



PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO: APLICACIÓN DE LA  
PEDAGOGÍA CONCEPTUAL A POBLACIONES VULNERABLES

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


AUTORES:

NATALY CASTRO GUZMÁN  
AURA ESTEFANIA RODRÍGUEZ RIVERA

ASESOR:

JOHN WILLIAM CASTRO NIÑO.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA  
BOGOTÁ D.C  
2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Educación de Calidad —</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 3 de 118</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Propuesta para la enseñanza del conflicto armado: Aplicación de la pedagogía conceptual a poblaciones vulnerables.
<b>Autor(es)</b>	Castro Guzmán Nataly, Rodríguez Rivera Aura Estefanía.
<b>Director</b>	Castro Niño Jhon Willian.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.2016.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad pedagógica Nacional 118 págs.
<b>Palabras Claves</b>	CONFLÍCTO ARMADO, PEDAGOGÍA CONCEPTUAL, VULNERABILIDAD.

## 2. Descripción

Es un trabajo de investigación que responde a las problemáticas del país, presentando la construcción e implementación de una propuesta para la enseñanza del conflicto armado desde una perspectiva de pedagogía conceptual y enfocada a ser aplicada a poblaciones vulnerables. Además de brindar herramientas pedagógicas que sirven de guía para la construcción de propuestas enfocadas a estas poblaciones.

## 3. Ntes

\*Ministerio de educación Nacional. (1999). Escuela y Desplazamiento “una propuesta pedagógica”. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319_archivo_pdf.pdf).

\* Moreno J, Rodríguez A, (2003) Ciudad Bolívar: Diferencias culturales y políticas en contacto, una mirada sociolingüística del desplazamiento forzado en Colombia. Recuperado de: [http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/189/1/02\\_Ana\\_Constanza\\_Rodriguez\\_Javier\\_Moreno\\_Valero\\_0.pdf](http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/189/1/02_Ana_Constanza_Rodriguez_Javier_Moreno_Valero_0.pdf).

\* Palacio, S, Patiño, L y Vera, V. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar, Revista Perfiles

Educativos, vol. XXXVI, núm. 145. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X#>.

\* Zubiría, M. (2008). Las teorías de pedagogía conceptual, Bogotá. Colombia, Plaza & Janes editores.

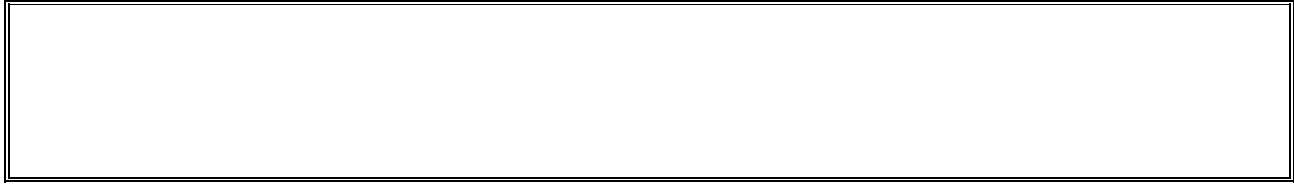
\* Zubiría, M, Zubiría, J. (1987). Fundamentos de la pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Bogotá, Colombia, Plaza & Janes editores.

#### 4. Contenidos

En este trabajo de grado se encontrará en el capítulo uno: El debate acerca de los aportes de la pedagogía conceptual, así como las herramientas y la importancia de la enseñanza de la historia. En el segundo capítulo se hallarán los aportes teóricos acerca del conflicto armado, centrándose en el análisis de diferentes propuestas para poblaciones vulnerables por parte de Ong's, y el Ministerio de Educación Nacional.

Posteriormente en el tercer capítulo el lector encontrará una propuesta alternativa para la enseñanza del conflicto armado enfocada a poblaciones vulnerables. En el cuarto Capítulo se presentan una serie de recomendaciones para la elaboración de propuestas pedagógicas basadas en el rastreo bibliográfico.

Finalmente están expuestas una serie de conclusiones, bibliografía y la tabla de anexos que dan cuenta de todo el trabajo realizado en el proceso de investigación.



## 5. Metodología

El postulado metodológico de la pedagogía conceptual permitió definir las estrategias que se adoptaron para generar información confiable e interpretable. Acorde a los diferentes momentos se optó por combinar técnicas cualitativas y cuantitativas puesto que fueron necesarias para determinar información clave en el proceso de investigación. Lo primero que se realizó fue un rastreo documental mediante un archivo rae para poder identificar los avances y lo escrito en referencia al problema de investigación, teniendo este aspecto teórico planteado se pasó a intervenir en el lugar de la práctica pedagógica permitiendo así compartir el contexto, la experiencia y vida cotidiana de la comunidad del barrio el Paraíso, sector el Edén I, siendo necesario el uso de técnicas como encuestas y entrevistas semi estructuradas. En la tercera fase se realizó la construcción e implementación de la propuesta para la enseñanza del conflicto armado y posteriormente se realizó una reflexión y replanteamiento final de la propuesta.

## 6. Conclusiones

1. La investigación permitió el reconocimiento de las transformaciones del conflicto y sus

consecuencias para el contexto donde viven los estudiantes, se logró un aporte significativo para nuestro crecimiento tanto personal como profesional, logrando identificar que se pueden adaptar planteamientos pedagógicos inicialmente creados para niños y niñas de clases privilegiadas a poblaciones vulnerables con la finalidad de cuestionar las formas mediáticas en las que se ha construido historia por años en nuestro país brindando herramientas desde la infancia para generar un pensamiento crítico y una mayor esperanza de tener generaciones con más elementos que posibiliten cambios sociales.

2. El Diseño e implementación de la propuesta de aprendizaje para la enseñanza del conflicto armado permitió investigar y analizar las propuestas presentadas por diferentes organizaciones e instituciones educativas, llegando a la conclusión de que la enseñanza de este fenómeno se ha minimizado a una serie de conocimientos teóricos que poco establecen una relación con la realidad, por ello fomentan un desinterés en los niños y jóvenes frente a las realidades históricas del país. Para superar estas prácticas se requiere visualizar el conflicto armado como un problema social que afecta tanto el desarrollo individual como colectivo.
3. Una propuesta enfocada a trabajar con poblaciones vulnerables debe estar basada en el entendimiento de un ser humano integral proponiendo rutas formativas para los niños, niñas y jóvenes que involucren no solamente el conocimiento académico sino sus motivaciones, pasiones e intereses pues mediante la investigación se evidencia que estos son los elementos que se facilitan para atender las necesidades tanto académicas como afectivas que se presentan en los estudiantes. La incorporación de estas dimensiones del ser humano permite el reconocimiento de las diversas subjetividades y al reconocerlas se puede potenciar una educación que supere las prácticas de reproducción de conocimiento.
4. La Fundación Mujeres Emprendedoras incorporó a sus procesos la problemática del conflicto armado como un eje transversal mediante un vínculo de diferentes estrategias metodológicas, que permitieron a los niños y niñas identificar elementos conceptuales que permiten el entendimiento de esta problemática, así como sus implicaciones políticas, sociales y culturales, en la sociedad colombiana. Es por esto que este tipo de propuestas deben ser trabajadas en y para

espacios de formación con el fin de brindar herramientas a los docentes para la enseñanza de las ciencias sociales.

<b>Elaborado por:</b>	Castro Guzmán Nataly, Rodriguez. Aura Rivera Estefanía.
<b>Revisado por:</b>	Castro Niño John William.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	08	06	2016

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	12
<b>1. PEDAGOGIA CONCEPTUAL, CONFLICTO ARMADO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA</b>	
1.1. Definiendo la pedagogía conceptual.....	18
1.1.1. Fundamento sociológico de la pedagogía conceptual.....	19
1.1.2. Herramientas de la pedagogía conceptual.....	21
1.2. Dificultades y posibilidades de la enseñanza de la historia.....	25
1.2.1. ¿Para qué enseñar historia?.....	26
1.2.2. La meta de pensar históricamente.....	27
<b>2. DISCUSIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO.</b>	
2.1. La enseñanza del conflicto armado desde las ciencias sociales y la historia.....	29
2.2. Propuestas institucionales para poblaciones vulnerables y o que desarrollen la problemática del conflicto armado.....	30
2.2.1. Políticas para poblaciones vulnerables.....	30
2.2.2. Escuela y desplazamiento.....	34
2.2.2.1. Experiencias significativas para poblaciones vulnerables en situación de desplazamiento.....	36
2.3. Ong's en la enseñanza del conflicto.....	49
<b>3. DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA EN EL PARAÍSO.</b>	

3.1. Caracterización del lugar de práctica pedagógica.....	50
3.1.1. Relación localidad, conflicto y escuela.....	56
3.1.2. La fundación mujeres emprendedoras.....	57
3.1.2.1. Posibilidades y condiciones en el abordaje del conflicto armado.....	63
3.2. Presentación metodológica de la propuesta.....	65
3.2.1. Presentación de los ejes problematizadores de la propuesta pedagógica.....	71
3.2.2. Planeación detallada de los ejes problematizadores.....	73
3.3. Reflexiones de cada sesión.....	83
3.3.1 Eje problemático1: Teoría del conflicto Reflexiones de la práctica pedagógica.	83
3.3.2. Eje problemático 2: Territorialidad.....	86
3.3.3.Eje problemático 3 conflicto.....	88
3.3.4. Eje problemático 4: Desplazamiento.....	90
<b>4. RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN INSTITUCIONES NO FORMALES</b>	
4.1. El acto educativo como acto político.....	92
4.2. La experiencia en el diseño metodológico.....	93
4.3. Trabajo multidisciplinario de los espacios no formales.....	95
4.4. ¿Para qué evaluar?.....	96
4.5 Orientaciones temáticas para la enseñanza del conflicto armado.....	98
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>108</b>
<b>TABLA DE ANEXOS.....</b>	<b>111</b>

**BIBLIOGRAFIA.....112**

## INTRODUCCIÓN

Colombia es un país que ha sufrido el problema del conflicto armado desde hace más de 60 años. Esto ha dejado consecuencias devastadoras a nivel económico, político, social, cultural y educativo, pues este fenómeno ha afectado toda la sociedad en general y por supuesto a instituciones imprescindibles como la escuela, debido a que ha tenido que sufrir el impacto que puede llegar a generar un fenómeno de tan amplia duración, efectos como deserción escolar sobre todo en las zonas rurales del país, fragmentación en los procesos escolares y la llegada de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, entre muchos otros efectos. Sin embargo, esta última es una de las consecuencias más aberrantes de este conflicto; pues nuestro país es la segunda nación con mayor número de víctimas del desplazamiento forzado en el mundo según informes de la oficina para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR (Tabares, 2014).

Este fenómeno ha cambiado las prácticas dentro de las escuelas hasta el punto en que se ha tenido que pensar la forma de transformarlas para que se ajusten a los nuevos contextos que presenta hoy en día el país; es así como se pueden encontrar diversas propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional y por supuesto de las diferentes universidades, en las cuales docentes a través de su práctica pedagógica se relacionan con dichos contextos y donde se evidencia desde las mismas comunidades afectadas procesos de fragmentación a nivel educativo que no suplen por completo las necesidades escolares que nacen a partir de las dinámicas de dicho conflicto. Para entender e interpretar este problema; a la escuela le ha faltado a nivel general las características de una organización como un sistema abierto, dinámico, articulado y evolutivo (Márquez, 2009, p. 46) inclusive desde perspectivas como las del Ministerio de Educación Nacional se estima la necesidad en el caso de poblaciones víctimas del

desplazamiento forzado primero de un proceso de reinserción de actividades académicas, desde una fase recreacional o preparatoria, segundo desde una fase de escolarización no formal y tercero desde una fase de reintroducción al currículo, es decir actividades académicas cotidianas(MEN, 1999, p.23) lo cual implica una posibilidad desde lo oficial para intervenir y generar propuestas desde escenarios de educación no formales como método alternativo de pensar la escuela.

La educación debe contribuir con más fuerza en la enseñanza del conflicto como parte de la solución del mismo, pues en este caso debe ceñirse a una realidad violenta en la que el docente y el estudiante, en medio de diversos problemas sociales, económicos y de seguridad, se deben educar y formar en parámetros políticos, económicos, sociales, culturales e históricos para el entendimiento y transformación de su realidad. Es así como en el escenario educativo se ve argumentado la importancia del deber ser de la enseñanza del conflicto armado y fundamenta la construcción de la propuesta de enseñanza pues explorarlo es eminentemente relevante en la reflexión tanto de estudiantes como docentes sobre la realidad y situación del país.

Bajo esta línea de análisis la Universidad Pedagógica Nacional no debe alejarse dentro de sus investigaciones de la problemática del conflicto pues este no ha sido ajeno al rol del educador, que en medio de las intimidaciones y presiones en algunos espacios tanto rurales como urbanos debe impartir clase, además de recibir en sus aulas población en condición de vulnerabilidad, son contextos difíciles para el educador que exigen plantear una pedagogía alternativa e innovadora no solo desde la escuela, sino también desde las diversas experiencias pedagógicas que han trabajado este tipo de problemáticas, pedagogías que han incluido como características la participación, el análisis y el auto reconocimiento, nuevas propuestas

pedagógicas y la construcción de una escuela más incluyente que esté acorde con las transformaciones que supone la relación Escuela y Conflicto Armado.

Como docentes, la observación de tan complejas realidades genera interés por investigar y ser partícipes de experiencias pedagógicas que se adapten a los nuevos contextos y necesidades, prácticas que hemos conocido particularmente desde espacios no institucionalizados y contextos de violencia, desigualdad social, marginalidad y desplazamiento forzado dentro de las cuales se ubica la fundación objeto de nuestra práctica y que se proyecta a partir de la construcción de nuevas propuestas pedagógicas. Aunque la enseñanza del conflicto armado no ha logrado avanzar de manera ágil por razones de la propia dinámica de la confrontación armada, la vinculación de una u otra manera de docentes y estudiantes o por razones emocionales generadas en las acciones del conflicto y que afectan significativamente el espacio escolar (Márquez, 2009). Es pertinente dentro la línea de enseñanza de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional seguir generando propuestas orientadas a complementar en materia educativa e histórica esta problemática realizando investigaciones significativas para las comunidades como se realizaba en años anteriores donde inclusive existía una electiva de acompañamiento educativo e investigativo en la zona de Altos de Cazuca pero que en la actualidad es asumida por el departamento de química de la universidad.

La Pedagogía conceptual será referenciada como una alternativa educativa para iniciar procesos de formación; orientados a ampliar las maneras de comprender, buscando enseñar el conflicto de una forma incluyente en este caso con los niños y niñas de la Fundación Mujeres Emprendedoras; generando una construcción de saberes, aportando elementos de transformación, de socialización y cambio porque finalmente ese debe ser el papel que cumpla la educación.

La idea de construir una propuesta para la enseñanza del conflicto armado colombiano es superar ideales facilistas en relación a las concepciones que las nuevas generaciones particularmente tienen de esta problemática, visibilizar y reflexionar sobre los diversos papeles que a través de la historia han desarrollado los numerosos actores de este conflicto, también que sirva para aportar orientaciones desde esta experiencia a instituciones que desarrollen procesos similares, de acuerdo a esto se planteó nuestra pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar e implementar una propuesta de enseñanza - aprendizaje para el problema del conflicto armado en Colombia con niños y niñas en zonas receptoras de población en situación de vulnerabilidad, a partir de la experiencia en la Fundación Mujeres Emprendedoras, ubicada en el barrio el Paraíso, sector Edén I, localidad de Ciudad Bolívar?

Para lograr resolver esta pregunta se planteó como objetivo general a alcanzar la construcción e implementación de una propuesta de enseñanza – aprendizaje enfocada a servir de apoyo a instituciones no formales, con población en condición de vulnerabilidad y que parta desde la teoría de la pedagogía conceptual permitiendo el entendimiento de las dinámicas del conflicto armado en Colombia a partir de la experiencia con niños y niñas en la Fundación Mujeres Emprendedoras ubicada en el barrio el Paraíso, sector Edén I, en la localidad de Ciudad Bolívar.

Específicamente se plantearon los siguientes objetivos:

1. Analizar las condiciones y posibilidades pedagógicas de la enseñanza-aprendizaje del conflicto armado colombiano, realizando una caracterización de las condiciones del contexto y de las prácticas educativas de los estudiantes de la Fundación Mujeres Emprendedoras.

2. Analizar y problematizar las propuestas que se han realizado sobre la enseñanza del conflicto armado en diferentes escenarios educativos del país, realizando un rastreo documental que permita explorar los avances sobre el tema y poder plantear una propuesta que aporte nuevos elementos a la enseñanza del problema del conflicto armado.
3. Diseñar e implementar la propuesta de aprendizaje para la enseñanza del conflicto armado a partir de la pedagogía conceptual, interactuando saberes con el fin de aportar a los procesos formativos de los niños y niñas en zonas receptoras de población en situación de vulnerabilidad.
4. Crear orientaciones didácticas que permitan trabajar el problema del conflicto armado dentro la Fundación Mujeres Emprendedoras, para que posteriormente este material pueda servir de apoyo en la enseñanza del conflicto armado colombiano.

La metodología implementada para el desarrollo de esta investigación permitió obtener información que al ser analizada y comprendida logro reflejar el contenido y significado de la perspectiva de las personas en su contexto, permitiendo elaborar una propuesta que se ajustó y ayudó a transformar las necesidades relacionadas al problema de investigación. La lógica de investigación cualitativa fue oportuna para este fin pues el diseño es flexible en cuanto admite revisión y ajuste durante el desarrollo de la investigación.

El postulado metodológico de la pedagogía conceptual permitió definir las estrategias que se adoptaron para generar información confiable e interpretable que permitió describir y entender las relaciones y concepciones de las prácticas de los individuos permitiendo interpretar el

contexto, sustituyendo ideales teóricos de explicación, predicción y control; por los de comprensión, significado y acción que se desarrollaron al interior del espacio escolar.

Acorde a los diferentes momentos se optó por combinar técnicas cualitativas y cuantitativas puesto que fueron necesarias para determinar información clave en el proceso de investigación. Lo primero que se realizó fue un rastreo documental mediante un archivo rae<sup>1</sup> para poder identificar los avances y lo escrito en referencia al problema de investigación, teniendo este aspecto teórico planteado se pasó a intervenir en el lugar de la práctica pedagógica permitiendo así compartir el contexto, la experiencia y vida cotidiana de la comunidad del barrio el Paraíso, sector el Edén I, siendo necesario el uso de técnicas como encuestas y entrevistas semi estructuradas que permitieron conocer de una forma más personal la vida y características de los asistentes de la fundación y sus familias. En la tercera fase se realizó la construcción e implementación de la propuesta para la enseñanza del conflicto armado y posteriormente se realizó una reflexión y replanteamiento final de la propuesta.

---

<sup>1</sup> Ver Anexo 1 y 2.

# **1. PEDAGOGÍA CONCEPTUAL, CONFLICTO ARMADO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

En este capítulo se presentarán los planteamientos teóricos de la pedagogía conceptual, sus avances en el campo educativo y su desarrollo a través del tiempo, posteriormente se discutirá la importancia de la historia y de la enseñanza de la misma a través del conflicto armado.

## **1.1. Definiendo la pedagogía conceptual.**

La pedagogía conceptual propone enseñanzas específicas y propias, usando métodos evaluativos y didácticos, para no solo la comprensión de los aprendizajes si no el razonamiento más que científico o intelectual en los estudiantes, llevando a cabo procesos cognoscitivos y afectivos, que desarrollan inteligencias emocionales haciendo de los niños sujetos capaces de analizar y asumir la realidad social y el entorno que los rodea.

Miguel de Zubiría (2008) su creador y primer exponente se centra en la promoción del pensamiento, en las habilidades y valores de sus educandos, y en el aprendizaje no solo de los conceptos básicos de las ciencias, si no la relación que los estudiantes establecen entre las mismas, proponiendo una secuencia afectiva, cognitiva e incitando los tres principios o triangulo humano que este autor plantea; que el estudiante aprenda hacer algo, que aprenda algo sobre algo y aprenda a valorar algo.

A lo largo de su historia este modelo pedagógico combina varias teorías, las primeras de origen cognitivo y las segundas que denomina integradas. Las teorías cognitivas se caracterizan por utilizar operaciones e instrumentos de conocimiento simbolizados gráficamente. Por

ejemplo, los mentefactos que son representaciones gráficas esquematizadas elaboradas a fin de brindar una estructura interna más sencilla y práctica de los conceptos.

