formé desde la teoría crítica y el marxismo (Francisco, Entrevista #1, 2018).

¹⁴ La postura política se refiere a la ideología que expresa un individuo en relación a un grupo y/o ideología política (Van Dijk, 2005).

La postura política de Francisco la catalogamos como de izquierda. Postura que para esta investigación se relaciona con la lucha de clases, la justicia social y la legitimidad de los derechos humanos (González, 2016).

Me considero una persona con ideas políticas de izquierda. (Sebastián, Entrevista #1, 2018).

La postura política de Sebastián la codificamos también como izquierda.

Aunque no se logró obtener respuestas claras sobre la formación política¹⁵, se toman en cuenta las respuestas antes descritas para demostrar el criterio de los docentes que sí fueron abiertos a responder dicha pregunta. Si bien tales respuestas no representan la totalidad, es válido conocer sus opiniones. Aunque lo relevante en este punto es la posición que tienen la mayoría de los docentes cuando se aborda el tema político, es decir la postura política, más aún cuando se pretende conocer su opinión o inclinación política.

En cuanto a la adquisición de la formación política, los docentes que participaron en la investigación manifestaron que no fue en las aulas de la universidad en donde adquirieron este tipo de conciencia, ya que se pudo observar que los docentes participantes desarrollaron su formación política a través de la participación en grupos universitarios que legitimaban la lucha por la educación y que tenían una agenda política contra institucional o contra estatal. Sin embargo, el hecho de que algunos de los docentes lo hayan manifestado de esa forma no es determinante para el resto de los docentes e incluso para todo el profesorado que se haya especializado en Ciencias Sociales.

Respecto a la relación que hay entre la postura política y los propósitos que le dan a la enseñanza de las ciencias sociales, los docentes piensan que es fundamental que los estudiantes desarrollen conciencia de las realidades cercanas. Esta es la finalidad de la enseñanza del conflicto armado y de la Educación para la Paz que clasificamos como pensamiento crítico¹⁶. Este tipo de

¹⁵ Se entiende formación política como principios creencias e ideologías que una persona tiene para estar en el mundo con otros, es decir, esa relación ontológicamente esencial que los hombres establecen entre sí durante su vida (Martínez, 2000).

¹⁶ “El pensamiento crítico (PC) es el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como

finalidad la expresaron los tres docentes que respondieron a la pregunta sobre formación y postura política:

Propiciar el pensamiento “crítico” para el reconocimiento de los otros y desarrollar procesos de inclusión social (Ernesto, Entrevista #1, 2018).

Establecer mecanismos de interpretación “crítica” de la realidad para poder confrontar esta con sus propias concepciones (Francisco, Entrevista #1, 2018).

[La finalidad de las ciencias sociales es] desarrollar el pensamiento “crítico” en los estudiantes para la interpretación de los hechos históricos recientes (Sebastián, Entrevista #1, 2018).

Lo expuesto anteriormente se analizó y se puede resumir en la *Tabla 9*.

Tabla 9. *Relación entre formación, postura política y finalidades y estrategias de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz*

Objeto de estudio	Códigos abiertos	Categorías	Codificación axial y teoría
Relación entre formación y postura política y las estrategias y finalidades de la enseñanza del conflicto armado	Profesionales no licenciados Licenciados en Ciencias Sociales	Formación	Profesionales no licenciados/Manejo disciplinar
	Manejo disciplinar Manejo pedagógico interdisciplinar	Estrategias	Licenciados en ciencias sociales/Manejo interdisciplinar/
	Izquierda Progresista Derecha	Formación y postura política	Izquierda-Progresista/Pensamiento crítico
	Pensamiento crítico	Finalidades	

instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite auto rectificar” (Facione, 2007, p.21).

De esta manera, para analizar la relación que existe entre la formación y la postura política de los docentes, con las estrategias desarrolladas y las finalidades asignadas a la enseñanza del conflicto, se tuvieron en cuenta cuatro categorías: primera, su formación, que puede ser profesionales no licenciados o licenciados en Ciencias Sociales; segunda, sus estrategias, que pueden ser manejo disciplinar o manejo pedagógico interdisciplinar; tercera, su postura y formación política que puede ser progresista, de izquierda o de derecha; y cuarta, la finalidad que le dan a la enseñanza del conflicto, que en este caso a partir de lo expresado por los docentes solo puede ser crítica pues no hubo otro tipo de finalidades.

Así pues, cómo se ha explicado anteriormente, vemos cómo al relacionar la categoría formación con la categoría estrategias, los docentes licenciados tienen un manejo de estrategias didácticas más interdisciplinar de la enseñanza del conflicto armado y de la Educación para la Paz, involucrando todas las áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales. Mientras tanto, los profesionales no licenciados manejan estrategias de enseñanza del conflicto armado y de la Educación para la Paz más enfocadas a la disciplina de la cual se graduaron en su pregrado.

Por otro lado, vimos cómo al relacionar la postura y la formación política de los docentes y las finalidades que le otorgan a la enseñanza del conflicto, los docentes que expresan tener una posición y formación política de izquierda o progresista le otorgan como finalidad a la enseñanza del conflicto armado y de la paz la formación del pensamiento crítico. Por lo anterior, podemos señalar que existe una relación entre la declaración expresa de los docentes de tener una postura política de izquierda y progresista y el propósito que le dan a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Sin embargo, es pertinente recordar que solo fueron tres docentes los que contestaron la pregunta y entre los que contestaron ninguno dijo tener una filiación política de derecha.

4.2. Las finalidades de la enseñanza del conflicto armado

Para el análisis de las concepciones de los docentes también se hizo necesario identificar los objetivos que motivan a los docentes a enseñar el conflicto armado en sus clases. Por tal razón, las entrevistas tuvieron como propósito identificar las tendencias y codificar y categorizar las respuestas a la siguiente pregunta: “¿Qué se busca a través de la enseñanza de la historia de

conflicto armado?”. Esta surgió de manera espontánea durante la primera ronda de entrevistas y se tuvo en cuenta durante el diseño del segundo grupo de entrevistas. Con esto se buscó contrastar las respuestas de los docentes y tener una aproximación a conocer las concepciones sobre la enseñanza del conflicto armado.

Para este apartado fue necesario analizar y separar las entrevistas a través de una lectura de códigos, con los cuales según su relación se construyeron una serie de subcategorías. Estas permitieron identificar las concepciones de los docentes (*Tabla 10*), con las que exponemos cómo los docentes establecen sus objetivos y la importancia de estos en su labor para enseñar el conflicto armado y promover la Educación para la Paz.

Tabla 10. *Respuestas obtenidas sobre los objetivos y la importancia de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz y codificación abierta*

Docentes	Los objetivos y la importancia de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según las respuestas de los docentes participantes		
	Respuestas obtenidas		Códigos abiertos
	¿Cuáles cree que serían los objetivos de la enseñanza?	¿Por qué considera que es importante que se enseñe el conflicto?	
Ernesto	<p>Conocer la historia de la formación del conflicto armado desde las dinámicas que emergen a nivel histórico para una respectiva reflexión.</p> <p>Entender la situación coyuntural de la historia de Colombia y de América Latina y la relación del conflicto urbano con el conflicto social general (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Por ejemplo, los estudiantes de este colegio, muchos estudiantes vienen de los barrios populares de los cerros y vienen de familias que han vivido o vivieron el conflicto (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Relación con cotidianidad y contexto</p>

Francisco	<p>Aprender del conflicto desde sus causas para generar unas posibles soluciones.</p> <p>Evidenciar las consecuencias del conflicto armado tanto en la esfera social como económica del país. (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es muy importante porque hace parte de la historia que vivimos hace 50 o 60 años.</p> <p>Es necesario el reconocimiento de los hechos, los actores y su rol.</p> <p>Además, permite crear un contexto y, aunque no se viva de primera mano, se hace necesaria una solución para no naturalizar el conflicto y sus consecuencias (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Memoria Histórica</p> <p>Pensamiento social y crítico</p>
Patricia	<p>Fortalecer la memoria de la historia de Colombia mediante una perspectiva contextual sobre la relación entre lo local y lo global.</p> <p>Reconocer momentos históricos fundamentales como el nacimiento de los partidos políticos, la formación de identidades ciudadanas, el fenómeno del narcotráfico, el paramilitarismo y el post-acuerdo. (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es una necesidad histórica, más ahora con el post-acuerdo que abre el debate en relación con la construcción de memoria en el contexto educativo. Las ciencias sociales, en particular, son las encargadas de responder a la formación ciudadana y de enseñar sobre el conflicto armado (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Memoria Histórica</p> <p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Formación ciudadana</p>
Camilo	<p>Enseñar el conflicto armado a partir un trabajo de memoria que contemple los fenómenos históricos que hacen parte del contexto</p>	<p>Es necesaria, desde el contexto del post-acuerdo y su relación con la construcción de memoria. El contexto educativo tiene que</p>	<p>Memoria Histórica</p> <p>Relación con cotidianidad y</p>

	<p>próximo del estudiante. Evidenciar la razón del conflicto y de qué manera interviene lo urbano este. (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>ver mucho con esto y más en caso particular las ciencias sociales que no deben ser excluyentes ante procesos que pueden llevarse a cabo en otras áreas (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>contexto Pensamiento social y crítico</p>
Armando	<p>Reconstruir la memoria histórica desde el origen y las causas del conflicto. Conocer la cultura política del conflicto armado en Colombia, desde los contextos cercanos. (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es importante el tema del conflicto armado en Colombia debido a que hay un desconocimiento absoluto por parte de la sociedad colombiana sobre este tema, dado que en torno al tema hay muchas mentiras y verdades a medias. El reconocimiento de la realidad es imperante para los procesos de reconciliación y paz. Es vital que renovemos la memoria histórica del conflicto y de sus causas para la búsqueda de la paz y la tranquilidad nacional (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Memoria Histórica Resolución de Conflictos</p>
Antonio	<p>Fortalecer la memoria histórica, a partir de las distintas dinámicas que han pasado en nuestro país. Reconocer contenidos y conceptos sobre distintos hechos del país, dentro una</p>	<p>Más que establecer una enseñanza de aprendizaje, debe establecerse un ejercicio de reflexión alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos, sino</p>	<p>Memoria Histórica Pensamiento social y crítico</p>

	<p>visión crítica, de una visión participativa como un espacio para el encuentro de la misma realidad social (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>a lo que estamos experimentando a diario. Esto, a partir de una lectura de la situación y de las dinámicas históricas de mediano a largo plazo, es decir, un ejercicio continuo de reflexión (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Resolución de conflictos</p>
<p>Sebastián</p>	<p>Comprender la realidad actual desde la historia y, a partir de más de una mirada desde las implicaciones políticas, económicas, sociales e ideológicas, hacer un proceso de cuestionamiento y reflexión con una postura crítica.</p> <p>Reflexionar sobre la transformación de las prácticas en la escuela y cómo se están manejando los conflictos localmente.</p> <p>Abordar el conflicto no solo desde los grupos armados sino también desde propios conflictos (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es importante porque hace parte de nuestra realidad. El conflicto armado va más allá de pensar en uno o en otro bando, va más allá de pensar en los hechos históricos relevantes que sí generan opinión o que generaron en su momento ciertas cosas. Se trata de entenderlo y ver la importancia de las víctimas, de la reivindicación del papel de las personas y del conocimiento de la verdad.</p> <p>Todo eso guiado, precisamente, a la construcción de proceso de paz no solo entre dos grupos, sino entre unos ciudadanos que estamos desconociendo la historia y el lugar de los otros (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Pensamiento crítico</p> <p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Resolución de conflictos</p> <p>Relación con cotidianidad y contexto</p> <p>Memoria histórica</p>

Miguel	<p>Problematizar el entorno en el que se encuentran los estudiantes para que, a partir de la enseñanza de las ciencias sociales, puedan tomar decisiones con respecto al futuro.</p> <p>Promover una concientización de la historia actual sobre la imagen e imaginarios políticos y cómo estos han contribuido a la prolongación del conflicto armado en Colombia (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es importante para conocer la historia, de dónde viene y para dónde va. Esta historia debe ser objetiva y no como la presentan los medios de comunicación o cómo la pretende mostrar el Ministerio de Educación.</p> <p>Como docente de sociales, se evidencia que la historia del siglo XX de Colombia que es crucial pero no se le brinda importancia que requiere (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Pensamiento social y crítico</p> <p>Enseñanza de hechos históricos</p>
Tomas	<p>No ofreció una respuesta respecto a los objetivos que puede plantear.</p>	<p>Considero que el conflicto armado de Colombia debe enseñarse en las escuelas porque plantea una oportunidad de aprendizaje en la que podemos hacer una relectura de la historia y podemos aprender de ella, desde los aciertos y desaciertos (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Enseñanza de hechos históricos</p>
Zara	<p>Reconciliación y conocimiento de los hechos históricos para resolver nuestros conflictos violentos.</p>	<p>Teniendo en cuenta la localidad de Suba que está marcada por el desplazamiento de muchas comunidades, se deben</p>	<p>Memoria histórica</p> <p>Resolución de conflictos</p>

	<p>Aprender a convivir con el otro desde un proceso de reconciliación que se hace cada día más necesario (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>enseñar las causas y las consecuencias de este desplazamiento, más cuando es resultado de la violencia. Este conocimiento puede hacer que los estudiantes cambien su visión del mundo en el que vivieron y algunos aún viven. Un conflicto armado que ha dejado tanta violencia debe estudiarse para comprenderse (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	
Gabriela	<p>Entender el contexto histórico y político actual, desde las miradas del conflicto armado y desde los diferentes actores que participan en él (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es totalmente necesario por la actualidad política en nuestro país. Los chicos manifiestan una gran ignorancia política y son totalmente analfabetas políticamente. Ellos no comprenden muchas de las cosas que están sucediendo porque no entienden que son resultado de un proceso histórico y de un conflicto armado interno (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Formación ciudadana</p>
Yaneth	<p>Reconocimiento de la historia del pasado para entender los movimientos del presente y las consecuencias del futuro.</p>	<p>Es importante para la introducción a una cátedra para la paz. Además, es fundamental para el diálogo y el conocimiento de la historia</p>	<p>Formación ciudadana</p> <p>Pensamiento social y</p>

	Reivindicación de la historia para la no repetición del conflicto considerando sus afectaciones sociales, políticas, económicas y culturales (Entrevista # 2, septiembre 2018).	del conflicto armado. (Entrevista # 2, septiembre 2018).	crítico Enseñanza de hechos históricos
Fabián	Reconciliación y humanización de los procesos de conflicto, evidenciándolo no como un suceso uniforme sino como un hecho ideológico de los seres humanos (Entrevista # 2, septiembre 2018).	Es importante por la reconciliación con los hechos del conflicto con énfasis en la memoria histórica. Hay que reconocer que el conflicto tiene diferentes consecuencias es de importancia ya que podemos constituir una visión sobre los hechos violentos que nos posibilite su entendimiento para posibles transformaciones que se efectúen desde la historia misma (Entrevista # 2, septiembre 2018).	Memoria Histórica Resolución de conflictos
Mery	Reflexionar sobre los elementos que prolongan el conflicto y apropiamos en nuestra identidad para una posible transformación social de la paz como algo comunal y no solo institucional (Entrevista # 2, septiembre 2018).	El conflicto ha marcado gran parte de nuestras vidas y se debe de enseñar como una reflexión ante lo que no debemos repetir en el país. También se debe iniciar un análisis sobre lo que nos llevó a ese conflicto y de cómo debemos ir resolviendo las inequidades que fueron una de las causas por las	Memoria Histórica Resolución de conflictos Enseñanza de hechos históricos

		cuales se desató (Entrevista # 2, septiembre 2018).	
Alexander	<p>Reivindicación y entendimiento de la no repetición en la enseñanza del conflicto armado, desde unos acontecimientos, unas fechas y unos datos vistos.</p> <p>Reconstrucción de la historia del país a partir de los relatos de las víctimas del conflicto, para efectuar acciones de memoria y garantía de la no repetición de los hechos violentos (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Es vital, considerando su relevancia en cuanto a los hechos históricos y, sobre todo, para visibilizar los procesos de los participantes.</p> <p>Los chicos que tenemos también son víctimas del desplazamiento forzado y eso los hace directamente víctimas del conflicto. En el aspecto político es muy importante para la formación ciudadana y eso haría que los chicos actuaran para transformar la realidad que hemos tenido en el país durante más de cincuenta años de conflicto (Entrevista # 2, septiembre 2018).</p>	<p>Memoria Histórica</p> <p>Enseñanza de hechos históricos</p> <p>Formación ciudadana</p> <p>Pensamiento social y crítico</p>

Las definiciones construidas a partir de los códigos extraídos de las entrevistas y de la pregunta sobre los fines y propósitos de la enseñanza del conflicto armado son las siguientes:

Enseñanza de hechos históricos. Se da cuando las finalidades de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz se enfoca en su comprensión histórica y sus conocimientos desde las metodologías propias de la historia, tales como: análisis de distintas fuentes, de causas y consecuencias del conflicto, de actores y sus roles.

Memoria Histórica. Se da cuando la finalidad o el propósito de la enseñanza del conflicto es el conocimiento de los hechos históricos y de la historia reciente del país desde la visión de las víctimas. Apelando a la empatía, al reconocimiento del otro y a la emocionalidad con el fin de

adquirir una responsabilidad frente a lo sucedido. Buscando generar acciones para que los hechos no se repitan y no se naturalice el conflicto.

Pensamiento social y crítico. Se da cuando la finalidad de la enseñanza es que los estudiantes problematicen su entorno y formulen y puedan argumentar de manera clara sus propias opiniones, visiones e ideas sobre el conflicto armado. Igualmente, cuando se busca que, a partir de lo aprendido, los estudiantes puedan hacer un uso crítico de las fuentes de información y plantear alternativas de solución y de acción frente a las problemáticas, las injusticias y las desigualdades sociales y económicas. Soluciones en donde los estudiantes generen procesos de cambio en sus prácticas para transformar su cotidianidad.

Formación ciudadana. Se da cuando la finalidad asignada a la enseñanza del conflicto es fomentar la participación democrática de los estudiantes y la defensa, promoción y práctica de los derechos humanos.

Resolución de conflictos. Se da cuando los docentes le asignan, como finalidad a la enseñanza del conflicto, enseñar a los estudiantes, prácticas de reconciliación y paz, a partir del conocimiento de la cultura política del país, de la reflexión sobre la historia reciente y la estimulación al dialogo.

Relación con la cotidianidad y el contexto. Se da cuando los docentes expresan que la finalidad de la enseñanza del conflicto armado es que los estudiantes lo relacionen con lo que les sucede en su escuela, barrio y comunidad, bien sea porque consideran que son víctimas del conflicto o porque su enseñanza les permitirá entender lo que sucede en su contexto. Igualmente, es entender la enseñanza del conflicto como una cuestión socialmente viva.

Como nos muestra el cuadro y los distintos códigos extraídos, cuando hablamos de los fines y propósitos de la enseñanza del conflicto armado, el profesorado es consciente que su enseñanza es importante para poder formar al estudiantado en pensamiento crítico, memoria histórica y ciudadanía desde las metodologías desarrolladas por las ciencias sociales. Resaltando que este hecho histórico, más allá de ser un conjunto de hechos desafortunados de violencia, también representa un episodio trascendente para las víctimas: desplazados, las víctimas de las masacres, las desapariciones forzosas, etc. Hechos que aún continúan presentes en la vida de

los colombianos y que, según lo expresado por los docentes, debe relacionarse con la cotidianidad y el contexto de los estudiantes, bien sea porque ellos también son víctimas o bien sea porque es un aspecto importante para formar en la reconciliación.

Así, vemos como el discurso que tienen sobre la importancia de la educación para la paz y sus objetivos se inclina hacia la enseñanza de buenas prácticas para la resolución de los conflictos, en otras palabras, creen esencial que se eduque para que tales hechos no sean repetidos en un futuro. Si bien, el conflicto continúa, el debate en relación a la construcción de memoria en el contexto educativo es mayor, pues, a pesar de los procesos adelantados en el marco del acuerdo de paz, la violencia no desaparece del espacio educativo y mucho menos de la realidad nacional.

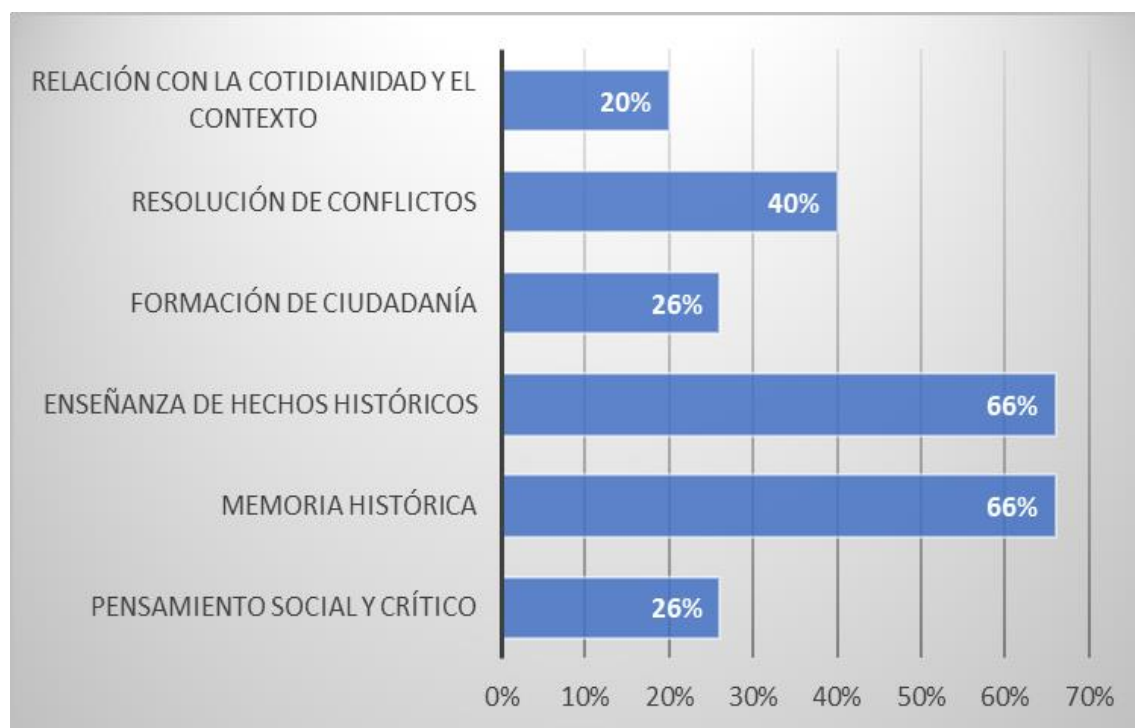
En línea con lo observado, las perspectivas brindadas por los docentes tienen varios puntos en común, siendo válido exponer cuales son los propósitos más señalados. Lo anterior nos permite cuantificar los propósitos señalados por los docentes.

Tabla 11. *Finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según los docentes a partir de los códigos abiertos*

Códigos	Número de referencias	Porcentaje de docentes
Pensamiento social y crítico	4 de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	26%
Memoria Histórica	10 de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	66%
Enseñanza de hechos históricos	10 de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	66%
Formación de ciudadanía	4 de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	26%
Resolución de conflictos	6 de los docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	40%
Relación con la cotidianidad y el contexto	3 de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas	20%

El análisis realizado hasta el momento y reflejado (*Tabla 11*), nos permite inferir que los propósitos que le dan los docentes a la enseñanza del conflicto son básicamente la enseñanza de este como un hecho histórico que debe ser conocido y reconocido por los estudiantes, desde sus causas e implicaciones económicas, culturales y sociales, así como sus actores, responsabilidades y roles. Igualmente, los docentes le dan importancia a la enseñanza del conflicto como estrategia para enseñar la reconciliación y la paz.

Figura 5. Finalidades de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz según los docentes



Por otro lado, vemos como los docentes le otorgan un valor importante al hecho de conocer la verdad desde las metodologías propias de las ciencias sociales y, en especial, desde los testimonios y reivindicación de las víctimas, así como la relación que estos hechos pueden tener con la realidad de los estudiantes (*Figura 5*).

Asimismo, los docentes buscan el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana, para que los estudiantes sean conscientes de las realidades en las cuales se están desarrollando, pero no solo para comprenderlas sino para poder transformarlas (*Figura 5*). Por lo tanto, los docentes consideran que la enseñanza del conflicto se debe orientar a formar:

Ciudadanos reflexivos, críticos, autónomos, responsables y comprometidos con el cambio social, que recusan el lugar y la posición en la cual han sido colocados por el poder y el orden hegemónico, con capacidad de intervenir, con conocimiento de causa (Caballero, 2018, p. 215).

Teniendo en cuenta estas evidencias, es necesario desarrollar a continuación la teorización de los fines y propósitos asignados por los docentes a la educación para la paz y el conflicto armado.

4.2.1. Pensamiento social y crítico en la educación para la paz y el conflicto armado

Como se mencionó en el apartado anterior, para los docentes entrevistados, el pensamiento social y crítico es uno de los componentes que resaltan a la hora de enseñar el conflicto armado, de hecho, también es uno de los principales objetivos de su quehacer, pues 4 (26.6%) de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas, como se refleja en la siguiente cita:

[...] Yo creo que una de las principales competencias y habilidades que se busca desarrollar en los educandos y educandas es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad y el contexto social que nos compete. Entonces, a partir de las temáticas, contenidos, nociones que se imparten desde el área, se busca que los estudiantes puedan comprender la realidad social en la cual están inmersos y desde allí proponer varias alternativas frente al mundo para que lo pueda transformar, comprendiendo que pueden ser y son sujetos críticos (Armando, Entrevista # 2, 2018).

Cabe agregar que el pensamiento social, como lo han planteado Canals y Pagès, (2011), se inicia con el desarrollo de competencias sociales. En este sentido, se puede afirmar que el pensamiento social y crítico sirve para comprender el mundo, porque permite aceptar que existen distintos puntos de vista sobre la misma situación o hecho, por lo que siempre ha de ser oportuno el descubrimiento de las intenciones, causas y consecuencias que explican los hechos y problemas sociales. Por lo tanto, el pensamiento social permite hacer uso crítico de las fuentes de información, así como, poder plantear alternativas para los conflictos sociales (Canals y Pagès, 2011).

En la perspectiva ofrecida por Canals y Pagès (2011), los docentes no tienen una claridad específica alrededor de lo que representa el pensamiento crítico durante la enseñanza de la Cátedra de la Paz; sin embargo, dentro de los indicios ofrecidos sobre su implementación, se acercan a la propuesta de estos autores, especialmente, por el abordaje de diversos puntos de vista y por ponderar la interdisciplinariedad.

Por lo tanto, es claro que podemos generar una relación entre el pensamiento social y crítico y la formación ciudadana, siendo la formación ciudadana una consecuencia de formar el pensamiento social y crítico. Sin embargo, solo 2 docentes hacen esta relación entre formar en pensamiento social y crítico y la formación ciudadana.

De igual modo, los docentes expresan que el pensamiento social y crítico está relacionado con la educación para la paz, porque permite pensar en la transformación social, donde los estudiantes tengan una voz para defender sus ideas, asumir posturas y transformar realidades, así se refleja en la siguiente cita:

[...] Para poder generar pensamientos distintos, yo tengo la historia, yo sé que aquí hay otro conflicto pero la parte ética, la parte epistemológica, la parte filosófica también me van a servir para que yo, como colombiano, yo como estudiante genere un pensamiento crítico frente a lo que me están mostrando; entonces pienso que esa parte es muy importante y no que quede como la cosa del discurso [...] Crítico quiere decir que yo sé cómo es el contexto, yo tengo un pensamiento, yo defiendo mi idea pero respeto las de los demás. (Sebastián, Entrevista # 1, 2018).

En concordancia con lo expuesto, el objetivo último del pensamiento social y crítico es avanzar hacia la cultura de la paz. Es decir, que enseñar la cultura de paz también es una consecuencia de formar en pensamiento crítico. En esto los docentes coinciden con lo propuesto por Lederach (2000), cuando afirma que la educación para la paz tiene el deber de fomentar la lealtad y, al mismo tiempo, debe priorizar la perspectiva global, por lo que debe hacer frente a aquellas necesidades básicas de la humanidad, más allá de los intereses particulares y nacionales.

Para los docentes la apuesta de la Educación para la paz tiene su base epistemológica en la ética, el pensamiento social y crítico y la resolución de conflictos, pues ellos expresan que la finalidad

de la enseñanza del conflicto armado es lograr que los estudiantes tengan:

Capacidad para entender las relaciones, las estructuras y los conflictos macrosociales de un mundo complejo y cambiante (Miguel, Entrevista #1, 2017).

Capacidad para acceder a la información de forma crítica y efectiva en un mundo globalizado, tecnificado y mediático; y capacidad para posicionarse y actuar crítica y creativamente frente a los conflictos macro sociales (Gabriela, Entrevista #1, 2018).

Habilidades para analizar, entender y transformar de forma no violenta y creativa los conflictos a nivel micro (Tomas, Entrevista #1, 2018).

Habilidades para la convivencia pacífica (Gabriela, Entrevista #1, 2018).

Para conseguir estos propósitos se deben trabajar tanto aspectos cognitivos y afectivos como morales y políticos. El espacio educativo proporciona condiciones cotidianas en las que se pueden poner en práctica estas habilidades (Armando, Entrevista #1, 2018).

En el caso de la Educación para la paz en Colombia, debemos señalar que la escuela ha estado permeada por prácticas de desigualdad y, por tanto, se debe insistir en la inclusión y la ruptura de brechas sociales. De esta forma, un programa de Educación para la paz debe estar enfocado en el desarrollo del pensamiento social y crítico.

4.2.2. Enseñanza de los hechos históricos

En cuanto la enseñanza de los hechos históricos, el aspecto que más resaltan los docentes como finalidad de la enseñanza del conflicto armado es lograr su comprensión. Algunos docentes, como en el caso de Francisco, reconocen a quienes han participado dentro del conflicto armado interno y enfatizan en la importancia de este tema porque “hace parte de nuestra historia que vivimos desde hace 50 a 60 años. Es necesario el reconocimiento de los hechos, actores y su rol” (Francisco, Observación de clase, 2018).

Hablar desde esta perspectiva puede ser uno de los puntos de partida con mayor contenido para abordar estos acontecimientos, sin obviar que existen muchos otros que también generan un acercamiento detallado de los hechos. No obstante, a través del reconocimiento de los actores y de las situaciones desde las metodologías de la historia, también se puede propiciar un análisis de forma directa, desde lo visible y cuantificable para, como lo recomienda el Centro Nacional de Memoria Histórica:

Visibilizar qué fue lo que pasó, en dónde, de qué manera, quiénes fueron las víctimas y los responsables es un punto de partida para desnaturalizar las violencias, romper la indiferencia y generar acciones de transformación que nos conduzcan a alcanzar la paz (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p. 9).

Es importante resaltar que un paso importante para lograr la memoria histórica es llegar a su comprensión desde las metodologías propias de la historia. De hecho, varios docentes destacan que la finalidad de la enseñanza del conflicto es la reconstrucción de la memoria, por lo tanto, también dan valor a su enseñanza como hechos históricos. La enseñanza de los hechos históricos, es decir su comprensión, como ya lo resaltamos, es la subcategoría que más destacan los docentes entrevistados como finalidad, pues 10 (66 %) de los docentes expresan que es fundamental que los estudiantes comprendan el conflicto armado a partir de la historia, conociendo su inicio y las causas que lo mantienen hasta el presente, como lo expresa el docente Ernesto:

Bueno, primero a mi parecer es fundamental que de todas maneras conozcan la historia de la formación del conflicto armado, que entiendan cómo ha sido la dinámica del conflicto armado a nivel histórico, para poderla entender y poder hacer reflexión de este (Ernesto, Entrevista #1, 2017).

De igual manera, se evidencia la necesidad de que los estudiantes conozcan de dónde viene el conflicto armado del país, con el fin de generar una comprensión que permita relacionar los eventos y las situaciones que lo han agravado o las acciones realizadas para superarlo:

Yo pienso que nosotros los jóvenes podríamos participar desarrollando una autonomía, [...] así sea menores de edad, tenemos que informarnos, tenemos que generar conciencia

en nuestras familias. (Estudiante, observación de clase profesor Antonio, 2018).

Los docentes, también, señalan que la relación de causas, consecuencias y acciones para superar el conflicto armado debe conectarse con un sentido de aprendizaje para reconocer aquellos fenómenos que han afectado constante y parcialmente a una población vulnerable:

Aprender de él, aprender de todo lo que ha pasado a causa del conflicto armado, todos los inconvenientes, todas las soluciones que se han buscado pero que no se han dado, todos los procesos fallidos que han ocurrido. Todas las masacres, los hechos que sinceramente han afectado más la parte social del país y económica obviamente (Francisco, Entrevista # 1, 2018).

Este sentido expresado por la mayoría de los docentes entrevistados no solo busca enfocarse en el conocimiento de los hechos, puesto que también enfatiza, implícitamente, en la importancia de que el conocimiento de los acontecimientos permita comprender mejor cómo se ha configurado la realidad de los estudiantes, es decir que los docentes relacionan la enseñanza de los hechos históricos con la cotidianidad y el contexto de los estudiantes, pues 2 (13%) de los 15 docentes realizaron esta relación.

Así, para los docentes participantes la enseñanza de los hechos históricos está relacionada con la comprensión de los sucesos que se han dado en el transcurso de la historia del país y particularmente todo lo concerniente al conflicto armado. No se trata de recopilar información, se trata de examinar cada uno de los elementos presentes en el conflicto y, a través de su estudio y análisis, lograr comprender la génesis del conflicto, sus actores, evolución y la influencia que este ha tenido en el desarrollo de Colombia.

Por lo tanto, los fines y propósitos que los docentes le dan a la enseñanza de los hechos históricos también se relacionan con la comprensión de la realidad:

Debe enseñarse porque es algo que ha marcado gran parte de nuestras vidas y se debe de enseñar como una reflexión de lo que no debemos volver a repetir en el país, por todos los daños que nos ha causado, pero también de una reflexión de que nos llevó a ese conflicto y de cómo debemos ir resolviendo esas inequidades que fue una de las causas por las que empezó el conflicto (Mery, Entrevista #1, 2018).

