

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN
LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
(2014-2017): UN ANÁLISIS DE LAS PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN**

**TUTORA:
YEIMY CARDENAS PALERMO**

**PRESENTADO POR:
YESICA ESPITIA ALBARRACIN
LAURA BAYONA BECERRA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LIC. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2018**

Agradecimientos


Agradecemos a nuestra familia y amigos, quienes con su compañía, alegría y escucha han estado presentes en cada paso que dimos. En especial a nuestros padres: Nohora y Carlos; Martha y Héctor, que con su esfuerzo, ejemplo y dedicación nos brindaron todo su apoyo en este proceso formativo. Lo que somos ahora es gracias a ustedes.

Este proyecto de grado no sería posible sin la dedicación, paciencia y entrega de nuestra tutora Yeimy Cárdenas, quien nos ha acompañado y orientado durante este proyecto investigativo. A ella gracias por brindarnos tantas enseñanzas desde su saber y su ejemplo como maestra. El presente trabajo es fruto de lo aprendido a su lado.

A quienes han sido nuestros maestros a lo largo de estos cinco años de formación, pues el granito de arena que cada uno de ellos ha puesto en nosotras es lo que hoy nos permitió llegar a este punto. Especialmente agradecemos a los profesores: Fausto Peña, Olga Cecilia Díaz, Carol Pertuz, Magda Vargas, Yolanda Gómez, Elsa Tovar, Aída Sotelo y Aura Martínez, quienes no sólo nos han brindado su saber, también nos han brindado su cariño, aquello que nos hace sentirnos como en nuestro segundo hogar.

En este camino, no podemos olvidar a nuestra amiga Janna, una persona excepcional que durante más de tres años en este proceso de formación nos deslumbró con su vocación y amor por la profesión, con su inteligencia, iniciativa y con su capacidad de liderazgo. De su corto paso por esta vida nos quedamos con las enseñanzas que nos brindó, con su bella presencia, con su vocación propia de un maestro y su capacidad de transformación, pues transformó nuestras vidas para compartir su sueño de dejar huellas significativas en la educación.

Por último, agradecemos a la Universidad Pedagógica, por ser nuestra segunda casa, por la calidez con la que nos reciben, por el esfuerzo que hacen porque nuestras condiciones como comunidad universitaria sean las mejores, y por preparar educadores comprometidos con la paz en Colombia.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | | |

| 1. Información General | |
|---|--|
| Tipo de documento | Trabajo de Grado. |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central. |
| Título del documento | Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017): un análisis de las perspectivas de formación. |
| Autor(es) | Bayona Becerra, Laura Carolina; Espitia Albarracin, Yesica. |
| Director | Cárdenas Palermo, Yeimy. |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 80 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. |
| Palabras Claves | EDUCACIÓN PARA LA PAZ; VIOLENCIA; CONFLICTO; CONFLICTO ARMADO; PAZ; MEMORIA; VIOLENCIA POLÍTICA; PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA. |
| 2. Descripción | |
| <p>El presente trabajo de grado tuvo como propósito analizar algunas propuestas formativas de pregrado de educación para la paz asumidas en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014-2017, en aras de identificar las perspectivas de formación. Lo anterior parte de reconocer la coyuntura actual de los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el gobierno nacional, en donde la universidad asume un compromiso con la formación de maestros para la paz, ante los retos que subyacen de estas negociaciones, como lo es educar para la paz en el contexto colombiano.</p> <p>A partir del reconocimiento de este contexto, se pueden encontrar contenidos relacionados con la educación para la paz desde autores como Xesús Jares y David Hicks; en consonancia, se trabajan las discusiones teórico-conceptuales en torno a la educación para la paz desde una mirada histórica, y otros conceptos como conflicto armado, violencia política y memoria, relacionados con la educación para la paz, ya que son conceptos propios del contexto latinoamericano. Posteriormente, se exponen las propuestas metodológicas en torno a la educación para la paz que realizan Jares y Hicks. Además, se identificaron cuatro momentos históricos que llevaron a abordar la educación para la paz ante acontecimientos de violencia extrema y conflicto armado: la Guerra de los mil días (1899 - 1902); el “Bogotazo” (9 de abril de 1948); los acuerdos de paz PRT, EPL, MAQL, Corriente de Renovación Socialista, Milicias Urbanas de Medellín y Frente Francisco Garnica de la Coordinadora Guerrillera (1989 -1994); y los acuerdos de paz entre el Gobierno Nacional y la guerrilla de las FARC- EP (2012 - 2016).</p> <p>Bajo esta mirada conceptual, esta investigación permitió identificar qué perspectivas se asumen en la formación de maestros en la UPN, dentro de algunos programas analíticos, y qué contenidos se desarrollan dentro de los mismos para lograr consolidar una propuesta formativa, teniendo en cuenta el periodo 2014-2017.</p> | |

3. Fuentes

Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 263-282). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. Gernika Gogoratuz. Bizkaia. Giroux, H. (2008). Teoría y Resistencia en Educación. Siglo XXI editores. México. Recuperado de <https://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>

Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar, una propuesta de formación más allá del paradigma del sujeto víctima (p. 235-278). En Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima. Universidad Pedagógica Nacional.

Hicks, D. (1993). Comprensión del campo. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. (p. 21-38). Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Jares, X. (1991). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular. Madrid.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.

Muñoz, F. (2016). La paz Imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). Madrid. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>

Rodríguez, S. (2016). Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 135-159). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ruiz, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación. En La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. (p. 44-59). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/des-upn/20121130051155/texto.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2019 : Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

4. Contenidos

Este trabajo está constituido por seis capítulos, el primer capítulo consistió en desarrollar los preámbulos de la educación para la paz, así como las discusiones teórico-conceptuales en torno a la violencia, el conflicto, la violencia política, el conflicto armado, la memoria y por último, la educación para la paz. En el segundo capítulo se abordaron las propuestas curriculares de la educación para la paz realizadas por David Hicks y Xesús Jares. Como tercer capítulo se encontraron algunas investigaciones realizadas en torno a la educación para la paz en Colombia.

En el cuarto capítulo se trabajaron los análisis llevados a cabo sobre la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2017, a través de la identificación de

algunas perspectivas de formación y el planteamiento de las reflexiones que ellas suscitan para la formación de licenciados. Producto de este análisis, se propuso en el quinto capítulo algunas alternativas para pensar la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional.

Por último, en el sexto capítulo se expusieron las conclusiones del presente proyecto investigativo, las cuales aluden a las perspectivas de formación, integradas por los propósitos formativos y los contenidos identificados a lo largo del análisis.

5. Metodología

La investigación adoptó el enfoque cualitativo-interpretativo, pues con el fin de analizar la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional, dicho enfoque permitió una comprensión amplia y compleja del objeto de estudio. Acorde con este enfoque, se estableció la tipología de investigación documental y la técnica del análisis de contenido; ésta última permite formular cuestionamientos y develar elementos implícitos que enriquecen el análisis de la temática a estudiar, por esta razón, esta técnica tiene como finalidad construir un meta-texto que surge del análisis e interpretación del objeto de estudio. (Navarro y Capitolina, 1995).

Para dar desarrollo al propósito principal del análisis de contenido (realización del meta-texto), se establecieron como niveles de análisis: nivel de superficie en el cual es realizada una descripción de la información recopilada; el nivel analítico que tiene como finalidad realizar un proceso de clasificación y ordenamiento de la información para la construcción de categorías; y, por último, el nivel interpretativo que consiste en la comprensión y construcción de sentido (Ruíz, 2004)

Las fuentes documentales seleccionadas para llevar a cabo esta investigación (programas analíticos académicos) pertenecen a los departamentos de Ciencias Sociales y Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales fueron clasificados, organizados y analizados por medio del uso de fichas de clasificación y ordenamiento de la información de programas encontrados y seleccionados, y matrices para facilitar el análisis en coherencia con los objetivos de la investigación. Los programas académicos fueron:

- Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia.
- Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación.
- Colombia Hoy.
- ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz?
- Pedagogía de Paz.
- Pedagogías de la Memoria: Arte y construcción de Paz.
- Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia.
- ¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación.
- Narrativas testimoniales sobre la violencia política: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia.

6. Conclusiones

Frente al objetivo general de la investigación, las principales conclusiones fueron las siguientes:

Con respecto a la perspectiva histórica, se evidenció como gran potencialidad la importancia por abordar y comprender el conflicto en Colombia y otros países que vivenciaron el conflicto armado, puesto que son aspectos transversales a la formación de los futuros licenciados; no

obstante se identificó como problemática que exista un abordaje de la historia de Colombia y otros países del mundo bajo una concepción negativa de la paz, una mirada única de la violencia vista desde el enfrentamiento bélico y una visión del conflicto como un aspecto que debe eliminarse de las relaciones sociales, puesto que el campo educativo se ve abocado a identificar otros tipos de violencia que conllevan a que las sociedades se desarrollen bajo lógicas desiguales a nivel social y educativo. En este orden de ideas, se propuso fortalecer la formación de licenciados bajo una mirada histórica a otras violencias que persisten y una mirada a los conflictos que hacen parte de las dinámicas sociales.

Ahora bien, con respecto a la perspectiva pedagógica, se identificó como gran aporte las discusiones y reflexiones en torno al papel de la pedagogía en contexto de conflicto armado o violencia, pues es un aporte sumamente importante para pensar la educación para la paz en Colombia en relación con el desafío de encarar contextos enmarcados por la violencia y en aras a un posacuerdo. Sin embargo, se encontraron como problemáticas que, en primera medida, se conciba a la pedagogía como “omnipotente”, es decir que pueda transformar contextos socialmente fragmentados, pues, aunque la pedagogía puede tener el llamado hacia la transformación, no conseguirá un cambio que es de orden estructural dado que se requieren de múltiples sectores y actores de la sociedad.

Además, se identificó como segunda dificultad que exista un énfasis en los espacios académicos en torno al sujeto víctima en contextos de violencia, pues esta mirada imposibilita que se puedan configurar nuevos sentidos ante lo vivido y nuevas formas de relacionarse con el pasado. Por estas razones, se propuso fortalecer las comprensiones en torno a las pedagogías de la memoria y la concepción de memoria, pues una comprensión crítica de estos conceptos puede posibilitar que el maestro en formación reflexione en torno a su quehacer de manera pertinente en un contexto tan demandante como lo es el colombiano.

Por otra parte, en cuanto a la perspectiva educativa, se identificó como fortaleza de formación el interés por reconocer el papel del educador y la educación en diferentes escenarios con el fin de analizar lo educativo a partir de su relación e incidencia con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en el mismo. Además, se propuso una comprensión amplia de la violencia (violencia cultural), una mirada de la paz vista como una construcción, y el conflicto como un aspecto fundamental de las relaciones sociales. No obstante, se encontraron como dificultades que, si bien se establecen objetivos amplios en torno a la formación de licenciados en relación con la educación para la paz, así como indagar en torno a propuestas y estrategias llevadas a cabo en torno a esta temática, la materialización de estos objetivos no es visible en los contenidos propuestos en el programa académico. Por tanto, se propuso que haya una relación explícita y coherente entre los propósitos formativos y los contenidos propuestos, puesto que los contenidos permiten fortalecer y desarrollar los propósitos y propuestas de la educación para la paz por parte de los licenciados.