Los instrumentos de conocimiento continuarían siendo entidades epistemológicas y psicológicas sino hubiese sido posible su representación gráfica, mediante un mentefacto. Como herramientas sencillas de representación, el éxito educativo de los mentefactos ha sido tal que los niños preescolares de tres a cuatro años logran dibujar pensamientos elementales, como lo haría el mejor epistemólogo o psicólogo cognitivo. (Zubiría, 2007)

Por otro lado, las teorías integradas se refieren principalmente a tres: la primera que son las aplicaciones educativas, en esta teoría se reconocen tres elementos el primero que concierne al diseño curricular, paulatinamente los enfocados a las didácticas conceptuales y por último la pedagogía de la comprensión.

La segunda teoría referente a la pedagogía del talento humano que conceptualiza y diseña programas especiales que permitan a cada niño convertirse en alguien talentoso, excepcional en su dominio, para bien de sí mismo y de la sociedad que recibirá sus producciones.

Por último, la Pedagogía afectiva conformada por cinco aspectos: la psicología del desarrollo afectivo, el currículo afectivo, el programa talento humano y creatividad, Unidad de Desarrollo Afectivo (UDA) y los programas soledad, depresión y suicidio.

### **1.1.1. Fundamento sociológico de la pedagogía conceptual.**

El contexto actual del país requiere superar la concepción de que no es necesario comprender ni reflexionar sobre los hechos que nos rodean. Expresa Miguel de Zubiría (1987) “No importa que no se comprenda, pareciera plantear la educación actual”. Concepción evidente

al continuar aplicando modelos educativos y de evaluación basados en la recepción de información, es decir lamentablemente muchas de las realidades educativas se basan en la demostración de cifras a la hora de un proceso evaluativo como si se formaran personas receptoras, carentes de capacidad de análisis.

El fundamento sociológico de la pedagogía conceptual no puede obviar que este tipo de prácticas reproductoras están ligadas a una relación desigual que desde mediados del siglo pasado con el exterior y en particular con Inglaterra y Estados Unidos ha tenido Colombia tanto a nivel comercial como posteriormente educativo (Zubiría, 1987). El sistema educativo en particular desde los años de la Alianza para el Progreso ha estado sometido a una fuerte presión de multinacionales norteamericanas, presión que se manifiesta en políticas que reducen carreras de carácter humanístico, en la adopción de sistemas de enseñanza media tecnificada orientados a formar operadores técnicos, es decir, fomentar un carácter subdesarrollado en la educación colombiana.

La educación si bien está condicionada por las necesidades que le imponen estas circunstancias económicas, políticas y sociales también puede poseer cierta autonomía. La educación no es un elemento pasivo dentro de la práctica social por el contrario es posible el reto de desarrollar el pensamiento y la creatividad a pesar de las limitaciones de recursos y de espacio (Zubiría, 1987). Ante estas realidades la pedagogía conceptual se fundamenta en una valoración del hombre como ser pensante y analítico. Los valores, las destrezas y el conocimiento deben ser formados, no son innatos ni pueden generarse por la imposición ni por la memoria por eso la formación de individuos comprensibles no es compatible con una educación de recetario (Zubiría, 1987).

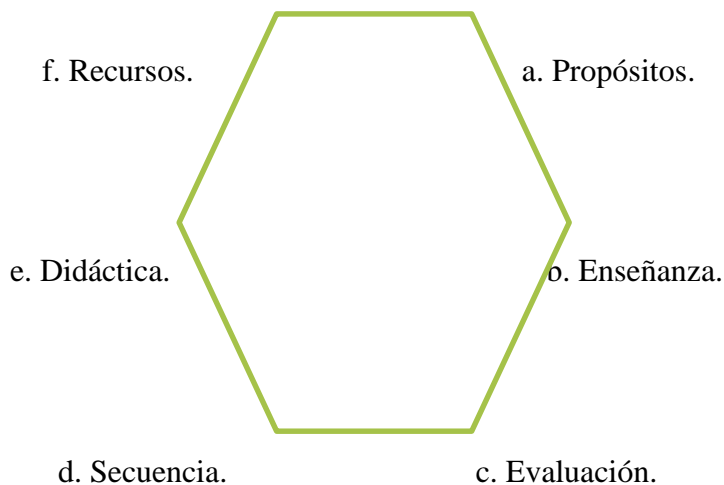
### 1.1.2. Herramientas de la pedagogía conceptual.

En la pedagogía conceptual se infieren una serie de estrategias metodológicas para llevar a cabo su enseñanza y que permita la funcionalidad y ejecución en la práctica pedagógica.

1. *Teoría de las seis lecturas*: Esta teoría hace referencia a una clasificación de las etapas por las que se tiene que pasar para lograr un dominio total de la lectura.

2. *Mentefactos*: Son herramientas propias del pensamiento conceptual, se utilizan como formas gráficas muy esquematizadas, elaboradas a fin de representar la estructura interna de los conceptos.

3. *Modelo del hexágono*: El modelo del hexágono determina una visión hacia el futuro, lo que permitirá aprovechar al máximo las enseñanzas de los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales para formar hombres y mujeres éticas, creativas e inteligentes.



Todo acto educativo incluye seis intenciones: propósitos, enseñanza, evaluación, secuencia, didáctica, recursos.

- a. Propósitos: Formar competencias humanas interpersonales e intrapersonales y canalizar el talento. Anhela que cada estudiante emplee su mayor interés y sus mejores actitudes cognitivas y ejecutivas para edificar una mejor sociedad humana, en la que cada persona aporte sus competencias más destacadas con la intención de asumir retos y tareas complejas.

Es necesario explorar identificar y desplegar el talento del estudiante en lugar de enseñar idénticas materias a todos, se requiere explorar, identificar y analizar el o los talentos de los estudiantes.

- b. Enseñanza: Son los medios para alcanzar los fines, los propósitos de forma competente (personal) y talentos creativos (laboral), pedagogía conceptual enseña para que los estudiantes crezcan como personas, o sea, desarrollen sus competencias intrapersonales, interpersonales y socio grupales. Al mismo tiempo, enseña competencias, instrumentos y operaciones a sus estudiantes, es decir, un instrumento afectivo y cognitivo. Durante el proceso de formación el docente transfiere una porción de él al estudiante, le aporta a su ser, esto es formar, no instruir. Aprender supera comprender, el estudiante puede entender los pensamientos que el docente le transfiera.

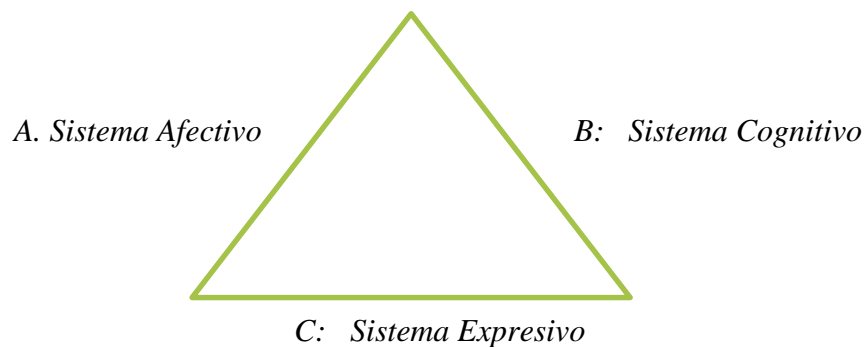
- c. Evaluación: Establece criterios de competencia y responde a la pregunta ¿Cómo y en que deben demostrar dominio los estudiantes? Involucra el modelo de triada: querer- saber- hacer. Verifica el curso de aprendizaje y especifica la situación del estudiante en lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo. La evaluación afectiva pretende detectar si los estudiantes asumen una expectativa positiva, interesada o le encuentran sentido al aprendizaje por ocurrir, la evaluación cognitiva busca identificar si comprendieron las

ideas esenciales; la evaluación ejecutiva examina si el estudiante utiliza el instrumento y la operación.

- d. **Secuencia:** Son los instrumentos y las operaciones que se aprenden en un orden, respecto a otros aprendizajes previos y subsiguientes; la tarea consiste en decidir el mejor orden para enseñarlos. Es necesario ordenar los materiales de enseñanza en función a la cantidad, la dificultad, el tamaño de los pasos y la lógica interna. Es pertinente enseñar primero lo afectivo segundo lo cognitivo y tercero lo expresivo o ejecutivo. Las leyes del aprendizaje humano exigen tres momentos expresivo cognitivo y afectivo.
- e. **Didáctica:** es el método para transferir competencias el maestro activa los afectos, crea expectativas positivas, interés y sentido. En la fase expresiva convierte la cognición los afectos en una operación. Dicha conversión permite que los estudiantes actúen en talleres ejercicios y tareas. El estudiante aprende por lo que hace más que por lo que realiza el docente.
- f. **Recursos didácticos:** Los recursos facilitan cada fase, según donde se localice; lo didáctico desempeña un rol distinto en la fase afectiva el valor de lo que ocurrirá; en la cognitiva favorece la comprensión y en la ejecutiva en la competencia. El docente emplea imágenes y representaciones, acerca de lo que está enseñando, ayudas visuales (esquemas, gráficos, tablas o simulaciones). Que centran la atención sobre lo principal, presentan la información esquemática y organizada facilitando de este modo que el estudiante comprenda el conocimiento. también se pueden ver ayudas didácticas como relatos, juegos de roles, comparaciones, videos, entre otras.

4. *Triangulo humano*: Esta representación fundamenta la esencialidad del ser, conformada por tres sistemas: el afectivo, expresivo, cognitivo. En este sentido el proceso de enseñanza aprendizaje debe involucrar los tres sistemas de la mente humana, pues sus enseñanzas no apuntan únicamente al ámbito cognitivo sino, también, al valor de la enseñanza: sistema afectivo, y al sistema expresivo o ejecutivo.

Esta representación es clave para comprender uno de los propósitos de la pedagogía conceptual: el ser, el saber y el hacer.



- a. *Sistema afectivo*: El sistema afectivo dirige a cada individuo; con éste decide que hacer y que no y, para ello, emplea instrumentos afectivos (emociones, sentimientos, valores, etc.) y pone en funcionamiento operaciones afectivas (valorar, atribuir).
- b. *Sistema cognitivo*: Está formado por instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales. Los instrumentos de conocimiento asumen cinco formas ascendentes de complejidad crecientes: nociones, proposiciones, conceptos, pre categorías y categorías
- c. *Sistema expresivo*: Permite usar los sistemas afectivos y cognitivos, por ejemplo: concluir, investigar, proponer, argumentar, conquistar, enunciar, preguntar, leer, etc. El sistema expresivo manifiesta pensamientos y afectos.

## **1.2. Dificultades y posibilidades de la enseñanza de la historia.**

Discusiones teóricas y antecedentes con relación a la enseñanza de la Historia implican poner en la escena educativa temas referentes a las dificultades actuales que rondan la enseñanza, pero también las posibilidades que existen hoy en día para generar procesos de enseñanza–aprendizaje. Una de las principales características a lo largo de las últimas décadas con relación a la enseñanza de la Historia es que ha experimentado una profunda controversia en cuanto a su lugar en los sistemas educativos y su papel en la formación de los ciudadanos. Como lo señala el autor Mario Carretero, en el trasfondo subyace la tensión entre dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza escolar de la Historia desde el origen de los Estados liberales: la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo (Carretero y Montanero, 2008). Actualmente se observa que, a pesar de las transformaciones curriculares, la enseñanza formal de la historia continúa íntimamente ligada con la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva.

En este contexto, el rol que debe desempeñar la enseñanza de la historia debe poner en sospecha la influencia de discursos ideológicos dentro de los contenidos temáticos y curriculares a enseñar, pues puede resultar la herramienta más veraz de difusión de contenidos políticos e ideológicos ya que se recurre a elementos discursivos históricos como manera de configurar una memoria colectiva con el propósito de crear una idea de nación y de cohesión social bajo cierto tipo de intereses, por lo general los de clases hegemónicas, esto implica el hallar en contraposición a esto las condiciones necesarias para una enseñanza de la historia cada vez más crítica, más empática y más dinámica.

En esta tarea afirma Carretero, enseñar Historia debe ir más allá de la transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente (Carretero, 2008).

Carretero, define el estudio de la historia como el estudio de una relación pasado – presente. Definición que permitiría el estudio de los hechos sociales de forma compleja y no segmentada ayudando al estudiante a generar procesos de vinculación de su realidad actual con hechos de años pasados, dinámica que posibilita la superación de una de las grandes dificultades de la enseñanza de la historia. El frecuente hecho del estudiante de solo tomar al presente como referente único de su sociedad sin reconocer como se configuran los hechos históricos que marcan su realidad actual.

Estas son algunas de las dificultades más sobresalientes que giran en torno a la enseñanza de la historia. Con base en estas dificultades, una propuesta de aprendizaje para la enseñanza del conflicto armado debe erigirse como parte de una construcción crítica de la enseñanza que se sobreponga a las mencionadas dificultades.

### **1.3. ¿Para qué enseñar historia?**

Los postulados de autores como Joseph Fontana son muy pertinentes en relación a las dificultades y posibilidades sobre la enseñanza de la Historia, pues genera la reflexión y análisis frente al para qué la Historia en un tiempo de crisis principalmente desde su constitución como sujetos activos de una sociedad en la cual influye y participa en ella sin importar sus condiciones físicas, políticas, económicas o sociales esto en contraposición a la Historia oficial que justifica

desde la formación de los ciudadanos en las aulas una idea de nación fundamentada en la hegemonía política, social y económica (Fontana, 2006).

Por tanto pone en escena la reflexión frente a la historia, su estudio y su enseñanza y cómo ha sido utilizada durante mucho tiempo de manera excluyente limitando la realidad, los hechos y los conocimientos a una clase hegemónica. También expresa cómo la historia debe superar estos antecedentes y cómo debe ser abierta a la crítica y a la reflexión permitiendo un acercamiento crítico de la realidad, del pasado, del presente y del futuro con el propósito de crear una conciencia histórica con miras a la transformación de la sociedad y para esto, el maestro, dice Fontana, debe enseñar a “pensar históricamente” pues la finalidad de la enseñanza de la historia debe ser la formación de la conciencia crítica y reflexiva del sujeto. Es decir, la utilidad de la historia consiste en la trascendencia que tenga en el presente para el beneficio de toda la sociedad. En esta perspectiva el maestro debe generar desde su labor un espacio en el cual la reflexión, el contraste y la crítica hagan parte de la formación histórica del sujeto para que este comprenda en sus máximas dimensiones todos los elementos que forman parte de un hecho y no solamente los que por conveniencia se decida por intereses externos a la escuela, en palabras del propio Fontana “*Nuestra función es la de ayudar a que los jóvenes aprendan a pensar por sí mismos, aunque ello les lleve en direcciones distintas a las que nosotros sostenemos*” (2006, p. 122).

### **1.2.2. La meta de pensar históricamente.**

Elementos conceptuales y metodológicos como el sugerente postulado de pensar históricamente no han sido abordados solo por autores como Josep Fontana sino por diversos historiadores como Pierre Villar, quien en un primer elemento de respuesta a esta categoría la

define como analizar la realidad social en toda su complejidad y totalidad. Además, como se está haciendo referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante recalcar que no es necesario pasar por las aulas escolares para tener la capacidad de pensar históricamente. Ya en múltiples ocasiones, los grupos sociales y los pueblos lo han hecho (Ortiz, 2010).

Se piensa históricamente cuando desconfiamos de lo evidente y entonces nos preguntamos por el trasfondo y por lo esencial de los fenómenos sociales. En concordancia con esto manifestaciones del pensar históricamente se presentan cuando ponemos realidades detrás de las palabras, cuando sabemos distinguir entre la novedad y lo realmente innovador, cuando logramos comprender que hay realidades de mediana y larga duración que son siempre nuevas, vivificantes y clásicas; mientras que hay realidades recientes que nacen viejas aun cuando puedan estar en un momento preciso a la moda (Ortiz, 2010).

El pensar históricamente ofrece una perspectiva metodológica para concebir y analizar el todo social pues el conocimiento que tanto docentes como estudiantes tengan es válido si sirve de base para comprender la sociedad, una sociedad en movimiento constante, indagando sobre el entorno presente y pasado, pues nos permite comprendernos como sujetos históricos, por lo tanto, pensar históricamente.

## **2. DISCUSIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO.**

En este capítulo se realiza una revisión de las, discusiones, elementos, conceptos, categorías y metodologías encontradas en propuestas para la enseñanza del conflicto armado tanto en escenarios de educación formal como no formales generando como resultado el hallazgo de múltiples avances en el abordaje del problema de investigación.

### **2.1. La enseñanza del conflicto armado desde las ciencias sociales y la historia**

Desde el ámbito académico, por ejemplo, existen propuestas que se encuentran ligadas al arte y metodológicamente vinculan no solo saberes específicos de las ciencias sociales, sino también diversas áreas y conocimientos del currículo escolar que se pueden definir como innovaciones pedagógicas que plantean nuevas estrategias de articulación de diferentes saberes disciplinares para enseñarlos a partir del acercamiento de los estudiantes a áreas propias de las ciencias sociales como la historia, pero a través de experiencias como las artes plásticas, la literatura o la música. Este tipo de concepto fue usado por ejemplo en una tesis de la Universidad Francisco José de Caldas titulada: Fragmentos de la ausencia: experiencia de vida de jóvenes en medio del conflicto armado, la escuela, el arte y la constitución de subjetividades (Trujillo, 2013).

La producción académica en torno a esta problemática es bastante extensa pero algunos de los más significativos avances giran en torno a buscar en el concepto de la enseñanza del conflicto armado una re significación histórica y en vía a la formación política de lo que es este fenómeno en nuestro país, metodología usada como innovación inclusive trascendiendo al ámbito tecnológico encontrando de esta forma como propuesta de la profesora Marlene Sánchez y Nydia Constanza Mendoza, ambas docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, un

software educativo para la enseñanza del conflicto armado, proyecto que ha servido de base para tesis de pregrado de la misma universidad, sobre todo en la línea de investigación y práctica pedagógica: Formación política y memoria social. A partir del enfoque de la Historia reciente, uno de los temas más abordados ha sido precisamente el del conflicto armado logrando influir en los escenarios de práctica, mediante la reelaboración de las relaciones entre pasado, presente y futuro en la configuración subjetiva de los estudiantes que han participado del proceso de la línea.

Como fundamentos para la enseñanza del conflicto armado se deben tener en cuenta las diversas relaciones que se pueden generar en el aula de clases y las diversas dimensiones del ser humano. Al respecto Rodríguez afirma a partir del estudio de caso de la Institución educativa sur oriental de la ciudad de Pereira, que la primera relación que se establece parte de la concepción de que una propuesta de intervención pertinente debe tener en cuenta dimensiones psicológicas, sociales, afectivas, éticas, actitudinales, políticas, sociales y cognitivas para alcanzar un adecuado desarrollo (Rodríguez, 2007, p. 85).

## **2.2. Propuestas institucionales para poblaciones vulnerables y/o que desarrollan la problemática del conflicto armado.**

El análisis de las propuestas de enseñanza que se han implementado mediante diversas instituciones como medio para enseñar el conflicto armado es de vital importancia, pues permite incluir un referente de análisis mucho más amplio y contemplar múltiples experiencias que puedan integrar elementos nuevos a la propuesta de enseñanza realizada.

### **2.2.1. Políticas para poblaciones vulnerables.**

Es necesario puntualizar quiénes son definidos como las poblaciones vulnerables en Colombia ya que se hacen objeto de políticas específicas en varios ámbitos y para este caso en el campo educativo. Este es el caso de la población rural, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado (desvinculados del conflicto o desplazados); niños y jóvenes con necesidades educativas especiales; etnias (pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos); población adulta iletrada y población de fronteras (MEN, 2004).

Antes de comenzar con el análisis de estas propuestas se debe aclarar que se habla de colombianos vulnerables porque no acceden fácilmente al sistema; porque su cultura y contexto son diferentes y por lo general no ven pertinente la educación o la forma como se imparte; porque tienen dificultades físicas para llegar y permanecer en el aula; porque han estado por fuera de la escuela; porque viven en una zona rural muy dispersa y tienen unos ciclos y calendarios diferentes alrededor de la actividad económica de la que participan (MEN, 2004).

De este tipo de poblaciones es pertinente aclarar entonces que desde el año 1997 con la ley 387 declarada por el congreso colombiano se define que la persona en situación de desplazamiento es: *“toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro de un territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulnerada o se encuentra directamente amenazada, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”* (Art. 1º). Desde que se reconoció oficialmente por parte del Estado esta situación se dio inicio al desarrollo de mecanismos de atención para una de las poblaciones vulnerables más

numerosas en la actualidad, las poblaciones desplazadas, quienes a nivel educativo fueron objeto de intervención mediante la llamada Revolución Educativa iniciada en el año 2002.

