

LA TAREA POR LA PAZ, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ABORDAR LA CÁ-  
TEDRA DE LA PAZ EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

LAURA DANIELA TORRES SOTELO

Asesora:

Catalina Rodríguez Amaya

Trabajo de grado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Formación Política y Memoria Social

Bogotá D.C

2024

## **Agradecimientos**

*Al instituto Pedagógico Nacional por abrir el espacio de práctica y por supuesto a los estudiantes de grado undécimo.*

*A mi tutora de tesis Catalina Rodríguez por todo su apoyo, comprensión, guía y paciencia durante todo este proceso.*

## Tabla de Contenido

1.	Introducción.....	5
2.	Planteamiento De La Situación Problema.....	6
3.	Objetivos.....	8
3.1.	OBJETIVO GENERAL.....	8
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
4.	Capítulo I. Aproximaciones A La Cátedra De Paz En Colombia.....	9
4.1.	ESTADO DEL ARTE: PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR LA CÁTEDRA DE PAZ.....	9
4.2.	La Cátedra De Paz En El Marco De Las Competencias Ciudadanas.....	11
4.3.	LA CÁTEDRA DE PAZ COMO ESTRATEGIA DE GOBIERNO EN LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS OBEDIENTES Y/O PRODUCTIVOS 16	
4.4.	LOS TRABAJOS DE LA MEMORIA: FORMACIÓN DE UN SUJETO POLÍTICO.....	18
4.5.	LA CÁTEDRA DE PAZ COMO ESCENARIO DE SUBJETIVACIÓN Y FORMACIÓN POLÍTICA.....	28
5.	Conceptualización Del Problema Social.....	30
5.1.	PAZ.....	30
5.2.	CÁTEDRA DE LA PAZ.....	36
5.3.	Conceptualización Acuerdos De Paz.....	38
5.3.1.	CONDICIONES QUE HICIERON POSIBLE PROMOVER O RECHAZAR LA PAZ EN COLOMBIA.....	39
5.3.2.	LA CUESTIÓN DE LA TIERRA.....	40
5.3.3.	LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA.....	43
5.3.4.	LAS TENSIONES DE LA OPINIÓN PÚBLICA PAZ-GUERRA.....	46
5.3.5.	FORMACIÓN DE UNA APUESTA ÉTICO – POLÍTICA FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ COMO COMPROMISO INDIVIDUAL Y COLECTIVO.....	50
6.	Capitulo Ii. Pedagogías De La Memoria: Una Apuesta De Cátedra De Paz Para Comprender La Enseñanza De Los Acuerdos De Paz En Colombia.....	51
6.1.	EXPERIENCIA COMO CONOCIMIENTO HISTÓRICO.....	52
6.2.	PUGNAS POR LA DEFINICIÓN DEL PASADO.....	53
6.3.	FUTURO COMO POSIBILIDAD, APUESTA ÉTICO - POLÍTICA.....	55
6.4.	FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES.....	55
7.	Caracterización Institucional.....	57
7.1.	BALANCE DEL TRABAJO REALIZADO EN TÉRMINOS DE CÁTEDRA DE PAZ EN EL IPN.....	64
8.	Desarrollo De La Propuesta Pedagógica.....	65
8.1.	PERSPECTIVA DE ANÁLISIS.....	67
8.2.	FASE DE CARACTERIZACIÓN.....	69
8.3.	FASE DE IMPLEMENTACIÓN O INTERVENCIÓN.....	84
8.3.1.	<i>La Experiencia Como Conocimiento Histórico.....</i>	<i>86</i>
8.3.2.	<i>Pugnas Por La Definición Del Pasado.....</i>	<i>95</i>
9.	FASE DE REFLEXIÓN.....	100
9.1.	<i>Futuro Como Posibilidad.....</i>	<i>101</i>
10.	Capitulo Iii. Reflexiones Finales.....	111
10.1.	LA INVESTIGACIÓN EN SEGUNDO ORDEN.....	111

10.2. QUERER REFLEXIONAR EN LA INEXPERIENCIA .....	113
11. Conclusiones.....	118
Referencias .....	120

### Lista de Tablas

Tabla 1 . Esquema Pedagógicas De La Memoria .....	57
Tabla 2. Observación Y Caracterización .....	66
Tabla 3. Planeación Unidad Didáctica.....	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>

### Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Collar Hecho A Partir De Tiras De Revista.....	81
Ilustración 2. Libro Escrito Por Mi Abuelo .....	82
Ilustración 3. Desarrollo De Actividad .....	91
Ilustración 4. Performance Del Podcast Aguante La Paz .....	93
Ilustración 5. Desarrollo De La Actividad "Rincón De La Paz" .....	105
Ilustración 6. Algunos Mensajes.....	105
Ilustración 7. Resultado De La Actividad "Rincón De La Paz" .....	107
Ilustración 8. Mural De La Upn.....	116

## 1. Introducción

La presente investigación busca indagar cómo la escuela ha abordado los contenidos de la Cátedra de Paz, en especial el conflicto armado y la construcción de paz. Además, presenta y sistematiza la experiencia obtenida a partir de la aplicación de una propuesta pedagógica basada en los principios de la pedagogía de la memoria.

Las orientaciones sobre el manejo de esta cátedra se establecieron a partir de la investigación de referentes pedagógicos sobre su implementación en distintos colegios del país. No obstante, estas consideraciones iniciales fueron transformándose a los largo de la investigación, especialmente durante la construcción de la propuesta. En este proceso, el enfoque inicial centrado en el conflicto armado se modificó hacia el estudio de la paz en Colombia, teniendo en cuenta la caracterización institucional y estudiantil del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) lugar donde se desarrolló la práctica.

Este documento se encuentra estructurado en tres capítulos que responden a tres momentos de análisis. El primer capítulo presenta un estado del arte que reúne las propuestas y experiencias pedagógicas relacionadas a la cátedra de paz entre los años 2015 y 2022. Así mismo, se realiza un balance de los hallazgos a partir de dos tendencias de análisis y se describen las categorías analíticas de la investigación.

El segundo capítulo aborda la caracterización institucional del IPN y expone la conceptualización de las pedagogías de la memoria como la apuesta metodológica para abordar los acuerdos de paz en el marco de la Cátedra de la Paz, también presenta el cronograma de actividades y se analiza el desarrollo de las diferentes fases de la investigación.

Por último, el tercer capítulo contiene mi reflexión como maestra en formación. En este apartado, analizo la experiencia vivida durante la practica pedagógica desde la perspectiva de la

investigación en segundo orden, en correspondencia con la línea de investigación en la que se inscribe este trabajo.

## **2. Planteamiento de la Situación Problema**

La Ley 1732 de 2014 puso en marcha la Cátedra de la Paz en Colombia. Según Rivas et al. (2019), esta cátedra ha permitido conectar la vida institucional con el aula, lo que implica que el desarrollo de las clases considere la historia conflictiva del país, sus problemas y los esfuerzos por resolverlos. La Cátedra de la Paz fue concebida como un proyecto transversal, de esta forma, puede integrarse en diversos espacios curriculares o áreas, como ética y valores, ciencias sociales y ciencias naturales.

En la enseñanza de las ciencias sociales, la Cátedra de Paz se articula con contenidos como la geografía y la historia. Sin embargo, esta última no profundiza en el análisis de la paz y el conflicto interno, sino que se enfoca en la promoción de la convivencia y el mantenimiento de la paz. Aun así, su integración en la enseñanza de las ciencias sociales no resulta extraña, ya que comparten objetivos formativos.

En este sentido, esta investigación, en un primer momento propuso desarrollar una cátedra basada en las experiencias del Centro Nacional de Memoria Histórica y en el material pedagógico sugerido por la Comisión de la Verdad alrededor del conflicto armado. Sin embargo, tras la caracterización realizada en el IPN, institución donde se realizó la práctica, se evidenció que el

Énfasis Social y Crítico<sup>1</sup> en el que estaban inscritos los estudiantes abordaban ampliamente temáticas relacionadas con el conflicto armado colombiano. Sumado a ello, el IPN implementa desde 2017 el Proyecto de Educación para la Paz.<sup>2</sup>

La caracterización institucional y estudiantil permitió que se replanteara la temática inicial de este proyecto, pues como se mencionó anteriormente el conflicto armado ha sido abordado ampliamente por los estudiantes del IPN, por tanto, el tema les parecía repetitivo y no causaba interés ni motivación. A partir de este hallazgo, la propuesta pedagógica se reorganizó temáticamente sin perder su interés formativo, pues se orientó a trabajar un componente que aportaba significativamente a la comprensión de la paz como apuesta de futuro. Así, se tomó como temática transversal el análisis de los acuerdos de paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta se reformuló para adaptarse al contexto institucional de la siguiente manera ¿Cómo aportan las pedagogías de la memoria a la construcción

---

<sup>1</sup>Dicho Énfasis parte del pensamiento Crítico, Social e Investigación (2017) que promueve la reflexión entre las relaciones Lenguaje y Realidad analizando las formas en que son representados diferentes grupos sociales en el lenguaje, es por esto que la comprensión de lo social y lo crítico parten siempre desde el lenguaje. Así mismo, el énfasis reconoce que la investigación social es un dialogo entre la reflexión teórica y el trabajo empírico ubicando el énfasis dentro de la metodología cualitativa. Algunas de las temáticas abordadas aquí son: Movimientos Sociales, Geopolítica y Análisis del discurso.

En los grados octavo y noveno, se exploran los antecedentes de la violencia en Colombia, incluyendo temas como el problema agrario y la participación política, así como la evolución del conflicto armado, los movimientos sociales y políticos. En los grados décimo y once, se profundiza en la historia reciente de Colombia, analizando los actores internos y externos, las dinámicas y características de los periodos de violencia y conflicto social.

<sup>2</sup> El proyecto de educación para la paz (2018), espera que los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, aprendan a vivir en paz y puedan solucionar de manera cordial los conflictos. Concibiendo a la educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos definidores de paz positiva, la perspectiva creativa del conflicto, la concepción amplia del desarrollo y en los derechos de la democracia.

“¿Por qué hablar de paz en la escuela? Si bien es cierto, frente a las políticas emergentes respecto a la enseñanza de la paz (como una cátedra) en las escuelas, pensamos que no es cuestión de enseñarla en una clase, sino que (además de que nos permita construirnos como sujetos sociales críticos, reflexivos, propositivos) tiene que partir del reconocimiento del otro, la diferencia y el análisis crítico de la historia de Colombia, reconocimiento así los orígenes del conflicto social y armado, por ende, hablar de paz en la escuela implica no estigmatizar el conflicto, sino comprender que de allí surgen nuevas y posibles formas de relacionarnos, asumiendo entonces la responsabilidad histórica que tenemos como maestras y maestros en las contiendas tanto académicas, como pedagógicas y prácticas frente a la necesidad de generar escenarios de transformación de nuestra realidad.” (p.4)

de una propuesta de cátedra de paz centrada en el análisis de los acuerdos de paz desde una perspectiva histórica en el Instituto Pedagógico Nacional?

A partir dicha pregunta se plantea el siguiente objetivo general y los correspondientes objetivos específicos:

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo General**

- Desarrollar una propuesta de Cátedra de la Paz articulando la apuesta formativa de las pedagogías de la memoria al análisis de los acuerdos de paz en grado undécimo del colegio IPN.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Analizar algunas tendencias pedagógicas de la cátedra de paz en Colombia en términos conceptuales, formativos y metodológicos.
- Diseñar una propuesta pedagógica de acuerdos de paz desde las pedagogías de la memoria que se articule con los contenidos del área de ciencias sociales de grado once.
- Aplicar y sistematizar la propuesta pedagógica de cátedra de paz desarrollada con los estudiantes de grado undécimo del Instituto Pedagógico Nacional.
- Reflexionar la experiencia pedagógica en el IPN teniendo en cuenta algunos elementos de la investigación de segundo orden.

## **4. Capítulo I. Aproximaciones a la Cátedra de Paz en Colombia**

### **4.1.Estado Del Arte: Propuestas y Experiencias Pedagógicas para Abordar la Cátedra De Paz**

A continuación, se presenta un balance de la revisión documental realizada sobre experiencias de Cátedras de Paz. Se consultaron propuestas y experiencias pedagógicas en cuatro bases de datos elegidas por su resonancia y relevancia a nivel nacional en el área educativa escolar:

1. Archivo de los premios a la investigación e innovación educativa (IDEP); el 2. archivo de los Premios Compartir al maestro; 3. la cartilla “Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento Primer Encuentro de experiencias pedagógicas constructoras de memoria y paz en la escuela” del Centro de Memoria Histórica (CNHM), el conjunto de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos del Informe de la Comisión de la Verdad; y 4. el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las investigaciones de la línea de Formación Política y Memoria Social.

Del primer y segundo archivo se revisaron seis propuestas de cátedra de paz<sup>3</sup>; de la cartilla de experiencias pedagógicas del Centro de Memoria Histórica se consultaron dieciocho propuestas<sup>4</sup> y tres recursos pedagógicos de la Comisión de la Verdad (et al. 2022)<sup>5</sup>; finalmente del repositorio de la Universidad Pedagógica y la Línea de investigación Formación Política y Memoria Social se acopiaron seis investigaciones.<sup>6</sup>

Para organizar el estado del arte actual, se estudiaron los fines formativos de cada experiencia, teniendo en cuenta criterios como la perspectiva de paz y su incidencia en el tipo de sujeto a formar. Lo anterior dio emergencia a dos tendencias principales: la cátedra de paz en el marco de las Competencias Ciudadanas, centrada en la formación de un sujeto obediente y / o productivo, y los trabajos de la memoria, orientados a la formación de un sujeto político.

---

<sup>3</sup> Marentes Ochoa1, Y. C. y Diana Constanza Torres Ortega (2019). Soy mejor persona, soy mejor colombiano. Aula Urbana, (113), 14., Jiménez Jaimes, D. (2018). Armonías de paz. Aula Urbana, (109), 17, Montes Ovalle, E (2016) Educando para la paz, Ramos Hernández, R. (2017) Aprendiendo a vivir juntos: Desarrollo de la prosocialidad en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de la cultura democrática, incluyente y pacífica, Charria Hernández, C. (2016) La memoria histórica en el aula de clase: una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la paz en el postconflicto, Escorcia Barros, J. (2019) Construyendo convivencia, cultura ciudadana y paz y Fundación Paz y Reconciliación y la Embajada Británica. (2017) Derechos Humanos, un camino hacia la Paz.

<sup>4</sup> Colorado, A. (2020) Cátedra por la paz, Villar Castro, F.(2020) Recorriendo, recogiendo y tejiendo saberes entre caminos, Figue Ramírez, D.(2020) Las voces de la memoria, Cárdenas, E. (2020) Pedagogías de la memoria: para la guerra nada, Cañón, D. (2020) Semillero de memoria y paz, Pulido Carvajal, A. (2020) Foro Colombia IV: identidad memoria y resistencias, Riveros Vargas, O. (2020) Identidad y Memoria, Páez, D. (2020) Investigación doctoral: subjetividad política y memorias docentes entre la violencia y la escuela, Lampresa Nosa, J. (2020) Proyecto pedagógico: Reconciliación en la escuela, Zabaleta Mesino, R. (2020) Colombia, un país que reclama paz, Morales Rubiano, A. (2020) Participando Ando, Castro Ángel, A. (2020) Hitos y Voces de la Memoria, Arce Cespedes, J y Betancourt Bernal, J. (2020) Memoria para una nueva Colombia, Holguín, A. (2020) Foro Fontipaz, Torres Romero, A. (2020) Psicología y Pedagogía MAC- Territorio de Paz, Cucaita, M. (2020) Postconflicto y construcción de Paz, Cardona Alvares, G. (2020) Quiba: El saber campesino forjando la paz, Builes Gaitán, J y Hernández Puentes, Y (2020) Sueños de paz.

<sup>5</sup> Diez propuestas para el estudio de la historia reciente en Colombia con énfasis en el conflicto armado, Mosaico pedagógico: escuelas de la palabra, El puente está quebrado, ¿con qué lo curaremos?

<sup>6</sup> Huérfano Moreno, Darío Alejandro. (2015). Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica., Díaz Sánchez, Hernán Darío. (2021). El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano., Veloza Pérez, Nury Angelica. (2019). Formar al maestro: estrategias de construcción de paz desde el trabajo de formar al maestro en la institución educativa Van Leeuwenhoek, tema: Educación para la paz., Esparza Tafur, Albert Leonardo (2015). Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto armado colombiano., Hernández Cardoso, Henry Sebastián. (2020). Trabajar desde las memorias sociales: una caja de herramientas para la enseñanza del tiempo presente en la escuela., Muñoz Clavijo, Frank David. (2019). La enseñanza del conflicto: una mirada crítica institucional a una propuesta democrática del saber.

El primer enfoque relaciona la paz con el comportamiento de los sujetos, elemento constitutivo a los contenidos de competencias ciudadanas. El segundo enfoque, que sirvió de inspiración para esta investigación, se basa en el acercamiento al pasado reciente a través de la memoria, orientándose hacia la construcción de subjetividades que posibiliten procesos de reflexión y reconciliación. A continuación, se detallan y amplían estas tendencias.

#### **4.2.La Cátedra de Paz en el Marco de las Competencias Ciudadanas**

Se presentan aquí las propuestas que apuntan a pensar la cátedra de paz en el marco de las competencias ciudadanas, entendiéndolas como estrategias que posibilitan la formación de un sujeto productivo (Reyes y Torres, 2014), promoviendo la construcción de proyectos de vida, el fortalecimiento de valores, la gestión de las emociones, el mejoramiento del clima escolar, la resolución de conflictos, el cumplimiento de la norma y la participación ciudadana. Al finalizar esta primera tendencia se realizará una reflexión en torno a la postura que se asumirá en esta investigación frente a esta perspectiva desde la que se ha abordado la cátedra de paz.

Una de las propuestas pedagógicas que se enmarcan dentro de esta tendencia es la de “Soy mejor persona, soy colombiano de paz” (2019) proyecto dirigido por las docentes Yenny Constanza Marentes Ochoa y Diana Constanza Torres Ortega en el colegio Santa Marta en la localidad de Usme, que tiene como objetivo responder a las necesidades de la comunidad educativa y a la misión institucional “formamos mejores personas”, que busca fortalecer los valores humanos y la comunicación. Esta innovación propone construir y vivenciar escenarios que favorezcan la sana convivencia, fundamentada en una cultura de paz. En términos conceptuales el proyecto reconoce la paz desde la postura de la UNESCO (1988) como “valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus cau-

sas para solucionar los problemas mediante el dialogo y la negociación entre personas, los grupos y las naciones”. Metodológicamente aplica la Reflexión, Acción y Participación a través de actividades como proyectos transversales, jornadas de paz, direcciones de curso, empoderamiento y participación de las familias a través de la escuela de padres. Como resultado de la experiencia se evidencia el mejoramiento del clima escolar mediado por los valores, respeto, tolerancia, diálogo continuo y reflexión.

Así mismo, se analiza la propuesta pedagógico-musical “Armonías de Paz: Educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia” (2018), dirigida por el docente Daniel Jiménez Jaimez en el colegio Venecia IED en la localidad de Tunjuelito. Esta tiene por objetivo abordar estratégicamente la educación artística como medio de construcción y transformación social en la formación de un sujeto con proyecto de vida, reconociendo que el contexto incide o se replica negativamente en dicho sujeto, donde fenómenos como la violencia, la injusticia social y el conflicto armado se reflejan en actitudes, comportamientos y acciones con ausencia de valores que afectan el alcance de los objetivos escolares y se convierten en un problema pedagógico de primer orden para la escuela. Desde esta perspectiva la concepción de paz tiene que ver con la elección de un camino y proyecto de vida, haciendo uso de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para permitir a los estudiantes reconocerse desde lo individual en lo colectivo. Esta investigación, obtuvo como resultados transformar la práctica docente a través del campo musical, el desarrollo del pensamiento socio crítico, la competencia socio emocional, competencias artísticas y creativas la formación orquestal, conciertos didácticos y el proyecto de vida.

En esta misma línea, centrada en la construcción de proyectos de vida, se inscribe la propuesta “Educando para la paz” (2016) liderada por la directora Emperatriz Montes Ovalle en la

institución educativa Andrés Bello, en el municipio de la Paz, departamento de Arauca. Esta tiene como objetivo convertir a la escuela en una gran institución educativa de transformación social evitando la violencia y la guerra como horizonte de vida. Lo anterior, debido al impacto de la violencia en la región y la imposibilidad de los alumnos de seguir estudiando porque el colegio no cuenta con educación media, de manera que le apuesta al fortalecimiento de la institución (ampliación la infraestructura y los grados de escolaridad), logrando evidenciar la importancia de la formación escolar que evitara "la insurgencia como una opción de vida", apostándole así a la educación como alternativa para contrarrestar la violencia y la guerra como horizonte de vida. Conceptualmente, reconoce a la paz como un proceso de transformación social que converge en el mejoramiento de las condiciones educativas, con el fin de que los niños y adultos replanteen su proyecto de vida y así la guerra con sus opciones violentas pasen a un segundo plano. Metodológicamente, se propone un plan de acción, partiendo del diagnóstico institucional, la construcción de la planta física e instalación de aulas como el laboratorio, biblioteca entre otros y la apertura de programas educativos para adultos. Finalmente, como resultado se da la apertura del servicio educativo rural SER y ACRECER generando impacto en las familias con la disminución de la violencia intrafamiliar.

Otra propuesta que se inscribe en esta tendencia es “Aprendiendo a vivir juntos: Desarrollo de la prosocialidad en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de la cultura democrática, incluyente y pacífica” (2017) dirigida por la docente Rosa Ramos en la Institución Educativa Aguas Negras, en Córdoba. Tiene como objetivo establecer un entorno propiciador de aprendizajes significativos de las ciencias sociales despertando el interés, usando la investigación regional y universal para la valoración de la identidad y generar acuerdos compartidos, conforme

a los principios de paz y democracia; esto debido a que en la institución existe una discriminación racial que desencadena problemas de convivencia y a su vez dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Para esta institución, la paz es un criterio de formación que se apoya en la legislación encontrando como solución el liderazgo compartido en el aula que propone una autorregulación de la convivencia y solución de conflictos pacíficos por medio de un Juez de Paz Escolar y rutinas de relajación para descargar la agresividad. Metodológicamente la propuesta emplea la estrategia de Constructivismo Dialogante, que consiste en llevar los contenidos a situaciones reales, generar conciencia reflexiva y aprendizajes a través de la investigación, mediante el análisis del contexto y su relación con la historia y la cultura, la promoción del liderazgo compartido en el aula por medio del juez de paz escolar, el decálogo de la convivencia y el manejo constructivo del conflicto. Finalmente, los resultados de la propuesta se materializan en que los estudiantes han mejorado la calidad de sus relaciones, se ha trascendido el aula de clase llegando a permear el PEI, el currículo y la cultura escolar como construcción de pautas de comportamiento en clase “donde las diferencias sean concebidas como potencialidades que enriquecen el aprendizaje” (Ramos, 2017, p. 6).

Otra propuesta de participación analizada se denomina “Construyendo convivencia, cultura ciudadana y paz” (2019) está dirigida por el docente José Antonio Escorcía Barrios en la Institución educativa Comfenalco en Cartagena. Tiene como objetivo “fomentar el cumplimiento de las normas de convivencia familiar, escolar y ciudadana, el estudio y formación de la cultura ciudadana” (p.3 );esto con el fin de hacerla parte del proceso de educación integral. La propuesta apunta a la investigación y transversalización de los contenidos de las Competencias Ciudadanas encaminadas a su aplicación y reflexión de la cultura ciudadana y la ciudad educadora para for-

mar estudiantes conocedores y cumplidores de las normas; se entiende la paz como normas y deberes de gran utilidad para facilitarle la entrada al estudiante a la vida en la escuela y es necesaria para convertir a los estudiantes en ciudadanos de paz. Ahora bien, las estrategias utilizadas consistieron en la reflexión sobre el manual de convivencia escolar, el uso de la prensa para entender el problema de la falta de cultura ciudadana y la visita y observación de espacios de afluencia social como parques, calles, centros deportivos entre otros como parte del proceso de enseñanza que presenta la ciudad educadora. Los resultados se vieron reflejados en una cartilla de actividades relacionadas con las competencias ciudadanas, foros de paz, conocimiento y aplicación de las normas de convivencia, el manejo de las emociones para conciliar los conflictos y conocer y producir un discurso crítico y coherente sobre cultura ciudadana y sus aportes para construir una ciudad educadora.

Para finalizar, se revisó la Cartilla Derechos Humanos, un camino hacia la Paz, producida por la Fundación Paz y Reconciliación (2017) y la Embajada Británica. Si bien está diseñada para el sector empresarial, es presentada como un recurso pedagógico que puede utilizarse en cualquier escenario formativo, a través de talleres en derechos humanos y construcción de paz para la población afectada por el conflicto, con el propósito de familiarizar a las empresas, a la sociedad civil y a las entidades locales con ambos conceptos y motivar la reflexión sobre la cultura de paz en ámbitos personales, familiares, comunitarios y ciudadanos, buscando mejorar el cumplimiento de los derechos humanos. Se menciona en la cartilla, que es una herramienta de apoyo para fortalecer la construcción de paz, por lo que se puede aplicar en aulas escolares. La cartilla se compone de dos ejes fundamentales: el eje de los Derechos Humanos y el de la Construcción de Paz. Estos ejes se trabajan en tres momentos o dos sesiones en las que se divide la cartilla: Para la primera sesión la cartilla aborda el concepto de derechos humanos, la situación

de los derechos en Colombia y los mecanismos de defensa ciudadana; en la segunda sesión se abordan temas como la construcción de paz, cultura de paz, las acciones de paz que surgen de la comunidad, las empresas y el modelo de construcción de paz desde la Fundación PARES.

La concepción de paz que asume esta cartilla se encuentra vinculada a todos los aspectos de la vida en sociedad.

“Para que haya paz, es necesario que toda la sociedad cumpla con al menos cuatro de las necesidades básicas: la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad. La suma de estos cuatro componentes definiría el concepto de paz (...) la paz no es solo la ausencia de la guerra, sino que además existen otros factores que deben ser solucionados para llegar a una paz verdadera” (p.15).

En resumen, la revisión realizada de estos trabajos demuestra que el enfoque que predomina esta tendencia es el de formar un sujeto productivo, acompañados de una visión de obediencia y cumplimiento de la norma. Dichas afirmaciones son profundizadas en el balance que se presenta a continuación.

#### **4.3.La Cátedra de Paz como Estrategia de Gobierno en la Constitución de Sujetos Obedientes y/o Productivos**

Para comenzar este balance sobre las propuestas pedagógicas presentadas anteriormente, hay que mencionar que se entenderá el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC) como política pública y como dispositivo de gobierno. El PCC o las estrategias de formación ciudadana al igual que otros programas gestados en la política pública, se presentan como un ejercicio programático estatal que articula discursos que atraviesan la subjetividad de los estudiantes. Según Torres y Reyes (2014), el PCC se convierte en una técnica de gobierno y disciplinamiento.