Respecto a la perspectiva interdisciplinar, se analizó como fortaleza que la formación del licenciado que se propone una comprensión amplia en torno a las narrativas testimoniales mediante el abordaje de producciones literarias y experiencias de los estudiantes, los cuales pueden ser un gran recurso para el entendimiento de los fenómenos del conflicto armado y la violencia en Colombia. Aun así, se encontraron como carencias los referentes relacionados con la paz, la violencia, la memoria y las víctimas a nivel categorías, por lo cual no es posible establecer

una relación clara con la educación para la paz. Por tanto, se propuso fortalecer el abordaje de las narrativas testimoniales en contextos de violencia política y el conflicto armado, dado que permite acercarse a vivencias y experiencias que hacen parte de las dinámicas del contexto colombiano, visibilizando así la importancia del componente pedagógico en su formación para así establecer vínculos del quehacer docente con una educación enfocada a la paz.

Por último, en la perspectiva jurídica se resaltó como fortaleza brindar al estudiante el conocimiento de la Justicia de Transición, aspecto que enriquece la formación del licenciado frente a temas que corresponden al contexto en el cual se enfrentará como educador, en este sentido, se identificó un abordaje de la educación para la paz en relación con el conocimiento de los derechos humanos y la Justicia de Transición. Se encontraron como cuestionamientos la pregunta por el lugar de la educación, el papel de la pedagogía y el rol del licenciado son interrogantes que quedan abiertos, pues no se concreta el quehacer del licenciado como actor específico.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Bayona Becerra, Laura Carolina; Espitia Albarracin, Yesica. |
| Revisado por: | Cárdenas Palermo, Yeimy. |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 31 | 05 | 2018 |
|--|----|----|------|

Contenido

| | |
|---|----|
| Agradecimientos..... | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPITULO 1. Discusiones en torno a la paz y la educación para la paz: deslindes teóricos | 15 |
| La educación para la paz, en perspectiva histórica | 15 |
| Discusiones teórico-conceptuales en torno a la Paz. Y entonces, qué es educación para la paz | 24 |
| Conflicto armado | 26 |
| Violencia política | 27 |
| Memoria | 29 |
| Concepciones de educación para la paz | 32 |
| CAPITULO 2. Propuestas curriculares en torno a la educación para la paz | 37 |
| Propuesta curricular de David Hicks | 37 |
| Propuesta curricular de Xesús Jares | 40 |
| CAPITULO 3. La educación para la paz en Colombia..... | 46 |
| CAPÍTULO 4. Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017)..... | 50 |
| Perspectiva Histórica: la historia un asunto central en la formación de los licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional | 51 |
| Perspectiva Pedagógica: un reto para el licenciado en contextos de violencia política y conflicto armado | 57 |
| Perspectiva Educativa: una mirada a los fenómenos sociales..... | 64 |
| Perspectiva Interdisciplinar: las narrativas testimoniales como eje articulador de la pedagogía, la memoria y la historia | 66 |
| Perspectiva Jurídica: el proceso de transición como asunto fundamental para el licenciado..... | 68 |
| CAPÍTULO 5. Los retos de la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional: cavilaciones sobre la formación | 71 |
| Conflicto, violencia y paz..... | 71 |
| Pedagogías de la memoria | 74 |
| CAPÍTULO 6. Conclusiones | 78 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 84 |

INTRODUCCIÓN

La historia de Colombia, desde el siglo XX, está marcada por la violencia causada por diversas situaciones y expresada con diferentes intensidades. En este sentido, lo que se conoce como la era de La Violencia más que un periodo, puede interpretarse como una síntesis de lo que fue el país y como un anuncio de lo que sigue siendo, en tanto la violencia persiste ligada a diferentes problemáticas sociales y políticas internas y externas, ligadas de diferentes modos y con diferentes intensidades a las disputas por el orden internacional¹.

Así, entre la guerra bipartidista, el nacimiento de las guerrillas, la delincuencia organizada, el narcotráfico, el desplazamiento, los crímenes de Estado, entre otros, se vislumbra la complejidad de la historia nacional, articulada a las particularidades como región y a las disputas geopolíticas afianzadas en nombre del progreso y, más tarde, del desarrollo.

Aún cuando la violencia persiste en la región y en el país, no pueden desconocerse las apuestas por dar posibles soluciones pacíficas o negociadas a estas problemáticas. Entre ellas, para Colombia, un hito fundamental es el Acuerdo de Paz logrado entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) y el Gobierno Nacional, en cabeza del Presidente Juan Manuel Santos, pues es el resultado de un proceso de diálogos que permite reconocer esa historia de más de cincuenta años de conflicto armado en el país, exhortando a otros actores —como es el Ejército de Liberación Nacional (ELN)— a la finalización negociada del levantamiento en armas y abriendo en la sociedad colombiana el debate sobre las condiciones, las causas, los actores y las consecuencias de una guerra, tan larga y tan compleja, de la que nadie se ha librado.

¹ Vega (2016) muestra como “Estados Unidos ha desempeñado un papel principal en la persistencia del conflicto armado en Colombia por su injerencia directa en los asuntos de nuestro país (con énfasis en el terreno militar y la apertura de mercados) desde finales de la década de 1930, durante la administración presidencial de Eduardo Santos” (p. 51). La injerencia de dicho país ha sido sistemática y permanente, pues durante la Guerra Fría se afianzó su intervención en Colombia, en nombre de la seguridad y la democracia. En este orden de ideas, el autor expone que Estados Unidos ha sido un actor directo del conflicto armado colombiano, estableciendo así una relación de dependencia que tiene como efectos que dicho país tenga una presencia fundamental en el contexto colombiano y mostrándose como portador de superioridad política, económica y social, lo cual conlleva a que exista una “intervención por invitación” de parte de las clases dominantes y del Estado colombiano, lo que ha configurado las políticas nacionales y las políticas educativas con la aparición del Consenso de Washington en los años noventa.

En este contexto, el gobierno de Juan Manuel Santos se ha comprometido con el propósito de la construcción de la paz y su sostenibilidad, de cara a los mandatos internacionales y nacionales que deslindan la paz como un derechos de todos los ciudadanos. De este modo, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “*Todos por un nuevo país*”, se establecieron los principales objetivos y acciones para lograr una sociedad en paz, más equitativa y educada, así como la implementación de la Cátedra de La Paz mediante la firma del Decreto 1038 de 2015.

Así mismo, se reactualizan las discusiones e iniciativas académicas y sociales en torno a la educación para la paz, acentuando los análisis y multiplicando los llamados al papel de la escuela, la universidad y sus actores. En efecto, en este contexto la Universidad Pedagógica Nacional ha afianzado su compromiso social e histórico con la educación para la paz.

Al plantearse como formadora de seres humanos “en tanto personas y maestros profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad” (UPN, 2014, p. 43), la Universidad ha sido una institución sensible a los requerimientos de la sociedad colombiana y comprometida con las coyunturas históricas. Así, por ejemplo, apoyó los procesos de negociación de finales de los años ochenta mediante el *Programa educativo para la paz y la reconciliación nacional*, el cual le permitió a ex-combatientes de diferentes organizaciones (Movimiento 19 de Abril-M-19, Ejército Popular de Liberación-EPL, Partido Revolucionario de los Trabajadores-PRT, Corriente de Renovación Socialista y el Movimiento Armado Quintín Lame), culminar sus estudios de bachillerato, en la década de los años 90.

Posteriormente, en el 2004, fue implementado el *Proyecto de Pedagogía de Paz* con el fin de aportar a la construcción de una cultura democrática, a través de la investigación, vivencia, sensibilización, reflexión y acción permanente frente al fenómeno de la violencia.

De cara a los actuales diálogos de paz y a estos precedentes, la Universidad asumió el eje de *Construcción de Paz con Justicia y Democracia*, en el Plan de Desarrollo Institucional “Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz”, correspondiente al periodo 2014-2019.

Este breve balance evidencia que la institución ha respaldado las iniciativas de paz y el fortalecimiento de vías políticas para la construcción de país, a lo largo de su historia y ha considerado la importancia de formar maestros comprometidos con la paz. Dicho interés puede

apreciarse también, en la oferta de cursos y escenarios de formación sobre educación para la paz, desde el año 2014.

Precisamente, considerando la complejidad de lo que implica la educación para la paz en una sociedad golpeada en su historia por la violencia, así como la responsabilidad que en ese ideal educativo tienen los futuros maestros, en el presente proyecto se propuso indagar en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz que subyacen en los programas de algunos espacios académicos de pregrado, relacionados con el tema —de educación para la paz—, en la UPN.

En ese sentido, el objetivo general de esta investigación consistió en analizar algunas propuestas formativas de pregrado de educación para la paz, asumidas en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014-2017, en aras de identificar las perspectivas de formación.

Este propósito implicó seleccionar e identificar algunos programas académicos de pregrado, relacionados con el tema de educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional, que fueron ofertados en el periodo 2014-2017; caracterizar las perspectivas teóricas, los propósitos de formación y los contenidos identificados en los espacios académicos seleccionados; y, posteriormente, ahondar en el análisis de cada perspectiva teórica identificada, así como en la reflexión acerca de los desafíos y alternativas teórico-conceptuales para continuar asumiendo el compromiso de la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional.

Con el fin de dar desarrollo a estos propósitos, la investigación adoptó el enfoque cualitativo-interpretativo para analizar la educación para la paz en la UPN, pues este permite lograr la comprensión del objeto a estudiar a partir del análisis de una temática en toda su complejidad (mediante la transferibilidad), sin la pretensión de generar teorías generales.

Dentro de este enfoque, el presente trabajo asumió la tipología de investigación documental, bajo la técnica del análisis de contenido, que bajo la perspectiva de Navarro y Capitolina (1995), tiene como objetivo la producción de un meta-texto analítico, que surge de un corpus textual que analiza e interpreta el objeto a estudiar. Este análisis no sólo tiene como pretensión la solución de preguntas formuladas por los investigadores, sino también la apertura de cuestionamientos que enriquecen los análisis, puesto que desvela los elementos implícitos y explícitos que circulan alrededor de la temática.

En esta misma perspectiva analítica, se retoman los aportes de Ruíz (2004), en lo referente a los niveles de análisis: nivel de superficie (descripción de la información recopilada), nivel analítico (clasificación y ordenamiento de la información para la construcción de categorías), y el nivel interpretativo (comprensión y construcción de sentido), en aras de lograr el objetivo principal que consiste en la producción de un meta-texto analítico, que surge del corpus textual en que se analiza e interpreta el objeto de estudio (Navarro y Díaz, 1995).

En lo que respecta a las fuentes documentales —programas analíticos de espacios académicos—, se establecieron criterios para la selección de las mismas: dichos programas debían corresponder a espacios académicos cuyas denominaciones tuvieran las palabras *violencia*, *conflicto armado*, *paz*, *posacuerdo*, *posconflicto* y *memoria* o programas cuyas reseñas tocaran dichos temas.

Los espacios académicos, fueron rastreados mediante la oferta académica de la plataforma SIGAN-UPN. Posteriormente, los programas de cada espacio académico identificado fueron solicitados en las unidades académicas que los ofertaban. Este proceso permitió identificar una oferta concentrada en los departamentos de Ciencias Sociales y Psicopedagogía. Los espacios académicos de pregrado identificados en el periodo 2014-2017 fueron los siguientes:

- Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia. Narrativas testimoniales sobre la violencia política: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia.
- Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación.
- Colombia Hoy.
- ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz?
- Pedagogía de Paz.
- Pedagogías de la Memoria: Arte y construcción de Paz.
- Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia.
- ¡Nunca más! ¡Basta ya! Paz y educación.
- Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la Pedagogía, la Memoria y la Historia.