El reconocimiento de los hechos históricos debe permitir al estudiante examinar la existencia de múltiples elementos que han llevado a que el conflicto siga presente en la vida de los colombianos y, a su vez, motivar el cambio de perspectiva para la transformación de este a través de la educación para la paz y la convivencia.

4.2.3. Relación con la cotidianidad y el contexto de los estudiantes

Esta subcategoría fue expresada como finalidad por 3 (20 %) docentes, quienes señalan que las implicaciones de reconocer el conflicto armado van más allá de las connotaciones bélicas con las cuales, en la mayoría de las veces, se le ha vinculado, para que:

[...] Hagamos la reflexión sobre los elementos que nos llevaron a tener una guerra tan prolongada y que realmente nos apropiamos de nuestra identidad como colombianos, como seres humanos, como personas que pueden transformar su sociedad, que la paz no viene del presidente o de la firma de la paz con la guerrilla (Mery, Entrevista #1, 2017).

El conflicto afecta las dinámicas propias de la realidad inmediata del estudiante. Es por esto que desde estas dinámicas y realidades se deben desarrollar los procesos ligados a la construcción de paz, pues es en las comunidades, especialmente desde la familia, es donde se abordan los problemas inmediatos relacionados con la violencia estructural que sufren los niños y niñas en la ciudad, dado que muchos son víctimas directas de desplazamiento y terminan en las ciudades escapando de esta violencia:

También, es el hecho de que ellos relacionen conflictos urbanos con el conflicto social en general. En Colombia, por ejemplo, aunque está el problema de conflicto armado convencional, los otros conflictos están relacionados con el conflicto general armado, político. Los conflictos urbanos, como cuando los chicos están metidos en pandillas, están metidos en otras situaciones, es importante relacionar o buscar las causas de los dos conflictos (Ernesto, Entrevista #1, 2017).

Comprender lo que ha representado la historia política del país conlleva un acercamiento a lo que ocurre en la actualidad frente la construcción de imaginarios sobre lo que representa el conflicto armado. Si los estudiantes pueden identificar las variables que han determinado esta

problemática, pueden llegar a comprender que, muchas veces, el conflicto ha sido propiciado por un conjunto de intereses variados que han ido más allá de las necesidades básicas de los ciudadanos.

Finalmente, dentro del marco de la relación que pueden hacer los estudiantes del conflicto armado con su contexto y cotidianidad, es importante resaltar que uno de los elementos que se debe tener en cuenta, desde la didáctica de las ciencias sociales, es el análisis de las cuestiones socialmente vivas. Una de las sugerencias que salió a flote en las entrevistas corresponde a la importancia de abordar hechos o situaciones complejas que aún no encuentran solución. Sobre estas sugerencias se encontró, en lo expresado por los docentes, que:

- a.** Cuando se habla de conflicto armado, es necesario explorar los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos sociales.

- b.** Para el análisis de las cuestiones socialmente vivas se deben adquirir nuevos conocimientos sociales que puedan propiciar cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales.

En esta misma línea, las cuestiones socialmente vivas se pueden relacionar con la realidad, sus problemas y sus consecuencias con la vida misma. Es así como para algunos docentes:

[...] El conflicto armado es una situación que atraviesa toda la sociedad colombiana, independientemente de que se esté viviendo en una zona de Colombia donde el conflicto armado político esté activado, pues eso se ve en los barrios, en toda la cotidianidad, por ejemplo, los estudiantes de este colegio, muchos vienen de los barrios populares de los cerros y vienen de familias que han vivido o vivieron el conflicto. Entonces es algo que los afecta en su cotidianidad (Ernesto, Entrevista #1, 2017).

Esto es un claro ejemplo de lo que se vive en el país, aún más en las aulas de clase de instituciones públicas como aquellas a las que pertenecen los docentes que participaron de esta investigación. En las sociedades democráticas, la mayoría de los conflictos no derivan en una ruptura de la convivencia o enfrentamientos violentos; sin embargo, cabe señalar que, en el caso colombiano sí. En Colombia existen los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2016):

- a) La violencia directa, que se relaciona con aquella que experimentan los individuos por

el desplazamiento, el asesinato selectivo, el secuestro y demás actos violentos.

- b) La violencia estructural, que se relaciona con las situaciones de exclusión social y negación de derechos, que mayormente sufren los desplazados del conflicto.
- c) Violencia cultural, relacionada con la repetición de los discursos que justifican la exclusión y la violencia directa, haciéndolas ver como acciones necesarias.

La escuela no puede pretender ‘resolver los conflictos’ pero sí puede enseñar por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente, de forma pacífica. Una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos sino por intentar resolverlos por medios pacíficos, tratando de llegar a un pacto o acuerdo entre las partes enfrentadas.

Pensar en una cuestión socialmente viva como el conflicto armado es pensar en el futuro, porque hay que evaluar muy bien qué se quiere y a dónde se quiere llegar con los estudiantes y, mejor aún, a dónde se les quiere llevar. La toma de conciencia requiere un pensamiento crítico que permita comprender que ya han pasado sesenta y cinco años de una violencia sin sentido que continúa permeando la vida diaria, como manifiestan los mismos docentes:

[...] Yo digo que más que establecer una enseñanza-aprendizaje, debe establecerse un ejercicio de reflexión para ponernos a pensar alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos, sino algo que estamos experimentando a diario en un colegio público, [...] en donde los contextos que habitamos pues generan como tal una lectura de la situación; es como tener la capacidad de relacionar lo que se vive a diario con esas dinámicas históricas de mediano a largo plazo, eso es, como un elemento a considerar: que es más bien un ejercicio de reflexión continuo. (Antonio, Entrevista #1, 2017).

La propuesta que hace el docente sobre un proceso reflexivo dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales y del conflicto armado y, la urgencia de abordar esta temática en las clases deben integrarse al quehacer educativo para lograr que el estudiante transforme su realidad y para configurar una educación basada en valores y normas que permitan la convivencia pacífica.

4.2.4. La memoria histórica

Colombia es un país en el cual la violencia ha adquirido un sentido casi cotidiano, puesto que se presenta en cualquier esfera social y económica sin importar el territorio. Cuando se habla de conflicto armado se abarcan posiciones políticas encontradas e intereses económicos de por medio. Lo anterior es una preocupación que deben cubrir los contenidos relacionados con la Cátedra de la Paz, para evitar que el conflicto se siga naturalizando y que la violencia, que tanto ha sacudido al país, deje de ser entendida como rutina o, en su defecto, como un acto normal en el contexto social colombiano.

La mayoría de la población ni se inmuta ante los actos violentos que el conflicto deja a su paso, solo genera rechazo en las víctimas directas y la comunidad afectada. Por lo tanto, investigadores como Arana y Molinares (2010) consideran que el hecho de proponer nuevas formas de percibir la violencia “es una apuesta arriesgada, pero necesaria, ya que nos permitiría evidenciar nuestro pensamiento sobre los hechos violentos diarios y sin decirnos «no es a mí»” (p. 362).

Vemos entonces que una de las finalidades que le otorgan algunos docentes es que no se presente dicha naturalización del conflicto, fin que hace parte de la memoria histórica, de los cuales 10 (60 %) de los 15 docentes la señalaron como finalidad.

Otro aspecto que debemos considerar dentro de la subcategoría de memoria histórica como fin de la enseñanza del conflicto armado es la noción de No repetición, la cual impulsa la reconstrucción del conflicto con el fin de evitar incurrir de nuevo en los errores del pasado, sobre la base de conocer para prevenir, como lo ejemplifica la docente Mery: “Para mí, el objetivo para la enseñanza del conflicto armado colombiano es la no repetición, es a no repetir lo que hemos vivido por 50 a 60 años” (Mery, Entrevista #1, 2017).

En algunos casos, se intenta reconstruir los imaginarios construidos a partir de inclinaciones políticas, que llevan a mostrar una historia del conflicto con un fuerte sesgo ideológico. Así, para Miguel la enseñanza del conflicto armado busca:

[...] Principalmente en qué está historia no se repita, porque mucha gente inclusive hoy en la actualidad se considera santista, por una cosa o uribista por figuras [...] por

imaginarios que se han formado, más no por lo que la historia misma está mostrando. Entonces [la finalidad es] el mismo hecho de mostrar estas ciencias sociales de manera objetiva [...] para que los chicos vean para dónde van y de dónde se originan las cosas y cómo desde su trabajo, desde su profesión más adelante, no repitan lo que nosotros hemos repetido, (Miguel, Entrevista #1, 2018).

Por su parte, los docentes sugieren que la No Repetición es una forma de ir más allá de fechas y eventos específicos, puesto que implica estudiar y comprender las narrativas que se han tejido alrededor del conflicto. Esto sirve como un mapa para comprender las dificultades de quienes han vivido el conflicto armado y, su vez, hacer parte del cambio. El desarrollo de valores y de una ciudadanía crítica debe contribuir a evitar la continuidad del conflicto armado:

[...] Yo diría que la idea de no repetición, me parece lo más importante, entonces digamos que cuando se enseña el conflicto armado no es la idea de enseñar unos hechos y unos acontecimientos, unas fechas y unos datos, cuando se mira desde la memoria, es mirar la reconstrucción de la historia del país a partir de lo que han dicho o pueden decir las víctimas del conflicto, tampoco se trata de una cosa de pesar y de generar solidaridad sólo por el hecho de “pobrecitas las personas que han sido víctimas del conflicto” porque finalmente eso no genera nada (Alexander, Entrevista #1, 2018).

En el mismo sentido, Alexander, con respecto a la no repetición, sugiere que una forma de generar un cambio significativo por parte del estudiantado es el análisis de su entorno escolar, por lo que vemos que algunos de los docentes (2 docentes de 15) relacionan la memoria histórica con la cotidianidad y el contexto de los estudiantes.

[...] También que hagan el ejercicio de mirar cómo está ocurriendo eso dentro de la escuela, porque muchas cosas que han ocurrido dentro, entre el conflicto, también ocurren dentro de la escuela en un marco mucho más pequeño (Alexander, Entrevista #1, 2018).

Igualmente, dentro de la subcategoría de memoria histórica, para algunos docentes es importante hablar de la historia con el fin de sensibilizar a los estudiantes y a la población

colombiana sobre la importancia del periodo del postconflicto. Al respecto, Patricia asegura que:

Es una necesidad histórica, más ahora con el post acuerdo que abre el debate en relación con la construcción de memoria en el contexto educativo y en particular las ciencias sociales son las encargadas de responder a la formación ciudadana, de enseñar sobre el conflicto armado (Patricia, Entrevista #1, 2018).

Hay que reconocer que la historia está condenada a repetirse si no se distingue y esto es lo que impulsa a los docentes a que se reconozcan los hechos y vivencias, tanto de víctimas como de victimarios, dentro de estos acontecimientos que tanto han marcado al país. Por tal motivo, generar un sentido colectivo a través de las experiencias y narrativas sobre lo que realmente representa el conflicto armado es una forma de generar espacios de concientización genuinos, puesto que estos ejercicios permitan una reconstrucción que marque la manera de concebir su realidad. Lo que nos debe llevar a entender que:

El momento histórico por el que atraviesa Colombia, en el que los esfuerzos por alcanzar la paz son más notorios (...) exige una educación que brinde una educación de la memoria que permita a los estudiantes asumir posiciones y compromisos con la sociedad y el bien común (Escobar y González, 2017, p. 378).

En definitiva, la subcategoría de memoria histórica se refiere a los procesos con los cuales se busca hacer, tanto un reconocimiento al pasado como una reconstrucción de los hechos. Todo esto con el fin de esclarecer, de manera parcial, las marcas del ayer. En este sentido, la memoria histórica es inherente a los discursos construidos por los docentes de ciencias sociales, ya resaltamos que en total 10 (66%) de los 15 docentes le otorgan esta finalidad a la enseñanza del conflicto armado, como lo expresa Patricia:

[...] Enseñar el conflicto armado pasa por hacer un trabajo de memoria, entonces nosotros hemos procurado en ese plan de estudios, que como digo yo, integra varios campos del conocimiento, en el caso de la historia de Colombia trabajarlo en esa perspectiva de la relación entre lo local y lo global (Patricia, Entrevista #1, 2017).

Asimismo, tratar la memoria histórica dentro de la enseñanza del conflicto armado no solo implica, como se ha dicho, una reconstrucción de los hechos sino, también, una reforma de la construcción social y cultural de lo que han representado los ideales y conceptos que han alimentado esta problemática en el país, tal y como puede verse en la opinión de los docentes:

(...) Renovar la memoria histórica, dado a que buena parte de la historia colombiana está atravesada por el conflicto armado, allí hay unos orígenes del porqué somos así, de porqué nos encontramos en esas situaciones, entonces me parece fundamental. Segundo, hay una constante en la sociedad colombiana, es la poca cultura política que tenemos y por ende sentimos como muy alejado del conflicto armado en Colombia, pero efectivamente es una cuestión que nos atraviesa. Entonces, en esa medida es muy importante que las educandas y los educandos se conciencien sobre todo lo que trae consigo el conflicto, como el que nos ha tocado vivir acá en Colombia (Armando, Entrevista #2, 2018).

Igualmente, los docentes (6 de los 15 docentes) hacen una relación entre la memoria histórica y la resolución de conflictos como finalidades de la enseñanza del conflicto armado. Por lo cual, podemos deducir que para los docentes es importante su enseñanza desde la perspectiva de la memoria histórica y la pedagogía de la memoria, para que los estudiantes adquieran herramientas que les permita aprender y practicar la conciliación y la convivencia pacífica, el auto cuidado y el cuidado por el otro. Esto no lo muestra Sebastián en la siguiente cita:

Sí es importante el conflicto bélico, estudiarlo, pero también es ver otras formas de conflicto, pero sobre todo lo que los causa y las posibles soluciones, que ellos sean también partícipes en decir “ustedes como solucionarían un problema de territorio”, o “ustedes como solucionarían un problema de ideología”. Que ellos también planteen soluciones desde lo que ven (Sebastián, Entrevista #1, 2018).

Por otro lado, algunos de los docentes entrevistados aseguran que reconocer a la víctima es esencial para dar paso a transformaciones realmente significativas a nivel social. Si bien se debe impulsar el ejercicio de la no repetición y el perdón, este no debe ser solo colectivo, también debe proponerse como una práctica individual; es decir, cada individuo debe velar porque sea posible una reconstrucción de perspectivas sobre lo que representa la guerra:

[...] Pasar por el ser que es un componente vital, ahí hablaríamos de una perspectiva ontológica en medida que trabajemos la historia, las distintas habilidades que se presentan en las Ciencias Sociales. Esa dimensión ontológica nos debe encaminar a un reconocimiento del otro, que podríamos enmarcarlos desde una perspectiva ética, hablando de autores como Levi, los ejercicios de alteridad. Y así también una construcción de un nosotros, esa construcción de un nosotros se establecería como la misma situación del país, nos convoca a tener cambios individuales, pero también colectivos, acá podemos hablar de que la paz es algo individual, es algo subjetivo, pero yo no puedo vivir en paz, si mi contexto, si mi barrio está lleno de violencia, ese es el elemento y el tránsito que se busca establecer en las asignaturas (Antonio, Entrevista #1, 2018).

Finalmente, hablar de conflicto armado no se reduce solo a hablar de la historia. La reflexión ante el tema del conflicto armado es una necesidad inminente para el currículo de ciencias sociales, porque es una cuestión socialmente viva y un problema socialmente relevante, como lo han planteado Pagès y Santisteban (2011): “La enseñanza basada en los problemas sociales relevantes, las cuestiones socialmente vivas, implica el desarrollo de las capacidades para la acción social, la voluntad de incidir y modificar la realidad social” (p.85).

4.2.5. Resolución de conflictos

Ahora, en cuanto la subcategoría de resolución de conflictos, 6 (40 %) de los 15 docentes expresaron que esta será la finalidad de la enseñanza del conflicto y de la Educación para la Paz. Dentro de la subcategoría de resolución de conflictos, la reconciliación es concebida como una alternativa a la violencia, puesto que muchas veces se recurre a esta última por cuestiones de desconocimiento sobre maneras de enfrentar el conflicto, tal como lo indica la docente Yaneth:

La reconciliación, el conocimiento de lo que pasó, muchos de nosotros y de nuestros estudiantes crecimos pensando que la única manera de resolver nuestros conflictos son las formas violentas, pero porque estamos inmersos en un proceso violento por mucho tiempo, pero cuando el objetivo es aprender a convivir con el otro la reconciliación se hace cada día más necesaria. (Yaneth, Entrevista #1, 2018).

Establecer que el perdón y la reconciliación permiten entrever las diversas perspectivas de víctimas y victimarios, abriría un panorama para desnaturalizar la violencia en la cotidianidad, puesto que el perdón existe al comprender las experiencias y, en este caso, el sufrimiento de quienes están de por medio, por lo cual:

[...] Los procesos de reconciliación son indispensables para la convivencia entre agresores y agredidos. No basta solo con la aceptación de la coexistencia, además se hace necesario crear nuevas relaciones colaborativas con una dinámica distinta a la de la violencia (Cortés et al., 2016, p. 26).

Dos (13,33 %) de los entrevistados indicó que es esencial que los estudiantes reconozcan que la reconciliación constituye una forma de resolver los conflictos que evita recurrir a los métodos violentos que han caracterizado la historia del país. Resolución de conflictos que resaltan 6 (40 %) de los docentes como finalidad de la enseñanza del conflicto, como ya se dijo al inicio de este aparte.

Esta perspectiva busca que los estudiantes comprendan lo importante que es convivir con sus pares, más allá de sus diferencias culturales, políticas, físicas, sociales, económicas, etc. De igual modo, que adquieran la conciencia de que la violencia jamás será un medio justificado para tener la razón sobre cualquier asunto y de que el perdón hace parte de un proceso que como colombianos se debe aprender a entender:

Reconciliación, sobre todo reconciliación, dejar los odios y los resentimientos, es decir el país debe convivir con el hijo del guerrillero, el hijo del paramilitar o los hijos que están ahí que son hijos de la guerra, entonces si se enseña el conflicto permitiría verlos como seres humanos, es decir después del conflicto no se mira el uniforme, o la postura ideológica, o la justificación de aquellos actos de guerra, sino seres humanos es un poco lo que se mira ahí, desde esa lógica (Fabián, Entrevista #1, 2017).

Por su parte, dentro de la subcategoría resolución de conflictos también es importante resaltar la estimulación al diálogo como finalidad de la enseñanza del conflicto armado. En este apartado el diálogo se entiende como la oportunidad de construir vías para un acercamiento idóneo con el otro, abriendo canales de comunicación que permitan descubrir y analizar

discursos y narrativas cuyo objetivo sea concientizar sobre las formas en que la violencia ha configurado el conflicto.

Pero no solo debe quedar dentro de la escuela, se trata de buscar que el diálogo tome forma en los diferentes espacios que condicionan al ser humano puesto que, tal como lo expresa Ribotta (2011), la formación para la paz no concierne únicamente a la escuela sino a todos los espacios de socialización, la mejor forma de aprenderla es a través del diálogo y la comunicación.

4.2.6. Formación de ciudadana

La formación ciudadana se asume desde el papel transformador de los niños y jóvenes en el desarrollo de principios democráticos, el restablecimiento y disfrute de los derechos humanos y el ejercicio real de la democracia que les permita vivir en paz (Santisteban et al., 2018). Formar ciudadanos implica, entonces, formar personas capaces de comprender y comprometerse con el mundo que los rodea. Capaces de reconocerse como actores participes de un conflicto que de una u otra forma los ha tocado.

Así, la subcategoría de formación ciudadana hace referencia, como ya se explicó en su definición, al momento en que los docentes relacionan la finalidad de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz con la formación de capacidades para la participación democrática y la promoción y práctica de los derechos humanos. Finalidad que fue expresada por 4 (26 %) de los 15 docentes.

En el aspecto político es muy importante para la formación ciudadana y eso haría que los chicos actuaran para transformar la realidad que hemos tenido en el país durante más de cincuenta años de conflicto (Alexander, Entrevista # 2, septiembre 2018).

Por otro lado, es importante resaltar que los docentes relacionan la formación ciudadana con la enseñanza de los hechos históricos (4 docentes) y la memoria histórica (3 docentes). Lo que nos lleva a entender que para los docentes la formación ciudadana debe darse de la mano de la comprensión lo sucedido y la empatía para buscar la transformación, la participación y la búsqueda del goce de los derechos humanos, tal como lo plantea uno de los participantes:

Es una necesidad histórica, más ahora con el post-acuerdo que abre el debate en relación con la construcción de memoria en el contexto educativo. Las ciencias sociales, en particular, son las encargadas de responder a la formación ciudadana y de enseñar sobre el conflicto armado (Patricia, Entrevista # 2, septiembre 2018).

Finalmente, podemos decir que la idea de que los maestros entiendan la formación ciudadana como objetivo de la enseñanza de la paz, lo saca de la órbita de pensarse el conflicto armado como un simple hecho cronológico y un hecho que solamente se puede entender desde la perspectiva de hechos, fechas, actores y roles. Esta idea, nos llena de esperanza, pues entendemos que la finalidad de la enseñanza del conflicto y de la educación para la paz es formar en participación y para el futuro.

Capítulo 5

Las prácticas de enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz

En este capítulo se abordan las prácticas de los docentes de Ciencias Sociales referentes a la enseñanza del conflicto y la Educación para la Paz y respondemos a la pregunta: ¿cuáles son los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales en las aulas de los colegios de dos localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá para enseñar el conflicto armado y la Educación para la Paz?

Para describir, analizar e interpretar las prácticas docentes hemos utilizado los datos provenientes de las entrevistas la planeación de los docentes y la observación de clases. Es así como encontramos que, lo observado y lo realizado por los docentes participantes, se vincula con lo propuesto por Galtung (2010), en la medida que educar para la paz debe conllevar a la comprensión de los conflictos.

En el campo de las Ciencias Sociales, se considera que el estudio de las causas del conflicto y de su dinámica puede contribuir a su solución por medios pacíficos. Para analizar, interpretar y comprender las prácticas de los docentes relacionados con el conflicto, su resolución y su prevención, se deben tener en cuenta los referentes desde los que estas se sustentan.

Para este análisis tuvimos en cuenta los elementos propuestos por Giroux (2000) en relación a la pedagogía crítica, que es en la que aseguran ubicarse la mayoría de los participantes de la investigación. Frente a la pedagogía crítica Giroux (2000) señala como elementos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales, los siguientes aspectos: a) El desarrollo del pensamiento crítico, b) El fomento de la participación y, c) La educación como una herramienta política.

Las entrevistas y las clases analizadas arrojaron una serie de códigos acerca de las estrategias desarrolladas por los docentes, los cuales englobamos en las siguientes categorías: enseñanza del conflicto armado y educación para la paz. Los hallazgos

realizados se abordaron a partir de las premisas epistemológicas, ontológicas y axiológicas particulares de la investigación social. Por tanto, la interpretación hermenéutica de los códigos corresponde a lo planteado en el capítulo del marco teórico. La estructura del análisis se refleja en la *Figura 6*.

Figura 6. *Estructura de categorías y estrategias para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz*



Tabla 12. Códigos y categorías centrales de las estrategias para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz

Categoría principal/objeto de estudio	Categorías	Códigos abiertos
Enseñanza del conflicto armado	Memoria histórica	Memoria Colectiva Memoria Individual Memoria histórica del conflicto Memoria histórica para afrontar el conflicto
	Convivencia	Cultura política Cultura de paz Cambiar las mentalidades para la construcción de la cultura de paz Cambios curriculares
	Formación ciudadana	Contexto del conflicto Víctimas del conflicto Proceso de paz
La enseñanza y aprendizaje de la educación para la paz	Prácticas pedagógicas	Currículo oculto Autonomía Autonomía institucional Currículo contextual Currículo para entender la realidad
	Pensamiento crítico	Pensamiento autónomo Transformación Comprensión de la realidad y el contexto Búsqueda de soluciones Análisis de discursos y fuentes
	La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad	Análisis de la realidad Análisis de los contextos Análisis de los participantes

Las definiciones de las categorías y códigos extraídos de las entrevistas sobre las estrategias para la enseñanza del conflicto armado y la Educación para la Paz son las siguientes:

Memoria Histórica. Hace referencia al uso del conflicto armado para generar en los estudiantes una memoria colectiva y una comprensión histórica del conflicto desde lo vivido por las víctimas, con el fin de que entiendan que también son parte de este y aprendan capacidades para resolver los conflictos que se les presentan en la vida cotidiana, aporten a la no repetición, generen alternativas y no naturalicen la guerra.

Convivencia. Hace referencia a usar el conflicto armado como una estrategia para entender la cultura de la paz (los valores y prácticas inherentes a la paz) y cambiar las mentalidades de los estudiantes, para que aporten a la construcción de una convivencia armoniosa.

Formación ciudadana. Hace referencia a enseñar el conflicto armado como estrategia para fomentar la participación de los estudiantes, para que busquen soluciones a sus conflictos a través del dialogo y la reconciliación y relacionen el conflicto con su contexto.

Práctica pedagógica. Esta categoría se refiere al uso de estrategias en donde la educación para la paz fomente la autonomía y la participación democrática de los estudiantes y, en donde las estrategias implementadas, que no se generan desde la ley o el currículo impuesto, busquen un dialogo constante entre lo enseñado y la realidad del estudiante para la transformación social de su entorno cercano.

Pensamiento crítico. Nos referimos al hecho de que los docentes usen o se piensen la educación para la paz como una oportunidad y estrategia para fomentar en los estudiantes el entendimiento, el análisis crítico de los discursos y las fuentes y la transformación de sus realidades.

La educación para la paz. Prácticas de enseñanza y normatividad. Esta categoría hace referencia a la relación que establecen los docentes con la norma. La cual es tomada por los docentes como una oportunidad para innovar en su práctica pedagógica y estrategias de enseñanza y para fomentar en los estudiantes el análisis de la realidad, del contexto y los actores, no solo del conflicto armado sino del entorno de los estudiantes. Igualmente, se toma como una oportunidad para analizar y desarrollar una crítica de la norma misma.

5.1. Enseñanza del conflicto armado

Como lo evidenciamos en el capítulo anterior, los docentes han asumido la enseñanza del conflicto armado colombiano como una cuestión socialmente relevante, no solo por lo que representa para el contexto en el que se desarrollan los estudiantes (un Acuerdo de Paz) sino porque sienten que tienen una responsabilidad ante los sucesos que siguen presentes en la vida del país. Como lo señalan Franco y Levín (2007), el hecho de tratar la historia reciente es como abordar un pasado abierto, o si se quiere, inconcluso, puesto que los efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia la sociedad actual y se vuelven presentes. Este es el caso del conflicto armado en Colombia y por eso lo consideramos una cuestión socialmente viva. De esta manera, los docentes consideran que el conflicto no puede estar alejado del aula de clase:

La enseñanza del conflicto armado es una necesidad histórica y el contexto educativo tiene que ver mucho en eso y obviamente en el caso particular las ciencias sociales, que son las que están llamadas a responder por esa formación. Eso no implica que los demás campos del conocimiento queden por fuera, pero definitivamente, hay una responsabilidad pedagógica y didáctica del área de ciencias sociales en relación con enseñar sobre el conflicto armado (Patricia, Entrevista #1, 2017).

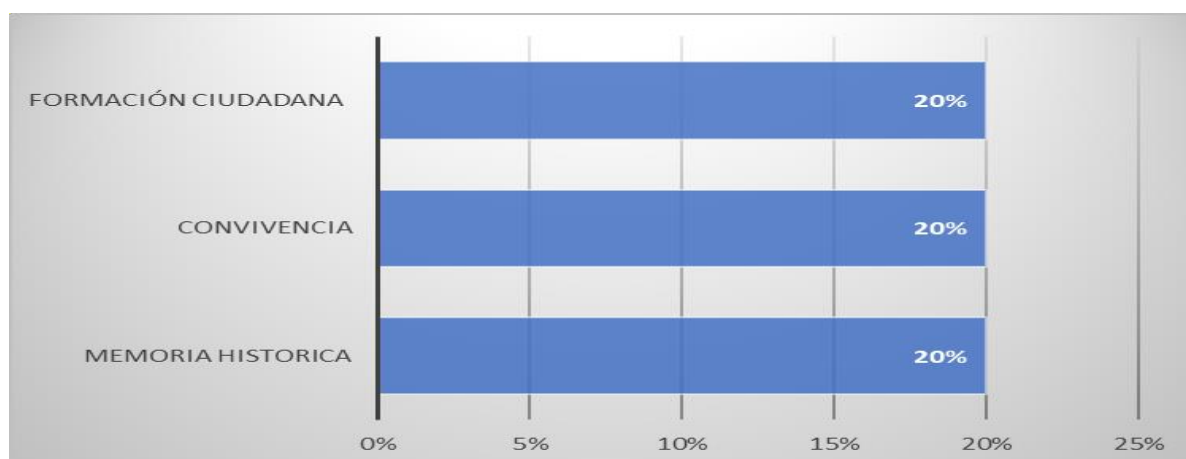
Comprender que la enseñanza del conflicto armado está lejos de ser sólo una exposición de hechos históricos y barbaries que han caracterizado al conflicto armado en Colombia, es una necesidad relevante, pues en muchos aspectos es la visión general que se tiene. Más allá de hablar de atentados y masacres, es necesario proporcionar la posibilidad de analizar sentidos y valores que permitan construir una sociedad sin prejuicios, capaz de comprender al otro desde diversas aristas sin acudir a la violencia.

El conflicto armado representa para el docente de ciencias sociales múltiples retos, entre ellos el de direccionar de la mejor forma posible, de acuerdo con sus creencias, prácticas y experiencias de formación, la enseñanza de este proceso histórico y, en ocasiones, relacionarlo con la educación para la paz. Los docentes entrevistados consideran, como lo expone Plazas-Díaz (2017) “para comprender la historia del conflicto armado reciente de Colombia es necesario investigar, para poder enseñar en las aulas de clase el pasado y el presente del conflicto, el cual se mantiene en proceso de actualización y nuevas miradas” (p. 192).

Lo anterior puede demostrar que abordar la enseñanza de un conflicto, aún no es cuestión del pasado, lo cual genera debate entre los docentes, pues es un hecho que aún sigue siendo investigado, debido a los nuevos elementos y decisiones que se relacionan con este, lo que da paso a proyecciones que pueden ser subjetivas, y que, al impartirlas en el aula, generan diversas opiniones sobre el contenido académico.

Cuando los docentes expresan en las entrevistas cuáles son las estrategias desarrolladas para enseñar el conflicto armado, por lo regular, se remiten a fines y objetivos de la enseñanza. Teniendo en cuenta sus respuestas, nos damos cuenta que utilizan como estrategia para enseñar el conflicto armado: la memoria histórica, 3 (20 %) de los 15 docentes, la convivencia 3 (20 %) de 15 docentes y la formación ciudadana, 3 (20 %) de 15 docentes.

Figura 7. Estrategias para enseñar el conflicto



Lo anterior no quiere decir que los docentes se casen con alguna de estas estrategias, pues pueden combinar varias como lo vemos en la *Tabla 13*.

Tabla 13. *Respuestas obtenidas sobre estrategias de la enseñanza del conflicto armado (categorización y codificación abierta)*

Docentes	Las estrategias de enseñanza del conflicto armado: según las respuestas de los docentes participantes	
	Respuestas obtenidas	Categoría/Códigos abiertos
Francisco	<p>Enseñar el conflicto armado es importante, porque hace parte de nuestra historia, hace parte del proceso que estamos viviendo hace más de 50 a 60 años y es necesario que todos los estudiantes sepan qué fue lo que pasó, cuando, quienes son los protagonistas de esta guerra que estamos viviendo y prácticamente hagan parte de ella. Porque el hecho de que a las ciudades no nos toqué mucho esta situación, si es necesario que miremos y sepamos qué es lo que se está viviendo y prácticamente le busquemos una solución y no naturalicemos lo que está pasando con la guerra (Entrevista #1, 2017)</p> <p>[...]Se deben tener en cuenta prácticamente la historia, saber que no podemos repetirla, tener en cuenta los estudios de casos específicos. Masacres, Mapiripán, cosas que hayan sucedido en los pueblos, mirar qué soluciones podemos tomar, o hubiéramos podido tomar desde gobiernos anteriores, porque la guerrilla se fortaleció tanto en algunos gobiernos y se logró debilitar en otros, y hacer que tomen conciencia de eso, que no se siga naturalizando porque, tristemente para todos, que maten a una población, que coloquen una bomba, que hagan atentados a los oleoductos, se ha convertido en algo muy normal, muy natural y la idea es quitar esa naturalidad con la que vemos el conflicto en el país” (Entrevista # 1, 2018).</p>	<p>Memoria Histórica/ Memoria Colectiva, Memoria Individual, Memoria histórica del conflicto, Memoria histórica para afrontar el conflicto, víctimas del conflicto</p> <p>Formación ciudadana, Búsqueda de soluciones, dialogo, proceso de paz</p>

	<p>Estamos naturalizando la violencia y cómo hemos vivido siempre en violencia es muy normal que la forma de resolver conflictos o problemas sea a los golpes, sea a los insultos, y definitivamente es lo que tenemos que quitar de la mente de los estudiantes, que para eso hay formas de solucionar los problemas y una de ella es que es la más importante es el diálogo, mirar como desde cada uno de nosotros nos ponemos en los zapatos de los demás y en vez de pelear buscamos soluciones a los problemas que se presentan (Entrevista #2, 2018).</p>	
Zara	<p>[Enseñar el conflicto armado] implica hablar en positivo, en la posibilidad de convivir, en la posibilidad de construir. La educación para la paz debería ser la forma en que las personas somos capaces de comprender las realidades y las dificultades por las que atraviesa el otro, entonces una educación para la paz debe verse en los valores, pero no en los valores de libro sino en los valores reales y vivenciales que puedan ayudar a cambiar estructuras básicas y para esto se enseña el conflicto armado, no como repetición, sino como enseñanza (Entrevista #2, 2018).</p>	<p>Convivencia/ Cultura de paz, cambiar las mentalidades para la construcción de la cultura de paz</p>
Antonio	<p>La educación para la paz podría asumirla como un escenario de acción y reflexión, en dónde está presente la relación entre los distintos sujetos, entre los distintos individuos en primera instancia a nivel de convivencial, el hecho de cómo un grupo de niños y jóvenes interactúan cotidianamente en un ambiente escolar, conlleva a que se genera un reconocimiento de todo tipo (Entrevista #2, 2018).</p>	<p>Memoria histórica/ Memoria Colectiva, Memoria Individual, Memoria histórica del conflicto, Memoria histórica para afrontar el</p>

	<p>[La memoria histórica es] un recurso vital para la construcción de la paz y la reconciliación, la historia de vida termina siendo el escenario principal donde cada individuo se reconstruye (entrevista #2, 2018)</p> <p>Uno pretende con sus clases, no solo que los muchachos analicen la realidad; es decir, que tengan un cúmulo de información y que aprendan sobre el conflicto, uno quiere que vayan más allá. Mejor dicho, que sean ciudadanos conscientes, que se preocupen por los demás, que vean que reclamar la reivindicación de sus derechos, es fundamental. Uno quiere romper con los estereotipos de violencia (Entrevista #2 1, 2018).</p>	<p>conflicto</p> <p>Convivencia/ Cultura de paz, cambiar las mentalidades para la construcción de la cultura de paz</p> <p>Formación ciudadana/ Búsqueda de soluciones, participación, Contexto del conflicto</p>
Tomas	<p>La paz me parece a veces un concepto etéreo, muy allá, muy simbólico, yo pienso que es una educación para la convivencia, una educación para la ciudadanía, no sé qué nombre ponerle, ya que todo el mundo anhela paz” (Entrevista #2, 2018).</p>	<p>Convivencia/ Cultura de paz.</p>
Ernesto	<p>Uno en la enseñanza debe buscar que los estudiantes primero alcancen un nivel crítico frente a lo social, ya que de nada sirve que los estudiantes tengan una cantidad de conocimiento acerca de historia o geografía, si no alcanzan un nivel crítico con respecto a su entorno, a su vida como individuos y con respecto a su participación como personas en la vida social, tanto en su familia como en su entorno local, como a nivel social general (Entrevista #2, 2018).</p>	<p>Formación ciudadana/ Búsqueda de soluciones, participación, Contexto del conflicto</p>
Yaneth	<p>La memoria histórica, reconocernos como parte de la historia que lo que sucedió da paso para</p>	<p>Memoria histórica/ Memoria</p>

	comprender lo que somos aquí y ahora. Después comprender que eso no es algo acabado, que es nuestra realidad y que es una realidad que hay que comprender para transformarla, análisis social, análisis real, y puesta en práctica, cuando yo aprendo y comprendo lo práctico (Entrevista #1, 2018).	Colectiva, Memoria Individual, Memoria histórica del conflicto, Memoria histórica para afrontar el conflicto
--	--	---

Teniendo en cuenta estos hallazgos, es necesario relacionar e interpretar las respuestas de los docentes a través de la relación que se puede dar entre las subcategorías y el marco teórico.