Para comprender esta perspectiva, Torres y Reyes (2014) proponen explorar el concepto de *gubernamentalidad* acuñado por Foucault (2002) En su forma moderna es una razón que funciona con el interés, “el gobierno en esta nueva razón gubernamental es algo que manipula intereses” (Foucault, p. 64, citado en Reyes y Torres, 2014, p. 32). Para que exista la razón gubernamental, es necesario usar dispositivos de control como la familia, la escuela y el trabajo, espacios de reproducción social que garantizan la formación de capital humano y parte del proceso de subjetivación. Según esto, Reyes y Torres (2014) afirman que las políticas públicas son dispositivos de poder y el PCC cumple con esta función.

Las políticas públicas otorgan legitimidad a las artes del gobierno y se entienden como un “conjunto de instrumentos a través de los cuales el Estado, luego de identificar una necesidad (económica, política, ambiental, social, cultural, entre otras) implementan un conjunto de medidas reparadoras, construidas con la participación de los grupos afectados por diversos problemas” (Arroyabe, 2011, p. 97, citado en Reyes y Torres, 2024, p. 34). En esta definición el PCC se ubica como un conjunto de estrategias propuestas por el MEN para desarrollar innovaciones pedagógicas y promover la democratización de la escuela, convirtiéndola en un escenario de convivencia y aprendizaje ciudadano, que forme “ciudadanos respetuosos de los derechos, de las normas y promotores de paz, democracia y convivencia” (Torres y Reyes. 2014, p. 35).

Dentro de este marco de razón gubernamental, surgieron otras cátedras o programas en las aulas escolares. Aunque generalmente se expongan como un proyecto o programa transversal se han integrado en los contenidos de las ciencias sociales escolares, como es el caso del PCC y su apéndice, la Cátedra de la Paz. Esta integración se encuentra reflejada en esta tendencia, pues los proyectos o apuestas de cátedra coinciden en la misión de formar un ciudadano para la paz,

entendiéndolo desde tres perspectivas: 1. conocedor, obediente de la norma y resolutor de conflictos, 2. productivo a través de la formación de un proyecto de vida productivo y 3. autorregulado y gestor de emociones.

Como se ha reiterado en esta tendencia, las propuestas hasta aquí expuestas instrumentalizan la Cátedra de la Paz, porque sus intereses formativos reafirman lo expuesto por las Competencias Ciudadanas y ofrecen una lectura de paz basada en el cumplimiento de la norma, el mejoramiento del clima escolar y la elección de un proyecto de vida productivo, entre otras conductas y competencias deseables de la formación ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación toma distancia de la lectura sobre la cátedra de paz que ofrece esta primera tendencia. Sin embargo, se reconoce que debe existir un equilibrio entre la formación de ciudadanos críticos y autónomos frente a los requerimientos institucionales de orden y productividad. En tanto, mis intereses se orientan hacia realizar un proyecto reflexivo que forme políticamente, entendiendo que el proceso de formación política adquiere sentido cuando se genera una “capacidad reflexiva” (Rodríguez y Mendoza, 2006) que posibilite la toma de decisiones entre diferentes opciones, lo que requiere de unas condiciones de posibilidad específica (históricas, contextuales y subjetivas) que atraviesan a los participantes de este proceso.

En este sentido, se aborda una segunda tendencia que propone una lectura más crítica y reflexiva frente al manejo de la Cátedra de Paz.

#### **4.4. Los Trabajos de la Memoria: Formación de un Sujeto Político**

Las propuestas incluidas en esta tendencia comparten un elemento común: su intención formativa se centra en reflexionar críticamente las dinámicas del conflicto armado interno y en

utilizar la memoria como un recurso didáctico-metodológico. De estas propuestas, dieciocho corresponden al Centro de Memoria Paz y Reconciliación<sup>7</sup>, una a los premios IDEP<sup>8</sup>, cuatro se encuentran en la Comisión de la Verdad<sup>9</sup> y seis son del Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>10</sup>.

En el marco del Primer Encuentro de Experiencias Pedagógicas Constructoras de Memoria y Paz en la Escuela propiciado por la Alta Consejería para el Derecho de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, el Centro de Memoria, Paz y reconciliación y la Secretaría de Educación Distrital, la Universidad Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional, se publica Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento en el año 2020. Dicho documento expone el intercambio de experiencias pedagógicas lideradas por maestros de Bogotá

---

<sup>7</sup> Las propuestas de los docentes Augusto Colorado (2020) Catedra por la Paz en el colegio Atanasio Girardot, Fanny Villar (2020) Recorriendo, recogiendo y tejiendo saberes entre caminos en el colegio ED CEDID San Pablo, Diana Figue (2020) Las voces de la memoria en el colegio IED Leonardo Posada Pedraza, Edison Cárdenas (2020) Pedagogías de la memoria: para la guerra nada en el colegio IED Nuevo San Andrés de los Altos, Deisy Cañón (2020) Semillero de memoria y paz en el colegio IED Gerardo Paredes y Alexander Pulido (2020) Foro Colombia IV: identidad memoria y resistencias en el colegio Bilingüe Richmond, Orlando Riveros (2020) Identidad y Memoria en el colegio IED Francisco de Paula Santander, Diana Páez (2020) Investigación doctoral: subjetividad política y memorias docentes sobre la violencia en la escuela en el colegio IED Carlos Pizarro, Jimmy Lamprea (2020) Proyecto Pedagógico: reconciliación a la escuela en el colegio IED Centro Integral José María Córdoba, Rony Zabaleta (2020) Colombia un país que reclama paz en el colegio Liceo Val (Vida, Amor, Luz), Andrés Morales (2020) Participando Ando en el colegio IED Guillermo León Valencia, Adriana Castro (2020) Hitos y voces de la memoria en el colegio IED Gran Colombiano y Juan Arce y Johan Betancourt (2020) Memoria para una nueva Colombia en el colegio IED Nueva Colombia, Alexander Holguín (2020) Foro Fontipaz en la institución DILE Fontibón, Ana Torres (2020) psicología y pedagogía MAC- Territorio de paz en el colegio IED Miguel Antonio Caro, María Cucaita (2020) Postconflicto y construcción de paz en el colegio IED Rodrigo Lara, Gina Cardona (2020) Quiba el saber campesino forjando la paz en el colegio rural Quiba Alta y Jenny Builes y Jenny Hernández (2020) Sueños de Paz en el colegio Luis Eduardo Mora Ojeda.

<sup>8</sup> Carlos Charria Hernández (2016) una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la paz en el postconflicto.

<sup>9</sup> Comisión de la Verdad (2022) Diez propuestas para el estudio de la historia reciente en Colombia con énfasis en el conflicto armado, Programa Nacional de Educación para la Paz Educapaz (S.F) Mosaico metodológico, escuelas de palabra, Ruiz Silva (2022) El puente está quebrado: ¿con qué lo curaremos? Y Fundación Imaginario (s.f.) Romper el Silencio: historias para no repetir la historia.

<sup>10</sup> Huérfano (2015) Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica, Díaz (2015) El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano, Cardozo (2024) Aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto armado colombiano en el aula a partir del estudio de caso de San Carlos de 1965 a 2024, Veloza (2019) "Formar al maestro: estrategias de construcción de paz desde el trabajo de formar al maestro en la institución educativa Van Leeuwenhoek, tema: Educación para la paz, Esparza (2015) Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano y Hernández (2020) Trabajar desde las memorias sociales: una caja de herramientas para la enseñanza del tiempo presente en la escuela.

alrededor de construcción de pedagogías de memoria y paz en y desde la Escuela, el territorio y la ciudad.

Las memorias contienen 196 experiencias de Colegios oficiales y privados de Bogotá entre las que se destacan los siguientes propósitos formativos:

- a. Comparten la necesidad de acudir a fuentes que les permita reconstruir las memorias del conflicto armado, identificar las causas, características, consecuencias, actores y victimas del mismo con el fin de vincularse a la historia y de posicionarse ética y políticamente<sup>11</sup>.
- b. Hacer uso de las historias de vida y la socialización de las vivencias para tener una visión más personal sobre la historia y los actores del conflicto entre ellas mujeres víctimas. También se tienen en cuenta la configuración de un posicionamiento político por parte de los docentes para el tratamiento de la historia reciente en la escuela<sup>12</sup>.
- c. Promover el arte, la música, el teatro, las piezas audiovisuales y los testimonios como móviles sensibilizadores de los estudiantes a través del desarrollo de semanas por la memoria, homenajes a las víctimas el 9 de abril, piezas comunicativas, líneas de tiempo y mapas a gran escala que incluyen reflexiones sobre el conflicto armado<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Las propuestas de los docentes Augusto Colorado (2020) Catedra por la Paz en el colegio Atanasio Girardot, Fanny Villar (2020) Recorriendo, recogiendo y tejiendo saberes entre caminos en el colegio ED CEDID San Pablo, Diana Figue (2020) Las voces de la memoria en el colegio IED Leonardo Posada Pedraza, Edison Cárdenas (2020) Pedagogías de la memoria: para la guerra nada en el colegio IED Nuevo San Andrés de los Altos, Deisy Cañón (2020) Semillero de memoria y paz en el colegio IED Gerardo Paredes y Alexander Pulido (2020) Foro Colombia IV: identidad memoria y resistencias en el colegio Bilingüe Richmond.

<sup>12</sup> Las propuestas de los docentes Orlando Riveros (2020) Identidad y Memoria en el colegio IED Francisco de Paula Santander, Diana Páez (2020) Investigación doctoral: subjetividad política y memorias docentes sobre la violencia en la escuela en el colegio IED Carlos Pizarro, Jimmy Lampresa (2020) Proyecto Pedagógico: reconciliación a la escuela en el colegio IED Cetro Integral José María Córdoba.

<sup>13</sup> Las propuestas de los docentes Rony Zabaleta (2020) Colombia un país que reclama paz en el colegio Liceo Val (Vida, Amor, Luz), Andrés Morales (2020) Participando Ando en el colegio IED Guillermo León Valencia, Adriana Castro (2020) Hitos y voces de la memoria en el colegio IED Gran Colombiano y Juan Arce y Johan Betancourt (2020) Memoria para una nueva Colombia en el colegio IED Nueva Colombia.

- d. Usar las aulas como lugar de encuentro de experiencias en las que se reconozcan las vivencias de los otros y se solidaricen con sus realidades, promoviendo ejercicios de perdón y reconciliación<sup>14</sup>.

Las memorias recolectadas del encuentro permiten observar las posibles rutas pedagógicas que se pueden transitar hacia la paz. La importancia de estos encuentros permite el intercambio de experiencias desde diferentes áreas, posibilita la construcción de paz en miras de una sociedad distinta y sistematiza, visibiliza y reconoce la importancia de las acciones construidas desde la escuela.

Otra investigación que se inscribe en esta tendencia se titula *La memoria histórica en el aula de clase: una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la paz en el postconflicto* (2016), dirigida por el docente Carlos Charria Hernández en el colegio Los Nogales en Bogotá. Surge por el desinterés de los estudiantes en la clase “actualidad colombiana” que propone una nueva forma de abordar el conflicto del país a través de la memoria histórica como estrategia didáctica, buscando además que los estudiantes sean actores de paz en tiempos de postconflicto y en miras de desarrollar pensamiento crítico y reflexivo. La propuesta entiende la paz como la base para la construcción de una ciudadanía fuerte entendiéndola como "convivencia y la solidaridad", la primera como el reconocimiento del otro como un interlocutor válido y la segunda como la capacidad de sentir con ese otro (Charria, 2016). Metodológicamente, el uso de la memoria como estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales permitió la creación del museo escolar de la memoria en la que los estudiantes se convertían en los

---

<sup>14</sup> Las propuestas de los docentes Alexander Holguín (2020) Foro Fontipaz en la institución DILE Fontibón, Ana Torres (2020) psicología y pedagogía MAC- Territorio de paz en el colegio IED Miguel Antonio Caro, María Cucaita (2020) Postconflicto y construcción de paz en el colegio IED Rodrigo Lara, Gina Cardona (2020) Quiba el saber campesino forjando la paz en el colegio rural Quiba Alta y Jenny Builes y Jenny Hernández (2020) Sueños de Paz en el colegio Luis Eduardo Mora Ojeda,

constructores de la memoria histórica, usando el testimonio como fuente histórica para posicionar la narración, no desde la voz de los victimarios sino de las víctimas, permitiendo la sensibilización en el reconocimiento del otro.

Otro trabajo a destacar, es el realizado por la Comisión de la verdad, que ha construido una propuesta pedagógica denominada Hay Futuro Si Hay Verdad, Pedagogía: Recursos Didácticos, Dispositivos Pedagógicos y Artísticos, en el marco del acuerdo de paz mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, con el objetivo de conocer la verdad sobre el conflicto armado, esclarecer las violaciones e infracciones cometidas durante este período y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad. A continuación, se presentarán cuatro propuestas derivadas de dicha experiencia.

La primera propuesta se titula: Diez propuestas para el estudio de la historia reciente en Colombia con énfasis en el conflicto armado (Comisión de la Verdad, 2022). Allí se reúnen las experiencias de once docentes que diseñaron estrategias para llevar la historia reciente de Colombia al aula. Cada propuesta enfrentaba el reto académico de abordar la complejidad del conflicto armado, siendo relevante para la comunidad escolar y fomentando el compromiso ciudadano, ético y responsable.

Las actividades propuestas se implementaron en el área de ciencias sociales para estudiantes de décimo grado, y estaban diseñadas para respetar las diferencias, construir los cimientos de su estructura política y promover la defensa de los derechos humanos. Conforme a lo anterior, el objetivo común que debían tener todas las propuestas era “identificar y comprender la magnitud y las complejidades del conflicto armado colombiano (...) desarrollado un compromiso ciudadano respetuoso, crítico y responsable” (Comisión de la verdad, 2022,p.7).

Los docentes que participaron en estas experiencias también contribuyeron con objetivos adicionales que complementan el objetivo general. El documento agrupa estos aportes en los siguientes temas:

- a. La construcción de conceptos para entender la magnitud y complejidad del conflicto armado.
- b. Desarrollo de habilidades y destrezas para comprender y analizar conceptos históricos.
- c. Desarrollo de actitudes personales y sociales que les permitirán actuar como ciudadanos responsables, solidarios, capaces de asumir el rol que les corresponde como constructores de futuro.

Así, las propuestas fueron seleccionadas y catalogadas por la Comisión de la Verdad (CEV) de acuerdo con sus líneas temáticas. Esta elección libre permitió desarrollar una planificación adaptada a las necesidades específicas de cada contexto. Entre los temas abordados se encuentran: la guerra de los mil días, los actores del conflicto armado colombiano mediante el estudio de caso, la deshumanización de las víctimas a través de la desaparición forzada o los falsos positivos, masacres, antecedentes del conflicto y su impacto en la actualidad, asesinato de líderes sociales, formas de resistencia y resiliencia de los colombianos frente a la guerra, la participación de los niños en la guerra, formación personal y ciudadana de los estudiantes.

La segunda propuesta se denomina “Mosaico metodológico, escuelas de palabra” (Programa Nacional de Educación para la Paz Educapaz, s.f.), y recoge las experiencias del Programa Nacional de Educación para la Paz en colaboración con la Comisión de la Verdad y Escuelas de la Palabra. Esta iniciativa propone que las comunidades educativas reflexionen sobre el valor de

la verdad en los conflictos cotidianos en la escuela, así como en las familias, comunidades y territorios. También subraya la importancia de hacer memoria y contribuir al esclarecimiento de la verdad.

La apuesta metodológica de Escuelas de la Palabra consiste en que la comunidad realice su propio ejercicio de esclarecimiento, reconocimiento y promoción de la convivencia para la no repetición, en torno a un conflicto seleccionado por la comunidad educativa. Además, promueve la reflexión sobre el valor de la palabra y sirve como una herramienta para visibilizar la relación entre el conflicto armado y la escuela.

La tercera propuesta “El puente está quebrado: ¿con qué lo curaremos?” (Ruiz Silva, 2022) reúne material didáctico y se presenta como una “apuesta ética y política frente al silencio que reina en las escuelas sobre la historia y las distintas manifestaciones del conflicto armado interno en nuestra sociedad” (Ruiz Silva, p. 17). La propuesta incluye cuatro secuencias didácticas orientadas a la construcción de paz en y desde la escuela. Cada secuencia está diseñada para abordar los pilares que componen la Comisión de la Verdad: justicia restaurativa, esclarecimiento de la verdad, no repetición del conflicto armado, sus causas, reconciliación y convivencia pacífica.

La cuarta y última propuesta “Romper el Silencio: historias para no repetir la historia” (Fundación Imaginario, s.f.) busca ayudar a la comunidad educativa a abordar el conflicto armado en Colombia, centrando su atención en “lo que pasó y por qué pasó, las responsabilidades, la justicia que se aplica en el proceso de paz y la importancia de reparación a las víctimas, entre otros”. Para implementar esta estrategia, se aplica una metodología denominada Eduentretenimiento. Esta metodología se enfoca en integrar contenidos educativos complejos en mensajes

destinados al entretenimiento, utilizando formatos de cultura popular y medios masivos como series de televisión, podcasts y redes sociales. El objetivo es captar el interés y atraer a diversos colectivos y comunidades educativas.

Finalmente, en el Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontraron seis propuestas pedagógicas que trabajaron en articulación la cátedra de paz o educación para la paz con la memoria, de las cuales, cuatro son de la línea de investigación Formación Política y Memoria Social (FPMS)

La primera propuesta, “Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica” (Huérfano, 2015), analiza las dinámicas que se desarrollan en el aula en torno a la enseñanza del conflicto armado desde las pedagogías críticas, específicamente en el grado 301 del colegio Manuelita Sáenz. La propuesta se organiza en cuatro fases que "tienen como finalidad establecer un proceso de aprendizaje fundamentado en la enseñanza de la violencia en Colombia en los últimos 60 años, con el fin de lograr en el estudiante una perspectiva crítica" (p. 68). Metodológicamente, se enfoca en la sensibilización y en los postulados de la pedagogía crítica, los cuales se evidencian en la aplicación de cada fase. Finalmente, como resultado, se construye una Cartilla Digital en la que los estudiantes plasman sus ideas sobre el conflicto.

La segunda propuesta, “El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano” (Díaz, 2015), emplea el potencial de la narrativa como herramienta para entender el pasado histórico a través de la novela “Viaje al interior de una gota de sangre” del escritor Daniel Ferrera, que traza paralelos con la historia reciente de Colombia. Metodológicamente, se basa en la narrativa histórica y literaria, ya que “la literatura incorpora temáticas y hechos que en ocasiones la narrativa histórica no puede enunciar” (p. 47). La propuesta se desarrolla a lo largo de los ocho capítulos del libro, en los que

el autor vincula elementos del conflicto armado colombiano con hechos históricos recientes del país, tales como la represión paramilitar, la violencia, los paros campesinos, los asesinatos selectivos, la violencia contra las mujeres en la guerra, las memorias y luchas campesinas, las masacres, entre otros. Como resultado, se organizó un podcast como herramienta pedagógica que aborda tres temas principales: 1) luchas campesinas, 2) violencia contra las mujeres en la guerra, y 3) acontecimientos recientes de la historia del país, como la masacre de La Rochela y la desaparición de diecinueve comerciantes en el caserío Puerto Araujo, en Santander. Cada tema relatado se acompaña de una propuesta temática para trabajar en el aula y un recurso para su enseñanza.

La tercera propuesta, “Aproximaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje del conflicto armado colombiano en el aula a partir del estudio de caso de San Carlos de 1965 a 2024” (Cardozo, 2024), aborda el pasado reciente como contenido curricular en el IED Simón Rodríguez, a través de la enseñanza del conflicto armado, usando la historia oral y el testimonio como recurso didáctico de aprendizaje con el estudio de caso “San Carlos: memorias del éxodo en la guerra y nunca más”. La propuesta se divide en tres fases: 1. Sensibilizar: por medio de la enseñanza del conflicto armado interno, conexiones y relaciones, causas y consecuencias, 2. Investigación histórica del conflicto para el reconocimiento de los actores, elementos característicos del conflicto y antecedentes históricos, 3. Producción de una síntesis histórica artística. Finalmente, como resultado se creó una galería y un podcast en el que participaron los estudiantes por medio del guion y los relatos históricos.

La cuarta propuesta “Formar al maestro: estrategias de construcción de paz desde el trabajo de formar al maestro en la institución educativa Van Leeuwenhoek, tema: Educación para la paz” (Veloza, 2019), consiste en aplicar los postulados de las pedagogías de paz y la cultura de

paz a los docentes de pre escolar, básica primaria y secundaria, la propuesta tuvo 16 sesiones en las que se pudieron abordar diferentes temas, dentro de ellos se encuentran: el concepto de paz, la violencia en la escuela, conocimiento del otro, la ciudad como escenario de paz, cultura ciudadana y reglas de comportamiento, trabajo cooperativo, el decreto 1038 donde se reglamenta la Cátedra de paz, desigualdad económica en Colombia, violencia de género, deshumanización, instituciones que perpetúan la violencia y la paz como camino. Como resultado, se realiza un balance o síntesis de la práctica, permitiendo ofrecer algunas recomendaciones.

La quinta propuesta, “Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano” (Esparza, 2015), aplicada en la institución educativa Alfonso Reyes Echandía presenta una propuesta de Educación para la paz en articulación con las pedagogías críticas y herramientas de la enseñanza de la historia. La propuesta se divide en cuatro ejes: 1. La violencia, 2. Los actores del conflicto: víctimas, 3. Derechos Humanos y víctimas, 4. Caminos de paz; cada eje se trabajó en tres niveles: micro, macro e histórico. Como resultado, la propuesta aporta a una doble construcción teórico – práctica para fomentar “mecanismos no violentos, para la resolución de conflictos, en la realidad de los actores escolares en el escenario de la educación formal desde el pensamiento histórico” (p.1120).

La sexta propuesta, “Trabajar desde las memorias sociales: una caja de herramientas para la enseñanza del tiempo presente en la escuela” (Hernández, 2020), parte de la pregunta acerca de cómo se representa el pasado reciente en la escuela colombiana y el conflicto armado como contenido en los textos escolares. Por lo anterior, la propuesta reconoce que el pasado reciente ha afectado la historia de vida de los estudiantes, por ello, propone hacer uso de la expresión artística para ofrecer otra mirada a la historia y las voces de las víctimas como recursos para alimen-

tar una Caja de Herramientas que incorpore los Archivos de Derechos Humanos y Memoria Histórica como “acervos documentales que contengan información relevante en materia de vulneración de derechos humanos, esclarecimiento histórico en relación al conflicto y fuentes documentales testimoniales de víctimas y organizaciones sociales” (p. 75). Esta lectura de los archivos permite trascender la materialidad física para presentarse y conectarse con la historia de vida de quien da el testimonio, facilitando el proceso de subjetivación en el que la evocación y resignificación del símbolo, se transforma y resignifica. Finalmente, el autor propone dos estructuras pedagógicas para tratar la historia desde el tiempo presente: 1. Interrogar las memorias y producción de relatos, 2. Brindar contexto, presentar las temáticas desde las voces de las víctimas, nuestro tiempo presente, actores y tomar posición.

#### **4.5. La Cátedra de Paz como Escenario de Subjetivación y Formación Política**

El balance que se presenta a continuación sobre las propuestas y experiencias expuestas en esta tendencia permite establecer un punto de partida compartido en el aspecto formativo y metodológico que orienta los intereses de esta investigación, ya que existen dos aspectos desde los que se expresan las propuestas, el primero aborda el aspecto metodológico haciendo uso de la memoria como herramienta y el segundo reconoce en lo formativo la posibilidad de constituir sujetos políticos.

La presente investigación se articula a esta tendencia en tanto apuesta a la formación de un sujeto escolar constructor de futuro capaz de comprender, denunciar, visibilizar y esclarecer la historia del conflicto armado en el pasado reciente. A partir de dicha comprensión, toma posicionamiento y entra en relación con el pasado a través de procesos de subjetivación que le permiten establecer nuevas apuestas políticas. Esta apuesta pedagógica también apropia elementos metodológicos de esta segunda tendencia pues reconoce a la memoria como caja de herramientas

para la enseñanza del tiempo presente en la escuela. La memoria entendida como un escenario de disputa y de intervención (Rodríguez y Mendoza, 2006) aporta a la formación de sujetos políticos, ya que rememorar aspectos múltiples del pasado reciente permite un anclaje del estudiante con su presente inmediato, aportando a la construcción de su identidad; “no se trata cosas sobre las que pensamos sino con las que pensamos” (Jelin, 2012, p. 58).

Las propuestas mencionadas, hacen uso de la memoria cuando acuden a fuentes para ver e interrogar el pasado, socializan las vivencias y escuchan los testimonios, promueven las muestras artísticas como la música, el teatro, las piezas audiovisuales, entre otros, siendo móviles sensibilizadores del pasado, crean museos de memoria y hacen uso de la narrativa literaria como insumo de contraste con la realidad. Estos usos de la memoria (Jelin, 2012) vista como categoría social, atañen necesariamente a la identidad y subjetividad. Todos estos activadores de memoria usados en las investigaciones son referentes para esta propuesta pedagógica, sin embargo, serán utilizadas principalmente el uso de fuentes y la escucha de testimonios para interrogar el pasado, comprender el presente y pensar apuestas de futuro.

Los dos elementos apropiados (formativo y metodológico) de las propuestas y experiencias de esta segunda tendencia brindan herramientas que facilitan la capacidad reflexiva de los estudiantes en los dos niveles propuestos por la línea de Formación Política y Memoria social. El primer nivel se desarrolla a través de la comprensión y análisis de los acuerdos de paz. En un segundo nivel se procura la reflexión de dichos acuerdos desde diferentes perspectivas, permitiendo a los estudiantes tomar posicionamiento y decidir entre opciones. Pensar la investigación en estos dos niveles permite que el sujeto “se posicione con el discurso que enuncia, frente a otros discursos con los que entra en contradicción o con los que media” (Rodríguez y Mendoza, 2006, p. 13).

Por último, se retoma la apuesta que esta investigación tiene frente a la paz, esta pregunta y preocupación coincide con mis intereses por abordar una cátedra que forme y enseñe paz. En este sentido no realizaré una apuesta temática por comprender la violencia o el conflicto armado como las propuestas anteriormente señaladas en la primera tendencia; sin desconocer que la paz, la violencia y el conflicto están profundamente relacionadas. Se tendrán en cuenta los acercamientos a las visiones de trabajo que propicien una lectura de paz desde la perspectiva crítica en la que no se vea a la cátedra como un espacio secundario y se desnaturalice la mirada de la paz como comportamiento ciudadano. Esto se hará a partir del análisis y reflexión de los procesos de paz existentes en la historia de Colombia.