En esta política se consideraron variables como las características culturales, las condiciones psicosociales y psicoafectivas e inclusive, las distancias entre localidades, de forma que no sólo se generen los cupos para la población más vulnerable sino también para que esos niños y niñas accedan a ellos y permanezcan hasta terminar su ciclo educativo. Por tanto la Revolución Educativa amplió el abanico de modelos pedagógicos flexibles (MEN, 2010).

Los modelos educativos flexibles que se desarrollan a partir de dicha política educativa son:

1. preescolares escolarizados y no escolarizados, aceleración del Aprendizaje que busca atender a población en extra edad que ha abandonado la escuela sin terminar la educación básica primaria y que sabe leer y escribir. Su propósito es nivelar la básica primaria en un año.
2. Escuela Nueva donde se cursan los cinco grados de básica primaria en escuelas rurales donde el profesor atiende niños de varios grados (multigrado), con uno, dos o hasta tres educadores de acuerdo con la cantidad de niños que atienden.
3. Telesecundaria donde se cursan los cuatro grados de la básica secundaria articulando escuelas multigrado rurales; el soporte del modelo está en sus materiales educativos, el uso de la televisión educativa y la aplicación de proyectos pedagógicos productivos y de estrategias pedagógicas pertinentes al medio rural.
4. Post primaria donde se cursan los cuatro grados de la básica secundaria articulando escuelas multigrado rurales; el modelo se apoya en la aplicación de proyectos pedagógicos productivos y

de estrategias pedagógicas pertinentes al medio rural, Educación Media Rural (SAT) y Servicio de Educación Rural (SER).

Los planteamientos de estos modelos son diseñados en pro de las necesidades de cada una de las poblaciones. Sin embargo, un tema transversal a toda esta política es la de cobertura, eficiencia en el uso de recursos y racionalidad en el gasto. Términos enunciados en valoraciones cuantitativas pues con el análisis de documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como: *el periódico Al tablero, revolución educativa 2002-2010 acciones y lecciones,(2004)* entre otros es muy notorio la necesidad de mostrar en cifras el aumento por ejemplo de la cobertura, sin mencionar que esta acción ocasionó el aumento de estudiantes por salón pero no el aumento de infraestructura; es decir, aunque si ingresaron más estudiantes, no fue simultaneo el aumento en el espacio físico donde deberían estudiar ni tampoco el aumento del personal docente; este proceso en el caso de las grandes ciudades fue posterior y en las pequeñas ciudades o en áreas rurales apenas en la actualidad se está gestionando, lo cual dificulta bastante la satisfacción de las necesidades educativas especiales de las poblaciones vulnerables ya que la educación en Colombia se ha masificado cada vez más. Además, cabe mencionar que en estos informes al no segregar los datos de cobertura por grupos poblacionales, no se permitía valorar la eficiencia de las acciones, es decir en realidad no se podía saber si efectivamente todas las poblaciones en condición de vulnerabilidad tenían el mismo nivel de acceso a la educación.

Países del continente como Honduras también ha desarrollado políticas públicas encaminadas a la atención de poblaciones vulnerables, desde la secretaria de educación se han planteado de la mano con diversas organizaciones como ONG'S propuestas para la enseñanza del conflicto armado. La diferencia con los planteamientos que podemos encontrar en nuestro país es que no se enfocan solamente en tratar a las personas que pasaron por situaciones

traumáticas como desplazamiento forzado o violencia, sino que también integran implementar ejes para enfrentar de manera preventiva y mitigadora, los crecientes niveles de violencia que trastocan el normal desenvolvimiento de la vida escolar y que generan consecuencias humanitarias importantes entre los docentes y los alumnos (Secretaría de Educación de Honduras, 2012); es decir, se piensa en escenarios violentos e inclusive en los que no lo son, con una estrategia que poco se ha usado en Colombia y es la propia historia de vida de los niños como metodología de superación lo cual se ha empezado a trabajar en las escuelas públicas gracias a la capacitación de docentes y psicopedagogos. Esta metodología no se ha usado con la misma finalidad que en Honduras, pero sí se ha usado como estrategia de lectura sobre el impacto en los niños, niñas y jóvenes, causado por las situaciones de desplazamiento (MEN, 1999, p. 136).

### **2.2.2. Escuela y desplazamiento**

El Ministerio de Educación Nacional desarrolló los lineamientos de política pública para la atención educativa a poblaciones vulnerables. A partir del marco legal se diseñó la propuesta Escuela y Desplazamiento, que surgió como un dispositivo de emergencia con el fin de construir acciones que contribuyeran a una atención integral de la población víctima de violencia y parte de reconocer que las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado y las escuelas urbanas de las zonas pobres de las ciudades grandes, intermedias y pequeñas, viven desde hace varios años un fenómeno que afecta todos los ámbitos de la realidad escolar (MEN, 1999) lo cual deja ver la necesidad por ocuparse de un tema central a enfrentar, dadas las condiciones del conflicto colombiano y es el del éxodo masivo de personas desplazadas, fenómeno que los obliga a abandonar tierras, colegios y cotidianidad. Motivos por los cuales los niños y niñas dejan de estudiar inclusive por varios años y al regresar a las aulas, si es que lo hacen, están en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan, en estos casos son dos modelos educativos,

Aceleración del Aprendizaje y el programa de educación continuada con metodología Cafam, las dos opciones que se han propuesto por parte de Ministerio de Educación Nacional para encontrar una forma más rápida en donde los estudiantes puedan nivelarse en el grado correspondiente a su edad y culminar el bachillerato. Sin embargo, ninguno de estos dos modelos integra como eje la recuperación emocional y/o el apoyo psicológico integral que por otras experiencias analizadas más adelante son fundamentales para un regreso y culminación de los estudios por parte de los niños.

Inclusive en la propuesta se sugiere que en la población desplazada surgen efectos psicosociales que no se producen solamente a nivel individual sino también colectivo, como una consecuencia de reacción en cadena que afecta las relaciones en los grupos familiares y a su vez con las demás familias, lo que termina por dañar las relaciones sociales (MEN, 1999). Este sugiere la necesidad de entender la escuela desde una perspectiva de formación y socialización, una escuela que responda a la creciente necesidad de construir e inclusive muchas veces de reconstruir subjetividades, de reconocer las diferencias, perspectivas muy alejadas a la cotidianidad escolar que autores como Cifuentes y Rodríguez (2007) analizaron en la circular 020 de 2000, la cual ampara el servicio educativo de los niños en situación de desplazamiento en seis instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Los resultados reportaron que los programas se realizaron desde un corte asistencialista y cortoplacista; y que las instituciones educativas carecían de planes para garantizar un acompañamiento a la población, resultados similares a los encontrados por Palacio, Patiño y Vera (2013) donde su objetivo es comprender la situación social por la que atraviesa una comunidad escolar al recibir a población víctima de violencia política y analizar si la respuesta educativa favorece su inclusión, texto en el cual como una de las principales conclusiones se evidencia que las respuestas de la comunidad escolar se

han concentrado en recibir a los niños y las niñas en situación de desplazamiento, pero no se encontraron acciones concretas, ni recursos, para prevenir la estigmatización y las situaciones de discriminación.

Estas realidades son reflejo de políticas que, si bien muestran un adelanto en el reconocimiento de la gravedad de la situación de un conflicto armado prolongado como es el caso de nuestro país y sus efectos sobre todo en la población en situación de desplazamiento forzado, aun distan de satisfacer sus necesidades tanto vitales como fundamentales. Las vitales referidas a la protección de la vida y la integridad; mientras que las segundas están referidas a las necesidades existenciales y no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual (Rodríguez, 2007).

Si bien los lineamientos de las políticas públicas están encaminadas a reconocer y resolver necesidades de forma integral en las poblaciones desplazadas como bien se expresa en la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1999, p. 15) es un hecho que hacer de estas políticas una realidad es un camino bastante difícil de materializar no solo por las difíciles condiciones de infraestructura sino por la misma discriminación que muchas veces que se evidencia en las mismas aulas.

#### ***2.2.2.1. Experiencias significativas para poblaciones vulnerables en condición de desplazamiento.***

El texto *experiencias significativas, para poblaciones vulnerables (MEN, 2004)* evidencia desde las mismas prácticas que han tenido las instituciones, el difícil reto de sumarse a este tipo de experiencias. Este compilado muestra que de las 40 experiencias; más de la mitad son dirigidas a poblaciones vulnerables por estar en condición de desplazamiento. Mencionan una necesidad de

mejoras en la infraestructura escolar debido al aumento de la población estudiantil desde la llamada Revolución Educativa y la evidente necesidad de generar espacios de recuperación emocional dentro y fuera de los lugares académicos, ya que es un común denominador de las propuestas seleccionadas incluir los temas artísticos como medio pedagógico para acercarse a la población vulnerable pero debido a que la misma política educativa tiene un enfoque técnico esta no es reforzada pues también existe la necesidad de cortar tiempo de los estudiantes en la escuela.

Se realizaron 40 propuestas enfocadas a trabajar con poblaciones en situación de vulnerabilidad, para el análisis se tomó una muestra de 17 propuestas, para su análisis se agrupó por su semejanza en las metodologías usadas. Dando como resultado un primer grupo de 5 propuestas construidas desde una postura religiosa, 11 desde un enfoque para la producción y desarrollo del campo y 1 propuesta de carácter indígena, diseñada desde la comunidad y para la comunidad.

El primer bloque conformado por 5 de las propuestas tienen como común denominador una metodología enfocada en la enseñanza personalizada y aprendizaje significativo, se esforzaron principalmente en programas para el bachillerato acelerado y la alfabetización intensiva por medio de herramientas como el catecismo para enseñar a leer y escribir, además de esto tuvieron iniciativas para lograr programas en cuanto a productividad de la tierra y desarrollo empresarial. Estas propuestas fueron hechas desde iglesias, centros y colegios cristianos, etc., su intencionalidad estuvo determinada en llegar a lugares bastante lejanos, con problemas de violencia y pobreza; atendiendo procesos de apoyo psicosocial y atención alimentaria y como se mencionó anteriormente muy marcadas desde el ámbito religioso.

El segundo bloque de propuestas está marcado por un esfuerzo de implementar técnicas empresariales en pro de generar oportunidades para superar su condición de población vulnerable y la última propuesta es la única que tiene un enfoque étnico. A continuación, se presenta el análisis de las propuestas descritas en el informe de Ministerio de Educación Nacional agrupadas bajo el análisis anteriormente mencionado.

NOMBRE	LUGAR	OBJETIVOS	METODÓLOGIA	DIFICULTADES * (Algunas de las propuestas no evidencian sus dificultades)	LOGROS
1.Promundo Activo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soacha, Escuela Normal Superior María Auxiliadora, 3 años de proceso con 136 familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Generar una atención integral no solo involucrando a los niños sino también a sus familias.</li> <li>Generar procesos de autogestión comunitaria.</li> <li>Propiciar ambientes escolares incluyentes y protectores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia como proceso de apoyo en red.</li> <li>Enseñanza personalizada en el desarrollo de las áreas de conocimiento con las que se trabaja.</li> <li>Apoyo psicológico mediante intervención de estudiantes de la universidad nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtención de recursos para los objetivos del proyecto que se han gestionado mediante Ong's</li> <li>Generar procesos de tolerancia con la comunidad que no se encuentra en situación de desplazamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación con significado para las poblaciones vulnerables.</li> <li>Fortalecer la formación de futuras docentes.</li> <li>Brindar acceso a la educación y formación no solo académica de forma continua.</li> </ul>
2.Escuela la Salle para la paz y la vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>Villavicencio, 2 años de intervención con 340 aprox niños de primaria 1 a 4, colegio la Salle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer a una comunidad afectada por la crisis política, económica y social mediante el ingreso a un establecimiento educativo.</li> <li>Formar en los valores y actitudes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender a aprender desde la experiencia del aprendizaje significativo.</li> <li>Recuperación de los traumas psicosociales teniendo en cuenta dimensiones cognitivas y afectivas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Recuperación de la confianza en la comunidad</li> <li>Reducción de la angustia y la tristeza.</li> <li>Documentación de los problemas observados en la escuela del Retiro por los estudiantes de undécimo grado mediante</li> </ul>

		salesianos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo flexible y autónomo, fortalecido por la lúdica y el desarrollo de pensamiento.</li> </ul>		la elaboración de proyectos de investigación.
3.La Escuela Intercultural I y Aula María Romero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estribaciones de la Serranía de Perijá –a 35 km de Valledupar, Manaure, Cesar, Escuela Normal Superior María Inmaculada, 3 años con niños desde preescolar hasta grado 13.</li> </ul>	Realización de procesos de formación con indígenas y población desplazada, ambas experiencias se inscriben en procesos de formación de maestros y en la búsqueda de alternativas pedagógicas para el trabajo con población vulnerable.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de bachillerato acelerado.</li> <li>• Proyectar el desarrollo de un énfasis productivo para apoyar la elaboración y el desarrollo de proyectos por parte de las comunidades desplazadas e indígenas, con las que trabaja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad en los desplazamientos de los indígenas docentes en ocasiones a la situación de orden público de la región.</li> <li>• Revisión el PEI y el plan de estudios para incluir los aspectos correspondientes al tema del desplazamiento en todas las áreas del currículo de manera transversal.</li> <li>• Articulación del proceso en el mismo lugar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación de las poblaciones indígenas, proporcionando una formación con criterios claros para la educación intercultural que se brinda a los alumnos de la Normal.</li> <li>• Sensibilización lograda frente al problema social centrada en el niño y en el afecto que necesita.</li> </ul>
4.CRECEN Comité de resolución de conflictos escolares de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• San Juan Nepomuceno, Bolívar, Escuela Normal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir en el largo plazo a la disminución de los índices de violencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de problemas de convivencia escolar a raíz de la situación de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para sensibilizar a los estudiantes frente a los problemas de convivencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convertir un proceso de búsqueda de paz en objeto de una acción pedagógica, en la cual la</li> </ul>

Normal	Superior Montes de María, 6 años de ejecución con niños desde preescolar hasta básica de bachillerato	<p>en el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar maestros que en la región multipliquen estrategias de armonización y conciliación.</li> </ul>	<p>conflicto armado que se vive en el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de equipos conciliadores por parte de los estudiantes.</li> <li>• Crear fases de conciliación mediante las experiencias del estudiante.</li> </ul>	de su entorno.	<p>intervención del docente y demás miembros de la comunidad educativa genere positivas y saludables alternativas para tratar de solucionar conflictos cotidianos.</p>
5. Proyecto A leer se dijo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenaventura, Escuela Normal Superior Juan Ladrilleros, 2 años de intervención con niños de Básica primaria (1° y 2°)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender a los niños y las niñas, entre nueve y quince años, que nunca han asistido a la escuela debido a su situación de carencia de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza de la lectura y la escritura complementada con catequesis, a través de dinámicas y juegos.</li> <li>• Procesos de alfabetización para las madres</li> <li>• Preparación en conocimientos básicos de matemáticas y lectoescritura y orientación en la fe cristiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deserción de los estudiantes ya que desde muy temprana edad se dedican a trabajos informales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminución del analfabetismo y aumento de la cobertura educativa en Buenaventura.</li> </ul>

Las siguientes 10 propuestas poseen similitudes metodológicas, utilizan modelos de escuela abierta, reconstrucción de realidad social, investigación acción participativa o pedagogía de interacción con el contexto; centran sus esfuerzos en lograr procesos acelerados de aprendizaje donde es imprescindible relacionar el medio donde viven para la interacción de aprendizajes y la reconstrucción de la realidad social, incidiendo no solo en la vida personal de los sujetos; si no también en la comunidad y en el fortalecimiento de esta. Estuvieron enfocadas hacia una visión empresarial o productiva para el desarrollo, la competencia y así lograr mejorar las condiciones de vida de las personas.

Muchas de estas propuestas estuvieron construidas desde colegios, universidades etc, para zonas rurales o campesinas precisamente para mejorar los niveles de productividad y de desarrollo además de lograr procesos exitosos comunitarios y de emprendimiento en estas zonas apartadas del país. Sin embargo, la experiencia “*Bachillerato rural focalizado con énfasis en proyectos productivos. Una experiencia en educación para el trabajo*” aplicada en Caldas demuestra como la metodología que se emplee debe estar siempre acorde al contexto del lugar, puesto que particularmente en esta propuesta, se evidenció una falencia, puesto que los estudiantes en cuanto alcanzaron el bachillerato que era uno de los objetivos del proyecto, en su gran mayoría abandonaron las veredas, sin la posibilidad de ejercer los proyectos productivos en su lugar de origen, por lo cual metodológicamente se tuvo que reconstruir la propuesta.

NOMBRE	LUGAR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	DIFICULTADES	LOGROS
1.Orugas y Mariposas para la Nueva Vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cúcuta, Instituto Técnico Misael Pastrana Borrero – Paz y Futuro, 2 años de proceso con niños de Básica primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lograr el Reintegro de los niños y los jóvenes a la básica secundaria.</li> <li>Recoger elementos culturales que mediante relatos e historias de para fortalecer el currículo escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modelo de Escuela abierta y de reconstrucción de la realidad social de Paulo Freire.</li> <li>Investigación-acción-participación.</li> <li>Aceleración del Aprendizaje en básica primaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formular proyectos de aula y transversales de carácter productivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Además del ámbito académico incidir en las dimensiones: individual, familiar y comunitaria.</li> </ul>
2.Modelo de convivencia escolar desde la prevención integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medellín, Corporación Educación sin Fronteras. Colegio Creadores del Futuro, 2 años de proceso con niños desde preescolar hasta básica de bachillerato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindar las bases para el aprendizaje sobre resolución de conflictos.</li> <li>Formar agentes educativos que cuenten con las herramientas necesarias para darle un nuevo sentido a las relaciones por ellos establecidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convivencia como eje transversal y su incorporación al Proyecto Educativo Institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contar con un proyecto de vida y una visión de futuro, pues este no se ofrece ni dinamiza en el contexto donde habitan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Superar las interacciones sociales caracterizadas por la agresión física y verbal, el poco interés por la educación y la baja participación de la comunidad.</li> </ul>
3.Yo Soy, la grandeza del ser para trascender en el hacer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bogotá, Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera Sede B, 5 años de ejecución con niños de preescolar y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Facilitar la vinculación positiva de todos los estudiantes</li> <li>Promover el desarrollo de competencia.</li> <li>Generar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesa de trabajo por problemas.</li> <li>Pedagogía en el campo de la interacción, que permite un ambiente para la</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional – PEI– en la medida en que aporta a la formación participativa y democrática de</li> </ul>

	transición.	<p>estrategias que posibiliten el análisis y la auto-reflexión de los estudiantes, teniéndolos en cuenta como personas libres, con derechos y responsables de sus actos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar el desarrollo, enriquecimiento y pronunciación de vocabulario para facilitar el diálogo y la comunicación oral.</li> </ul>	<p>construcción de identidad, autoestima y respeto por el otro, a partir del yo de cada niño, de su auto-percepción, de sus metas.</p>		<p>los estudiantes, a través del desarrollo de experiencias significativas.</p>
<p>4. Talleres creativos escolares. Programa pedagógico para la formación integral de niños y niñas en condiciones de pobreza y vulnerabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bogotá, Fundación Niño Jesús e Institución Educativa Distrital Jorge Eliécer Gaitán, 4 años de ejecución con niños de Básica primaria – 1.º y 2.º</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• servir como modelo educativo que se pueda transferir a distintas instituciones escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énfasis formativo en valores culturales</li> <li>• El arte y la lúdica, para fortalecer y favorecer la resolución de conflictos y permiten reconstruir las representaciones asociadas a las crisis.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribución al progreso psicosocial en términos de superación de las consecuencias de la exclusión que ellos mismos y los padres interiorizan.</li> </ul>
<p>5. Liderazgo y Gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corregimiento La Cruzada, Remedios, Antioquia, Institución Educativa Rural La Cruzada Socio-ambiental, 2 años con niños desde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar y Orientar los procesos y competencias definidos en el plan de estudios.</li> <li>• Generar prácticamente basado en la minería</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías estructuradas a partir de un diagnóstico participativo.</li> <li>• Metodología no tradicional, sin clase magistral ni proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar de forma activa a los jóvenes, maestros y padres de familia el proceso educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear mecanismos para integrar las diferentes áreas de conocimiento.</li> </ul>