De igual forma, se encontraron espacios académicos de posgrado, en particular de la Maestría en Educación, que estaban fuera de los alcances de la presente investigación², pero que ratificaron la importancia de continuar con este tipo de trabajos de investigación a futuro, desde nuevas preguntas.

Luego de obtener los programas de los espacios académicos identificados, se hizo un primer ejercicio de depuración de los espacios con el fin de seleccionar aquellos que tuvieran explícitamente el tema de educación para la paz en los propósitos formativos para futuros licenciados. En este sentido, se descartó el Programa *Memoria, Territorio y Construcción de Identidad* debido a que en sus contenidos no había una relación de la memoria con contextos de conflicto o violencia.

Una vez se tuvo la selección de las fuentes, se dio inicio al análisis de su contenido, en atención a los niveles analíticos propuestos por Ruíz (2004): *nivel de superficie* –descripción de los programas analíticos recopilados–, *nivel analítico* –clasificación y ordenamiento de la información identificada dentro de los programas en torno a las perspectivas de formación, los propósitos de formación, los contenidos y las metodologías –, y el *nivel interpretativo* –comprensión y construcción de sentido a partir de la información identificada y clasificada.

Para ello, se construyeron fichas de clasificación y ordenamiento de la información de programas encontrados y seleccionados, y matrices para facilitar el análisis en coherencia con los objetivos de la investigación (ver Anexo 3).

Como resultado de la investigación, a continuación se presenta un primer capítulo que consiste en desarrollar los preámbulos de la educación para la paz, así como las discusiones teórico-conceptuales en torno a la violencia, el conflicto, la violencia política, el conflicto armado, la memoria y por último, la educación para la paz. El segundo capítulo expone las propuestas curriculares de la educación para la paz realizadas por David Hicks y Xesús Jares. Como tercer capítulo se encuentran algunas investigaciones realizadas en torno a la educación para la paz en Colombia.

² Entre los programas de posgrado se identificaron los siguientes: Narrativas testimoniales sobre la violencia política: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia; Pedagogía de la memoria: ley de víctimas en contextos y escenarios de posacuerdo; Violencia política y simbólica en Colombia: campo de análisis e investigación desde la pedagogía; Perspectivas éticas y políticas en procesos de la pedagogía de la memoria; Didácticas de la pedagogía de la memoria para un país amnésico; Debates en torno a la memoria histórica del pasado reciente en América Latina; Pedagogía de la memoria en contextos de deshumanización; Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad; Investigaciones en formación y violencia política: un análisis a los procesos de construcción de conocimiento; Perspectivas investigativas en pedagogía y memoria: experiencias en Colombia y en el Cono Sur; Medios de comunicación y formación: investigar acerca de la imagen y la memoria.

En el cuarto capítulo se encontrará el análisis llevado a cabo sobre la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014- 2017, a través de la identificación de algunas perspectivas de formación y el planteamiento de las reflexiones que ellas suscitan para la formación de licenciados. Producto de este análisis, se propone en el quinto capítulo algunas alternativas para pensar la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional.

Por último, se exponen las conclusiones del presente proyecto investigativo, las cuales aluden a las perspectivas de formación, integradas por los propósitos formativos y los contenidos identificados a lo largo del análisis.

CAPITULO 1. Discusiones en torno a la paz y la educación para la paz: deslindes teóricos

La educación para la paz, en perspectiva histórica

Con respecto a los antecedentes de la educación para la paz, Hicks (1993), plantea que las referencias filosóficas son muy antiguas, probablemente tan viejas como la guerra, por lo que durante el siglo XX se pueden distinguir dos tradiciones que anteceden lo que hoy se nomina como educación para la paz: la tradición de la educación libertaria y la del desarrollo personal y la tradición de la educación para la comprensión internacional. Tradiciones que se perciben también en las consideraciones que hace Jares (1991), sobre la trayectoria histórica de la educación para la paz.

Estas tradiciones son transversales a los grandes hitos históricos de la educación para la paz identificados por Jares (1991), quien puede considerarse uno de los teóricos más importantes en el tema puesto que realiza un estudio detallado de las “claves históricas de la educación para la paz” (p. 5), que permite identificar cuatro grandes hitos que el autor las denomina como las grandes *olas* de la educación para la paz, en tanto que “como ocurre en el fenómeno físico, ni todas comienzan en el mismo punto, aunque algunas se desplazan paralelamente en el mismo tiempo, ni ‘rompen’ con la misma intensidad” (Jares, 1991, p. 6).

La *Escuela Nueva* (movimiento de renovación escolar de comienzos del siglo XX) como primera *ola* según Jares (1991), es un antecedente que signa los inicios de la educación para la paz, en tanto, varios escolanovistas plantearon propuestas en este aspecto, incluso antes que se cimentara como un movimiento, posterior a la I Guerra Mundial.

Dice el autor, “un animoso movimiento educativo” que se concreta en dos vías, la extensión de los servicios públicos de educación y la revisión de planes y métodos de enseñanza; ideas que se reforzaban con los aportes de la “incipiente psicología en el sentido de que es en las primeras edades cuando se conforma la personalidad del futuro adulto” (p. 19). Esta valoración optimista, va hasta los años treinta cuando se encumbran las ideas totalitaristas, el nazismo, el fascismo y se advierte la inminencia de la segunda guerra mundial. La “ruptura del espejismo generado por el

utopismo pedagógico” (p. 19), tiene un primer signo en la Guerra Civil española, así, entonces se explica cómo la educación para la paz no se origina en iniciativas gubernamentales, sino dentro de reflexiones y propuestas propias de la pedagogía y la enseñanza (Jares, 1991).

En este mismo contexto, Jares identifica el intento de regulación, en el plano político, a través de la Sociedad de Naciones (1919), mediante la elaboración de marcos constitucionales democráticos en los diferentes países como rechazo de la guerra y el empoderamiento de los “ideales de paz y solidaridad entre los pueblos” (1991, p. 20). En esta lógica se fortalecen las preocupaciones por la cooperación internacional colocando la educación al servicio del aprendizaje de la relación patriotismo-internacionalismo, a través del profesorado, los materiales didácticos y la revisión de los libros de texto. A su vez, se precisan actividades educativas como el día de las instituciones internacionales, el concurso de redacción sobre la Sociedad de Naciones, juegos infantiles, cuadros, películas, conferencias, exposición de objetos extranjeros, visitas a museos de arte e historia, fiestas, espectáculos, manifestaciones interescolares, intercambio de estudiantes, entre otras (Jares, 1991).

El autor menciona, también que en los años veinte, la “Liga Internacional de Educación Nueva” con Ferrière, es un referente de un movimiento pacifista, en el que una educación apropiada es la clave para asegurar un futuro de paz (Jares, 1991). Aquí, se vuelve a vislumbrar la pertinencia de rastrear los aportes específicos de los representantes de la Escuela Nueva, así como las conclusiones de los congresos y propuestas específicas que sitúan a la infancia y a la juventud como la clave de un futuro en paz y la enseñanza de la historia como aporte a la educación moral para suprimir todo elemento que pueda crear desprecio, incompreensión entre pueblos o grupos humanos, al tiempo que puede introducir un *espíritu internacional*.

Jares (1991), expone dos enfoques dentro de estos antecedentes de educación para la paz: uno psicologista, influenciado por Freud y W. James, que, dentro de la educación para la paz, propone canalizar el instinto luchador en lugar de reprimirlo. En dicho enfoque se analizan tres posibilidades de educación para la paz: la educación moral que desvía las formas peligrosas de dicho instinto hacia tendencias inofensivas, sociales, o morales; la educación militar que suele sustituir a la educación cívica en las culturas de guerra y que puede propiciar una vía de defensa armada; y una educación pacifista la cual prepara para la sociedad futura y plantea el método de agotamiento (silencio o negación de los conflictos), el método del trastorno (educación antimilitarista), y el método de derivación (incluye un programa de educación política

democrática); y uno sociopedagógico, basado en Dewey que relaciona el concepto de paz con el avance cotidiano hacia una sociedad democrática avanzada. Según Jares (1991), la importancia de este último enfoque radica en que la escuela “está en vías de convertirse en una institución universal, y que depende de los educadores el que sea transmisora de una preocupación crítica y creativa por los problemas sociales, o por el contrario sirva de sostén a otras ideologías bajo capa de neutralismo” (p. 35).

A nivel curricular, las propuestas de educación para la paz desde la Escuela Nueva se encaminan, de un lado, a fomentar la *educación para la paz en el alcance internacional*, a través de la creación de centros de documentación al interior de las escuelas, museos pedagógicos, grupos de la “Cruz Roja Juvenil”, reuniones vacacionales, utilización de literatura infantil, colaboración escolar con instituciones políticas y sociales que trabajen en temas e iniciativas de paz y, en general, actividades tendientes a la búsqueda de un idioma universal como materia común; y, de otro lado, proyectos académicos orientados a la enseñanza de la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones, con referencia a personajes pacifistas y realizaciones colectivas a favor de la paz, a través de actividades como la correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones, salidas y viajes a centros de interés para la paz y el estudio crítico de las noticias internacionales y la institucionalización del Día de la Paz, entre otras.

Otro referente histórico importante dentro de la educación para la paz, articulado al espíritu renovador de la educación, es la propuesta de *Escuela Moderna*, de Celestin Freinet, que tiene como fin impulsar una educación en la cual no haya distinción de clases o explotación social. Para este propósito, el modelo, organización y técnicas escolares deben enfocarse hacia la cooperación, la integración, la diversidad, el internacionalismo, la democracia escolar, entre otros aspectos que lleven a una escuela de paz, orientada por una pedagogía popular que no conozca fronteras entre las naciones y por el carácter cooperativo, que se entiende desde el plano ideológico (lucha contra el capitalismo), y el pedagógico (lucha contra el individualismo de la escuela tradicional), como vía para fomentar una ética de paz, en la cual se vivencie la solidaridad y la ayuda mutua. Ambos aspectos se relacionan con la práctica de la democracia y la resolución de conflictos, orientada a formar a sujetos que comprendan conscientemente su entorno y manifiesten las injusticias presentes, las expresiones en contra de la autoridad brutal, la guerra, la explotación y la segregación, para así, formar estudiantes capaces de defender los

derechos humanos, su personalidad e ideales para garantizar la democracia de la paz. Para ello, en el plano didáctico, Freinet propone las asambleas como escenarios que expongan problemáticas presentes en el entorno escolar, con el propósito de resolverlos en comunidad.

Según Jares (1991), otras iniciativas importantes para la educación para la paz se relacionan con los movimientos del magisterio europeo, específicamente, menciona dos aspectos importantes: el cambio del magisterio, iniciando como organización neutral para llegar a relacionarse con los acontecimientos políticos y económicos del momento y las iniciativas educativas llevadas a cabo por los sindicatos de educadores.