## **5. Conceptualización del Problema Social**

En este apartado se abordarán cuatro categorías que permiten la aproximación y análisis del problema de investigación: Paz, Cátedra de Paz y Acuerdos de Paz. Si bien, las pedagogías de la memoria son un eje conceptual y metodológico central en la propuesta, su desarrollo se muestra en la descripción de la propuesta pedagógica.

### **5.1.2 Paz**

Los conflictos contemporáneos se han caracterizado por su multidimensionalidad y su complejidad, así mismo la paz como conceptualización de la “no guerra” es presentada como una idea generalizada. Para la construcción del concepto de paz, se abordaron distintas visiones: la primera en el ámbito normativo o constitucional, la segunda en el plano académico y teórico entre los que se encuentran los aportes de Caicedo et al (2016), Gómez (2019), y Calderón (2009) y finalmente, se expondrán los aportes de Ramírez (2014) y Castillejo (2010) como propuesta para la enseñanza de la paz.

En el contexto nacional y normativo, la Constitución (1991) define la paz como:

“todas aquellas acciones que resistan toda manifestación de violencia, actividad armada destructiva entre todas las personas de manera individual o colectiva, que disminuya la desigualdad; propenda la libertad, proporcione garantías de justicia, dignidad humana, protección de los derechos humanos y fundamentales, que faciliten la convivencia pacífica” (Capítulo II, Artículo 2).

Esta definición de paz tiene dos condiciones, una como valor y otra como principio. La paz como valor es la representación de un finpreciado y como principio aborda la pauta y creación de normas, incluyendo su aplicación directa en casos concretos (Moreno, 2014). Esta visión, encuentra la paz en la convivencia ordenada de los ciudadanos y por su carácter de derecho colectivo, establece que se requiere para su materialización el funcionamiento de elementos sociales, políticos, económicos e ideológicos, siendo además susceptible de protección por medio de la acción popular (Moreno, 2014, p.8).

En el plano académico, Juan Carlos Gómez (2019) señala que las primeras reflexiones sobre la paz se encuentran vinculadas a la definición de la guerra ya que esta supone la ausencia de la paz. Estas definiciones se han rastreado desde las civilizaciones antiguas que lograron constituir una trama geopolítica de la guerra y la paz “su característica central fue la guerra para el establecimiento posterior de normas y leyes (...) que en últimas sustentaron las relaciones y prácticas sociales de los ciudadanos romanos” (p.503). Sostiene además que las culturas mediterráneas primero establecen formas de conflicto, violencia y guerra en las culturas clásicas como elementos endémicos en un contexto agresivo, también como aspectos sistémicos para el desarrollo de las sociedades y el logro de formas de gobierno y hegemonía. Del mismo modo, tanto los griegos como los romanos conceptualizaron su propia definición de paz, siendo *Irene* el término utilizado por los griegos para referirse a un estado de armonía y absoluta tranquilidad.

Mientras que los romanos usaron el término de *Pax* para referirse a situaciones en las que se evidenciaban respeto por lo legal en el marco de las relaciones humanas, de modo que existe una conservación del orden a través de las leyes.

Ahora bien, los aportes encontrados por Caicedo et al (2019) en el estado del arte<sup>15</sup> señala cuatro definiciones que nutren la concepción de paz:

La primera concepción, reconoce a la paz como la ausencia de guerra: según Caicedo (2019) para Borja (2003) la paz se define como la ausencia de la guerra, entendiendo a la guerra como conflicto: una situación en que las necesidades de un individuo son satisfechas mediante el perjuicio de otro individuo.

En la segunda concepción, la paz es entendida como el equilibrio dinámico de fuerzas: para Wright (1964) citado en Caicedo (2019) la paz es un equilibrio dinámico de fuerzas, entendidas como lo político, social, cultural y tecnológico, la ruptura de dicho equilibrio conduce inevitablemente a la guerra (citado en Caicedo et al, 2016, p.89).

La tercera concepción y la más generalizada es la acuñada por Galtung (1969 y 1971) quien clasifica a la paz en *negativa* y *positiva*, estos conceptos están altamente influenciados por la definición de la violencia, que puede ser *directa*, dada a nivel físico y verbal reconociéndose por el nivel de traumatismo dejados tanto en el ser humano como en la naturaleza; *estructural* originada por estructuras organizativas que impiden la satisfacción de las necesidades, derivándose de situaciones de corrupción, políticas, económicas, capitalistas y reparto injusto de la riqueza y recursos; *cultural* con aspectos como la religión, el arte y la filosofía en la que su función es legitimar la violencia directa y *estructural* mediante la represión de las víctimas.

---

<sup>15</sup> titulado: Estado del arte sobre paz: discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz – territorio y la paz – desarrollo: una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones -IAD

Para Galtung (1964), la paz negativa es concebida como la ausencia de violencia directa caracterizada por la presencia de un *estatus quo* autoritario con potencial ideológico gestante de un estallido de guerra, lo que hace que este tipo de paz sea latente y silenciosa en medio de la opresión y el abuso de un agente dominante bajo la mirada de los que callan y son indiferentes ante tal situación, aceptando así un régimen, un estado de dictadura o situaciones de injusticia.

La paz positiva se define por la ausencia de violencia directa y estructural relacionándose por la vigencia de valores como la justicia y la libertad, existiendo relaciones intergrupales cooperativas en donde hay respeto por los derechos humanos, donde las condiciones de regulación desde el derecho internacional promueven que los estados cesen sus hostilidades para instaurar la estabilidad, eliminando todo tipo de mecanismos desde la violencia estructural. Galtung además considera que el armamento nuclear, las alianzas y la carrera por el control del poder bélico son los peores mecanismos para la paz, en consecuencia, diseña alternativas políticas orientadas a la paz que han de basarse en cuatro elementos: la resolución de conflictos, el equilibrio del poder, el desarme y las políticas alternativas de seguridad.

En Galtung (2003) se reconocen los aportes que plantea desde la Teoría de Conflictos, que, según Calderón (2009) “(...) las lógicas racionales que están detrás de la teoría de conflictos, nos va sirviendo al mismo tiempo de clave de lectura para la teoría de la paz” (p.2). Desde la óptica de Galtung (2003) los conflictos son portadores de objetivos y fuerzas motoras que buscan trascender. Esta teoría, exponen las siguientes reflexiones:

- a. La racionalidad de la paz permite observar no únicamente la violencia y la destrucción, sino también la posibilidad de justicia y paz.
- b. La paz es un proyecto realizable que requiere un cambio de paradigma para que los medios para conseguirla también sean pacíficos y la firme convicción de que la paz

puede ser aprehendida y enseñada. “en vez de mirar la paz como un ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz” (p. 7)

- c. Se debe tener en cuenta la dimensión multinivel del conflicto y reconocer la interacción entre las personas, las sociedades, países y regiones que permita una síntesis conceptual amplia.
- d. Los procesos de “concientización” evitaban la cosificación de los actores, haciendo de estos protagonistas activos “un actor consciente será capaz de dirigir esa transformación incluyendo la propia” (p. 14).
- e. La trascendencia y transformación de los conflictos permite “la posibilidad de hacer brotar habilidades y capacidades ya presentes en los actores y que a veces son olvidados en el fragor del conflicto” (p. 18).
- f. La transformación es un elemento que se vincula con los Estudios para la Paz pues se aprovecha de compromisos a largo plazo que involucren a toda la sociedad (Vicent Fisas, 1998).

La cuarta concepción expone la teoría de la paz imperfecta, según Muñoz (2015) citado en Caicedo (2016) se entiende como la “concepción que reconoce prácticas, situaciones y sucesos de paz en medio de situaciones de violencia o de conflicto social” (citado en Caicedo et al, 2016, p. 90), esta lectura de la paz, según Muñoz (2015) logra articular la paz positiva y negativa en un horizonte humano de realización.

En la perspectiva normativa, existe una marcada tendencia a pensar que la paz se logra únicamente con la desmovilización de los grupos armados, sin introducir ninguna otra contra-prestación dentro del modelo democrático existente (Ramírez, 2014). Esta concepción de paz

sostiene que solo se alcanzará cuando el actor subversivo desmonte su estructura armada y acepte las condiciones impuestas.

En contraste, en el ámbito académico, los aportes teóricos sobre la paz a menudo se justifican mediante enfoques o fórmulas que han sido probadas en otros contextos. Sin embargo, esta línea de estudios puede ser criticada por la imposición o "trasplante" teórico sobre realidades distintas a las de su origen (Ramírez, 2014). La característica principal de esta literatura es proponer soluciones desideologizadas, basadas en voluntades benévolas y sostenidas en el plano moral, bajo el supuesto de que "los malos o los desadaptados" finalmente optarán por el camino de la paz (Ramírez, 2014). Esta visión tiende a establecer las bases para una sociedad que imite modelos de paz de otros contextos. No obstante, esta investigación rescata dos aspectos clave de los aportes de Galtung (2003): 1) la paz es un proyecto realizable que requiere un cambio de paradigma, y 2) son necesarios procesos de concientización que eviten la cosificación de los actores, promoviendo su rol como protagonistas activos.

Finalmente, esta investigación considera que la construcción de paz debe entenderse como una visión de futuro que no solo se proyecta hacia adelante con propuestas audaces, sino que también requiere revisar el pasado para corregir errores y detenerse en el presente para actuar con mayor inteligencia (Ramírez, 2014). Para alcanzar la paz en Colombia, es necesario fomentar una conciencia crítica basada en un compromiso real por parte de todos los sectores sociales, impulsando cambios profundos, tanto coyunturales como estructurales. La buena voluntad de los actores no es suficiente; lo esencial es promover una voluntad de cambio que identifique a los principales responsables de perpetuar la violencia y la guerra, transformando las condiciones que originan los conflictos en el país (Ramírez, 2014).

En consonancia con esto, esta propuesta adopta la noción de paz propuesta por Castillejo (2010), quien introduce el concepto de "cambio oceánico" y plantea que la reconstrucción colectiva del pasado puede transformar tanto la existencia como la conciencia de la sociedad, permitiendo que los macroprocesos políticos se entrelacen con los microprocesos cotidianos. La paz, desde esta perspectiva, debe generar cambios no solo en las estructuras políticas, sino también en las subjetividades individuales, permitiendo que la memoria, la reconciliación y el perdón surjan a través de encuentros directos con el otro (Castillejo, 2010). De esta manera, la paz no solo reconoce las responsabilidades del pasado, sino que transforma nuestra relación con el tiempo, el espacio y la violencia, al replantear tanto el conflicto como la administración del pasado (Castillejo, 2010).

## **5.2. Cátedra de la Paz**

La Cátedra de la Paz es parte del plan de formación ciudadana promovido por los diálogos de paz y se establece a partir de la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. La cátedra se ha implementado en todas las instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas, con el propósito de promover y fortalecer una cultura de paz en Colombia.

En el contexto normativo y legal, la cátedra tiene correspondencia con la Constitución de 1991 que estipula la Ley 115 de 1994 en los artículos 5, 14, 77 y 78<sup>16</sup> estableciendo la obligatoriedad de implementación de la cátedra en las instituciones públicas y privadas, debido a la necesidad de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

El objetivo principal de la cátedra es "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población". (Parágrafo 2, Ley 1732

---

<sup>16</sup> Art 5: Fines de la educación, Art 14: Enseñanza obligatoria, Art 77: Autonomía escolar y Art 78: Regulación del currículo.

de 2014). Además, busca promover un entendimiento profundo de los principios de paz y sostenibilidad entre los estudiantes.

Conforme a lo anterior, el MEN a través de la cartilla “Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia” (2016), establece tres momentos esenciales para organizar y estructurar la cátedra: el primer momento se relaciona con los pilares en los que se sustenta qué son la cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Estos pilares buscan contribuir al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población.

El segundo momento, enumera 12 temáticas propuestas por el Decreto 1038 de 2015, las cuales deben ser abordadas en áreas como Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Educación Ética y Valores Humanos. Algunos de los contenidos son: Resolución pacífica de conflictos, Prevención de acoso escolar, Participación política, Proyectos de impacto social, Diversidad y pluralidad, Protección de las riquezas culturales de la nación, Memoria histórica, Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas naturales de la nación, Justicia y Derechos Humanos, Dilemas Morales, Proyectos de vida y prevención de riesgos.

El tercer momento, describe los tres enfoques para implementar la cátedra: específico, amplio y de formación ciudadana, dichos enfoques son empleados como referentes, en especial el enfoque de formación ciudadana, pues contiene mayor especificidad en la educación para la convivencia, porque es pacífico y abarca otros aspectos de la ciudadanía.

Esta investigación, reconoce que la extensa lista de temas que contiene la Cátedra de la Paz le da un margen amplísimo de interpretación a los contenidos. Por ello, “una institución educativa

puede hablar de “dilemas morales” cualesquiera y “proyecto de vida” y “prevención de riesgos” como siempre lo ha hecho dentro de la asignatura de ética, y demostrar con esto que está cumpliendo con la cátedra de paz” (Grajales, 2017, p.4). Esto conlleva a instrumentalizar la cátedra, llenándola de contenidos y formas que no les son significativas ni a los estudiantes ni a sus familias.

Con arreglo a lo anterior, esta investigación busca que la cátedra ya no sea un espacio para hacer lo mismo que se ha venido haciendo con otros nombres, sino un espacio de construcción de subjetividades, en la que la narrativa interpele constantemente al sujeto en relación con sus saberes previos y acumulado académico, con los nuevos enunciados y contenidos con los que se familiariza (Rodríguez y Mendoza, 2006). Se apuesta a que la Cátedra sea un espacio mediado por las pedagógicas de la memoria y aporte una lectura de paz que esté relacionada con el futuro como posibilidad.

### **5.3. Conceptualización Acuerdos de paz**

Antes de dar paso a la exposición de la propuesta pedagógica es necesario centrarse en los acuerdos de paz, pues constituyen el núcleo conceptual de la presente investigación y el objeto de problematización de la cátedra, convirtiéndose en la categoría más amplia de la conceptualización. Se intentará presentar un balance analítico con el fin de aportar una reflexión histórica y formativa de los acuerdos de paz atendiendo a dos problematizaciones: la primera consiste en interrogar las condiciones que hicieron posible promover o rechazar la paz en Colombia, identificando las disputas y conflictos en torno a los principales reclamos no negociables para la paz (Reforma Agraria, el Reconocimiento de los Actores Políticos y la opinión pública); y la segunda consiste en la construcción de una apuesta formativa y ético política frente a la construcción de paz como compromiso individual y colectivo. Estas dos miradas fueron objeto de reflexión tanto

de la maestra en formación como de los estudiantes escolares buscando articular los acuerdos de paz y las pedagogías de la memoria.

### **5.3.1. Condiciones que Hicieron Posible Promover o Rechazar la Paz en Colombia**

Las transformaciones históricas por las que ha pasado el conflicto armado colombiano han sido heterogéneas tanto a lo largo del tiempo como en la extensión de su territorio, por tanto, no interesa en esta investigación establecer una periodicidad o una espacialidad que explique dicho fenómeno. Una aproximación interesante para comprenderlo es la realizada por el Informe general Grupo de Memoria Histórica, (2013) que categoriza el conflicto en cuatro periodos. El primer periodo (1958-1982) aborda la transformación de la violencia bipartidista a la subversiva, que se caracterizó por ser resultado de las fallas en la reforma a la estructura de la tenencia de la tierra y la limitación de los actores disidentes que cuestionaban el acuerdo bipartidista. El segundo periodo (1982-1996) se distingue por la proyección política, expansión militar y territorial de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, irrupción y propagación del narcotráfico, procesos de paz y reformas democráticas con resultados ambiguos y la Constitución de 1991. El tercer periodo (1996-2005) marca el recrudecimiento del conflicto armado con la expansión simultánea de guerrillas y grupos paramilitares, la radicalización política sobre la solución militar del conflicto armado y la lucha contra el narcotráfico. El cuarto periodo (2005-2012) marca el reacomodo del conflicto, la eficiencia de la ofensiva militar del Estado y el fracaso de la negociación con los grupos paramilitares. Pese a que el informe no menciona este último periodo (2012-2016) que establece la negociación y posterior firma del Acuerdo Final de paz y con esto la emergencia de la Cátedra de Paz este trabajo considerara dicho periodo como eje central para la construcción y consolidación de un proyecto de paz en Colombia. Si bien estas temporalidades son importantes para explicar las dinámicas del conflicto armado, el informe no centra su interés

en los acuerdos de paz y cuando lo hace, los menciona como intentos fallidos enmarcados en un programa de gobierno.

Las investigaciones que han intentado explicar los acuerdos de paz en Colombia son los trabajos de Esperanza Hernández Delgado (2019) y Enric Gonyalons (2017). El enfoque de estos autores se centra en presentar cronológicamente los acuerdos de paz situando acontecimientos importantes, actores, puntos de negociación, así como sus aciertos y fracasos. Estas investigaciones constituirán el insumo desde el cual se presenta este análisis, que no pretende repetir esta perspectiva sino encontrar las condiciones que han marcado continuidades a lo largo de los diversos intentos de paz y que constituyen hoy las posibilidades para pensarla en el presente.

Las condiciones que esta investigación presenta como constitutivas de los acuerdos de paz en los diferentes momentos de negociación son tres: la tenencia uso de la tierra, la participación política y la opinión pública en la tensión paz - guerra.

### **5.3.2. La Cuestión de la Tierra**

Coincidiendo con Fajardo (2002) en que una condición estructural para pensar la paz en este país consiste en “aflojar la tierra” es interesante señalar que dicha condición fue pensada como punto de negociación solamente durante dos procesos: el Acuerdo de la Uribe entre el ELN y el gobierno de Belisario Betancourt, que se limita a reconocer que “los problemas de la tierra” están presentes en los conflictos sociales, razón por la cual el Estado debe “impulsar vigorosamente la aplicación de una política de reforma agraria” materializado en la Ley 35 de 1982 conocida como la ley de amnistía en la que al INCORA (Instituto Colombiano de Reforma Agraria fundado en 1968) le correspondía dotar de tierras a las personas indultadas (Art. 8). Fajardo

(2002) explica que este proceso estuvo atravesado por el fenómeno de la corrupción pues las tierras adquiridas por el INCORA fueron compradas a los terratenientes a precios muy por encima de su valor productivo, con apoyos crediticios costosos e insuficientes para los campesinos.

El segundo proceso de negociación es el impulsado en el gobierno Santos con el Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera que, aunque débil e inacabada permite hoy pensar la paz como una posibilidad.

Cabe preguntarse ¿por qué es hasta este último proceso que la reforma agraria es considerada en los acuerdos como un elemento fundamental para construir la paz? Para abordar esta pregunta hay que comprender que, si bien en Colombia han habido múltiples promesas de reforma agraria, estas tienen dos características. La primera de estas es que con excepción de la ley 35 del 82 no son fruto de las negociaciones de paz, y la segunda es que responden a una lógica de desarrollo y productividad tal como la ley 200 de 1936 y la 135 de 1961 que pretendían dirimir conflictos por el uso de la tierra sin explotación económica. La ley 100 de 1944 y la ley 6a. de 1975 que crea los contratos de aparcería concentrando la tierra nuevamente en los grandes propietarios, la ley 30 de 1988 que introduce la reforma agraria vía “mercado de tierras” (Fajardo, 2002), la ley 160 de 1994 enmarcada en los procesos de apertura económica que bajo la premisa de “la promoción de la paz, justicia social y democracia participativa” (Art 1) generó subsidios y créditos atados a “proyectos productivos” de campesinos sin experiencia empresarial que tenían que responder simultáneamente por su subsistencia y por obligaciones financieras, incumplibles ante el banco agrario y/o la caja agraria. De no responder con sus obligaciones perderían el subsidio y derechos patrimoniales (Art 22).

En el segundo acuerdo, se incorpora la RRI (Reforma Rural Integral) como eje central para la transformación estructural del campo, creando condiciones de bienestar para la población

rural y la consolidación de la paz, aun así, la reciente promesa de reforma no es ajena al ordenamiento normativo existente, por el contrario sería su uso instrumental.

Como señala Martínez (2021) el acuerdo promovido por el gobierno Santos, intentó recoger los frutos de una cruenta y prolongada guerra para el desarrollo capitalista, pues el propósito central no fue modificar la estructura de la tenencia de la tierra, sino dar legalidad y garantía a la ley capitalista del valor. Así la propiedad territorial es respaldo para las inversiones agroindustriales, dándole seguridad al sector financiero. Para la insurgencia, los acuerdos introdujeron las exigencias políticas relacionadas con la redistribución de la tierra, mientras que para el gobierno se tradujo en una mayor viabilización de su política de modernización rentística, que no necesariamente se traduce en la restitución de tierras a los campesinos y víctimas del conflicto, sino a la valorización, mercantilización y financiación la propiedad territorial.

El gobierno Santos, expidió varios decretos ley afines a la reforma rural, entre ellos, el 893 (2017) que reglamenta la Reforma Rural Integral, el 902 (2017) que suscribe los Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y el 2663 (2015) que crea la Agencia Nacional de Tierras (ANT)<sup>17</sup>. Esto con la intención de, “que no se vuelva a recurrir a la violencia para resolver los conflictos relacionados con la tierra”. Aunque en la práctica los resultados han sido opuestos, pues el Decreto 902 ha facultado a la ANT para permitir que no solo los campesinos y comunidades rurales accedan a la tierra, sino que abrió el camino a las grandes corporaciones financieras, ajustando los mecanismos de subsidio y crédito para que se integren con el sistema financiero, haciendo más accesible la tierra a los que puedan pagarla. Con estas adecuaciones institucionales, el Estado ha demostrado servir al desarrollo del modelo de agricultura empresarial

---

<sup>17</sup> Siendo la máxima agencia de tierras del país, la cual ejecuta la política de ordenamiento social de la propiedad rural, gestiona el acceso a la tierra como un factor productivo, otorga el subsidio integral de la reforma agraria, delimita las Zonas de Reserva Campesina, Zonas de Desarrollo Empresarial, y titula la propiedad privada.

financiarizada. Así mismo, los PDET caracterizados por listar una variedad de programas y proyectos de inversión sin enfoque territorial en materia de educación, salud, servicios públicos, entre otros; carecen de una reflexión sobre la territorialidad agraria, convirtiéndolos en "listas de mercado" o promesas que no guardan ninguna transformación sistemática dada su falta de articulación (Martínez, 2021).

Los dos gobiernos que intentaron formular una propuesta de reforma agraria como garantía de paz han tenido dos características: la primera es que reconocen el problema de la tierra en Colombia como reproductora del conflicto armado y que, sin una reforma real que no deje de lado el reparto y la redistribución de la tierra, el conflicto seguirá latente en el país. La segunda es que el enfoque de restitución ha operado con las leyes del mercado endeudando al campesino, cayendo en el círculo vicioso de restituir-endeudar-embargar.

### **5.3.3. La Participación Política**

La adopción de medidas de apertura democrática se ha manifestado vigorosamente en dos momentos, uno de ellos, en los Acuerdos de la Uribe producto de las negociaciones del gobierno Betancourt y las FARC – EP y finalmente con el gobierno Santos y el Acuerdo Final.

En el marco del Plan Nacional de Rehabilitación (PNR), creado bajo la Ley de amnistía de 1982 se señalaba que las FARC como grupo insurgente podía organizarse social, política y económicamente con garantías y estímulos otorgados por el gobierno. Fruto de estas negociaciones surge la Unión Patriótica (UP) como una articulación de diversos grupos, entre ellos excombatientes armados de las FARC, el Partido Comunista Colombiano, sectores independientes, organizaciones y líderes sociales de distintas procedencias, forjándose como un movimiento amplio y pluralista, donde debían tener cabida todas las vertientes políticas y los sin partido (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2021). Este partido tuvo gran importancia en la vida política de

la década de los 80 pues se convirtió en la tercera fuerza alternativa a los partidos tradicionales Liberal y Conservador, “la verdad es que siempre ilusionó esa posibilidad de ya no ser ni liberal ni conservador y la UP agrupa a todos los inconformes de esa situación, a todos quienes por décadas fueron excluidos del poder” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014, p. 32).

Quienes le apostaron a la UP y creyendo en una convergencia política como alternativa de la confrontación armada, quedaron en situación de vulnerabilidad. De acuerdo con Baracaldo (2014) “hubo una guerra sucia”, ya que entre 1985 y 2002 ocurrió el exterminio y la posterior eliminación del partido en el panorama electoral, demostrando que dentro de la jerarquía de poderes no había espacio para otra expresión democrática, además, porque se firmaron cosas que no se cumplieron en el Acuerdo de la Uribe. No hubo garantías por parte del gobierno pues la Comisión de Paz mintió a la promesa de modernizar las instituciones políticas y enriquecer la vida democrática, de manera que no se pudieron ganar espacios por la acción política y se continuó el enfrentamiento armado. Aun así, es destacable mencionar que este gobierno reconoció que la oposición armada es un actor político y que es necesario abrir un diálogo con ella.

Por su parte, con las negociaciones en el gobierno de Santos, se aborda el tema de la participación política con apertura democrática para construir la paz de forma más estructurada y amplia. Dicho punto del acuerdo reconoce que ampliar y cualificar la democracia es una condición que va a permitir consolidar la base de la paz en el país. El compromiso del gobierno frente a este tema se encuentra consignado en la ley 1909 de 2018, por la cual se adopta el estatuto de oposición política que en conformidad con los artículos 40 y 112 de la Constitución Política, establecen que la oposición es un derecho que tiene como finalidad poder ejercer una función crítica, planteando y desarrollando alternativas políticas.

En el marco de las circunscripciones especiales para la paz, a partir del 2018 y durante dos periodos electorales se establecieron 16 áreas especiales en las que se elegiría un representante a la cámara para favorecer a las zonas más afectadas del conflicto. Además se crea el Sistema Integral de Seguridad, como garantía para la participación política, asegurando la protección de las personas, el respeto por la vida y la libertad de pensamiento y opinión, previniendo cualquier forma de estigmatización y persecución de dirigentes por motivo de sus actividades políticas.

Sin embargo, de cara a la realidad, este punto sobre la participación política está lleno de desafíos, entre ellos, la aceptación que se le daría al partido de los excombatientes por parte de la sociedad, de acuerdo con García (2020) el Observatorio de Democracia de la Universidad de los Andes muestra que el 22 % de los colombianos aprobaba que el gobierno diera garantías para la participación política de las FARC y solo el 18% aceptaba que los desmovilizados formaran un partido político. El asunto de la seguridad es otro de los retos, pues “hacer oposición política en nuestro país, sigue siendo una actividad muy peligrosa” (García, 2020). Esta afirmación la sostienen las muertes de los excombatientes firmantes de la paz, tal como señala la Jurisdicción Especial para la Paz (2020), existen dos elementos que definen la gravedad de la situación de seguridad de los excombatientes: la alta concentración geográfica y la alta frecuencia de los asesinatos su tendencia a incrementar. Dichos elementos, han llevado a que se afirme que, en los ocho años posteriores a la firma del acuerdo, lleguen a presentarse 1.600 asesinatos de excombatientes que iniciaron un proceso de dejación de armas y reincorporación a la vida civil.