5.1.1. La enseñanza del conflicto armado como memoria histórica

Uno de los elementos que han resaltado los docentes en este proceso investigativo es la importancia de la memoria para la no repetición de los acontecimientos que se han dado en el país durante los últimos 65 años. Dentro de los procesos que se buscan enseñar del conflicto armado se ha interpretado que, tanto la memoria como la historia, son complementos que revisten un carácter polémico, político, pertinente y urgente. Como se ha señalado anteriormente, esto se debe a que están insertadas entre el pasado reciente y el presente. Así lo resalta Ortega (2016):

Los privilegios a la subjetividad y la premisa de rigor metodológico historiográfico requieren el reconocimiento de los siguientes elementos: la dificultad que existe por la falta de cierre, el carácter relativo, así como, la presencia de actores y distintas versiones; al considerar tales elementos, se podrá construir versiones con responsabilidad social que permitirán una formación de conciencia histórica basados en la incidencia de la justicia, verdad y reparación (p. 267).

Esta formación de la conciencia histórica, los docentes la relacionan con la enseñanza del conflicto armado cuando mencionan que:

Enseñar el conflicto armado es importante, porque hace parte de nuestra historia, hace parte del proceso que estamos viviendo hace más de 50 a 60 años y es necesario que todos los estudiantes sepan qué fue lo que pasó, cuándo, quiénes son los protagonistas de esta guerra que estamos viviendo y prácticamente hagan parte de ella. Porque el hecho de que a las ciudades no nos toqué mucho esta situación, si es necesario que miremos y sepamos qué es lo que se está viviendo y prácticamente le busquemos una solución y no naturalicemos lo que está pasando con la guerra (Francisco, Entrevista #1, 2017).

[La memoria histórica es] un recurso vital para la construcción de la paz y la reconciliación, la historia de vida termina siendo el escenario principal donde cada individuo se reconstruye (Antonio, entrevista #2, 2018).

Los docentes señalan que la enseñanza del conflicto armado debe permitir el desarrollo de una conciencia individual y colectiva frente a una dinámica cambiante, que no deja de estar presente en la vida de los ciudadanos del país. El desarrollar esa conciencia, frente a la realidad violenta, permitirá el desarrollo de herramientas por parte de la comunidad para afrontar el futuro.

Por otro lado, cuando los docentes hablan del desarrollo de la memoria histórica como estrategia para enseñar el conflicto armado mencionan como aspectos fundamentales el uso de casos emblemáticos para minar la naturalidad o “normalidad” con que los estudiantes asumen la violencia en el país:

[...] Se deben tener en cuenta prácticamente la historia, saber que no podemos repetirla, tener en cuenta los estudios de casos específicos. Masacres, Mapiripán, cosas que hayan sucedido en los pueblos, mirar qué soluciones podemos tomar o hubiéramos podido tomar desde gobiernos anteriores, porqué la guerrilla se fortaleció tanto en algunos gobiernos y se logró debilitar en otros, y hacer que tomen conciencia de eso, que no se siga naturalizando porque, tristemente para todos, que maten a una población, que coloquen una bomba, que hagan atentados a los oleoductos, se ha convertido en algo muy normal, muy natural y la idea es quitar esa naturalidad con la que vemos el conflicto en el país (Francisco, Entrevista # 1, 2018).

Igualmente, los docentes hacen una relación entre las estrategias de memoria histórica con las estrategias para enseñar convivencia y formar en ciudadanía, pues para ellos la enseñanza del conflicto comporta un elemento importante de transformación de las prácticas para resolver los conflictos cotidianos en el ámbito escolar, familiar, barrial y local de los estudiantes. Los docentes continuamente resaltan la importancia de no naturalizar el conflicto, de entender que la violencia no debe ser parte de la cotidianidad, que esto se ha arraigado en la población y debe ser modificado.

5.1.2. La enseñanza del conflicto armado para la convivencia

Enseñar el conflicto armado permite pensar en la convivencia pacífica de los pueblos, entendida esta desde los principios de paz positiva, la cual está determinada según Galtung (2010) por la empatía, la no violencia y la creatividad. No se trata de una paz perfecta, pero si desde una paz posible, que busque aprender de los errores del pasado.

Pensar en la enseñanza del conflicto dentro de un marco de reconocimiento de derechos es relativamente nuevo en la sociedad colombiana. Sin embargo, en la Ley 1448 de 2011 se establece que el Ministerio de Educación Nacional tiene como objetivo garantizar educación de calidad y pertinente para la población, llevar a cabo programas y proyectos que se encarguen de promover la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, y el desarrollo de competencias ciudadanas de los niños, niñas y adolescentes colombianos, haciendo especial énfasis en aquellos que son más vulnerables debido a la violencia y el conflicto; asimismo, se encargaran de crear ambientes de reconciliación para que no se repitan los mismos hechos que atentaron o que puedan atentar contra su integridad, o en dado caso, violen sus derechos (Congreso de la República de Colombia, 2011).

La posibilidad de desarrollar prácticas donde la convivencia y la reconciliación se hagan presentes es uno de los objetivos que le dan los docentes a enseñar el conflicto armado, pues no se trata solo de enseñar contenidos, se trata de darle sentido a esos contenidos, aportando a la formación de personas capaces de contribuir a la no repetición. Una de las docentes lo señala de la siguiente manera:

Lo cual implica hablar en positivo, en la posibilidad de convivir, en la posibilidad de construir. La educación para la paz debería ser la forma en que las personas somos capaces de comprender las realidades y las dificultades por las que atraviesa el otro, entonces una educación para la paz debe verse en los valores, pero no en los valores de libro sino en los valores reales y vivenciales que puedan ayudar a cambiar estructuras básicas y para esto se enseña el conflicto armado, no como repetición, sino como enseñanza (Zara, Entrevista #2, 2018).

La paz me parece a veces un concepto etéreo, muy allá, muy simbólico, yo pienso que es una educación para la convivencia, una educación para la ciudadanía, no sé qué nombre ponerle, ya que todo el mundo anhela paz (Tomas, Entrevista #2, 2018).

Las estrategias de enseñanza para la convivencia a su vez son relacionadas por los docentes con prácticas de enseñanza de memoria histórica. Es importante resaltar que los docentes destacan que la enseñanza del conflicto armado siempre debe estar relacionada con la realidad de los estudiantes, pues el fin último, no es solo tener una comprensión de lo sucedido, sino que tenga una aplicabilidad en la vida de los estudiantes.

5.1.3. La enseñanza del conflicto armado como oportunidad para la formación ciudadana

Una respuesta que dan los docentes frente a la formación ciudadana está relacionada con la importancia que tiene fortalecer la formación en valores y que estos se vean reflejados en el actuar de los individuos en sociedad. La formación ciudadana es concebida por los docentes como una corresponsabilidad con la educación para la paz, pues para ellos formar ciudadanos es darles los elementos necesarios para encontrar la solución pacífica de los conflictos. Los docentes manifiestan la importancia de quitar de la mente y de los imaginarios de niños y jóvenes las formas violentas para resolver conflictos y fomentar formas pacíficas que motiven al diálogo y a la reconciliación. En otras palabras, desarrollar competencias en los niños y jóvenes que los lleven a la toma de decisiones consientes frente a la violencia en la cual se desarrollan:

La Educación para la Paz podría asumirla como un escenario de acción y reflexión, en dónde está presente la relación entre los distintos sujetos, entre los distintos individuos,

en primera instancia a nivel convivencial, el hecho de cómo un grupo de niños y jóvenes interactúan cotidianamente en un ambiente escolar, conlleva a que se genere un reconocimiento de todo tipo (Antonio, Entrevista #2, 2018).

En la relación que establecen los docentes entre las estrategias que implementan, la enseñanza de la formación ciudadana y la memoria histórica se puede resaltar la importancia que tiene la correspondencia entre lo sucedido y las prácticas ciudadanas para fomentar en los estudiantes la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se les presentan.

5.2. La enseñanza y aprendizaje de la educación para la paz

En el año 2014, el gobierno colombiano expidió, como ya hemos comentado, la Ley 1732 de 2014, en la cual se señala de manera clara la intención de garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz. Esta ley estableció la Cátedra para la Paz como asignatura independiente que se debe desarrollar en todas las instituciones educativas y en todos los niveles de educación básica y media (Congreso de la República de Colombia, 2014).

Esta ley fue reforzada por el Decreto 1038 de 2015 que buscaba, frente a los acuerdos de paz, que cada institución educativa incluyera en sus planes de estudio propuestas pedagógicas desde las cuales legitimar el proceso y el acuerdo establecido, consistente en “reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución” (Ministerio de educación nacional, 2014, p.1).

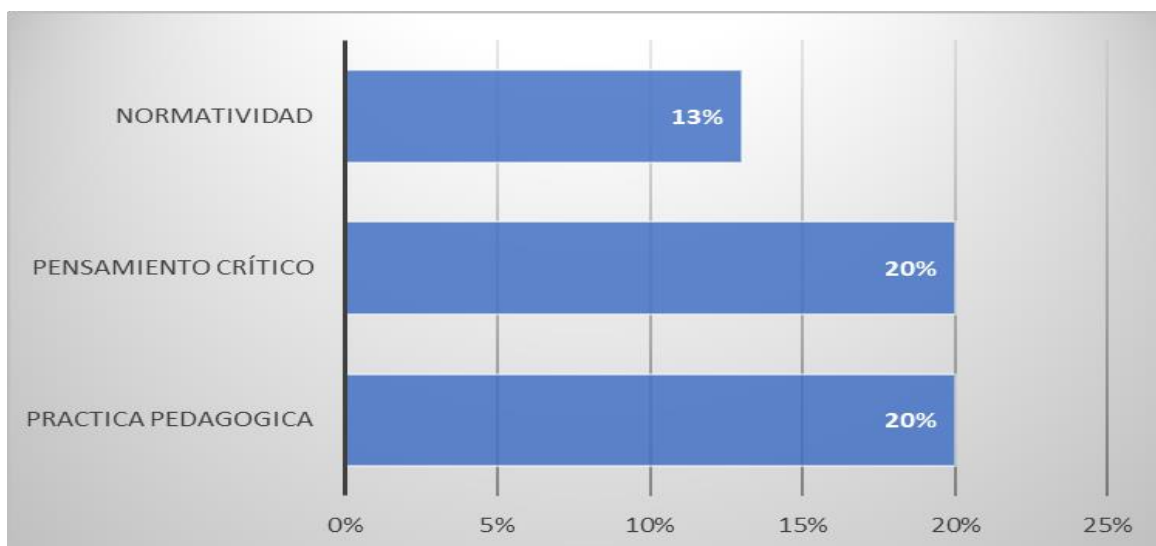
La implementación de la Educación para la Paz en Colombia, mediante la instauración de la cátedra, y la consolidación de un camino para la construcción de una paz estable y duradera, son objetivos que buscan un espacio en las prácticas que los docentes.

Se considera que los estudiantes son el centro de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en otras palabras, se hace necesaria la participación de los estudiantes para que realicen apropiaciones de la realidad en su proceso de formación, pero también, para que busquen su identidad, manejen adecuadamente sus relaciones sociales y obtengan habilidades ciudadanas. Asimismo, es de vital importancia que el docente, dentro del rol que asume dentro del aula, tenga en cuenta estos factores, para, así, construir estrategias que favorezcan la

enseñanza del conflicto y la construcción de una cultura de paz.

Cuando los docentes expresan en las entrevistas cuáles son las estrategias desarrolladas para educar en la paz, por lo regular lo relacionan con la necesidad de generar cambios en las prácticas de los estudiantes y se refieren a la relación con las normas y la paz. Teniendo en cuenta sus respuestas, nos damos cuenta de que categorizan su visión y las estrategias que emplean en educar para la paz en: práctica pedagógica: 3 (20 %) de los 15 docentes la utilizan; pensamiento crítico: 3 (20 %) de los 15 docentes la utilizan; y educación para la paz y normatividad, en donde 2 (13%) de 15 docentes la utilizan.

Figura 8. *Estrategias de educación para la paz*



Lo anterior no quiere decir que los docentes se casen con alguna de estas estrategias pues pueden combinar varias como lo vemos en la *Tabla 14*.

Tabla 14. *Respuestas obtenidas sobre estrategias de la enseñanza de la educación para la paz: categorización y codificación abierta*

Docentes	Las estrategias de enseñanza de la educación para la paz según las respuestas de los docentes participantes	
	Respuestas obtenidas	Categoría/Códigos abiertos
Ernesto	<p>La práctica pedagógica de los docentes se enmarca la realidad de los niños y jóvenes que cada día llegan a sus aulas de clase, y esto corresponde muy de cerca con lo que para ellos es la educación para la paz: esta debe de empezar por tomarse los colegios de manera participativa, manera democrática que también haya un diálogo permanente con la comunidad y sus realidades (entrevista #1, 2017).</p> <p>Para toda la educación se convierte en un caballo de batalla, según el periodo político en el que estemos sale una nueva ley. Esto no quiere decir que no sea algo que puede ser positivo, pero, sin embargo, cuando estamos en la realidad educativa los docentes de sociales terminamos dictando o trabajando un poco de cátedras más por la obligación que exige el Ministerio de Educación o la secretaria, ya que es el ente que nos dirige, por eso la Cátedra para la Paz se ha convertido en eso, pero alrededor del tema no hay una reflexión adecuada. Ni los entes territoriales tampoco buscan generar que la Cátedra para la Paz sea más que una cátedra obligatoria y más bien sea una cuestión que verdaderamente ayude a la paz (Entrevista #1, 2017).</p>	<p>Práctica pedagógica/ Currículo oculto, Autonomía, Autonomía institucional, Currículo contextual, Currículo para entender la realidad</p> <p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/ Análisis de la realidad, análisis de los participantes.</p>

<p>Patricia</p>	<p>[...] no estoy de acuerdo con ese manejo de esas cátedras porque por lo mismo insisto eso no se enseña con un currículo, eso no se enseñaba manteniendo una clase particular semanal, eso se enseña en la cotidianidad y en las relaciones interpersonales y en el trabajo curricular que uno haga en medio de las áreas. Sin embargo, sí debo decir que esos espacios de pronto lo que han servido es para que como sociedad pensemos que hay una necesidad en formar para la paz (Entrevista #1, 2018).</p>	<p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/Análisis de los contextos.</p>
<p>Camilo</p>	<p>Yo utilizo mucho la escucha y el leer a los estudiantes, hace poquito desarrollamos un ejercicio para el día de la memoria histórica el 9 de abril aquí en el colegio, donde confrontamos al estudiantes con una realidad, mostramos diferentes relatos de víctimas de conflicto para tratar de hacer el choque en términos sentimentales, afectando un poco a los estudiantes para que pudieran escribir cosas sobre eso no, no es solamente entender sino meterse en la piel del otro (Entrevista #1, 2017)</p> <p>Yo me considero un educador de la esperanza, yo pienso desde la pedagogía crítica. En consecuencia, creo que hay que dar a conocer diferentes tipos de posibilidades de acción ante el rigor de la guerra. Para el docente que habla del conflicto armado, hablar de resistencia pacífica, de exigibilidad de derechos y de constitucionalidad, es importante. A mí en lo personal me gusta mostrar estos esfuerzos de las comunidades que han vivido en medio de la guerra. Uno debe como docente luchar contra las “verdades” impuestas</p>	<p>Práctica pedagógica/ Currículo oculto, Autonomía, Autonomía institucional, Currículo contextual, Currículo para entender la realidad</p> <p>Pensamiento crítico/ Pensamiento autónomo, transformación, búsqueda de soluciones, comprensión de la realidad, análisis de discursos y fuentes</p>

	<p>por los noticieros y por las novelas. Las cuales entronizan al paramilitar, al narcotraficante y hasta el guerrillero y presentan estos personajes como si fueran héroes sin dar el punto de vista de las víctimas. (Entrevista # 1, 2017)</p>	
Francisco	<p>Cuando a los maestros nos hablan de la Ley 1732 de 2014 como algo que se debe realizar obligatoriamente en la escuela, es obvio que se presente resistencia, pues para el caso de los docentes de ciencias sociales, nos lo encargan de manera directa, sin tener en cuenta la presión de un área que se ve tres horas a la semana, que debe cubrir un amplio espectro de conocimientos y desarrollar un amplio número de competencias.</p> <p>Nos vemos [obligados] a enseñar un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad. (Entrevista #1, 2017)</p>	<p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/Análisis de los contextos, análisis de la realidad</p>
Sebastián	<p>Uno de los problemas de la ley y del decreto que la regula es que dan por hecho que en el país entramos en un momento de paz “estable y duradera. Situación compleja pues si uno observa las condiciones materiales que tienen muchos de los estudiantes o los medios con los que se ejerce la docencia falta muchísimo. Hablar de paz sin hablar de equidad social es difícil (Entrevista #2, 2017).</p> <p>[...] en la escuela tenemos que analizar para que esos discursos y esas prácticas como que también se empiecen a transformar y que los chicos lo tomen, no por lo que diga el profesor o repitan lo que dice el profesor, sino que digan vamos a ser un poquito más críticos y esta parte de la historia que es lo que nos están diciendo. Sí, entonces</p>	<p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/Análisis de los contextos, análisis de la realidad, análisis de los actores</p> <p>Práctica pedagógica/ Currículo oculto, Autonomía, Autonomía institucional, Currículo contextual, Currículo para entender la realidad</p>

	<p>pienso que esa educación tanto para la paz, la convivencia o hablar de un conflicto, nos tiene es que permear o buscar maneras de solucionar las cosas inmediatas. Que es cierto que es la base, nosotros en educación y sobre todo lo que se plantea como educación para la paz, que si es bueno tener unos lineamientos, pero lo están viendo muy macro, se está midiendo muy macro y si es importante que los chicos transformen su realidad próxima para poder decir bueno pero como vamos a mirar el país de aquí en adelante (Entrevista #1, 2017)</p>	<p>Pensamiento crítico/ Pensamiento autónomo, transformación, búsqueda de soluciones, comprensión de la realidad.</p>
Tomas	<p>Eso me parece muy positivo, pero cuando, desafortunadamente, una práctica pedagógica innovadora se institucionaliza pierde como su espíritu. Ahí estaría la parte negativa que cada docente de sociales institucionalizara esas prácticas y se volviera como algo rutinario, algo sin vida, una cuestión de contenidos o unos estándares o unos requerimientos para cumplir, perdería su espíritu innovador. ¿La innovación en que está? en que poder garantizar que cada estudiante de este país sepa el devenir del conflicto armado de Colombia, los antecedentes violentos y entender por qué las luchas sociales del país terminaron siendo violentas y terminaron recurriendo a vías de hecho como única forma de poder garantizar sus derechos y poder llevar a cabo su proyecto político (Entrevista #2, 2018). Uno lee la Ley y hay muchas cosas que se dan por sentado, muchos términos que para el cotidiano de los estudiantes son abstractos. En su objetivo plantea “crear y consolidar un espacio para el</p>	<p>Práctica pedagógica/ Currículo oculto, Autonomía, Currículo para entender la realidad.</p> <p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/Análisis de los contextos, análisis de la realidad, análisis de los actores</p>

	<p>aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. Sin embargo, esto solo son palabras, porque detrás de estos conceptos están los derechos del individuo.</p> <p>Sin embargo, la escuela sigue estando limitada política y económicamente para la producción del conocimiento. Entonces mientras se habla de cultura de paz, el Estado recorta más los derechos de los ciudadanos. En nombre de la inclusión, se atiborran salones de estudiantes, en nombre de la cobertura universal y el derecho a la educación, sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales en las que viven los estudiantes (Entrevista # 2, 2018).</p>	
Armando	<p>Si bien es una ley que busca incorporar el tema de la paz, me parece que se queda corta en la medida en que cuando se promulgó esa ley, todavía estábamos en medio del conflicto, de las balas.</p> <p>Ahorita que hay la posibilidad de reconciliarnos (...) vemos que no hay garantías para el ejercicio político democrático por parte, por ejemplo, de los excombatientes, lo cual pone en entredicho que efectivamente la cátedra se haya ejecutado como debería ser. Lo que buscaba esta cátedra en un inicio era precisamente fomentar la reconciliación y el perdón, pues jamás el olvido por supuesto (Entrevista #1, 2018).</p>	<p>La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad/Análisis de los contextos, análisis de la realidad, análisis de los actores</p>

Teniendo en cuenta estas evidencias es interesante ver como hay una relación poco amistosa de los docentes con la norma. Sin embargo, es muy destacable observar como los docentes ven en la norma como una oportunidad para innovar sus prácticas docentes y sus prácticas de enseñanza, en pro de que los estudiantes puedan desarrollar un mejor análisis de sus propias realidades, de su contexto y de los actores, para buscar soluciones y transformaciones. Por lo

tanto, vemos que entre la norma y las practicas pedagógicas y de enseñanza hay una relación de causalidad, ya que los docentes expresan que la imposición de la norma o ley (Catedra de la paz) es una oportunidad para incorporar, en sus estrategias de enseñanza y en el área, los temas de conflicto armado, de convivencia y del conflicto en general, yendo más allá del simple conocimiento de un hecho histórico concreto.

5.2.1. Las prácticas pedagógicas

Los docentes que hicieron parte de esta investigación mostraron interés en que su práctica vaya más allá de trasmitir conocimiento, fechas y datos. Los docentes están interesados en hacer cambios que redunden en la trasformación paulatina de los entornos en los cuales desarrollan su labor. El interés de los docentes se evidencia en la búsqueda de herramientas que les permitan a los niños y jóvenes enfrentar la realidad en la cual viven.

La práctica pedagógica de los docentes se enmarca la realidad de los niños y jóvenes que cada día llegan a sus aulas de clase, y esto corresponde muy de cerca con lo que para ellos es la educación para la paz: esta debe de empezar por tomarse los colegios de manera participativa, de manera democrática, que también haya un diálogo permanente con la comunidad y sus realidades (Ernesto, entrevista #1, 2017).

Establecer una educación para la paz requiere que los docentes tengan como objetivo, en su práctica docente, la formación de estudiantes que se centren en la comprensión de los hechos y consideren importante su formación ciudadana. Su mirada pedagógica puede contribuir a configurar un espacio adecuado para que circulen las ideas y las acciones que actúan como combustible para una posible transformación social del entorno, a partir de los procesos de que se llevan a cabo en la escuela.

La práctica pedagógica en la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz debe formar personas conscientes de los roles y responsabilidades con su entorno y en la construcción social de forma pacífica (Hernández, Luna, Cadena, 2016). Las prácticas de educación para la paz deben buscar que los estudiantes desnaturalicen la violencia social-urbana y entiendan la incidencia de la cultura en cada uno de los procesos sociales y la creación de una identidad nacional. Todo esto como parte de la comprensión de los conflictos dentro de un contexto real.

De esta manera, los cambios que se dan en las prácticas de enseñanza, a partir de la introducción de la Cátedra de la Paz, deben lograr que en las aulas de clase se dé la capacidad de sensibilización y que esto se vea directamente relacionado con los contenidos que se van a enseñar, es decir, que los conocimientos sean transmitidos con la intencionalidad de transformar las formas de pensamiento de los estudiantes, promoviendo la empatía emocional y el compromiso social. Esto puede observarse en las intervenciones de los docentes entrevistados, quienes han manifestado la importancia de generar una práctica mucho más inclusiva desde lo ofrecido por el mismo currículo:

Yo utilizo mucho la escucha y el leer a los estudiantes, hace poquito desarrollamos un ejercicio para el día de la memoria histórica el 9 de abril aquí en el colegio, donde confrontamos a los estudiantes con una realidad, mostramos diferentes relatos de víctimas del conflicto para tratar de hacer el choque en términos sentimentales, afectando un poco a los estudiantes para que pudieran escribir cosas sobre eso ¿no? no es solamente entender sino meterse en la piel del otro (Camilo, Entrevista #1, 2017).

No obstante, los docentes hacen referencia a que institucionalizar las prácticas pedagógicas por medio de una ley puede acarrear a que estas se conviertan en prácticas oficiales de enseñanza, lo que les haría perder su espíritu innovador y transformador, razón por la cual los docentes resaltan la importancia de la autonomía y del currículo oculto. Como lo expresa Tomas:

Eso me parece muy positivo, pero cuando, desafortunadamente, una práctica pedagógica innovadora se institucionaliza pierde como su espíritu. Ahí estaría la parte negativa: que cada docente de sociales institucionalizara esas prácticas y se volviera como algo rutinario, algo sin vida, una cuestión de contenidos o unos estándares o unos requerimientos para cumplir, perdería su espíritu innovador. ¿La innovación en qué está? en poder garantizar que cada estudiante de este país sepa el devenir del conflicto armado de Colombia, los antecedentes violentos, y entender por qué las luchas sociales del país terminaron siendo violentas y terminaron recurriendo a vías de hecho como única forma de poder garantizar sus derechos y poder llevar a cabo su proyecto político (Tomás, Entrevista #2, 2018).

Como vemos, los docentes en su práctica han podido construir un juicio sobre aquello que sería pertinente trabajar en la Cátedra de Paz: el conocimiento de la historia desde los hechos violentos que han ocurrido en Colombia, a partir de la misma legitimación de los testimonios de los actores que han participado en el conflicto. Los docentes generan, de esta forma, desde su práctica pedagógica, una reflexión sobre la necesidad de desnaturalizar los hechos violentos que ocurren en la sociedad e incluir, en los procesos de aprendizaje, espacios cercanos a los estudiantes, como la escuela y la familia. Desde estos contextos se pueden generar acciones de cambio, para hacer posible la transformación social frente a cómo abordamos el conflicto y se conciben los espacios de reconciliación.

5.2.2. La educación para la paz para formar pensamiento crítico

Le educación para la paz es una oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico, porque esta conlleva todos los atributos morales a que debe aspirar el ser humano, porque es, a través de la educación para la paz, que los estudiantes serán capaces de comprender que “el derecho a una vida digna, libre de violencia, delincuencia, corrupción, atropello y abuso de poder” (Arias, 2016, p.243) es la norma y no la excepción a la regla.

Al hablar de la educación para la paz como una estrategia para formar pensamiento crítico, nos referimos al hecho de que los docentes piensen en esta como una oportunidad para fomentar en los estudiantes el entendimiento y la transformación de sus realidades. Esto se evidencia en lo que nos dice Sebastián:

[...] En la escuela tenemos que analizar, para que esos discursos y esas prácticas, como que también se empiecen a transformar y que los chicos lo tomen, no por lo que diga el profesor o repitan lo que dice el profesor, sino que digan vamos a ser un poquito más críticos y esta parte de la historia qué es lo que nos están diciendo. Sí, entonces pienso que esa educación tanto para la paz, la convivencia o hablar de un conflicto, nos tiene es que permear o buscar maneras de solucionar las cosas inmediatas. Que es cierto, que es la base, nosotros en educación y sobre todo lo que se plantea como educación para la paz, [...] es importante que los chicos transformen su realidad próxima para poder decir: bueno, pero como vamos a mirar el país de aquí en adelante. (Sebastián, entrevista #1, 2017).

Educar para la paz implica educar en la pluralidad, en el reconocimiento a lo diferente, educar en la otredad. Es aquí donde el desarrollar el pensamiento crítico permite analizar, evaluar, entender y explicar cómo cada individuo contribuye a la construcción de mejores relaciones y a la convivencia pacífica. Esto es importante para los docentes, pues como lo explica Armando, la educación para la paz debe:

Desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad y el contexto social que nos compete. Entonces, a partir como de las temáticas, contenidos, nociones que se imparte desde el área, se busca desarrollar que los estudiantes puedan comprender la realidad social en la cual están inmersos y desde allí proponer como alternativas frente al mundo que lo pueda transformar a partir de lo que son: unos sujetos críticos (Armando, Entrevista #1,2018).

Vemos, entonces, como para los docentes la educación para la paz es una oportunidad para poder fomentar un pensamiento crítico que privilegie el desarrollo de un pensamiento profundo sobre el conflicto, la importancia de relaciones armónicas, el respeto por el otro y la convivencia pacífica.

5.2.3. La educación para la paz: prácticas de enseñanza y normatividad

Uno de los objetivos de esta investigación fue saber desde dónde enseñan los docentes, lo cual implica entender tanto los cruces pedagógicos como ideológicos que dan origen a la práctica de los docentes.

La reflexión sobre la práctica docente desde la pedagogía crítica permite analizar lo que sucede en el aula de clase y los elementos externos que influyen en ella, considerando que el análisis de la realidad social desarrolla habilidades esenciales para convivir, como pueden ser: la comprensión, el análisis, la empatía y el pensamiento crítico. También, a partir de las respuestas dadas en relación con las prácticas de los docentes, podemos evidenciar que es necesario tener en cuenta lo propuesto en la política educativa para mostrar las tensiones que tienen los docentes durante la adaptación de las prescripciones curriculares, tal como lo muestra la siguiente cita:

Para todo, la educación se convierte en un caballo de batalla: según el periodo político en el que estemos sale una nueva ley. Esto no quiere decir que no sea algo que puede ser positivo. Sin embargo, cuando estamos en la realidad educativa los docentes de sociales terminamos dictando o trabajando un poco de cátedras más por la obligación que exige el Ministerio de Educación o la Secretaria, ya que es el ente que nos dirige. Por eso la Cátedra para la Paz se ha convertido en eso, pero alrededor del tema no hay una reflexión adecuada, ni los entes territoriales tampoco buscan generar que la Cátedra para la Paz sea más que una cátedra obligatoria y más bien sea una cuestión que verdaderamente ayude a la paz (Ernesto, Entrevista #1, 2017).

Se podría decir que los docentes conciben la Catedra de la paz, desde una perspectiva, como una imposición del Ministerio de Educación. Esto lo podemos evidenciar en lo que nos dice Francisco:

Cuando a los maestros nos hablan de la Ley 1732 de 2014 como algo que se debe realizar obligatoriamente en la escuela, es obvio que se presente resistencia, pues para el caso de los docentes de ciencias sociales, nos lo encargan de manera directa, sin tener en cuenta la presión de un área que se ve tres horas a la semana, que debe cubrir un amplio espectro de conocimientos y desarrollar un amplio número de competencias. Nos vemos [obligados] a enseñar un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad (Francisco, Entrevista #1, 2017).

Así, en este tipo de comentarios se evidencia el problema relacionado con el cumplimiento de los requerimientos de la política educativa, en la medida que esta no tiene en cuenta la realidad de la escuela. Ante esta dificultad, siete (7) de los quince (15) docentes entrevistados señalaron que, durante la formulación de la ley que definió la Cátedra de la Paz, el gobierno no consideró el contexto de las instituciones educativas, ni la voz del profesorado.

Sin embargo, desde otra perspectiva, la catedra se ve como un elemento útil, precisamente porque se convierte en una necesidad social frente a los cambios que se requieren hacer desde la vida cotidiana para mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia. Por lo que, la práctica docente constituye una constante mejora del quehacer docente. Como lo plantea Pagès (2011): “nadie cambia su práctica a golpe de decretos o de ideas externas a su propia práctica.

La práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables” (p. 69).