Con respecto al cambio del magisterio, Jares señala que las asociaciones de profesores en Europa surgieron bajo una postura de neutralidad política, pues la prioridad era mejorar las condiciones de los docentes y las escuelas, no obstante, con el surgimiento de la Primera Guerra Mundial, en los años posteriores nacieron diversas asociaciones como la Federación Mundial de Asociaciones de Educación que pretendía establecer vínculos entre los estados por medio de la educación, en carcanía con la Escuela Activa; y la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros, que si bien en sus inicios se caracterizaba por su neutralidad ideológica, esta postura cambió en los diferentes congresos celebrados en favor de la educación para la paz y el desarme, postura contraria al utopismo pedagógico al considerar que la educación por sí misma no puede dar soluciones definitivas ante problemáticas en la sociedad, como lo plantean los escolanovistas (Jares, 1991). Otras diferencias manifestadas en estos congresos se relacionan con el nacionalismo político y económico, por esta razón, en 1933 se excluyen a los maestros alemanes de la federación.

Ahora bien, en relación a las iniciativas educativas llevadas a cabo por los sindicatos de educadores, Jares afirma que desde finales del Siglo XIX se desarrollaron iniciativas educativas revolucionarias y reformistas por parte del movimiento republicano-liberal y los movimientos obreros que promulgaban una educación sin fronteras y sin privilegios para ciertas clases sociales. Los sindicatos tomaron estas ideas para crear propuestas como son las escuelas alternativas, en las cuales participaron sectores minoritarios de docentes; dichas propuestas tomaron como principios básicos el pacifismo y el antimilitarismo.

Otro movimiento docente que se destaca fueron los Trabajadores de la Enseñanza (constituido por la Federación de los Sindicatos de la Enseñanza de Francia y el Sindicato Magistral Italiano en 1920), quienes tenían un enfoque político y educativo, ya que desarrollaban acciones políticas

y sindicales que pretendían encontrar los medios más adecuados para la enseñanza universal y establecer la unión pacífica de los pueblos. Sin embargo, señalaban que la escuela por sí sola no podía ser la panacea contra todos los conflictos sociales, por lo que había que alejarla de esta responsabilidad (Jares, 1991).

La segunda *ola* de la educación para la paz, se relaciona con la fundación de la UNESCO — como organismo especializado en educación de la Organización de las Naciones Unidas—, pues fue creado después de la Segunda Guerra Mundial, producto de la reflexión sobre las políticas basadas en la paz y la seguridad, la colaboración, el respeto mutuo y la interdependencia. Por ello, lo fundamental para este organismo es situar la educación, la ciencia y la cultura al servicio de la paz, en propuestas sociales y educativas concretas para la población.

En la trayectoria de este organismo se identifican varios horizontes de sentido (Jares, 1991):

- La *educación para la comprensión internacional*, la cual “quedó definida en la Conferencia General de 1947 como objetivo de la organización y como complemento a la preocupación inicial centrada en la paz y la seguridad” (Jares, 1991, p. 49), materializándose en los cursos y reuniones para profesores que destacaron aspectos como el vivir de los pueblos, el aporte de las naciones a la humanidad, pensar en un mundo solidario, la cooperación hacia las organizaciones internacionales de parte de las naciones, y organizar las escuelas para el aprendizaje de la democracia, la libertad, la igualdad y la fraternidad. Esta educación responde a un enfoque global e interdisciplinar de las realidades del mundo actual, para orientar la solución y comprensión de los problemas.
- La *enseñanza acerca de las Naciones Unidas y organismos internacionales* por lo que después de la segunda guerra mundial, los contenidos de la educación para la paz se basan en los antecedentes y evolución de la acción cooperativa mundial y el concepto de seguridad en el mundo moderno; la estructura de las Naciones Unidas y su funcionamiento; los conceptos y valores característicos de las culturas y estados miembros; y los conceptos de libertad humana, dignidad, valor y responsabilidad del individuo como eje de una educación cívica (Jares, 1991).

- *La educación en Derechos Humanos*, resultado de la proclamación de la Carta de la ONU, en respuesta a la violación de los derechos humanos durante la Segunda Guerra Mundial. La recomendación de la UNESCO y un grupo de expertos es alentar la investigación multidisciplinar y la enseñanza desde una postura crítica de los Derechos Humanos en la comunidad internacional, de cara a las problemáticas —el apartheid, el colonialismo, el neocolonialismo, el racismo, los conflictos armados internacionales e internos, la carrera armamentista y los efectos de tortura, desapariciones, terrorismo de Estado, pobreza y hambre, refugiados—, y en atención a la protección de las minorías, el derecho a la libertad y a la seguridad del individuo, el derecho a una administración de justicia adecuada y la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Jares, 1991).
- *La Educación para el desarme*, originada en los años 70, con el ánimo de vincular las acciones formativas con la concientización para detener el uso de armas y su proliferación.

Por último se hace referencia al *plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO*, con el que la organización ha fortalecido la educación para paz centrada en la comprensión internacional. Sus actividades giran en torno a los problemas mundiales y la función del sistema de la ONU, los derechos humanos, el reconocimiento de los diferentes países, culturas, el hombre y su medio y recomendaciones para ceñirse al método socioafectivo, aunque se identifica una debilidad ligada a la falta de comunicación e intercambio de material entre escuelas asociadas (Jares, 1991).

La tercera ola de la Educación para la Paz la sitúa Jares (1991) en relación con la iniciativa de la *noviolencia*, cuya gramática, no evidencia la “pura negación de la violencia y menos aún del contenido más vulgar de violencia”, sino “un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo” (p. 62). En esta línea de pensamiento y acción, se reconoce la ideología de Gandhi y las realizaciones de la no violencia en diferentes movimientos.

En Gandhi, se destaca una fuerte convicción religiosa que guiará todas sus acciones, desde dos principios fundamentales: el *Satygraha* (firmeza de la verdad) y el *Ahisma* (acción sin violencia). Estos principios se encuentran estrechamente vinculados por ejemplo, a la campaña Satygraha, la cual desarrolló técnicas como la no cooperación, mediante acciones como el boicot y la huelga; y

la desobediencia civil, que consiste en romper u omitir las reglas cuando implican alguna injusticia (Jares, 1991).

Estos planteamientos tienen repercusiones en la educación, pues en los principios que rigen a la escuela hay un interés porque el pueblo se sirva a sí mismo. En este sentido, se hace énfasis en la autonomía bajo tres fines fundamentales: a) ser suficiente a sí mismo ante las necesidades materiales; b) la aptitud por el conocimiento, con el fin de abandonar la servidumbre del espíritu; c) la fuerza individual que permita dominar los sentidos y el espíritu.

En esta comprensión, la educación tiene la responsabilidad de armonizar las dimensiones del niño: el cuerpo, el espíritu, el intelecto y su sensibilidad, permitirá enseñar a los niños a gobernarse a sí mismos y ser independientes aceptando un mínimo de dependencia; y las instituciones educativas, tienen el deber de una enseñanza de las técnicas no violentas desde el nacimiento del ser humano, fundamentadas en el respeto de la integridad y el fortalecimiento del espíritu. Para Jares (1991), la importancia de la no violencia se relaciona también con los siguientes movimientos, en tanto educan de diferentes formas y lógicas para la paz, pero manteniendo el énfasis de la espiritualidad y la vida en armonía:

- *Los cuáqueros*, o conocidos como la Sociedad de los Amigos, es una doctrina protestante fundada en Inglaterra en el siglo XVII por George Fox; se destacan por su rigurosidad moral, la condena del lujo y sus prácticas no violentas. Esta doctrina pacifista se basa en “amarse los unos a los otros; amar a los enemigos; no servirse jamás de las armas ni defenderse contra la agresión” (p. 66); esta postura se enfrenta contra las violencias estructurales e institucionales (racismo, injusticia social, y la guerra). Sus experiencias educativas se encuentran en EE.UU, país en el cual se resalta el Programa No violencia e Infancia, fundado en 1969 y ampliado en los años de 1973 a 1976, en donde se desarrollan actitudes y conductas no violentas.
- *La comunidad de Arca*, fundada en 1948 por Lanza De Vasto (discípulo de Gandhi). Esta comunidad se orienta hacia la no violencia mediante la organización de su comunidad y también en acciones a nivel internacional. La propuesta educativa, consiste en que la escuela de Arca se encarga de la educación hasta el cuarto grado del sistema educativo francés; luego, los niños pueden inscribirse en cursos por correspondencia en quinto y

sexto grado, y después, si el niño lo desea, puede asistir a colegios e institutos exteriores. El trabajo parte de la iniciativa del estudiante, teniendo en cuenta que es un trabajo colectivo y dirigido en cierta parte por el profesor, cada estudiante trabaja a su ritmo en compañía de los demás estudiantes, teniendo como deberes la explicación de todo aquello que aprenden y el deber de desobedecer cuando hay órdenes o reglas injustas.

- En *Italia* se refieren tres experiencias pedagógicas para el conflicto y la desobediencia en los *trabajos pedagógicos y políticos de Lorenzo Milani, Danilo Dolci y Aldo Capitini*. Con respecto a Milani (maestro y sacerdote), aun cuando no reflexionó propiamente en torno a la educación para la paz, su práctica educativa se ha convertido en una gran influencia para la educación. Su trabajo se remonta al año de 1967, cuando los estudiantes de la Escuela de Barbiana publican el libro *Carta a una maestra*, criticando el autoritarismo, el conformismo y la función segregacionista del sistema escolar, por lo que representa un documento que se anticipa al mayo del 68 francés.
- El trabajo de Dolci se funda en la educación para la paz, entendiéndola como un esfuerzo de auto liberación ante la violencia estructural, concibiéndose así como un trabajo educativo y político que pretende ampliar y romper con esquemas sociales, partiendo de tres principios fundamentales: la relación entre lo que se dice y lo que se hace (relación teoría y práctica); la toma de partido por los perseguidos y vulnerados; y la educación para la desobediencia. En cercanía con esta postura, se encuentra Capitini, uno de los primeros divulgadores de la noviolencia en Italia, desde tres principios: educar en el respeto de la diversidad, educar en la desobediencia o espíritu crítico, y educar en la noviolencia, mediante la organización de la escuela como una comunidad democrática.
- El Movimiento de Objetores de la Conciencia (MOC), que ha incorporado paulatinamente acciones educativas como el derecho a negarse al servicio militar, como una forma de oposición a la guerra y a la violencia, las campañas en contra de los juguetes bélicos, a finales de los setenta, al considerarlos como una iniciación en el esquema machista y militarista, legitimando las instituciones represivas; el rechazo de los juegos en donde se

promueve la competición y la violencia, apoyando la práctica de juegos que fomenten la cooperación y la resolución noviolenta de los conflictos.

Como cuarta y última ola, Jares menciona la *Investigación para la Paz*, como un movimiento que surge en 1957 en EEUU, con la aparición de la revista *Journal of Conflict Resolution* y el *Center for Research on Conflict Resolution*, aunque es en Europa donde se desarrolla, más exactamente en Suecia y Noruega, dado que allí se realizan destacados desarrollos investigativos e iniciativas para favorecer las salidas negociadas a los conflictos armados.

De hecho, es en el Instituto de Investigación sobre la Paz —International Peace Research Institute (1959)— en Noruega (Oslo), donde Johan Galtung (fundador de dicho instituto), señala que la investigación para la paz “viene dada por el estudio de las condiciones que permiten a la sociedad pasar de una situación caracterizada por la institución social guerra a una situación de paz” (Jares, 1991, p. 84), al tiempo que el investigador se caracteriza por ser un individuo que realiza aportes cognoscitivos al logro de la paz.