En síntesis, esta investigación coincide con Rettberg et al (2023) en que la transición del grupo como guerrilla a partido político es un mérito significativo que aporta al acuerdo de paz. Sin embargo, sus apuestas políticas no logran diferenciarse de otras formaciones similares en la

construcción de propuestas innovadoras que aseguren su competencia en el electorado a futuro, en gran medida, esto se debe a que no se ha quebrado el liderazgo en la cúpula del partido impidiendo que surjan nuevas caras, posiblemente más sugestivas para el electorado nacional, en especial la población joven.

Simultáneamente a la idea anterior, Guzmán (2023) señala que la estigmatización y el rechazo aun presente en la sociedad hacia este punto del acuerdo está acompañado de un escenario hostil debido a la manipulación política y las coyunturas propias del sector, que derivan en el incumplimiento de lo acordado, así mismo, el cambio cultural que vivió nuestra sociedad ha hecho más relevante el rechazo de las armas para la transformación social, lo que ha generado apatía política. Es probable que el partido no sobreviva ante este panorama y esto se evidencia en la tendencia al declive en la votación, pues no han logrado superar el 1% de votos en ninguna elección. Aun así, bajo el actual gobierno, es posible que el partido se oxigene y tome posicionamiento abanderando la lucha por la paz, incluso reconocen que se debe cambiar el discurso para ajustarse a nuevos tiempos y circunstancias, finalmente, es posible que, por estrategia, el grupo terminaría entrando a un partido o movimiento más grande corriendo el riesgo de desaparecer como organización.

#### **5.3.4. Las Tensiones de la Opinión Pública Paz-Guerra**

La teoría del enemigo interno y la desconfianza han sido una constante durante el conflicto y el postconflicto. En el caso colombiano, el rechazo al comunismo internacional se da en dos momentos insertos en el marco de la Guerra Fría. El primero de estos, es la profesionalización de las Fuerzas Militares en 1940 y el segundo con la posterior participación del país en la Guerra de Corea en 1950. Estos eventos promovieron la visión antisubversiva durante la violencia bipartidista.

Para el caso de las FARC se utilizaron los medios de comunicación en contra de este grupo insurgente, valiéndose de la propaganda militar gubernamental quienes los calificaron como un enemigo interno que amenazaba toda la sociedad. En esta campaña se le atribuía a las FARC responsabilidades por crímenes que no cometieron como la masacre en Segovia y la Rochela, las cuales no fueron perpetrados por ellos, sino por los paramilitares. Lo anterior, produjo un sentimiento “antifariano” distinto al de anticomunismo (Guzmán, 2023).

Esta estrategia mediática en contra de las FARC que pretendía construir una imagen negativa de la insurgencia se puede explicar por tres factores relacionados con el actuar de este grupo armado. El primero tiene que ver con prácticas como el secuestro, el uso de cilindros bomba, minas antipersona y extorsiones, entre otros, que el mismo grupo llevo a cabo. El segundo hace alusión a la crudeza con la que los medios de comunicación presentaban la violencia guerrillera, esto muchas veces sin comprobar la veracidad de los hechos; como en el caso del supuesto “collar bomba”. Esto de cierta manera ocasionaba que la violencia paramilitar y de otros grupos armados quedara silenciada u opacada. Finalmente, el tercero de estos factores está relacionado con el auge del narcotráfico, el cual termino siendo una mancha que desdibujaba o distorsionaba el origen y la realidad del conflicto armado.

Si se relaciona la campaña en contra de la imagen de las FARC con el accionar de otros actores armados encontramos que las acciones de este grupo guerrillero contra la población civil y las instituciones han sido continuamente condenadas y denunciadas tanto por la opinión pública como por organismos judiciales. Sin embargo, no ha sido este el caso con las prácticas ilícitas y criminales de otros actores armados dentro del conflicto, lo que ha llevado a que exista cierta permisividad social frente al uso de la violencia de las Fuerzas Militares y los grupos paramilitares. Con esto, no se pretende decir que exista complicidad entre el Estado y los medios de

comunicación a favor o en contra de algunos grupos armados. Sin embargo, en su afán por divulgar la realidad del conflicto, no se ha equilibrado el accionar militar de todos los actores.

Como se ha expuesto, la opinión pública ha jugado un papel importante en el desarrollo del conflicto armado en Colombia. Sin embargo, vale la pena preguntarse ¿cuál ha sido el efecto de la opinión pública en el avance o estancamiento de los acuerdos de paz con las FARC? Sobre esto, Cárdenas (2015) citado en Rubio (2020) reconoce que la comunicación y la información son fundamentales en la construcción mediática de la realidad del acuerdo. Esta importancia recae en varios factores, entre ellos, la cobertura mediática, la visibilidad y los enfoques y estándares de interpretación, los cuales son determinantes para la consecución de actitudes e imaginarios sociales.

El fracaso de los diálogos entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC, se debió en gran medida a que las negociaciones se vieron inmersas en una profunda brecha de percepción entre un sector que confería estatus político al interlocutor guerrillero y el sector militar que lo calificaba en sus declaraciones públicas como “narcoguerrillero”. Bajo estas lógicas y sentimientos, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez en el marco del Plan Colombia rechaza la postura política de las FARC y las encasilla en el término de terroristas, siendo este periodo uno de los de mayor recrudecimiento de la violencia. No se realizó ningún intento de acercamiento negociado a la paz que no fuera bajo el accionar de la Seguridad Democrática que legitimaba la persecución y el exterminio, situando al Estado y a la sociedad colombiana como víctima. (Rubio, 2020).

De acuerdo con López de la Roche (2014) citado en Rubio (2020), durante el periodo de la ejecución de la Seguridad Democrática se vio reflejado el cambio del discurso para referirse a

los grupos insurgentes, haciendo alusión al termino de terroristas por medio de “manuales de estilo” promovidos desde el mismo gobierno y dentro de los mismos medios, pues desarrollaron ejercicios de autorregulación y censura.

Finalmente, durante las negociaciones y posterior firma del acuerdo de paz entre el gobierno Santos y las FARC, la postura mediática pudo enaltecer o degradar a los actores involucrados en la negociación. El abordaje del acuerdo de paz tendió a mimetizarse en otra serie de acontecimientos que no hacían parte formalmente de él, o a realizar seguimiento del día a día de las negociaciones, dejando de lado la reflexión sobre los alcances y contenidos de lo que se estaba pactando en La Habana. Estas tendencias informativas y la posición que tomaron los medios de comunicación es la percepción que se transmitió sobre los diálogos de paz (Charry, 2014).

Así mismo, durante el auge del proceso de paz los medios carecieron de un enfoque contextual, pues ni siquiera se comparó este proceso con países en similar situación; lo que hizo que la ciudadanía desconociera la complejidad de estas negociaciones. Así mismo, la poca expresión positiva frente al proceso hizo que creciera más la desconfianza y el pesimismo en la población (Cárdenas, 2015, citado en Gómez, et al. 2022). A esto se sumaron las propagandas de los contradictores y opositores del proceso de paz, como es el caso de las figuras relevantes del partido político Centro Democrático, quienes abanderaron el rechazo a los acuerdos. Esta negativa fue legitimada con el posterior triunfo del candidato del partido quien prometía cambiar el destino de los acuerdos, pues, durante el mandato de Iván Duque fueron asesinados líderes sociales y ex-combatientes, ocasionando que algunas fracciones de las FARC retornaran a las armas. De esta manera, la paz perdía su horizonte y capacidad de consolidarse, develando que la polarización del país recrudece más la guerra fratricida.

La participación política, la Jurisdicción Especial para la Paz y la reincorporación de los excombatientes a la sociedad civil fueron puntos de mayor controversia. Según Gómez, et al. (2022) este rechazo se debió principalmente al indulto otorgado a los miembros de las FARC, las bajas penas impuestas a los comandantes que confesaran sus delitos y la tendencia de la opinión pública a resistirse a la idea de que los desmovilizados participaran en política, en contraste con temas más aceptados como el desarrollo rural y la reforma agraria. Un claro ejemplo fue el proceso previo al plebiscito de refrendación de los acuerdos, en donde la propaganda hacia el NO se expandió, fundada bajo expresiones como “no hay paz con impunidad” “Las FARC llegaron al poder y llegara el castrochavismo” y afirmaciones como que el gobierno pagaría un salario mensual a los guerrilleros, que los pensionados pagarían el acuerdo de paz o que los acuerdos promovían la ideología de género, en contra de los valores cristianos (Gonzales, 2017, citado en Gómez et al, 2022).

Como se observa, los medios de comunicación han jugado un papel relevante en el posicionamiento de los actores del conflicto y en el desarrollo de los procesos de paz, donde se evidencia la dificultad de los diferentes sectores de la sociedad colombiana para avanzar tras un largo periodo de violencia. Esto se debe a que no existen comparativos cercanos que ayuden a comprender la importancia de los acuerdos y su consolidación.

### **5.3.5. Formación de una Apuesta Ético – Política Frente a la Construcción de Paz como Compromiso Individual y Colectivo**

La construcción de esta apuesta ético – política, partió de reconocer que las lecturas predominantes en las experiencias de cátedra de paz se encontraban en el enfoque de la guerra, elemento tensionante en esta apuesta pedagógica, pues el interés formativo fue abordar la paz sin desconocer que estas dos son constitutivas. Este interés, permitió establecer definiciones de paz

que materializadas en la cátedra se abordarían desde el análisis histórico de los acuerdos de paz. Sin embargo, no se quiso mantener una lectura lineal de los acuerdos porque no era la intención repasar la historia literal, sino plantear una apuesta pedagógica que revise el pasado para pensarlo en el presente y establecer proyecciones de futuro.

Por ello, se decidió abordar desde tres condiciones de posibilidad la lectura de los acuerdos de paz como experiencia y así mismo reconocer que fueron estos los que permitieron hablar de paz como horizonte de sentido en Colombia. Esta comprensión es mediada por mi apuesta política que son las pedagogías de la memoria la cual será ampliada en el siguiente capítulo.

## **6. Capítulo II. Pedagogías de la Memoria: Una Apuesta de Cátedra de Paz para Comprender la Enseñanza de los Acuerdos de Paz en Colombia**

Las pedagogías de la memoria se entienden como procesos reflexivos de producción de experiencias que buscan afectar subjetividades. Por tanto, la apuesta desde dicha perspectiva atiende a dos ámbitos mutuamente relacionados: la formación ético- política<sup>18</sup> a través de una apuesta temática (acuerdos de paz) en el marco de la cátedra de paz.

Con el fin de organizar dicha apuesta, se acudió a tres dimensiones de la memoria que permiten formar subjetividades: A partir de la experiencia, reconociendo la importancia del pasado en la formación de identidades colectivas, resistencias y transformaciones sociales. La memoria es promotora de procesos subjetivos, que se movilizan por las experiencias simbólicas y afectivas, construyendo sentido de pertenencia y autoafirmación individual y colectiva en la so-

---

<sup>18</sup> El proceso ético – político de la pedagogía de la memoria está ligado a las formas en las que se producen subjetividades en la construcción de valores y practicas solidarias, pues el recuerdo se sitúa en la memoria de los otros, cruzando espacios, subjetividades y experiencias compartidas. (Ortega y Castro, 2010)

ciudad. Las pedagogías de la memoria establecen una relación dialéctica entre el horizonte de espera y el espacio de la experiencia, generando una memoria viva, siempre emergente y con capacidad de construir futuro (Sacavino, 2015). Así las dimensiones de la memoria que orientan esta propuesta pedagógica son: la memoria histórica y la memoria colectiva.

### **6.1.Experiencia como Conocimiento Histórico**

Ortega y Castro (2010), reconocen que la memoria histórica es “un soporte simbólico reparador que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado, como posibilidad de reconstrucción de referentes identitarios y a la vez moviliza- dores ante la exigencia de no repetición” (p.82). Dicho soporte simbólico está atado a la experiencia que constituye un modo de habitar el mundo, es acontecimiento, posibilidad, invención y creación.

En la propuesta pedagógica la experiencia se entiende como una posibilidad de estudiar la realidad y comprender las “representaciones sociales a partir de experiencias individuales y el modo como esas experiencias son vividas [experiencia vivida] e interpretadas a la luz de experiencias acumuladas, decantadas y traducidas en representaciones simbólicas [experiencia percibida]” (Betancourt 1995, pág. 56).

Se apuesta a aportar a la enseñanza de los acuerdos de paz y a la construcción de Paz en Colombia desde una perspectiva historiográfica, en tanto “brinda un espacio propicio para la reflexión teórica, conceptual y metodológica” (Betancourt, 1995, p 64), develando los conocimientos que los estudiantes han construido desde su experiencia vivida y percibida. Así, la activación de los acuerdos de paz constituye un “escenario pedagógico” (Londoño y Carvajal, 2015) desde el que se reconocerán los silencios, olvidos y pugnas frente a la paz, así como posibilidad de pen-

sarla a futuro. La pedagogía de la memoria permite indagar al pasado a partir del presente teniendo en cuenta las elecciones sobre lo que se recuerda, cómo se recuerda y para qué se recuerda, lo que permite generar vínculos que a su vez facilitan imaginar y construir futuros más justos. El trabajo con el pasado crea puentes para interpretar la propia experiencia, nos dice de qué manera se puede ser sujeto activo y responsable para no ser indiferentes al dolor (Sacavino, 2015).

## **6.2.Pugnas por la Definición del Pasado**

Al respecto, Jelin (2018) sostiene que las memorias tienen historia y se desarrollan en múltiples temporalidades, surgiendo a través de los recuerdos, silencios, o huellas en un determinado momento. Dichas memorias, se encuentran en función de algún escenario o lucha social, pues lo que puede ser importante para cierto periodo puede perder relevancia en el futuro. Este carácter dinámico de las memorias muestra la persistencia y renovación de escenarios y actores, temas que han sido hablados o silenciados, permitiendo que los sentidos del pasado junto con la memoria sean el objetivo mismo de las luchas sociales y políticas.

Ante este dinamismo de las memorias, darle un sentido al pasado y articularlo con las reinterpretaciones en función de la intencionalidad y de las expectativas al futuro implica una acción política, que en exposición al escenario público producen modificaciones en los marcos interpretativos, moviendo u orientando en el presente el pasado y produciendo narrativas, lo que conlleva a la lucha por imponer la propia visión del pasado como dominante y convertirla en hegemónica “oficial” o normal. (Jelin, 2018). Por otro lado, estas narrativas también logran consensos y permiten dar solución a modo de cierre con las cuentas del pasado, sin embargo, estas tentativas se verán cuestionadas y contestadas debido a que los procesos de memoria siempre son inacabados y abiertos.

En la apuesta pedagógica, el escenario de confrontación de las memorias paradójicamente resulta en el posconflicto. En los tiempos de consolidación de la paz, las luchas por las definiciones del pasado en estos contextos requieren abordar el tema desde una perspectiva histórica, es decir, pensar los procesos de memoria como un devenir que implica transformaciones y elaboraciones de los sentidos que actores específicos dan al pasado (Jelin, 2018). Las nuevas interpretaciones del pasado y su aceptación o rechazo social, producen efectos simbólicos y políticos que repercuten en el ejercicio del poder.

Con arreglo a lo anterior, esta apuesta pedagógica, reconoce, de acuerdo con Jelin (2018) se trata de tener en cuenta las trayectorias históricas en la memoria y sus expresiones, pues lo que se hace en un determinado momento y escenario depende de la trayectoria anterior del tema, la cual puede condicionar el desarrollo a futuro, abriendo o cerrando posibilidades. Las formas en que las narrativas determinan la lectura que se puede hacer de un país, se encuentran bajo condiciones de enunciabilidad, determinando la imagen sobre el pasado, dándole legitimidad o cuestionándola, (Castillejo, 2010).

La historia de Colombia es la historia de las bandas ilegales (donde el estado aparece fragmentariamente) enfrentándose por la vía violenta durante cuarenta o cincuenta años, y la otra es la historia de un conflicto político anclado en diferentes tipos de monopolios que alimenta de forma estructural una serie de beneficiarios. Depende de cuál de las dos versiones de legitime, se va a definir la manera como nuestros hijos leerán la historia de Colombia en el futuro (p. 40).

En Colombia existe una pugna por definir el sentido que se le da al mundo, a nuestra historia, por tratar de hacer inteligible todo lo que ha sucedido. Dicho esto, formativamente es im-

portante que los estudiantes identifiquen las pugnas por el pasado porque las memorias de la violencia y la búsqueda por la paz siguen siendo un tema de debate. Comprender estas pugnas, amplía el conocimiento de a historia y conlleva a la toma de decisiones.

### **6.3.Futuro como Posibilidad, Apuesta Ético - Política**

La mirada retrovisora hacia lo que ya pasó permite plantear alternativas de presente y de futuro. Castillejo (2010) reconoce que tener una visión del pasado sobre la memoria es fundamental para analizar la visión de futuro que trasciende a las narrativas del pasado violento, pues las diferentes modalidades de articular el lenguaje definen lo que en el futuro se va a entender de lo que sucedió. Tales disposiciones solo serán posibles cuando la administración del pasado logre leer a fondo y críticamente lo sucedido. En términos de la propuesta pedagógica, imaginar el futuro como posibilidad es la búsqueda de un porvenir donde el cambio debe ponerse en escena, reconociendo que se está ante una posibilidad de reflexionar de manera más amplia sobre las diferencias cristalizadas en un orden social profundamente desigual (Castillejo, 2015).

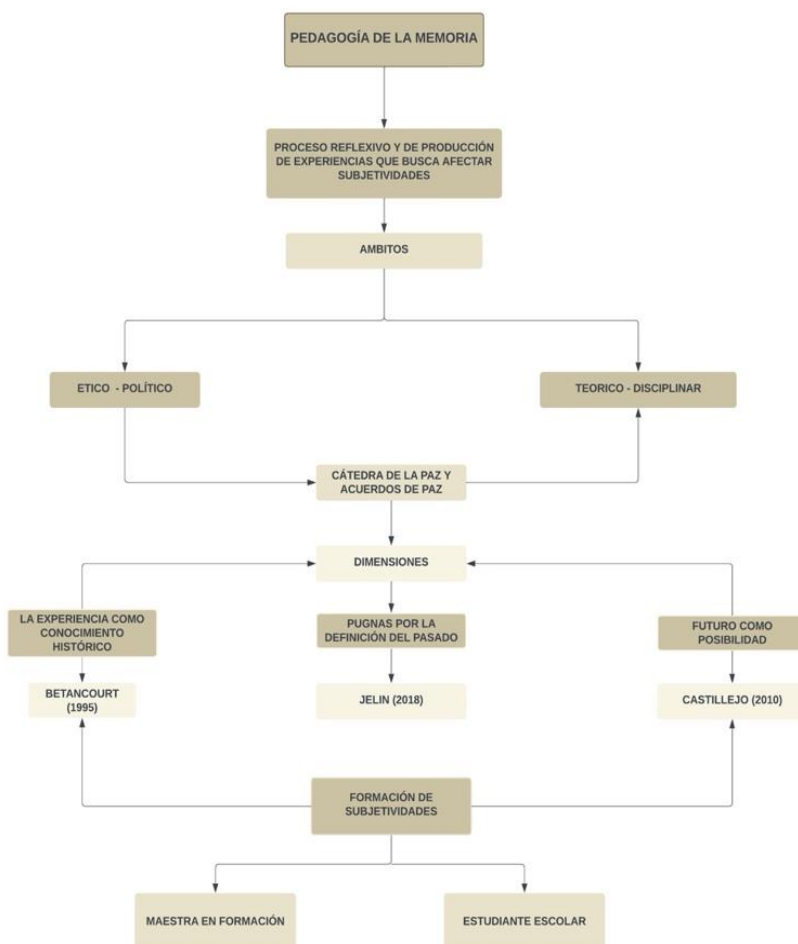
La ilusión del porvenir es un ejercicio de imaginación colectiva, de un balance entre lo inimaginable y lo posible, el tiempo del postconflicto y la consolidación de la paz (como un escenario de tránsito) en términos de cumplimiento del acuerdo de paz ofrece tres momentos: el primero cuando es posible “imaginar lo inimaginable”, segundo, cuando lo que se imagina se convierte en escenario de “lo posible” y tercero, cuando la sociedad se enfrenta a lo “realizable”, en este caso, a lo que el proceso permitió cristalizar socialmente (Castillejo, 2015).

### **6.4.Formación Política y Constitución de Subjetividades**

La dimensión política y la construcción de subjetividades, de esta propuesta, quiere retomar las concepciones que tiene la línea de FPMS. Sobre estas, primero define a la formación po-

lítica como un conjunto de acciones colectivas que implican la reflexión, el análisis y la discusión permanente para *asumir posturas* frente a condiciones históricas, de las cuales también se producen experiencias (Mendoza y Rodríguez, 2006). Este proceso de toma de decisiones en contexto ocurre en dos niveles y dos procesos simultáneos, un primer proceso es el que se ha llevado a cabo como maestra en formación, asumiendo el rol pedagógico y respondiendo a una apuesta formativa. El segundo proceso, fue por el que pasaron los estudiantes de grado 1101 del IPN, en el que la lectura histórica de los acuerdos de paz, les permitieron ampliar sus posturas frente a la construcción y consolidación de paz en el país, posicionándose de cara al futuro. En este mismo sentido, la subjetividad es presentada como mecanismo que sustenta la toma de posiciones o posturas, lo que implica la transformación de la experiencia subjetiva.

**Tabla 1 . Esquema Pedagógicas de la Memoria**



*Nota.* El esquema representa la forma en la que se entendió la pedagogía de la memoria. Elaboración propia (2024)

## 7. Caracterización institucional

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es una institución educativa con carácter especial, su origen se remonta a la Misión Alemana que en 1927 promovió la creación de un Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, “los fines con que se creó respondían a la necesidad de formar moral e intelectualmente a una generación de maestras competentes e idóneas que lideraran pro-

cesos educativos” (PEI. 2019. p.15). Para 1955 la iniciativa de formar maestras alcanzaba los niveles de la excelencia y mayor formación, es por esto por lo que se crea la Universidad Pedagógica Femenina y a partir de 1968 el IPN se orienta a la formación humana y académica de sus estudiantes en los niveles de preescolar, básica, media y educación especial. Finalmente se constituye como centro de innovación y experimentación pedagógica.

El IPN es un colegio Oficial de Régimen Especial que se financia con los recursos del presupuesto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y con el recaudo de las matrículas y derechos académicos; ubicado en el norte de la ciudad, en la UPZ 15, Country Club, de la localidad de Usaquén, además es Patrimonio Cultural de la Nación por ser baluarte de la historia de la educación pública en Colombia, esto se debe a su vez por la enseñanza en relación con: la formación musical, educación física, formación de valores para la convivencia pacífica y formas alternativas de práctica docente. Dentro de los componentes que constituyen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 2019 se encuentran sus fundamentos pedagógicos y soportes teóricos en dos tiempos, primero aportes de pedagogos clásicos como: Comenio, Luis Vives, Montaigne y Locke y segundo los aportes de pedagogos modernos como Rousseau, Bourdieu y Pestalozzi, “sin embargo, la actividad académica del instituto una sola idea principal se buscó como base: la enseñanza activa” (p.18), enunciando a pedagogas como María Montessori. Debido a su influencia alemana, Kerschensteiner estructura el pensum bajo la idea de trabajo, este refiriéndose a una enseñanza manual e intelectual mecánico/reflexiva que posibilita el aprendizaje.

Así mismo, la filosofía institucional tiene como horizonte la preocupación por las condiciones actuales del país

(...) se requiere una institución que desde el reconocimiento de los derechos humanos de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, lidere procesos académicos rigurosos, que inviten, guíen y dimensionen la formación de sujetos integrales, que a su vez sean considerados en sus diferentes particularidades para que puedan ser mejores individuos y ciudadanos que se comprometan con el fortalecimiento del tejido social, fundamental para construir un país en Paz (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.21).

Por otro lado, la misión esta direccionada a liderar procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad económica, social, cognitiva, cultural, étnica, sexual, ética, comunicativa y afectiva. “(...) con el fin de construir sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica) y la consolidación de una comunidad en paz” (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.21).

Por su parte, la visión institucional espera que el colegio se distinga por

ser un espacio de innovación permanente, en el que la reflexión sobre las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y la unión con la UPN contribuyan a la formación de niños, jóvenes, adultos y maestros que propendan por la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz. (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.21-22).

Sobre el vínculo IPN-UPN, la estrecha relación de la universidad con el colegio no solo recae a nivel administrativo, sino que, como lo plantea el documento PEI, el IPN es una escuela laboratorio, esto quiere decir que ha servido como centro de prácticas para los Maestros en Formación (MEF). Esta oportunidad se ha visto reflejada en las propuestas de investigación que enriquecen el que hacer educativo y a todos los participantes, se plantea la importancia de formar

ciudadanos íntegros, críticos, competentes y reflexivos que “puedan comprender y transformar su propia realidad, reconociendo la diferencia y la particularidad de las opiniones” (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.22).

Ahora bien, la propuesta convivencial – aprender a vivir en comunidad- de la institución espera que los estudiantes logren con su paso por el colegio aprehender el mundo y vivir en sociedad, es así que aprender a convivir es una premisa sustentada en la formulación de dos proyectos: el enfoque restaurativo y el sentido de comunidad, estos proyectos permitirán que los estudiantes reconozcan el respeto por las diferencias adquiriendo conciencia de su responsabilidad con el espacio que los rodea y aprenden desde lo restaurativo a orientar y tramitar los conflictos para aprender de ellos a partir del reconocimiento del otro.

Además de estos proyectos que rodean la vida y convivencia en la institución, se manejan una serie de principios institucionales como: la libertad y la democracia, la racionalidad y el espíritu científico, la autonomía y el liderazgo, pluralidad y diferencia, la integridad del ser humano y finalmente la convivencia y paz, este último principio describe la concepción del IPN frente a la paz así, “en el IPN se concibe la paz como un proceso educativo continuo y permanente fundamentado en la perspectiva creativa del conflicto, la concepción amplia del desarrollo y en los derechos humanos. Comprender las relaciones que nos construyen en pro de una cultura de paz permite el fortalecimiento de la convivencia” (Proyecto Educativo Institucional, 2019,p. 24).

Otras de las premisas del colegio inscritas en los fines de este son la de convivir en comunidad, desarrollar pasión por el saber y la innovación pedagógica.

La primera tarea de la escuela es formar para la convivencia, se trata de establecer la convivencia como principio que rijan la vida, reconocerse y respetarse entre los pares y el reconocimiento del otro en su rol diferenciador, “así la comunidad se torna muy dinámica y se convierte

en un reto, porque, en medio de la diversidad, se aprende a manejar dialógicamente los conflictos inherentes a ella.” (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.24-25).

Desarrollar pasión por el saber implica un interés genuino por parte de los estudiantes no solo durante su estancia en la escuela sino para poder ir más allá y buscar la propia naturaleza de las cosas, invita a los estudiantes a corroborar la información y a crear un criterio propio.