	preescolar hasta media técnica.		evaluativo (solo para preescolar).		
6.CIMA - Capacitación Integral Multiactiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bogotá, Instituto Reuven Feuerstein, seis años de ejecución con niños desde tercero de primaria hasta grado once.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar un conocimiento al servicio de la productividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque andragógico.</li> <li>Valoración diagnóstica de contexto, reconocimiento de saberes, énfasis en convivencia pacífica.</li> <li>transferencia del aprendizaje, orientación para el trabajo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecimiento en competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.</li> </ul>
7.Aceleración del Aprendizaje y mediación afectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bogotá, Institución Educativa Distrital Rufino José Cuervo. Sede B. Zona 6, 3 años de ejecución con niños de básica primaria en extra edad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lograr que con amor y respeto encuentren justamente amor, aceptación, aprender a ser cada día mejores.</li> <li>Aprender de ellos, aprender con ellos a convivir, a rescatar la importancia de los deberes, de los derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceleración permite trabajar los valores humanos en los proyectos integrados</li> <li>Estrategia de aula se usa el padrinazgo entre los alumnos.</li> <li>En clases los estudiantes interactúan compartiendo Experiencias problemas, generando confianza entre sí y con el maestro</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Recuperación de confianza al establecer un diálogo permanente y un acercamiento corporal continuo</li> </ul>
8.. Bachillerato rural focalizado con énfasis en	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supía, Caldas, Instituto Técnico Francisco José de Caldas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brindar acceso a la educación a población que no tiene acceso a ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulos de auto instrucción que los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al lograr el título de bachiller la mayoría abandonan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La experiencia se modificó en 2001 y se orientó a</li> </ul>

proyectos productivos. Una experiencia en educación para el trabajo.	INTEC, siete años de ejecución con en jornada nocturna y fines de semana <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>		trabajaban durante la semana y en horas de la noche. <ul style="list-style-type: none"> <li>Un domingo de cada mes, los estudiantes visitan los talleres del instituto para desarrollar actividades técnicas –en madera, metalmecánica, electricidad, construcción, sistemas y secretariado.</li> </ul>	sus veredas sin posibilidad de ejercer los proyectos productivos en sus lugares de origen.	hacer una oferta que posibilitara el arraigo de la población estudiantil a su medio, aunque aún es alto el índice de migración al culminar el proceso.
9.Parque de los Pies Descalzos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corregimiento de La Italia, San José del Palmar, Chocó, Normal Superior La Inmaculada, 2 años de ejecución con niñas de Preescolar, básica y media</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción del Parque para generar experiencias pedagógicas.</li> <li>Descubrir el Parque como una herramienta pedagógica que facilita la formación integral de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodología Activa constructivista</li> <li>Desarrollo de las inteligencias múltiples.</li> <li>El juego como instrumento para manejar los problemas de agresividad en la comunidad, afectada por la presencia de grupos armados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Modificación del PEI, pues el parque se constituye en el espacio para las clases de ética, catequesis, ciencias sociales, matemáticas, español, artística, psicología.</li> </ul>
10..Proyecto para el mejoramiento de la calidad de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>San Onofre, Sucre, Escuela José María Córdoba, 4 años de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar las dimensiones socio afectiva, cognitiva, comunicativa, psicomotriz de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juego dramático: consiste en el estudio de la realidad vivida por</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo con el mejoramiento de la planta física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajar la tasa de deserción estudiantil.</li> </ul>

educación básica primaria	ejecución con niños de grado 1 a 9 de bachillerato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevar el nivel de vida de los niños y sus familias, mediante proyectos institucionales de carácter locativo, comunicativa y de desarrollo humano.</li> </ul>	niños y niñas de la institución, mediante la investigación, y en el desarrollo de estrategias lúdicas.		
11.Gestión y creación empresarial con estudiantes marginados	Ocaña, Norte de Santander, Colegio La Salle, 8 años de ejecución con estudiantes de preescolar hasta grado once.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar un proyecto pedagógico que contribuya a la formación de empresarios para que puedan crear empresas y contribuyan a la paz y al progreso de Colombia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de las necesidades de la población, la institución educativa genera una propuesta de desarrollo empresarial</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matriz de impacto cruzado para detectar debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas.</li> <li>• Fundamento en procesos de autoevaluación y coevaluación, de carácter democrático, procesal, interno, contextual y con criterios definidos, como estrategias para determinar, en forma permanente, resultados y áreas de mejoramiento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de la infraestructura física.</li> <li>• Cconstrucción de una propuesta pedagógica pertinente a la situación socioeconómica de la población.</li> <li>• El trabajo con toda la comunidad se ha constituido en un elemento significativo en la recuperación del tejido social afectado por la violencia.</li> </ul>

Esta última propuesta fue diseñada desde y para la comunidad Ingana, su metodología está diseñada desde los principios ancestrales, preocupados principalmente por la recuperación de su lengua, ya que para ellos es trascendental el dominio del dialecto, porque desde allí entienden el mundo. Sus docentes son taitas de la región y se enfocan en el estudio de la naturaleza, como en la supervivencia física e interculturalidad. Lograron construir un colegio para la formación, y el desarrollo de la cultura.

NOMBRE	LUGAR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	DIFICULTADES	LOGROS
1.Una estrategia para perpetuar el pensamiento de los mayores	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resguardo Yurayaco, San José Fiagua, Caquetá, Institución Educativa Yachaicury , 2 años de experiencia con niños de 6 A 11.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer una escuela de formación ingana que favorezca la supervivencia física y cultural de los ingas del piedemonte amazónico colombiano.</li> </ul>	<p>El aprendizaje de los inganos está ligado a la cultura del Yagé, su texto de estudio es la naturaleza y sus maestros son los taitas.</p> <p>Articulación al plan de vida de la Asociación Tandachiridu Inganokuna.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>apoyo del Instituto de Etno biología.</li> <li>Ser un colegio líder en la formación y el desarrollo de la cultura ingana.</li> </ul>

### **2.3. Ong's en la enseñanza del conflicto**

Primordialmente hay que decir que existen varias ideas de lo que se ha construido alrededor del conflicto en el contexto escolar. Fissas (como se citó por Paris, 2005) afirma que el conflicto hace referencia al proceso interactivo que se da en un contexto determinado en el cual entran en tensión una o más partes que parecen tener metas valores e intereses excluyentes. Es un proceso que tiene origen en las necesidades y a partir de este momento se produce un aumento de tensiones. Es así cuando por ejemplo empiezan a resaltar problemáticas donde se establecen características de convivencia, valores, ideales, entre otros. Márquez (2009) afirma que Colombia se debate en la disyuntiva de ahogarse en el mar de la violencia o salir a flote. En este último argumento juega un papel importante y definitivo el aula de clase, el sistema educativo y el docente, propensos al análisis y al estudio de la confrontación armada, cercanos a los estudiantes y a las víctimas y a entender a quienes, desde el poder de las armas, plantean fundamentos ideológicos. Esa interpretación y entendimiento del conflicto tiene en el aula de clase una de sus mayores debilidades y fortalezas; el entender la diversidad y la pluralidad desde el conflicto no es fácil, pero hay que entregarle al estudiante herramientas de interpretación y comprensión que lo lleven a aportar en la búsqueda de soluciones. varias instituciones entre Ong's como aztivate ONG Cooperación y desarrollo en África brindan a los niños y niñas de esta zona del continente víctimas del conflicto atención sanitaria y escolarización. La ONG colombiana "Red de Mariposas de Alas Nuevas Construyendo Futuro" que atiende los problemas y secuelas que afrontan las niñas y mujeres de la región de Buenaventura afectadas por el conflicto o la fundación Arcoíris que trabaja con víctimas de crímenes de Estado, prestando apoyo jurídico haciendo investigación social, acompañando y dando asesoría a víctimas en la

consolidación de sus organizaciones para la exigibilidad de derechos, producción de modelos de análisis de vulnerabilidad y riesgo de víctimas, comunidades y procesos.

Sin ejemplificar un sin número de instituciones que han trabajado por la coeducación, la ecología y la educación para el desarrollo, obviamente atendiendo, apoyando, preocupándose por los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado en los últimos sesenta años, porque si bien se han fundamentado en el acompañamiento a nivel financiero y psicológico, de alfabetización o competencias en el ámbito escolar no han brindado herramientas de interpretación, apropiación identitaria para la enseñanza del mismo ni la superación de este.

Autores como Beristáin propone un manual que explica claramente el acompañamiento por parte de los adultos hacia los niños y niñas participes del conflicto; este manual va dirigido para la población mayor de edad, y su principal objetivo es ayudar a la recuperación emocional de los niños y niñas en situaciones de emergencia. Este documento aporta ideas de acción inmediata frente al cómo actuar en caso de desastres naturales, violencia o en situaciones de conflicto armado. Así se pretende que la población trate de salir adelante y que pueda superar su drama. Por supuesto este manual sirvió mucho para los planes departamentales de emergencia, para el involucramiento del gobierno con la comunidad, pero ante todo para la interacción y unión de las gentes que han sido víctimas del conflicto.

Francisco Cascon, profesor y escritor español en su texto Apuntes para educar en y para el conflicto (2006) expone cómo ha trabajado con múltiples organizaciones; por lo cual ha explorado constantemente el tema del conflicto y de la violencia no solo en Colombia sino en Latinoamérica.

Metodológicamente propone algo que se ha denominado Educación para la Paz planteando la coherencia entre fines y medios; siempre para la vida, para la política, para el proceso educativo. Establece contenidos de paz, de democracia, que por supuesto permiten la expresión, la participación; planteando así que no sólo hay que cambiar los contenidos, sino que hay que hacer un cambio metodológico profundo, la metodología debe ser socio-afectiva, participativa; una metodología que no parta de trabajar solamente el ámbito de lo cognitivo, lo intelectual, sino que toque a la persona, que parta de actividades dinámicas, vivenciales, que hagan vivir en la propia piel, emociones, sentimientos.

En este aspecto se han desarrollado alternativas como las de la fundación Opera Estudio con su propuesta cajita y los desplazados programa interdisciplinario, de formación artística, dirigido a docentes, estudiantes y padres de familia con un especial énfasis en atención a la población desplazada. Este programa busca difundir y transmitir una experiencia y recuperar la escuela como el eje desde el cual se pueden multiplicar actividades artísticas que involucran a las familias y demás células comunitarias, (MEN, 2004) diseñado para aquellas instituciones que, estadísticamente, atienden el mayor número de niños afectados por el desplazamiento, pretende, además, incluirlos socialmente: no atenderlos por separado ni rotularlos; la idea es que reciban una educación integrada a la comunidad, de manera que al igual que el resto de los niños desarrollen sus conocimientos, aptitudes y potencialidades. La idea es la de motivar en estas escuelas la utilización de las artes y la lúdica como herramientas que permitan la inclusión social, estimular la convivencia pacífica, promover el desarrollo de competencias e integrar a los niños, niñas y jóvenes desplazados a los demás miembros de la escuela y de la comunidad. Cajita de Música se implementa a través de unas asesorías a los maestros en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos y artísticos; ellos, a través de talleres, les enseñan a los niños a

interrelacionarse y crear sus propios proyectos pedagógicos en teatro, caricatura y danza, entre otros. Consta de dos fases que abarcan el reconocimiento cultural, la sensibilización y la aproximación pedagógica a la lúdica, así como proyectos pedagógicos artísticos, (MEN, 2004) lo cual permite ver la pertinencia del acercamiento artístico como un eje fundamental en respuesta a sus necesidades como población vulnerable, esta propuesta se ha desarrollado en Soacha y Bogotá.

### **3. DE LA TEORIA A LA PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA EN EL PARAÍSO.**

#### **3.1 Caracterización del lugar de la práctica pedagógica.**

Ciudad Bolívar es la localidad número 19 del Distrito Capital de Bogotá, se ubica en el suroccidente de la ciudad, colindando al norte con la localidad de Bosa, al sur con las localidades de Usme y Sumapaz, al este con las localidades de Tunjuelito y Usme, al oeste con el municipio de Soacha. La topografía de Ciudad Bolívar es en un 90 % Montañosa y el 72% de la localidad es considerada zona rural. Posee una extensión territorial de 12.298 hectáreas, de las cuales 2.088 pertenecen al área urbana. Este territorio fue siempre territorio indígena de los Suatagos, los Cundáis y los Usmes, quienes ocupaban esas tierras, bajo el gobierno del cacique Sagüanmachica.

Ciudad Bolívar desde su inicio se fue configurando en un lugar de refugio, de huida, de escape, donde recién llegados, en su gran mayoría desplazados de las violencias en otros lugares del país, emprendieron estrategias de defensa y supervivencia. (Cardeno, Jiménez y Avendaño, 2006). En los años cincuenta se iniciaron los asentamientos ilegales producto del poblamiento desordenado y caótico que se ha desarrollado en la capital y del desplazamiento de campesinos provenientes de diversas zonas del país, debido a la presencia del conflicto armado, la cual les obligó a dejar sus tierras y dirigirse a la capital en busca de un mejor futuro, aunque por sus características físicas no ofrecía a sus habitantes un nivel de vida cómodo. A partir de ello se dio origen a barrios como Meissen, San Francisco, Buenos Aires y Lucero Bajo, ubicados en la ruta a las veredas Quiba y Mochuelo. Igualmente se fundaron los barrios Ismael Perdomo, Barranquillita, San José, en las rutas a municipios del sur y a las canteras en explotación. Se estima que para los años setenta la población había ascendido a los 50.000 habitantes.

Una segunda etapa de urbanización comienza en la década del ochenta, con asentamientos en la parte alta de las montañas dando origen a barrios como Naciones Unidas, Cordillera, Alpes, Juan José Rendón, Juan Pablo II y el Paraíso. Para la misma década el Distrito propone el “Proyecto Ciudad Bolívar,” en una ambiciosa estrategia de intervención y mejoramiento integral del desarrollo urbano de la localidad y en general, del sur de la ciudad. Para este propósito, se oficializa la localidad en el año 1984 y se surte de redes de servicios básicos el sector de Sierra Morena y Arborizadora (Cardeño, Jiménez, Avendaño, 2006). En esta misma línea, la urbanización oficial de estos dos barrios produjo simultáneamente el aceleramiento de la urbanización clandestina y se inicia de nuevo una incontrolable especulación con los lotes en las áreas de expansión por lo cual la misión de este proyecto no cumplió con las expectativas planteadas.

La localidad de Ciudad Bolívar es una zona de escasos recursos económicos donde predominan los tugurios y barrios marginales. La localidad en la actualidad está declarada por las autoridades distritales como zona roja; sin embargo, está dentro de planes turísticos, hecho que fue posible por el esfuerzo de jóvenes de la localidad con apoyo de la Secretaría de Desarrollo Económico (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010), este tipo de experiencias han contribuido a generar diferentes dinámicas que han permitido reconocer algunos de los principales problemas relacionados con los recursos naturales.

Este es uno de los sectores de la ciudad reconocidos por una gran cantidad de problemas sociales, encabezados por la violencia, provocada mayormente por grupos armados, posee el mayor índice de criminalidad de la ciudad de Bogotá (Alcaldía Local de Ciudad Bolívar, 2013).

Como se puede observar Ciudad Bolívar se urbanizó de una manera dramática y con base en inmensas luchas sociales y el barrio el Paraíso no fue la excepción. Este barrio como todos los

barrios en la localidad son de origen ilegal, es decir, sectores urbanizados que no cuentan con redes de servicios públicos (agua, electricidad, gas, teléfono, vías, espacio público) y el fenómeno de la auto construcción de vivienda es un factor característico en el surgimiento de los barrios.

Las dificultades para urbanizar los predios condujeron a intrincadas luchas con la policía y en general, a la proliferación de todo tipo de peleas y muertes porque a veces los “tierreros” vendían un mismo lote hasta dos o tres veces (Cardeño, Jiménez, Avendaño, 2006).

En la actualidad el barrio se ha expandido tanto que se ha subdividido en dos sectores que todavía no cuentan con el servicio de alcantarillado, ni agua potable, por lo cual el acceso a este servicio público se obtiene por medio de conexiones ilegales o mediante carro tanques.

El sector Edén uno del barrio el Paraíso; se ha forjado como una construcción social y popular que se ha edificado desde finales de los años 90 aún permanece en la ilegalidad, sin embargo, gracias a la organización popular han logrado tener acceso a los servicios públicos como: agua, luz, aseo, etc. La lucha por legalizarse como barrio ha sido un proceso por el cual han trabajado los miembros de la comunidad pero ha sido retrasado pues como expresa la líder comunitaria Mariela Cortes: *“El Edén se encuentra en la división actual del POT; tiene características rurales como urbanas y eso ha dificultado la legalización, es estrato uno con gentes humildes, pero está bien organizado social como políticamente”*.<sup>2</sup>

Enmarcado en las luchas populares por alcanzar la legalidad, y una calidad de vida formidable, tiene acceso al transporte público como el Sitp, Transmilenio y de buses corrientes. Sin embargo, tiene problemáticas de tráfico de drogas, de pandillas, etc.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 3.

### **3.1.1. Relación localidad, conflicto y escuela.**

Las características descritas anteriormente se entretrejen unas con otras de acuerdo con las dinámicas de supervivencia que van desde la informalidad en las ventas ambulantes, el reciclaje e inclusive la delincuencia común e incursión paramilitar notable en extorsiones a comerciantes y empresas del transporte público, dinámicas que generan vulnerabilidad entre los niños de la localidad y del barrio |pues son mucho más susceptibles, entre otros, al reclutamiento tanto forzado como voluntario , a la deserción escolar, a la estigmatización de una buena parte de los habitantes del resto de la ciudad; incluso por otros habitantes al interior de la misma localidad ya que como los señalan Rodríguez y Moreno (2003) desde hace algunos años constituye la marca social de cientos de sus habitantes, quienes tienen que cargar con el estigma de la delincuencia, la marginalidad y el conflicto armado. Es decir, no solo se debe soportar duras experiencias de vida, frenar su niñez y juventud abruptamente, abandonar la escuela, en muchos casos ser desplazados forzosamente de sus lugares de vivienda sino encontrar difíciles condiciones de vida y muchas veces dinámicas parecidas al lugar de donde tuvieron que salir ahora en su actual lugar de residencia donde llegaron con expectativas de vida por lo general muy diferentes.

Este panorama también se refleja en las escuelas y colegios de la localidad donde por supuesto convergen niños en condiciones de desplazamiento forzado, niños provenientes de lugares diferentes a Bogotá cuyas familias migraron por voluntad propia y niños que han nacido en la capital, es decir que no han sufrido ninguna de las anteriores circunstancias. Por esto también es importante reflexionar como en los espacios escolares y para nuestro caso de formación popular se debe tener en cuenta el trabajo por el reconocimiento la diversidad y las diferencias existentes, con miras a construir un país distinto en el cual quepan todos, para la propuesta de enseñanza-aprendizaje del conflicto armado el reto de trabajar con niños que han

sido víctimas de desplazamiento tanto forzado como por otras causas y niños que no han sufrido ningún tipo de desplazamiento y sin embargo que confluyen en dinámicas de violencia y desigualdad social.

### **3.1.2. La Fundación Mujeres Emprendedoras.<sup>3</sup>**

La Fundación Mujeres Emprendedoras inició con su proyecto principal de refuerzo escolar con los niños y jóvenes del barrio el Paraíso hace veinte años, encabezado con su actual directora la señora Mariela Cortés Torres. Con el paso de los años, también involucró a sus hijos mayores y posteriormente con la ayuda del profesor Fredy Beltrán y la profesora Carmen Giraldo, en la actualidad docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizaron gestiones institucionales que lograron que estudiantes de dicha universidad asistieran como apoyo del proceso; esta intervención por parte de estudiantes se realiza desde hace doce años.

Aunque el propósito inicial surgió solo como el de un refuerzo escolar, las circunstancias se prestaron para que se empezaran a trabajar temáticas y problemáticas que permitieran una unión como comunidad, con talleres artísticos ya que muchos niños y jóvenes llegan sin tareas. Sin embargo, esta última fase ha sido un proceso bastante complejo y discontinuo, pues por lo general la intervención de los practicantes solo dura un semestre académico.

Si bien este es uno de los problemas más notorios al no contar con los medios económicos para poder tener una planta docente fija, puesto que es una organización sin ánimo de lucro, también es importante resaltar que se ha logrado consolidar como proyecto comunitario. Este aspecto lo facilitan desde la Universidad Pedagógica Nacional los docentes a cargo (mencionados anteriormente) de la electiva “trabajo pedagógico con comunidades en condición de desplazamiento” del Departamento de Física. Es decir, aunque los practicantes desde sus diferentes áreas del conocimiento hasta el momento no hayan articulado un proyecto

---

<sup>3</sup> Ver Anexo 4 y 5.