De esta manera, los profesores, dentro de lo que han construido en sus clases, dan un sentido positivo a las estrategias implementadas, lo que permite valorar su experiencia pedagógica y la re-significación, tanto de saberes como de nociones asociadas a la paz y al conflicto. Por lo cual, el profesorado incorpora reflexiones significativas de experiencias relacionadas con el conflicto armado, el reconocimiento de las diferencias y la vinculación de valores que permitan transformar la manera en que se comprende habitualmente las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa:

[...] eso se enseña en la cotidianidad y en las relaciones interpersonales y en el trabajo curricular que uno haga en medio de las áreas. Sin embargo, sí debo decir que esos espacios [la Cátedra de la Paz] de pronto han servido para que como sociedad pensemos que hay una necesidad de formar para la paz (Patricia, Entrevista #1, 2018).

Consideramos que la educación para la paz debe ser el medio para promover la tolerancia, la justicia y el respeto. Debe partir del entendimiento de las personas por el respeto a los otros y no por imposiciones externas. Además, estos conocimientos deben generar procesos de aprendizaje en donde lo enseñado se contextualice y se relacione con la realidad de los estudiantes.

Por otro lado, la misma ley es una oportunidad para que los docentes realicen una crítica de la misma normatividad, pues para los docentes, el Estado tiene un objetivo muy claro: la diseminación y el establecimiento de un discurso dominante que respalde sus intereses, puesto que “pone en relación las políticas y concepciones educativas, con el desarrollo de las ideas políticas y con los momentos clave de nuestra historia social y económica” (González, 1979). Así, los docentes señalan que existe una serie de palabras comodín que pueden presentar tanto un discurso conservador y neoliberal como progresista e incluyente:

Uno lee la ley y hay muchas cosas que se dan por sentado, muchos términos que para el cotidiano de los estudiantes son abstractos. En su objetivo plantea “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el

desarrollo sostenible”. Sin embargo, esto solo son palabras, porque detrás de estos conceptos están los derechos del individuo. Sin embargo, la escuela sigue estando limitada política y económicamente para la producción del conocimiento. Entonces mientras se habla de cultura de paz, el Estado recorta más los derechos de los ciudadanos. En nombre de la inclusión, se atiborran salones de estudiantes, en nombre de la cobertura universal y el derecho a la educación, sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales en las que viven los estudiantes (Tomás, Entrevista #2, 2018).

Desde la óptica de los y de las docentes, este tipo de políticas se preocupa por la manera en la cual se conserva un orden social que se legitima y reproduce a partir de unas concepciones educativas, algunas instauradas desde la Colonia y otras que corresponden al modelo neoliberal. En consecuencia, estas políticas establecen unas formas reducidas de producir y distribuir el conocimiento en la escuela.

El tema de la ley, la normatividad, la Cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014) y la educación para la paz da para extensas reflexiones de los docentes, por esto, para profundizar en este análisis, sobre la postura de los y de las docentes sobre la Cátedra para la Paz, se hizo necesario observar los códigos que surgieron al respecto. Repetidamente, en las entrevistas, los docentes contrastaron la institucionalización del conocimiento con las necesidades que emergen.

Tabla 15. *Categorías relacionadas entre la institucionalización del conocimiento y las necesidades contextuales.*

Institucionalización del conocimiento	Necesidades del contexto
Discurso ideológico	Paz como construcción social
Desconocimiento de los derechos	Garantía de Derechos
Obligatoriedad	Pedagogía Crítica
Alineamiento	Participación política
Hegemónico	Diverso

Vemos, entonces que los docentes buscan establecer una clara diferencia entre la norma que impone la cátedra para la paz (Ley 1732 de 2014) y la realidad que se desarrolla en las aulas de clase. Conciben que las necesidades de los contextos donde desenvuelven su labor deben estar enmarcadas en el desarrollo de un pensamiento crítico, para que los niños y jóvenes no caigan

en alineaciones de tipo ideológico. Buscan que los estudiantes formen sus competencias ciudadanas y sean conscientes que son ciudadanos de derechos, con capacidad de decidir y participar y no por imposición.

Así, los comentarios de los docentes sobre la imposición de elementos curriculares de la Cátedra de la Paz indican que estos decretos están asociados a los argumentos académicos, pero también están vinculados al sistema social, cultural y económico de quienes gobiernan. De hecho, es posible reconocer que las discusiones curriculares incluyen diversos actores como presidentes, ministros, financiadores internacionales, especialistas académicos, representantes de las iglesias, padres y madres de familia, líderes comunitarios y estudiantes que debaten acerca de los contenidos que deberían enseñarse en clase (Magendzo, 2009).

De acuerdo con Ortigón-Suárez, (2017), al generarse una ley como la de la Cátedra para la Paz, esta adquiere el carácter de “oficial” y, por ende, supone su difusión obligatoria dentro del sistema educativo. El dilema que supone este carácter obligatorio solo será eficaz siempre y cuando el profesor efectivamente lo implementen en sus prácticas de enseñanza.

Estas tensiones sobre los currículos oficiales adquieren un matiz particular cuando suponen la enseñanza de hechos como la violencia política sucedida en la historia reciente de Colombia. El debate se desarrolla en torno a lo que debe enseñarse y ocultarse en el aula de clase, lo cual no solo incide en el presente sino también en el proyecto de sociedad en que se involucra a los estudiantes (Magendzo, 2009). La disputa también se evidencia en la Ley para la Paz (1732 de 2014), pues, aunque el trasfondo tiene buenas intenciones, se queda corta a la hora de afrontar la realidad en la escuela, como lo manifiestan un docente:

Si bien es una ley que busca incorporar el tema de la paz, me parece que se queda corta en la medida en que cuando se promulgó esa ley, todavía estábamos en medio del conflicto, de las balas. Ahorita que hay la posibilidad de reconciliarnos (...) vemos que no hay garantías para el ejercicio político democrático por parte, por ejemplo, de los excombatientes, lo cual pone en entredicho que efectivamente la cátedra se haya ejecutado como debería ser. Lo que buscaba esta cátedra en un inicio era precisamente fomentar la reconciliación y el perdón, pero jamás el olvido, por supuesto (Armando, Entrevista #1, 2018).

Vemos, entonces, como los docentes resaltan la importancia de la ley, pero como lo expresan (Magendzo, 2009) y Ortegón-Suárez, (2017), se encuentran con la disyuntiva entre:

- 1 un conocimiento y un discurso histórico que quiere ser oficializado desde el Estado y el Gobierno de turno,
- 2 Las estrategias que desarrollan los docentes en clase y lo que consideran realmente importante enseñar sobre la historia reciente del conflicto armado y la Educación para la Paz.

5.3. La educación para la paz y el conflicto armado: objetivos y estructura de las planificaciones

En cuanto las estrategias de educación para la paz y enseñanza del conflicto armado también se observaron las planeaciones y las clases de los maestros participantes y se encontraron como elementos comunes los siguientes:

1. Los maestros trazan en sus planes de estudio líneas temporales, en las cuales marcan el inicio del conflicto armado con el surgimiento de las guerrillas liberales. Asimismo, señalan como hitos del conflicto los procesos de las luchas campesinas, el surgimiento de las guerrillas comunistas, el crecimiento del narcotráfico, el nacimiento del paramilitarismo y el desarrollo de los procesos de paz. Como lo podemos ver en los siguientes apartes de las planeaciones de los docentes:

- Elabora una reconstrucción de los hechos históricos del siglo XX de Colombia a través de imágenes (Ernesto, desempeño en planeación, 2018).
- Analiza las causas del surgimiento de los grupos armados en Colombia al inicio del siglo XX (Yaneth, desempeño en planeación, 2018).
- Reconoce los distintos procesos que se han dado al interior del territorio colombiano en el transcurso del conflicto armado (Tomas, competencia en planeación, 2018).

2. Los maestros determinan tres causas del conflicto armado: la confrontación ideológica, los conflictos agrarios y la desigualdad social.

Explica la lucha de los grupos campesinos en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. (Tomas, desempeño en planeación, 2018).

3. En cuanto a los estándares curriculares (propuestos por el Ministerio) los docentes señalan que están dimensionados en dos líneas: lo que se debe conocer y para qué se debe conocer y buscan relacionarlos con los elementos que se vivencian en la actualidad como se evidencia en la siguiente tabla

Tabla 16. *Estándares en planeación de los docentes*

Conceptualicemos	Lo que aprendimos
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la comprensión de justicia, gobernabilidad de la sociedad colombiana en el marco de pos-conflicto? • La influencia del narcotráfico y el paramilitarismo en el desarrollo de la violencia en Colombia. • La posibilidad de una paz negociada • Preparándonos para el pos-conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las realidades que se desarrollan en el conflicto armado colombiano. • Reflexionar sobre la importancia de la paz para el desarrollo del país.

Fuente: *Ernesto, planeación, 2018.*

El trabajo de los docentes tiene unas características particulares ya que los contenidos no tienen solo un carácter programático, sino que tienen un propósito, como se señaló en el capítulo anterior. Así, los docentes han incorporado en sus prácticas varios elementos que consideran han sido validados a través de los años de experiencia, entre los que encontramos, por ejemplo, los recursos o fuentes de contextualización del conflicto, el análisis de la realidad social, las historias de vida, el análisis de las noticias y los debates. Estos elementos han permitido que la memoria histórica sea fortalecida y la pedagogía crítica sea puesta en juego en el aula de clase:

(...) Muchachos, este joven (hablando de sí mismo) es uno de los 18 mil jóvenes que han participado en el conflicto armado, [...] él se sintió obligado porque si no se iba con ellos mataban a sus familias. Pero cuando el estudiante ingreso al colegio entendió

porque el país estaba en guerra o en conflicto, él siempre quiso la liberación del pueblo, pero aun así se unió a las FARC (Armando, Observación de clase, 2018).

Los docentes también exaltan los ejercicios de resistencia pacífica de la población civil, toda vez que consideran como imperativo el repudio a las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado. Éstos han generado procesos de reconstrucción vinculados al ejercicio de la reconciliación, pero van más allá del perdón hacia los demás, puesto que comprende el desarrollo de capacidades vinculadas a la empatía y la reconciliación. Todos estos procesos se han considerado como un cambio positivo con respecto a las posturas y perspectivas previas sobre los demás y, sobre ellos mismos, y dejan claro que, desde adentro se hacen posibles las acciones más elementales para generar actitudes que posibiliten la paz, como lo muestra el siguiente fragmento de una clase:

Hablar con las víctimas y escuchar las diferentes partes que han estado involucradas en el mismo, para entender las razones de esta oleada de violencia qué ha vivido nuestro país. Pero para eso debemos tener los espacios, para dialogar, para debatirlo para comprender la voz de quiénes estuvieron involucrados más en el conflicto, sus razones. A mí me parece que es vital que se escuchen esas voces [Análisis video 20 años después de la masacre del salado. <https://www.youtube.com/watch?v=rEaVEebwE7A1>] (Armando, observación de clase, 2018).

Las competencias que los docentes quieren desarrollar en los estudiantes con la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz son: cognoscitivas, porque con las actividades propuestas, los docentes buscan que los estudiantes conozcan, conceptualicen y desarrollen interpretaciones propias de los hechos de la historia reciente del conflicto armado colombiano; procedimentales, porque los docentes desarrollan estrategias que permiten a los estudiantes seleccionar, resumir, comprender, analizar y diferenciar información y distintas fuentes; y actitudinales, porque los docentes buscan que con sus estrategias de enseñanza y aprendizaje los estudiantes desarrollen acciones de cambio y transformación y practiquen la tolerancia, la solidaridad y la voluntad. La siguiente tabla ejemplifica lo anterior:

Tabla 17. Análisis comparativo entre las competencias cognitivas y procedimentales¹⁷

Competencia cognoscitiva	Competencia procedimental	Competencia actitudinal
Conoce las causas del conflicto armado y da cuenta de ellas.	Elabora un mapa conceptual donde expone las causas del conflicto armado.	Mantiene una actitud comprensiva y abierta a las opiniones de los estudiantes. Se muestra conciliador frente a las posturas de los estudiantes.
Reconoce la incidencia del desarrollo económico en los últimos años y los conflictos sociales negativos que han aumentado la inequidad por la mala distribución de la riqueza y de los beneficios en algunos sectores de la economía.	Realiza un escrito explicativo sobre el desarrollo económico del país.	Tiene como objetivo que los estudiantes comprendan los procesos, más que imponerlos.

Fuente: Yaneth, *planeación de clase*, (2018).

Como vemos, las estrategias y planificaciones de los docentes para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz van más allá de una serie de contenidos, puesto que también tienen cabida los análisis de la realidad. Esto posibilita la oportunidad de comprender múltiples perspectivas, comunicar sentidos, construir sobre lo vivido y transformar las realidades propias de cada estudiante, así lo señala uno de los docentes:

Enseñar los problemas sociales implica para muchos de los docentes hablar del orden político, económico y social, pero también hablar de las masacres, el desplazamiento y la disgregación de las comunidades implica hablar de la “realidad del país”, desde la memoria, el dolor y la complejidad. Uno de los casos más graves es la Masacre de Mapiripán, uno no puede hablar de eso y decir simplemente que fue por el control del

¹⁷ Anexos de las planeaciones de donde salió la tabla

territorio. Hay que decirles a los niños el por qué un hombre puede tomar la decisión de matar a otro. Hay que pensar el tipo de país y de cultura que acepta la violencia como una forma de dominación del otro (Francisco, Entrevista #1, 2017).

Vemos entonces como las prácticas y estrategias que desarrollan los docentes para la enseñanza del conflicto armado colombiano y la educación para la paz, buscan desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, a pesar de las disyuntivas presentadas entre ley, contexto y práctica.

De esta manera, resaltamos de forma positiva las estrategias y la planificación que los docentes desarrollan para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz. Estos casos que hemos analizado nos dan una esperanza sobre el futuro y la transformación de la realidad, en donde los hechos del conflicto armado no se presenten de nuevo y la tolerancia, la solidaridad y la voluntad primen.

Capítulo 6

Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, conclusiones y recomendaciones

En este capítulo se dará respuesta a las preguntas de investigación y se presentarán las conclusiones y recomendaciones. El capítulo se divide en tres secciones: en la primera, se dará respuesta a las preguntas, se analizarán los supuestos y se mirará el cumplimiento de los objetivos. En la segunda, se presentan las conclusiones generales desde la manera en que los docentes conciben la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, entienden sus propósitos y desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tercera parte presentaremos las conclusiones y haremos una serie de recomendaciones para la enseñanza y donde podrían continuar las investigaciones.

Es importante resaltar que, en cuanto las concepciones de los docentes, el desarrollo del pensamiento social y crítico se convierte en una concepción fundamental que organiza la manera en que los docentes perciben sus prácticas de enseñanza e influye en la manera en como organizan los propósitos, los contenidos y las estrategias y las relaciones con otros conceptos o acciones.

6.1. Concepciones, propósitos y estrategias de los docentes acerca de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz

En esta sección se da respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, así como comprobar los supuestos que se diseñaron y analizar el alcance de los objetivos trazados.

6.1.1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de ciencias sociales sobre la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz?

Tabla 18. *Pregunta, supuestos y objetivos*

Pregunta	Supuestos	Objetivo
¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes de ciencias sociales sobre la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz?	Las concepciones de los profesores a la hora de enseñar el conflicto armado se centran en narrar este como una historia, alejado en muchos casos de la realidad que viven sus estudiantes y de la visión que tienen de este las víctimas del conflicto.	Establecer las concepciones de los docentes de ciencias sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz.

Al analizar lo que los docentes conciben acerca de la enseñanza del conflicto armado se tuvieron en cuenta los propósitos que le dan a su enseñanza, los contenidos y las estrategias empleadas. Al observar las subcategorías y dimensiones desarrolladas en el análisis de dichos elementos, una de las subcategorías más nombradas por los maestros fue la enseñanza de hechos históricos que permita el reconocimiento de todo lo que ha sucedido en el país para que los estudiantes tengan la comprensión global de lo acontecido y esto les permita generar cambios y transformaciones desde su entorno.

La subcategoría de memoria histórica fue referida por 10 (66 %) de los 15 docentes y de hecho históricos 10 (66 %), esto representa para los docentes el punto de partida del análisis de la realidad que viven los niños y jóvenes. Realidad que los docentes buscan hacer comprender a los estudiantes a través del desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. El pensamiento crítico es referenciado por tres docentes que afirman tener una postura política de izquierda y progresista.

Consideramos que el pensamiento social y crítico es una categoría fundamental que aparece en todos los aspectos que determina las concepciones de los docentes frente a la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz. A partir de lo referenciado por los docentes se

puede hacer una relación entre lo dicho en las entrevistas, los diseños, las clases y la teoría, que permite desarrollar una teorización sobre las concepciones acerca de la enseñanza.

Figura 9. *Cómo y para qué formar en pensamiento social y crítico en la enseñanza del conflicto armado y la educación para paz*



Como podemos ver en la *Figura 9*, se encontró que los docentes entienden la escuela como un escenario de reproducción de las relaciones de toda índole, en el cual se desarrollan conflictos sociales, económicos y políticos, es decir como un escenario en el cual se reproduce la cultura política nacional. Por esta razón, conciben que la enseñanza del conflicto armado es una oportunidad para explicar la cultura política del país y relacionarla con el contexto y la cotidianidad de los estudiantes para transformar y formar en cultura de paz. De esta manera, los docentes, consideran que su labor debe enfocarse en la formación de ciudadanos éticos, empáticos, no violentos, capaces de solucionar sus conflictos de forma pacífica para no repetir los hechos de violencia que se han dado en medio del conflicto armado. Teniendo en cuenta esto, la historia del conflicto armado se convierte en un marco para reflexionar y cambiar las ideas que reivindican la violencia como mecanismo de lucha, es decir que la enseñanza de la historia se entrelaza con la ética.

Otro elemento que se extrae del análisis corresponde al rol que los docentes consideran que tienen dentro de la dinámica escolar y social. En este sentido, se encontró que para los docentes:

[La enseñanza del conflicto armado] es muy importante porque hace parte de la historia que vivimos hace 50 o 60 años. Es necesario el reconocimiento de los hechos, los actores y su rol. Además, permite crear un contexto y, aunque no se viva de primera mano, se hace necesaria una solución para no naturalizar el conflicto y sus consecuencias (Francisco, Entrevista #2, 2018).

De igual manera, cabe resaltar que los docentes de ciencias sociales consideran a los estudiantes como sujetos activos en la sociedad, quienes inspiran y propician la generación de pensamiento crítico:

Más que establecer una enseñanza de aprendizaje, debe establecerse un ejercicio de reflexión alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos, sino a lo que estamos experimentando a diario. Esto, a partir de una lectura de la situación y de las dinámicas históricas de mediano a largo plazo, es decir, un ejercicio continuo de reflexión (Antonio, Entrevista #2, 2018).

Lo anterior, nos lleva a pensar que los docentes están poniendo el foco de atención en lo que Martha Nussbaum (2010) considera más propio del ser humano: la formación para el pensamiento reflexivo, crítico y original, la empatía, la compasión y la solidaridad hacia los otros. De esta manera, los maestros han dejado de darle prioridad solamente al crecimiento económico, como muchas veces pretenden los gobiernos por medio de leyes, decretos y planes de educación, para así darle paso a una formación ciudadana crítica, empática, compasiva y solidaria desde la enseñanza del conflicto armado. Esto es de resaltar y nos llena de esperanza.

Vemos, entonces, como de acuerdo con los docentes, la relevancia de desarrollar pensamiento crítico y las competencias ciudadanas se manifiesta a la hora de enseñar el conflicto armado, pues este se enseña para informar, pero también para que los estudiantes logren:

Entender su papel como sujetos políticos e históricos que van formando la soberanía del país y, obviamente van formando historia, van formando momentos en los que vamos creando una nueva sociedad (Francisco, Entrevista #1, 2018).

Para los docentes, pensar críticamente el conflicto armado implica conocer y comprender sus procesos multicausales, las acciones de cada uno de los actores armados, cuestionar las narrativas oficiales y centrarse en la violencia como problema estructural, lo que conlleva a una reestructuración del currículo de ciencias sociales, historia y geografía. De esta manera, como afirma Patricia, la formación para el pensamiento crítico exige una transformación de la manera tradicional en la cual se enseña la historia:

[...] Con incentivar el pensamiento crítico, las habilidades de argumentación, proposición, de escribir, de leer. [...] ese tipo de cosas son las que se han privilegiado dentro del manejo de las ciencias sociales. También hemos procurado romper como la estructura disciplinar, con el aprendizaje tradicional de la historia, de la geografía que se abran un poco más hacia otras áreas del saber, propias de las ciencias sociales (Patricia, Entrevista #2, 2018).

Igualmente, dicha reestructuración del currículo implica que en la enseñanza del conflicto armado se dé el reconocimiento y la comprensión de las cuestiones socialmente vivas, que tienen raíces históricas que los afectan cada día y, de los hechos que hacen parte de la memoria histórica, tal y como lo señaló uno de los docentes en una entrevista:

[...] Es muy importante el hecho de que ellos entiendan que no es una situación coyuntural y que no solo es una situación actual, sino que tiene unas raíces profundas en la historia de Colombia y en la historia de América Latina (Francisco, Entrevista #1, 2017).

A su vez, los docentes conciben que se debe pensar el conflicto como una cuestión socialmente viva porque no se puede continuar naturalizando este tema, no debe ser tratado como mera información y, además, se debe promover el desarrollo de una ciudadanía para la convivencia. Esto lleva a que los maestros consideren la educación para la paz y la enseñanza del conflicto armado como algo positivo, tal y como se ve reflejado en la opinión del docente Sebastián:

[...] Nosotros en la escuela tenemos que analizar para qué esos discursos y esas prácticas, como que también se empiecen a transformar y que los chicos lo tomen no por lo que diga el profesor o repitan lo que dice el profesor, sino que digan vamos a ser

un poquito más críticos y estas partes de la historia; sí, entonces pienso que esa educación para la paz, la convivencia o hablar de un conflicto nos tiene que permear o buscar maneras de solucionar las cosas (Sebastián, Entrevista #1, 2018).

Por otro lado, los docentes se enfocan en la identificación de los elementos históricos que están influenciados por las propias creencias y lo que han aprendido en el transcurso de su propia experiencia. Esto los lleva a considerar la importancia del desarrollo del pensamiento crítico y social en los estudiantes como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para los docentes la enseñanza del conflicto y la paz no solo se refiere al ámbito personal, por el contrario, la paz toca todas las esferas de la vida de los individuos como parte de la sociedad. Desde esta perspectiva, la paz es la búsqueda del equilibrio social que permite que todas las personas vivan en comunidad y se desarrollen dentro de un grupo. Es así como educar para la paz debe buscar que las personas obtengan los elementos necesarios para cuestionar y afrontar lo que viven a diario en sociedad. Así es como los docentes participantes lo entienden:

La conflictividad debe entenderse como algo de la vida social y al entenderlo hay que buscar y enseñar cómo se solucionan los conflictos a nivel de la historia humana (Patricia, Entrevista #2, 2018).

La paz implica un montón de cosas que van mucho más allá, implica justicia social, implica procesos de perdón, pero no olvido, procesos de entender qué muchas veces mi agresor también es víctima del conflicto (Camilo, Entrevista #2, 2018).

La paz como una condición para la transformación de la sociedad colombiana es una de las mayores apuestas de los docentes en Colombia. Los docentes conciben la paz como un proceso de construcción. Una paz que tiene como finalidad la transformación del conflicto.

Finalmente, los docentes participantes conciben que la memoria histórica tiene gran importancia, como un objetivo de la enseñanza del conflicto armado:

Se me hace fundamental y vital que renovemos la memoria histórica del conflicto, de las causales de éste y pues en aras como de la búsqueda de la paz y la reconciliación nacional (Armando. Entrevista #2, 2018).

Todo lo planteado, nos lleva a abandonar el supuesto que planteamos, pues vemos como los docentes a la hora de enseñar el conflicto busca a través de los objetivos y las estrategias acercar el conflicto y la paz a la realidad de los estudiantes, ir van más allá de contar historias, buscan la transformación paulatina de las realidades en las cuales se desarrollan sus estudiantes.

Con los datos y el análisis podemos decir que se alcanzó el objetivo planteado, pues se logró establecer las concepciones de los docentes de ciencias sociales en relación con la enseñanza del conflicto armado como medio de educar para la paz.

6.1.2 ¿Cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá?

Tabla 19. Pregunta, supuestos y objetivos

Pregunta	Supuesto	Objetivo
¿Cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá?	Los profesores imparten la enseñanza del conflicto con el propósito de dar a conocer los hechos y cumplir con las obligaciones de la norma, generando según su percepción, mayor conciencia en el tema	Identificar los propósitos que establecen los docentes para la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá.

Los docentes, en el marco de los propósitos y finalidades relativas a la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, desarrollan propuestas de cambio curricular que incluyen la Memoria Histórica y las Cuestiones Socialmente Vivas (QSV). Éstas últimas se relacionan entre sí a través de ciertos contenidos (Tabla 20), con los cuales los docentes buscan formar en pensamiento crítico (PC) y cambiar las percepciones y comportamientos de los estudiantes. Hecho que está fundamentado en las concepciones que tienen los docentes.

Tabla 20. *Comparativa de temáticas: cuestiones socialmente vivas y memoria histórica*

Cuestiones socialmente vivas	Memoria Histórica
Problemas de tierras	Resistencia
Desplazamientos	Resiliencia
Asesinato de líderes sociales	Narrativas del conflicto
Disgregación	Causalidad
Exclusión social y económica	Verdad, justicia y reparación
Violencia	Procesos comunitarios
Descomposición del tejido social	Reconstrucción del tejido social.

Los contenidos expuestos (*Tabla 20*) muestran como el profesorado busca cambiar las percepciones y comportamientos de los estudiantes destacando la importancia de la comprensión de las cuestiones socialmente vivas (entendidas como problemas que aún debe resolver una sociedad para poder construir justicia social), promover valores y acciones que pueden desarrollarse a través de la memoria histórica.

Los maestros asumen que la memoria de las sociedades, especialmente aquellas que han pasado o gestionan memorias traumáticas, “obedecen al trámite del duelo” (Ernesto, Entrevista #1, 2017), por lo que recordar lo que pasó puede permitir la reconstrucción del tejido social. Es por eso que debemos resaltar y valorar que los docentes participantes brinden importancia a las cuestiones socialmente vivas y la memoria histórica, pues esto posibilita la transformación del currículo hacia un énfasis en donde prime la formación en ciudadanía y el pensamiento crítico, como lo muestra la *Tabla 21*.

Tabla 21. *Comparación entre modelos de enseñanza del conflicto armado: antes y después*

Enseñanza pasada del conflicto armado	Enseñanza actual del conflicto armado
Centrada en decisiones y acciones de los gobiernos.	Centrada en la violencia como problema.
Secuencias cronológicas lineales desarticuladas.	Red de factores causales entrelazados.
Narrativa unifocal que privilegia perspectiva estatal.	Narrativa multifocal que integra la perspectiva de distintos actores.
Cuestiona especialmente la violencia de actores al margen de la ley.	Cuestiona tanto la violencia de actores ilegales como el uso desmedido de la fuerza por parte del Estado.

En el marco presentado hasta el momento, los docentes conciben que la enseñanza del conflicto y la educación para la paz como un:

Ejercicio de reflexión, de ponernos a pensar alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos, sino a lo que estamos experimentando a diario [...] tener la capacidad de relacionar lo que se vive a diario con esas dinámicas históricas de mediano a largo plazo (Miguel, Entrevista #1, 2018).

Por lo tanto, podemos considerar que uno de los resultados más relevantes de la investigación es que los docentes conciben que las finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz deben estar orientados a desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Todo esto con el fin de que lleguen a realizar un verdadero análisis de lo que se está viviendo el país y propongan acciones de transformación de su presente inmediato, ya que “si comprendemos la realidad vamos a buscar transformarla, incidir y buscar que no se vuelva a repetir” (Yaneth, Entrevista #1, 2018).

Por otro lado, los docentes consideran que para poder formar el pensamiento social y crítico es importante que los estudiantes entiendan, comprendan e interpreten los procesos socioeconómicos que han ocurrido en Colombia. Esto lo relacionan con la cotidianidad y los fenómenos fundamentales de la economía y la política del país para que:

El estudiante sea capaz de entender su mundo para poder generar dinámicas de pequeñas transformaciones cotidianas entonces a partir de ahí el objetivo principal es dar cuenta y dar respuesta a las necesidades del estudiante directamente (Sebastián, Entrevista #1, 2017).

En síntesis, podemos afirmar que dentro de las concepciones que se han expuesto a través de las categorías analizadas, para los docentes la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz tiene como finalidad la identificación de los elementos históricos a partir de las metodologías propias de la Historia, ya que 10 (66 %) de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas.

A partir del análisis de la información que han aportado los docentes podemos concluir que las concepciones que tienen los docentes frente a los propósitos y finalidades de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, están influenciadas por su formación profesional y su postura política. En este punto es importante recordar que en esta investigación participaron dos grupos de docentes: los que tenían formación en pedagogía, a los que denominamos licenciado en ciencias sociales, y los que no tenían formación pedagógica, que categorizamos como profesionales no licenciados.

Para los licenciados la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz tiene como fundamento la enseñanza de distintas disciplinas de las ciencias sociales, buscando la integralidad de la información. Sin embargo, dicho propósito, en algunos casos, no alcanza a desarrollarse en profundidad por la cantidad de elementos a abordar y el poco tiempo con que cuentan los docentes. Para los profesionales no licenciados, el punto central de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz es la formación desde el campo disciplinar en el cual fueron formados. Esto nos permitió evidenciar la influencia que tiene la formación inicial en las concepciones con las cuales los docentes enseñan. Es decir, los licenciados se enfocan en una aproximación interdisciplinar y los profesionales no licenciados lo hacen desde las disciplinas que desarrollaron en su pregrado.

En concordancia con el supuesto planteado, podemos concluir que los docentes participantes buscan ir más allá de cumplir la norma y de impartir un tema. Su propósito está relacionado con

la transformación de realidades.

Así mismo consideramos que hemos alcanzado el objetivo planteado pues se pudo identificar ampliamente cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado y de la educación para la paz, como un componente que estructura y hace parte de sus concepciones.

Tabla 22. *Pregunta, supuestos y objetivos*

Pregunta	Supuesto	Objetivo
¿Cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá?	Los profesores imparten la enseñanza del conflicto con el propósito de dar a conocer los hechos y cumplir con las obligaciones de la norma, generando según su percepción, mayor conciencia en el tema	Identificar los propósitos que establecen los docentes para la enseñanza del conflicto armado colombiano en el contexto urbano de Bogotá.

Los docentes, en el marco de los propósitos y finalidades relativas a la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, desarrollan propuestas de cambio curricular que incluyen la Memoria Histórica y las Cuestiones Socialmente Vivas (QSV). Éstas últimas se relacionan entre sí a través de ciertos contenidos (Tabla 20), con los cuales los docentes buscan formar en pensamiento crítico (PC) y cambiar las percepciones y comportamientos de los estudiantes. Hecho que está fundamentado en las concepciones que tienen los docentes.

Tabla 23. *Comparativa de temáticas: cuestiones socialmente vivas y memoria histórica*

Cuestiones socialmente vivas	Memoria Histórica
Problemas de tierras Desplazamientos Asesinato de líderes sociales Disgregación Exclusión social y económica Violencia Descomposición del tejido social	Resistencia Resiliencia Narrativas del conflicto Causalidad Verdad, justicia y reparación Procesos comunitarios Reconstrucción del tejido social.

Los contenidos expuestos (*Tabla 20*) muestran como el profesorado busca cambiar las percepciones y comportamientos de los estudiantes destacando la importancia de la comprensión de las cuestiones socialmente vivas (entendidas como problemas que aún debe resolver una sociedad para poder construir justicia social), promover valores y acciones que pueden desarrollarse a través de la memoria histórica.

Los maestros asumen que la memoria de las sociedades, especialmente aquellas que han pasado o gestionan memorias traumáticas, “obedecen al trámite del duelo” (Ernesto, Entrevista #1, 2017), por lo que recordar lo que pasó puede permitir la reconstrucción del tejido social. Es por eso que debemos resaltar y valorar que los docentes participantes brinden importancia a las cuestiones socialmente vivas y la memoria histórica, pues esto posibilita la transformación del currículo hacia un énfasis en donde prime la formación en ciudadanía y el pensamiento crítico, como lo muestra la *Tabla 21*.

Tabla 24. Comparación entre modelos de enseñanza del conflicto armado: antes y después

Enseñanza pasada del conflicto armado	Enseñanza actual del conflicto armado
Centrada en decisiones y acciones de los gobiernos.	Centrada en la violencia como problema.
Secuencias cronológicas lineales desarticuladas.	Red de factores causales entrelazados.
Narrativa unifocal que privilegia perspectiva estatal.	Narrativa multifocal que integra la perspectiva de distintos actores.
Cuestiona especialmente la violencia de actores al margen de la ley.	Cuestiona tanto la violencia de actores ilegales como el uso desmedido de la fuerza por parte del Estado.

En el marco presentado hasta el momento, los docentes conciben que la enseñanza del conflicto y la educación para la paz como un:

Ejercicio de reflexión, de ponernos a pensar alrededor de lo que significa el conflicto, no como algo exógeno a las dinámicas que vivimos, sino a lo que estamos experimentando a diario [...] tener la capacidad de relacionar lo que se vive a diario con esas dinámicas históricas de mediano a largo plazo (Miguel, Entrevista #1, 2018).

Por lo tanto, podemos considerar que uno de los resultados más relevantes de la investigación es que los docentes conciben que las finalidades y propósitos de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz deben estar orientados a desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes. Todo esto con el fin de que lleguen a realizar un verdadero análisis de lo que se está viviendo el país y propongan acciones de transformación de su presente inmediato, ya que “si comprendemos la realidad vamos a buscar transformarla, incidir y buscar que no se vuelva a repetir” (Yaneth, Entrevista #1, 2018).

Por otro lado, los docentes consideran que para poder formar el pensamiento social y crítico es importante que los estudiantes entiendan, comprendan e interpreten los procesos socioeconómicos que han ocurrido en Colombia. Esto lo relacionan con la cotidianidad y los fenómenos fundamentales de la economía y la política del país para que:

El estudiante sea capaz de entender su mundo para poder generar dinámicas de pequeñas transformaciones cotidianas entonces a partir de ahí el objetivo principal es dar cuenta y dar respuesta a las necesidades del estudiante directamente (Sebastián, Entrevista #1, 2017).