Finalmente, cuando se habla de innovación pedagógica se considera la relación con la UPN, donde la sistematización del saber pedagógico aporta a la universidad, permitiendo reconocer las dinámicas de la escuela, las pedagogías y las didácticas.

En relación con el manual de convivencia y los lineamientos que lo guían, así como con el Proyecto Educativo Institucional, se destaca la importancia del reconocimiento de las diferencias como base para el desarrollo. Este enfoque favorece la construcción de una sociedad en paz, entendiendo el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Además, promueve la valoración del análisis, la reflexión y el diálogo, estableciendo acuerdos y formando líderes comprometidos con la convivencia.

La convivencia es entendida como “un conjunto de prácticas cotidianas basadas en las relaciones personales de sujetos inmersos en un proceso continuo de formación” (Manual de Convivencia, 2019, p.4). El IPN proyecta la formación de miembros hacia una Nación basada en la democracia, fortaleciendo el respeto por los otros, el valor de la palabra y la resolución de conflictos de forma dialógica y pacífica.

El manual de convivencia, expone los niveles de ascenso de los conflictos cuando no se controlan de forma adecuada, en un primer momento el conflicto es visto como una situación de incompreensión que brinda oportunidades de dialogo, reflexión y crecimiento, en un segundo momento pasa a ser un conflicto manejado de forma inadecuada que no son resueltos de forma

constructiva y termina afectando la convivencia escolar, de este tercer momento se desprenden varios tipos de agresión, definida como acciones que buscan afectar negativamente a un miembro de la comunidad educativa, estas agresiones van desde la física hasta el acoso escolar.

La convivencia en el IPN es participativa, ya que al interactuar con otros permite establecer vínculos que implican reciprocidad. La comunidad educativa toma conciencia de la relevancia de la participación activa de cada uno de los roles, desde la individualidad y la construcción colectiva a través de la participación en los diferentes Comités, Consejos, áreas, asambleas proyectos institucionales y cursos; valora el diálogo como eje fundamental de la construcción de sociedad y la reconocimiento de diferencias; se evidencia el compromiso de asumir responsablemente las acciones y sus consecuencias, compartiendo propuestas, intercambiando ideas, opiniones, proponiendo soluciones y, a su vez, reconociendo que los demás pueden tener ideas diferentes y pueden disentir. Esto implica, entonces, ganancias para la sana convivencia de la comunidad escolar. (Manual de Convivencia, 2019, p.8).

La responsabilidad que tiene la institución alrededor de la formación de ciudadanos es compartida bajo acuerdo voluntario con los padres de familia de los estudiantes y reconoce a toda la comunidad educativa como responsable del compromiso ético-político frente a la sociedad colombiana “en el marco tanto de las necesidades históricas, como de la relevancia que la Escuela tiene en la construcción del tejido de la sociedad y en la oportunidad que brinda a sus estudiantes para consolidar su proyecto de vida” (Manual de Convivencia, 2019, p.25).

El bienestar y orientación escolar apoya y acompaña la convivencia institucional orientando situaciones específicas de acuerdo con las rutas de convivencia escolar, así, el acompañamiento formativo en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) se enfoca en abordar los

conflictos de manera pedagógica, utilizando el diálogo como herramienta principal, siempre respetando el debido proceso y el derecho a la defensa. En todos los casos se exige una medida de reparación, y si es necesario, se aplican acciones pedagógicas adicionales para reconocer el conflicto como un espacio de reflexión tanto personal como social (Manual de Convivencia, 2019, p.22).

Las acciones pedagógicas se estructuran en cinco fases: promoción, que incluye actividades académicas y convivenciales dentro de la educación; prevención, mediante charlas y talleres que funcionan como medidas de precaución y disuasión, fundamentadas en el diálogo verbal o escrito; acompañamiento, que busca restablecer los lazos comunitarios y fortalecer la capacidad de los estudiantes de justificar sus acciones y asumir las consecuencias; seguimiento a los casos, y finalmente, acciones restaurativas, que forman parte de la identificación de faltas (Manual de Convivencia, 2019, p.24).

Finalmente, el IPN establece varias estrategias pedagógicas formativas basadas en el diálogo, la verdad y la justicia: el acuerdo directo, en el que dos personas solucionan sus desacuerdos a través del diálogo; la mediación, donde un tercero imparcial facilita la resolución del conflicto; el círculo de restauración, que se basa en un diálogo enmarcado en la verdad, con el objetivo de restablecer lazos, generar compromisos de no repetición y llevar a cabo acciones reparadoras para los daños ocasionados, teniendo siempre en cuenta su sentido formativo para el desarrollo personal y el impacto en la comunidad (Manual de Convivencia, 2019, p.24); el aula de reflexión, que es un espacio de reconocimiento, diálogo y reflexión orientado por el Coordinador de Convivencia, y finalmente, estímulos y honores, que son mecanismos para reconocer las buenas acciones de los estudiantes.

### **7.1. Balance del Trabajo Realizado en Términos de Cátedra de Paz en el IPN**

Durante el primer acercamiento con el IPN fue posible identificar que la cátedra de paz a pesar de no ser una asignatura individual, se trabajaba a partir del “Proyecto Educación para la Paz parte desde la Convivencia Restaurativa” el cual reúne las experiencias y actividades entorno a la paz hechas desde el año 2017 hasta el 2019. Dicho proyecto se compone de tres ejes fundamentales que implican el ejercicio de la justicia restaurativa: escuchar, decir y vislumbrar; de esta forma se busca que los estudiantes aprendan a vivir en paz y puedan de manera cordial solucionar los conflictos, “la educación para la paz no es una opción más sino una necesidad que toda institución educativa debe asumir” (Proyecto Educación para la Paz parte desde la Convivencia Restaurativa , 2019, p.3).

La iniciativa de paz escolar busca ser crítica y que los estudiantes solucionen sus conflictos no solo en los escenarios escolares sino en los demás espacios de socialización. Este proyecto se basa en el modelo pedagógico socio crítico ya que facilita el aprendizaje a partir de las experiencias y las reflexiones. Es de resaltar que la institución reconoce que la paz no es un tema que se enseñe, sino que tiene que partir del reconocimiento del otro, el reconocimiento de las diferencias, el análisis crítico de la historia de Colombia y el reconocimiento de los orígenes del conflicto armado es posible hablar de paz “paz en la escuela implica no estigmatizar el conflicto, sino comprender que allí surgen nuevas y posibles formas de relacionarnos” (Proyecto Educación para la Paz parte desde la Convivencia Restaurativa, 2019, p.4).

Esta propuesta pedagógica busca aportar al colegio con el análisis de los acuerdos de paz una perspectiva que permita comprender la paz como un escenario de transformación y de posibilidad de futuro. Entender los acuerdos de paz presentes en la historia del país es un tema muy

pertinente ya que no se encuentra contemplado dentro del plan de estudios de los estudiantes y porque va a permitir pensar porque le ha costado tanto consolidarse en nuestra sociedad.

### **8. Desarrollo de la Propuesta Pedagógica**

A continuación, se presenta la propuesta desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) la cual se compuso de dos momentos: uno de observación en el año 2022 y otro de intervención en el año 2023. En ambos momentos se tuvo el acompañamiento de la docente Blanca Nidia Pérez Duarte, docente del área de Ciencias Sociales en bachillerato. Las sesiones fueron planteadas en tres fases, la primera fase de observación, la segunda fase de implementación o intervención y la tercera de reflexión, para dichas sesiones se estableció una temática, un objetivo, una actividad y materiales de clase. La propuesta se diseñó teniendo en cuenta la caracterización estudiantil e institucional y los parámetros de tiempo dispuesto por la institución. En este sentido, se me asignaron tres espacios de observación con el grado 1001 en el año 2022-2 y cuatro espacios de aplicación o intervención con el grado 1101 en el año 2023-1, el tiempo disponible para el desarrollo de cada sesión era de 1 hora y 30 minutos. Es importante señalar que ésta es la propuesta inicial que tuvo modificaciones que serán descritas en el análisis.

Tabla 2. Observación y Caracterización

Observación y Caracterización						
Sesión	Fecha	Fase	Tema	Objetivo	Actividades	Materiales
1	4/10/22	Observación y Caracterización	Caracterización	Identificar los elementos en relación con la cátedra de la paz, presentes en la lectura TRAS EL ESTALLIDO SOCIAL: OTRA DEMOCRACIA ES POSIBLE EN COLOMBIA, escrita por el profesor Omar Rincón en el año 2021.	<p>Inicialmente se les entregara a los estudiantes la lectura impresa para que de forma acompañada y en grupo se vaya leyendo, en determinados apartados de la lectura se propondrán preguntas que serán discutidas en la sesión.</p> <p>Estas preguntas están orientadas a identificar los conceptos de paz y guerra o conflicto armado colombiano.</p> <p>Preguntas: (1) ¿qué se entiende por conflicto armado colombiano o guerra? (2) ¿qué se entiende por paz? (3) Finalmente, se les entregara de forma individual y también virtual vía correo una encuesta abierta que deben traer/enviar para el siguiente encuentro.</p>	Lectura TRAS EL ESTALLIDO SOCIAL: OTRA DEMOCRACIA ES POSIBLE EN COLOMBIA, escrita por el profesor Omar Rincón Encuesta abierta hecha por la Maestra en Formación (MEF)
2	25/10/22	Observación y Caracterización	Dictaduras en America Latina / Actividad de cierre para empezar conflicto armado y paz	Ubicar contextualmente los eventos y dinámicas presentes en la película Machuca del año 2004 dirigida por Andrés Wood. Comprender cual es la narrativa cinematográfica presente en la película y su relación con los procesos de la identidad nacional.	<p>1. Participar del cine foro para la película Machuca (2004)</p> <p>2. Responder las preguntas propuestas en el foro: (1) ¿Cuál cree que sea el papel del cine en la configuración de la identidad nacional? y (2) ¿Cómo contribuye el cine a la construcción de imaginarios colectivos y a los procesos de memoria y olvido?</p> <p>3. Traer un hecho, elemento o producción literaria, artística en relación con la historia del país</p>	<p>Película Machuca, 2004</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=N-R6eCK32lk">https://www.youtube.com/watch?v=N-R6eCK32lk</a></p> <p>Elementos traídos por los estudiantes</p>
3	8/11/22	Observación y Caracterización	Objeto de memoria	Entender los tipos/momentos de la memoria y comprender como pueden ser un ejercicio de representatividad.	<p>1.Socializar las preguntas formuladas en el cine foro Machuca-Identidad Nacional</p> <p>2.Socializar los elementos traídos por los estudiantes que les recuerden la historia del país</p> <p>3.Abordar los conceptos de memoria, memoria colectiva y memoria histórica</p> <p>4.Comparar los contenidos de las dos cartillas de la verdad, la primera publicada por la comisión para el esclarecimiento de la verdad la convivencia y la no repetición "hay futuro si hay verdad" y la segunda publicada por el Centro Democrático "¿Cuál verdad?</p>	<p>Cartilla de la caja de herramientas del CNMH "los caminos de la memoria histórica" / Jelin, los trabajos de la memoria.</p> <p>Elementos traídos por los estudiantes</p> <p>Lecturas de analisis sobre memoria,</p> <p>Disponibles en:</p> <p><a href="https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad?page=0">https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad?page=0</a> /</p> <p><a href="https://www.centrodemocratico.com/la_verdad">https://www.centrodemocratico.com/la_verdad</a></p>

Tabla 3. Planeación Propuesta Didáctica

Planeación Unidad Didáctica						
Sesión	Fecha	Fase	Tema	Objetivo	Actividades	Materiales
1	3/05/23	Futuro como Posibilidad	Acuerdo de Paz, características y componentes.	Reconocer cuales han sido los intentos de acuerdos de paz en Colombia que preceden al acuerdo final.	Esta sesión tendrá dos momentos: (1) La MEF abordará las características y componentes de un Acuerdo de Paz y (2) se les pedirá a los estudiantes que se organicen en grupos de 3 o 4 integrantes, cada grupo deberá leer el texto "Colombia: el largo camino hacia la paz. Perspectiva histórica 1978-2017" escrito por Enric Gonyalons. Para la siguiente sesión, los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas con base a su lectura previa: ¿Cómo se entiende la paz en estos acuerdos?, ¿Cuáles son las motivaciones para realizar el acuerdo de paz?, ¿Cuáles son los principales actores de este conflicto?, ¿Cómo describirías su voluntad política para negociar el acuerdo?, ¿Cuál fue el resultado del acuerdo? Y ¿Por qué creen que fueron estos los resultados? <b>Trabajo en casa:</b> escuchar el episodio elegido del podcast Aguante la Paz	<b>Lectura: Colombia:</b> el largo camino hacia la paz. Perspectiva histórica 1978-2017 <b>Lista elegible de podcast</b>
2	10/05/23	Experiencia como Conocimiento Histórico	Podcast y Exposición Artística	Reconocer el valor o significado que ha tenido la paz para las poblaciones	La sesión anterior se le pidió a los estudiantes organizarse por parejas y traer a clase el episodio del podcast Aguante la Paz escuchado, así con este insumo se retroalimenta la sesión en la que se busca realizar un performance del Podcast que se escuchó y socializar, en este performance socializador debe evidenciarse: problemática, población, conflicto y el frente por la paz. En un segundo momento se abordará la exposición artística Objetos de Paz proyecto artístico en el que se recolectaron objetos y testimonios con connotación de paz provenientes de miembros del ejército de Colombia y los excombatientes de las FARC	<b>Podcast Aguante la Paz</b> <b>Exposición Objetos de paz,</b> Disponible en: <a href="http://www.objetosdepaz.co/sobre-el-proyecto/">http://www.objetosdepaz.co/sobre-el-proyecto/</a>
3	24/05/23	Pugnas por la definición del pasado	Lectura ABC para la Paz	Identificar los avances o estancamientos que han tenido los puntos del acuerdo de paz firmado en el 2016, ¿Cómo va el acuerdo?	Se les entrega a los estudiantes de manera virtual el texto Cartilla ABC del acuerdo final, que contiene a mayor detalle cada punto del acuerdo, con base a este material y otras fuentes entregadas los estudiantes deberán escoger un punto del acuerdo y formular un escrito que responda a: ¿En qué consiste el acuerdo? ¿Cómo va el acuerdo y cuáles han sido las acciones estatales para cumplirlo? ¿Qué balance o análisis se puede hacer del numeral elegido o punto del acuerdo? Finalmente, la invitación es a participar del montaje del rincón de la paz en donde deberá expresarse el para qué de la paz y como construye paz.	<b>Lectura Cartilla pedagógica ABC del acuerdo final:</b> Disponible en: <a href="https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-1-del-acuerdo-de-paz-reforma-rural-integral/">https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-1-del-acuerdo-de-paz-reforma-rural-integral/</a> <b>Infografías: Balance de los 5 puntos del acuerdo:</b> Disponible en: <a href="https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-2-del-acuerdo-de-paz-participacion-politica/">https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-2-del-acuerdo-de-paz-participacion-politica/</a> <a href="https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-3-del-acuerdo-de-paz-fin-del-conflicto/">https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-3-del-acuerdo-de-paz-fin-del-conflicto/</a> <a href="https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-4-del-acuerdo-de-paz-sustitucion-voluntaria-de-cultivos-ilicito-solucion-al-problema-de-las-drogas-ilicitas/">https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-4-del-acuerdo-de-paz-sustitucion-voluntaria-de-cultivos-ilicito-solucion-al-problema-de-las-drogas-ilicitas/</a> <a href="https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-5-del-acuerdo-de-paz-justicia-transicional/">https://www.oidhaco.org/balance-de-la-implementation-del-punto-5-del-acuerdo-de-paz-justicia-transicional/</a>
4	31/05/23	Futuro como Posibilidad	Rincón de la Paz	Expresar lo comprendido por paz y como puede llegar a construirse	La invitación es a participar del montaje del rincón de la paz en donde deberá expresarse el para qué de la paz y como construye paz.	Cartulina traída por la MEF y hojas de papel de los estudiantes

### 8.1. Perspectiva de Análisis

La perspectiva metodológica con la que se analiza la información recogida durante todo el proceso de observación y práctica se basa en los postulados de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (2013), quienes establecen que la investigación cualitativa busca hacer aproximaciones globales de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de forma inductiva-deductiva. Esto implica considerar los conocimientos de las personas involucradas en esta investigación. Las autoras también reconocen que, en el enfoque cualitativo, las etapas de las in-

investigaciones no son excluyentes. De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2013) en la investigación cualitativa las etapas se retroalimentan y confrontan permanentemente. Por ejemplo, en esta investigación, no se separaron las caracterizaciones institucionales y estudiantiles de la formulación de la pregunta problema, las planeaciones y la metodología empleadas para abordar la propuesta pedagógica ni del análisis e interpretación de la información recolectada. La conceptualización inductiva o inducción analítica para las autoras Bonilla y Rodríguez (2013) se logra a partir del análisis de pequeños casos que descubren las propiedades esenciales del fenómeno que se está considerando (p. 144). Esta investigación se desarrolló en tres fases: la primera fase denominada observación consistió en caracterizar el contexto de los estudiantes durante las clases y durante un evento escolar. Posteriormente, se aplicó una encuesta abierta que facilitó la caracterización del grupo y permitió evidenciar su conocimiento sobre la Cátedra de la Paz. La segunda fase de implementación consistió en el desarrollo y aplicación de guías de trabajo (planeaciones) que definieron objetivos y actividades organizadas de manera secuencial. Para la organización de datos, se utilizaron instrumentos de recolección como diarios de campo, resultados por sesiones y evidencias del trabajo de los y las estudiantes. La tercera fase de reflexión implica tanto a los estudiantes como a la maestra en formación, pues consiste en el análisis introspectivo sobre el proceso formativo de estos sujetos.

Los datos recolectados durante la aplicación del proyecto pedagógico constituyen el universo de análisis a partir del cual se da inicio a la etapa de codificación y categorización inductiva (Bonilla y Rodríguez. 2013). En esta etapa los resultados se organizaron en matrices lo que permitieron detectar patrones y nuevas categorías descriptivas que, en contraste con el marco conceptual de la propuesta, permiten finalmente organizar la información, seleccionando las categorías más relevantes para proceder a la interpretación de los datos. Este proceso buscó dar

sentido y significado a los resultados, explicando las tendencias y estableciendo relaciones entre diferentes dimensiones para construir una visión integral del problema. (Bonilla y Rodríguez, 2013)

## **8.2.Fase de Caracterización**

Antes de comenzar la descripción de la caracterización, se expondrán cuáles fueron las dificultades y aciertos experimentados en el momento del enlace UPN – IPN. Inicialmente, después de confirmado el espacio de la práctica fui asignada a la profesora Ingrid Astrid Rubio Parra, quien luego de presentarle mi tema de investigación me sugirió que cambiara de grado, pues ella era la docente encargada de los grados cuarto y quinto. Por esta razón, fui reasignada a la profesora Blanca Nidia Pérez Duarte, quien le daba clase a los grados décimo y undécimo, ambas docentes del área de ciencias sociales. Luego de este cambio, la profesora Blanca estuvo re-nuente a abrir el espacio de observación, pues a pesar del enlace administrativo entre la universidad y el colegio, a la profesora no se le había notificado formalmente, lo que dilató el inicio de la observación que se había programado para el 28 de marzo de 2022.

Durante el primer acercamiento con la profesora Blanca se estableció que en décimo grado se realizaría la observación y continuaríamos con el proceso en grado undécimo, momento en el que se llevaría a cabo la intervención o práctica. Luego de presentado el tema de investigación, la profesora manifestó que no existía una materia orientada exclusivamente a la Cátedra de la Paz, sino que se trabaja institucionalmente por medio de proyectos como lo reconoce el PEI del IPN:

En cada comunidad concurren maestros de diferentes áreas y proyectan allí sus contenidos específicos alrededor de ejes problemáticos que se van estructurando de acuerdo con

los intereses de los estudiantes y los desafíos históricos de la sociedad que los maestros interpretan como necesarios de aprender y están en permanente construcción. (p.35).

Esta visión de paz institucional reconoce que, si bien es necesario relacionar la paz con la vida escolar y las diferentes áreas, su definición se integra con la visión de Galtung (2003) en la que paz se entiende como un proyecto realizable que requiere un cambio de paradigma y que para conseguirla se requieran medios pacíficos y la firme convicción de que la paz puede ser aprehendida y enseñada. “en vez de mirar la paz como un ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz” (p.7).

Retomando la descripción de esta fase de caracterización, la docente Blanca sugirió la observación en tres clases con grado 1001 (martes de 1:30 pm a 3:00 pm). Lo anterior debido a que este curso hacia parte del Énfasis Social y Crítico, en el que la profesora consideró que tendría más receptividad mi propuesta pedagógica. Durante las sesiones la profesora sugirió que primero era necesario finalizar sus clases en relación con el tópico<sup>19</sup> de Movimientos Sociales y Geopolítica para luego darle paso a mi tema de investigación: La tarea por la paz, una propuesta pedagógica para abordar la Cátedra de la Paz en el IPN.

Fruto de las conversaciones previas con la docente Blanca, se organizaron tres actividades. La primera de ellas consistió en la lectura del texto “Tras el estallido social: otra democracia es posible en Colombia” el cual fue planeado y dirigido por la profesora en mi acompañamiento como observadora. A través de la observación de esta clase pude identificar la capacidad reflexiva de los estudiantes al analizar cómo las narrativas tradicionales, vinculadas a la violencia y el silenciamiento, están siendo reemplazadas por nuevas formas de expresión que surgen de sujetos

---

<sup>19</sup> El espacio curricular Tópicos, se asume como un espacio de formación teórica a través de la profundización disciplinar, con perspectiva inter- y multidisciplinar, que le permita al estudiante adquirir el capital cultural propio del Énfasis Social y Crítico, como fundamento para sus trabajos de investigación, pero también como parte de su formación integral. (Documento de Énfasis Social y Crítico, 2022)

diversos y del impacto del ecosistema digital. En este contexto, cuestionaron las formas tradicionales de democracia, asociadas históricamente con la guerra y la exclusión, y reflexionaron sobre la necesidad de construir modelos democráticos más inclusivos, alejados de los paradigmas clásicos y adaptados a las dinámicas contemporáneas. (Tomado del Diario de Campo Observación, 2022). Sin embargo, las preguntas propuestas en la planeación de esta sesión sobre la paz y conflicto no fueron contestadas en su totalidad por el manejo detallado y minucioso de las lecturas por parte de la profesora y sumado la limitación del tiempo.

Finalizada la lectura, la profesora me presentó a los estudiantes y les explicó que estaría presente en otras sesiones. Luego, se les dijo que en el año 2023 con su transición a grado undécimo los acompañaría para la implementación de la propuesta. Como el objetivo de estas sesiones de observación también era caracterizar al grupo, se les entregó a los estudiantes la encuesta abierta que debían traer diligenciada en la siguiente clase. Aunque lo ideal hubiera sido poder responder las preguntas durante la sesión, el tiempo siempre jugó en mi contra, por lo que me vi en la obligación de dejarles asignadas tareas para la casa, situación que tampoco me favoreció porque olvidaban las actividades o las hacían de afán en el salón. Lo anterior permite hacer un llamado de atención a la forma como fue asumida mi presencia para los estudiantes y la profesora, para los primeros me convertí en una carga académica adicional y para la segunda un soporte a su carga laboral. Esto me ubicaba en una posición bastante compleja porque mi rol de observadora se difuminaba en la institucionalidad escolar, sobre esta situación se hará una reflexión más amplia en el tercer capítulo donde se realiza la reflexión en segundo orden (Mejía, 2002).

La encuesta aplicada a los estudiantes consistió en responder tres preguntas: (1) ¿qué entiende usted por conflicto armado colombiano?, (2) ¿cómo ha sido la enseñanza del conflicto armado colombiano en el IPN? Y (3) ¿qué actividades alrededor de la paz se han desarrollado en la

institución? Estas preguntas se realizaron con el fin de contrastar la información recogida en los documentos institucionales con la apropiación de la cátedra o elementos presentes en ella por parte de los estudiantes. Los resultados produjeron una transformación temática de la propuesta, pues inicialmente quería centrar la Cátedra de la Paz en la enseñanza del conflicto armado. Sin embargo, dicha transformación será descrita más adelante.

Para la primera pregunta, de 26 estudiantes encuestados, 17 de ellos coinciden en que el conflicto se trata de un enfrentamiento entre dos grupos, el Estado y las guerrillas, “el conflicto armado colombiano es la guerra que se desarrolló y se desarrolla en el territorio colombiano entre el Estado colombiano y grupos al margen de la ley” (Cristian Reyes, 1001) en esta perspectiva incluyen otros elementos como el paramilitarismo y el uso de la violencia armada.

Por otro lado, seis estudiantes entienden por conflicto la violencia que, de diferentes formas, afecta a la población civil “son los hechos violentos que han perdurado en toda la historia colombiana, un conflicto que deja cicatrices que como ciudadana privilegiada son difíciles de identificar tiene un impacto económico, pero principalmente en las múltiples violaciones a los derechos humanos” (Sofía Romero, 1001).

Así mismo, tres estudiantes, ubican temporalmente el conflicto armado y coinciden en que aún no ha desaparecido o no ha llegado a su fin:

todos los sucesos violentos y no violentos ocurridos en el año 1960 – actualidad (María José Díaz, 1001).

yo entiendo como conflicto armado colombiano, la violencia por parte de las diferentes guerrillas colombianas, la violencia por parte de gobiernos pasados para "combatir" esta, y los diferentes grupos paramilitares, que se ha venido dando desde hace décadas en nuestro país y no está cercano a parar (Ariadna Falla, 1001).

Estas respuestas demuestran una comprensión multidimensional del conflicto, en la que predominan elementos como el uso de la violencia y su impacto en la población civil, destacando las masacres, los desplazamientos forzados y la censura. También se percibe que los estudiantes reconocen la participación y pugnas entre diversos actores, como guerrillas, paramilitares, el gobierno y la población civil siendo esta la principal afectada.

La segunda pregunta “¿cómo ha sido la enseñanza del conflicto armado colombiano en el IPN?” sugiere que en general los estudiantes perciben esta enseñanza como “buena” porque han podido acercarse a testimonios: “muy buena, imparcial y muy completa ya que hemos podido escuchar a las mismas víctimas del conflicto” (María José Díaz, 1001).

Además, coinciden en que el uso de diversas herramientas didácticas ha facilitado su comprensión

se ha dado a conocer en diferentes clases mediante videos, películas, lecturas e investigaciones (Manuela Rojas, 1001).

desde mi punto de vista se ha llevado de la mejor manera haciendo actividades y conscientizándonos poco a poco a través de estas actividades (Valentina Giraldo, 1001).

Lo anterior, produce reflexiones en los estudiantes como:

Desde todas las clases exclusivas del énfasis, para mi quedo que, al interior, las afectaciones del conflicto son sentirnos indiferentes por no vivir frente a las atrocidades de la guerra y sentir culpa por no poder hacer nada para apoyar a quienes están vulnerables a este flagelo[sic] (Sofía Romero, 1001).