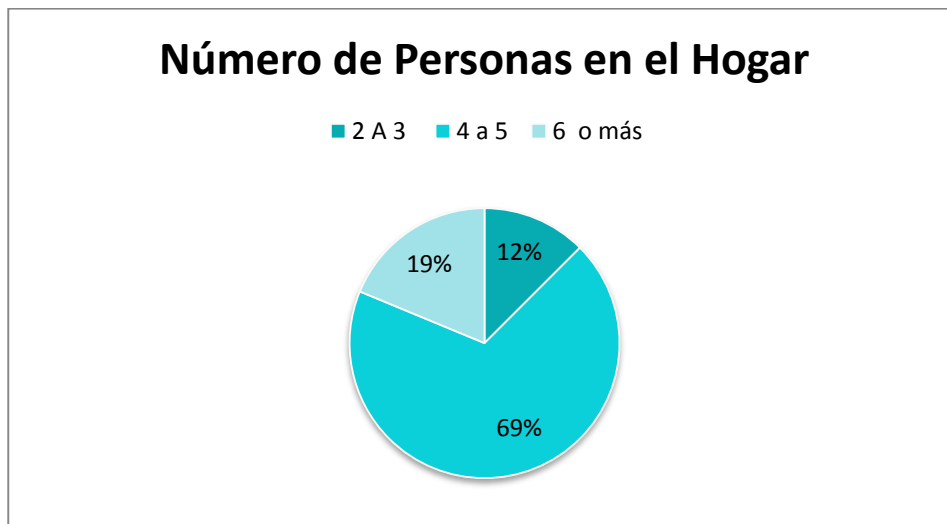
macro en términos de finalidades temáticas o problemáticas si existe en común la búsqueda de fortalecimiento comunitario mediante las estrategias que cada uno emplee para poder integrar tanto a los acudientes de los niños asistentes como a la comunidad en general.

Otro aspecto importante es el de la articulación de la Fundación con la comunidad local, pues se puede evidenciar cómo se ha preocupado por realizar actividades significativas en lo que concierne a las dinámicas comunitarias que puedan llegar a influir en las actividades estudiantiles no solo con el refuerzo escolar en sus diferentes etapas, sino al tratar con diferentes talleres de generar diversos espacios de formación comunitaria y política que por las características del barrio y la localidad muchas veces son de difícil acceso.

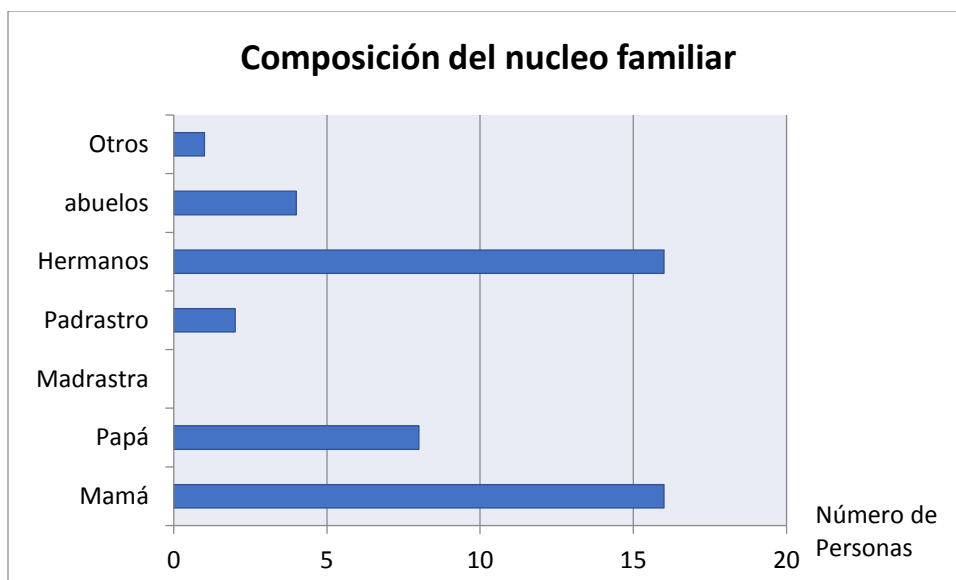
En correlación con la formación de sujetos que dentro de su comunidad pueden llegar a ser agentes de cambio y transformación del entorno siempre se ha tratado de involucrar a los diferentes actores de la comunidad mediante las problemáticas que los aquejan en su diario vivir, en la actualidad para ilustrar este aspecto se puede evidenciar el caso del involucramiento de la mayoría de habitantes del sector el Edén uno en el esfuerzo por la legalización de este como barrio mediante diferentes reuniones celebradas en la fundación ya que al estar en la condición de ilegalidad no tienen espacios como el de un salón comunal para poder realizar este tipo de reuniones.

En cuanto a los asistentes al refuerzo escolar de la Fundación Mujeres Emprendedoras son niños con edades entre los 9 y 14 años, habitantes del barrio el Paraíso, la mayoría del sector Edén uno, sectores pertenecientes a estrato 1, de lo cual se puede inferir que las condiciones económicas son bastantes complejas y que por lo tanto los padres o acudientes de estos niños están una gran parte del tiempo fuera del hogar ya que se encuentran en su trabajo. Además, el

factor de la composición de familias numerosas de más del 60% puede agravar aún más esta situación.



Teniendo en cuenta que el 50% de los niños no viven con sus padres esto refleja un gran porcentaje de madres cabeza de familia ya que todos conviven con ellas. El hecho de no contar con un núcleo familiar centrado en el padre y la madre puede llegar a generar dificultad para un acompañamiento constante tanto para aspectos académicos como afectivos pues existe una sola persona proveedora de aportes económicos al hogar y por ende una muy posible prolongada ausencia ya que solo la mitad de los niños conviven con ambos padres. En consecuencia, los niveles de seguimiento y acompañamiento que hacen los familiares sobre los niños es muy baja ya que de los encuestados tan solo el 5 % manifestaron una ayuda a la hora de sus tareas ya que el 85 % de los hogares están conformados solo por hermanos y madre.

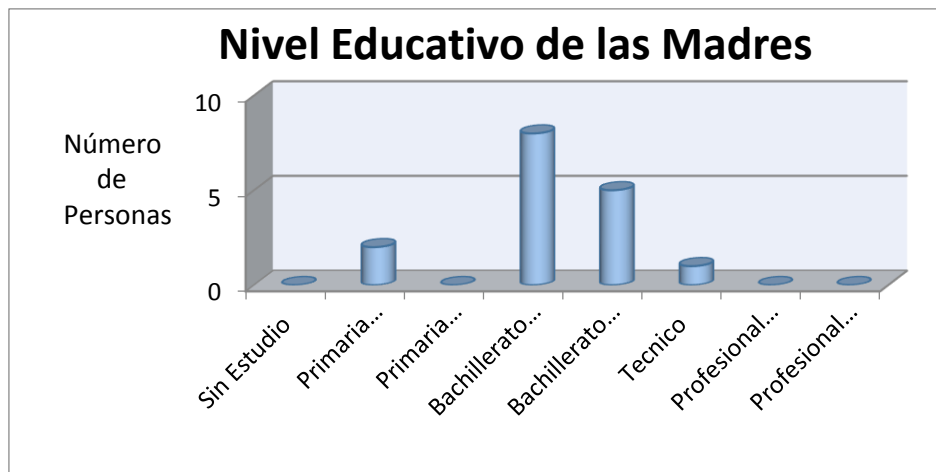
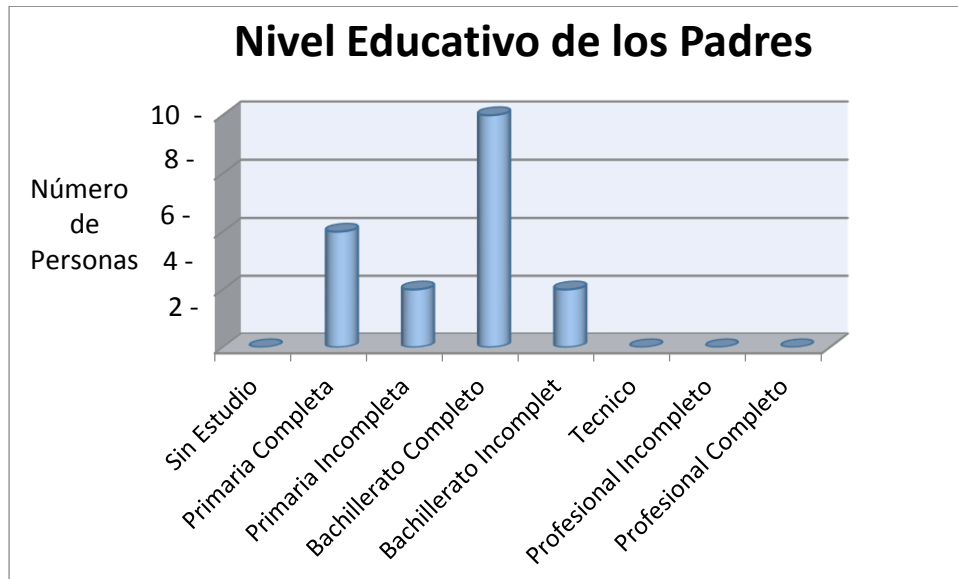


En los factores relacionados con el ambiente familiar se debe también tener en cuenta que el tipo de vivienda de estos sectores es autoconstrucción y en su gran mayoría casa lotes, es decir construcciones sin concluir, por lo cual la posibilidad de adecuados espacios de estudio es reducida y dichas condiciones sugieren para la construcción de la propuesta de enseñanza-aprendizaje una ruta metodológica donde se genere un mínimo de trabajo extra para realizar en la casa, reemplazado por un proceso continuo entre sesiones que pueda generarse dentro de las instalaciones de la Fundación.

Los datos en relación al nivel educativo de los padres muestran un 80% de los padres cuentan con el ciclo de bachillerato completo, aunque hay que recordar que solo el 50% de los niños viven con sus dos padres. En contraste todos cuentan con la presencia de sus madres en el hogar existe un 4% con la primaria incompleta, el 50% cuentan con el ciclo de bachiller completo, un 45% con este mismo ciclo incompleto y apenas un 1 % un nivel técnico.

Se puede establecer que en términos socio-económicos enfrenta a una población limitada en el acceso a recursos, bienes y servicios. Sin embargo, también se puede evidenciar en

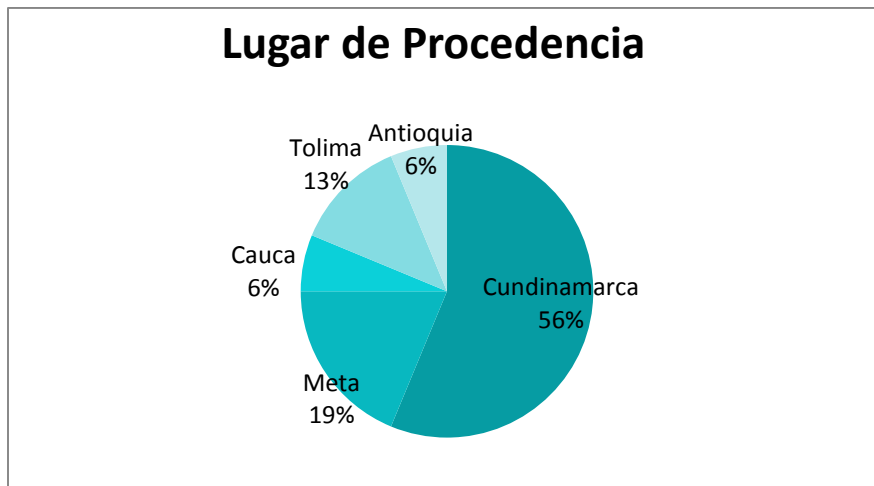
comparación un acceso a la educación considerablemente más alta dentro de la localidad que en años o décadas anteriores por parte de los padres y de los niños asistentes ya que en el momento no hay ninguno por fuera de la educación formal.





### 3.1.2.1. Posibilidades y condiciones en el abordaje del conflicto armado.

Elementos de referencia y experiencias con relación al conflicto armado no se pueden omitir teniendo en cuenta la realidad hostil en la que actualmente viven los niños. Dentro de la fundación el 44% de los asistentes son provenientes de ciudades diferentes a Bogotá y el 80 % lleva un proceso de aproximadamente un año dentro de la fundación, tiempo en el cual expresan no haber abordado la problemática del conflicto armado dentro de ninguna de las temáticas del refuerzo escolar, pero sí conflictos relacionados con la falta de recursos naturales. Aunque en el colegio un 12% expresó si haber visto en alguna de sus clases temáticas relacionadas con el conflicto armado, pero de una forma muy esporádica.



El porcentaje de niños que se encuentran en situación de desplazamiento son el 7 % provenientes del Tolima y Cauca y un 9% de niños nacidos en la ciudad de Bogotá que se consideraron en esta situación pero que en realidad sus padres fueron quienes llegaron en condición

Frente a esta situación se indagó con relación a las metodologías usadas por varios de los practicantes que participan del proyecto, dentro de las cuales las actividades lúdicas son las más

comunes para poder generar un potencial interés dentro de las temáticas abordadas. También se acompañó en algunas clases a la docente que trabajó el tema de los recursos naturales quien estaba implementando su proyecto de tesis en la Fundación. En las sesiones observadas se pudo evidenciar que los métodos más funcionales son relacionarlas con problemáticas cotidianas para ellos lo cual nos plantea una sugerencia al elaborar el material de las sesiones pero que hay que analizar cuidadosamente debido al componente experiencial que algunos de los niños tiene en relación al conflicto armado.



Al indagar sobre el conocimiento que tienen los niños sobre el conflicto armado en el país, se observa cómo ellos consideran tener conocimientos básicos, pero en un 52% estas percepciones están relacionadas con lo que ven en televisión, en las noticias y tan solo un 18% se relacionan haberlas adquirido en las clases del colegio. Estos conocimientos se refieren en su mayoría al reconocimiento de grupos armados como las FARC y el ejército y de forma no muy clara relacionan la tenencia de la tierra con el conflicto armado, este último aspecto solo lo relacionaron el 11% de los niños que expresan que por experiencia conocen el conflicto armado.

### **3.2. Presentación metodológica de la propuesta**

La presente propuesta fue diseñada y pensada para contextos receptores de poblaciones en situación de vulnerabilidad donde se fomentan procesos de refuerzo escolar, su diseño metodológico está estructurado por actividades basadas en el juego de roles, talleres y creaciones artísticas. Su fundamentación pedagógica está basada en la pedagogía conceptual.

Las estrategias metodológicas están pensadas para facilitar procesos formativos mediante una vinculación entre los diferentes talleres que desde años anteriores se han realizado, en este caso específicamente los de hip hop y arte, con las cuales se busca la integración de dichos espacios mediante una vinculación de los tres espacios dentro de la organización Mujeres Emprendedoras pues mediante el ejercicio de observación participante se identificó la falencia de articulación entre los diferentes espacios brindados a los niños asistentes ya que no hay un proyecto general, si no que cada taller tiene una finalidad diferente, la idea con este proyecto es no solamente la enseñanza del conflicto armado sino una propuesta que integre las diferentes estrategias metodológicas y los diferentes saberes adquiridos mediante los otros espacios para poder realizar un proceso integral. Puesto que la pedagogía conceptual privilegia el análisis de la coherencia entre todas las asignaturas de un colegio y adaptado a este contexto buscar una relación coherente entre los espacios de formación.

Los ejes de esta propuesta se plantean en torno a preguntas problematizadoras que permiten el reconocimiento de las dinámicas del conflicto armado en relación a la comunidad, su evaluación es integral y se plantea en torno al sistema de tres niveles usado en la pedagogía conceptual : La evaluación afectiva que detecta si los estudiantes asumen una expectativa positiva, interesada y le encuentran sentido al aprendizaje, la evaluación cognitiva que verifica si

comprendieron las ideas esenciales y la evaluación ejecutiva que examina si utilizan lo aprendido. En este sentido los estudiantes que fallen en la evaluación afectiva demuestran que encuentran poco sentido en lo que van a aprender asumen una expectativa baja o carecen de interés. Herrar en la evaluación cognitiva indica que las ideas presentadas no fueron comprendidas y equivocarse en la evaluación expresiva señala que no logran dominar el instrumento de operación. (Salazar, 2009).

El objetivo de este proceso evaluativo no es valorar cuantitativamente los conocimientos de los estudiantes sino ir consecutivamente obteniendo herramientas mediante cada eje para poder mejorar el proceso de formación, por ello se usa la evaluación a tres niveles buscando que en la propuesta se involucren los intereses de los estudiantes y una relación de las ideas esenciales a su entorno social.

## Estrategía Metodógica

### Estrategías de Enseñanza

Preguntas Problemáticas	Objetivo General	Objetivos Específicos	Componente Experiencial	Componente Socializador
<p>1. ¿Cómo se ven reflejados los conflictos en la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar como se manifiestan los conflictos en la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los conflictos en la comunidad.</li> <li>• Potencializar Mediante estrategias artísticas herramientas que permitan la superación de conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualización de saberes partiendo desde experiencias vividas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión de la problemática desde la cotidianidad con ayudas didácticas que permitan visibilizar y reconocer las dinámicas conflictivas que encuentran en su comunidad.</li> </ul>

### PROCESO EVALUATIVO

1. *Evaluación afectiva:* Se evaluará su interés en relacionar lo visto en las sesiones con su entorno social.

2. *Evaluación cognitiva:* Se evaluará el proceso de reconocimiento de los principales conflictos que son parte de la cotidianidad de cada sujeto

3. *Evaluación ejecutiva:* Se evaluará la capacidad de usar habilidades para responder a problemas en los cuales se encuentren inmersos.

<p>2. ¿Por qué los conflictos que se presentan en la comunidad han afectado el territorio?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar cómo se relaciona un conflicto con las dinámicas que los sujetos experimentan en el territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitar espacios participativos donde la comunidad exprese sus opiniones acerca de los conflictos que se manifiestan en el territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del territorio y de sus problemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Socialización a la comunidad sobre las problemáticas que afectan el territorio a través de representaciones artísticas.</li> </ul>
--	--	--	--	---

**PROCESO EVALUATIVO**

1. *Evaluación afectiva:* Evaluar el nivel de participación frente a las actividades de cada estudiante.
2. *Evaluación cognitiva:* Evaluar como el estudiante asocia las problemáticas planteadas con su territorio y su cotidianidad.
3. *Evaluación ejecutiva:* Examinar como representan lo trabajado en las sesiones, mediante sus creaciones artísticas.

<p>3. ¿Cómo el conflicto armado ha afectado a nuestra comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionamiento de las condiciones históricas del conflicto armado colombiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar una concientización crítica de la participación activa de cada uno de los actores del conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y reflexión de los factores y actores del conflicto</li> <li>• Reconocimiento y reflexión de las implicaciones del conflicto armado para la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por medio de estrategias didácticas establecer cómo se pueden identificar los roles de los actores del conflicto armado.</li> </ul>
--	--	--	---	--

### PROCESO EVALUATIVO

*1. Evaluación afectiva:* se evaluará si el estudiante considera pertinente enseñar el conflicto armado en la fundación Mujeres Emprendedoras

*2. Evaluación cognitiva:* Se evaluará la apropiación de los conocimientos construidos desde los diferentes talleres articulados a la propuesta mediante una composición artística en la cual expresen todas sus críticas al conflicto armado colombiano, las implicaciones de este para su comunidad y expresen sus ideas de transformación.

*3. Evaluación ejecutiva:* Se evaluará la apropiación y reflexión sobre el proceso realizado en la organización mujeres emprendedoras mediante una socialización y análisis de las propuestas artísticas que los estudiantes realizan.

<p>4. ¿Cómo el desplazamiento afecta las dinámicas de la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencializar prácticas que permitan avanzar en la transformación de las problemáticas del desplazamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar como históricamente las clases populares han sido víctimas del desplazamiento, mediante el conflicto armado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión mediante experiencias directas o indirectas sobre las condiciones para sufrir un desplazamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de Material Audiovisual para la comprensión del conflicto armado, factores, causas y consecuencias, teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje realizado y donde se refleje las experiencias vividas por todos los participantes del proceso.</li> </ul>
---	---	---	--	--

**PROCESO EVALUATIVO:**

1. *Evaluación afectiva:* Evaluar el nivel de interés y proposición entorno a este último eje.
2. *Evaluación cognitiva:* Evaluar como los sujetos entienden y asocian el desplazamiento como consecuencia del conflicto armado,
3. *Evaluación ejecutiva:* Evaluar mediante sus expresiones artísticas, como perciben el proceso de configuración del barrio donde viven en condiciones de ilegalidad y desplazamiento.

#### **4.2.1 Presentación de los ejes problematizadores de la propuesta**

Los ejes a problematizar se relacionan a los conflictos más evidenciados en las dinámicas diarias del barrio el Paraíso sector Edén I y son reflejo de un proceso de acercamiento a la comunidad, de las percepciones de los niños y niñas asistentes a la fundación que mediante el proceso de observación participante realizado y por medio de diálogos previos hicieron saber algunas de sus experiencias tanto directas como indirectas en el ámbito del conflicto armado.