En síntesis, podemos afirmar que dentro de las concepciones que se han expuesto a través de las categorías analizadas, para los docentes la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz tiene como finalidad la identificación de los elementos históricos a partir de las metodologías propias de la Historia, ya que 10 (66 %) de los 15 docentes expresan esta finalidad en sus respuestas.

A partir del análisis de la información que han aportado los docentes podemos concluir que las concepciones que tienen los docentes frente a los propósitos y finalidades de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, están influenciadas por su formación profesional y su postura política. En este punto es importante recordar que en esta investigación participaron dos grupos de docentes: los que tenían formación en pedagogía, a los que denominamos licenciado en ciencias sociales, y los que no tenían formación pedagógica, que categorizamos como profesionales no licenciados.

Para los licenciados la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz tiene como fundamento la enseñanza de distintas disciplinas de las ciencias sociales, buscando la integralidad de la información. Sin embargo, dicho propósito, en algunos casos, no alcanza a desarrollarse en profundidad por la cantidad de elementos a abordar y el poco tiempo con que cuentan los docentes. Para los profesionales no licenciados, el punto central de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz es la formación desde el campo disciplinar en el cual fueron formados. Esto nos permitió evidenciar la influencia que tiene la formación inicial en las concepciones con las cuales los docentes enseñan. Es decir, los licenciados se enfocan en una aproximación interdisciplinar y los profesionales no licenciados lo hacen desde las disciplinas que desarrollaron en su pregrado.

En concordancia con el supuesto planteado, podemos concluir que los docentes participantes buscan ir más allá de cumplir la norma y de impartir un tema. Su propósito está relacionado con la transformación de realidades.

Así mismo consideramos que hemos alcanzado el objetivo planteado pues se pudo identificar ampliamente cuáles son los propósitos que los docentes le dan a la enseñanza del conflicto armado y de la educación para la paz, como un componente que estructura y hace parte de sus concepciones.

6.1.3 ¿Cuáles son los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas?

Tabla 25. *Pregunta, supuestos y objetivos*

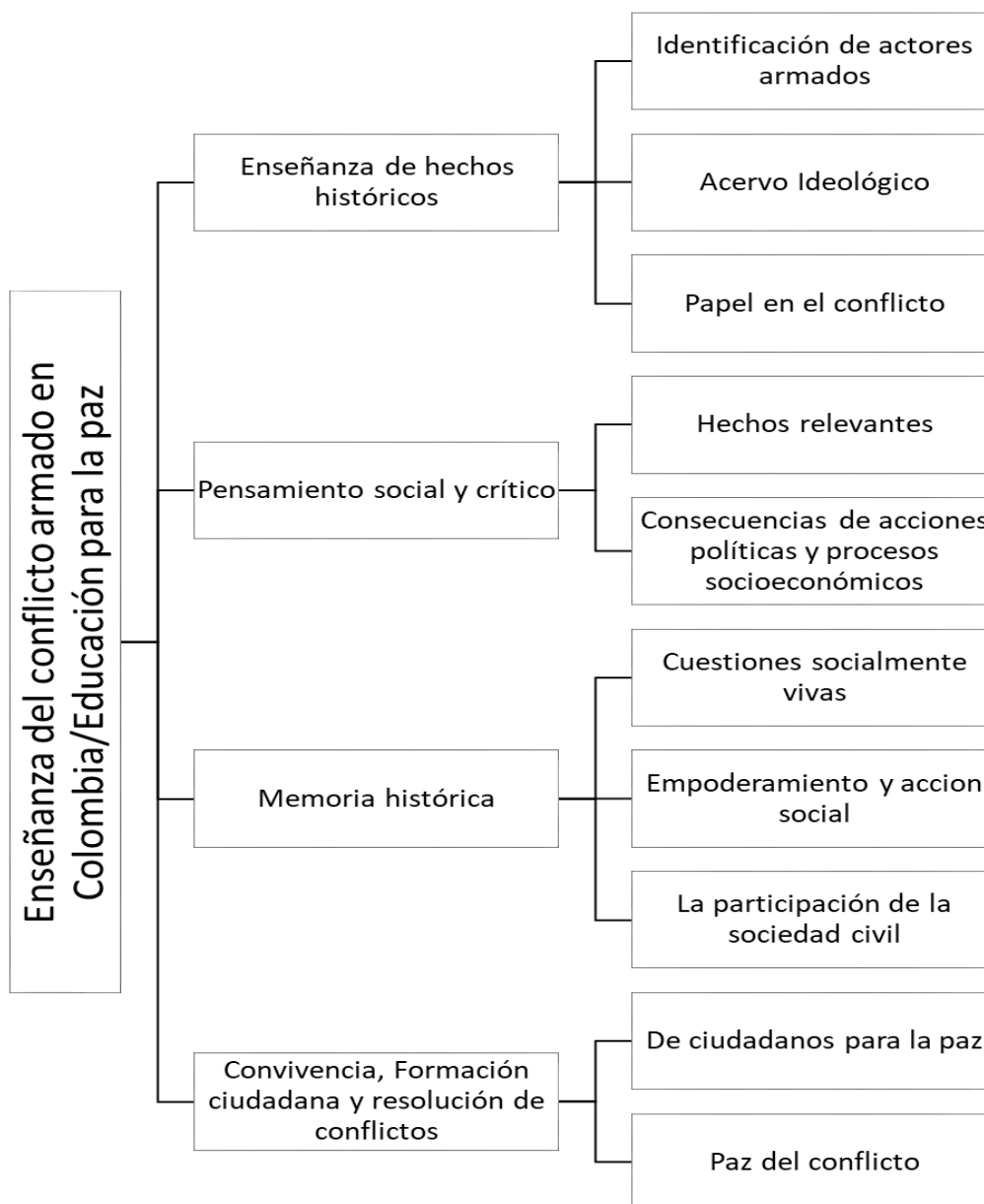
Pregunta	Supuesto	Objetivo
¿Cuáles son los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de ciencias sociales en las aulas de los colegios de dos localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá para enseñar el conflicto armado y la educación para la paz?	Las instituciones educativas, a través de los docentes de ciencias sociales, han desarrollado propuestas de formación orientadas al análisis del conflicto, la violencia y los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Es en este escenario donde se brinda la oportunidad de ampliar el campo de conocimiento en torno a estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes a través del análisis y la comprensión del conflicto como estrategia de formación en y para la paz.	Analizar los enfoques metodológicos y las estrategias utilizadas por los docentes de ciencias sociales de dos localidades de Bogotá para la enseñanza del conflicto armado como estrategia de educar para la paz.

Cuando el maestro se enfrenta a la enseñanza del conflicto armado como una forma de educar para la paz, como lo plantea Pagès (1994), ponen en juego sus concepciones, creencias y los conocimientos que han venido adquiriendo a través de su experiencia y desarrollo profesional. En esta línea, la reflexión sobre cómo el docente estructura y organiza sus conocimientos y, posteriormente, los transmite en el aula de clase, es un elemento básico para entender las concepciones y creencias de los docentes.

La reflexión sobre la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz generan en los docentes, una crítica acerca del tipo de conocimiento que se imparte en el sistema escolar y si éste tiene relación con las exigencias del contexto real. Como ya lo planteamos en el anterior apartado, con éste se busca que los estudiantes se preparen para una sociedad del conocimiento, pero también para una sociedad que valora la experiencia como saber significativo para la vida.

La forma en que el docente planea, estructura y organiza sus clases evidencia la forma como adapta los contenidos y competencias sugeridas desde el Ministerio de Educación Nacional y, la relación que tienen con las exigencias del contexto real. Pensamos que la manera en que los docentes realizan los procesos de selección de contenidos, competencias, estrategias y actividades para el diseño de sus clases evidencian sus concepciones con respecto a lo que consideran que es importante enseñar en el área de ciencias sociales, en la Catedra de Paz. Ahora bien, luego de analizar la información brindada, se puede inferir que los docentes organizan y estructuran el conocimiento de la siguiente manera:

Figura 10. Elementos de los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.



Vemos entonces que los docentes abordan el conflicto a través de cuatro dimensiones. En la *primera* lo hacen desde la enseñanza de los hechos históricos, en donde se realiza un análisis de los actores que intervienen en el conflicto. Así, el docente busca que el estudiante comprenda el contexto en el cual se desarrolla el conflicto, para que entienda que no hay un solo “bando”, sino que participan múltiples actores con intereses particulares. En el caso colombiano se encuentran el Estado, los paramilitares, la guerrilla, las bandas criminales, etc. Asimismo, al reconocer su acervo ideológico y determinar el papel de los hechos violentos en la vida de los

individuos, el docente trasmite lo que entiende por el conflicto armado y asume posiciones frente a éste y la educación para la paz.

Por otro lado, para enseñar el conflicto los docentes desarrollan estrategias que se apegan a la metodología propia de la historia, tales como el análisis de fuentes y la datación de los hechos. De esta manera, los docentes consideran importante, frente a la enseñanza de hechos históricos y el papel que esto tiene, que los estudiantes comprendan los “hechos históricos, no como parte del pasado sino como incidencias del futuro” (Patricia, entrevista # 1, 2017).

En la *segunda* dimensión, los docentes abordan el conflicto desde el pensamiento social y crítico, en donde el estudiante debe identificar los procesos socioeconómicos, enmarcado desde hechos relevantes que han modificado el desarrollo de la historia del país. Hechos en los cuales intervienen procesos y acciones políticas, sociales y económicas que conllevan consecuencias en el territorio y a los ciudadanos, como lo plantea el docente Camilo:

Hay que entender ese papel de actores de sujetos políticos, históricos que van formando la soberanía del país y obviamente van formando historia, van formando momentos en los que vamos creando una nueva sociedad, como partícipes de esa transformación (Camilo, entrevista #1, 2017).

Por su parte, en la *tercera* dimensión, los docentes abordan el conflicto armado a partir de la memoria histórica, en donde las narrativas se vinculan directamente con las cuestiones socialmente vivas, es decir, problemáticas no resueltas, como, por ejemplo: el desplazamiento. Memorias en donde encontramos, también, procesos de empoderamiento, desde acciones populares que fortalecen dicha memoria histórica y reivindican la necesidad imperante de incentivar la participación de la sociedad civil en la reflexión y la reconciliación ante los antecedentes de violencia, pues para los docentes es: “importante recordar, no solo para informarnos. También para no olvidar y para no repetirlo” (Armando, observación de clase #1, 2018).

En la *cuarta* dimensión, los docentes abordan el conocimiento del conflicto como parte esencial de la formación ciudadana, la convivencia y la resolución de conflictos para la construcción de la paz, porque consideran que solo se puede hacer desde el reconocimiento de la verdad sobre

los hechos. Para los docentes se deben formar personas cuyas acciones evidencien habilidades de conciliación que transformen directamente los contextos. Por esta razón, la labor del docente es abrir un sendero para la formación de sujetos que reconozcan los aspectos negativos del conflicto y que busquen la forma de cambiarlos. Por lo tanto, la educación para la paz se convierte en motivación para mirar los aspectos del conflicto de manera distinta, generar un cambio del discurso y formar en valores:

Educar para la paz implica hablar en positivo, en la posibilidad de convivir, en la posibilidad de construir. La educación para la paz debería ser la forma en que las personas somos capaces de comprender las realidades y las dificultades por las que atraviesa el otro, entonces una educación para la paz debe verse en los valores (Zara, entrevista #1, 2018).

Por otro lado, entre las estrategias y enfoques metodológicos desarrollados por los docentes a la hora de enseñar el conflicto armado y la educación para la paz, encontramos la memoria histórica como un aspecto fundamental de dichos procesos. El uso de la memoria histórica sirve para sustentar muchas de las estrategias y componentes utilizados en la clase. Los docentes, a través de ésta, realizan ejercicios constantes de reflexión sobre lo que representa el conflicto armado dentro de la historia reciente del país y muestran como éste ha permeado diferentes esferas y espacios que determinan el pensamiento general de la población y de su entorno:

A nivel de la enseñanza, si se pudiese llamar de esa manera, las ciencias sociales, deben de establecerse un diálogo con otras comunidades a nivel histórico. Me refiero a dialogar con la tradición oral indígena, dialogar con la tradición afro, dialogar con las víctimas del conflicto (Antonio, Entrevista #1, 2017).

Esto se hace aún más evidente cuando los estudiantes reconocen el concepto de memoria histórica como parte de su aprendizaje, el cual adquiere relevancia al momento en que los estudiantes atesoran estos recuerdos que no deben ser olvidados y que hacen parte de nuestra cultura. Y como estos hechos cometidos en el ayer nos afectan hasta el día de hoy:

[...] Principalmente, creo que la educación para la paz va desde la memoria histórica, donde nosotros mismos investigamos qué ha sido ese arraigo cultural en cada sociedad

y cuáles han sido esos hechos históricos que han sido los causantes de los cambios en nuestras actuaciones, muchos cambios en nuestra sociedad en cuanto familias (Estudiante Fernanda, Entrevista, 2017).

Los procesos investigativos y de reflexión ante este tipo de aspectos posibilitan la creación de nuevas categorías o nuevos espacios de discusión como: la pedagogía de la memoria. Esta pedagogía emerge como parte de un proceso de reflexión e investigación sobre la importancia de recordar y legitimar los espacios de reflexión de los que dispone la historia, los cuales deben ser puestos en discusión en el aula de clase para poner en juego el pensamiento crítico.

Asimismo, los docentes consideran que dentro de las estrategias que más utilizan, en la enseñanza del conflicto armado, se encuentra la formación en valores y la convivencia con lo cual buscan que los estudiantes sean capaces de gestionar conflictos y resolverlos pacíficamente.

En definitiva, al revisar el supuesto que se planteó, frente a los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas, es evidente que los docentes de ciencias sociales han desarrollado propuestas de formación orientadas al análisis del conflicto, la violencia y los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Podemos señalar que el supuesto se cumple parcialmente, pues son los docentes quienes generan y diseñan herramientas para la comprensión del conflicto como estrategia de formación en y para la paz.

En cuanto al objetivo formulado, consideramos que se logró el análisis de los enfoques metodológicos y las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza del conflicto armado como estrategia para educar para la paz. Pudimos reconocer que los docentes si utilizan el conflicto como estrategia de educar para la paz y para desarrollar otras competencias que les permitan a los estudiantes trabajar en el alcance de una paz estable y duradera.

6.2. Conclusiones

En síntesis, a partir del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, los diseños y las observaciones de clase es posible identificar en las praxis y expresiones de los docentes los siguientes aspectos claves sobre la enseñanza del conflicto y la educación para la paz:

a. Comprensión de la realidad social desde una perspectiva compleja a través de los contenidos y los recursos de enseñanza empleados (documentos, archivos, páginas web). En esta línea, los docentes incorporan las narrativas de quienes han experimentado el conflicto en primera persona. Lo anterior les permite trazar líneas de relación entre los hechos históricos y sus vivencias.

b. Reconocimiento de la importancia de una formación ciudadana orientada a prevenir la no repetición de actos violentos, al identificar los factores que los han propiciado, lo cual es posible a través de procesos de memoria histórica del conflicto.

c. El análisis de lo qué piensa y lo qué hace el maestro en el marco de la enseñanza del conflicto armado colombiano y la educación para la paz es fundamental desde el reconocimiento de diferentes perspectivas sobre este fenómeno.

d. La reflexión en el aula sobre la violencia armada en el país permite la cimentación de un pensamiento crítico y pacifista. En este sentido, el ejercicio del docente responde a las expectativas que tiene sobre la realidad del país.

e. La comprensión de lo que ha pasado en el país es esencial para la formación de las nuevas generaciones, sin ignorar lo que significa y compete a la sensibilidad humana. Puesto que se evidencia un nivel de emocionalidad en el recuento histórico que imparten los docentes en el aula, el cual demuestra una percepción más cercana del conflicto a través de una sensibilización y concientización del entorno violento que puede ser transformado desde el reconocimiento de la historia en la cual participamos como individuos y comunidad.

f. La comprensión de la realidad inmediata y el análisis del futuro personal y del país constituyen elementos determinantes en el desarrollo de un ciudadano crítico y capaz de exigir sus derechos. Por esto, el profesorado tiene un papel relevante al promover la formación de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con su entorno. En este contexto consideran que, para que los estudiantes analicen lo que ven en los medios, es necesario que desarrollen habilidades de pensamiento sobre el entorno que les permita evaluar y analizar la información.

g. Los docentes asignan al desarrollo del pensamiento crítico un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este concepto es reiterado y relacionado con otros conceptos al referirse al tipo de aprendizaje y el propósito de la enseñanza.

Podemos concluir, desde las concepciones y prácticas de los docentes acerca de la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz, que conocer los problemas de violencia que nos aquejan es fundamental. Sin embargo, pensar en solucionarlos requiere estudio y conocimiento para desarrollar mecanismos de acción y alternativas. Apuntar a un mundo mejor es comenzar el cambio que queremos de inmediato y las evidencias de lo desarrollado por los docentes nos llenan de esperanza en la construcción de este camino.

Por otro lado, en el área de las Ciencias Sociales, el pensamiento crítico adquiere un nivel de importancia alto considerando que los cuestionamientos abordados dentro del área son coherentes para generar procesos de reflexión. Promover este tipo de pensamiento permite que el profesorado y, los y las estudiantes expliquen los hechos históricos con actitud investigadora que permita un cuestionamiento continuo que estimule la toma de una postura distinta, no desde la limitación sino desde la oportunidad de mejora:

Bueno, a mi parecer, las asignaturas de ciencias sociales van más encaminadas a generar en el estudiante un pensamiento crítico y conocer su historia, todo lo que está pasando y ha pasado en el país en el que vivimos. Prácticamente, llenarlos de conocimientos para que tomen una posición frente a los sucesos que acontecen día a día en el mundo. (Francisco, Entrevista #1, 2017).

Igualmente, vemos como en el caso investigado, la memoria histórica se convierte en una dimensión esencial para los docentes. Esto con la finalidad de formar a los estudiantes desde la empatía y la sensibilidad, entendiendo el conflicto armado más allá de las posiciones ideológicas y comprendiendo las causas de lo acontecido desde la versión de las víctimas, asumiendo ese encuentro con responsabilidad con el otro:

Al establecer la memoria como un recurso vital para la construcción de la paz y la reconciliación, la historia de vida termina siendo el escenario principal, una historia de vida que parte de una reflexión filosófica, la actividad que se trabaja conjuntamente es

una perspectiva filosófica entre las líneas que hablamos ahorita: una perspectiva ontológica, ética, epistemológica, política, pero también dentro de un escenario que nos convoca a un encuentro con el otro [...] (Antonio, Entrevista #1, 2017).

Estos recursos, discursos y contenidos planteados por los docentes, en muchas ocasiones se reconocen desde el dolor y las cicatrices que se tienen y que continúan marcando; heridas que repercuten en la vida de la sociedad. Es por ello que, como destacan Ortega Valencia et al. (2014), la enseñanza de la historia reciente supone el diálogo disciplinar, la identificación de los distintos contextos, la identificación de los sujetos y la convergencia de las diferentes formas de enseñanza respecto al pasado y sus vestigios en la piel. Lo anterior quiere decir: las heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas; que solo pueden ser vistas si se investigan, se enseñan o se aprenden.

En definitiva, para los docentes es indispensable que sus estudiantes reconozcan el conflicto armado como un fenómeno próximo a su realidad. Los docentes esperan que los estudiantes sancionen moralmente todas las expresiones de violencia asociadas al conflicto armado, pues estas producen daños y pérdidas irrecuperables. Por esta razón, la interacción docente-estudiante encuentra un matiz particular cuando algunos de los estudiantes naturalizan la guerra y la violencia y la exaltan. Sin embargo, las prácticas que hemos descrito y que desarrollan los docentes ha generado un impacto importante en los estudiantes, lo que nos permite pensar de forma esperanzadora.

6.3. Sugerencias y recomendaciones

Consideramos que relacionar la enseñanza del conflicto con el proceso de construcción de la paz es una tarea permanente que deben hacer los docentes. Es por esto que se propone que se aprovechen espacios como la Cátedra de la Paz para que se desarrolle una enseñanza que lleven al conocimiento del conflicto desde distintas perspectivas, proyectos que lleven a la construcción de paz. Todo lo anterior con el fin de no repetir el pasado violento.

Como se observa en el caso particular de los docentes que participaron en esta investigación, es necesario y recomendable que el pensamiento crítico se vincule como una herramienta de análisis que permita tomar los hechos y convertirlos en temas de discusión continua dentro del

aula de clase. El concepto de pensamiento crítico exige el mayor de los compromisos. La escuela está cumpliendo el papel para el cual está pensada si logra que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y social y, si se forman ciudadanos que respondan a los retos que le plantea la sociedad colombiana y el mundo.

Teniendo en cuenta esta investigación, creemos que es importante tener presente la enseñanza del conflicto armado y la educación de para la paz en la formación inicial de los profesores, pues, abordar temáticas como estas fortalecerá las competencias docentes y redundará en la formación ciudadana de niños y jóvenes. Hoy la enseñanza de las ciencias sociales debe generar herramientas para que los estudiantes puedan construir su propia interpretación de los hechos y para este fin es importante que conozcan, comprendan y analicen el pasado reciente del país. Por el contrario, si en la formación del profesorado no se tratan estas temáticas y no se forma en la construcción de herramientas didácticas para su discusión en clase, será difícil cerrar la brecha entre el aspecto teórico y el práctico.

Igualmente, es importante que en la formación inicial se formé en investigación para que los docentes puedan analizar y sistematizar sus propias prácticas. Como vimos en esta investigación, a partir de la introducción muchos de los docentes están innovando en su práctica docente, sin embargo, hace falta avanzar en la sistematización de dichos procesos.

Por otro lado, queremos sugerir, frente el diseño de prácticas de enseñanza, que estas deben partir de procesos de investigación dados en las aulas de clase, en donde se observen las realidades y analicen los contextos de los y las estudiantes. De este modo se podrá comprender sus dinámicas y generar verdaderos cambios en las concepciones y las acciones de los y las estudiantes, para que así puedan aportar a la construcción de paz en medio de un conflicto armado que aún continua.

En cuanto al diseño de materiales, sugerimos que estos deben estar enfocados en la formación del pensamiento social y crítico, para esto se deben trabajar con los estudiantes cuestiones socialmente vivas, como son el conflicto armado, la memoria histórica y la educación para la paz; que les permitan a los y las estudiantes comprender mejor su propia realidad e intervenirla para transformarla.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión política*, 20 (40), 68-80.
- Acuña-Rodríguez, O. (2016). De las urnas a la movilización popular. *Elecciones presidenciales de 1970 en Colombia*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482016000300193
- Agencia de Información Laboral. (2019). *La vida por educar: Fecode presenta informe ante el Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y Garantías de No Repetición*. <https://ail.ens.org.co/noticias/la-vida-por-educar-fecode-presenta-informe-ante-el-sistema-integral-de-justicia-verdad-reparacion-y-garantias-de-no-repeticion/>
- Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 135-154.
- Aguilar, M. y Castañón, N. (2013). Una visión sobre la educación para la paz. *Almanaque* (3). 60-89.
- Aguirre, Á. (2015). ¿Por qué es importante la memoria histórica en Colombia? *Revista Nova et Vetera*, 6-10.
- Albán, Á. (2011). Reforma y Contrarreforma Agraria en Colombia. *Revista de Economía Institucional*. Vol. 13, N. ° 24, primer semestre, pp. 327-356. <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v13n24/v13n24a11.pdf>
- Alfarah, M., y Bosco, A. (2018). Los usos de Facebook y WhatsApp en la reconstrucción de la educación en zonas afectadas por conflictos armados: El caso de Siria. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. pp. 45-62.
- Altamirano, M. (2018). *Pensamiento y prácticas del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales sobre la formación ciudadana en Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665822/mas1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, L. Á. (2016). Cátedra de paz en Colombia: Una mirada que supera la tiza y el tablero. *Boletín virtual*. Septiembre. Vol. 5 - 9ISSN2266 – 1536. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6066071.pdf>.
- Alveiro-Restrepo-Ochoa, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*. Vol. 6, Núm. 1, Enero-Junio, pp. 122-133. Universidad CES Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>

- Andréu, J., García, A., y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada “Grounded Theory” como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Cuadernos Metodológicos, N° 40. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Antequera-Guzmán, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Maestría en Estudios Políticos <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1467/AntequeraGuzmanJoseDario201?sequence=1>
- Arana, R., y Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo*, Vol. 18, N° 2, 346-369.
- Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>
- Arancibia Herrera, M. (2015). Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC. *Universitat Oberta de Catalunya*. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/126403/TesisDoctoral_MarceloArancibiaHerrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. *Controversia Número 209*. <https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversiaypage=articleyop=&viewpath%5B%5D=1094>
- Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*. No.52 Bogotá. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2015000200010
- Arias Gómez, D. H. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, (34), 25-38.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Obtenido de Editorial Episteme. https://www.researchgate.net/publication/301894369_El_proyecto_de_investigacion_6a_edicion
- Areiza, E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Revista Praxis Educación Pedagógica*. Número 5. 1-25. DOI: https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483
- Arrunátegui, G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *La Colmena*, (9), 48-51.

- Arteaga Botello, N. (2006). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. *Obtenido de Espacios Públicos*, vol. 9, núm. 17, febrero, pp. 481-484. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601733.pdf>
- Arufe, C. (2002). Enseñanza para la paz. Un reto para la educación del siglo XXI. *Obtenido de Revista Electrónica Sinéctica*, Núm. 19, Julio-Enero, pp. 97-106. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>
- Asociación Somos CaPAZes. (2015). ¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz? *Obtenido de Asociación Somos CaPAZes*: <https://www.somoscapazes.org/catedra-de-la-paz.php#:~:text=La%20C%C3%A1tedra%20de%20la%20Paz%20es%20la%20iniciativa%20para%20generar,las%20instituciones%20educativas%20del%20pa%C3%ADs>
- Baena Cuadrado, M. D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 217-226. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21660/21493/>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa*. Volumen 8 No.78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093
- Ballas, A. (2008) *Análisis de datos cualitativos. Técnicas y procedimiento de análisis de acuerdo con la Teoría Fundamentada*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (eds.) (2019). *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. Barcelona: GREDICS/UAB.
- Becerra, I. J. (2020). Rasgos y tendencias de la Didáctica con TIC: Retos a partir de la nueva ecología del aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XLVI*, N° 2. 215-229. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-215.pdf>
- Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2015). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol. 34 No.1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Betancourt, D. (2004) Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. *Revista de educación*. UPN. <https://encolombia.com/educacion-cultura/educacion/educacion-revistas/memoria-individual-colectiva-e-historica>.
- Bisquerra Alzina, R. (2014). Situación de la educación emocional en España: Aportaciones y niveles de análisis. Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Rafel_Bisquerra.pdf
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso

- metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio No. 57*. Santiago. [https://www.researchgate.net/publication/312418068 Ejemplificacion del proceso metodologico de la teoria fundamentada](https://www.researchgate.net/publication/312418068_Ejemplificacion_del_proceso_metodologico_de_la_teor%C3%ADa_fundamentada)
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: law, literatura, life*. London, England. Harvard University Press.
- Burnley, J. (1993). Conflicto. En Hicks, D. (Comp.): *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- Bushnell, D. (1996). *The Making of Modern Colombia A Nation In Spite of itself*. Obtenido de Planeta Colombiana Editorial S. A: <https://historiadecolombia2.files.wordpress.com/2012/09/bushnell-david-colombia-una-nacion-a-pesar-de-si-misma.pdf>
- Caballero, M. (1997). Malcolm Deas, Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas. *Colonial Latin American Historical Review* 6, 2: 208. <https://digitalrepository.unm.edu/clahr/vol6/iss2/7/>
- Caballero, L.F. (2017) Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria “somos protagonistas de la historia” del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Cambios y Permanencias, Vol. 8* No. 2, pp. 1109-1124.
- Cameron, L., Demeyere, B., Henckaerts, J.-M., Haye, E. L., y Niebergall-Lackner, H. (2015). The updated Commentary on the First Geneva Convention – a new tool for generating respect for international humanitarian law. *International Review of the Red Cross*, 97 (900), 1209–1226: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r35994.pdf>
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa. Núm. 198*. pp. 35-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/132092904.pdf>
- Caro peralta, E. A. (2014). Grupo de memoria Histórica. ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. *Anuario Colombiano de historia social y de cultura* 41.2, 339-347.
- Carrero, V., Peiró, J., y Salanova, M. (1998). Análisis cualitativo de datos: Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) en el ámbito de la innovación organizacional. *Unidad departamental de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología*.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? Obtenido de Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 1135-6405 - *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Castellanos, G. S., y Yaya, E. R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Obtenido de Sinéctica no.41* Tlaquepaque. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006

- Castillo, S. M., y Gamboa, A. R. (2012). La educación para la paz: Una respuesta a las demandas sociales. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* ISSN: 0718-1310. N° 23 Vol. 12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156104.pdf>
- Cayo Pizarro, I. E. (2012). La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. *Revista de Historia y Geografía* N° 27. http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_trib_cayo.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Cátedra ¡Basta ya! Centro de Memoria Histórica*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/catedra.html>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Cátedra ¡Basta ya! Memorias de Guerra y dignidad. Centro de Memoria Histórica*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Cifras: Los registros estadísticos del conflicto armado. Bogotá D.C. CNMH*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Un viaje por la memoria histórica*. <http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>
- Cerdas-Agüero, E. Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*. Vol.19, Núm.2, Mayo-Agosto, 2015, pp. 135-154.
- Chacín, R. (2011). La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Venezuela. *Docencia Universitaria*, Vol. XII, N° 2. Universidad Central de Venezuela. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_Vol12_n2_2011/8_Art.1_la_ense%C3%B1anza_rosanna_chacin_.pdf
- Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social*, pp. 270-325. En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III*. Obtenido de *Manual de investigación cualitativa / coord. Por Norman K. Denzin, Yvonna Lincoln, Vol. 3, (Las estrategias de investigación cualitativa)*, ISBN 978-84-9784-310-2, págs. 270-325: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4410900>
- Chávez. J.M., Ortiz, G., y Martínez, M.F. (2016) Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla educativa*, 18(2) 163-188.
- Chaux, E., (2003) Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de violencia. *Estudios sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E., (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia. Uniandes.

- CIDOB. (2020). *Conflicto en Colombia: antecedentes históricos y actores*. Fundación CIDOB:
https://www.cidob.org/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/conflicto_en_colombia_antecedentes_historicos_y_actores
- CIDOB. (2020). *Procesos de paz anteriores (FARC-EP y ELN)*. Fundación CIDOB.
https://www.cidob.org/es/publicaciones/documentacion/dossiers/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/dossier_proceso_de_paz_en_colombia/procesos_de_paz_anteriores_farc_ep_y_eln
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *Cuál es la definición de "conflicto armado" según el derecho internacional humanitario*. Comité Internacional de la Cruz Roja.
<https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/article/other/armed-conflict-article-170308.htm#:~:text=El%20DIH%20hace%20una%20distinci%C3%B3n,o%20entre%20esos%20grupos%20%C3%BAnicamente.>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2012). *Los Convenios de Ginebra del 12 de Agosto de 1949*. Comité Internacional de la Cruz Roja-CICR.
<https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/publications/convenios-gva-esp-2012.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2020). *Convenio de Ginebra del 22 de agosto de 1864 para el mejoramiento de la suerte de los militares heridos en los ejércitos en campaña*. Comité Internacional de la Cruz Roja – CICR.
<https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/treaty/treaty-1864-geneva-convention-1.htm>
- Contreras, J.C, Aguilar-Barreto, A., Portocarrero, L., Mira, L., Aguilar-Barreto, C., y Aguilar-Barreto, Y. (2019). Paz, equidad, reconciliación y educación ciudadana: Los retos de la educación para una sociedad en posconflicto. *Revista Espacios*, Vol. 40 (33) 8-25.
- Cortés, Á., Torres, A., López, W. P., y Pineda, C. (2016). Comprensiones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto del conflicto armado colombiano. *Psychosocial Intervention*, Volumen 25, inssue 1, 19-25.
- Decreto 1278 Estatuto de profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Ministerio de Educación Nacional
- De-Alba-Fernández, N., García-Pérez, F., y Santisteban-Fernández, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada - España: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467>
- Del Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: El modelo de la Universidad del Norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70, 77-90.
- Durling, V. A. (2007). Paz Social y Cultura de Paz. Obtenido de Ediciones Panamá Viejo:

<https://www.corteidh.or.cr/tablas/30445.pdf>

- Duque-Gómez, L. F. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 49-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cscr>
- Escobar, N. y González, G. (2017). La memoria histórica en la clase de ciencias sociales y filosofía: los resultados de una investigación con profesorado en ejercicio. En: *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Págs. 373-379.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, 17 (3), 210-240.
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. *Espacio Crítico*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33442.pdf>
- Facione, P. (2007) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *California Academic Press*. <http://www.insightassessment.com>.
- Fernández, S. S., y Sánchez, M. V. (2017). La cultura de paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la ciudadanía. Bordón. *Revista de pedagogía*, 115-130.
- Figuroa, N. (2015). ¿Qué se está enseñando sobre conflicto y paz en los colegios? (¡Pacifista!, Entrevistador). <https://pacifista.tv/notas/que-se-esta-ensenando-sobre-conflicto-y-paz-en-los-colegios/>
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Unesco.
- Fisas, V. (2010). *Introducción a los procesos de paz. Quaderns de construcció de pau, N 12*, Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Fundación Paideia Galiza y Ediciones MORATA. https://www.academia.edu/13846406/Introduccion_a_la_Investigacion_Cualitativa_flick
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ed. Morata
- Fogues, J. F. (2006). Educar contra Auschwitz. Historia y memoria. *Anthropos Editorial*, 267 pp. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/download/738/3/7228/>.
- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 5, Núm. 2, Julio-Diciembre, pp. 1-18. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750211.pdf>
- Franco, M., y Levín, F. (2007). *El pasado cercano en clave historiográfica*. Obtenido de

Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.
<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/Levin,%20F.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundación Ideas para la Paz. (2015). *El ELN y la industria petrolera: Ataques a la infraestructura en Arauca*. Fundación Ideas para la Paz.
<http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5540107a78f53.pdf>

Galindo, H., Restrepo, J., y Sánchez, F. (2009). *Conflicto y pobreza en Colombia: Un enfoque institucionalista*. En D. Aponte. (Ed.), Guerra y violencias en Colombia Herramientas e interpretaciones (pp.3515-351). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Centro de investigación por la paz GerniKa Gogoratz.