La investigación para la paz, desde Galtung se caracteriza por ser normativa, no neutral, abierta, dinámica e interdisciplinar, por propender por la intervención social y aportar a la reformulación de una serie de conceptos como paz, desde una paz positiva (ausencia de violencia estructural) y paz negativa (ausencia de violencia directa) y violencia (Jares, 1991).

Mientras tanto, en Suecia, el Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz —SIPRI— y el International Peace Research Association —IPRA—, cumplen un papel importante dentro de la investigación para la paz, al coordinar diversas iniciativas de estudio, a partir de la proclama de la unidad y mutua interacción entre investigación, acción, y educación (Jares, 1991). La educación para la paz dentro de la investigación para la paz, se desarrolla a partir de los años 70, al tiempo que se replantean sus postulados debido a la implicación epistemológica, ideológica y pedagógica de la investigación para la paz.

El desarrollo de la educación para la paz, desde los años noventa, está relacionada con el International Peace Research Association —IPRA—, el cual constituye el Peace Education Commission —PEC—, es decir, el conjunto de actividades de educación desarrolladas para facilitar la cooperación internacional entre profesores, investigadores para la paz y activistas y para difundir la educación para la paz.

Sus actividades de educación para la paz son la organización de cursos y conferencias, en diferentes países y con distintas organizaciones internacionales, alentando la investigación, publicación de artículos sobre el tema, la y realización de materiales y metodologías educativas para facilitar el aprendizaje que requiere la educación para la paz (Jares, 1991).

Para terminar, Jares (1991) resalta la capacidad que posee la investigación para la paz en el análisis de la estructura económica y social, en cuanto es una estructura violenta, que contribuye al desarrollo de la conciencia, actitud y habilidad importante para la participación dentro de una sociedad mundial, por lo que a nivel metodológico se enfatiza en los métodos activos, dialógicos y socioafectivos.

Discusiones teórico-conceptuales en torno a la Paz. Y entonces, qué es educación para la paz

No existe un concepto único y universal de lo que significa la paz. Jares (1991), ubica las diferencias más importantes en la diferenciación entre la paz negativa y la paz positiva, y una nueva perspectiva en torno a la paz imperfecta. Dichas concepciones, en especial la paz negativa y la paz positiva, tienen como referentes una construcción conceptual en torno al conflicto y la violencia, contrario a la paz imperfecta que propone una teoría independiente de la paz, como se verá más adelante.

En primera medida, la concepción de paz negativa surge a partir de las grandes guerras y el progreso de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX, ya que permitieron desarrollar de manera teórica y articulada el problema epistemológico de la paz; en este sentido, surge la investigación para la paz, que en sus inicios estuvo centrada en explicar los fenómenos de la violencia y la guerra, por lo que el concepto de paz se concibió predominantemente como ausencia de guerra o situación de no-guerra, es decir, una concepción de paz negativa en la cual el énfasis inicial en la investigación sobre la paz correspondía a la violencia directa (personal), o sea, la violencia que una persona ejerce contra otra, como en los casos de agresión, tortura, terrorismo o guerra, con el resultado que la paz era definida solo como la ausencia de guerra (Hicks, 1993).

Este acercamiento a la concepción de paz se relaciona con una idea del conflicto en forma negativa, asociada a la desgracia o a situaciones no deseadas. “Tanto la intuición popular como muchas de las definiciones científicas presentan el conflicto como un fenómeno desagradable e

intrínsecamente malo” (Lederach, 1984, citado por Jares, 1991, p. 106). Es decir, se relaciona el conflicto con la violencia, lo que lleva a considerar una relación de causa y efecto entre estos.

Esta concepción fue objeto de diversas críticas a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, los conceptos claves para el análisis de la paz fueron la paz positiva y la violencia estructural. Este último concepto tiene gran importancia en la comprensión de una paz positiva pues permite “hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género)” (Muñoz, 2016, p. 4). Esta mirada lleva a comprender cómo pueden padecer las personas como resultado de sistemas sociales, políticos o económicos, pues la violencia estructural puede conducir igualmente a la muerte o a una disminución del bienestar y del potencial humano; por tanto, la paz empezó a comprenderse no solo como la ausencia de guerra, sino como la necesidad de cooperación y cambio social para la conformación de una sociedad con estructuras más justas y equitativas (Hicks, 1993).

Con los aportes de la investigación para la paz, los estudios de Galtung permiten concebir el conflicto como un proceso natural y necesario para las personas y los grupos sociales, puesto que es inherente a la existencia humana, por tanto, no se trata de negar su existencia, sino de brindar los medios adecuados y enfatizar en las estrategias de resolución pacífica de los conflictos (Jares, 1991).

Si bien el desarrollo de estos conceptos ha permitido analizar la paz desde unas miradas más complejas de las sociedades, para Muñoz (2016) la paz positiva puede tornarse como una utopía, por tanto, la paz imperfecta surge como una categoría analítica para “hacer una ruptura con las concepciones anteriores en las que la paz aparece como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, no alcanzable en lo inmediato” (Muñoz, p. 10). Esta concepción lleva a aceptar lo imperfecto como un aspecto natural de la especie, que se encuentra en conflicto entre las posibilidades individuales y sociales, que ofrecen las situaciones biológicas, culturales e históricas, así como su capacidad para imaginar y crear.

Al ser una paz incompleta e inacabada, se entiende como un proceso que tiene como objetivos facilitar una comprensión global de la paz, facilitar el acceso a todas las realidades, abrir mayores posibilidades de investigación y posibilitar una mejor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz.

Es importante señalar que la paz imperfecta, más que la suma de todas las paces, es una herramienta teórica que permite reconocerlas e interpretarlas, lo que contribuye a reconocer las prácticas pacifistas y planificar futuros conflictivos y siempre incompletos (Muñoz, 2016).

Cercano a las concepciones de la paz positiva en torno al conflicto, la paz imperfecta comprende el conflicto como parte del universo, está presente en las realidades y relaciones que lo componen, en los sistemas físicos, químicos, biológicos y sociales, puesto que es perpetua. En este sentido, el conflicto se hace presente en la vida de los seres vivos como forma de prolongar su existencia como individuos y como especie, y en este interés, los seres vivos entran en conflicto con el universo ya que las relaciones que se establecen con lo físico, los recursos de la naturaleza, los comportamientos biológicos y las relaciones con otros seres vivos se complejizan al estar presente la sobrevivencia como elemento central (Muñoz, 2016).

A continuación se desarrollarán tres categorías que se relacionan con las conceptualizaciones de paz anteriormente desarrolladas, y que se entrecruzan con los debates e iniciativas de paz en el contexto colombiano.

Conflicto armado

En Colombia se alude con frecuencia al conflicto armado, tratado conceptualmente en la perspectiva del Derecho Internacional Humanitario (DIH), que realiza una distinción entre conflictos armados internacionales, es decir, por enfrentamiento de dos o más estados) y conflictos armados no internacionales, entre fuerzas gubernamentales y no gubernamentales. En cuanto al conflicto armado no internacional, el Derecho Internacional Humanitario (DIH) hace mención del artículo 3 de los Convenios de Ginebra de 1949, donde se refiere a un "conflicto armado que no sea de índole internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes" (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2012, p. 65).

Para distinguir entre el conflicto armado y formas de violencia deben tenerse en cuenta dos criterios: las hostilidades son de índole colectiva, en las cuales el Gobierno recurre a la fuerza militar en lugar de las fuerzas de policía en contra de grupos no gubernamentales. Los grupos no gubernamentales deben ser consideradas "partes del conflicto", caracterizados por estar sometidas a una fuerza de mando y tener la capacidad de mantener operaciones militares. En este sentido, los conflictos armados se comprenden como enfrentamientos armados prolongados que

sucedan entre las fuerzas gubernamentales y otros grupos armados que tienen lugar en un Estado (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2012).

Al tener claridad sobre la concepción de conflicto armado al interior de un Estado, es importante ver que este fenómeno en Colombia ha tenido un desarrollo particular. Torres (2016), muestra que este concepto hace referencia al periodo de violencia en el país desde la década de 1960, época en la cual el país se encontraba atravesado por la coyuntura de la Guerra Fría. Si bien la mención de este concepto se encuentra en estos años, su reconocimiento en el escenario político llegaría en años posteriores, más concretamente en el periodo de Belisario Betancourt (1982-1986) "quien dictaminó demasiado tarde el carácter político del conflicto, ante la presencia de un cuerpo de fuerzas paraestatales, reflejado en la apropiación privada del Estado, que ha dado origen a una clase política que se ha vuelto experta en el manejo burocrático y administrativo del mismo y en la conformación de clientelas políticas que facilitan este tipo de apropiación del aparato estatal" (Herrera, Pinilla e Infante, 2001, p. 42; citado por Torres, 2016, p. 180).

Actualmente, este concepto se ha desarrollado para hacer referencia a propuestas académicas en temas de procesos de paz y justicia transicional, pues, dado que el conflicto armado se entiende como una construcción que ha persistido en el tiempo, caracterizado así por su legitimación, sostenibilidad y ampliación, en el marco del derecho y el deber social para la paz se reconoce la existencia del conflicto armado interno con el fin de combatir sus causas y plantear alternativas y nuevas condiciones para establecer procesos de justicia, reparación y no repetición (Torres, 2016).

Atendiendo a este desarrollo sobre el conflicto armado, el cual ha estado presente en el contexto colombiano durante décadas, es importante traer a colación el concepto de violencia política, pues éste ha sido un factor importante en la constitución y prolongación del conflicto armado en Colombia, al situar los intereses políticos como movilizadores de enfrentamientos directos y acciones bélicas entre grupos de oposición y las fuerzas provenientes de la institucionalidad.

Violencia política

En primer lugar, cabe señalar una comprensión de violencia que ha sido generalizada:

‘la actitud o el comportamiento que constituye una violación o una privación al ser humano de una cosa que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). La violencia puede ser ejercida por una persona (torturadora, ladrona, etc.), una institución (una cárcel, una fábrica, una escuela, etc.), o una situación estructural (explotación laboral, injusticia social, etnocentrismo cultural, etc.). (Caireta y Barbeito, 2005, p. 28).

Atendiendo a esta concepción, es importante ahondar en la comprensión de un tipo de violencia que ha sido parte de diversas reflexiones y estudios en latinoamérica: la violencia política. En primera medida, es importante señalar que, bajo la mirada de Herranz (1991), la visión de la violencia política puede enriquecerse con dos elementos: “Uno es la consideración de ciertas actuaciones del Estado como ‘violencia’ ejercida de forma continua y sistemática. Otro es la creciente participación de masas, de amplios sectores sociales, e incluso de ciudadanos conscientes y responsables, en la comisión de demostraciones y actos violentos” (Cameron, 1970, Wells, 1970; citado por Herranz, 1991, p. 428).

El autor centra su atención en la violencia ejercida hacia instancias representativas del Estado para dar a entender las particularidades de la violencia política, puesto que las acciones infringidas por parte de grupos disidentes o minorías activistas (nunca por parte de individuos aislados), tienen como propósito generar un cambio social, una modificación legal o cualquier tipo de transformación en la estructura de poder. En este sentido, las intenciones y principios que rigen las acciones violentas, así como sus efectos, son de carácter político en aras de lograr cambios, reformas o revoluciones. Estos propósitos que rigen su accionar llevan a compartir en estos grupos ideales, reglas, valores y formas de conductas propias.