La elección de los ejes y sus contenidos están basados en los instrumentos de conocimiento planteados por Miguel de Zubiria (1999) los cuales son:

1. *Nociones:* (Bueno, difícil, grande, etc)
2. *Proposiciones:* ( Todo colombiano es suramericano, todo conflicto tiene sus consecuencias, etc)
3. *Conceptos:* (País, economía, democracia, violencia, etc)
4. *Categorías:* (Sistema político etc)

La secuencia para fijar estos cuatro ejes se planteó en la lógica de atender a una necesidad tanto de la Fundación Mujeres Emprendedoras como de la misma comunidad quienes se ven inmersos en varias de las dinámicas y consecuencias del conflicto armado colombiano. Por ello, lo primero a trabajar es la conceptualización de conflicto en general, para ir asemejando esta contextualización a un ámbito más cercano al estudiante, es decir, su territorio. Trabajar estos dos primeros ejes problemáticos no

son aislados al tema del conflicto armado. Por el contrario, están en constante relación. Por ello es importante desentrañar que elementos puede desencadenar en un conflicto como el de nuestro país para luego si analizar el papel de sus actores y consecuencias relacionándolos a la realidad a la que están sujetos, generando de esta forma un interés constante por las problemáticas planteadas en esta propuesta.

Es un proceso integral donde no se trata de trabajar una problemática en un solo espacio por el contrario la tarea más grande es la de buscar un hilo conductor con los demás espacios de formación encontrados por los asistentes a la Fundación Mujeres Emprendedoras y superar en cierta medida una de las más grandes problemáticas, la difícil comunicación entre los diversos practicantes y docentes que hacen parte del proyecto de refuerzo escolar.

<i>Ejes</i>	<i>Estrategias para la Enseñanza</i>	<i>Tiempo estimado</i>
1. Conflicto	Acercamiento desde la cotidianidad. Ayudas didácticas: talleres elaborados desde enfoques de la educación popular	4 Sesiones.
2. Territorialidad	Significado de territorio, dinámicas que juegan en torno al cuidado y protección de este.	6 Sesiones.
3. Conflicto Armado	Reconocimiento y reflexiones del conflicto armado, implicaciones, actores, consecuencias.	6 Sesiones.
4. Desplazamiento	Material Audiovisual para la comprensión del desplazamiento, causas, consecuencias, teniendo en cuenta siempre las características de la población de la zona.	6 Sesiones.

### 3.2.2. Planeación detallada de los ejes problematizadores.

**Eje Temático Número 1: TEORÍA DEL CONFLICTO**  
**Número de sesiones: 4**

<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Desarrollo de la actividad</b>
1. Conceptualización y reconocimiento del concepto de Conflicto	Lluvia de ideas, diseño de dibujos	Hojas, lápices, Marcadores	<p>1. Escribir en el tablero los diferentes conceptos, palabras o ideas que tanto los estudiantes como las personas encargadas de la actividad tengan de la palabra conflicto para con este realizar un concepto elaborado por los aportes de todos.</p> <p>2. Teniendo en cuenta el concepto obtenido en relación a la palabra conflicto tanto los estudiantes, (por parejas), como las personas encargadas de la actividad deberán elaborar un dibujo donde se vea representado dicho concepto (concepto que quedara por escrito en donde se realice este trabajo), posterior a ello se harán las reflexiones finales entorno al concepto y a la realización de la actividad.</p> <p>3. Como trabajo en casa se pedirá a una de las dos personas quienes elaboraron el dibujo que lo socialice con sus padres y/o persona responsables de ellos para que ellos también les puedan dar una opinión o concepto en relación a lo que en clase se definió sobre que es un conflicto y que este aporte también quede consignado en la hoja donde está el dibujo para poder ser socializado en la siguiente sesión.</p>

<p>2.Reconocimiento del concepto de competencia como premisa de un conflicto</p>	<p>Taller grupal y socialización de trabajo en casa</p>	<p>Marcadores, dibujos elaborados en la sesión anterior y</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se Socializarán los aportes de quienes hayan llevado el dibujo elaborado en la sesión anterior para irlos integrando al concepto de conflicto .</li> <li>2. Por grupos se realizara un taller donde se aborda el concepto la influencia de la competencia por los recursos como el agua y la tierra en el desarrollo de un conflicto.<sup>4</sup></li> <li>3. Se socializará los resultados del taller y se realizara la reflexión de este en torno al concepto que se ha elaborado de lo que es un conflicto.</li> <li>4. Como trabajo en casa se pedirá al estudiante que no lleve el dibujo elaborado en la primera sesión que lo lleve y que lo socialice con sus padres y/o personas responsables para que ellos también les puedan dar una opinión o concepto en relación a lo que en clase se definió sobre que es un conflicto y que este aporte también quede consignado en la hoja donde está el dibujo para poder ser socializado en la siguiente sesión.</li> </ol>
<p>3.Reconocimiento del concepto de desigualdad como premisa de un conflicto</p>	<p>Socialización de trabajo en casa y actividad de juego de roles.</p>	<p>Dibujos elaborados en la primera sesión</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se Socializarán los nuevos aportes al concepto de conflicto que hayan sido propuestos en los dibujos de los estudiantes que se llevaron el trabajo a su casa y serán integrados para formar un concepto más amplio y con los aportes de todos de lo que es un conflicto.</li> <li>2. Se realizará una actividad de juego de roles donde se ponga en escena el reconocimiento y reflexión de la desigualdad como un hecho que puede generar conflictos en el ser humano.</li> </ol>
<p><b>EVALUACION SOBRE EL</b></p>	<p>Juego de mesa – tipo “La Oca”</p>	<p>Tarjetas o papeles</p>	<p>Las personas encargadas de la actividad elaboran una serie de 20 a 40 preguntas sobre el tema a tratar (la mayoría para ser contestadas por una persona y las otras colectivamente). Se escribe cada pregunta en una tarjeta y se le añaden</p>

<sup>4</sup> Ver Anexo 6.

<p><b>APROPIAMIENTO DEL CONCEPTO CONFLICTO.</b></p>	<p>como motivación para colectivizar experiencias, opiniones y conocimientos.</p>	<p>pequeños, un dado y tableros dibujados en 1 cartulina (1 por grupo)</p>	<p>algunas penitencias.</p> <p>2. Eje central a trabajar será la comunidad y su colegio y los principales conflictos que se presentan en ella, detrás de las tarjetas con preguntas individuales se dibuja un signo de interrogación y detrás de las colectivas se escribe ‘Dígalo en pocas palabras’. Es mejor usar diferentes colores de tarjetas</p> <p>3. Se forman grupos de 3 o 4 personas, cada uno con su tablero, su juego de tarjetas y su dado. Los participantes se colocan alrededor del tablero, al lado del cual se colocan los dos grupos de tarjetas de preguntas. Se rifa quién inicia el juego: cada participante tira el dado y quien tenga más puntos comienza. Luego se sigue hacia la izquierda. Cada participante coloca en la casilla de salida un objeto que lo identifica, como podría ser un botón o una moneda. Quien inicie el juego tira el dado, avanzando el número de casillas indicado. Si esa casilla es de signo de interrogación, saca la primera tarjeta de este paquete, lee en voz alta su contenido y la contesta ante el resto de jugadora-es. Si cae en una casilla de ‘pocas palabras’, agarra una tarjeta de este paquete y la somete al grupo. Cada un@ tiene que dar su opinión al respecto en pocas palabras. Las preguntas deben contestarse de inmediato para que la técnica no resulte pesada. Un(a) jugador(a) puede caer en una casilla que diga que pierde un tiro o que tiene que retroceder. Asimismo, en medio de las tarjetas, le pueden salir penitencias, ya sea individuales o a realizar colectivamente. El objetivo de éstas es mantener un ambiente de animación y las penitencias pueden relacionarse más o menos con el tema; no se trata de atrasar. El juego termina cuando todos los jugadores llegan a la casilla de llegada.<sup>5</sup></p>
---	---	--	--

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 7.

**Eje Temático numero 2: TERRITORIALIDAD**  
**Número de sesiones: 6**

<b>Objetivos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Recursos</b>	<b>Desarrollo de la actividad</b>
1. Significado de territorio	Lluvia de ideas	Ingenio, muchas palabras	En un primer momento de la actividad, los chicos dirán, que es el territorio para ellos, porque es importante este y cuáles son las características que posee, con esto se pretende que ellos empiecen a reconocer el entorno donde se presentan sus realidades, lo que lo caracteriza y las problemáticas que lo afecten.
2. Reconocimiento del espacio, del lugar donde viven y la transformaciones que ha sufrido este.	Mapa mental	Cartulinas, hojas, carisma y muchos lápices de colores.	A través de un dibujo los chicos representaran el espacio donde viven, cual es el nombre del barrio y lo que significa para ellos, la idea de la actividad es que los estudiantes recuerden como se ha modificado su territorio a la llegada de diferentes actores: desde vecinos, escuelas o parques, hasta empresas etc. <sup>6</sup>
3. Reconocimiento de la importancia del territorio	Dinámica de la limitación espacial.	Cordones, cuerdas creatividad. Y muchos niños.	En esta actividad se busca delimitar pequeños espacios entendidos como (territorios) a través de cuerdas o cordones y se establece un grupo de cierto número de individuos en estos espacios; la idea es poco a poco se vayan eliminando estas cuerdas y así, observando que pasa, ya que los estudiantes tendrán que buscar otro espacio en cual se puedan involucrar. Hasta que el último espacio se haya quitado. Así se partirá explicando cual es la importancia del territorio y que pasa cuando se desterritorializa y como se modifican los espacios cuando esto ocurre. <sup>7</sup>

<sup>6</sup> Ver Anexo 8.

<sup>7</sup> Ver Anexo 9.

4. Identificar cual es la Importancia de los recursos naturales en el territorio.	Video abuela grillo	Atención y mucho silencio.	Con este video se pretende observar, cual es la importancia de los recursos naturales, porque se deben cuidar, y posteriormente problematizar en la falencia de estos, en el territorio. <sup>8</sup>
5 Establecer las problemáticas que tiene el territorio.	Tarjetas de problemas.	Tarjetas de colores, marcadores, una caja de cartón, música y la disposición de los estudiantes	Cada participante escribirá en una pequeña hoja de color una problemática que afecta actualmente la comunidad. Los participantes en esta actividad se ubican en círculo, posteriormente habrá una caja en el centro de este dónde pondrán las tarjetas con dichas problemáticas, se les explicara que deben pasarla de mano en mano lo más rápido posible, al compás de la música que se usará para amenizar la actividad. Cuando ésta no suene, quien se queda con la caja la tiene que abrir, sacar una de las tarjetas, la idea es que al interior de la caja debe haber también penitencias diseñadas para ilustrar problemas ya mencionados en sesiones anteriores, deben leerlas en voz alta. Si se trata de la penitencia, la debe cumplir. Si se trata de uno de los problemas debe decirlo y se problematizara en grupo, así hasta finalizar con las tarjetas. <sup>9</sup>
<b>EVALUACION DE TERRITORIALIDAD</b>	Juego de roles	Creatividad de los estudiantes	La actividad básicamente consiste en que los estudiantes hagan una representación artística sobre la caracterización de su realidad, como viven, y lo que significa la localidad para ellos, estableciendo una solución a una de las problemáticas que más se presentan en la localidad, así entenderán la importancia de solucionar los conflictos y darán una mirada más profunda a su territorio, para que observen también el papel que pueden cumplir ellos en su sociedad

<sup>8</sup> Ver Anexo 10.

<sup>9</sup> Ver Anexo 11.

### Eje Temático numero 3: CONFLICTO

Número de sesiones: 6

Objetivos	Técnicas	Recursos	Desarrollo de la actividad
1. Reflexionar sobre la problemática del conflicto armado	Recopilación de relatos y noticias	Periódicos, cuentos y revistas	<p>El docente encargado explicara previamente cuales han sido los orígenes del conflicto armado en Colombia tomando como referente los tres conceptos desarrollados durante el transcurso de las sesiones (conflicto, desigualdad, competencia) como sus principales causas.</p> <p>Posteriormente se dejara sobre una mesa todos los materiales necesarios para que en parejas busquen una o dos noticias o información relacionada con el conflicto armado, luego cada pareja socializará con todo el grupo, el desarrollo final será la reflexión sobre que como estos tres factores pueden seguir o no presentes en la actualidad.<sup>10</sup></p>
2. Identificación de posibles aspectos sociales, económicos y políticos	Creación literaria	Hojas, Cartulina, colores, lápices, creatividad.	<p>Se realizara la construcción literaria de un cuento con la participación de profesores y estudiantes que mediante relatos refleje elementos sociales, económicos y políticos que pudieran dar origen al conflicto armado colombiano.<sup>11</sup></p>

<sup>10</sup> Anexo 12.

<sup>11</sup> Anexo 13.

3.Reconocimiento de la incursión del conflicto armado en su comunidad	Análisis y reflexión de materiales audiovisuales	Material audiovisual	Cine foro de la película dirigida por Colbert García “Silencio en el Paraíso” donde se podrá poner en reflexión como los hechos representados se asemejan a su cotidianidad realizando un análisis de que situaciones permiten la existencia de estos hechos, en este caso (falsos positivos). <sup>12</sup>
4.Identificación y reflexión sobre actores estatales conflicto armado	Representación Artística	Talento, actitud y buenas ideas	Por grupos realizar una pequeña demostración teatral con relación a una problemática que quieran expresar respecto a uno de los actores del conflicto armado que le haya llamado la atención de la película para poder profundizar en las opiniones que ellos tienen frente a estos hechos. <sup>13</sup>
5.Identificación y reflexión del papel de la y ciudadanía en el conflicto colombiano	Representación Artística		Análisis desde perspectivas musicales creadas en los espacios del taller hip hop, donde a través de las letras de las canciones se evidencie un apropiamiento crítico de su realidad social.
6.Reflexión y crítica del papel de los actores del conflicto armado colombiano	Creación de mural	Pintura, pinceles, marcadores, talento humano.	Construir un mural, donde la comunidad y los estudiantes expresen su crítica frente al problemática del conflicto, esta actividad tendrá como finalidad acercar el proceso con la comunidad y mostrar una visión de los chicos frente al tema.

<sup>12</sup> Ver Anexo 14.

<sup>13</sup> Ver Anexo 15.

## Eje Temático numero 4: DESPLAZAMIENTO

Número de sesiones: 6

Objetivos	Técnicas	Recursos	Desarrollo de la actividad
1. Reconocimiento y reflexión de lo que es un desplazamiento Forzado.	Material audiovisual	Película: Retratos en un mar de mentiras..	Película en compañía de los estudiantes como de los familiares y la comunidad que pueda asistir. Como precedente se tendrán en cuenta preguntas enfocadas a orientar la proyección del film, en relación acerca de la situación de la familia y acerca de las condiciones materiales en las cuales se desarrolla la película.
2. Confrontar los diferentes puntos de vista, relacionados al desplazamiento forzado.	Socialización de opiniones.	Debate acerca de la película vista en la sesión anterior	En el debate se retomaran las preguntas que serán el hilo conductor de esta. <sup>14</sup>
3. Reflexionar como los barrios periféricos se construyeron como barrios ilegales.	Material audiovisual	Película: La estrategia del caracol	Proyección de la película: Estrategia del caracol del director Sergio Cabrera con la intención de que puedan diferenciar los factores que inciden en el desplazamiento en Colombia

<sup>14</sup> Ver Anexo 16.

4. Problematizar otros factores que causan el desplazamiento en Colombia.	Socialización de experiencias.		Realización de un taller dirigido por las docentes, donde a través de una construcción colectiva los estudiantes puedan identificar las diferentes causas que pueden otorgar el desplazamiento.
5. Construcción de los saberes	Dibujo.	Cartulina, colores, borrador, lápices tajalápiz. Y creatividad.	Creación de caricaturas, donde cada estudiante refleje su postura frente al desplazamiento como consecuencia del conflicto armado <sup>15</sup>
6. Identificar como el desplazamiento afecta su realidad.	Material Audiovisual.	Material Audiovisual.	Proyección del material audiovisual realizado con los estudiantes de la Fundación Mujeres Emprendedoras como conclusión de los ejes trabajados y como invitación a continuar con el trabajo realizado por toda la comunidad.

---

<sup>15</sup> Ver Anexo 17.

### **3.3. Reflexiones de cada sesión.**

Después del trabajo previo a la realización de la propuesta se puso en práctica su implementación efectuando las actividades en pro de involucrar a los estudiantes con la problemática del conflicto armado, partiendo de sus experiencias personales, trabajos en grupo y de la constate reflexión de las situaciones de su diario vivir.

Para la reflexión de cada actividad se usó el diario de campo<sup>16</sup> como herramienta de ayuda para analizar el éxito o deficiencia de las estrategias metodológicas de cada sesión y la claridad o dificultad para alcanzar los objetivos planteados, este ejercicio realizado con el fin de replantear la propuesta inicial según los aciertos o desaciertos que se hallan presentado.

#### **3.3.1. Eje problemático 1: teoría del conflicto**

Con dichos elementos de análisis el primer eje temático nos brindó como resultado en primera medida un proceso de conceptualización, además de un proceso de reconocimiento de los principales conflictos que hacen parte de la cotidianidad de cada sujeto, también se llevó a cabo la construcción de un conocimiento mediante la interacción de los saberes socializados didácticamente por los estudiantes. Este eje fue constituido en cuatro sesiones cada uno con una propuesta metodológica alternativa, donde se usaron diferentes elementos para la participación de los sujetos.

*Primera sesión: Conceptualización del conflicto.*

En esta sesión se realizó una construcción colectiva a través de los aportes de los estudiantes para estructurar un concepto de conflicto, en esta actividad los estudiantes dieron una respuesta positiva en cuanto participaron y elaboración del concepto de forma relativamente fácil,

---

<sup>16</sup> Ver Anexo 18

además de esto la acción permitió conocer identificar situaciones que sufren los estudiantes en su cotidianidad, así como el fomento del diálogo de sus experiencias cotidianas lo que para algunos de ellos significó vivir en conflicto a lo largo de su existencia, además de la interesante forma en las cuales sus expresiones creativas representaron el concepto del conflicto, realizando desde el entorno donde viven, como también identificaron los diferentes problemas que permean su realidad lo cual nos permitió empezar a evidenciar que aunque los conceptos no estaban contruidos sólidamente, desde la experiencia si evidencia una clara identificación de la problemática planteada.

*Segunda Sesión: Concepto de competencia como premisa de un conflicto.*

Esta actividad estuvo en una constante modificación pues se pretendía que los estudiantes llevaran sus creaciones de la sesión anterior para poder hacer un trabajo continuado, la respuesta a esta actividad no fue participativa, pues muchos no cumplieron con el trabajo en casa; en segunda medida el taller para comprender el tema de los recursos naturales, se modificó a instrucciones ofrecidas por las docentes, ya que por la heterogeneidad en las edades de los estudiantes, fue difícil su comprensión como su aceptación, se propuso entonces un trabajo grupal, donde a través de una pintura, ellos pudieran expresar la competencia por los recursos naturales, en esta actividad cada grupo logró establecer una estrecha relación por la competencia entre el agua y el control de la tierra asociando esto a las necesidades de abastecimiento del vital líquido en su comunidad. Esta actividad permitió el replanteamiento de las actividades para la casa ya que no son pertinentes en el momento como estrategia de aprendizaje.

*Tercera sesión: Reconocimiento del concepto de desigualdad como premisa de un conflicto.*

Durante esta sesión se empezó a generar una integración al espacio de formación artística ya que integrando los conocimientos de las problemáticas trabajadas anteriormente se realizó un juego de roles retomando los conceptos de competencia por el agua y la tierra, esta sesión tuvo en su finalización aspectos importantes ya que se logró relacionar varios factores generadores de conflictos dentro de su comunidad como la desigualdad y la intolerancia.

El trascurso de la sesión se evidenció cómo el contexto de violencia afecta la socialización entre ellos ya que se presentaron discusiones personales entre dos participantes de cada uno de los grupos llegando a la agresión verbal y por poco física entre ellos lo cual llevó a una intervención por parte de las docentes para reflexionar sobre lo ocurrido y buscar alternativas que dieran solución a las diferencias personales que existen entre ellos.

*Cuarta Sesión: Evaluación con el juego de escaleras y serpientes.*

En esta primera fase evaluativa se ha podido identificar que los estudiantes han reconocido el principal eje a problematizar, cual es nuestra intención, ellos ya han ido sabiendo que queremos hablar de la importancia del reconocimiento del conflicto, como de sus actores y esto se ha expresado en sus diferentes comentarios y opiniones en el transcurso de la evaluación.

La respuesta a la actividad fue positiva, pudimos involucrar a todos los estudiantes, observar su participación de manera activa y nos permitió reconocer un poco más de cerca sus realidades por un lado y hacernos entender que aparte del refuerzo escolar, nuestro propósito de estar en su comunidad, es reflexionar sobre los conflictos no solo para ellos si no para su comunidad.