Estas respuestas sugieren un conocimiento amplio, complejo y reflexivo sobre el conflicto armado. La cercanía con las víctimas y otros actores relevantes posibilitó en los estudiantes

producir experiencia, de acuerdo con Larrosa (2013) si la experiencia es “lo que nos pasa” y produce efectos y marcas en los sujetos. Estar “ex - puestos” a las narrativas del conflicto armado ha producido reflexiones sobre si mismos, lo que los lleva no solo demostrar que están informados, sino a posicionarse, verse y expresarse.

Finalmente, la tercera pregunta ¿qué actividades alrededor de La Paz se han desarrollado en la institución?, reflejó que los estudiantes contaban con un amplio conocimiento del conflicto armado en Colombia, esto debido a que en el énfasis Social y Crítico, se abordan las generalidades de la historia de Colombia, las causas del conflicto interno y acercamiento al análisis de casos a través de lecturas y material audiovisual (Énfasis Social y Critico, 2022) tal como lo afirma el estudiante “hemos trabajado todo el año en el archivo de la comisión de la verdad, junto con la profe Margarita hemos mostrado el camino” (Sergio Rodríguez, 1001).

Recuerdo el año en el que se firmó la paz con las FARC, se realizaron muchas actividades alrededor de lo que es la paz, la convivencia sana y concretamente lo que era el acuerdo de paz y lo que involucraba, esto hecho en todo el colegio, más en detalle el año pasado en clase de historia y geografía trabajamos lo que fue la constitución del 91 desde la memoria de nuestros abuelos, como esto fue parte del acuerdo de paz con el M-19 y haciendo muchas reflexiones acerca de esta época y lo que significó para Colombia. Por otra parte, este año como énfasis social y crítico hemos visto bastante la comisión de la verdad, sus relatos y ver como todos somos víctimas de la violencia de alguna u otra forma en este país, y como podemos construir la paz desde nuestra posición como estudiantes/profesores (Adriana Falla, 1001).

Clases del área de tópicos de la profesora Margarita se han realizado múltiples actividades con esta característica desde destinar todas las clases para comprender que es y que

propósito tiene el informe de la comisión de la verdad, hasta acoplarse con el proyecto la escuela abraza la verdad. También las 2 salidas pedagógicas que nos ayudan a comprender mucho más a fondo el conflicto (Sofía Romero, 1001).

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesario replantear la propuesta inicial. Sin embargo, este proceso no fue fácil, pues me resulto profundamente desalentador, al punto de creer que no había nada nuevo o valioso que pudiera trabajar con los estudiantes. Esto me llevó a revisar nuevamente el Plan de Estudios de Ciencias Sociales y las temáticas constitutivas de la Cátedra de la Paz reflexionando sobre mi objetivo formativo.

Junto con mi asesora Catalina Rodríguez, determinamos que sería más provechoso abordar la paz en perspectiva con los acuerdos. Esta decisión se alineó con los hallazgos del Estado del Arte, permitiéndome distanciarme de la tendencia predominante encontrada en las experiencias de Cátedra de la Paz como una estrategia de gobierno enfocada en la formación de sujetos productivos y obedientes. No me interesó trabajar una concepción de paz basada en el cumplimiento de normas, el mejoramiento del clima escolar o en proyectos de vida productivos y conductas deseables dentro de la formación ciudadana. Por el contrario, mi propuesta pedagógica quiso centrarse en la paz como “un cambio oceánico” (Castillejo, 2010), desnaturalizándola como comportamiento normativo y promoviendo el análisis y la reflexión sobre los procesos de paz que han marcado la historia de Colombia.

La siguiente sesión, fue negociada con la profesora Blanca, pues en esta actividad ella sugiere que podemos ir dándole cierre al tema de Dictaduras en América Latina, para lo cual ella siempre utiliza la película *La Noche de los Lápices*, pero me da la libertad de traer otro filme siempre y cuando sirva para desarrollar el tema.

Para el cine foro propuesto decidí usar la película “Machuca” (2004). Al iniciar la sesión, la profesora Blanca termina la teoría sobre dictaduras y empezamos con el cine foro, sin embargo, no fue posible acabar por la premura del tiempo así que, dejada la película hasta un punto, se inició con las respuestas de las dos preguntas planteadas (1) ¿Cuál cree que sea el papel del cine en la configuración de la identidad nacional? Y (2) ¿Cómo contribuye el cine a la construcción de imaginarios colectivos y a los procesos de memoria y olvido?

Frente a la primera pregunta, los estudiantes reconocen la relación entre el cine y la identidad nacional, pues mencionan como nos ven o como nos vemos privilegiado la cultura narco como imagen del país. Así mismo, mencionan que hay cine sin trasfondo como las películas del paseo. La segunda pregunta me sirvió para reconocer que los estudiantes si consideran que en el cine hay procesos de memoria y olvido y ven en las películas un móvil para la memoria (Tomado del Diario de Campo Observación, 2022).

Para la siguiente sesión se les pidió a los estudiantes traer un elemento que les recordara la historia del país.

La tercera y última sesión de la fase de observación, consistió en darle entrada a mi tema de investigación y para ello se vinculó el cine foro con la memoria. Esta sesión tuvo dos momentos, en un primer momento se abordaron dos lecturas y se llenó una matriz. En un segundo momento, se sustentaron los objetos traídos por los estudiantes.

En la primera actividad, las lecturas que abordamos fueron: el apartado del Informe de la Comisión de la Verdad “No matarás”, específicamente el numeral 82 titulado “El body count (conteo de cadáveres) o la doctrina de Vietnam”, mientras que la segunda fue el apartado “Las Fuerzas Armadas”, tomado de la producción del Centro Democrático “¿Cuál verdad?”. Ambas

lecturas exponen la narrativa de los falsos positivos en Colombia desde dos perspectivas muy diferentes.

Frente a la primera narrativa, se aborda el conteo de cadáveres como una forma de medir el éxito militar, este método consistía en contar las bajas al enemigo como un indicador del avance del conflicto (más muertes = mayor victoria). Esta estrategia en el marco del conflicto armado colombiano sirvió para definir lo sucedido con los falsos positivos en la que civiles fueron asesinados y presentados como guerrilleros muertos en combate. El texto contiene testimonios de militares y víctimas quienes narran como fueron engañados los jóvenes asesinados y se admite la forma en la que operaba la presión por resultados.

Por otra parte, la segunda narrativa expone de manera defensiva y reivindicativa el papel de las Fuerzas Armadas, pues consideran que los hallazgos de la Comisión de la Verdad son una producción sesgada y desbalanceada del conflicto, priorizando las narrativas de las víctimas de abusos cometidos por los militares, mientras que minimizan los crímenes de la guerrilla. El texto enaltece la tarea de las Fuerzas Militares en la defensa institucional, rechaza su criminalización y reivindica el sacrificio militar.

Seguido de la lectura se les pidió a los estudiantes armar grupos de 3 o 4 personas para poder identificar los tipos de memoria propuestos: colectiva, falsificadoras y vengativas en las lecturas y responder la siguiente pregunta: ¿creen ustedes que ambos textos podrían ayudar a configurar la Memoria Histórica del país?

Para abordar el concepto de memoria, tome como referencia a Jelin (2012) quien define a las memorias como un proceso subjetivo e intersubjetivo que se encuentra vinculado a la experiencia. Las memorias no son estáticas, es por ellos que se encuentran en constante construcción siendo objeto de disputa o contraposición con otras narrativas.

Con respecto a la memoria colectiva, quise retomar a Maurice Halbwachs (2004) quien señala que la reconstrucción del pasado se realiza dentro de los grupos o marcos sociales, los cuales sirven como puntos de referencia para la memoria, de esta manera se sitúan los recuerdos en los marcos donde la historia dispone los acontecimientos.

Así mismo, para definir los conceptos de memoria vengativa y memoria falsificadora, hice uso de los aportes del Centro Nacional de Memoria Histórica. La memoria vengativa es aquella que busca la justicia por medio del castigo y la condena de los responsables, a menudo, basándose el deseo de venganza. Por su parte, la memoria falsificadora se refiere a los relatos o versiones del pasado que distorsionan o niegan los hechos buscando justificar o mitigar a los responsables.

En este sentido, propuse trabajar el análisis de dos narrativas relacionadas con las luchas y conflictos alrededor de las memorias, como es el caso de los falsos positivos. Esta actividad me permitió abordar las relaciones de poder y lucha presentes en el proceso de establecer y reconocer la verdad.

Como resultado, las matrices entregadas por los estudiantes evidencian que existen en cada narrativa memorias personales, en ambos casos citan testimonios, de acuerdo con Bárcena (s.f.) en la lectura de los testimonios confluyen dos realidades: la experiencia de la realidad sufrida y la experiencia en la trasmisión de la realidad del dolor. Para los estudiantes, los testimonios a pesar de no ser propios o cercanos permiten re humanizar las victimas (Bárcena, s.f.). Para que la lectura de estos testimonios se incorpore a la memoria es necesario identificar el espectro intergeneracional del “nosotros” y dejar abierta la posibilidad de que quienes reciben elaboren el sentido de esa transmisión (Bárcena, s.f.).

Cuando se les pregunta por la memoria colectiva, los estudiantes enuncian que solo en la primera lectura se evidencia este tipo de memoria, esto en tanto, su experiencia previa con la lectura de los Informes de la Comisión de la Verdad ha configurado un marco social (Halbwachs, 2004) lo que los lleva a afirmar que el tema central de las lecturas sobre los falsos positivos es una memoria compartida, real, encuadrada en marcos sociales y relaciones de poder de manera que en el relato ofrecido por el segundo texto, los estudiantes no se reconocen.

Sobre las memorias falsificadoras y vengativas, los estudiantes evidenciaron que en la segunda narrativa se defiende la idea de la Seguridad Democrática, esta perspectiva se alinea con la memoria vengativa pues busca justificar las acciones de las Fuerzas Armadas, deslegitimando cualquier crítica en su contra y enfocándose en castigar a los grupos armados ilegales. Asimismo, se insiste en la idea de que las Fuerzas Armadas no cometieron los delitos de los falsos positivos, distorsionando o negando los hechos para mitigar la responsabilidad de estos actores.

Estas consideraciones se expresan en las respuestas de la pregunta sobre el aporte de cada texto para la construcción de memoria,

Considero que efectivamente ambos textos podrían ayudar a configurar la memoria histórica del país, ya que ambos retratan situaciones que han marcado su historia significativamente desde diferentes perspectivas, cómo se puede observar en el cuadro. Esto permite que sus lectores puedan identificarse o no con estas y tener un panorama más amplio de lo acontecido en el país permitiendo así la no repetición y el conocimiento de la verdad (Gabriel Garzón, 1001).

Sin embargo, algunos estudiantes no consideran que exista un aporte de la segunda narrativa:

Si bien es importante, para construcción de la memoria histórica, tener en cuenta todos los relatos que se pueda, yo en lo personal considero que la primera lectura es mucho más

sustanciosa para construir esta memoria, ya que, la segunda lectura sí hace parte de la versión de alguien. Sin embargo, está basada en memorias divisoras para generar polémica y quitar credibilidad a la comisión de la verdad, es indicado decir que recolectar todos estos relatos sirven para la construcción de la completa memoria histórica, pero se podrían construir a partir de memorias que no se basen en dividir y que su objetivo sea tejer un país de la reconciliación, verdad y paz (Ariadna Falla).

Con esto, es posible decir que las cargas afectivas modifican las posturas de los estudiantes. La necesidad de una comunidad afectiva (Halbwachs, 2004) es esencial para construir y mantener la memoria colectiva. Al no tratarse la memoria de un proceso aislado se reconoce que está profundamente influenciado por el grupo social al que se pertenece, así mismo, los vínculos afectivos y las emociones tienen un impacto decisivo en la forma en que se aceptan o rechazan ciertos relatos. En el caso de la estudiante Falla, por ejemplo, su experiencia personal y familiar en relación con el conflicto armado, ha marcado su visión de la memoria histórica, lo que la lleva a considerar que relatos como los de la segunda narrativa son polémicos y divisorios lo cual no contribuye a la construcción de reconciliación y paz. En este sentido, se resalta como la comunidad afectiva (en este caso, la familia y la institución) influye en la postura crítica frente a las narrativas que se perciben como conflictivas o que pueden generadoras de tensiones.

Para la segunda actividad “Objetos de la memoria” el propósito fue explorar como los estudiantes interpretan y representan el concepto de memoria en relación con la historia de Colombia partiendo de un objeto significativo para ellos.

Se observó un aspecto principal entre los elementos presentados por los estudiantes: la carga afectiva de los objetos. En relación con la carga afectiva de los objetos, se identificaron dos

elementos que evocaron significados emocionales significativos para los estudiantes, estos objetos, más allá de su función utilitaria, fueron percibidos como símbolos de experiencias personales, recuerdos y emociones vinculadas a momentos específicos de sus vidas. El primero de estos elementos es el collar de la estudiante Falla que además de ser una de las más participativas en clase compartió este elemento personal

**Ilustración 1. Collar hecho a partir de tiras de revista**



*Nota.* collar hecho a partir de tiras de revista, Ariadna Falla, grado 1001

Mi objeto es un collar hecho a partir de tiras de revista por mi abuelo mientras era preso político. Ambos de mis abuelos fueron parte del M-19, y mi abuelo fue vocero de paz en la firma de los acuerdos. Personalmente mi objeto significa y representa la paz, ya que

eventualmente mi abuelo pudo entregarle el collar a mi madre, y como no solo los guerrilleros y participantes del conflicto son víctimas, las familias y todos los colombianos somos víctimas de estos conflictos y es nuestro deber recordarlos (Ariadna Falla, 1001).

El segundo elemento identificado fue el libro escrito por el abuelo del estudiante Delio Ramírez quien, a través de un diario personal, describe las vivencias de la época.

**Ilustración 2. Libro Escrito por mi Abuelo**



*Nota.* “libro escrito por mi abuelo”, Delio Ramírez, grado 1001

Como mencione en clase este es un libro escrito por mi abuelo Delio German Enciso Nieto (me pusieron su nombre) el escribió este libro en algún momento antes de 1981 año en la cual se publicó, lamentablemente la información que tengo del libro aparte de sus propias paginas es limitada, mi abuelo ya no está vivo así que realmente no tengo a quien

preguntarle sobre el proceso que hubo para escribirlo. En sus páginas contiene, variada información sobre Bogotá y Cundinamarca al igual que por así decirlo un resumen de la historia de la región, tiene ilustraciones de diferentes personas y lugares históricos, en si contiene información condensada sobre la región sus habitantes y su historia desde tiempos de la colonia. Esto para mi este libro es una forma de memoria a la propia historia de nuestra región que cuenta lo que fue y lo que ocurrió para llegar a ser lo que es (Delio Ramírez, 1001).

La elección de estos objetos, de acuerdo con Ricouer (1999) evidencia cómo la memoria colectiva constituye un conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que afectan el curso de la historia de los grupos implicados y así mismo, se tiene la capacidad con estos recuerdos de poner en escena lo común. Retomando a Halbwachs (2004) la memoria no solo depende de la cognición de quien recuerda sino también de sus lazos afectivos, los cuales unen a las personas dentro de una misma comunidad. La preservación y consolidación del recuerdo requiere de la validación emocional de los demás miembros, asegurándose de que ciertos recuerdos (y elementos en este caso) sean considerados significativos y se transmitan a las generaciones futuras.

Por otro lado, me gustaría resaltar el papel de los emprendedores de memoria (Nora, 2008) en tanto los objetos traídos por los estudiantes, representan la forma en la que se preserva la historia. Dichos objetos son producto del papel activo de estos emprendedores (sus familiares) en la selección, conservación, gestión y difusión de la memoria colectiva.

Para concluir, los resultados obtenidos en cada actividad por parte de los estudiantes en la fase de caracterización reflejan su perspectiva crítica, que se encuentra no solo fundamentada por el énfasis Social y Crítico en el que se inscriben sino en los esfuerzos que realiza la institución

para promover y mantener el debate y manejo del discurso entre los estudiantes<sup>20</sup>. Así mismo, concluyo que se trató de un grupo con un amplio capital cultural (Bourdieu, 1979) el cual les permite realizar análisis y reflexiones profundas en relación con el conflicto en Colombia. Por otro lado, pude ver que, aunque los estudiantes demuestran interés en las Ciencias Sociales por las herramientas y aportes que se les ha dado, desconocen el vínculo entre la UPN y el IPN lo que expone la necesidad de profundizar la conexión y dialogo entre estos escenarios. Estas consideraciones fueron importantes porque vi en ellos un lugar de mucha posibilidad para llevar a cabo la propuesta, que como se ha mencionado con anterioridad, cambió su temática y decidió abordar la paz.

### **8.3.Fase de Implementación o Intervención**

Durante esta fase, se implementaron tres actividades en total, por tanto, la primera sesión “Acuerdos de Paz, características y componentes” consistió en abordar los intentos previos al Acuerdo de Paz del 2016, a través de la lectura “Colombia: el largo camino hacia la paz. Perspectiva histórica 1978-2017” escrito por Enric Gonyalons Sureda. La lectura se dividió en periodos y cada uno se leyó en grupos, finalmente el objetivo de la sesión fue llenar una matriz de análisis que dispuse para ellos en la que se debían responder: ¿Cómo se entiende la paz en estos acuerdos?, ¿Cuáles son las motivaciones para realizar el acuerdo de paz?, ¿Cuáles son los principales actores de este conflicto?, ¿Cómo describirías su voluntad política para negociar el acuerdo?, ¿Cuál fue el resultado del acuerdo? Y ¿Por qué creen que fueron estos los resultados?

La segunda sesión, “La paz es la reunión de todas las bondades humanas, Memoria y Resistencia” se pensó en dos momentos, en el primero se planteó que tras la escucha de unos capí-

---

<sup>20</sup> Otra actividad que me permitió caracterizar a los estudiantes fue la asistencia al PEDMUN (simulación del modelo ONU) el cual pretende fortalecer el debate entre los estudiantes y el posicionamiento político.

tulos del podcast Aguante la Paz, los estudiantes realizaran un performance que expresara: problemática, población, conflicto y el frente por la paz. Para el segundo momento, abordaríamos la exposición artística Objetos de Paz proyecto artístico en el que se recolectaron objetos y testimonios con connotación de paz provenientes de miembros del ejército de Colombia y los excombatientes de las FARC.

La tercera y última sesión de la fase de implementación “Balance de los acuerdos de paz, cartilla ABC del acuerdo final” consistió en que los estudiantes debían escoger un punto del acuerdo para formular un escrito que respondiera tres preguntas: ¿En qué consiste el acuerdo? ¿Cómo va el acuerdo y cuáles han sido las acciones estatales para cumplirlo? ¿Qué balance o análisis se puede hacer del numeral elegido o punto del acuerdo?

Teniendo en cuenta esta planeación, para poder conceptualizar y analizar lo sucedido en cada sesión durante mi práctica, se hizo uso del método de análisis de la información propuesto por Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (2013) el cual establece que haciendo uso del cruce de información se puede pasar de las categorías deductivas a las inductivas, a través del análisis de las posiciones agrupadas por temas. En esta investigación se usó la pedagogía de la memoria como elemento mediador de la práctica, en la cual se identificaron tres dimensiones: (1) La experiencia como conocimiento histórico, (2) Pugnas por la definición del pasado y (3) Futuro como posibilidad, (véase el esquema pedagogía de la memoria, p. 45). Es importante aclarar que la idea de este análisis no es ir presentando cronológicamente las sesiones, sino que ubico cada una de ellas en una dimensión, en tanto fue posible establecer una relación entre la conceptualización y la práctica.

### ***8.3.1. La Experiencia Como Conocimiento Histórico***

Como se ha mencionado con anterioridad, la pedagogía de la memoria es un proceso reflexivo de producción de experiencias que buscan afectar las subjetividades, en la propuesta pedagógica se entendió a la experiencia como una posibilidad de estudiar la realidad y comprender las representaciones sociales por medio de experiencias individuales o la experiencia vivida y su interpretación a la luz de experiencias acumuladas, decantadas y traducidas en representaciones simbólicas o la experiencia percibida. (Betancourt, 1995), así mismo, entiendo la experiencia como “eso que nos pasa” (Larrosa, 2013) siendo el sujeto de la experiencia territorio de paso en el que se dejan huellas. Dentro de esta dimensión, ubiqué la segunda sesión.

De la planeación didáctica, la actividad que más sentido cobro hacia lo experiencial se desarrolló en la segunda sesión “La paz es la reunión de todas las bondades humanas, Memoria y Resistencia” en la que buscaba que los estudiantes a través del podcast titulado *Aguante la Paz* y la exposición artística denominada *Objetos de paz* lograran reconocer el valor o significado que ha tenido la paz para las poblaciones. Antes de empezar con la sesión, pude ver que varios estudiantes estaban resolviendo un taller de física, cuando me acerco a preguntar si habían escuchado los episodios del podcast, ellos me responden que no, que no revisan el correo y que lo olvidaron. Al sonar el timbre, la profesora Blanca entra al salón y para decirme que no nos acompañara porque debe asistir a una reunión del sindicato y a los estudiantes presentes en el salón les recordó el objetivo de la sesión de hoy, no sin antes decirme que ella duda mucho que ellos quisieran hacer la actividad, entonces que mejor los pusiera a escribir que habían entendido del podcast (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023). La decisión de la profesora me preocupó un poco porque las condiciones se daban para una evasión de mi clase ya que no veían a la profesora Blanca y tenían un taller pendiente de física.

Ante este panorama, decido en el tablero empezar a anotar la actividad y el objetivo de la sesión con el fin de dar cinco minutos para que entraran los estudiantes al salón y para mi sorpresa al llamado de lista estaban todos presentes. Sin embargo, por el taller de física, unos estudiantes manifestaron que no participarían pues priorizaron la resolución de su taller.

Los estudiantes que participaron en la sesión escogieron los episodios que describo a continuación:

Nombre del Episodio	Contenido
5ta con 5ya Crew: la promoción artística como instrumento de la memoria histórica	Este episodio está rodeado de dolor, de anhelo, pero también de música. Andy Casañas, un joven migrante venezolano, atravesó la frontera hace dos años en busca de mejores oportunidades. Nunca imaginó que en el camino se encontraría con 5ta con 5ta Crew, una fundación que le apuesta al encuentro, al hip hop y a construir puentes hacia la paz.
Festival de los Montes de María, un espacio de reconciliación para actores que hicieron parte del conflicto armado	Desde hace 4 años, desmovilizados de las Farc, paramilitares, integrantes de las Fuerzas Militares y hasta políticos que confluyeron en las dinámicas del conflicto, se presentan en el Festival por la Reconciliación de los Montes de María, dispuestos a pedir perdón. Y, sobre todo, cientos de víctimas han acudido a esta convocatoria con el propósito de honrar a sus muertos y rescatar la cultura ancestral de ese territorio.
	Clap es un colectivo periodístico y audiovisual juvenil de Puerto Rico, Meta. fundado por Jhon Moreno, un abogado del territorio que busca cambiar las narrativas e imaginarios sobre el municipio. Moreno está convencido de que la estigma-

Clap, un colectivo de cine que quiere cambiar el estigma de la violencia	tización de la guerra ha dejado más cicatrices en los jóvenes que el propio conflicto armado. Los más de 11.500 habitantes del municipio están tan acostumbrados al discurso de la violencia que han perdido la capacidad de contar otra cosa, de resaltar sus propios logros, de creer en las palabras, asegura Moreno. Pero, hace un año, desde que Clap empezó a filmar la riqueza natural, las muecas de los niños, las juntanzas y emprendimientos de los vecinos, entre otras muchas iniciativas, los residentes del municipio comenzaron a seguirlos.
Para el amor todo, para la guerra nada	La noche del 15 de agosto de 2020, la masacre de nueve jóvenes en Samaniego, Nariño, enlutó al país. Este dolor llevó a un colectivo juvenil de San Juan de Pasto y corregimientos cercanos a organizarse para responder a la violencia con un gran mural: Para el amor todo, para la guerra nada, fue la consigna para recordarlos siempre.
Manifiesta: un emprendimiento de moda para la construcción de paz	Manifiesta es un emprendimiento textil de catorce excombatientes que ha marcado un hito en el proceso de reincorporación de los excombatientes de las Farc y en la visibilización de una moda con sentido social.
Las jugadas del profe Biojón, el excombatiente que enseña a jugar fútbol	La comunidad de Potrero Grande en el Distrito de Agua Blanca, en Cali, abrió las puertas a un excombatiente para que le enseñe a jugar fútbol a sus niños y niñas.

Es importante decir que al olvidar los estudiantes escuchar los episodios en sus casas, se tuvo que disponer del tiempo de la clase y escucharlos en el salón. La distribución se realizó en grupos de 3 o 4 integrantes, la idea inicial era que por medio del podcast los alumnos realizaran un performance que evidenciara: los sujetos principales, las formas en que el conflicto los ha

afectado y las manifestaciones de paz. Con esto me refiero a que, dada la naturaleza del podcast, se pudiera reconocer de quien se hablaba, en donde se ubicaba y como la paz configuró la vida del sujeto y su comunidad. Acá debo mencionar que, pese a claridad de las instrucciones, la mayoría de los grupos se limitó a contar lo que habían logrado escuchar e incluso escucharon episodios del podcast fuera de la lista sugerida.

Antes de iniciar con lo preparado para la socialización, el director de curso del salón entra a preguntarle a los estudiantes ¿por qué habían evadido la clase del profesor Atehortúa?, ellos dicen que tenían otras actividades y que habían solicitado permiso a lo que el profesor les recuerda que evadir clases es una falta y que tendrán anotaciones.

A pesar de la premura del tiempo, solo un grupo de estudiantes se animó a realizar el performance al cual llamarón “entrevista al profe Biojo” para ello, uno de los estudiantes se disfrazó del profe Biojo y los demás fueron los entrevistadores.

Estudiante 1: - ¿profesor Biojó bienvenido a este programa, ¿cómo se encuentra?

cuéntenos como una inspiración del futbol y como maestro cómo fue su vida, ¿cómo terminó siendo parte de un grupo al margen de la ley?

Estudiante 2: - Primero que todo buenos días, realmente mi infancia y mi adolescencia, la he vivido con mucho resentimiento, realmente nadie me había preguntado esto pero mi infancia fue muy dura, mi familia me trataba muy mal, específicamente mi madre, recuerdo que una vez tenía una sudadera y solo la manche jugando futbol que siempre ha sido mi inspiración y me golpeo, desde ese día supe que la calle era lo que a mí me gustaba más y decidí volarme de la casa a los 18 años, buscar nuevos horizontes, con un

grupo de mercenarios fui contratado para hacer contrabando a Ecuador de motores de lancha, ahí comenzó mi vida baja por decirlo así.