Galtung, J. (2009). “Entrevista sobre Educación para la Paz”. *Revista Espacios Públicos*, Año 12, Núm. 25, Toluca, UAEM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pp. 210-212.

Galtung, J. (2010). *Futuro de la investigación para la paz. Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza. Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, Núm. 7, Enero-Diciembre, pp. 9-18, Universidad de Granada.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205031399012>

Galtung, J. (2016). *La violencia: Cultural, estructural y directa*. Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva), págs. 147-168.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Gamboa, A. (2004). Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online* (3), 101-116.

Gámez, L. T. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, N. 71. Segundo semestre, Bogotá, Colombia.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4077/3471>

García Pérez, P. (2016). La privatización de la violencia en Colombia y las AUC: De las autodefensas al paramilitarismo contrainsurgente y criminal. *Obtenido de Izquierdas* (Santiago) No 27.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492016000200009

Gaviria-Mesa, J. I., Granda-Viveros, M. L., López-Medina, J. D., y Vargas-Cano, R. (2018). Desigualdad rural y conflicto interno armado en Colombia: Un círculo vicioso. *Obtenido de Izquierdas* (Santiago) no.39 Santiago.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

[50492018000200209](#)

- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica No.34* Tlaquepaque: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2000). *Democracia y el discurso de la diferencia cultural: Hacia una política pedagógica de los límites*. *Quaderns digitals*, 31-32.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. United States of America: Aldine Transaction.
- Gómez, D. H. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, (34), 25-38.
- Gómez, N. S., Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Quiceno, D. E., y Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Obtenido de Educación*. Vol. 39 (Nº 10) Año Pág. 41. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- González, F. (1979). Educación y Estado en la historia de Colombia. *Revista controversia*. [https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&yop=view&path\[\]=564](https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&yop=view&path[]=564)
- González, G. y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: Una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. *Educação em Foco*. Vol. 1, No 3 - noviembre 2014/ fevereiro/2015. Pág. 35-58- ISSN-01043293.
- González, G. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia. La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: *Entre la tradición y la transformación*. *Educ.*, 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5
- González, J. (2016). Derechos humanos y pensamiento de izquierda en Colombia (1974-1978): una relectura del “libro negro de la represión”. *Vniversitas*, 65(133), 105–138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj133.dhpi>
- González, M.f. (2017). *La posverdad en el plebiscito por la paz en Colombia*. Nueva sociedad. <https://nuso.org>
- González M., M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48. <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- Gutiérrez, A. M. (2019). *Paz, territorio y conflicto armado en el magdalena medio*. Obtenido de Universidad Cooperativa de Colombia - facultad de psicología Barrancabermeja: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7452/2/2019_paz_territorio_conflicto.pdf

- Gutiérrez Sanín, F. (2015). Conexiones coactivas: paramilitares y alcaldes en Colombia. *Análisis Político*, 28 (85), 131–157. <https://doi.org/10.15446/anpol.v28n85.56251>
- Halbwachs, M. (1968). Capítulo II: Maurice Halbwachs y la memoria colectiva. En M. Halbwachs, *La mémoire collective* (págs. 209-219). Paris: PUF.
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 149–172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández Mendoza, G. G. (2016). *Educación para la paz como herramienta de lucha contra la violencia escolar*. Obtenido de Universidad Central de Venezuela - Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas - Centro de Estudios de Postgrado - Especialización en Derechos Humano: http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/14912/1/T026800015835-0-Greciahernandez_finalpublicacion-001.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. Obtenido de Caracas. Editorial Mac Graw-Hiil. Sexta edición. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Higuera, D. (2015) Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Ciudad paz-ando*, vol. 8 (2). doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a03
- Hueso García, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, 115-149.
- Ibáñez L., y Mora R, Andrés. (2007). *¿Cómo deteriora el desplazamiento forzado el bienestar de los hogares desplazados?* Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. <http://hdl.handle.net/11445/1741>
- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos vol.11* no.21 Bogotá. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412014000100014
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Popular
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Jelin, E., y Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI de España. <https://es.scribd.com/document/40039548/Elizabeth-Jelin-EDUCACION-Y-MEMORIA-la-escuela-elabora-el-pasado>
- Jiménez, C. P. (2018). *Conflicto Armado y educación para la paz: Una mirada desde los referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares*. Universidad Externado De Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Educación en la modalidad de investigación. <https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/2101/1/CBA-spa-2018->

[Conflicto Armado y educación para la paz una mirada desde los referentes de la política educativa](#)

- Jiménez, I. (2018). *Representación Social del Conflicto Colombiano en los profesores de Básica Primaria*. (Tesis doctoral). https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_666686/ijb1de1.pdf
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., y Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314. <https://doi.org/10.17227/01203916.1640>
- Langer, E. Roldan, S., y Maza, K. (2011) Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.980/ev.980.pd
- Lavabre, M.-C. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison présente* (128), 47-56.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos- Educar para la Paz*. Madrid: Editorial Catarata.
- Ley 1448 de 2011. (2011, Junio 10) Congreso de la República. Diario Oficial No. 48.096 http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Ley 1732 de 2014. (2014, Septiembre 1) Congreso de la República. Diario Oficial No. 49.261 http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1732_2014.htm
- Ley 99 de 1993 (1993, 22 de Diciembre) Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.146 http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0099_1993.html
- Ley 975 de 2005. (2005, Julio 25) Congreso de la República. Diario Oficial No. 45.980 http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0975_2005.html
- Ley 115 de 1994. (1994, Febrero 8) Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Lira, Y., y Vela, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: Aportes al sistema educativo. *Innovación educativa*, 123-144.
- Londoño, J. G., y Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: Reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 124-141.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Obtenido de Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre*. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60: https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- López González, P. V. (2010). *Análisis de la influencia de las FARC y ELN en los procesos electorales en el departamento de Arauca en el período comprendido entre 1998-2004*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y

Relaciones Internacionales, Maestría De Estudios Políticos.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/864/pol144.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, Número 22, pp. 41-60.
- Luna Benítez, M. (2006). El M-19 en el contexto de las guerrillas en Colombia. *Sociedad y Economía No. 10*: <https://core.ac.uk/download/pdf/11860734.pdf>
- Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e ideas fuerza en la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago: UNESCO / OIE / Editorial SM: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Mariscal Vega, S. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la Filosofía para niños. *Innovación Educativa*, vol. 18, número 78, p 55-72.
- Mateos Blanco, T. y Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23 (2), 111-128.
- Martínez Boom, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la educación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP.
- Martínez Lirola, M. (2017). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 22(1), 87-100.
- Martínez Zapata, I. A., y Quiroz Posada, R. E. (2021). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*, vol. 13, núm. 25, enero-junio, pp. 85-109 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31124808004.pdf>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, núm. 6, pp. 17-24 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- Medina Gallego, C. (2012). *Ejército De Liberación Nacional notas para una historia de las ideas políticas (1958-2007)*. Obtenido de Universidad Nacional De Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. <https://observatoriodelapazencolombia.files.wordpress.com/2012/11/medina-gallego-carlos-e-l-n-notas-para-una-historia-de-las-ideas-politicas-1958-2007.pdf>
- Mejía Rodríguez, D. E. (2014). La didáctica del conflicto: Una posibilidad para la enseñanza de la historia en Colombia. *Compartir palabra maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-didactica-del-conflicto-una-posibilidad-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-colombia>
- Mejía, L. M.-V. (2013). FARC y Terrorismo: *El conflicto armado colombiano en el contexto del Derecho Internacional Humanitario y de los Derechos Humanos*. Universidad Iberoamericana. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015780/015780.pdf>
- Melo, J. O. (1989). *Consideraciones generales sobre el impacto de la violencia en la*

- historia reciente del país*. Fundación Escuela Colombiana de Medicina, Violencia, Salud y Universidad: <http://www.jorgeorlandomelo.com/consideraciones.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos Básicos de aprendizajes. Ministerio de Educación Nacional. https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Transicion.pdf
- Mirabal, A. (2008). *Pedagogía crítica: Algunos componentes teórico-metodológicos*. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Argentina, p.p 107-112.
- Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., y Begoña Alfageme González, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. Obtenido de Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 2, julio, pp. 331-354 Universidad de Granada, España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038018.pdf>
- Morales, A. B. (2014). *Las FARC y la cuestión agraria: De la revolución al pragmatismo*. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/las-farc-y-la-cuestion-agraria-de-la-revolucion-al-pragmatismo>
- Moreno, M., y Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias: Revista De investigación Y Experiencias didácticas*, Vol. 21, n. 2, p. 265-80. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935>.
- Movimiento por la Paz. (2021). *Educación para la Paz. Movimiento por la Paz –MPDL*. <https://www.mpd.org/cultura-paz/educacion-para-paz#sthash.tSt0wpWP.dpbs>
- Murillo, G. J., (2015). *Los trabajos y los días de una pedagogía de la memoria*. En G.J. Murillo. (Comp). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 313-336). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Neira, U. Á. (2016). *Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos*. Serie Investigación IDEP: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos aires: Katz editores.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.
- Ortega Valencia, P. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Educadora de educadores*.

<https://books.google.co.ve/books?id=6GuKDwAAQBAJypg=PA267ylpg=PA267ydq=los+privilegios+a+la+subjetividad+y+la+premisa+de+rigor+metodo%C3%B3gico+historiogr%C3%A1fico+deben+reconocer+la+dificultad+de+la+falta+de+cierre,ysource=blyots=vgYNBYyPC4ysig=ACfU3U0>

- Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C., Merchán Díaz, J., y Vélez Villafañe, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Pedagogia%20de%20la%20Memoria%20-%20sampler.pdf>
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., y Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencias de un debate necesario. *Obtenido de Pedagogía y Saberes, N°40*. https://www.researchgate.net/publication/300366569_Ensenanza_de_la_historia_reciente_y_pedagogia_de_la_memoria_emergencias_de_un_debate_necesario
- Ortegón Suárez, J. A. (2017). escolares *Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: Reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos*. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Maestría de Sociología. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/60905/1032406708%20-%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Osorio Ruiz, R. M., Osorio Ruiz, E., y González, G. (2021). La memoria histórica en la educación básica primaria. Memoria histórica y desarrollo del pensamiento social. *Investigación e innovación en la clase de ciencias sociales*. (pp.37-72). https://www.researchgate.net/publication/349339849_La_memoria_historica_en_la_educacion_basica_primaria
- Padilla, A., y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: Retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación, (71)*, 219-251.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Obtenido de signos teoría y práctica de la educación año 5 - número 13- octubre diciembre, paginas 38-51 ISSN 1131-8600*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=617
- Pagès, J. 1997. *Líneas de investigación en Didáctica de la Ciencias Sociales*. En Benejam, P. y Pagès, J. coordinadores. 1997. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona. Ice Universitat de Barcelona.
- Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). Ciencias Sociales. *Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis Para El Profesorado de ESO*, 415–480.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. Pensamiento Educativo. *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 255-269. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>

- Pagès, J. (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55, enero, 43-53. https://www.academia.edu/13308699/PAG%C3%88S_J_2008_El_lugar_de_la_memoria_en_la_ense%C3%B1anza_de_la_historia_%C3%8Dber_Did%C3%A1ctica_de_las_Ciencias_Sociales_Geograf%C3%ADa_e_Historia_no_55_enero_2008_43_53
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Universidad Autónoma de Barcelona. *EDETANIA* 40, 67-81, ISSN: 0214-8560. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3843517.pdf>.
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales* N°3. <https://es.scribd.com/document/124135728/La-formacion-del-profesorado-de-historia-y-ciencias-sociales-para-la-practica-reflexiva-Pages-Joan-en-Revista-Electronica-de-Didactica-de-las-Cienc>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Palacios, M. (1995) *Entre legitimidad y violencia: Colombia 1875-1994*, Norma.
- Páramos Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Obtenido de Pensamiento y Gestión*. no.39 Barranquilla July/Dec: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1657-62762015000200001
- Pardo-Espejo, N., Rodríguez-Ochoa, D., y Dallos-Reyes, Y. (2019). Prácticas Educativas de los Educadores Piapoco en torno a la Construcción de Escenarios de Paz en Comunidades del Departamento de Guainía en Colombia. *Información tecnológica Volumen 30*, No.5. La Serena. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0718-07642019000500203yIng=enynrm=isoytIng=en
- Parra Villa, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 775-788. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64722377011.pdf>
- Pecharromán, I y Pozo, J. (2006). “¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos”. *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Peñaranda Supelano, D. R. (2015). *Quintín Lame: La primera guerrilla indígena de la Latinoamérica*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

<https://issuu.com/centronacionalmemoriahistorica/docs/quintin-lame-conflictos-armados-y-r>

- Pérez, T. (2014). Colombia: De la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación, 7*, 287-311.
- Pérez-Guardo, C., Tafur-Cabrera, J., Molina-Padilla, G., y Hernández-Palma, H. (2019). Análisis del Papel del Educador en el Postconflicto. Un Acercamiento desde la Percepción de la Ciudad de Barranquilla, en Colombia. *Información tecnológica. vol.30 no.4 La Serena*.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000400199
- Pictet, J. (1952). J. Pictet, *Commentary on the Geneva Convention for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field*. Ginebra: CICR.
- Pineda-Alfonso, J. A., y García-Pérez, F. F. (2017). La enseñanza del conflicto y la convivencia en la educación secundaria. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 10* (20), 143-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230816>
- Pipkin, D. (2012). *La enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente: Más allá del texto escrito, el aporte de los lenguajes artísticos*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8416/pipkinmesa26.pdf
- Plazas-Díaz, F. A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13*(1), 179-200.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozuelo Echegaray, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Obtenido de Caracciolos. Volumen II. N°1: ¿Crisis? ¿Qué crisis?*
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/20848/ense%C3%B1amos_Pozuelo_CARACCIOLOS_2014_N2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos Pérez, M. E. (2003). El Desarrollo de la Educación por la Paz: un Camino de Obstáculos y Oportunidades. *Obtenido de Educación XXI, núm. 6*, pp. 129-146 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600606.pdf>
- Ramos, J. C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis doctoral) Barcelona. Obtenido de
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ribotta, S. (2011). *Educación para la paz en un mundo violento. Claves históricas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Ríos, S. M. (2017). *La imagen artística en la enseñanza de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Obtenido de Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458622/jpib1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., y Pérez Gómez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: De la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248.
- Robledo, L. y Beltrán, M.A. (2008). Balance de los cuarenta años del Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia. *Revista colombiana de sociología*, (31), 139-165.
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Repositorio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/271>
- Rodríguez, S. P. y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas*, No 7. Argentina: Apehu.
- Rodríguez, S. P. y Sánchez, O. (2009). *Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: Propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad*. En: Adrián Serna (Compilador). El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación. Bogotá: Ipazud, U. Distrital.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rubio, D. H. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: Elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, Bogotá. Jul / Dic. Vol. 8.2. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/9199/11643>
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-memorias-patrimonio/educacion_y_memoria_desafios_y_tensiones_de_una_propuesta.pdf
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 104-122. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>

- Sánchez, D. O., y Blanch, J. P. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, Número 93. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71885/R93-1.pdf;jsessionid=9DF8D920FE1FC722B5F23C45EE451D36?sequence=1>
- Sánchez Fernández, S., y Vargas Sánchez, M. (2017). La cultura de paz en educación secundaria obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 69(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Sánchez, G. (1991) *Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas*. En Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda. Pasado y presente de la violencia en Colombia. (p.p 17–33) Medellín. La Carreta Histórica.
- Sánchez, N., Sandoval, E. M., Goyeneche, R., Gallego, D., y Aristizábal, L.Y. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista espacios*, (39) 39-46.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del hombre, editores.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados (14)*, 34-56. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). *History Education and Global Citizenship Education*. En I.Davies, L. HO, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant Y. Waghid. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp.457-472). London: Palgrave MacMillan.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018) Orientaciones para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana: Lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos. <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/831>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Más de 67 mil estudiantes víctimas inspiran a la educación oficial de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4145
- Sierra Rangel, C. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: Entre la memoria y el abandono*. Universidad Del Rosario, Escuela De Ciencias Humanas, Maestría En Estudios Sociales. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12656/Tesis%20Carolina%20Sierra%20Rangel%20MAES.pdf;jsessionid=1F554A9B0CBB9440711C283D198B9624?sequence=1>

- Siguenza, W., y Crespo, J. (2012). *Estudio de los tipos de conflictos educativos en adolescentes de décimo de educación general básica*. Universidad De Cuenca, Facultad de Psicología. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2261/1/tps762.pdf>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1.ed.)* Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, A., y Pimiento, A. B. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80.
- Tapias Hernández, C. A. (2020). ¿Qué estimula la emoción en las audiencias? Un estudio de caso sobre persuasión, distorsión y emoción en las noticias. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*. 18(35), 237-259. <https://doi.org/10.22395/angr.v18n35a12>
- Tejada, E., y Del Pozo, F. J. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “cátedra de la paz”. *Olhar de Professor*, vol. 19, núm. 1, pp. 66-83.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- UNICEF. (2020). *Educación para la paz*. https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html
- UNESCO. (2021) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Constitución de la Unesco. p. 1. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- Uprimny-Yepes, R., y Guzmán-Rodríguez, D. E. (2010). En búsqueda de un concepto transformador y participativo para las reparaciones en contextos transicionales. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 231-286. <http://www.scielo.org.co/pdf/ilrdi/n17/n17a07.pdf>
- Van Dijk, Teun A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 10, núm. (29), pp. 9-36.
- Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: un estudio multicases en el contexto bogotano*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Velasco, V., Martínez, V., Roiz, J., Huazano, F., y Nieves, A. (2003). *Muestreo y tamaño de muestra: Una guía práctica para personal de la salud que realiza investigación*. México: Editores independientes.
- Velásquez Rivera, E. d. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *Obtenido de Historia, São Paulo*, v. 26, n. 1, p. 134-153. <https://www.scielo.br/pdf/his/v26n1/a11v26n1.pdf>
- Velásquez López P. A., y Tangarife Motato L. A. (2019). Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto. *Latinoamericana de Estudios*

Educativos, 15(2), 180-207. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.9>

- Vélez, G., Ballesteros, A., y Sánchez. (2019). *La voz de la juventud: Perspectivas juveniles sobre la guerra, la paz y la reintegración en Colombia*. En E. Mcfee, A. Retberg (Comp.), *Excombatientes y acuerdo de paz con las FARC-EP EN Colombia: Balance de la etapa temprana*. 225-241. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Vélez Villafañe, G., y Herrera, M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente: *Ecologías violentas y pedagogía de la memoria*. *Nómadas [online]* (N. 41), 149-165. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a10.pdf>
- Vera Márquez, Á. V., Palacio Sañudo, J. E., y Patiño Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 12-31. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13231362002.pdf>
- Vidanes, D. J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI*. Número 42/2. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>
- Villamarín, L. A. (2015). *FARC: Cartel de narcotráfico y terrorismo Parte 1 (1978-1996)*. Nueva York: LAVP.
- Villarraga Sarmiento, Á. (2015). *Ejército Popular De Liberación (EPL)*. Centro de Memoria Histórica: <http://centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/presentaciones/Sesion-4/Presentacion-EPL.pdf>
- Waissbluth, M. (2003) *Un elefante llamado progresismo*. Fundación Chile XXI
- Zuluaga Garcés, L. L., y Marín Díaz, D. L. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación Y Ciudad*, (10), 63-86. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>
- Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Obtenido de Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura: https://www.academia.edu/24995218/Zurbano_BASES_DE_UNA_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA_1

Anexos

Anexo 1. Encuesta.

Encuesta sobre las prácticas pedagógicas para la enseñanza del conflicto armado colombiano.

Respetado(a) Profesor(a):

A continuación, encontrará una encuesta que tiene como finalidad obtener información acerca de las prácticas pedagógicas de los y las docentes en la ciudad de Bogotá, en relación con la enseñanza del conflicto armado colombiano como parte de la investigación denominada “Educación para la paz y la enseñanza del conflicto armado colombiano. Concepciones de los docentes de Bogotá”. Esta investigación se realiza en el doctorado de educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la línea de Didáctica de las ciencias sociales y está a cargo de la docente Claudia Yaneth Aponte Grisales.

Cabe resaltar que la información obtenida se va a manejar de forma confidencial, y en ningún momento se revelarán datos personales de quien este diligenciando la presente encuesta, por otro lado, información que se recolecte se utilizará únicamente con fines académicos. Le agradecemos su colaboración para responder a las preguntas siguientes:

Caracterización Sociodemográfica (marque con una X)

1. Sexo

Femenino Masculino ____

2. Edad

25 a 34: ____

35 a 45: ____

46 a 55: ____

56 a 70: ____

3. La entidad en la cual usted labora es (Marque con una X)

Publica: ____

Privada: ____

4. Formación Profesional (Marque con una X)

- a. Licenciatura en ciencias sociales: ____
- b. Sociología: ____
- c. Historia: ____
- d. Geografía: ____
- e. Antropología: ____
- f. Teología: ____
- g. Derecho: ____
- h. Psicología: ____
- i. Filosofía: ____
- j. Trabajo social: ____
- k. Otro ¿Cuál? _____

5. Localidad donde desarrolla su docencia (Marque con una X)

- a. Usaquén: ____
- b. Chapinero: ____
- c. Santa Fe: ____
- d. San Cristóbal: ____
- e. Usme: ____
- f. Tunjuelito: ____
- g. Bosa: ____
- h. Kennedy: ____
- i. Fontibón: ____
- j. Engativá: ____
- k. Suba: ____
- l. Teusaquillo: ____
- m. Los Mártires: ____
- n. Antonio Nariño: ____
- o. Puente Aranda: ____

- p. La Candelaria: ____
- q. Rafael Uribe Uribe: ____
- r. Ciudad Bolívar: ____
- s. Sumapaz: ____

6. **La(s) asignatura (s) que desarrollé durante el año 2018 fueron:**
7. **Los grados escolares en que tuvo su mayor asignación académica durante 2018 fueron (marque con una x):**
- a. Sexto
 - b. Séptimo
 - c. Octavo
 - d. Noveno
 - e. Décimo
 - f. Once
8. **De acuerdo a su carga académica, y la institución en la cual usted trabaja se ha planteado la inserción del tema del conflicto armado colombiano? (Marque con una X)**

Si: ____ No: ____ No sabe: ____

9. **Como docente, ¿está usted interesado en abordar la enseñanza del conflicto armado colombiano? Esto con el fin de enmarcarlo en la cátedra para la paz. Sí, es así ¿cuáles son sus razones?, si es negativo justifique su respuesta.**

10. **¿Si fuera a enseñar el tema de conflicto armado en Colombia, cuáles serían los subtemas principales a abordar? Mencíónelos:**

11. **De acuerdo a los temas que mencionó anteriormente, ¿porque cree usted que son pertinentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de Colombia?**

12. **¿Cuál cree que es el principal propósito de enseñar el conflicto armado colombiano?**

13. ¿Qué competencias se están desarrollando en los niños, niñas y adolescentes de Colombia, cuando ven en su asignatura el tema del conflicto armado en Colombia? Justifique su respuesta

14. ¿Qué estrategias didácticas emplea usted para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje del conflicto?

Anexo 2. Entrevista #1

Investigadora: Buenos días, estamos con la docente Patricia de la institución educativa distrital, ubicada en la localidad de Usaquén, docente que accede a darnos esta entrevista que busca obtener información acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes de Bogotá en relación con la enseñanza de conflicto armado colombiano como parte de la investigación denominada la educación para la paz y la enseñanza del conflicto armado colombiano. Concepciones de los docentes de Bogotá. Esta investigación se realiza en el doctorado educación de la Universidad autónoma de Barcelona en la línea didáctica de las ciencias sociales y está a cargo de la docente Claudia Yaneth Aponte Grisales bajo la dirección del doctor Joan Pagés Blanch.

Investigadora: profesora, buenos días, agradecemos su participación. ¿Usted nos quiere contextualizar un poco sobre quién es usted?

Patricia: Bueno Claudia, muy buenos días, yo soy Patricia, licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la universidad pedagógica y también magíster en desarrollo educativo y social de la misma universidad, desde que salí de la universidad he desempeñado en el campo educativo, tuve una experiencia en el ministerio educación nacional y a partir del 2010 ingrese al sistema de educación de oficial del distrito en Bogotá.

Investigadora: Profesora, ¿qué áreas dirige usted a quien la institución?

Patricia: Bueno, desde el momento de mi nombramiento en el concurso, fui nombrada para ser docente de ciencias sociales a nivel básico de secundaria y media y de manera particular aquí en el colegio me desempeño en esos niveles en media y en básica secundaria.

Investigadora: profesora ¿cuál o cuáles son los objetivos que se buscan al enseñar en la asignatura de ciencias sociales?

Patricia: Bueno pues acá por fortuna nosotros tenemos bastante autonomía en el trabajo, hemos podido construir nuestro plan de estudios en la área de ciencias sociales, pues de una manera concertada, intentando que las diferentes posturas de los docentes como que se evidencien y hemos construido unos criterios generales, entonces, ¿en relación con qué? Con incentivar al pensamiento crítico, las habilidades de argumentación, proposición, de escribir, de leer. Entonces como que ese tipo de cosas son las que se han privilegiado dentro del manejo de las de las ciencias sociales. También hemos procurado romper como la estructura disciplinar, entonces pues que el aprendizaje tradicional de la historia, de la geografía que se abra un poco más hacia otras las áreas del saber propio de las ciencias sociales.

Investigadora: ¿cree usted que el conflicto armado que se ha desarrollado en Colombia debe enseñarse en las escuelas? ¿Por qué?

Patricia: Sí, definitivamente es una necesidad histórica, porque ahorita en este país nos vemos abocados al contexto del post acuerdo, porque ya el acuerdo está firmado y hubo todo el debate en relación con la construcción de memoria, con qué los colombianos algunos sí iban por el acuerdo otros no. Se vio queda definitivamente qué el contexto educativo, tiene que ver mucho en eso y obviamente en caso particular las ciencias sociales son las que están llamadas como a responder por esa esa formación, eso no implica que los demás campos del conocimiento queden por fuera; pero definitivamente, hay una responsabilidad pedagógica y didáctica del área de ciencias sociales en relación con enseñar sobre el conflicto armado.

Investigadora: ¿Cuáles considera usted son los principales objetivos de la enseñanza del conflicto armado?

Patricia: bueno, enseñar el conflicto armado pasa por hacer un trabajo de memoria, entonces nosotros hemos procurado en ese plan de estudios, que como digo yo integra varios campos del conocimiento, en el caso de la historia de Colombia trabajarlo en esa perspectiva de la relación entre lo local y lo global. Entonces obviamente los fenómenos históricos se entienden en un contexto, cuando yo he podido observar que pasa de manera simultánea en otros contextos, porque pues una cosa se relaciona con la otra como dije. Entonces en ese caso puntual en el manejo y la enseñanza del conflicto pues uno debería situarse casi casi que desde el mismo momento en el que nos declaramos como independientes. Desde que se inicia la época republicana en el siglo XIX y hacer precisamente todo ese recorrido por el siglo

XX e incluso pues llegando hasta el siglo XXI y yo digamos que de manera ya muy particular en la adaptación que hecho del plan de estudios para el caso por ejemplo de ciencias políticas y ciencias económicas hemos procurado que ese trabajo se centre en el siglo XX. En esa relación entonces de lo que pasaba en el mundo y mientras esto pasaba en el mundo, que empieza a pasar en Colombia, para situar precisamente cuestiones ya muy puntuales sobre el nacimiento de los partidos políticos, sobre las identidades ciudadanas que se comienzan a conformar, sobre las razones por las cuales nuestra sociedad tiene como un anclaje muy rural y cómo se da esa transformación de una manera tan brusca hacia lo urbano, ya cuando nos llega sobre la segunda mitad del siglo XX el fenómeno del narcotráfico, el paramilitarismo y ya lo que decía hace un rato sobre el contexto del post acuerdo.

Investigadora: ¿qué entiende por educación para la paz y qué opina para la cátedra de la paz implementada en Colombia por la Ley 1732 en el 2014?

Patricia: pues yo asumo que la educación para la paz, digamos que se tiene que dar en todos los espacios, entonces volvemos cómo al mismo punto, a veces cuando se habla de las iniciativas como que le echan siempre la responsabilidad al área de ciencias sociales y sus áreas afines. Entonces de entradas yo soy de las que asumo que la escuela, y en general no solo la escuela, cualquier espacio social es educador, luego todos tenemos responsabilidad en educar para la paz, y como en el caso puntual del contexto educativo nos han achacado lo de la cátedra de la paz, de manera personal debo decir no estoy de acuerdo con ese manejo de esas cátedras porque por lo mismo insisto eso no se enseña con un currículo, eso no se enseñaba manteniendo una clase particular semanal, eso se enseña en la cotidianidad y en las relaciones interpersonales y en el trabajos curricular que uno haga en medio de las áreas. Sin embargo, sí debo decir que esos espacios de pronto lo que han servido es para que como sociedad de todas maneras si pensemos que hay una necesidad en formar para la paz, de todas maneras también desde el punto personal yo agregaría allí que igual para formar para la paz debemos haber conocido qué pasó en la guerra y que sigue pasando en la guerra, porque a veces cuando se piensa en esas cátedras de la paz o en formar para la paz es como seguir manteniendo esa idea de formar para el futuro, entonces en el futuro cuando seamos un una sociedad pacífica y acabemos el conflicto entonces podemos hacer tal cosa y a veces pensar en eso tan futuro, hace que dejemos de lado ir formándonos en el presente y con las circunstancias concretas que tenemos ahora.

Investigadora: lo mencionaba ya profesora de alguna forma, pero ¿Cree usted que la educación para la paz incluye el estudio de conflictos bélicos? Y ¿cómo deberían enfocarse estos para conducir a la educación para la paz?

Patricia: Si Claudia, entonces justamente como lo mencionaba, yo sí creo que es necesario hablar de

paz, implica hablar de conflicto. Entonces digamos que en ese trabajo dialéctico si se quiere, entre la paz y el conflicto hay que abordarlos, en mi experiencia profesional creo que la mejor forma de abordarlos es en esa relación insisto local - global, global- local eso tiene que ir en doble vía porque hoy en día también unas de las cosas de las que se habla tanto en el ámbito pedagógico del aprendizaje sistémico. Entonces una cosa aislada de la otra pues no puede aprenderse. Entonces definitivamente para educar en esa paz necesitamos estudiar conflictos, yo de pronto lo que agregaría allí, es que no solo los conflictos bélicos, porque la pregunta pues plantea solamente los conflictos bélicos. Yo creo habría que verlo en clave de cualquier tipo de conflicto, entonces, en ese caso por ejemplo, por eso es de vital importancia asumir todo el tema, el campo de los movimientos sociales que pueden ser incluso vistos desde cierta mirada como un conflicto, pero que no necesariamente desemboca lo bélico, pero fueron unas manifestaciones no convencionales como alternativas a las institucionalidades que se van dando, entonces en ese sentido puede generar conflictos y que también son necesarios de trabajar y por supuesto los conflictos bélicos, esos no se pueden dejar por de lado, las guerras civiles que tienen que ver con las guerras partidistas, lo que yo mencionaba hace un rato, sobre cómo la inmersión del narcotráfico ingresan otros actores y ya posterior a esos grupos como privados de justicia y de seguridad también.

Investigadora: usted lo mencionó, menciona que la educación para la paz no es sólo una situación o un elemento que debe tratar la escuela qué debe ser en general la sociedad. ¿Cómo debería ser la educación para la paz en el país?

Patricia: la educación para la paz, yo pienso que debe ser un proyecto político, entonces en ese orden de ideas si se asumiera como un proyecto político implica que las leyes, los programas, los proyectos, los planes desde el Ministerio educación, desde el Ministerio de cultura tendrían que dar cuenta que educar para la paz. Tiene que ser una cultura, una transversalidad desde lo institucional pero también desde lo cultural. Entonces si los productos mediáticos que consumimos nos hablaran más de paz seguramente eso también implicaría un espacio muy potente para formar en la paz. Nuestra cultura está muy arraigada en la televisión, en la radio, bueno algo en la prensa escrita. Pero principalmente en la televisión es un campo en donde se configuran muchas subjetividades que reproducen los colombianos todo el tiempo, por ejemplo y lo que uno ha visto es que esos productos mediáticos en lugar de darle prioridad a esto se enfocan mucho más en esos ideales de que ser malvado paga, de la vida fácil porque da mucho dinero, de la rumba, muchos estereotipos que se construyen alrededor de eso. Si esto fuera una política nacional desde lo institucional y desde lo cultural seguramente si se podría hablar como de un proyecto de educar para la paz con una mirada más ambiciosa.

Investigadora: ¿Cuáles son los principales elementos que se deben de tener en cuenta a la hora de implementar la educación para la paz desde la enseñanza del conflicto armado en Colombia?

Patricia: bueno, eso también implica algo muy relacionado con lo que decía ahorita, implica una reestructuración a nivel educativo, o sea, la ley general de educación, por ejemplo en el caso colombiano pues está vigente desde el año 94 debería entrar a revisarse en este contexto del pos acuerdo, porque esa ley fue escrita en un contexto muy distinto y distante del que tenemos actualmente por ejemplo. La ley por sí sola no cambia la institucionalidad, lamentablemente no solamente en el ámbito público, sino también en el ámbito privado uno sigue viendo directivas, compañeros, colegas con unas miradas muy arcaicas sobre la educación, incluso hablar de la paz es algo a lo que temen, es algo que evaden, incluso porque muchos no le apuestan a ella. Entonces desde los puntos de vista de lo personal, uno no tiene la convicción para trabajar esto hay muchos profes que dejan esto de lado, entonces, tiene que haber o que tener un cambio estructural desde la base de la política, pero también desde la cultura institucional de cada colegio o cada escuela.