Mediante el análisis del primer eje problemático se tomaron las siguientes decisiones:

1. La modificación del medio de evaluación ya que este tuvo que ajustarse a un grupo de asistentes más grandes, en principio la cantidad esperada era de ocho a doce personas, sin embargo, durante el primer ciclo se logró mantener desde la segunda sesión un grupo de 20 a 22 personas que asistieron continuamente.
2. Continuar con la estrategia de aproximación a la realidad cotidiana pues se logró una identificación por parte de los asistentes de que el eje central a trabajar en todas la sesiones era en torno a la problemática de los conflictos, lo cual también empezó a responder de una forma positiva al propósito de generar un hilo conductor entre diversos espacios generados dentro de la fundación mujeres emprendedoras ya que los talleres de arte sirvieron como medio para reforzar por medio de sus creaciones el desarrollo de estas problemáticas.

### **3.3.2. Eje problemático 2: territorialidad.**

*Primera Sesión: Significado de territorio.*

Se realizó una relación entre los conceptos desarrollados en el primer eje problemático con aspectos conflictivos que los afectaban en ese momento como comunidad, también se llevó a cabo un apoyo desde el espacio de arte (pintura) desarrollado en la fundación que reforzó la discusión y reflexión de dichas problemáticas.

Algunas de las actividades planteadas inicialmente tuvieron que ser modificadas por problemas de espacio en la fundación para ser desarrolladas no en ambientes cerrados sino abiertos.

*Segunda Sesión: Reconocimiento del lugar donde se vive y sus transformaciones.*

Lograron identificar qué transformaciones había podido sufrir su comunidad con gran facilidad. Sin embargo, al tratar de relacionar qué actores intervinieron o se vieron afectados no fue nada fácil ya que tenían una seria dificultad en identificar quienes se ven involucrados en esas transformaciones.

Logrando una amplia discusión con relación a las basuras, se logra identificar que unir los conceptos desarrollados y ubicarlos en situaciones donde los niños los puedan asociar a su diario vivir con lo teórico es bastante útil para superar los vacíos o dudas que pueden quedar a si mismo facilita el empezar a comprender por qué es importante problematizar este tipo de situaciones, lo cual es recomendable pues logra superar en gran medida la diferencia de edades entre los participantes logrando el objetivo de aprendizaje de la sesión.

#### *Tercera sesión: Reconocimiento de la importancia del territorio*

En el desarrollo de la actividad la intervención de todos fue activa. Sin embargo, en el paso de la reflexión muy pocos niños se animaron a participar, lo cual nos deja a modo de experiencia que es mejor no esperar este paso solo para el final. Este tipo de actividades pueden lograr una interacción más activa en la reflexión propiciando paulatinamente con pequeñas preguntas o intervenciones del docente y no esperando a hacerlo solo hasta al final ya que en este caso se sintió como una sensación de corte entre la actividad y por ello la participación final no fue la esperada.

#### *Cuarta sesión: Importancia de los recursos naturales*

En esta sesión se buscó que por medio de un video animado los niños pudieran entender la importancia de los recursos naturales; esta sesión fue un poco complicada ya que algunos de los niños ya habían visto el video, y estaban predisponiendo al grupo, no querían atender a la

clase, porque ya habían visto la representación audiovisual, la docente a cargo explicó que se harían otras actividades y que era importante que lo volvieran a ver; finalmente ellos accedieron y muy concentrados de manera atenta vieron el video y brindaron aportes para la reflexión a la que se pretendía llegar, enfatizando en la importancia de los recursos naturales y como el control por los mismos pueden afectar los territorios; además se socializo y se hizo un taller para que los niños pudieran hacer un análisis más profundo de los conflictos por el agua en muchas regiones del mundo y se intentó involucrar los temas tratados anteriormente para un mayor aprendizaje individual.

#### *Quinta sesión: Problemáticas del territorio*

Mediante un ambiente de confianza y fluidez al hablar de algunas de las problemáticas que consideraban afectaban su territorio, como punto en común el del consumo de drogas en los colegios se inició de la identificación de cada uno de las problemáticas. Se logró pensando desde un ámbito individual sin embargo al exponer los puntos de vista de otros participantes en relación a los mismos problemas de lograron realizar conexiones que llevaron a reflexiones en torno al análisis comunitario y un fuerte cuestionamiento en relación a una sensación de impotencia, sentir no poder hacer nada significativo para evitar hechos como este que afectan su territorio.

### **3.3.3. Eje problemático 3: conflicto**

#### *Primera sesión: Reflexión sobre las problemáticas del conflicto armado.*

Los estudiantes leyeron varias noticias sobre la violencia bipartidista y por otro lado leyeron testimonios en perfil a la violencia actual. Sin embargo, fueron las imágenes y obras de arte las herramientas que captaron su atención, una de las problemáticas evidenciadas hasta el momento es la apatía por la lectura lo cual sugiere plantear estrategias para superar esta situación.

*Segunda Sesión: identificación de aspectos sociales, políticos y económicos.*

Buscando generar un acercamiento a la lectura esta sesión se modificó con resultados exitosos. Fue necesaria una retroalimentación de las sesiones pasadas para realizar la actividad de una manera más precisa, creando mediante la lectura de algunas noticias, un cuento en el cual establecieron personajes y quedaron claras varias características físicas económicas y políticas en cuanto a los territorios, y todo lo que se presenta cuando existe un conflicto armado en determinada región.

Fue una buena actividad porque todos participaron, interactuaron; además porque salió a flote toda la creatividad de los niños y niñas, fue además un momento agradable para compartir con cada uno y para saber un poco más acerca de sus experiencias cotidianas.

*Tercera Sesión: incursión del conflicto armado en la comunidad.*

Mediante la película “Silencio en el paraíso” que está enfocada a mostrar la problemática de los falsos positivos y relacionar como el conflicto logra afectar personas tan cercanas a ellos, sin embargo, esta actividad no pudo integrar a todos los miembros de la fundación, pues los niños y niñas más pequeños no estuvieron muy atentos a la película, se distrajeron y la verdad no se logró la socialización oportuna de la película con ellos. La sesión no fue eficaz para lograr el objetivo de la sesión sin embargo el film es muy útil lo que en próximas oportunidades puede realizarse es enfocar con preguntas orientadoras antes de ver la película.

*Cuarta Sesión: actores estatales del conflicto.*

Esta sesión usó nuevamente el factor artístico de otros espacios de formación de la fundación logrando unir elementos vistos con una docente de artes visuales y lo visto hasta el momento en relación al conflicto armado, este tipo de relacionamiento se puede considerar

exitoso ya que los niños se sienten cómodos realizando cortas obras de teatro que les permite expresar desde su espontaneidad cómo han reflexionado en relación al conflicto armado.

Mediante la reflexión de los ejes trabajados hasta el momento nos dejan como resultado:

1. Buscar alternativas para el problema de la antipatía a la lectura que es clave para entender muchas de las causas del conflicto armado, pues si bien existen varias herramientas visuales para ello, la lectura de pequeñas noticias o frases es útil y el generar espacios donde puedan escribir libremente lo que piensan permite generar un interés por complementar sus fuentes de información y tener más herramientas para reflexionar crítica e históricamente sobre su propia realidad.
2. Un avance significativo en la búsqueda de generar un proceso conjunto con espacios dentro de la fundación que antes trabajaban casi que aisladamente a las demás facetas del refuerzo.

#### **3.3.4. Eje problemático cuatro: desplazamiento.**

*Primera Sesión: Reflexión frente al desplazamiento forzado.*

Actuando en relación a las dificultades de la primera película que se presentó, en esta sesión se crearon unas preguntas orientadoras antes de ver el film que sirvieron para observar en clave a los objetivos de aprendizaje dicha película; estrategia que funcionó bien, pues el análisis realizado por los asistentes en general fue bastante significativo al lograr sensibilizar frente a una problemática que parece naturalizarse no solo en los niños sino en la comunidad en general.

*Segunda Sesión: Debate*

El enfocar la mirada de una película a unos objetivos específicos fue exitoso pues en el debate se evidenció la reflexión de varias herramientas brindadas en sesiones anteriores para defender sus intervenciones y se ratifica que el abordarlo desde su diario vivir ayuda a cuestionar inclusive hechos que siempre habían visto o vivido, pero de los cuales nunca habían reflexionado.

*Tercera Sesión: Barrios Periféricos, Barrios ilegales.*

Viendo la buena experiencia con el film anterior se propuso la misma estrategia, sin embargo, se falló al no tener en cuenta la pertinencia del material puesto que la película no fue bien recibida por los niños asistentes para ellos se tornó aburrida y la sesión no cumplió con los objetivos, por ello se incorpora una nueva recomendación en torno a precisar siempre el tipo de material a la edad de los asistentes.

*Cuarta Sesión: Socialización de experiencias.*

Teniendo en cuenta el buen resultado de la creación de cuentos se decidió retomarlos para problematizar y reflexionar sobre algunas de las experiencias personales en relación al conflicto armado, lo cual alcanzo satisfactoriamente los objetivos de la sesión pues sin agredir o herir alguna susceptibilidad la creación de los cuentos inspirados desde sus historias logró poner en la escena un análisis básico de los factores que en el país pueden causar un desplazamiento forzado.

Mediante el análisis de las experiencias de los ejes problemáticos trabajados en la propuesta nos dejan como resultado:

1. Un acierto en las sesiones en las cuales se decidió poner como punto de partida los hechos cotidianos de los asistentes como medio de reflexión para la enseñanza del conflicto.

2. Un replanteamiento de muchas de las sesiones al ver la dificultad para alcanzar los objetivos planteados.
3. Un acierto al estructurar la propuesta de forma flexible pues, aunque varias sesiones tuvieron que modificarse los objetivos generales pudieron mantenerse.

#### **4. RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN INSTITUCIONES NO FORMALES.**

Las recomendaciones planteadas a continuación se exponen primero en relación a la reflexión de los resultados presentados en el apartado anterior de la experiencia en la Fundación Mujeres Emprendedoras y segundo en relación a la revisión y análisis de las diversas propuestas que se han realizado para la enseñanza del conflicto armado, con la pretensión de que puedan servir de guía en la construcción de propuestas orientadas al trabajo pedagógico con población infantil y juvenil en situación de vulnerabilidad.

Se establece siguiendo el modelo secuencial de: Propósito, enseñanza, evaluación secuencia, didáctica y recursos didácticos.

##### **4.1. El acto educativo como acto político.**

En la decisión de iniciar una intervención pedagógica es necesario reflexionar sobre cómo el acto educativo es un acto político, dado que siempre se tiene una intencionalidad con cada una de las acciones y por ello una propuesta pedagógica para abordar la problemática del conflicto armado colombiano, debe involucrar una reflexión sobre cómo la educación brinda alguna posibilidad para superar la problemática en la que se vive, cómo una persona se prepara para la vida misma y no solo para responder bien o mal un examen, reflexionar sobre la capacidad de vincular a toda la población a todos los estudiantes en dicha propuesta partiendo de una práctica

donde la educación no sea una mera transmisión de saberes sino una construcción de conocimientos en donde todos son parte activa del proceso.

Para orientar este proceso se propone usar las siguientes consideraciones:

1. Realizar una caracterización del lugar donde se ejecutará la propuesta con la finalidad de ser pertinente al contexto.
2. Buscar una cooperación entre los objetivos de la propuesta y las necesidades que se pretenden en la comunidad donde se realice.
3. Es importante que el diseño de la propuesta permita generar herramientas para que todos los participantes expresen una postura política y crítica en relación al conflicto armado.

#### **4.2. La experiencia en el diseño metodológico.**

Teniendo en cuenta que el conjunto de vivencias obtenidas se concibe como experiencia y que ésta a su vez brinda herramientas en la construcción de un conocimiento académico y pedagógico a partir de componentes ricos en hechos que interfieran de manera directa en la vida del hombre, se infiere entonces que la experiencia que cada persona posee es invaluable, no debe ser despreciada y debe jugar un papel imprescindible a la hora de vivir y de transformar su realidad.

La experiencia es objeto de reflexión, se sobrepone a las dificultades, y es capaz de reconocer amenazas y enfrentar nuevas oportunidades. La experiencia, la participación, y la

libertad de expresión abren un camino para una solución más acertada a las necesidades de las poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Se recomienda ejercer un trabajo continuado, con elementos pedagógicos y didácticos que permitan la interacción entre los jóvenes y niños asistentes a la fundación, pues el cine, la pintura, la prensa y la literatura entre otros provocan un impacto diferente en cada sujeto; permiten además tanto la contextualización de un ambiente histórico como la integración de saberes entre todos los niños para posteriormente realizar un trabajo de construcción social en el cual mediante cada sesión los estudiantes narren las experiencias e interactúen con sus pares, retroalimentándose con los elementos teóricos que las docentes señalaron a lo largo de la propuesta pedagógica. Es de admitir que no es fácil que un joven exprese sentimientos, refiera realidades, o que se adentren en sus vidas, frente a una problemática que los agobia tanto, pero precisamente la instauración de estas formas alternativas y artísticas, hicieron posible que brotaran las susceptibilidades más profundas, teniendo en cuenta también que los niños asistentes al taller son de diferentes edades, y por eso es complejo hacer un razonamiento crítico con todos, por ello se reestablece la importancia de varios elementos pedagógicos como didácticos y coherentes que colaboren a la participación activa de los niños. Generar un ambiente agradable y de confianza requiere tiempo, es importante tener constancia y disciplina por lo general las primeras sesiones no serán fáciles de manejar sin embargo hay elementos que pueden facilitar este trabajo:

1. Iniciar con actividades que requieran cooperación no competición.
2. Empezar por cortas reflexiones mediante expresiones como dibujos, poemas o juegos
3. Incorporar a las actividades planeadas elementos del diario vivir de los participantes o experiencias que hayan manifestado tener, de esta forma es más fácil que se apropien los contenidos y/o que se genere una problematización pues las han vivido.
4. Las representaciones teatrales son herramientas importantes para analizar realidades o experiencias complejas sin embargo antes de plantearlas se debe tener cuidado de no herir susceptibilidades en ninguno de los participantes.
5. La narración de experiencias o historias de vida pueden ser más fáciles de realizar mediante transposiciones como cuentos no necesariamente deben ser explícitas.

#### **4.3. Trabajo multidisciplinario.**

El trabajo multidisciplinario como proceso posibilita planear y desarrollar propuestas que venzan uno de los factores más difíciles entre los seres humanos y es el individualismo para así tratar de surgir no solo como individuo sino como comunidad sea bien en espacios de formación como la escuela o no formales como espacios comunitarios.

Este proceso se sugiere ya que es pertinente tener en cuenta que desde los diferentes campos o áreas del conocimiento se pueden aportar diversas visiones en las prácticas educativas teniendo el referente de un ser humano integral el cual tiene necesidades tanto intelectuales, afectivas, físicas y demás que si bien en muchos casos no pueden ser atendidas de forma satisfactoria como se expresa en varias de las propuestas enfocadas a poblaciones vulnerables analizadas en este trabajo si permiten identificar dificultades y falencias que acompañado de una

reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y educativas permiten avanzar cada vez más y lograr superar las dificultades presentadas.

Si bien lograr generar este tipo de trabajos es muy complejo se puede facilitar mediante la construcción de un plan de trabajo detallado en el cual también se tenga en cuenta las posibles contingencias de tiempo o de espacio y a si previendo posibles soluciones, también es importante identificar concretamente los objetivos que se pretenden alcanzar con un proceso multidisciplinario ya que de esto depende la creación de una metodología que permita alcanzar los objetivos planteados para ello se propone la siguiente ruta metodológica:

1. Buscar un objetivo en común que pueda desarrollarse desde diferentes campos de acción o de conocimiento.
2. Para elaborar un plan de trabajo pueden determinar actividades específicas que apoyen las debilidades presentadas en el transcurso del proceso de aprendizaje.
3. Las temáticas o problemáticas deben ser abordadas desde diversos puntos de vista esto posibilita un hilo conductor entre los espacios de formación a los que asistan los niños y jóvenes.

#### **4.4. ¿Para qué evaluar?**

Para establecer una evaluación a tres niveles: afectiva, cognitiva y ejecutiva es necesario comprender si realmente los objetivos en la propuesta logran alcanzar su intención. Para esto, la evaluación puede identificar qué tan acertados son los métodos que se están usando, también propone la posibilidad de estructurar los recursos metodológicos analizando las posibles debilidades y fortalezas en el proceso de aprendizaje. La evaluación debe ser coherente en la metodología, por ejemplo, en el caso de la pedagogía conceptual prevalece un enfoque de formación integral del estudiante puesto que la necesidad no se centra en presentar buenos o

malos resultados ante un examen, sino buscar un aprendizaje integral. La evaluación permite conocer en cierta medida a sus estudiantes: las incertidumbres que presentan, qué les incomoda, la disposición o las actitudes en cuanto a lo emocional que exteriorizan frente a cada temática.

Permitir mostrar las habilidades que ha aprendido cada sujeto, por lo cual es muy importante la construcción de una evaluación de manera didáctica donde los estudiantes puedan desarrollar sus diferentes habilidades de una forma alternativa: (artística, dinámica, experiencial), además de realizar un trabajo reflexivo que les permita entender los contenidos o problemáticas, pero que sobre todo permita interiorizar y relacionar a su vida cotidiana.

Para implementar el sistema de niveles es necesario analizar los alcances de cada eje planteado en la propuesta, en la cual se reconocieron los siguientes objetivos:

- Reconocimiento de los principales conflictos que son parte de la cotidianidad de cada sujeto, permitiendo la construcción de un conocimiento.
- Apropiación de los conocimientos construidos desde los diferentes talleres articulados a la propuesta mediante una composición artística en la cual expresen todas sus críticas al conflicto armado colombiano, las implicaciones de este para su comunidad y expresen sus ideas de transformación.
- Reflexión sobre el proceso realizado, mediante una socialización y análisis de las propuestas artísticas evaluando la apropiación y reflexión sobre el proceso realizado en la organización Mujeres Emprendedoras.
- Evaluar como los sujetos entienden y asocian el desplazamiento como consecuencia del conflicto armado, su incidencia en el territorio y mediante su experiencia evidenciar un proceso de apropiación de la misma historia del porque se configuro el barrio donde viven en condiciones de ilegalidad y desplazamiento

Para lograr esta serie de objetivos a la hora de evaluar, son necesarias una serie de estrategias metodológicas que paso a paso estructuren el proceso de aprendizaje sintetizadas a continuación.

1. Una retroalimentación en cada sesión, además de ir construyendo un hilo conductor de las temáticas que se han presentado con anterioridad, para que haya un aprendizaje constante
2. Establecer lazos entre las enseñanzas hechas en los espacios del refuerzo escolar con la vida real, así tendrá un valor más significativo para los estudiantes.
3. A través de herramientas lúdicas pedagógicas: (cine literatura, pinturas, música) identificar las habilidades artísticas de cada estudiante a la hora de desenvolverse en determinado tema.
4. El juego como una herramienta para identificar las destrezas o dificultades de cada estudiante y también para incentivar la participación y el desarrollo social de cada sujeto.
5. Reflexiones generales mediante la experiencia, que demuestran un enriquecimiento personal y fundamenta el sentido ético político de la educación.

#### **4.5. Orientaciones temáticas para la enseñanza del conflicto armado.**

Para la enseñanza del conflicto armado, es pertinente identificar una serie de contenidos claves para entender y reflexionar este fenómeno y sus consecuencias. Dentro de la experiencia realizada los cuatro ejes problemáticos planteados fueron exitosos, sin embargo, estuvo sujeta a modificaciones, por las dinámicas del entorno social y a las respuestas de los estudiantes frente a las actividades.

Es entonces como se estructuró mediante el ensayo y error la siguiente propuesta pedagógica; sin embargo, dependiendo de la intencionalidad y de los objetivos de cada persona o institución puede variar y acomodarse a las sesiones según su pertinencia.