Esta mirada permite ver que la violencia política tiene unas particularidades que la diferencian de la violencia impartida mediante hechos aislados y no como parte de un objetivo compartido entre un colectivo; sin embargo, se hace vital comprender su desarrollo en el contexto latinoamericano, puesto que ha presenciado otra mirada de la violencia política más cercana a las acciones que ha impartido el estado a grupos disidentes, puesto que ha sido parte de las dinámicas de estos países. Herrera y Pertuz (2016) permiten comprender que la violencia política ha ocupado un lugar importante en la cultura política de América Latina, puesto que la instauración de sistemas republicanos ha estado caracterizada por el uso de la fuerza y por las acciones armadas por parte de distintos sectores que se han disputado el acceso a los recursos estatales y la representación política.

En este sentido, los estudios realizados sobre la cultura política han debido

actualizar sus elaboraciones y considerar el componente violento y sus distintas modulaciones sociohistóricas, como inherente a dinámicas culturales inscritas en las luchas en torno al poder político, para no limitarnos tan solo a añorar su expulsión del campo político, a partir de la innovación de su inadecuación e ilegitimidad en la esfera política, sin permitirnos pensar las razones por las cuales la persistencia de la violencia aún continúa vigente en las sociedades contemporáneas (Agamben, 1998; Gonzales, 2014). (Herrera y Pertuz, 2016, p. 39).

A partir de la ampliación de esta mirada de la cultura política, fue posible identificar que la segunda mitad del siglo XX (años 60 y 70) se caracterizó por la presencia de una serie de acontecimientos relacionados con la violencia política en latinoamérica, que surgieron por contradicciones existentes en torno a los estados nacionales y los modelos de desarrollo presentes, razones que conllevaron a la emergencia de grupos de oposición, grupos insurgentes, movimientos sociales, y demás manifestaciones sociales que encontraron en esta época fuertes acciones represivas de su accionar, dichas acciones estuvieron influenciadas por países como Estados Unidos y la instauración de políticas de seguridad nacional. Cabe resaltar que en el contexto colombiano este fenómeno tiene lugar en el año de 1978, época en la cual el gobierno se caracterizó por sus medidas represivas; situación que fue abordada mediante políticas públicas y la promulgación de la Constitución Política de Colombia en 1991 (Herrera y Pertuz, 2016), producto de unas negociaciones entre el gobierno nacional y organizaciones como el M-19, Ejército Popular de Liberación (EPL), Partido Revolucionario de los Trabajadores, entre otros.

En todo caso, la noción de violencia política debe ser problematizada desde las nociones más generales de violencia. Esto es, la violencia directa, que supone agresión física (asesinato, tortura, golpes y formas de maltrato); la violencia estructural, que alude a la estructura social y la imposibilidad de tener condiciones igualitarias en vivienda, salud y educación; y la violencia cultural que se refiere a aspectos del ámbito “simbólico (religión, cultura, lengua, arte, ciencias...)” que pueden ser utilizados para “justificar o legitimar la violencia estructural o directa”, desde “argumentaciones que nos hacen percibir como ‘normales’ situaciones de violencia profunda” (Caireta y Barbeito, 2005, p. 11).

Memoria

Al tener presente el estudio sobre el conflicto armado y la violencia política, la educación para la paz en el contexto colombiano puede ser enriquecida también con los estudios sobre la

memoria, puesto que éste concepto ha sido primordial para estudiar los efectos que han tenido los anteriores fenómenos en las dinámicas sociales y su abordaje en el ámbito educativo.

De este modo, la memoria se conceptualiza como la “facultad psíquica con la que se recuerda” o la “capacidad, mayor o menor, para recordar” (Moliner, 1998, p. 318; citado por Jelin, 2002, p. 18), la cual pasa por la experiencia, ya sea vivida en carne propia, o pensándose en su dimensión intersubjetiva, pues para quienes no vivieron tal experiencia ese pasado es conocimiento cultural compartido por generaciones y por otros/as. El recordar y olvidar en relación con la memoria ocurre dentro de “redes de relaciones sociales” (Jelin, 2002, p. 19), en grupos, instituciones y culturas. Aunque más que un recuerdo, la autora señala que la memoria es una reconstrucción.

Al hablar de memoria, también es necesario hablar del olvido, pues en el olvido “definitivo” se borran hechos y procesos del pasado producidos en el propio devenir histórico, aunque en ocasiones aquellos pasados que parecían olvidados definitivamente, reaparecen y cobran vigencia a partir de cambios en los marcos sociales y culturales que obligan a revisar y dar otro sentido a ese pasado. En el olvido “evasivo” se “refleja un intento de no recordar lo que puede herir” (Jelin, 2002, p. 31), situado en períodos históricos posteriores a catástrofes sociales, magnicidios, masacres, entre otros, en donde no se quiere recordar, no saber, evadir para poder continuar. Aquí, la contracara del olvido es el silencio, ya sea por temor a la represión, o por voluntad para evitar herir o transmitir sufrimientos.

En este sentido, el olvido liberador es necesario dentro de la vida individual, “que libera la carga del pasado para poder mirar hacia el futuro” (Jelin, 2002, p. 32). Allí se problematiza la *fiebre memorialística del presente* y los “abusos de la memoria” desde Todorov, pues este autor se opone a la utilización de la memoria por parte de diferentes grupos con intereses políticos, condena el preservar una memoria literal, en donde víctimas y crímenes se ven como únicos e irrepetibles, y no como modelo para comprender nuevas situaciones, con otros agentes — expuesto en el uso ejemplar de la memoria, del mismo autor— (Jelin, 2002).

Jaramillo y Delgado (2011) profundizan la problemática del “mercado de memorias” que ha sido tendencia en Latinoamérica. Autores como Yosef Yerushalmi permiten comprender la importancia del ‘deber de la memoria’ en esta coyuntura, puesto que con la emergencia de la misma, existe una tendencia a deformar la memoria, reinventando pasados y relatos en favor de ciertos grupos de poder, por tanto, el deber de la memoria exige, en palabras de Ricoeur, “combatir a los militantes del olvido, a los asesinos de la memoria, a los conspiradores del

silencio" (p.3). Reyes Mate retoma también este imperativo por el deber de la memoria, puesto que es una exigencia ante la cultura de la memoria en nuestros tiempos, de la cual demanda por parte del intelectual y de la misma sociedad, “afinar la mirada’, para darse cuenta, ‘lo que pudo ser y quedó frustrado, para descubrir posibilidades latentes que pueden ser activadas” (Reyes Mate, 2008, p. 25; citado por Jaramillo y Delgado, 2011, p.3).

A partir de los años 80, se ha hablado de la necesidad de la recuperación del pasado que permita a mediano plazo tramitar y poner sobre la mesa culpas, perdones y reconciliaciones. Por ello,

en el terreno de la práctica política de los Estados, se asumió el reto, muchas veces de forma acrítica o pragmática, de "motorizar" rápidamente "el discurso de la nueva conciencia humanitaria" especialmente, eso de "tramitar el horror", "asistir el dolor" y "combatir la injusticia". La manera de hacerlo fue con instrumentos transicionales que permitieran redirigir las demandas y deberes de las víctimas. (Jaramillo y Delgado, 2011, p. 4)

De allí surge la creación de la Justicia transicional que abarca unos “mecanismos de transición” y unos rituales representativos de dolor, así como tribunales internacionales, comisiones históricas, cortes de justicia locales, programas de asistencia local, mecanismos de reparación material y simbólica, reincorporación de actores armados, construcción de lugares de memoria y de escenarios de convivencia, entre otros.

Bajo este boom transicional se acogió Colombia, en donde esta justicia existe una disputa y tensión entre académicos y activistas en cuanto a su naturaleza, eficacia y alcances. Jaramillo y Delgado (2011) mencionan que “Una de las particularidades de esta ‘justicia transicional a la colombiana’ es que tiene lugar en un país donde no existe "transición de facto" ni en la guerra ni en el discurso sobre la guerra.” (p. 6), como lo demuestra el paso de una guerra de combates a una guerra de masacres. Se reconoce también que es una justicia que visibiliza el papel de las víctimas, les da relevancia, pero al tiempo hay una preocupación por el futuro de los victimarios, pues es necesario que también se visibilicen las “memorias de los perpetradores” (p. 6). Además, la justicia transicional ha tenido que verse obligada a ganar legitimidad en los sectores y en las comunidades más afectadas por la guerra, ante la desconfianza que existe frente a la justicia colombiana, por lo que ha tenido que reeducar fiscales y demás profesionales que trabajan directamente con las víctimas hacia una “ética de la colaboración y de la escucha” (Aranguren, 2008; Castillejo, 2010; citado por Jaramillo y Delgado, 2011).

Por último, es preciso abordar el lugar del perdón en la memoria, puesto que como ha podido verse anteriormente, es una temática que circula al interior de los debates en torno a las

exigencias de la justicia transicional en Colombia. El perdón posibilita o imposibilita que los actores involucrados pidan perdón, perdonen (teniendo la consciencia necesaria para perdonar) y así alcanzar la reconciliación, más allá de acceder a una reparación; específicamente, este tema se aterriza en el holocausto nazi, suceso que significó una amenaza contra la dignidad humana (Escobar, 2015).

Ante esta situación, Jean Amèry considera que lo acontecido “debe tener una memoria, no puede simplemente liquidarse y ya.” (Escobar, 2015, p. 4), por lo cual se reconstuye lo sucedido desde el resentimiento, siendo este último un agente de comunicación entre el pasado y el presente, aquel que posibilita perdonar. El reconocer la falta cometida contra una persona pasa por el diálogo para que pueda haber un escenario de perdón, por ello es que el autor señala que el perdón es diálogo, es ser capaz de ver al otro de otra forma; ese otro que sufre requiere del perdón del ofensor, y quien ha sido ofendido debe estar en la capacidad de otorgárselo, siendo consciente de tal acto.

Escobar (2015) señala al respecto que

La importancia del que perdona radica en tener claro cuál es el sentido del perdón. Este sentido no es otro que resignificar al otro, verlo de otra manera sin dejar en el olvido lo que aconteció. La memoria requiere, así, del recuerdo. Este es fundamental para poder evolucionar en el perdón de alguna falta. La memoria es lo que posibilita la acción de perdonar (p. 7).

Concepciones de educación para la paz

Al tener presente las propuestas teóricas en torno a la paz y su relación con nociones del conflicto, la violencia y la memoria, es posible dilucidar las concepciones que se han construido en torno a la educación para la paz, puesto que parten de la discusión anteriormente esbozada.

Una primera perspectiva tiene relación con el trabajo de Xesús Jares (1991), el cual realiza una diferenciación en torno a la educación para la paz y educación sobre la paz; esta última centra su atención en la transmisión de información, lo cual resulta cuestionable dado que no interpela las formas de conocer ni la estructura educativa. Por tanto, la educación para la paz, bajo esta perspectiva, se concibe como

un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en el conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, para poder situarse en ella, y actuar en consecuencia (Jares, 1991, p. 121).

Como puede verse, esta conceptualización tiene como fundamento la concepción de la paz positiva y del conflicto, puesto que el fin de la educación para la paz es la consecución de la cultura de paz, lo cual implica que en las escuelas y en la sociedad se desarrollen modelos que replanteen los procesos de enseñanza y aprendizaje acorde con los valores para la paz. Además, estos modelos deben estar guiados por enfoques abiertos a la solución de problemáticas y por los aspectos socio-afectivos de las comunidades educativas.