Estudiante 1: - ¿Cómo llegó a las insurgencias y cómo se salió de ahí?

Estudiante 2: - Cuando estaba trabajando ahí me salí porque no era lo que buscaba económicamente, no me funcionaba, tenía una mujer estaba embarazada, llegaron unos señores que no voy a contar, es algo que no quiero recordar nunca en mi vida y me dijeron que en el ELN iba a tener una mejor vida, que iba a crecer y pues ahí me introduje al mundo de la guerrilla

Estudiante 1: - ¿cómo fue que se salió de estos grupos y después de escaparse cómo ha sido el entrenamiento de estos chicos, como ha sido su historia en una nueva vida reintegrado a la sociedad?

Estudiante 2: - Bueno algo que nunca he dicho, pero hice muchos sacrificios en contra de mi moralidad para poderme salir, tuve que poner en una bomba en un Éxito de Cali y es algo de lo que siempre me voy a arrepentir. Pero esa fue mi salida al mundo del bien, me buscaron mucho tiempo después para volver a reintegrarme, me toco escapar, ser un fantasma para respirar con mi familia, ahí fue cuando fui a Ciénaga y compre una casita gracias a lo que había hecho, una casa forjada por el dolor y el sufrimiento, pero fue lo que me inspiro a tener una mejor vida y ahí cree mi escuela de futbol Jóvenes Talento, de lo cual me siento muy orgulloso y no quiero más en la vida cometer cosas terribles, mi única inspiración es sacar a los niños adelante, que puedan tener una inspiración en el balón, que es algo que yo no pude tener por mi infancia y mi contexto y que ellos no tienen que recurrir a la violencia para poder ser alguien.

**Ilustración 3. Desarrollo de Actividad**



*Nota.* desarrollo de actividad” La paz es la reunión de todas las bondades humanas,

### Memoria y Resistencia

El performance de los estudiantes alimentó la conversación sobre los podcasts, lo que evidenció que como se mencionó en la caracterización estudiantil, por el énfasis Social y Crítico y por las diferentes actividades realizadas en el colegio, para los estudiantes no fue complicado expresar alteridad, esta vez, no solo con las víctimas sino con los victimarios

(...) su infancia nos cuenta que él estaba en ese margen de violencia, es decir que no había otra alternativa, sus sueños siempre habían sido ser futbolista profesional, pero pues claro, la violencia atravesó el sueño y no se lo permitió ser. En su casa él vivía muchos

abusos y que eso también lo llevo a buscar grupos al margen de la ley, es decir la protección que no le daba la familia ni el estado lo busco en estos grupos armados que le dijeron: nosotros lo protegemos, usted va a portar un fusil, pero va a tener seguridad, ya no va a estar maltratado (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023).

(...) es que siento que a nosotros se nos ha pintado el conflicto en pro de que veamos como maquinas a los actores del conflicto, a los victimarios, pero no nos han mostrado esa parte de que ellos también son víctimas porque como precisamente no son maquinas la guerra la termina peleando el pueblo que no tiene nada que ver, terminan peleando las personas que no tienen velas en ese entierro, o sea suena horrible, pero la guerra real la comandan las elites pero la pelea el pueblo, es una guerra de pueblo contra pueblo, estamos en igualdad de condiciones pero no tenemos nada que ver con los verdaderos contextos de la guerra, simplemente la sufrimos, independiente de si somos víctimas o victimarios, porque la victima ya es víctima pero el victimario también lo es de una guerra que no le corresponde” (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023).

**Ilustración 4. Performance del podcast Aguante la Paz**



*Nota.* Performance del podcast Aguante la Paz, cap. el profe Biojo

Haber escuchado los podcasts, en especial el de “el profesor Biojo”, permitió a los estudiantes darle una voz a este actor y a partir de ahí, cuestionar dos cosas: (1) la responsabilidad del Estado con la guerra y (2) el hecho de que todos somos víctimas del conflicto, estas consideraciones transforman la noción del conflicto de “una guerra entre bandos” a una donde a través de la alteridad se reconoce que en ocasiones el victimario es producto de las desigualdades estructurales del país. Tal como afirma Larrosa (2013) desde el punto de vista de la experiencia, no es lo que pensó el locutor del podcast, no es lo que piense el Estado sobre el conflicto, sino el modo en como con relación al testimonio del profe Biojo el estudiante puede transformar sus propios pensamientos y su sensibilidad. Lo importante es que tras la escucha de estos podcasts, se pueda a ayudar a sentir lo que aún no sabemos sentir, lo que aún no puedo sentir o lo que aún no quiero sentir. (Larrosa, 2013).

Por otro lado, un grupo de estudiantes decidió cambiar el performance por la elaboración de un poema, teniendo en cuenta el podcast “Manifiesta” que narra como este emprendimiento de ropa, fundado luego de la firma del Acuerdo de Paz, tiene el propósito de reintegrar a los ex-combatientes a la sociedad

En una guerra campal,  
donde el sufrir de las víctimas  
no se puede contar,  
la anhelada paz  
difícil de encontrar.  
La moda y el arte  
entran a actuar,  
para las víctimas  
de ilusión y esperanza llenar.  
Para dejar el mensaje  
de que la paz  
nace de todos,  
no solo del gobierno nacional.

Cuando el poema acaba, todos los estudiantes aplauden, la razón, no la tengo clara, pero considero que en este poema hay varias cosas que señalar: en la primera frase se entiende que los estudiantes ven el asunto de la paz como algo “difícil” o complejo, pero a medida que avanza también reconocen que la paz es ilusión, esperanza y posibilidad, para finalmente señalar que la paz “nace de todos” es responsabilidad de todos.

Me arriesgo a decir que este poema resume lo que buscaba mi propuesta desde la primera actividad, pues en ella se evidencia que la paz, como mencionan los estudiantes, “anhelada” ha estado en la agenda del país desde hace décadas, latente como ilusión, de manera que el Acuerdo Final supone las bases para que nos apropiemos de la paz y la construyamos todos, en especial, para que nos pensemos en ella como una posibilidad. Más adelante, en la fase de reflexión, recojo las expectativas y sentires de los estudiantes frente a la paz.

### ***8.3.2. Pugnas Por La Definición Del Pasado***

Otra de las dimensiones que considero se pudo abordar en esta fase fue las pugnas por la definición del pasado, como se ha mencionado con anterioridad, las memorias tienen historia, y se desarrollan en múltiples temporalidades. Así mismo, surgen a partir de los recuerdos, silencios o huellas de un determinado momento, estas memorias se encuentran inscritas en luchas y escenarios dinámicos que permiten que los sentidos del pasado se conviertan en el objetivo mismo de las luchas sociales. (Jelin, 2018). En esta dimensión, las interpretaciones o reinterpretaciones que hacen los estudiantes implican pensar la memoria como un devenir que sugiere cambios o posicionamientos. Dichos cambios se encuentran tensionados por la pregunta ¿por qué recordar? (Castillejo, 2018). En esta dimensión, ubico la tercera sesión “Balance de los acuerdos de paz, cartilla ABC del acuerdo final” y me gustaría rescatar tercera sesión “Actividad Memoria” de la fase de caracterización.

En la tercera sesión quise abordar el Acuerdo Final, con el fin de que los estudiantes comprendieran que cada punto que lo compone marca las condiciones que hacen posible hablar de paz en el país, para ello, propuse la lectura de la Cartilla ABC del Acuerdo Final, la cual contiene cada punto del acuerdo explicado de forma más sencilla.

El día de esta sesión, la profesora Blanca recordó a los estudiantes la importancia de enviar la matriz correspondiente a la primera sesión, advirtiéndoles que, de no hacerlo, perderían la nota. Esta advertencia respondía a una situación recurrente: solo una pequeña parte del grupo entregaba las tareas asignadas, mientras que otros llegaban a la siguiente sesión con la excusa de haberlas olvidado, a pesar de mis reiterados correos recordatorios. Luego de esto, retomamos la clase recordando cuales eran los seis puntos del acuerdo. Inicé con el primer punto referente a la

Reforma Rural Integral que es para mí un tema transversal, de manera que menciono y profundizo en cuales son los pilares de la reforma rural, les muestro como hay entidades nacionales e internacionales como organizaciones de derechos humanos que vigilan la implementación de los puntos del acuerdo de paz y como los puntos tienen enfoque de género y enfoque étnico.

La profesora después de mi intervención recuerda a los estudiantes que ya han trabajado el tema y lo relaciona con un caso de personas que fueron desplazadas y al querer reclamar sus tierras se dan cuenta de que están adjudicadas a seguros MAPFRE y menciona que la tierra no solo es arrebatada “allá alejada no solo las FARC y la violencia, sino que incluso en algunas familias las tierras eran despojadas de forma legal” retoma el uso y la tenencia de la tierra y la presencia del Estado (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023).

Posteriormente, les enseño a los estudiantes lo que se ha hecho en términos de la reforma desde la URT (Unidad de Restitución de Tierras) les mostré una infografía actualizada de la misma unidad, les enseñé el PMI (Plan Marco de Implementación del Acuerdo de Paz) que contiene por puntos las leyes o modificación a leyes después del acuerdo y la página de Oidhac (Oficina internacional de derechos humanos Acción Colombia), esto con el fin de mostrar los insumos que podrían utilizar para realizar un balance del estado actual de la implementación del acuerdo de paz.

Ya casi a término de la sesión, es que les recuerdo la actividad del día es un escrito o ensayo que responda tres preguntas: (1) ¿en qué consiste el acuerdo? (2) ¿Cómo va el acuerdo y cuáles han sido las acciones estatales para cumplirlo? y (3) ¿Qué análisis o balance podemos hacer del punto? Para esto, la profesora les recuerda que, para hacer la lectura, deben organizar en filas el salón y realizar la actividad de forma individual. Nuevamente, por el poco tiempo disponible, el resultado de la clase queda para el día 31 de mayo junto con el cierre de la unidad.

En cuanto a los resultados de la actividad, es importante señalar que los escritos tuvieron resultados desiguales, pues de los 20 trabajos entregados, 7 de ellos se limitaron a describir los acuerdos sin emitir un análisis reflexivo, mientras que la cantidad restante pudo completar la totalidad del ejercicio. Considero que estos resultados pueden estar relacionados con varios factores, entre ellos, la posibilidad de que la pregunta que requirió de asumir posturas y expresar reflexión no fue resuelta en tanto no se podía responder buscando información en fuentes genéricas. Otro factor pudo ser la premura del tiempo pues fue al finalizar cada sesión que yo les recordaba a los estudiantes la tarea, lo cual no dejaba clara las instrucciones. Así mismo, pudo deberse a una decisión personal ya que aun siendo todos los productos de la sesión calificados por la maestra Blanca no era del interés de los estudiantes.

Por otro lado, se podría decir que la carga académica y la percepción del ejercicio, hizo que los estudiantes vieran la actividad como una tarea adicional, esto en consideración con lo ocurrido en la segunda sesión, en la que abordamos el podcast. Esta situación me permite decir que los alumnos además de lidiar con sus propias materias tienen que responder a lo que llega de la UPN, lo que pone en cuestión el sentido que el colegio le da realmente a la práctica y como los estudiantes han normalizado ver entrar y salir maestros en formación, viéndonos como más tarea lo que genera una acumulación de actividades y pendientes.

Como ya se mencionó, la primera pregunta fue resuelta con éxito, pues cada estudiante resumió el acuerdo y su objetivo sin problema. Frente a la segunda y tercera pregunta, los resultados apuntan a la identificación del siguiente elemento en pugna: responsabilidad estatal y víctimas, esta tensión, será ampliada a continuación.

### **8.3.2.1. Responsabilidad estatal – víctimas.**

Esta tensión se configura alrededor de tres elementos mutuamente relacionados. El primero de ellos tiene que ver con la responsabilidad que tiene el Estado en reparar a las víctimas. Para esto, los estudiantes reconocen que el esclarecimiento de la verdad es fundamental, percepción que se ha fortalecido mediante actividades previas, como el análisis de casos emblemáticos de violaciones de derechos humanos, entre ellos los falsos positivos (que trabajamos en la tercera sesión de la fase de caracterización) Dichas reflexiones llevan a valorar los adelantos de la Comisión de la Verdad como un paso significativo en este proceso.

Personalmente, una de las entidades más evidentes actualmente es la comisión para el esclarecimiento de la verdad, ya que el año pasado se publica su informe final, que es de gran impacto, por lo menos, en mi contexto. Evidentemente, esta es una de las instituciones que no quedan en el vacío, ya que aunque se trate de una institución parcial y extrajudicial es una manera excelente de potenciar la voz de las víctimas en el conflicto armado, y hace reflexionar sobre estas narrativas a todo el pueblo colombiano, primeramente informando sobre lo que fue y sucedió en estos años de violencia y generando conciencia respecto a estos temas a la pequeña población colombiana que no ha sufrido del conflicto armado directamente, sin dejar a un lado el hecho de reconocer a las víctimas de este conflicto permitiendo así, que muchas más personas se identifiquen con los relatos y se sientan escuchados. (Ariadna Falla, 1101).

El segundo elemento es la tenencia y uso de la tierra en el cual los estudiantes evidencian su interés por darle un lugar a las problemáticas que la atraviesan como el narcotráfico y su relación con la reforma agraria. Lo anterior coincide con Fajardo (2002) quien expone que la tierra es un elemento estructural que permite hablar de paz, sobre esto, los estudiantes expresan:

La lucha por la tierra, la desigualdad social, el narcotráfico y la falta de oportunidades han sido algunos de los factores subyacentes que alimentaron este conflicto prolongado (Syder Ariza, 1101).

La reforma agraria tiene como objetivo mejorar las condiciones económicas y sociales de los campesinos y comunidades rurales en Colombia, empezando por la formalización de la propiedad rural garantizando la formalización de la propiedad rural en Colombia, asegurando que los campesinos y comunidades rurales tengan títulos de propiedad claros y reconocidos por el Estado (Emmanuel Mena, 1101).

A pesar de estos esfuerzos, aún existen desafíos en la implementación de la reforma rural integral, como la falta de recursos y la presencia de grupos armados ilegales en algunas zonas rurales del país” (Emmanuel Mena, 1101).

Este elemento se complementa con la muestra de voluntad política, con lo cual, los estudiantes afirman que no existe una coherencia del gobierno:

(...) claramente el interés no es el mismo en otros ciclos de los diferentes gobiernos y aunque, se sigan efectuando acciones a favor de los acuerdos, estas pierden su ritmo y magnitud, sin embargo en el plan de gobierno actual hay un apartado donde específicamente se trata la reparación efectiva de las víctimas donde se prometen las reformas necesarias para sanar la deuda del estado con la sociedad colombiana y también mesas de diálogo participativas dirigidas por víctimas del estado, aunque se han tratado de efectuar estas propuestas en el presente año se hundió una reforma para la restitución de tierras por parte del estado, esto en el congreso de la república, donde nuestro actual presidente se preguntaba ¿El congreso quiere la guerra? (Ariadna Falla, 1101).

El tercer elemento es el narcotráfico, el cual evidencia cual es la postura de los estudiantes frente temas como la fumigación con glifosato y su impacto en el medio ambiente y los campesinos. Esto demuestra la comprensión de las implicaciones económicas y sociales de cada decisión estatal:

Por otro lado, en el territorio se empieza a generar otra tensión a nivel ambiental, el glifosato, ya que el expresidente tenía presente a las no fumigaciones, sin embargo, la fiscalía insiste en mantener aquellas fumigaciones como método de control al cultivo y así mantener una estrategia de criminalización a los campesinos (María Paula Meses, 1101).

Además, este pilar del acuerdo de paz reconoce que la solución al problema de los cultivos de uso ilícito no se puede abordar de forma aislada. Se requiere una visión integral que incluya aspectos como la reforma agraria, el acceso a créditos y apoyo técnico para los agricultores, así como programas de desarrollo alternativo. (Delio Ramírez, 1101).

Aquí realmente los más afectados son los campesinos enfrentándose a una crisis económica y una crisis alimentaria que los llevo a vincularse con el cultivo de coca (María Paula Meneses, 1101).

La tercera pregunta de esta actividad, quisiera abordarla en la fase de reflexión ya que se evidencia la postura que tienen los estudiantes frente a la paz.

### **9. Fase De Reflexión**

Durante esta fase lo que se quería principalmente era conocer las posturas de los estudiantes, estas en relación con mi objetivo formativo: los acuerdos de paz y la paz. Los contenidos de esta fase están sujetos a lo propuesto por las actividades de la primera y cuarta sesión y a una de las preguntas de la tercera sesión. Así mismo, encuentro que de la dimensión que más se abordó

fue la del futuro como posibilidad pues refiere a la toma de posicionamiento frente a la paz y es la perspectiva política de esta propuesta, por lo tanto, es implementación y reflexión.

### ***9.1. Futuro Como Posibilidad***

Tener una visión del pasado a través de la memoria es fundamental para la construcción de futuros. Esta visión en articulación el lenguaje define como se va a entender lo que sucedió. (Castillejo, 2010) en la propuesta pedagógica, el futuro como posibilidad espera que los estudiantes tras la experiencia de las sesiones anteriores expresen como el cambio se ha puesto en escena y les ha permitido reflexionar sobre las diferencias cristalizadas en un orden social profundamente desigual (Castillejo, 2015). En este sentido, se pudo identificar que los estudiantes seccionan la paz en tres sentidos: Paz – Verdad, Paz – Cambios Estructurales y Paz – Futuro, estos sentidos se hicieron evidentes en los resultados de la primera y cuarta sesión y en la respuesta a la tercera pregunta de la tercera sesión.

La primera sesión “Presentación y acercamiento desde la perspectiva histórica a los acuerdos de paz en Colombia” fue una de las que menos tiempo tuvo para trabajar. En primer lugar, esta fue la sesión de reincorporación al aula con los estudiantes, por lo cual, tras las palabras de la profesora Blanca, tuve que presentarme, escuchar la presentación de cada estudiante y socializar toda la planeación didáctica junto con los hallazgos de la caracterización.

Inicialmente, con esta sesión buscaba que los estudiantes reconocieran cuales han sido los intentos de acuerdos de paz en Colombia que preceden al Acuerdo Final y para ello se plantearon dos actividades, la primera de ellas era abordar una presentación de diapositivas que expusieran las características y componentes de un acuerdo de paz, sin embargo, por el poco tiempo restante para la ejecución de la sesión la profesora Blanca decidió que debíamos arrancar con la siguiente

actividad que pretendía abordar la lectura Colombia: el largo camino hacia la paz. Perspectiva histórica 1978-2017 escrito por Enric Gonyalons Sureda en grupos de 3 o 4 personas.

Esta idea de lectura grupal implicó el gasto de más tiempo, pues no fue hasta que los estudiantes armaron grupos y escogieron un espacio en el salón que se dio inicio a repartir el texto y comenzar su lectura.

La instrucción era leer por periodos presidenciales cada intento de acuerdo de paz en el país y que a partir de esta lectura se respondiera una matriz con cinco preguntas: (1) Cómo se entiende la paz en estos acuerdos?, (2) ¿Cuáles son los principales actores de este conflicto?, (3) ¿Cómo describirías su voluntad política para negociar el acuerdo?, (4) ¿Cuál fue el resultado del acuerdo? Y (5) ¿Por qué creen que fueron estos los resultados?

Es importante señalar que fue la profesora Blanca quien llevo la sesión y aunque el tiempo de lectura y análisis fue muy reducido, la docente insistía en que al menos la primera pregunta fuera resuelta en el aula, esta decisión se reiteró en las sesiones pues para la profesora era fundamental tener notas, por lo cual, por grupos les pidió a los estudiantes que respondieran que entendían por paz en los periodos leídos.

Una de las respuestas fue producto de una búsqueda genérica por Google (Tomado del Diario de Campo Práctica, 2023) a lo cual la docente se limitó a hacerles un llamado de atención y recordarles la instrucción. Algunas respuestas apuntaron a relacionar otros conceptos a la paz, tales como: convivencia, eliminación del conflicto y no uso de violencia o armas. Estas consideraciones reflejan lo que Galtung (1964) denomina paz positiva, entendiéndola como un estado de ausencia de violencia directa y estructural, en la que se priman los valores como la justicia, la libertad y los derechos humanos.

Por otro lado, los estudiantes también evidenciaron que la paz es un concepto que requiere de mayor estructuración y complejidad, esto en tanto evidenciaron que para lograrla se necesita reconocer el origen político del conflicto, darles reconocimiento político a los actores armados, considerar cambios estructurales en el país como la apertura democrática y la reforma agraria, para que así se pueda hablar del perdón, de reconciliación y no repetición.

La visión de los estudiantes se complementa con lo que esta investigación presenta como condiciones constitutivas del acuerdo de paz. En primer lugar, la cuestión de la tierra ha sido la más álgida y solo ha sido abordada durante dos gobiernos: el de Betancourt y el de Santos. Esta situación, aunque reconoce la reforma agraria como una garantía de paz, transita entre dos posturas. La primera sostiene que el problema de la tierra en Colombia es el principal reproductor del conflicto armado, mientras que la segunda expone que el enfoque de restitución ha operado bajo las leyes del mercado, lo que ha llevado al campesino a un círculo vicioso de restituir, endeudarse y ser embargado.

En segundo lugar, la condición de reconocimiento político a los actores armados y la apertura democrática ha sido abordada significativamente en dos momentos: los Acuerdos de la Uribe durante el gobierno de Betancourt y el Acuerdo Final con el gobierno de Santos. En el primero, las FARC tuvieron la posibilidad de organizarse políticamente, dando origen a la Unión Patriótica (UP), un movimiento pluralista que llegó a ser la tercera fuerza política de los años 80. Sin embargo, este proceso estuvo marcado por la violencia y el exterminio del partido, evidenciando la falta de garantías para la oposición y la persistencia del enfrentamiento armado.

Con el gobierno de Santos, el enfoque se centró en ampliar la democracia como base para la paz, estableciendo garantías como el Estatuto de la Oposición y las circunscripciones especiales para las zonas más afectadas por el conflicto. A pesar de estos avances, la realidad plantea

grandes desafíos, incluyendo el rechazo social hacia el partido de los excombatientes, la inseguridad para quienes ejercen la política y las dificultades del partido para consolidarse en el electorado, especialmente entre los jóvenes.

Para la segunda pregunta, las respuestas coincidieron en que los principales actores del conflicto son el Gobierno Nacional y los grupos al margen de la ley. Con respecto a la tercera pregunta, sobre la voluntad política, los estudiantes expresan que en cada intento siempre una parte es la que llama al diálogo y en estos se pactan condiciones para mantenerlo o disolverlos, como estar de acuerdo con la desmovilización, aplicación de amnistías e indultos, cese al fuego bilateral, compromisos y garantías para la desmovilización.

Las respuestas de la cuarta y quinta pregunta evidenciaron que los resultados de cada intento de paz, excepto el Acuerdo Final del 2016, se caracterizan por la profunda desconfianza entre los grupos enfrentados, lo que lleva a que se pasen por alto los ceses al fuego, el rechazo de programas de paz y reformas que son tumbadas por el mismo gobierno y que en determinado momento uno de los grupos armados (entiéndase Fuerzas Militares, Guerrillas o Paramilitares) se siente con mayores oportunidades de crecimiento.

Como complemento, la tercera condición que expone esta investigación tiene que ver con las tensiones paz – guerra. En Colombia el conflicto ha estado marcado por una narrativa de desconfianza y estigmatización y esta postura ha sido avalada por los medios de comunicación que promueven imágenes negativas de los grupos armados resaltando prácticas como secuestros y narcotráfico, mientras se minimizan o silencian la violencia de otros actores como los paramilitares. De alguna manera, esto también define la voluntad política de las partes, pues la opinión pública es fundamental para dar pausa o seguimiento al acuerdo.

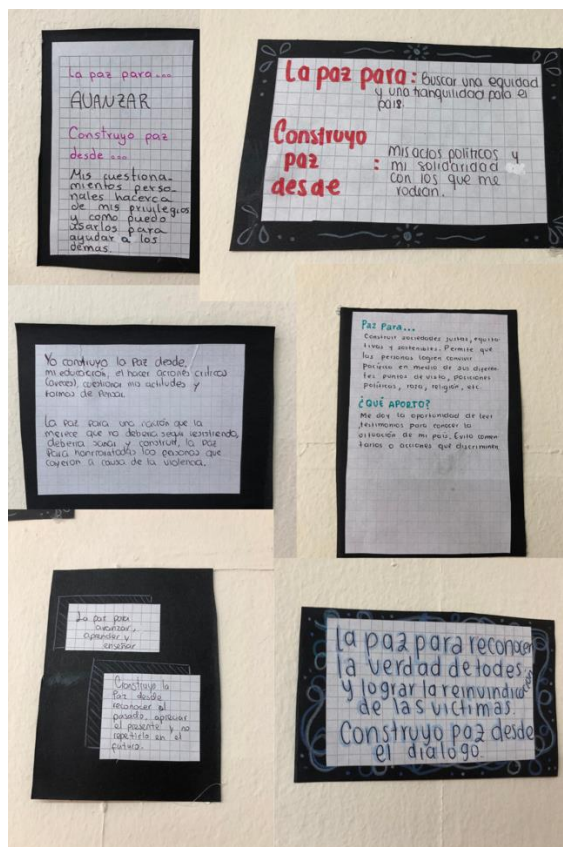
La cuarta sesión consistió en invitar a los estudiantes a participar en el montaje del “Rincón de la Paz” en el que cada uno pudo expresar el para qué de la paz y las formas en las que se construye paz. Mi propósito con esta actividad era dejar una muestra artística en el salón que expusiera lo que los estudiantes habían reflexionado sobre la paz en las sesiones anteriores, para ello, yo elaboré un letrero en el que plasmé la frase “la paz la construimos todos” y alrededor de ella, dispuse los mensajes que los estudiantes construyeron siguiendo la premisa de “la paz para y construyo paz desde”.

**Ilustración 5. Desarrollo de la Actividad "Rincón de la paz"**



*Nota.* desarrollo de la actividad “Rincón de la Paz”

**Ilustración 6. Algunos Mensajes**



**Ilustración 7. Resultado de la Actividad "Rincón de la Paz"**

*Nota.* Resultado de la actividad “Rincón de la Paz”

En esta cuarta sesión recibí los escritos de la actividad anterior y no pudimos socializarlos porque me interesaba poder terminar la actividad de cierre sin apresurarme pues requería de la participación juiciosa y ordenada de los estudiantes. Durante la sesión, la profesora Blanca entra por unos minutos, me pregunta sobre las actividades planeadas para la clase y luego se retira. Tras su salida, decido comenzar retomando en el tablero los objetivos de la propuesta, contándo-

les nuevamente porque mi objetivo formativo había sido la paz y su construcción. De esta manera, arranque discutiendo como la paz nos vincula, nos humaniza, nos reconoce y nos transforma. Además, reflexionamos sobre el uso de la memoria como herramienta pedagógica para recordar el pasado en función del presente y del futuro, entendiendo el pasado como objeto de análisis y cuestionamiento (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023).