A continuación, se mostrarán los ejes estructurados y que metodológicamente lograron cumplir los objetivos planteados, igualmente algunas recomendaciones que se pueden seguir a la hora de efectuar cada actividad en la práctica:

**Eje Número 1: TEORÍA DEL CONFLICTO.**  
**Número de sesiones: 4**

<b>Objetivos.</b>	<b>Desarrollo de la actividad.</b>	<b>Recomendaciones.</b>
<p>1. Conceptualizar y reconocer el conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una lluvia de ideas de lo que significa el conflicto para los estudiantes, desarrollando posteriormente por parejas una representación gráfica en relación al tema. En la propuesta inicial se planteó un trabajo en casa, pero esta iniciativa no fue exitosa por lo tanto se replanteo esa fase de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para trabajar una actividad de este tipo es muy importante que el docente tenga iniciativa a la hora de trabajar activamente con los estudiantes, es recomendable que el docente no solo dirija la actividad, sino que también la realice en compañía de los estudiantes, pues esto los motivara a participar ya que al principio es muy complicado que los niños expresen sus ideas y entren en confianza.</li> </ul>
<p>2. Reconocer el concepto de competencia, como premisa de un conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se dividirá a los estudiantes en dos grupos, dentro de cada uno se asignará una situación donde se evidencie la problemática de la competencia por los recursos, en este caso del agua y la tierra como premisa en el desarrollo de un conflicto, para posteriormente cada grupo realizar un dibujo de la situación planteada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para que sea más comprensible el ejercicio, es recomendable que la situación planeada se asemeje a situaciones cotidianas de la comunidad.</li> </ul>
<p>3. Reconocer el concepto de desigualdad como premisa de un conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante un juego de roles se pondrá en escena el reconocimiento y la reflexión de la desigualdad, como un hecho que puede generar conflictos entre los seres humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es muy importante que el docente este muy pendiente de los dos equipos, pues se puede causar conflicto entre los estudiantes.</li> </ul>

<p>4. Identificar elementos del conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se forman dos grupos con los estudiantes, cada uno tendrá un tablero del juego llamado escaleras y serpientes, que consiste en avanzar por medio de unas casillas. Según el número que indique el dado. En dicho tablero hay una serie de preguntas que permiten al docente comprender el nivel de análisis y apropiación de lo trabajado en las anteriores sesiones y cada estudiante deberá responderlas según les corresponda, de igual forma hay casillas con penitencias individuales y grupales, que mediante su realización permita realizar una relación de lo trabajado en las diferentes sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este juego resulta ser acertado, pues evalúa los ejes trabajados, y pone en práctica las habilidades de los estudiantes. Es recomendable utilizar más actividades grupales pues se obtiene mejores resultados y participan de forma activa, además fortalecen el trabajo colectivo.</li> </ul>
--	--	---

## Eje número 2: TERRITORIALIDAD

Número de sesiones: 6

<b>Objetivos.</b>	<b>Experiencia de la actividad.</b>	<b>Recomendaciones.</b>
<b>1</b> Problematizar el significado de territorio.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se iniciará un trabajo individual donde cada niño refleje su opinión frente al territorio, posteriormente como grupo identificar la importancia y característica de territorio.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para tener una mayor organización en la primera parte de la actividad, se recomienda realizarla de forma escrita. En la segunda fase de la actividad, es imprescindible que el docente tenga a cargo preguntas o situaciones problematizadores para que los estudiantes participen y puedan comunicar su opinión frente al territorio.</li></ul>
<b>2</b> Reconocimiento del espacio, del lugar donde vive y las transformaciones que ha sufrido este.	<ul style="list-style-type: none"><li>• A través de un dibujo los niños representaran el espacio donde viven; identificando el nombre del barrio y lo que significa para ellos, expresando su opinión acerca de cómo los diferentes actores han modificado el territorio (vecinos, empresas, parques, etc.)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Para lograr el objetivo de la actividad se recomienda que el docente pregunte el tiempo que llevan viviendo los estudiantes en la comunidad, y así representaran según el tiempo que lleve cada uno las transformaciones que ha visto en el transcurso de su vida.</li></ul>
<b>3</b> Identificar la importancia del territorio.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Con lana e hilos marcar en el piso varios cuadrados de diferentes medidas, la indicación es que se ubiquen en cada uno de los cuadrados. Posteriormente se irán retirando los hilos que conforman las formas geométricas quedando menos espacio para que se puedan reubicar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esta actividad fue exitosa, pues por iniciativa propia; ellos reflexionaron acerca de la finalidad del trabajo grupal, entendieron como se modifica el territorio a la llegada de más y más personas.</li></ul>

<p><b>4</b> Identificar la importancia de los recursos naturales en el territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presentó el documental de la abuela grillo, este representa la lucha que se dio en Bolivia por el agua, problematizando con los estudiantes como se relacionan estas luchas en su cotidianidad y la importancia del recurso para la misma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es indispensable que los docentes a cargo sugieran unas preguntas que permitan generar discusión, no solo del documental, si no en relación a su contexto.</li> </ul>
<p><b>5</b> Comprender las problemáticas que tiene el territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En hojas de colores, cada estudiante escribe una problemática que afecte a la comunidad. Los participantes se ubican en círculo y posteriormente pondrán sus tarjetas en una caja, la idea es que la giren al compás de la música y cuando esta se detenga quien tenga la caja, debe sacar una tarjeta, leyendo su contenido en voz alta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para dinamizar la actividad, se recomienda colocar tarjetas con algunas penitencias y otras con problemáticas que no se presenten realmente en la comunidad, para obtener una mayor atención del grupo.</li> </ul>
<p><b>6</b> Establecer las posibles relaciones que producen conflictos es un territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una representación artística que visualice la problemática más fuerte que se presenta en su colegio, pues este es un espacio donde pasan gran parte de su tiempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es pertinente tener en cuenta lo trabajado en la sesión anterior, pues se tendrá en cuenta las problemáticas más evidenciadas por los asistentes para realizar la representación. También es válido que los docentes se involucren en la actividad para generar un ambiente de confianza.</li> </ul>

**Eje número 3: CONFLICTO**  
**Número de sesiones: 8**

<b>Objetivos</b>	<b>Experiencia de la actividad.</b>	<b>Recomendaciones.</b>
<p>1. Reflexión sobre la problemática del conflicto armado</p> <p>2. Identificar posibles causas sociales, económicas y políticas.</p> <p>3. Reconocer la inclusión del conflicto armado en la comunidad,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente a cargo proporciona a los estudiantes fotografías de pinturas y noticias relacionadas con los orígenes del conflicto. Las fotografías serán contextualizadas acorde al momento histórico en el que fueron elaboradas y las noticias serán entregadas por grupos, para que posteriormente se socialice y problematice en un enfoque a identificar los posibles orígenes del conflicto armado.</li> <li>• Elaboración de un cuento donde cada miembro del grupo participe aportando una idea y escribiendo una línea del escrito. Allí los estudiantes usaran los elementos trabajados en los anteriores ejes.</li> <li>• Proyección de la película “silencio en el paraíso” dirigida por Colbert García, orientando la película a relacionarla con hechos de la cotidianidad y reflexionando a cerca de los hechos que permite; en este caso de situaciones, en este caso “falsos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es de vital importancia que el docente a cargo este explicando los antecedentes históricos del tema trabajado, para un aprendizaje más significativo en los estudiantes. El arte permite una perspectiva diferente acerca de esta problemática. Pues acerca a los estudiantes a otras expresiones del conflicto y posibilita usar la imaginación para explicar cada fotografía, por ello es importante usar este tipo de herramientas.</li> <li>• Se sugiere que en la actividad se propicie un espacio de participación, donde los estudiantes expresen su imaginación. Sin embargo, el docente debe estar orientando la actividad para que no pierda su fin.</li> <li>• Por el contenido social y político de esta película, es aconsejable realizarla con niños mayores de 11 años, pues lo más pequeños tienden a distraerse y no les llama la atención verla.</li> </ul>

<p>4. Identificar y reflexionar sobre los actores estatales del conflicto.</p>	<p>positivos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar un taller a partir de la película anterior con un enfoque orientado a analizar las políticas estatales y el papel de actores, como la policía y el ejército nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar el taller con elementos que se hallan presentado en la sesión anterior, relacionar la película con el entorno local de los sujetos.</li> </ul>
<p>5. Identificar y reflexionar sobre los actores subversivos y para estatales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar el juego de las escondidas con los estudiantes, el cual divida el grupo en dos, un grupo que busque y el otro que se esconda. Posteriormente se realizará una socialización con los estudiantes, donde se reflexione el papel subversivo y el papel de los paraestatales, así como de su influencia en la sociedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una participación activa del docente en la actividad, en la cual se involucre y oriente de manera pertinente en el juego.</li> </ul>
<p>6. Identificar y reflexionar sobre el papel de la ciudadanía en el conflicto colombiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar desde elementos como la música, las diferentes perspectivas que se han generado en relación al conflicto armado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es importante tener en cuenta los géneros musicales que motiven a los estudiantes, y que ellos mismos propongan las canciones de contenido social, para trabajar en las sesiones.</li> </ul>
<p>7. Problematicación y reflexión del papel del conflicto armado colombiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Representación artística (murales, trapos, etc.) donde la comunidad y los estudiantes participen plasmando una crítica o una reflexión en relación a la problemática del conflicto armado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debe tenerse en cuenta, que esta actividad no corresponde a una sola sesión, si no que requiere de tiempo, en la construcción del diseño y demás; es importante que todos expresen su opinión pues la finalidad es acercar más el proceso a la comunidad.</li> </ul>

**Eje número 4: DESPLAZAMIENTO**  
**Número de sesiones: 6**

<b>Objetivos</b>	<b>Experiencia de la actividad.</b>	<b>Recomendaciones.</b>
<p>1. Reconocer y reflexionar acerca del desplazamiento forzado.</p> <p>2. Problematizar las diferentes perspectivas del desplazamiento forzado.</p> <p>3. Reflexionar como los barrios periféricos se construyeron como barrios ilegales.</p> <p>4. Problematizar los factores que causan el desplazamiento en Colombia.</p> <p>5. Construir una relación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyección de la película “retrato en un mar de mentiras” como precedente se tendrá en cuenta preguntas enfocadas en relación a la situación de la familia y de las condiciones materiales y sociales.</li> <li>• Debate acerca de la película vista en la sesión anterior, orientada a confrontar los diferentes puntos de vista relacionados con el desplazamiento forzado.</li> <li>• Proyección de la película la “Estrategia del caracol” dirigida por Sergio Cabrera; en la cual se pretende identificar como se construyeron los barrios ilegales en Bogotá y además mostrar la lucha por el territorio y los recursos.</li> <li>• Realización de una creación literaria en donde los estudiantes expresen como llegaron al sitio donde viven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entregar a cada asistente al inicio de la sesión una pregunta, para que esta sea vista en relación a responder la pregunta y capten toda la atención de la misma.</li> <li>• Se recomienda trabajar esta película con los niños, pues se pueden generar aportes y reflexiones muy valiosos asemejando las preguntas y la película con su realidad y la que viven sus familias.</li> <li>• Esta película se recomienda para jóvenes, pues es muy densa para niños, se distraen y es aburrida para ellos. Como alternativa se sugiere trabajar una película más acorde a la edad de ellos, en este caso: “Como el gato y el ratón” ya que se logra hacer la misma reflexión</li> <li>• Es importante que la actividad se realice en compañía de los familiares, para una socialización de experiencias</li> </ul>

<p>entre conflicto y desplazamiento.</p> <p>6. Identificar como el desplazamiento afecta su realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de caricaturas donde cada estudiante pueda reflejar su postura frente al desplazamiento como consecuencia del conflicto armado.</li> <li>• Construcción de un material audiovisual, donde se pueda involucrar a toda la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante realizar este tipo de actividades más frecuentemente, puesto que estimula la imaginación de los niños y aporta al docente expresiones genuinas de los niños.</li> <li>• se recomienda que este material este orientado hacer una invitación, para la continuación de un trabajo realizado para la comunidad, para su construcción es recomendable tener en cuenta todo el trabajo realizado en las sesiones anteriores.</li> </ul>
---	---	---

## CONCLUSIONES

5. La investigación permitió el reconocimiento de las transformaciones del conflicto y sus consecuencias para el contexto donde viven los estudiantes, se logró un aporte significativo para nuestro crecimiento tanto personal como profesional, logrando identificar que se pueden adaptar planteamientos pedagógicos inicialmente creados para niños y niñas de clases privilegiadas a poblaciones vulnerables con la finalidad de cuestionar las formas mediáticas en las que se ha construido historia por años en nuestro país brindando herramientas desde la infancia para generar un pensamiento crítico y una mayor esperanza de tener generaciones con más elementos que posibiliten cambios sociales.
  
6. El Diseño e implementación de la propuesta de aprendizaje para la enseñanza del conflicto armado permitió investigar y analizar las propuestas presentadas por diferentes organizaciones e instituciones educativas, llegando a la conclusión de que la enseñanza de este fenómeno se ha minimizado a una serie de conocimientos teóricos que poco establecen una relación con la realidad, por ello fomentan un desinterés en los niños y jóvenes frente a las realidades históricas del país. Para superar estas prácticas se requiere visualizar el conflicto armado como un problema social que afecta tanto el desarrollo individual como colectivo.
  
7. Una propuesta enfocada a trabajar con poblaciones vulnerables debe estar basada en el entendimiento de un ser humano integral proponiendo rutas formativas para los niños, niñas y jóvenes que involucren no solamente el conocimiento académico sino sus

motivaciones, pasiones e intereses pues mediante la investigación se evidencia que estos son los elementos que se facilitan para atender las necesidades tanto académicas como afectivas que se presentan en los estudiantes. La incorporación de estas dimensiones del ser humano permite el reconocimiento de las diversas subjetividades y al reconocerlas se puede potenciar una educación que supere las prácticas de reproducción de conocimiento.

8. La Fundación Mujeres Emprendedoras incorporó a sus procesos la problemática del conflicto armado como un eje transversal mediante un vínculo de diferentes estrategias metodológicas, que permitieron a los niños y niñas identificar elementos conceptuales que permiten el entendimiento de esta problemática, así como sus implicaciones políticas, sociales y culturales, en la sociedad colombiana. Es por esto que este tipo de propuestas deben ser trabajadas en y para espacios de formación con el fin de brindar herramientas a los docentes para la enseñanza de las ciencias sociales.

## **TABLA DE ANEXOS**

Anexo 1. Rae textos académicos.

Anexo 2. Rae Tesis académicas.

Anexo 3. Entrevista a la directora de la Fundación Mujeres Emprendedoras

Anexo 4. Encuesta a niños asistentes a la Fundación Mujeres Emprendedoras.

Anexo 5. Ficha técnica de la elaboración de la encuesta.

Anexo 6. Fotografía de actividad acerca de la competencia por los recursos.

Anexo 7. Actividad evaluativa primer eje temático.

Anexo 8. Dibujo de los estudiantes: reconocimiento el territorio.

Anexo 9. Actividad con los estudiantes delimitación espacial.

Anexo 10. Taller abuela grillo.

Anexo 11. Creación de los estudiantes: problemáticas del territorio.

Anexo 12. Actividad con los estudiantes de revisión documental y noticias.

Anexo 13. Creación literaria de los estudiantes.

Anexo 14. Fotografía de actividad con los estudiantes.

Anexo 15. Fotografía de representación teatral.

Anexo 16. Taller para la película Retratos en un mar de mentiras.

Anexo 17. Caricaturas de los estudiantes.

Anexo 18. Diarios de campo.

## BIBLIOGRAFIA

Alcaldía de Bogotá. (2010) <http://www.desarrolloeconomico.gov.co/historico-informes/685-plan-piloto-de-turismo-en-ciudad-bolivar-un-ejemplo-de-socializacion-rural-en-la-capital>.

Alcaldía Ciudad Bolívar. (2013) <http://www.ciudadbolivar.gov.co/index.php/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia-de-ciudad-bolivar>.

Avendaño, J., Cardeño, F., y Jiménez, L. (2006). Dinámica espacial del delito y de la convivencia en Ciudad Bolívar. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/nuevo/investigacion/geografia/estudios-sobre-la-problematica-urbano-regional-de-colombia/>.

Beristaín, C. (2002). Ayudemos a los niños y las niñas afectados por el conflicto. Dirección general para la prevención y atención a desastres. Cuarta edición, Bogotá.

Carretero, M. (1995). Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires, Argentina, Editorial Arque.

Carretero, M, Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Revista Cultura y Educación, 20 (2). Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf).

Cascon, F. (2006). Apuntes para educar en y para el conflicto, recuperado de [http://pacoc.pangea.org/documentos/\\_andalucia\\_educativa\\_paco.pdf](http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf)

Cifuentes, R & Rodríguez, S. (2007). Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar, Revista Actualidades Pedagógicas, p,47-62, Recuperado <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1776/1645>.

Duque, F. (2009). Educación y conflicto: Altos de Cazuca, Bogotá, Colombia, Ediciones Ántropos Ltda.

Fontana, J. (2006). ¿Para qué la historia en un tiempo de crisis?, Bogotá, Colombia, Ediciones pensamiento crítico.

Gutiérrez, J, & Ramos, J. (2012). Propuesta curricular para la enseñanza de la historia a partir de la pedagogía crítica y el conflicto armado colombiano (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Ley N° 387, Diario Oficial No. 43.091 del congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 24 de julio de 1997.

Lucio, R. (1989, julio). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. Revista de la Universidad de la Salle. P,1-6 Recuperado de <https://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educaciac3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>.

Márquez, M. (octubre de 2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. Revista de estudios Latinoamericanos 5(2). Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29\\_9.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29_9.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (marzo-abril, 2004). Poblaciones, cobertura y calidad para los más vulnerables, Periódico Al Tablero. Recuperado de: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/prortyvalues-31331\\_tablero\\_pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/prortyvalues-31331_tablero_pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Revolución educativa 2002-2010 Acciones y Lecciones. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-242160\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de educación Nacional. (1999). Escuela y Desplazamiento “una propuesta pedagógica”. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-129319\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-129319_archivo_pdf.pdf).

Moreno J, Rodríguez A, (2003) Ciudad Bolívar: Diferencias culturales y políticas en contacto, una mirada sociolingüística del desplazamiento forzado en Colombia. Recuperado de: [http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/189/1/02\\_\\_Ana\\_Constanza\\_Rodriguez\\_Javier\\_Moreno\\_Valero\\_0.pdf](http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/189/1/02__Ana_Constanza_Rodriguez_Javier_Moreno_Valero_0.pdf).

Neira, P, Sánchez, F. (2005). Los migrantes en el municipio de Soacha, características y condiciones de vida, Bogotá, Colombia, Colección censo de Soacha, tomo 4.

Ortiz, L. (2010). Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. Recuperado de [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/aportes\\_teoricos\\_conceptuales\\_y\\_practicos\\_pierre\\_vilar\\_procesos\\_ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/aportes_teoricos_conceptuales_y_practicos_pierre_vilar_procesos_ensenanza_aprendizaje_historia.pdf).

Ortiz, L (compilador). (2012). Pensar la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, Bogotá, Colombia, Libros del énfasis del doctorado interinstitucional en educación.

Palacio, S, Patiño, L y Vera, V. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar, Revista Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 145. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X#>.

Republica de Honduras, Secretaria de Educación. (2012). Proyecto abriendo espacios humanitarios: Guía Didáctica del Docente Módulo II AEH: 8° Grado. Recuperado de <https://www.icrc.org/spa/assets/files/2012/ae-honduras-fasciculo-docentes-8vo.pdf>.

Rodríguez, E. (2007). El reto del desplazamiento forzado: Un reto para transformar la escuela: Estudio de caso de la institución educativa suroriental de la ciudad de Pereira (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira,

Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/499/1/36125R696df.pdf>.

Salazar, C. (2009). *Nociones, proposiciones, conceptos, pedagogía conceptual*, Armenia, Colombia, Editores arte e imagen.

Tabares, L. (14 de mayo de 2014). Colombia es el segundo país del mundo con más desplazados, tras Siria. Periódico el Tiempo, Recuperado de <http://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/desplazamiento-en-colombia-segun-consejo-noruego-para-los-refugiados-/13989688>.

Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=lXcdV7aLbWcC&pg=PA61&dq=PARADIGMA+INTERPRETATIVO+CRITICO&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=PARADIGMA%20INTERPRETATIVO%20CRITICO&f=false](https://books.google.com.co/books?id=lXcdV7aLbWcC&pg=PA61&dq=PARADIGMA+INTERPRETATIVO+CRITICO&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=PARADIGMA%20INTERPRETATIVO%20CRITICO&f=false).

Trujillo, P. (2013). *Fragmentos de la ausencia: experiencias de vida de jóvenes en medio del conflicto armado, la escuela, el arte y la construcción de subjetividades* (Tesis de Posgrado), Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Zubiría, M, Zubiría, J. (1987). *Fundamentos de la pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá, Colombia, Plaza & Janes editores.

Zubiría, M, Zubiría, J. (2008). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Bogotá, Colombia, Plaza & Janes editores.

Zubiría, M. (2008). Los fines y el método de la pedagogía conceptual. Bogotá, Colombia, Plaza & Janes editores.

Zubiría, M. (1999). Desarrollos filosóficos y pedagógicos y psicológicos, Bogotá, Colombia, Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Zubiría, M. (2008). Las teorías de pedagogía conceptual, Bogotá. Colombia, Plaza & Janes editores