Investigadora: ¿qué estrategias didácticas implementa usted en el ejercicio de la enseñanza del conflicto armado?

Patricia: Bueno, pues digamos que en el contexto en el que estamos el uso de las TIC me parece que es una cuestión vital, pero no sólo pensado, como a veces se suele malinterpretar el uso de las tic, que las TIC es tener el computador, no. Digamos que es todo el manejo de la selección de fuentes históricas por ejemplo, ahora tenemos un acceso mucho más amplio con el manejo de la internet, entonces por ejemplo de manera didáctica se puede hacer muchos trabajo de selección e interpretación de diferentes fuentes históricas, también considero yo por ejemplo el manejo de la nueva narrativas en ciencias sociales, meter el cine, meter la literatura, la pintura, la danza, ese tipo de nuevas narrativas también pienso yo son campos didácticos que pueden resultar mucho más significativos para los muchachos hoy en día, las subculturas en las cuales ellos están, pueden ser un campo bien interesante para construir didácticas, los gustos musicales que tienen, sus apuestas culturales ese tipo de cosas puede hacer unas apuestas didácticas bien interesantes.

Investigadora: ¿y usted las aplica en clase?

Patricia: en algunos casos, principalmente en la selección y manejo de fuentes si lo hacemos, bueno, aquí el manejo de la internet es un poco complicado porque además de valga decirlo el colegio torca es rural, entonces estamos un poco aislados en términos de la tecnología, si hay internet, pero su uso es un poco complicado, pero entonces también abogamos por los espacios en los que los muchachos tienen fuera del aula, para que traigan los materiales y aquí podamos trabajar, acá también tanto fuera, como dentro del aula, por fortuna contamos con un aula de ciencias sociales donde trabajamos tres colegas

que confluimos en las miradas de ese tipo de apuestas, que eso también es clave contar con un equipo de trabajo, que sirva como para ir dando cumplimiento a todas estas cosas, y entonces nos hemos dado la tarea desde hace varios años, de abrir unos espacios alternos para construir aprendizajes, la semana de las ciencias sociales, la conmemoración del día de la memoria histórica, la semana por la paz. Entonces eso también ayuda que dentro del aula uno haga trabajos preparatorios para esos eventos.

Investigadora: ¿Considera que su formación le permite un adecuado manejo de temáticas relacionadas con el conflicto armado en relación con la educación para la paz?

Patricia: Bueno, yo creo que sí, digamos la universidad le proporciona a uno muchas herramientas, sin embargo, siempre es necesario la actualización y eso va más allá de que me puedan escalafonar mejor en mi salario. Yo creo que también va desde una apuesta personal, de no quedarse quieto con lo que uno aprendió hace 10 años o hace 15 años, sino estarse actualizando, participando en eventos académicos, congresos, encuentros de profesores, llevar a los mismos muchachos a esos mismos eventos. En la medida en que uno se actualiza aprovechando esos espacios yo creo que si uno puede dar cuenta de la enseñanza del conflicto armado y construir Paz.

Investigadora: Profesora ¿algo más que aportar a esta investigación?

Patricia: Claudia seguramente, decir qué se celebra este tipo de iniciativas, porque lo mejor que puede ocurrir es que los profesores seamos los mismos que nos estamos pensando la enseñanza del conflicto armado, el papel de la memoria en la sociedad, la importancia de la Paz. Si no somos los mismos profesores, quienes no los pensamos. Siempre vamos a dejar que sean otros teóricos que vengan a decir que lo que tenemos que hacer, ojalá este tipo de iniciativas se sigan dando en esos espacios pos-graduales, porque los que estamos llamados a pensarlos esto somos nosotros mismos.

Investigadora: Mil gracias por su colaboración.

Patricia: con mucho gusto.

Anexo 3. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por CLAUDIA YANETH APONTE GRISALES estudiantes de doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el área de didáctica de

las ciencias sociales. El objetivo principal de este estudio es: establecer las concepciones **EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista semiestructurada. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es **estrictamente voluntaria**. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por CLAUDIA YANETH APONTE GRISALES. He sido informado (a) sobre el objetivo del estudio.

Anexo 4. Entrevista #2

Investigadora: buenos días, Estamos con la docente Sonia Liliana vivas docente de la institución Torca de Educación distrital, ella es docente de ciencias sociales Y ya en una oportunidad había teníamos la posibilidad de conversar con la docente sobre sus concepciones acerca de lo que es el conflicto armado, en esta oportunidad queremos profundizar un poco más para este tema. Buenos días, apreciada licenciada.

Patricia: Buenos días Claudia, Muchas gracias por la entrevista.

Investigadora: ¿quiere recordarnos su formación, por favor?

Sonia yo soy licenciada en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y tengo maestría en desarrollo humano también de la universidad pedagógica.

Investigadora: Profesora ¿cree usted que el conflicto armado que se ha desarrollado en Colombia debería enseñarse en las escuelas? ¿Por qué?

Patricia: Sí, definitivamente la temática del conflicto armado en Colombia debe enseñarse, Consideró que el punto sería mirar cómo se enseña porque definitivamente las intencionalidades

de las historias oficiales todavía están bastante preferentes, creo que debe enseñarse Porque definitivamente en el país carecemos de una memoria histórica, unos relatos que nos permiten Cómo configurar un pasado un presente para proyectar el futuro eso no lo tiene ni las generaciones actuales ni incluso muchos de nosotros que ya vamos en un proceso más avanzado de formación y aún no lo tenemos.

Investigadora: Entonces ¿Cuáles son los objetivos de enseñar el conflicto armado?

Patricia: Yo creo sobre todo, como te digo que es la conformación de diferentes relatos que contribuyen a la memoria histórica, esos relatos pues obviamente tienen que tras pasar la memoria oficial no se trata de desecharlo, pero sí de trabajar las con diversas fuentes que permiten contrastar información no quedarse solamente que hace con lo que dicen los libros de texto u otro tipo de fuentes que manejan solamente la oficial recurrir a la historia oral, recurrir a la historia narrativa en ciencias sociales por ejemplo el cine, la literatura, la música son nuevas formas de enseñar y quedan unos relatos que son alternativos a lo que tradicionalmente se maneja.

Investigadora: profesora ¿usted desde qué grado considera que se enseñar el tema del conflicto armado?

Patricia: yo Considero que es un eje transversal en todas las fases de la enseñanza, yo creo que incluso desde la educación preescolar debería intentar tomar esa temática de una otra forma hablando incluso desde a la historia personal, familiar y llegar obviamente a unos espacios más mucho más complejos de es enseñanza, de aprendizaje ya los grados superiores pero debería ser un eje transversal en todos los niveles de la enseñanza.

Investigadora: ¿cómo introduce usted ese tema?

Patricia: En las experiencias que he tenido, yo vínculo muchísimo como te digo como la idea de que Existen varios relatos y memorias sobre el conflicto armado en Colombia y que todo arranca también con la relación directa que tienen esos relatos con la memoria individual o personal, Entonces por ejemplo hemos adoptado y metodologías donde se hacen ejercicios de autobiografías, de construir líneas de tiempo, otro tipo de representación gráfica en espiral, en fin La idea es vincular esas memorias personales, en relación con lo que en ese año que marcó mi vida por x O y motivos que estaba pasando a nivel nacional y uno iba a encontrar en estos ejercicios van en el identificar momentos históricos que

de un otro momento están vinculados al conflicto.

Investigadora: ¿qué entiende usted por educación para la paz y qué entiende por la cátedra por la paz implementar en Colombia por la ley 1732 de la del año 2014?

Patricia: bueno, la educación para la paz creo que es una iniciativa importante, pero creo que adolece de un estudio mucho más serio porque a veces Claudia en la política educativa se tiende a pensar desde una versión teológica, como hacia el futuro cuando estemos en paz, para cuando llegamos a ser buenos ciudadanos en muchos casos nos educa para el momento actual, la educación para la paz siento yo qué adolece como de ese momento prevé para decir bueno y nos sean educados para la guerra y no términos bélicos, sino para poder comprenderla primero y ahí sí saber Bueno ya comprendimos que es vivir en guerra, ahora intentemos construir para poder vivir en paz. Entonces, es una iniciativa importante pero creo que le hace falta ese pedazo, en relación contra de la cátedra de la paz Yo siempre he sido muy crítica como en esos espacios que el gobierno mete a la brava en las instituciones educativas, casi siempre los más perjudicados son los docentes de ciencias sociales, porque entonces Si hay que hablar de paz somos los de sociales, Si hay que introducir otras cátedras como la afrocolombiana y muchas más somos los de ciencias sociales los responsables y así Creo que se dé merita ese papel de la transversalidad Y en ese orden de ideas la cátedra de la paz también puede ser un espacio, importante pero debe potenciarse es un espacio aparte, de una clase aparte por un plan de estudios aparte porque no tiene mucho sentido hacerlo así.

Investigadora: Entonces ¿cómo Debería ser una educación para la paz en el país?

Patricia: Yo siento, como te digo lo primero que debería hacerse es revisar la política educativa actual y que entonces en los planes de estudio de ciencias sociales, Bueno en lo que llaman hoy en los estándares básicos, comience a vincularse ese tipo de discusiones pero como ejes transversales no como unos espacios apartes dentro del proceso de enseñanza o dentro de las cargas académicas que tenemos, entonces siento yo que en el momento en que uno comienza a trabajar conceptos y nociones que vinculan las ciencias sociales con el tema y conflicto armado, Pues evidentemente a para hacer conceptos como Paz, guerra, conflicto y poder comenzará a partir de ahí a dimensionar cada cosas de acuerdo con un momento histórico determinado.

Investigadora: ¿Cuáles son los principales elementos, aunque nos ha mencionado algunos, que se deben de tener en cuenta a la hora de implementar la educación para la paz?

Patricia: como digo lo primero sería la revisión de la política educativa, lo segundo también pasa por

la revisión de los procesos de formación que tenemos los docentes de ciencias sociales porque no todo puede decirse que responsabilidad del estado y de la política, a veces Incluso se puede presentar unas propuestas bastante alternativas y los docentes a veces somos los que no estamos preparados en el momento histórico por el proceso de formación fue muy distinto, entonces creo que en un segundo elemento es revisar los procesos de formación que tenemos nosotros, incluso abrir muchos otros espacios de formación acorde con lo que pretende en el momento de resignificar la enseñanza del conflicto armado, abrir espacios de formación para los profes y las profes, creo que también pasa por el tipo de material y didácticas que utilizamos en el aula, como te decía hace un rato es implementar otro tipo de herramientas, otro tipo de instrumentos incluso mucho más cercanos a las generaciones actuales.

Investigadora: ¿qué estrategias didácticas usted implementa?

Patricia: por ejemplo, yo te comentaba hace un rato que meter muchos cines, literatura, música, incluso dentro de la música muchos géneros musicales son bastante cercanos para ellos, a veces ellos las letras, las modas, los vestuarios todo tiene una simbología y unos significados que incluso puede trabajarse desde esos temas, pero como los profes y las profes no los conocemos pues como Qué poco nos aventuramos a explorar esos territorios Y creo que eso podría ser una apuesta muy importante.

Investigadora: nos estaba diciendo que la formación de los docentes es un obstáculo de una otra forma ¿nos puede profundizar en eso?

Patricia: Sí, porque como te decía, para el caso colombiano digamos que el magisterio Además está viviendo dos tipos de estatutos, los que pertenecemos en sector oficial y Aparentemente está el cliché que entonces los del estatuto más antiguos ya son personas con unos procesos en sus prácticas de enseñanzas muy tradicionales, pero a veces uno se encuentra con que los que pertenecemos al nuevo decreto también los tenemos, entonces de por sí la enseñanza tradicional no es un obstáculo. De hecho yo soy una de las que siempre ha defendido la idea de que Algunas estrategias didácticas y apuestas de enseñanzas desde el punto tradicional no son malas, que sí es cierto es que necesitamos revisarnos en cuanto a las mismas concepciones que tenemos en nosotros sobre el conflicto armado, porque como lo decía yo al principio el problema de la sociedad colombiana no está Solamente en los estudiantes, Si no los docentes también como ciudadanos porque carecemos de un relato histórico donde uno también pueda Cómo hablar de manera más comprensiva o Clara sobre Qué es el conflicto armado, sino que hay un montón de relatos sueltos, porque nosotros nunca nos hemos dado a la tarea decir bueno Y yo que estoy entendiendo quizás Cuando uno hace el diagnóstico de que no solamente pensabas desde sus estudiantes sino que también pasando uno por el diagnóstico personal. Pues sería un buen punto para de partida para decir Bueno yo que tengo para ofrecer respecto a una enseñanza y distinta que me falta

Cómo puedo profundizar desde otros relatos que yo desconozco y porque pues también hay que tener en cuenta y para nadie es un secreto que en el momento actual que nuestra sociedad está muy polarizada, entonces hay docentes con unas apuestas muy radicales sea extrema izquierda, sea extrema derecha y todo eso cuenta como en los procesos de enseñanza.

Investigadora: frente a esto usted ¿Cómo cree que se puede fomentar en los estudiantes virtudes para la resolución de conflictos y para la construcción de una buena convivencia?

Patricia: bueno, de pronto desde la experiencia, más mediata aquí en torca, a nosotros nos ha parecido importante la participación de los muchachos en diferentes espacios, distintos a la clase convencional en el aula llevarlos a los foros de Educación locales, distritales llevarlos a simulaciones de lo que hacen en los Colegios de las Naciones Unidas, llevar los encuentros de estudiantes donde se Proponen temáticas sobre el papel de los jóvenes en el contexto actual yo siento que se puede ser un espacio que de pronto no, a veces no se aprovecha lo suficiente y a los muchachos los motiva bastante, Además porque es un encuentro con otros pares, entonces hay diferentes apuestas como necesidades, expectativas que van coincidiendo Y eso puede ayudar bastante en ese sentido.

Investigadora: ¿Cómo se puede favorecer la formación para la paz en clase y qué relación tiene con la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado?

Patricia: yo creo que toda, por eso decía que ese tipo de tarea tiene que ser una tarea asumida por todos en su condición de ciudadanos, es decir también es importante para llegar a eso que nosotros nos asumamos sí como desde un espacio educativo pero como una responsabilidad, pero es que ese tipo de enseñanza también pasa por otros espacios educativos que no son escuela, son los medios de Educación, son la familia, los barrios, las localidades y a veces la tarea siempre se no la tienden a echar solamente a los escuela, a los colegios y resulta que la sociedad no ha asumido esa tarea en su conjunto, definitivamente eso hace falta porque a veces uno puede tener mucha iniciativa, muchos proyectos muchas cosas y aquí de pronto en el contexto escolar se hacen algunas cosas, se avanzan pero luego salen a ser las mismas telenovelas, a consumir los mismos productos que están mostrando otras realidades y cuando uno no tiene como esos apoyos externos en esos procesos de formación pues es bastante complicado Y eso es un gran problema que tenemos como sociedad en Colombia , sin embargo uno no puede decir Bueno, pues apagué y vámonos y no hagamos nada y como diría yo, entonces es más como intentar que este tipo de iniciativas se han una apuesta institucional, ni siquiera el área de ciencias sociales, eso tiene que ser impulsado desde el rector, el manual de convivencia, abrir espacios como las mesas de diálogo que a veces los muchachos tienen, estrategias de concertación y resolución de conflictos que también hacen mesas de solución de conflictos en algunas instituciones, aquí pues con

acuerdo con la ley tenemos el comité de convivencia, también es un espacio donde intentamos por medio del diálogo Mostrar que hay unas vidas negociadas a los conflictos, pero también yo creo que hay que Mostrar eso en el día a día es donde se teje la paz, pero eso también obviamente pasa por los contenidos históricos eso no puede dejarse de lado y de hecho como también lo digo en la forma de mostrar puntos alternativos de esa historia oficial que se ha escrito.

Investigadora: ¿qué competencias se están desarrollando los niños niñas y adolescentes cuando ven en su asignatura el tema de conflicto armado en Colombia?

Patricia: comprensión, la argumentación y la proposición evidentemente, así sea con lo mínimo de que puedan resolver entre ellos sus conflictos uno dice bueno, ahí hay alguna ganancia, cuando lo llevamos a algunos de esos eventos que te estaba contando, poder ver que pueden argumentar, dar una opinión de una manera más o menos sólida delante de otros, uno dice Bueno, ahí se ha construido algo, no será lo suficiente pero por lo menos hay indicios de que hay algo que marca por cierto camino y uno dice Bueno de alguna otra forma lo estamos haciendo, como digo hay que vincular en muchos elementos y herramientas de la misma sociedad del contexto de la globalización Las TIC como para que ese aprendizaje sea mucho más significativo, creo que también eso también es importante porque no lo sienten como un proceso de formación aburrida que está totalmente desvinculada de lo que ellos quieren que hacer y lo que viven en el día a día.

Investigadora: profe vamos a pasar un poquito ya a una parte ideológica ¿si pudiera definirse en un algún tipo de posición política con cual se identificaría?

Patricia: yo creo que la izquierda, no diría que extrema izquierda, pero si izquierda.

Investigadora: ¿Por qué?

Patricia: tiene que ver muchas cosas, creo que eso pasa, ahí volviendo a lo que hemos conversado, por la historia personal, por la historia profesional, por la historia laboral, mis padres son campesinos digamos que en un país como el nuestro eso de ser afrodescendiente tiene una carga ideológica bastante fuerte, Los Campesinos de la clase Baja porque uno puede decir que hay ciertos campesinos que luego se configuraron como los grandes hacendados de este país; mis padres siempre pertenecieron a esa clase baja del campesinado, de su lucha por la tierra, de tener que venir a la ciudad a buscar lo que ellos llamaban El Progreso o un mejor futuro creo que ese primer momento marca para mí, como el referente de decir definitivamente mi vínculo más con ese Sector Popular, ese sector de los obreros, ese sector de los campesinos que están intentando salir y conseguir ciertas cosas. El segundo momento justamente

viene cuando ya la preocupación de ese tipo de padres es que la escuela sea el vínculo para que uno llegue a tener más acceso a más cosas, entonces en esa historia personal siempre fue recurrente el hecho de que los padres sienten que legado que le pueden dejar a uno es la educación y que la educación debe servir no solamente para obtener dinero, sino para ayudar a los otros, ósea estar en la orilla de la cual están las personas más necesitadas y más protegidas, cuando ya eso pasa precisamente por el momento en el que se escoge la carrera que decidí seguir, desde siempre quise ser maestra y de también de ciencias sociales desde que empecé el bachillerato, ingrese a una universidad pública y eso también marca otro referente fuerte, porque hay una herencia familiar que ya se comienza a vincular con todos esos discursos y prácticas que uno ya empieza a vivir en la universidad a defender lo público, como la amplitud ideológica que se tiene sus espacios para hablar abiertamente esas cosas, de no tener censura y obviamente mucho más con la carrera que uno escoge de ciencias sociales, que siempre lo está poniendo a uno en la historia, en la geografía, en el tiempo y en el espacio de diferentes maneras; creo que de ahí se marca como una esa ruta y quizás un tercer momento que yo también diría que es clave, es el ingreso al sistema oficial como docente porque quienes también iniciamos, muy pocos han saltado de la universidad a trabajar en el distrito, cuando uno le toca primero pasar por el sector privado, empieza precisamente la censura por las cosas religiosas, políticas porque hay unas estratos determinados a los que uno está educando y cuando uno ingresa el sector oficial uno vuelve a ver una amplitud similar a la que tuvo cuando estuvo en la universidad, Entonces donde tú como que vas perfilando tu identidad, tus principios, tu forma de vestir, el tipo de discurso que utilizas en las fuentes y estrategias metodológicas que hay unos selecciona porque digamos aquí o hay libertad para hacerlo por fortuna, Entonces es el tercer momento fue fortalecer Esa visión sobre la orilla de la izquierda y moverme desde ahí en todo lo que hago.

Investigadora: profesora ¿Si pudiera como docente impulsar cambios en el país Cuáles cambios impulsaría?

Patricia: Dios mío, eso es súper ambicioso, yo impulsaría, primero que todo una reforma educativa, una reforma educativa que se caracteriza por ser amplia, por ser plural porque definitivamente nosotros todavía tenemos como el yugo conservador, católico, colonial incrustado en el ADN y eso hay que modificarlo bastante, Entonces empezaría por una reforma Macro y que le dé bastante libertad y autonomía en las instituciones para ir adaptando los currículos con ese tipo de libertad que se podría dar.

Investigadora: ¿se identifica con algún partido político?

Patricia: Pues en este momento no, en este momento no y más como digo un país como el nuestro cuando el espectro está tan abierto y de izquierda tenemos variadas, como varias toldas uno no sabe

Exactamente, no se siente como totalmente recogido o identificado por una sola acción.

Investigadora: bueno acá vamos un poquito más el origen social usted nos comentó que sus padres son de origen campesino ¿Qué nivel educativo tienen ellos?

Patricia: mis padres hicieron, mejor dicho mi mamá terminó la primaria, mi papá hizo hasta tercer grado de primaria, nada más, no tienen ningún otro tipo de formación.

Investigadora: ¿sus profesiones son?

Patricia: mi mamá trabajo en casa de familias durante muchos años, Ya luego se quedó en la casa, obviamente trabajando porque también está esa idea clásica que porque es ama de casa no hace nada. Mi papá todo el tiempo agricultor, incluso ellos vivieron en la calera, mi padre ya falleció, mi madre si, sigue viviendo allí y mi papá toda la vida como agricultor, administró una finca. Entonces siempre tuvo las labores del campo lo que era lo que él más se desempeñó desde siempre.

Investigadora: nos comentaba que su familia siempre fue emigrante ¿De dónde venían ellos?

Patricia: ellos vienen de la parte del de la región del Guavio, entonces precisamente por los lados de toda esa Región del Guavio, muy cercana a los cerros orientales y todo esto que conecta con Bogotá aunque nos queda como unas 5 horas de acá, ellos son de allá y empezaron a emigrar a los años 60 o 70 a la ciudad, es lo típico que le pasó a toda la clase campesina del país pues a la migración que comenzó más o menos épocas, por fortuna mis papás no lo tuvieron que hacer por procesos de violencia, lo hicieron solamente buscando como una cualificación laboral, poder insertarse en el mercado pero evidentemente como obreros, porque las posibilidades como una persona con tan baja escolaridad y proveniente del campo no daba para más, pero no lo tuvieron que ser por violencia eso sí no lo tuvieron que hacer.

Investigadora: Nos gustaría que fuera un poquito más puntual su formación política, su identidad política surge nos explica tres etapas particulares, pero nos gustaría un poquito más de profundidad en esa respuesta.

Patricia: pone a uno en un lugar donde definitivamente es difícil vivir de espaldas a lo que pasa, Tal vez hay un elemento que no he mencionado y que también podría ser determinante en todo esto y de la condición de ser mujer, porque también históricamente para las mujeres como que también las cosas tienden a ser distinta, no lo pongamos en términos de que sea más difícil o fácil, pero si son distintas,

entonces creo que eso también inciden que uno sea asuma de izquierda trabaje desde ese discursos de izquierda, donde la idea Precisamente es proponer por un bienestar común, intentar mostrar a los muchachos en esos procesos de enseñanza y aprendizaje, No que la opinión que yo tengo la correcta, pero que por lo menos existe, porque eso también es importante a veces sea por exceso o por defecto si uno marca mucho la ideología que tiene en el aula de clase es un problema, porque sesga la enseñanza. Es inevitable, Claro que lo es, pero por lo menos Creo que si uno es cuidadosa puede marcar un referente, Sí ya los estudiantes decidan seguir ese referente creo que el trabajo se hace si los muchachos tienen las herramientas suficientes para decir yo voy a seguir este referente y o definitivamente yo me voy por otro lado porque tengo unos motivos, si de pronto uno logra eso creo que hay una ganancia porque hay un de discernimiento que surge de lo que uno ha hecho en el aula con ellos.

Investigadora: profesora por último ¿Cuál es su visión que piensa usted del acuerdo de paz?

Patricia: El acuerdo de paz es de las mejores cosas que nos han podido pasar en nuestra época republicana, lo defendí desde el principio lo sigo defendiendo y lo defenderé a ultranza, siento precisamente que es el momento en el que los diálogos son el camino ósea el contexto de la lucha armada para mí tuvo sentido, tuvo significado, tuvo toda la justificación, pero ese momento histórico ya pasó, creo que ya estamos en un momento donde debemos situarnos en otro lado y creo por eso que definitivamente Los acuerdos son vitales, a pesar de que uno ve el camino tan difícil que hay que recorrer para eso porque es una cosa que se negable y que también no solamente tiene que ver con las vidas ya sacrificada sino con las que incluso se están sacrificando en ese marco del acuerdo, Qué es un derrame sangre que no para, hay que seguirlo defendiendo y también sobre todo pensando en términos de ser profe mostrando Qué es un acuerdo es ganar y perder, porque a veces se piensa que fue una entrega del país y todo ese tipo de cosas que a veces se dice pero porque uno no asume críticamente la noción de un acuerdo, en un acuerdo tu negocias , cuando tu negocias hay cosas en las que ganas y otras pierdes, si la sociedad comprende eso pasa esa noción de asumir como un pulso donde el más fuerte fue el que se venció porque ese no es un acuerdo eso es una rendición y eso diferente.

Investigadora: ¿y frente a lo que está sucediendo en este momento?

Patricia: Pues bueno ya había dado como una introducción, ¿no? Lamentablemente el acuerdo no ha salido como se esperaba, obviamente uno es consciente de que el acuerdo no era el fin de la guerra porque la FARC no es todo el problema del país, no es toda la historia el conflicto armado para que el tema de que tú trabajas, pero definitivamente si es una parte, Pero de todas maneras no todo va ha surtido en el efecto esperado , vino el plebiscito frustrado, vinieron muchísimas cosas que de pronto la sociedad como que no se esperaba, de una u otra forma hemos avanzado. De pronto cuando uno tiene la

posibilidad hay de manera personal lo digo de salir a las regiones el punto es que la ciudad capital es como una burbuja, en las ciudades intermedias y en la Incluso en las zonas Rurales por ejemplo en el departamento del Cauca porque la familia de mi esposo es de allá, incluso la misma Región del Guavio De dónde proviene mi familia, uno ve que el proceso de paz y da resultados porque en las regiones las dinámicas han cambiado, sí, entonces para esos territorios esa Paz es vital, nosotros acá en la ciudad somos un poco sin diferentes frente a eso porque sólo nos movemos en los discursos de orden ideológico y si yo soy acá apoyo tal cosa y si yo soy de acá y apoyo la otra y no lo vemos en la realidad de las regiones, de la gente que padece el conflicto, de tantos niños, de los propios maestros y colegas que trabajan en esas zonas tan complicadas, pero el acuerdo será seguirá haciendo la apuesta , por lo menos, Eso sí desde el aula lo tengo muy claro hablando de referentes, ese debe ser el camino a seguir, seguir el proceso de paz , apoyarlo, intentar que se convierta en el recurso para que se abran otras vías para hacer otros acuerdos de paz, Pues ahorita parece que está frustrando el del ELN Por obvias razones pero de pronto seguir explorando otras rutas que por más que haya gente que esto sienta que esto fue un fracaso.

Investigadora: profesora, Mil gracias por su tiempo y por sus opiniones.

Anexo 5. Observación de clase

Observación de clase. Educación para la paz en el contexto del conflicto armado colombiano: concepciones de los docentes en la ciudad de Bogotá

Datos de identificación		
Docente	Antonio	
Institución educativa	Octava	
Tema	Conflicto armado	
Competencias a desarrollar	Pensamiento crítico	

Planeación de aprendizaje		
	SÍ	NO
Criterios de evaluación		
Presentación de clase		
Planifica de las actividades		

Interacción entre los alumnos		
	SÍ	NO
Desarrolla actividades para evocar conocimientos relacionados con la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz.		
Las actividades de la clase tienen un orden lógico y se enfocan al desarrollo del pensamiento crítico.		

Propicia cuestionamientos en los estudiantes acerca del conflicto armado y la educación para la paz.		
Genera debates en torno al tema tratado.		
Desarrollo actividades que los lleve al análisis y comprensión del tema tratado.		

Anexo 6. Observación clase Camilo

Buenos días chicos hoy vamos a continuar con el tema del conflicto armado que ya habíamos iniciado la clase anterior.

Camilo: Los pájaros y las guerrillas liberales. Van a generar obviamente. Un proceso mucho más fuerte ¿en dónde?

Alumno En el gobierno.

Alumno En Colombia.

Camilo: En todo Colombia, aquí vamos ubicar en todo Colombia un cruce de formas totalmente diferentes, que se va a generar algo que conocemos acá y que lo vamos a empezar a marcar como una violencia política, una violencia con fines políticos. Claro estos los grupos armados empiezan a generar, obviamente los diferentes pueblos tenemos la historia del libro de Gardeazábal donde nos va a ubicar, la pelea de los conservadores y de los pájaros, no de la guerrilla liberales, sino de grupos aparte de los liberales que en esa época les decían los cachiporros, donde se enfrentaban de manera cruel, de manera absurda y todo el mundo le dice a los cachiporros al liberal, al bizcochuelo este que esta acá, nace esa tradición, los pájaros tenían una forma de asesinar bastante fuerte que era en corte de franela, no sé si lo han escuchado. Que consistía en el corte en el cuello y por allí les sacaban la lengua que les quedara la lengua, esa era la forma de asesinar de ellos, le llamaban el corte de franela. Bien, a raíz de la muerte de Gaitán ¿Qué pasa? Una cosa es la violencia que se empieza a generar en todo el país, eso obviamente va almar a las clases políticas en ese momento. ¿Y qué va a pasar? Que buscan en un momento calmar esa violencia, se escuchaba que la vaina había sido tenaz, lo que les comente ahorita precisamente sobre Sumapaz, donde votaban una cantidad de muertos al rio Sumapaz. Y precisamente esa muerte de Gaitán, para calmar esa violencia, va a generar ¿qué? ¿Va a aterrizar en que ese proceso de violencia? ¿En que las clases tienen que hacer qué? para calmar ese proceso.

Tiene que llegar a negociaciones, mientras la gente se va matando aquí es los pueblos. ¿Los de arriba tienen que negociar “Oiga, calmasen que están matando mucho a la gente y después quién va a votar? Tenemos que ver a esos factores por analizar eso y aquí los partidos políticos van a jugar un papel

importante, los líderes políticos van a calmar esto ¿y cómo lo van hacer? Van a encargar el país a una persona para que calme esta vaina, ¿Quién viene ahí precisamente?

Alumno el que trajo el televisor.

Camilo: el que trajo el televisor, ¿Cómo es que es?

(Alumnos hablan)

Camilo: Bien, el general Rojas, bueno pero tampoco nos acordamos que fue el que trajo el voto a la mujer, otro hecho importante, el trajo para el país muchas cosas importantes entre esas el televisor para embobarnos, el voto a la mujer, para que le dieran votos a él obviamente, no era que realmente le importara mucho la mujer, igual el trataba a la mujer como le diera la gana, era militar partamos de eso, no era por la reivindicación que por aprovechar esos votos de las mujeres. Para su campaña política, eso no tiene más fines que eso, después es que se analiza por otros autores, pero Rojas Pinilla va a generar un proceso muy interesante, a él le van a decir "hermano calme esta vaina" y los líderes políticos van a llamar a sus filas, van a llamar a su gente.

Los líderes políticos van a decirle a la gente de los pueblos “veo, cálmela, calme la vaina porque nos estamos matando absurdamente” y van acabar invitando a este presidente, y se genera Rojas Pinilla ¿Cómo qué? Como algo llamado dictadura. Pero una “dictadura”, una dictadura entre comillas.

Alumna ¿Por qué?

Camilo: ¿por qué? una dictadura es cuando se toman el poder o se le otorga, el poder a una persona para que organice un momento de inestabilidad política, dictadura también se entiende por la dictadura que se ejerce en Cuba, donde existía solamente los Castro donde simplemente hay un mandatario por mucho tiempo, hay una frase histórica que dice ¿Qué es peor para un país? la mejor de las dictaduras o la peor de las democracias,

Los estudiantes intentan comentar, pero el docente continúa su discurso.

Es un dilema político, que nos llevaría a un debate mucho más largo, esta dictadura de Rojas Pinilla fue encargada por ¿Quiénes? los líderes políticos ¿Quiénes eran?

Alumno Las guerrillas.

Alumno Hay veces que los dictadores no son tan malos, digamos en Venezuela, es un dictador pero él

hizo el metro, y ha hecho cosas por el país.

Camilo: claro que él no fue dictador, dictador del todo porque él tuvo una reelección. En Venezuela es un fenómeno muy diferente porque las dictaduras son democráticas, donde el mismo pueblo sigue eligiendo al dictador. Siguen en el poder bajo cierta manipulación política.

Alumno: eso no es muy cierto, no siempre es manipulación.

Camilo: eso ya es otro contexto que debemos mirar frente al tema de Venezuela, que sumercé nos tienes que hacer una exposición muy bacana, ahí donde usted tiene que botar ese dato muy fuerte, porque es distinto lo que usted vivió allá, a lo que nosotros pensamos de allá, esta dictadura de Roja Pinilla que llega a calmar las cosas, que llega a calmar ciertos escenarios, va a generar otro tipo de cosas, esta llamado Rojas Pinilla ¿a qué? A calmar, ¿Qué debemos hacer para calmar la violencia? Debemos hablar algo de paz ¿no?

Alumno Sí.

Camilo: si, porque es como lo opuesto, pero no va haber una estabilidad de paz, simplemente una paz política, va haber una paz consensuada entre las altas esferas del país, para evitar que la gente se siga matando, sin embargo seguía existiendo en algunos pueblos la violencia, digamos a un pueblo digamos como el Coloso totalmente liberal, si tu ibas con la chaqueta azul te mataban por godo, después se vuelve un pueblo guerrillero. Está paz va a ser una paz consensuada entre las altas esferas, una paz de la elite. Porque el pueblo igual se seguía matando solo que no se notaba tanto de pronto se hubiera notado más la violencia como siguió continuando pero en las ciudades importantes como Bogotá, Medellín. Cali, también Ibagué se calmó la violencia bastante fuerte, que era donde se notaba realmente. Le dijeron calme usted la vaina y el men la calmo, bien, pero la violencia continuo en el resto del país, en los pueblitos pequeños, en los pueblos alejados donde se llegaba con mula, donde el carro estaba en las grandes ciudades y había muy pocas carreteras para llegar a ciertos pueblos, allá seguía existiendo la violencia y el dominio de la hegemonía conservadora que era la que dominaba en ese momento. Este Rojas Pinillas que va a liderar la paz, va a liderar un desarrollo para el país, un desarrollo tanto económico, como cultural en algunos aspectos.