En seguida, presenté a los estudiantes un material diseñado para realizar una intervención en el aula. La actividad consistía en escribir mensajes que respondieran a las frases: "La paz para..." y "Construyo paz desde...". Cada estudiante participó aportando su mensaje.

Hacia el final de la clase, la profesora Blanca se acercó al salón y compartió conmigo que había hablado con los estudiantes sobre mi trabajo con ellos. Según lo que le comentaron, se sintieron a gusto con las actividades y consideraron que tenía un buen manejo del tema. La profesora me felicitó por haber logrado captar la atención del grupo, destacando que los estudiantes, en ocasiones, solían ponerse de acuerdo para no asistir a ciertas clases, como las de inglés. Esto ya me lo había mencionado una de las alumnas, quien también señaló que el grupo podía ser difícil de manejar. Finalmente, los estudiantes colocaron sus mensajes en el salón, y yo les agradecí profundamente por su participación y por el espacio compartido (Tomado del Diario de Campo Practica, 2023).

Los resultados de esta sesión fueron consecuentes con la dimensión que quise trabajar y para un mejor análisis encontré que podía agrupar las expresiones de los estudiantes en tres sentidos: (1) Paz – Verdad, (2), Paz – Transformaciones y (3) Paz – Futuro. A continuación, expongo las expresiones de los estudiantes dentro de cada sentido.

### **9.1.1. Paz – Verdad.**

Los estudiantes entendieron que la paz es un proceso de búsqueda y esclarecimiento de la verdad, en el que se deben reconocer las injusticias que se cometieron con las víctimas y así mismo, restablecer sus derechos. La construcción y consolidación de paz requiere del trabajo de la memoria permitiendo que los afectados sean escuchados y reconocidos. En este sentido, el estudiante enuncia “la paz para reconocer la verdad de todos y lograr la reivindicación de las víctimas. Construyo paz desde el dialogo” entendiendlo que la paz requiere espacios de conversación y comprensión que permitan sanar las heridas del pasado. Otro estudiante enuncia “la paz para reconocer la historia del conflicto en Colombia para concientizar y llegar a la no repetición” lo cual demuestra que la memoria y el conocimiento de la verdad son esenciales para evitar la perpetuación de la violencia.

### **9.1.2. Paz – Transformaciones.**

La paz como un proceso transformador se caracteriza por un cambio de mentalidad y por transformaciones que atraviesen la estructura del país. La paz se construye a partir del auto análisis y la empatía, esto refleja el compromiso de transformar el entorno social desde una perspectiva de justicia y equidad: “paz para construir sociedades justas, equitativas y sostenibles, permite que las personas logren convivir pacíficamente en medio de sus diferentes puntos de vista, posiciones políticas, raza, religión, etc. ¿qué apporto? Me doy la oportunidad de leer testimonios para conocer la situación de mi país. Evito comentarios o acciones que discriminen”, “yo construyo paz desde mi educación, el hacer acciones críticas (a veces), cuestionar mis actitudes y formas de pensar. La paz para una nación que la merece que no debería seguir resistiendo, debería sanar y construir la paz para honrar a todas las personas que cayeron a causa de la violencia”. Así mismo, la paz busca la desnaturalización de la violencia “la paz para...dejar de minorizar la vida, entender nuestros privilegios sin discriminar a los otros, darles prioridad a poblaciones vulnerables, dejar de normalizar la violencia y aprender a perdonar”

### **9.1.3. Paz – Futuro.**

La paz permite imaginar el futuro como posibilidad (Castillejo, 2010) reconociendo que se está ante la oportunidad de reflexionar, permitiéndose imaginar lo inimaginable. La paz sostiene en el horizonte un país que permita vivir de manera digna y tranquila “la paz para avanzar, aprender y enseñar. Construyo la paz desde reconocer el pasado, apreciar el presente y no repetirlo en el futuro”. En este mismo sentido, encajan algunas de las visiones que tienen los estudiantes sobre el Acuerdo Final:

Este acuerdo de paz y todas las nuevas propuestas para lograr una transformación pacífica, está logrando cambiar la vida de miles de personas que han sido víctimas del conflicto y que por medio de estos acuerdos pueden ser dignificados y así mismo lograr sanar heridas del pasado. Y así mismo el reconocer que los victimarios también son víctimas de este conflicto.

Las transformaciones a futuro también invitan a mantener vigentes las luchas y reivindicaciones con el campesinado y las víctimas para que no vuelvan a ser vulnerados “la paz para tener una mejor calidad de vida, para lograr que nuestros campesinos tengan una vida digna, así como a merecen”. Finalmente, la paz es un acto político, es una toma de decisiones (Mendoza y Rodríguez, 2006) “la paz para buscar una equidad y una tranquilidad para el país. Construyo paz desde mis actos políticos y mi solidaridad con los que me rodean”, “la paz para el cese de violencia y las armas. Construyo paz desde aprender del tema, informarse, saber manejar las relaciones y resolver los problemas mediando”.

## **10. Capítulo III. Reflexiones Finales**

### **10.1. La Investigación En Segundo Orden**

De acuerdo con Mejía (2002) la investigación en segundo orden se encuentra determinada por el conocimiento reflexivo y se constituye en “el momento de pensamiento que pone en interrelación al investigador y a los investigados en el proceso que hace posible la cognición” (Mejía, 2002, p. 8), esta metodología de investigación en las ciencias sociales posiciona al investigador como el intérprete de las acciones de los sujetos teniendo en cuenta sus propósitos y reflexiones. La investigación en segundo orden es epistemológicamente reflexiva ya que incluye al observador en la observación y construye una conciencia de lo observado desde su misma observación.

Dentro de esta investigación, el objeto distinguible del segundo orden se constituye por sujetos que observan y construyen la realidad a partir de dicha observación, como afirma Mejía (2002) se trata de sujetos que son parte de la realidad y la propia realidad es parte de ellos. (p. 9). En el conocimiento reflexivo se promueve no solo el estudio y explicación de la sociedad sino también señala como se conforma y se transforma a sí misma, esto quiere decir que no solo se observan los hechos o fenómenos sino como los observadores del primer orden interpretan y distinguen estos hechos. El investigador en el segundo orden tiene la capacidad de la hetero - observación en la que compara diversas observaciones, lo cual permite que se reduzcan los sesgos cognitivos y determinismos de su propio análisis, en este sentido, el investigador no solo registra pasivamente la información, sino que reflexiona sobre sus propias observaciones, permitiéndole controlar el sentido de la investigación y generar un proceso de auto observación la cual se encuentra en interacción constante con lo estudiado (Mejía, 2002).

Así mismo, este esquema de referencia permite distinguir entre lo que no se conoce a lo que se puede conocer en los sujetos del primer orden. En medio de este proceso el investigador expone las estructuras subyacentes que los sujetos no perciben por ser parte de su experiencia cotidiana. Tal como señala Bachelard (1983) citado en Mejía (2002), el proceso de investigación en segundo orden es la ruptura epistemológica en la que el investigador trata de desprenderse y superar los conocimientos espontáneos para lograr el conocimiento profundo. En este sentido se captan las distinciones del observador en primer orden a través del propio esquema de distinción, es así mismo se interpretan los significados que exponen los sujetos, desentrañando el significado, sentido, motivaciones e intencionalidad (Mejía, 2002).

La investigación en segundo orden (Mejía, 2002), junto con la investigación cualitativa componen la metodología de investigación que se emplea para repasar mentalmente las acciones

típicas y cotidianas de mi práctica pedagógica partiendo del análisis de esta ya no como sujeta participante sino como observadora del proceso. De manera que lo que se quiere es reflexionar sobre mi reflexión, “En suma, la investigación persigue “un doble objetivo y construye un doble objeto”, la elaboración de un “objeto aparente” y un “objeto profundo” (Bourdieu, s.f. citado en Mejía, 2002)

En esta metodología de investigación en segundo orden, también quisiera recordar la estructura básica que propone Larrosa (1995) sobre la reflexión, se trata de primero ver-se cómo el ejercicio de ver “hacia adentro” para comprender la relación del sujeto consigo mismo, esto requiere de distanciarse de la experiencia inmediata para analizarla desde otra perspectiva. Expresar-se cómo un acto de creación, mediación y transformación del sujeto a través de su comunicar. Narrar-se permite autoexplorarse, es la separación de reconocer la huella de lo que se ha visto de sí mismo y el yo que recoge esa huella y la dice. Finalmente, juzgar-se implica abordar desde la ética las propias acciones, pensamientos y sentimientos tomando posición frente a uno mismo.

## **10.2. Querer Reflexionar En La Inexperiencia**

Cuando se inició este proyecto de investigación, las motivaciones estaban vinculadas a mi experiencia escolar; sin embargo, era consciente de que me encontraba ante un amplio abanico de posibilidades para estudiar. Por ello, lo primero que se hizo, en compañía de mi tutora Catalina Rodríguez, fue delimitar el problema: el conflicto armado, sí, pero ¿desde qué perspectiva? Lo que siguió fue un proceso de lecturas y análisis en las que buscaba encontrar un sentido y un lugar de enunciamiento que me permitiera aportar a las ciencias sociales, cuestionando las ausencias de mi formación previa y explorando nuevas perspectivas sobre el conflicto armado.

Tras este proceso de reflexión y definición del problema, comprendí que mi interés se centraba en abordar el conflicto armado desde la Cátedra de paz como espacio que permite abordar el tema en el aula. Con esta certeza sobre el conflicto, continué la siguiente etapa de mi investigación, la práctica pedagógica, momento que me definiría como maestra en formación. Esta etapa enfrentó momentos de dificultad administrativa que retrasaron el avance y añadieron complejidad al proceso. Una vez superados estos obstáculos me encontré con un nuevo desafío: el tiempo. Durante la fase de observación y caracterización, conté con tres sesiones, que, aunque breves me permitieron clarificar el objetivo formativo y ajustar mi propuesta a las realidades institucionales. Aquí debo señalar que la frustración fue una constante durante esta etapa, pues los resultados obtenidos en la fase de observación me llevaron a cuestionarme no solo como maestra, sino también sobre mi capacidad para abordar el tema. Me vi limitada al asumir, erróneamente, que los estudiantes ya dominaban todo el conocimiento necesario. Este desencuentro con mis expectativas fue tan profundo que llegué a considerar cambiar de institución.

Seguido de esto, tras los ajustes pertinentes y la aprobación tanto de mi tutora como de la maestra en el IPN entramos en la fase de implementación. Esta fase también estuvo marcada por las limitaciones temporales, pues únicamente se me dieron cuatro sesiones para desarrollar la propuesta pedagógica, lo que me hizo priorizar en cada una de las sesiones actividades rápidas que en ocasiones ni siquiera lograban abordarse en su totalidad, esto limitó la toma de decisiones pedagógicas ya que debía enfocarme en cumplir con los objetivos propuestos y abordar al menos una parte de la actividad. Este ritmo de trabajo se vio influido por las peticiones de la profesora Blanca, quien insistía en la entrega de productos calificables constantes, lo que añadía un poco más de presión al proceso, incluyendo a los estudiantes quienes olvidaban entregar las activida-

des o abordar los insumos y por supuesto estoy yo en el proceso en el que seguramente por tratarse esta de mi primera experiencia en el aula cometí todos los errores posibles tanto en la planeación como en la ejecución de la práctica, lo que si es cierto, es que inicialmente yo había asumido sesiones para desarrollarse en un bloque de clase y el ajuste en la marcha solo me permitió dejarle a los estudiantes tarea.

Sin embargo, ante este panorama, puedo decir que logré avanzar en la consolidación de la propuesta, adaptándola a las condiciones institucionales y desarrollando el objetivo formativo que fue el abordaje de los acuerdos de paz como eje central del trabajo en dos sentidos: como conceptualización y como escenario formativo mediado por las pedagogías de la memoria como un proceso reflexivo y de producción de experiencias que buscó afectar las subjetividades.

Dicho esto, quisiera retomar la constante limitación del tiempo durante mi practica pedagógica en la que si bien hubo experiencia como la posibilidad de dejar que algo me pasara, que me aconteciera (Larrosa, 2003) no fue hasta el finalizar la práctica que pude detenerme para darle paso a mi reflexión.

Me acuerdo que por allá en el año 2019, salió una noticia que anunciaba el regreso de la “segunda Marquetalia” donde se contaba como las disidencias de las FARC regresaban a las armas, a los pocos días vi un mural muy lindo en la universidad que decía “Nadie ha hecho trizas mi acuerdo de paz”.

Ilustración 8. Mural de la UPN



Ver este mural me hizo pensar que la paz más allá de no estar en enfrentamiento es para nosotros un anhelo de vida, un cambio oceánico (Castillejo, 2010), implica a nuestro futuro y es tan frágil que debe ser protegida. De manera que se ha convertido en un tema muy personal buscar entender por qué nos cuesta tanto como sociedad dar un paso hacia adelante. Cuando entré al IPN me di cuenta de que para mí sería un reto poder atrapar el curso en el tema porque ¿qué sentido tiene hablar de paz en un país en guerra?, sin embargo, junto con la profesora Catalina, nos dimos a la tarea de pensar justamente como dejar de reproducir esta enseñanza de la guerra, no por querer negarla, sino por ver en la paz una oportunidad y contagiar a las demás generaciones con el ánimo de defenderla.

Pensar más despacio y detenerme en el proceso de verme, narrarme, expresarme y juzgarme (Larrosa, 1995) me permite ahora poder reconocer que mi inexperiencia no fue una carencia en mi práctica sino que me permitió abrirme al aprendizaje y desarrollo personal, como maestra en formación puedo decir que a pesar de mi conocimiento y el transito académico la realidad

educativa a veces puede ser un elemento de shock, porque implica valerse de nuevas técnicas y recursos, de imponerse de forma tolerante a la frustración, con esto quiero decir que llegar al salón de clases me obligó a reajustarme en muchos sentidos, reconocer que hay métodos y formas tradicionales de acercamiento a los estudiantes (pedirles silencio, que se organice el salón, que se separen los grupos, etc.) que no han cambiado, por eso la profesora Blanca insistía tanto en la nota, porque era su forma de expresar autoridad, mostrando un poco las relaciones de poder que existen en la escuela. Finalmente, es ahora más que nunca que puedo afirmar que el salón de clases y en general la vida escolar es un entorno tan dinámico que el sin sabor y las alegrías pueden pasar en una hora y media de clase, de la misma manera, me atrevo a decir que es vital que como maestros podamos sistematizar nuestras experiencias porque si bien el colegio no se mueve entre las dicotomías de estar en el paraíso o en el infierno hay cosas para las que no nos preparan, sino que suceden in situ y esto implica actuar en la contingencia del momento.

Este proceso de reflexión y adaptación de la práctica no fue inmediato ni fácil, fue solo al detenerme y pensar más profundamente lo que pude vivir que entendí lo que implica la práctica pedagógica como experiencia,

pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, para sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003, pp.71-72).

## 11. Conclusiones

La Cátedra de la Paz es sin duda un proyecto educativo pensado para enfrentar los retos de comprensión y resolución de conflictos, en este caso el conflicto armado del país. Sin embargo, su amplio margen de interpretación ha generado una diversidad de enfoques en su implementación, en algunos casos se ha visto instrumentalizada pues su propósito se ha desviado a temáticas como los dilemas morales, la prevención de riesgos y los proyectos de vida. A pesar de estos obstáculos, la incorporación de elementos como la memoria histórica ha potenciado su alcance, fomentando así la construcción de procesos de subjetivación que abren paso a nuevas apuestas pedagógicas.

En esta perspectiva, las pedagogías de la memoria surgen como un componente transformador que convierte a la cátedra en un espacio reflexivo y generador de experiencias significativas, articulando las historias individuales con las colectivas y fusionándose en expectativas de futuro. Para abordar la Cátedra de la Paz desde el análisis de los acuerdos de paz, resulta fundamental incorporar las pedagogías de la memoria, pues, aunque hoy en día poco se habla de los acuerdos, que parecen haber quedado como un pasado reciente casi olvidado, las pedagogías de la memoria aportan una clave para entender cómo se seleccionan y se construyen esos recuerdos.

Dicho proceso de selección, no solo implica contar la historia de ciertos eventos, sino también un ejercicio de formación política, ya que se espera afectar la subjetividad a través del trabajo de la memoria. Las pedagogías de la memoria aportan a la definición del pasado por recordar y así mismo logra vincularlos con el futuro, promoviendo pensamiento histórico lo cual invita a mirar el pasado desde diferentes perspectivas.

En este sentido, la cátedra de la mano con las pedagogías de la memoria permite rescatar el pasado de la guerra y entender que existen condiciones como el problema de la tierra, la apertura democrática y la opinión pública que han alimentado y alimentan el conflicto, influyendo en los formación de discursos sociales y políticos, los cuales perpetúan o modifican representaciones sobre el mundo, la economía, las ideologías políticas y la lucha de clases. Al integrar estos temas de formación en los estudiantes dentro de la Cátedra de la Paz y con la mediación de las pedagogías de la memoria se contribuye a formar sujetos capaces de tomar una postura política informada y crítica frente a la realidad social.

Este enfoque ha encontrado en el Instituto Pedagógico Nacional un terreno fértil para su desarrollo, dado su papel como centro de práctica de maestros en formación. A través de líneas formativas, el colegio ha promovido la construcción de pensamiento crítico y un abordaje integral de la paz, consolidándose como referente en la educación para la reconciliación y transformación social.

En el marco de este proyecto pedagógico, la pregunta ¿Cómo aportan las pedagogías de la memoria a la construcción de una propuesta de Cátedra de Paz centrada en el análisis de los acuerdos de paz desde una perspectiva histórica en el Instituto Pedagógico Nacional? permitió evidenciar que el trabajo sobre las dimensiones de la memoria no solo profundizó los conocimientos previos de los estudiantes, sino que también impulsó en ellos apuestas de futuro, reconociendo la paz como un proceso complejo que exige compromisos estatales, tales como la verdad, la reparación a las víctimas y el fortalecimiento del tejido social.

Finalmente, no se pueden desconocer los desafíos, pues a pesar de los esfuerzos que se realizan desde la cátedra y otras iniciativas institucionales, el panorama actual está marcado por

un sentimiento de zozobra e incertidumbre, pues se han desvirtuado y desatendido aspectos claves del Acuerdo Final y se presentan ausencias en los avances en la negociación con el Ejército de Liberación Nacional y otros grupos armados, lo cual resalta las dificultades para consolidar una paz duradera. La invitación es a proteger y fortalecer proyectos como la Cátedra de Paz, que no solo busquen la comprensión del conflicto sino la reflexión y compromiso con el cambio estructural de la sociedad.

### Referencias

- Barakaldo Orjuela, D. (2014). *La mala suerte de los diez intentos de paz que ha tenido Colombia*. Bogotá.
- Bárcena, F. (s.f.). *Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo: Notas para una reflexión*. Universidad Complutense de Madrid.
- Betancourt Echeverry, D. (1995). *La enseñanza de la historia a tres niveles* [PDF]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/427489254/Betancourt-Echeverry-Darios-La-Ensenanza-de-La-Historia-a-Tres-Niveles>
- Castillejo, A. (2010). *Iluminan tanto como oscurecen: De las violencias y las memorias en la Colombia actual*. En *Memoria, silencio y acción psicosocial: Reflexiones críticas sobre por qué recordar en Colombia* (pp. 21-55). Ediciones Cátedra Libre.

- Castillejo, A. (2015). *La imaginación social del porvenir: Reflexiones sobre Colombia y el prospecto de una Comisión de la Verdad* [PDF]. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150131091650/CastillejoFinal.pdf>
- Centro de Memoria Histórica. (2013). *Todo pasó frente a nuestros ojos: Genocidio de la Unión Patriótica (1984-2002)*. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/todo-paso-frente-a-nuestros-ojos-genocidio-de-la-union-patriotica-1984-2002/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/basta-ya/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *Cartas de navegación: Encuentro de experiencias*. Centro Nacional de Memoria Histórica. [http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/Cartas-de-Navegacio%CC%81n-Encuentro-de-Experiencias\\_.pdf](http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/Cartas-de-Navegacio%CC%81n-Encuentro-de-Experiencias_.pdf)
- Charria Hernández, C. (2016). *La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la paz en el postconflicto*. Compartir Palabra Maestra. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores\\_propuestas/propuestas2016/la-memoria-historica-en-el-aula-de-clase\\_una-estrategia\\_carlos-charria.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores_propuestas/propuestas2016/la-memoria-historica-en-el-aula-de-clase_una-estrategia_carlos-charria.pdf)
- Charry Joya, C. A. (s.f). *Opinión pública y proceso de paz en Colombia en 2014* [PDF]. Universidad del Rosario. Recuperado de <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b289817-fa93-4140-bcf2-8b1c5fdcf2d1/content>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

06/13.%20DIEZ%20PROPUESTAS%20PARA%20EL%20ESTUDIO%20DE%20LA%  
20HISTORIA%20RECIENTE%20DE%20COLOMBIA%20CON%20%20C3%89NFASIS  
%20EN%20EL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf

Comisión de la Verdad. (2022). *El puente está quebrado* (versión digital interactiva). Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

<https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022->

07/EI%20puente%20esta%20CC%81%20quebrado%20Final%20Digital%20e%20interactiv  
o.%2020-05-22%20%281%29.pdf

Comisión de la Verdad. (2022). *Mosaico metodológico: Escuelas de palabra*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

<https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022->

06/12.%20MOSAICO%20METODOL%20C3%93GICO\_ESCUELAS%20DE%20PALAB  
RA.pdf

Díaz, H. D. (2021). *El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre : la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano..* Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/16402>.

Escorcía Barros, J. (2019). *Construyendo convivencia, cultura ciudadana y paz en Cartagena de Indias*. Compartir Palabra Maestra.

<https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras->

investigaciones/construyendo-convivencia-cultura-ciudadana-y-paz-en-cartagena-de-indias.pdf

Esparza, A. L. (2015). *Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17467>.

- Fajardo, D. (2002). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra: Comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.
- Fundación Paz y Reconciliación (Pares). (2020). Cartilla Derechos Humanos, un camino hacia la Paz. Recuperado de <https://www.pares.com.co/post/cartilla-derechos-humanos-un-camino-hacia-la-paz>.
- García Sánchez, M. (2020, septiembre 23). *La participación política de las FARC en el posacuerdo*. Universidad de los Andes. Recuperado de <https://www.uniandes.edu.co/es/noticias/gobierno-y-politica/la-participacion-politica-de-las-farc-en-el-posacuerdo>
- Gómez-Quintero, J., Aguerri, J., Maldonado, L., & Pasachova, N. (2022). La opinión pública colombiana sobre el acuerdo de paz 2016-2020: Punitivismo, desconfianza y ostracismo. *Revista Criminalidad*, 64(3), 39-60. <https://doi.org/10.47741/17943108.365>
- Guzmán García, J. C. (2023). *La proyección política y electoral del partido de las FARC* [PDF]. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/85039/1030556594.2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva* [PDF]. Recuperado de <https://ia601509.us.archive.org/17/items/MemoriaColectivaHalbwachs./Memoria%20Colectiva-Halbwachs.-.pdf>
- Hernández, H. S. (2020). *Trabajar desde las memorias sociales : una caja de herramientas para la enseñanza del tiempo presente en la escuela..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13267>.

- Huérffano, D. A. (2015). *Didácticas del conflicto armado : una experiencia desde la pedagogía crítica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10641>.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Manual de convivencia* [PDF]. Recuperado de [https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/Manual-de-Convivencia-IPN\\_MODIFICADO.pdf](https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/Manual-de-Convivencia-IPN_MODIFICADO.pdf)
- Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* [PDF]. Recuperado de <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>
- Jelin, E. (2018). La lucha por el pasado. *Testimonios*, 5(7), 208-210. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/article/view/20839>
- Jiménez Jaimes, D. (2018). Armonías de paz. *Aula Urbana*, (109), 17. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1776>
- Londoño Sánchez, J. G., y Carvajal Guzmán, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-ando*, 8(1), 124–141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- Marentes Ochoa1, Y. C. y Diana Constanza Torres Ortega, D. C. (2019). Soy mejor persona, soy mejor colombiano. *Aula Urbana*, (113), 14. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2061>
- Martínez, J. H. (2021). La política de tierras en Colombia durante el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018). Una complicada estrategia de clase en la disputa por la renta territorial.
- Mejía, J. (2002). *Perspectiva de la investigación social de segundo orden*. *Cinta Moebio*, 14, 200-225. <https://www.moebio.uchile.cl/14/mejia.htm>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>
- Montes Ovalle, E. (2016). *Educando para la paz*. Compartir Palabra Maestra. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores\\_propuestas/propuestas2016/educando-para-la-paz\\_emperatriz-montes-ovalle.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores_propuestas/propuestas2016/educando-para-la-paz_emperatriz-montes-ovalle.pdf)
- Muñoz, F. D. (2019). *La enseñanza del conflicto : de una mirada crítica institucional a una propuesta democrática del saber..* Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11479>.
- Nora, P. (2008). Los lugares de la memoria (Vol. 1). Recuperado de: [https://horomicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/nora\\_lugares\\_memoria.pdf](https://horomicos.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/nora_lugares_memoria.pdf)
- Ortega Valencia, P., & Castro Sánchez, C. P. (2010). *Rostros y rastros en una pedagogía de la memoria* [PDF]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/403739046/Rostros-y-rastros-en-una-pedagogia-de-la-memoria>
- Ramos Hernández, R. (2017). *Aprendiendo a vivir juntos: Desarrollo de la prosociabilidad en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de la cultura democrática, incluyente y pacífica*. Compartir Palabra Maestra. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/noticias/aprendiendo-vivir-juntos-desarrollo-de-la-prosociabilidad-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-y>
- Rettberg, A. (comp.), Después del Acuerdo ¿Como va la paz en Colombia? (pp. 343-354). Universidad de Los Andes.

- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., & Pérez Gómez, N. (2019). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Rodríguez Ávila, S. P., & Mendoza Romero, N. C. (2006). *Formación política y reconstrucción de la memoria social: Documento de fundamentación* [PDF]. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.
- Rodríguez Sehk, P., & Bonilla-Castro, E. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes.  
<https://ediciones.uniandes.edu.co/library/publication/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos-la-investigacion-en-ciencias-sociales>
- Rubio Ochoa, C. J. (2020). *El fin de la guerra con las FARC: Aproximaciones al análisis de contenido de Revista Semana en la recta final del proceso de paz en Colombia 2015–2017* [PDF]. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/2bc8a9b3-e899-4fd4-bfa1-946dc61e1c1d/content>
- Sacavino, S., (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folios*, (41), 69-85.
- Torres Tovar, C. del P., & Reyes Grisales, E. Y. (2016). Subjetivación en la escuela: Una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, (18).  
<https://doi.org/10.19053/01207105.5332>

Veloza, N. A. (2019). *Formar al maestro : estrategias de construcción de paz desde el trabajo de formar al maestro en la Institución Educativa Van Leeuwenhoek.*. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10754>.