Paralelo a esta perspectiva, Hicks (1993) propone una educación para la paz que tenga como propósito “responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y no nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes” (p. 23). Tiene como propósito la resolución de los conflictos y la violencia en todos los marcos de desarrollo de la sociedad, depositando en la educación para la paz la solución de los conflictos que se manifiestan en la sociedad y las escuelas, con el fin de generar entornos y futuros más justos.

Como última perspectiva, se encuentra el desarrollo que se ha hecho en torno a educación para la paz en y para el conflicto, Cascón (2001) permite ver como la educación para la paz ha ido centrando su mirada en educar en y para la resolución no violenta de los conflictos por dos motivos principales. En primer lugar, diversas ONGs han trabajado algunos temas relacionados, tales como la educación para el desarrollo y la coeducación; otro motivo identificado se relaciona con que la educación para la paz en y para el conflicto es una temática que brinda grandes elementos para concretar la educación para la paz a partir de planteamientos desde la no violencia.

En este sentido, se plantean los siguientes temas con el propósito de educar en y para el conflicto:

- Concebir de forma positiva el conflicto: El conflicto es una oportunidad para transformar la sociedad y las relaciones humanas; en el contexto educativo, es una oportunidad para aprender, construir otro tipo de relaciones de manera no violenta.
- Analizar los conflictos y descubrir su complejidad: Brindar herramientas que permitan a los padres, maestros y estudiantes a enfrentar y resolver los conflictos que cotidianamente se presentan en la escuela.

- Encontrar soluciones que permitan enfrentar los conflictos sin medidas violentas, con el fin de lograr consensos por medio del desarrollo de la “agresividad noviolenta” y la asertividad.
- Estas temáticas tienen como propósito aprender a analizar los conflictos a nivel macro, tales como conflictos sociales, tanto nacionales como internacionales; y a nivel micro, pues el contexto escolar está caracterizado por diversos conflictos interpersonales que requieren ser abordados, pues la resolución de conflictos de manera justa y noviolenta es un reto que atañe a la educación para la paz.

En Colombia puede encontrarse también un trabajo conceptual sobre la educación para la paz. Una de ellas es la investigación de Madrigal (2015) titulada *Educación y Pedagogía para la Paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de las experiencias internacionales y nacionales de la reflexión pedagógica crítica*³ que la define, desde lo planteado por Jares (1991), como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente que se fundamenta en la paz positiva y en la mirada positiva del conflicto, la cual a través de enfoques socioafectivos y problematizadores pretende desarrollar la cultura de paz.

En relación con lo anterior, el investigador parte de una perspectiva sociocrítica, que atribuye a la investigación un carácter emancipador y transformador de los procesos educativos, el cual hace parte de un proyecto político y cultural, y también concibe a la pedagogía como campo de lucha y resistencia a las formas de control que permean lo educativo y lo pedagógico (Madrigal, 2015).

Lo anterior se complementa con la mirada de la cooperación Bolivia, Alemania y Giz, que conceptualiza la educación para la paz como la vía para potenciar la democratización de la escuela y los derechos humanos mediante el desarrollo de una cultura de paz que forme en valores y en convivencia, esto conceptualizado en el trabajo investigativo *Roles de los integrantes de la comunidad educativa en la gestión de convivencia de la Institución Educativa*

³ Tesis de especialización que toma el paradigma sociocrítico como referente para la investigación, usando el método de análisis de contenido acompañado de herramientas para la organización de la información, tales como fichas técnicas, cuadros descriptivos, cuadros síntesis para presentación de información y ensayos.

*Departamental San Gabriel-Viotá para promover la educación para la paz*⁴ (Rojas y Romero, 2014). Por último, el artículo *Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia*⁵ (Arias, 2016) plantea desde una concepción integral de la paz⁶ que la educación para la paz debe enfocarse en los fines, contenidos y estrategias formativas en torno a la paz estructural, cultural y directa; esta educación será visible mediante una pedagogía de paz que reflexiona sobre los principios, contenidos y teorías de la educación para la paz.

Dentro de la educación para la paz se sitúan las pedagogías de paz que “se entienden como el conjunto de fundamentos, propósitos, contenidos y procesos educativos conducentes a la construcción de paz integral, en sus dimensiones estructurales, culturales y directas.” (Arias, 2016, p. 253), lo anterior hace referencia a la pedagogía del cuidado, la pedagogía de la memoria, pedagogía de la resiliencia, pedagogía del perdón y la reconciliación, y la pedagogía de la tierra, desde el artículo de Arias (2016).

Los Derechos Humanos, otro concepto relacionado con la educación para la paz se aborda desde “el reconocimiento y expresión máxima del respeto que merece una persona en todo momento y lugar, los identificamos y entendemos como naturales e inalienables, sin importar la circunstancia y es la punta de lanza en la consolidación de visiones y reflexiones para la construcción de la educación en derechos humanos.” (Estupiñán, 2016, p. 24); este fue encontrado en el proyecto de grado *La formación para la Paz: Una mirada crítica para los retos contemporáneos*⁷ de Estupiñán (2016).

Por otra parte, se encuentra el concepto de convivencia, abordado desde la investigación de Rojas y Romero (2014), quienes lo conceptualizan más allá de la ausencia de conflicto o violencia, partiendo de las relaciones grupales e interpersonales por parte de los actores del sistema educativo que contribuyen a establecer lazos y fortalecer la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar mediante un funcionamiento democrático en las escuelas.

⁴ Investigación de corte cualitativo, adoptando la metodología propuesta por Hernández, Sampiere, Fernando Collado y Baptista Lucio (2010), caracterizada por ser secuencial, con un problema de estudio delimitado y una muestra probabilística estratificada; como instrumentos se toman las encuestas con preguntas abiertas y cerradas, con opciones de respuesta única y múltiple.

⁵ Artículo reflexivo.

⁶ “sin un abordaje de paz integral, no se generan las condiciones para una paz sostenible; lo anterior exige este enfoque en la formulación de las políticas públicas, los procesos legislativos, las decisiones económicas, la modernización de la justicia y los procesos educativos del país.” (Arias, 2016, p. 245)

⁷ Se enmarca en un paradigma crítico-social, bajo una metodología de investigación acción, inscrito en un enfoque cualitativo.

Como último concepto se encuentra la cultura de paz, que desde la investigación *Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina. Caso maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá*⁸ (Gualy, 2015) se resalta el contexto latinoamericano, pues se hace necesario que se reconozcan las especificidades y la pluralidad de la región para así constituir dicho concepto desde realidades y definiciones propias, además de crear una nueva conciencia desde la cotidianidad, la familia, la escuela, la comunidad, etc., que permita superar la violencia cultural y estructural tan arraigada en América Latina, como también devela la autora que la producción académica relacionada con este concepto en el contexto de la educación superior a nivel curricular no es suficiente. En concordancia con esta concepción, la Corporación Bolivia y Alemania y GIZ señala la importancia de considerar la Cultura de Paz como una práctica cotidiana y como un proceso escolar, en tanto le implica a la escuela promover la Cultura de Paz mediante los planes de estudio que tengan entre sus propósitos propiciar una formación en valores y comportamientos para una cultura de paz, además de la generación de estrategias para la solución pacífica de conflictos a partir de la no violencia, lo anterior se trabaja en la investigación de Rojas y Romero (2014).

Estas investigaciones concluyen que, con relación a la educación para la paz, se tiene como referente principal los planteamientos de Xesús Jares (1991), quien plantea la educación para la paz como medio para construir una cultura de paz, sin dejar de lado que es una vía para fomentar la democratización de la escuela y los derechos humanos; además, le otorga importancia a la paz directa, estructural y cultural. Por otro lado se considera, desde Tuvilla (2004) como un acto pedagógico el cual supone reflexionar en torno a los objetivos cognitivos, procedimentales y afectivos. Con respecto a la formación docente, los artículos recalcan que este profesional tiene una responsabilidad ética y política frente a su formación como educador, más allá de ser un transmisor de conocimiento frente a la Educación para la Paz mediante el desarrollo curricular, y también es necesario su compromiso frente a la construcción de una Cultura de Paz favoreciendo la resolución noviolenta de conflictos.

⁸ Esta investigación es una tesis de maestría de la Universidad Nacional de Colombia. Plantea un enfoque mixto, que trabaja el análisis documental y las entrevistas en torno a programas de maestrías ofrecidos en América Latina, y específicamente Bogotá en relación con los estudios para la Paz.

CAPITULO 2. Propuestas curriculares en torno a la educación para la paz

Propuesta curricular de David Hicks

Bajo la propuesta de Hicks (1993), la Educación para la Paz tiene como propósitos desarrollar actitudes y destrezas para explorar los conceptos de paz, indagar sobre los obstáculos de la misma, resolver los conflictos y explorar futuros alternativos. Estos propósitos se orientan desde *The Curriculum from 5 to 16* (Departament of Education and Science, 1985) en la exploración de las áreas humana, social, moral y espiritual, con respecto al aprendizaje y a la experiencia. En síntesis la educación para la paz se orienta por objetivos de destreza, actitudes y contenidos:

Tabla 1. Objetivos de la educación para la paz. Información tomada de Hicks (1993),
Elaboración propia

| DESTREZAS | |
|--------------------------------|---|
| Reflexión crítica | Los alumnos deben ser capaces de abordar las cuestiones con una mente abierta y crítica y estar dispuestos a modificar sus opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. Deben ser capaces de reconocer y combatir el sesgo, el adoctrinamiento y la propaganda. |
| Cooperación | Los alumnos deben poder apreciar el valor de cooperar en tareas compartidas y trabajar junto con otros individuos y grupos para alcanzar una meta común. |
| Comprensión | Los alumnos deben ser capaces de imaginar con sensibilidad los puntos de vista y los sentimientos de otras personas, en especial de las que pertenecen a grupos, culturas y naciones, diferentes de los propios. |
| Aserción | Los alumnos deben poder comunicarse clara y asertivamente con otros, es decir no de un modo agresivo, lo que niega el derecho de los demás, o de una manera no asertiva, lo que niega sus propios derechos. |
| Solución de conflictos | Los alumnos deben ser capaces de analizar de un modo objetivo y sistemático diferentes conflictos e indicar para ellos diversas soluciones. En donde resulte apropiado han de poder aplicarlas ellos mismos. |
| Alfabetización política | Los alumnos deben desarrollar la capacidad de influir reflexivamente en la toma de decisiones, tanto de sus propias vidas como en la comunidad local y también en los niveles nacional e internacional. |
| ACTITUDES | |
| Autoestima | Los alumnos deben poseer un sentido de su propio valor y orgullo por sus antecedentes específicos sociales, culturales y familiares. |
| Respeto por los demás | Los alumnos deben tener un sentido por la valía de los demás, sobre todo de aquellos con antecedentes sociales, culturales y familiares distintos de los propios. |
| Preocupación | Los alumnos deben tener un sentido de respeto por el entorno natural y por nuestra |