Ese desarrollo económico va a generar obviamente, que Bogotá crezca y se centralice demasiado, se centraliza mucho el poder aquí en Bogotá, y genera muchas cosas. Los estudiantes detestan mucho a Rojas Pinillas porque asesino un grupo de estudiantes en una protesta, también a otros pueblos mando ejército, pero el mantenía la paz. La paz se mantiene de dos formas ¿cuáles son? La paz la puedo obtener

como decía mi presidente Uribe hace mucho tiempo decía “queremos la paz, pero la paz sometiendo al otro” y la otra es la paz cuando yo negocio con la gente y genero estrategias, para generar la paz deben de estar todos de acuerdo y eso va a ser difícil. Si entre ustedes no se ponen de acuerdo.

Luego la pasa a otro fenómeno que fue en el 46 le dijeron a Rojas Pinilla hermano, ya no más con esta vaina, se sentaron los líderes del país, los tatarabuelos de los que quieren estar como presidentes, ah decir veo señor Rojas Pinilla ya es hora de que acabe con la dictadura, debemos seguir con la democracia ¿entonces qué hacemos? Crean y se reúnen estos manes y crean algo llamado ¿Qué?

Alumno El Frente Nacional.

Camilo: El frente nacional, y esto sí que es bonito porque vamos a generar un cambio en todos los pueblos, vamos a hacer, vamos a repartirnos el poder como si esto fuera un pastel y vamos a empezar a repartir el poder político. Entonces vamos a decir que cada cuatro años vamos a tener un presidente de un color diferente. Yo recuerdo, yo era muy pequeño, hace poquito yo era muy pequeño, era un niño chibolo. Acompañaba a mi papá a votar y me acuerdo que en esa época el comprobante de votación era meter el dedo en tinta, en tinta roja o azul, claro, pero obviamente tú votabas, cualquiera era la forma de determinar la votación precisamente, yo quería votar desde los 10 años.

Este Frente Nacional va a gobernar por cuánto tiempo. ¿Cuánto tiempo va a gobernar el frente nacional? Casi 16 años se van a repartir el gobierno de diferentes maneras. Empezando ¿por quienes? Van a empezar por un proceso liberal, hasta terminar con un proceso conservador. Precisamente con quien termina el Frente Nacional con mi el presidente Pastrana, Pastrana uno, acá toca hablar de hegemonías pastrana uno, pastrana dos, quién sabe si también vendrá un Gaviria uno, una Gaviria dos, depende ya de nosotros. Entonces Pastrana el padre del presidente que ya tuvimos, Misael Pastrana va a generar un montón de cosas. En este proceso hay un montón de elementos que están viendo acá. Pero lo que quiero recalcar es un tema que no están viendo acá, es otro tipo de violencia, una violencia significativa que se instala en diferentes aspectos, el Frente Nacional como otro tipo de violencia política. ¿Por qué?

Alumno: porque el pueblo tiene que tomar unas decisiones con lo que hay

Camilo: Exacto están obligando al pueblo a pensar es decidir si está ejerciendo una presión dé por quien tienen que votar. Básicamente, usted tiene que votar entre este o este pero si vota por él, pero este es lo mismo que este, usted está votando por dos liberales no puede pensar de una forma diferente, eso llevo a una violencia política significativa, porque esta coaccionando a la gente a pensar de una manera, obviamente usted no tiene que salirse del redil, todavía seguimos en esa violencia política porque todavía

nos dicen por quién votar. El problema es como nosotros asumimos ese tipo de estrategias, ese tipo de violencia, se dice que la violencia empezó a finales del 48 y eso llevo a un montón de cosas, obviamente Rojas Pinilla llevo unas votaciones ¿y qué pasó con esas votaciones del señor Rojas Pinilla?

Alumnos Las manipularon

Camilo: ¿Qué paso con esas votaciones? También se las robaron ¿y se las robaron cuándo? el 19 de abril y debido a eso, eso inspiro la llegada de un grupo llamado el M19

Alumnos: Ahhh

Camilo: Ahhh El agua moja, el movimiento M19 inspirado en el movimiento cubano que tenía unas siglas muy parecidas. Este movimiento 19 de abril llega mucho tiempo después, Obviamente estas votaciones del 19 de abril que se las robaron a Rojas Pinilla obviamente fue un proceso bastante fuerte, porque cuenta la historia que en un momento iba ganado las elecciones, luego se fue la luz y apareció otro ganador, Igual a lo que pasó hace poco, se acabaron los tarjetones y mandaron fotocopias, que vaina tan curiosa ¿no? Es como una vaina cíclica en este país. Arrancamos con un robo de elecciones, luego vamos a otro robo de elecciones, vamos generando grupos armados por acá, luego esto va a ocasionar otros grupos armados que van a venir, las guerrillas liberales, aquí no me alcanza el tablero, van evolucionar y se convierten en las FARC y con el tiempo el ELN, y con el tiempo inspirado en esto después llega el M19 y entonces ellos siguen peleando en el monte y agarrándose en el monte de diferentes maneras.

Alumna: y el EPL?

Camilo: el EPL es otro movimiento que se va a formar en este proceso y el EPL se va a crear precisamente del M19, es otra de sus líneas con una tendencia más maoísta, se van a dividir en diferentes grupos, ellos también llegan a un proceso de paz y paso de ejército popular de liberación a Esperanza, Paz y Libertad que fue el nombre de la plataforma política que ellos van creando. Aquí vemos que esto va inspirar diferentes cosas a seguir con la violencia, aquí en Bogotá que siempre hemos tenido una burbuja vemos violencias diferentes. Mientras que si vamos a otros escenarios donde la violencia política es mucho más fuerte y la violencia aquí la vamos a marcar como una guerra, utilizando el término del Che Guevara fue una guerra de guerrillas, término también utilizado también en Europa, y utilizado también en Asia, como la guerra de guerrillas, que son ejércitos de Guerra que se va formado van a cuestionar que nunca tengamos una estabilidad en la paz. Que siempre hay una excusa para llegar a desconocer las cosas para no dar paz, ¿Cuál era la excusa de las FARC para no haber paz, para que ellos no entreguen las armas? ¿Cuál fue excusa para que se crearan las FARC?

Alumno Injusticia social.

Camilo: injusticia social por ejemplo. El ELN decía lo mismo, la plataforma del M19 decían lo mismo hablaban de una injusticia social y que debió a esto ellos no entregaban hasta que se solucionaran los problemas en Colombia

Alumno 30 años después, firmamos la paz y seguimos en lo mismo

Camilo: Exactamente del 48 acá 70 años, hay un proceso de paz nuevo pero seguimos viendo esos mismos problemas, este proceso que se abala acá, en este momento donde estamos

Alumno: pero en el 48 no estaban las FARC

Camilo: en el 48 no estaban las F.A.R.C pero es cuando supuestamente empiezan, Gaitán nombra también esos procesos de injusticia social más o menos 50 a 70 pero todo este episodio se va dando en diferentes escenarios, y si escuchamos un pedacito de los discursos de Gaitán, que escuchamos un pedacito cuando hicimos el trabajo de memoria aquí en el salón de Lina, estamos escuchando, a no con ustedes no alcanzamos a mostrar ese video donde está la historia política de Colombia y arrancamos con un discurso de Gaitán donde hablaba precisamente de la injusticia social que se vive en ese momento, y es ahí donde vamos a mirar esos procesos.

Bien 10 minuticos alcanzamos.

¿Este proceso que se avala aquí en qué momento estamos ya de la historia de Colombia?

ALUMNO: en los 50

Camilo: más o menos 50, 60 lo hemos hablado acá, lo hemos hablado desde el Frente Nacional pero todo este episodio que se va dando se va dando en diferentes momentos

Llegan por tercera vez a interrumpir la clase.

Nos ponemos a ver diferentes momentos y van empezando a mirar que la geografía va hacer importante para esta guerra de guerrillas, es decir, vamos a mirar que la geografía va a jugar sitios importantes, aquí en Bogotá no más tenemos un sitio la localidad 19 de Bogotá ¿Cuál es?

Estudiante: ¿la qué?

Camilo: localidad 19 de Bogotá

Estudiante: es el centro

Camilo: no mijo no ni tibio, Sumapaz, por allá donde el llano esconde la moto, allá arriba en Sumapaz uno coge Transmilenio duerme dos horas, se levanta en el portal de Usme, allá coge un alimentador que lo lleve hasta arriba, cuando usted llega hasta arriba usted coge un carro que lo llevaba a Sumapaz y eso es Bogotá, ¿Qué pasaba con Sumapaz? Sumapaz va a quedar aquí en esta parte de la cordillera, por aquí más o menos en cerro de la tuerquita y miren la altura a la que nos manda aquí la geografía 4600 metros, ¿eso qué significa geográficamente hablando? paramos, esto son corredores que me va a comunicar con otros departamentos y este pedazo hace parte del conflicto armado , yo recuerdo cuando fui a Sumapaz tenía 22 años, fui con la universidad, mirando para el suelo habían casquillos de bala, porque era zona de guerra, pero era Bogotá, la guerrilla y el ejército pasa constantemente y se encuentran y cuando se encuentra, plomo para allá y plomo para acá, el conflicto esta acá no más. Un corredor vial es un paso de acá y allá ¿por dónde pasamos a la calera?

Alumno Por codito

Camilo: por codito, allí no más, eso es un corredor vial, obviamente ellos llegaban en carro, para poder dominar esos terrenos, en Sumapaz era muy difícil porque derribaban las torres de energías, el M19 se toma la embajada y tomándose el palacio de justicia, parece absurdo, fue un error táctico un payaso, familias que aún reclaman eso, a donde vamos con todo esto, esto solo es un una introducción de lo que vamos a ver, conflicto, guerra, grupos armados, vamos a ver la idealización de grupos políticos, vamos a ver los líderes indígenas y demás.

Por hoy finalizamos la clase.

Anexo 7. Grupo focal estudiantes

Investigadora: nos encontramos con los estudiantes de grado 11 del Colegio primario, sede que pertenece al Colegio secundario. Ellos son estudiantes de la profesora Patricia. En este momento nos interesa conocer cuál es su opinión, cuál es su visión, el proceso formativo que han tenido con sus docentes en el área de Ciencias Sociales. Chicos, Buenos días.

Estudiantes: Buenos días.

Investigadora: les voy a solicitar que por favor cuando me conteste me digan su nombre, listo, para

saber. Siempre que me digan; Mi nombre es Freddy ¿listo? Okey, chicos, ¿ustedes tienen formación o ustedes consideran que sus profesores les han enseñado algo sobre el conflicto armado colombiano?

Lina: Mi nombre es Lina Pulido, principalmente hemos tenido la oportunidad de trabajar conflicto armado en diferentes aristas como lo son los medios audiovisuales, talleres escritos, testimonios personales de víctimas del mismo conflicto y esos han sido alguno de los materiales con los que hemos trabajado

Sebastián: Mi nombre es Sebastián Quiroz, pues durante el año pasado, si, con los profesores tuvimos la oportunidad de ver testimonios y tener información sobre el conflicto armado que hay en el país, también, nos hemos guiado con testimonios de algunos estudiantes del colegio que han sido víctimas del conflicto armado, que son desplazados como en mi caso y me ha permitido en mi caso conocer detalladamente lo que es la guerrilla, directamente a mí no me ha afectado, pero sí a mis familiares y he tenido como personas, amigos, seres rodeados que se han vivido directamente la guerra.

Freddy: Hola, Mi nombre es Freddy Santiago Sánchez y pues en el colegio nos han enseñado a la parte del conflicto armado desde dos ámbitos creo yo; primero desde la parte teórica y segundo desde la parte de un poco más sentimental, como lo comentaban, un testimonio lo que hace es, te mueve el sentimiento, si, se te tiene que mover el corazón, como que te familiarizas más con el conflicto armado porque ya lo empiezas a sentir, porque tienes que ver a una persona que ha pasado por ella a los ojos, entonces que lo enseñen de esa manera, de esa manera que toque el corazón, no sé creo que es bueno y qué parte de dos ámbitos lo teórico y lo sentimental

Yeison. Hola, Yo soy Yeison Vázquez y mi experiencia aquí en el ámbito del conflicto armado, Pues en el colegio nos han enseñado principalmente con el objetivo de sensibilizarnos y concientizarnos sobre, con testimonios personales de personas que, ósea han vivido el conflicto armado de forma interna o de forma directa que los han afectado, en mi caso, a mis familiares si los ha afectado el conflicto armado de formas diversas, económicamente, políticamente pero, ósea muchas personas del colegio no se concientizan del problema del conflicto armado de nuestro país, me parece una estrategia muy dinámica que nos concienticemos por parte de testimonios personales para tener en cuenta la sensibilidad de una persona al vivir estos casos

Investigadora: okey, ustedes me están diciendo que unas de las estrategias son los testimonios personales porque tienen en cuenta a compañeros que han vivido el tema del conflicto. Ok ¿qué les enseña a ustedes, qué enseñanza les dejan aprender sobre el conflicto?

Lina Pulido: en mi caso, yo creo que es lo más, lo que más ha llegado a mi alma es como la enseñanza de tener un cambio en mi actitud hacia los demás, en cuanto a que a mí me han herido, me han atacado pero yo tengo las bases para desarmar esa persona; decirle: Bueno, mi pasado fue doloroso, mi pasado me ha dejado una cicatriz en mí, pero yo quiero construir una paz colectiva. Ósea tener un cambio, ósea para mí lo más importante es como ese pensamiento que quieren cultivar en cada uno de nosotros, para que así mismo se vea reflejado en el cambio del país, Ósea que en las bases de los jóvenes no todo sea odio, no todo sea rencor, no todo sea como a mí me tratan yo voy a trata, sino como ese cambio es de cómo, ósea el pensamiento de querer mejorar la realidad

Lizeth Solano: en cuanto al manejo del conflicto armado el colegio lo hemos venido trabajando desde muy pequeños; grado quinto, sexto, se trabaja más que todo desde sensibilizarnos a nosotros mismos y he aprendió a valorar, a valorar que tengo una familia estable, que a pesar de que uno puede llegar a pesar por necesidades, problemas con los padres, uno vive y no está sintiendo el dolor de otras personas que están siendo desterradas de sus tierras, que tienen que ver morir a sus familiares, es como ese sentimiento de respeto y solidaridad con los demás

Sebastián Quiroz: Colombia ha sido un país grandemente afectado durante la Guerra durante muchos años, se puede decir que es algo que ya va en nuestra sangre, Pero la idea es cambiar la sociedad y también Eso incluye el perdón, perdonar tantos años ya no hay vuelta atrás y Colombia siglos anteriores había sido esclavo y para matarnos entre nosotros mismos a ser entre la nuestra misma tierra y matarnos entre nosotros mismos, pues es algo que no tiene sentido, La idea es perdonar y tratar de reconstruir el país que ha sido fuertemente destrozado por la violencia y pasamos derramar sangre por la independencia para derramar sangre entre nosotros mismos

Yeison Vázquez: la enseñanza que me ha dejado esos ejercicios con base en el conflicto armado han sido principalmente la empatía, ósea ponerme en los zapatos de las personas y no juzgara a primera impresión porque, pues a medida que vamos pasando el tiempo conociendo personas, personas tan normales y las historias de esas personas pueden ser tan dolorosas. Entonces eso es lo principal que me han enseñado sus ejercicios, la empatía ponerme los zapatos de otra persona y no juzgar a primera impresión

Investigadora: ¿qué concepción creen ustedes que sus profesores de ciencias sociales tienen acerca del conflicto? ¿Qué piensan ustedes, qué piensan sus profesores cuando les enseñan el conflicto armado? ¿Ustedes que sienten que les quiere enseñar sus profesores?

Lizeth Solano: transmitir.

Investigadora: ¿transmitir?

Lizeth Solano: Transmitir un pensamiento de solidaridad y cuando nuestros profesores explican el tema sobre el conflicto, Alejandro León y Sonia Liliana son dos profesores que lo que hablan de consentimiento, no sé muy bien si ellos han pasado por alguna crisis o un momento de guerra, pero cuando ellos lo explican, lo explican con pasión transmiten ese valor y ese cambio que se ve que quieren lograr, se ve que no es algo que se logra sólo, sólo de un pueblo se ve que es algo que se tiene que hacer con una comunidad completa que se tiene que hacer con una todas las personas, entender que no todos somos iguales que hay problemas pero que lo podemos solucionar todos juntos, apoyando un cambio

Sebastián Quiroz: creo que lo que en la profesora Sonia Rivas y Alejandro León han querido transmitir, Cómo intentar algo diferente, mostrarnos el pasado, hacernos ver como estudiantes, como futuros bachilleres, como futuras personas; mostrarnos que venimos de un pasado muy duro, muy doloroso y hacernos ver un cambio, un cambio en un país, un cambio de perdón, un cambio político, un cambio de como personas, dejar la violencia un lado y eso empieza desde que uno entra un colegio, desde preescolar hasta que se gradúa, hasta que una universidad. Es principalmente eso, que estamos tratando con personas, personas que han hecho violencia, que han sido personas y no dejan de serlo. Entonces eso va a tener perdón, a reconciliarse con la sociedad y también mostrarnos una parte con sentimiento, o sea es muy doloroso ver todo lo que se ha sufrido en el país pero pues ya no hay vuelta atrás, ya que a reconstruir y velar por un cambio y un pueblo diferente en un futuro

Freddy Santiago Sánchez: lo que creo que ellos piensan es que se puede ¿qué se puede qué? que se puede generar un cambio, que realmente es posible que los jóvenes hagan justicia, no una justicia de cárcel, no una justicia de más muertes, sino una justicia en la que la sociedad se reconozca a todos los entes que son partícipes de ella porque la manera en que enseñan nos dicen que todos somos exactamente iguales, que tenemos los más capacidades que podemos tener los mismos sueños. Entonces todos podemos lograr lo mismo, Entonces yo creo que lo que ellos piensan es que se puede hacer que todos seamos iguales.

Investigadora: ¿qué es la educación para la paz? ¿Qué entienden por educación para la paz?

Lizeth Solano: pienso que una educación para La Paz va basada más que todo en los valores, en saber tolerar y respetar hasta dónde va mi espacio, hasta dónde voy yo como persona, entender que hay personas diferentes con un pensamiento totalmente raros, locos , diferentes pero así mismo entender que yo no debo ser herido y que la otra persona tampoco debe ser herida, que todos somos y estamos en un

mismo espacio, que vamos a compartir un mundo que tenemos que crear algo bueno en dónde queramos estar ,en donde no tengamos miedo de salir alá calle, donde no tengamos miedo de expresarnos, donde podamos hacer nosotros sin ningún perjuicio

Sebastián Quiroz: Considero que una educación para la Paz, es una educación que se genera desde la casa, desde un colegio, desde de una universidad, desde de una sociedad, desde de un barrio. Es algo que digamos que tiene que empezar desde ahora mismo, desde el pensamiento de una persona, Buscar que haya generaciones que ya no piensen en la guerra porque anteriormente los niños desde pequeños ya sabían disparar armas, estaban en el Monte. Entonces eso es lo que yo invito una educación para la paz, se hace del hogar y estar en paz con todas las personas porque la violencia se genera desde eso desde una cosa muy pequeña hasta donde Hemos llegado

Lina Pulido: principalmente creo que la educación para la paz va desde la que ya memoria histórica, donde nosotros mismos investigamos que ha sido ese arraigo cultural en cada sociedad y cuales han sido esos hechos históricos, que han sido los causantes de los cambios en nuestras actuaciones, muchos cambios en nuestro sociedad en cuanto familias y demás, es también mirar De extremo a extremo cada situación, sea en ciudad, como rural es eso mirar que nos hace tan humanos, es estar pendiente de todos los sucesos que están pasando que están pasando cerca, en mi entorno, también es saber que tengo deberes, tengo derechos y darle un aporte a esta sociedad que me está dando una base para vivir

Yeison Vásquez: creo que la educación para la Paz es principalmente la construcción personal y colectiva, en la parte personal para construir valores o sea principios y cosas que ayuden a la sociedad, que ayuden a construir una persona para que tenga todos sus valores que se necesitan para convivir colectivamente y lo colectivo es eso construirse para que en la sociedad no haya Como dijo mi compañera perjuicios, no hayan problemas de inseguridad , no haya ningún acto de guerra y pues la educación para la paz, Se comprende mucho de la memoria histórica sé comprende como el conflicto armado ha afectado, pero la educación para la paz el objetivo es para concientizar y no volver a cometer los mismos errores

Investigadora: chicos, por último, describanme una clase, en la cual hubiesen visto el tema del conflicto armado ¿Quién quiere? ¿Cómo es una clase?

Sebastián Quiroz: eso fue como una clase de ética, vimos, hemos visto varios testimonios con el cuerpo docentes del área y hemos visto como testimonios y pienso que no hay mejores personas que cuenten sus sucesos y lo adolorido que estaba el país, sino que hasta ves del testimonio de personas que lo han vivido nos cuenten y lo hagan reflejar a las personas que lo hemos estado tan cerca de ello, nos cuenten

y nosotros aprendamos a concientizarnos de lo que está viendo nuestro país, hay un documental que se llama no hubo tiempo para la tristeza y hay varios testimonios del gran parte del país, de cómo hay personas que han sido víctimas en el Amazonas, los niños como se los llevaban, a qué municipios tenían que escapar, a qué ciudades, sin nada, Incluso como testimonio personal pocos sé cómo fue desplazada mi familia, Pero lo poco sé que fue que una tía fue secuestrada y embarazada y pues casi la matan y Tuvieron que sacarla, entonces hay muchos municipios en todo el país que están contruidos de eso, de violencia, la idea es generar conciencia, desde la secuelas, desde cualquier lugar, valga la redundancia, para construir una sociedad y un mejor país

Lizeth Solano: una clase que nos conmovió mucho todos fue como ya lo nombró mi compañero los testimonios de no hubo tiempo para la tristeza, fueron una testimonios donde estuvimos combinados los dos décimos Y en este testimonio salió de todo, se dieron casos desde violación, desde secuestros, etcétera y se vio mucha empatía entre nosotros mismos, son cosas que marcan, vimos lágrimas, vimos dolor y conocimos más a nuestros compañeros, al final de cada testimonio o de cada taller tenemos que hacer un escrito, algo de nosotros un análisis, de cómo nos sentimos, que sentimos y que nos parecen y creo que todo esto nos ayuda a volvernos más humanos, creo que los humanos somos sentimientos, cuando logramos capturar esos sentimientos logramos ser humanos, logramos tener empatía con nuestros compañeros, logramos sentir que no estamos solos en el mundo y que no podemos ir por el mundo haciendo daño pensando que el mundo es mío o que estoy solo en él

Investigadora: okey. Y por último, ¿Qué piensan del acuerdo de paz establecido entre el gobierno y las fuerzas armadas revolucionarias las FARC? ¿Qué piensan de la situación que se está presentando? ayer digamos, con las marchas ¿qué piensan de la polarización del país, que estamos entre los uribistas, los petristas, los de izquierda y los derecha que piensan de todo eso?

Sebastián Quiroz: yo pienso que tal vez fue un proceso que duró varios años y hubo un cambio, lo había hablado yo con un profesor, que hubo un cambio pero el problema del conflicto armado en Colombia es algo muy complejo no solamente es un punto, si se desarmó el grupo mayor para la violencia viene, como lo hecho anteriormente en la sangre, el país durante muchos años se ha construido a base de violencia, se desmovilizó un grupo armado pero aún sigue la guerra, aún sigue la violencia y también, ósea se acabó un punto pero toca a seguir porque es algo muy complejo es algo que todavía no se ha derrumbado totalmente

Fredy Santiago Sánchez: durante el acuerdo de paz, realmente creo que era algo necesario, algo necesario para Colombia independientemente de los puntos si uno se están más a favor de las personas de movilizar otros más a favor del gobierno, no importa, creo que realmente no importa Porque si se

nota un cambio en Colombia en esos tiempos, la polarización que se está viendo en estos momento el que se hayan montado otra vez el acuerdo con ELN nos está diciendo que estamos retornando, que estamos retornando todo eso el acuerdo de paz del gobierno de Juan Manuel Santos era algo necesario para Colombia y fue algo bueno porque Fueron momentos en el que el país se unió, sin importar si se unió para bien o para mal pero se unió, Entonces nos demostró que realmente si se puede generar un cambio

Lizeth Solano: en cuanto al acuerdo de paz, pienso que fue un primer punto, un paso que se dio hacia el avance; Cómo ya dijo mi compañero que si era bueno o malo, que a cuál parte le aportaba más, no importa, se vio un cambio, no calmó todo, seguían habiendo asesinato, seguían habiendo violencia, pero hizo algo, inicio. Qué pasa ahora, no se siguió, se devolvió y consideró que no está bien, que es algo malo, porque en ese momento del tratado de paz nos dimos cuenta la falta de la unión, es verdad se aprobó ,Sí, pero también nos dimos cuenta como personas que no votaron que la diferencia Fue muy poco, cierto , Entonces qué pasa nos damos de cuenta que como un grupo de personas que no quiere el cambio ya sea porque reciben algo de eso bienes, dinero, etcétera puede que se esté favoreciendo ya mismo y puede que las otras personas las pocas que queremos un cambio estemos luchando por eso, pero hombre no nos están escuchando, que pasa, A eso me refiero con todo lo de los valores anteriores o sea tenemos que ser Unidos, una sociedad no tenemos que estar más separado de izquierda, derecha tenemos que buscar algo que en las zonas un punto clave para seguir caminando

Investigadora: okey. Listo, chicos, mil gracias por sus aportes.

Anexo 8. ATLAS.ti

Projecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

OP: P 7: DOCENTE US... Códigos Memo La importancia de cambiar las concepciones tradicionales que solo le dan relevancia a la historia de los ven...

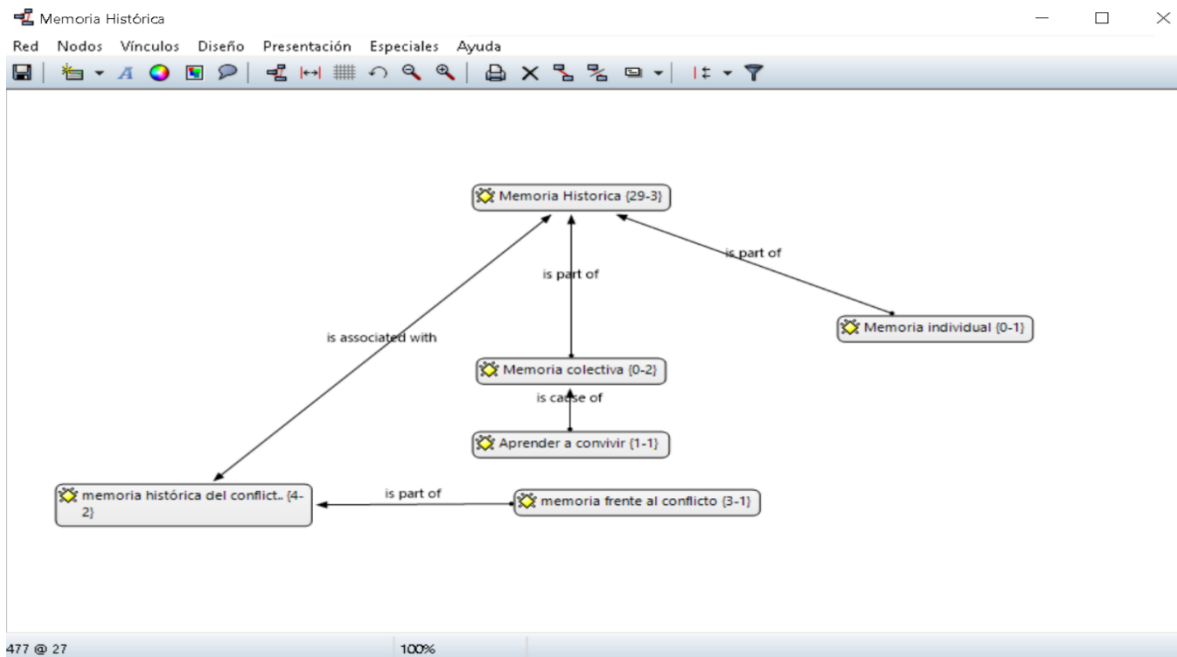
P 7: DOCENTE US.docx

- 01 Audio Oscar
- 02
- 03
- 04
 - CLAUDIA: Profesor cual o cuales son los objetivos que buscan al enseñar las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales
 - DOCENTE US: Buenas tardes, yo creo que las principales competencias y habilidades que se buscan desarrollar en los educandos y educandas es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad y el contexto social que nos compete. Entonces, a partir como de las temáticas, contenidos, nociones que se imparte desde el área, se busca desarrollar eso, sí, que los estudiantes puedan comprender la realidad social en la cual están inmersos y desde allí proponer como alternativas frente al mundo que lo pueda transformar a partir de lo que son unos sujetos críticos.
- 05
- 06
 - CLAUDIA: ¿cree usted que el conflicto armado que se ha desarrollado en Colombia deba enseñarse en las escuelas? ¿por qué?
 - DOCENTE US: por supuesto, no me cabe la menor duda de la importancia de adoptar dentro del currículo el tema del conflicto armado en Colombia, dado que por un lado, hay un desconocimiento absoluto por parte de la sociedad Colombia general sobre el conflicto, hay muchas mentiras, verdades a medias, entonces, es imperante para esta sociedad que está pensando en la reconciliación y en la paz, que pueda apropiarse de estos temas y que todos podamos dialogarlo sin ninguna clase de tapujos. Entonces, se me hace fundamental y vital que renovemos la memoria histórica del conflicto, de las causas del mismo y pues en aras como de la búsqueda de la paz y la reconciliación nacional.
- 07
- 08
 - CLAUDIA: aunque nos menciona algunos, nos gustaría que usted nos desglosara ¿los principales objetivos de la enseñar el conflicto armado?
 - DOCENTE US: pues primero, renovar la memoria histórica del mismo, dado a que buena parte de la historia colombiana está atravesada por el conflicto armado; allí hay unos orígenes y unas

Respaldo de recuperación: 08:32:20 p. m. Tamaño: 1 Texto rico Predeterminado

Escriba aquí para buscar

12°C ESP 9:21 p. m. INIL 17/01/2022



Anexo 9. Planeación

IMPRONTA DEL CICLO: Proyecto profesional y laboral		EJE DE DESARROLLO: Investigación y desarrollo de la cultura para un mundo socio-productivo			DOCENTES		GRADO: Decimo		
OBJETIVO DEL CICLO: Contribuir a la formación de ciudadanos emprendedores y críticos a través del desarrollo de las dimensiones personales en torno a los valores institucionales, con la finalidad de que alcancen la comprensión de su realidad, aportando a la transformación de la misma y dejando un legado a nivel institucional y local.		AREA			Ciencias Sociales	CICLO	5	PER: 2°	
		ASIGNATURA			C. SOCIALES	INT HOR	1		
PERFIL DEL CICLO: Persona autónoma, responsable y capaz de asumir su proyecto de vida, mediante un desarrollo de la capacidad reflexiva y la autonomía, motivada frente al aprendizaje permanente, fortalecida en herramientas para la vida que le permitan la significación en su entorno social, con espíritu crítico dentro de la equidad, la solidaridad y la justicia social.		COMPETENCIAS							
		CIUDADANAS			BASICAS DEL AREA				
		Reconoce la importancia de los derechos humanos dentro de contextos socio-políticos particulares. Reconoce algunos elementos que determinan su identidad con el medio geográfico e histórico.			<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica fenómenos socio-históricos del S. XX 2. Compara fenómenos políticos en diferentes contextos étnico religiosos 3. Reconoce las causas de los conflictos políticos actuales en Colombia 				
PREGUNTA DEL CICLO: Cómo contribuir a la formación de ciudadanos emprendedores que alcancen una comprensión de su realidad, aportando a su transformación?	PREGUNTA DEL PERIODO: ¿Cuál es la lectura que hacen los estudiantes de la realidad socio-cultural en la que están inmersos?	BCAE: Relaciones interpersonales, interculturales y sociales; Dominio del lenguaje; Autonomía y emprendimiento; Cultura de los DDHH	HERRAMIENTAS PARA LA VIDA	DESEMPEÑOS	SABERES	SEM	ESTRATEGIAS DIDACTICAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	ACCIONES DE MEJORAMIENTO
			Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo; Dominar el inglés; Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias; Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación; Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje; Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza; Educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos; Especialización de la educación media y articulación con la educación superior.	COGNITIVA: Elabora una reconstrucción de los hechos históricos de la de principios de Colombia en el siglo XXI Elaboración de mapas geopolíticos que evidencian los conflictos políticos de Colombia en el siglo XXI	Colombia segunda mitad del siglo XX. Guerrillas, paramilitarismo y narcotráfico. Constitución de 1991.		Guías de trabajo diseñadas y orientadas. Análisis e interpretación de prensa, artículos periodísticos, etc. Realización de tablas, cuadros, matrices, etc. para el análisis de información. Escritura y redacción de textos.	Realiza lecturas recomendadas. Diseña diferentes organizadores cognitivos Participa activamente en debates y el foro	SUPERIOR: Revisar las 200 preguntas del Bicentenario y resolver 30 ALTO: Ver el documental Colombia y elaborar una reseña BASICO: Clasifica imágenes atendiendo a una reconstrucción histórica del S. XX en Colombia BAJO: A partir de una lectura elabora mapas geopolíticos utilizando herramientas de la web
			CONVIVENCIA: Trabaja en equipo y de manera individual con compromiso, responsabilidad y excelencia			Trabajo grupal Debates	Realiza sus trabajos y tareas con calidad y esfuerzo Cumple con las normas en el aula de clase, estipuladas en el pacto de convivencia. Escucha de manera atenta y con respeto las opiniones y pensamientos de sus compañeros		