| | |
|-----------------------------------|---|
| ecológica | posición general en la trama de la vida. Han de poseer también un sentido de responsabilidad tanto por el ambiente local como por el global. |
| Mentalidad abierta | Los alumnos deben estar dispuestos a abordar diferentes fuentes de información, personas y acontecimientos con una libertad crítica pero abierta. |
| Visión | Los alumnos deben estar abiertos y valorar diversos sueños y visiones acerca de cómo podría ser un mundo mejor, no solo en su propia comunidad sino también en otras y en el conjunto del mundo. |
| Compromiso con la justicia | Los alumnos deben valorar verdaderamente los principios y procesos democráticos y estar dispuestos a trabajar por un mundo más justo y pacífico a nivel local, nacional e internacional. |
| CONOCIMIENTO | |
| Conflicto | Los alumnos deben estudiar diversas situaciones conflictivas contemporáneas, desde las personales hasta las globales así como las tentativas efectuadas para solucionarlas. Han de conocer también la manera de resolver, no violentamente, los conflictos que surgen en la vida cotidiana. |
| Paz | Los alumnos deben estudiar diferentes conceptos de la paz como estado de existencia y como proceso activo, en escalas que se extiendan desde lo personal a lo global. Deben examinar además ejemplos del trabajo de individuos y de grupos que operen activamente en pro de la paz. |
| Guerra | Los alumnos deben explorar algunas cuestiones clave y de los dilemas éticos referidos a la guerra convencional. Examinarán los efectos del militarismo tanto en los individuos como en los grupos y en escalas que se extiendan desde lo local a lo global. |
| Temas nucleares | Los alumnos deben informarse sobre una amplia gama de cuestiones nucleares y ser conscientes de los puntos de vista clave en defensa y desarme. Han de comprender los efectos de la guerra nuclear y apreciar los esfuerzos de individuos, grupos y gobiernos para trabajar en pro de un mundo libre de la amenaza nuclear. |
| Justicia | Los alumnos deben estudiar diversas situaciones que ilustren la injusticia, en escalas que vayan de lo personal a lo global. Examinarán trabajo de individuos y de grupos comprometidos ahora en la lucha por la justicia. |
| Poder | Los alumnos deben estudiar cuestiones referidas al poder en el mundo actual y la forma en que su distribución desigual afecta a las oportunidades en la vida de las personas. Deben analizar los métodos utilizados por personas y grupos para recobrar el poder sobre sus propias vidas. |
| Género | Los alumnos deben estudiar cuestiones referidas a la discriminación basada en el género. Han de comprender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el sexismo a favor de los hombres y en desventaja para las mujeres. |
| Raza | Los alumnos deben estudiar cuestiones referidas a la discriminación basada en la raza. Deben entender sus antecedentes históricos y las formas en que opera el racismo a favor de los blancos y en desventaja para los negros. |
| Medio ambiente | Los alumnos deben sentir una preocupación por el bienestar ambiental de todas las personas del mundo y por los sistemas naturales de que dependen. Han de ser capaces de formular juicios fundamentales referidos a las cuestiones ambientales y de participar eficazmente en políticas del medio ambiente. |
| Futuros | Los alumnos deben estudiar en una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo. |

Según Hicks, estos objetivos podrán ser desarrollados a través del currículo, proponiendo cinco clases. En la primera clase, los alumnos debaten sobre la naturaleza de la paz, luego

analizan los principales obstáculos a la paz (miedo, agresión, adoctrinamiento), y finalmente se emprenden unas actividades que desarrollen sus destrezas interpersonales. La segunda aula se encuentra vacía, luego de haber aprendido a analizar y resolver ciertos problemas cotidianos que se muestran en clase, se retoma la atención en los conflictos dentro de la comunidad local, investigando una cuestión concreta sobre transformación urbanística para luego dar soluciones alternativas al departamento de planeación.

En la tercera clase se leen comics, con el objetivo de analizar imágenes populares de la guerra y las diferentes reacciones de hombres y mujeres ante un conflicto violento, para después intervenir en un debate sobre “La sociedad masculina es la que más se beneficia de la guerra”. Para la cuarta aula los alumnos se tienden en el suelo con los ojos cerrados, mientras el profesor les conduce a imaginar cómo quisieran que fuese el mundo dentro de 30 años, después lo materializan en escritos y dibujos, y luego retroceden del futuro al presente. En la última clase, se organiza un debate entre los estudiantes sobre las cuestiones nucleares, mediante un juego de roles que explora puntos de vista en relación con la defensa y el desarme, apreciando luego la solidez y debilidad de cada postura.

La mayoría de estos objetivos se enseñan en diferentes lugares y momentos del horario escolar. Si esto se da como consecuencia de unas decisiones sobre el curriculum, se emplea el término de educación sobre la paz, o educación para la paz (Hicks, 1993). Según el autor, las actitudes recuerdan que se debe empezar por sí mismo, y el sentido de imparcialidad de los alumnos, junto con apropiadas experiencias de aprendizaje, pasa a ser un compromiso con la justicia, de atención con el planeta y participación política y personal. Hicks argumenta que es esencial la capacidad de reconocer la propaganda, y reconocer sesgos como el racismo, el sexismo, etc., tanto en los medios de comunicación como en los materiales docentes.

Por último, enseñar para la paz, según Hicks (1993), exige una estrecha relación entre medios y fines, forma y contenido; el desarrollo de la autoestima, la apreciación de los demás, los conceptos de justicia y de no violencia, constituirán parte del proceso de aprendizaje, lo que sitúa al profesor en el papel de facilitador más que de autoridad pues crea un clima de aprendizaje centrado en la persona en el que intervienen más factores que el mero intelecto.

Propuesta curricular de Xesús Jares

Para este autor resulta imprescindible construir una estructuración pedagógica debido a que la educación para la paz se ha caracterizado por tener un escaso desarrollo en la clarificación de sus paradigmas y modelos pedagógicos, por tanto, se hace necesaria su precisión entre paradigmas, características, componentes y/o contenidos.

Jares (1991) señala los paradigmas lógico positivista, el hermenéutico-interpretativo y el socio crítico. El autor se adscribe a este último, pues tiene una concepción amplia y global de la paz, se acerca a los conceptos de paz positiva y la mirada creativa del conflicto que tienen en cuenta los ámbitos políticos, culturales y económicos que se relacionan con la EP. Su objetivo consiste en transformar las estructuras que inciden en la violencia, por lo que la resolución de forma noviolenta, las relaciones interpersonales y el conflicto, hacen parte fundamental de esta perspectiva por medio de un currículo con propósitos emancipadores.

En relación a las características de la educación para la paz, se encuentran las siguientes: educación en valores para el cambio social y para la paz; educación como actividad política; orientación sistémica de los problemas de la paz; relación orgánica entre educación, investigación y acción para la paz; orientación de la educación para la paz hacia la acción; la educación para la paz como una educación realista y posible, acorde con las necesidades del momento y en conjunto con acciones sociales y políticas; la educación para la paz es concebida bajo una mirada Interdisciplinar y multicausal, acudiendo al uso de diferentes estrategias metodológicas para la enseñanza y la formación; la educación para la paz está Integrado a su medio y el contexto; la educación para la paz integrada en el currículo para una práctica crítica y emancipadora; la educación para la paz se propone potenciar juegos que fomenten los valores relativos a la paz, tales como la cooperación, la autoafirmación, la empatía, la participación y la comunicación.

Partiendo de la concepción de conflicto, se proponen cuatro supuestos pedagógicos: 1) Educar para la paz no solo consiste en educar para la supresión de la agresividad; 2) El cultivo de la tolerancia desde la diversidad; 3) Potenciación de la autoafirmación y la autoestima para desarrollar la confianza en sí mismo y a nivel grupal; 4) Fomento de las formas noviolentas de la resolución de conflictos. Al atender a estas características, Jares (1991) propone una clasificación de los objetivos del currículo organizados en tres grupos: cognoscitivos, actitudinales y los de procedimiento.

Tabla 2. Objetivos de la educación para la paz. Información tomada de Jares (1991),
Elaboración propia

| OBJETIVOS | |
|------------------|---|
| Cognoscitivos | <p>Relacionados con:</p> <ol style="list-style-type: none"> El concepto de paz: Describir las conceptualizaciones de paz, resaltar las luchas y movimientos a favor de la paz, con el fin de reconocer el cambio social como un futuro posible. Además, identificar aquellos factores que hacen posible o no la paz. El conflicto: Reconocer el conflicto como un aspecto natural en la vida humana, reconociendo los diferentes tipos de violencia, esto con el fin de llegar a conocer los diferentes métodos y técnicas de resolución no violenta de los conflictos. Los derechos humanos: Analizar los DDHH, identificando qué situaciones a nivel nacional e internacional inciden en su violación, así como conocer diferentes organizaciones que trabajan en favor de los mismos. El desarrollo: Conocer el concepto de desarrollo y su relación con la paz, identificando las causas del subdesarrollo y los países que pertenecen a esta categoría. Adelante, se propone como objetivo localizar geográficamente los países del Tercer Mundo. El mundialismo, multiculturalismo y las relaciones internacionales: Concebir la humanidad como parte de un todo unificado, interdependiente en sus diferentes niveles: interpersonal, intergrupales e internacional. El desarme: Conociendo las causas del rearme, con el fin de identificar las consecuencias trágicas de la guerra, y así, promover las propuestas de defensa no violenta que propenden por la seguridad, el medio ambiente y la mejora de las necesidades sociales. |
| Actitudinales | <ol style="list-style-type: none"> El concepto de paz: Identificar las posibles violencias que están presentes en el entorno escolar y así, comportarse acorde a los valores de la paz. El conflicto: Ser conscientes y tolerar las debilidades, opiniones, situaciones de los demás, con el propósito de buscar formas de resolución no violenta de los conflictos. Los derechos humanos: Practicar los derechos humanos, sin dejar de lado las contradicciones existentes entre los discursos y la realidad social que los vulnera. El desarrollo: Ser conscientes de los desequilibrios sociales, pues a partir de su conocimiento se actuará en favor del cumplimiento de las necesidades básicas, mediante un trabajo solidario y cooperativo. El mundialismo, multiculturalismo y las relaciones internacionales: Aprender la contribución de los diferentes pueblos y valorar la interdependencia existente entre los mismos, reconociendo la identidad cultural de cada grupo. El desarme: Sensibilizarse por los países que sufren conflictos bélicos y ser conscientes de la importancia de las defensas no agresivas. |
| De procedimiento | <p>Implica experimentar comportamientos que son propios de la idea de paz, utilizar diversas formas de comunicación, y aplicar modos de resolución no violenta de conflictos, mediante la identificación de diferentes perspectivas ante un problema, y la identificación de las dinámicas de la clase, la familia y demás instituciones.</p> |

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente señalados, resulta importante tener en cuenta algunos aspectos que resultan problemáticos para abordar la educación para la paz en el aula de clase. En primera medida, puede identificarse en los objetivos que se encuentra un interés particular por comprender las causas del subdesarrollo y las problemáticas que allí se generan, pues los denominados países del tercer mundo son objeto de estudio y comprensión; esta posición sitúa una jerarquía social, geográfica y económica en la cual las problemáticas son identificadas en los países subdesarrollados, lo que desvía la mirada frente a las acciones de los países denominados del primer mundo, y su rol en la perpetuación de la guerra y los conflictos del mundo.

Otro aspecto a resaltar es la identificación de una perspectiva multiculturalista dentro de los objetivos de la educación para la paz. Dietz (2012) afirma que el multiculturalismo se ha entendido como las acciones que han realizado movimientos, comunidades, instituciones y grupos sociales que, debido a situaciones coyunturales, se han movilizad con el fin de reivindicar el valor de la diferencia cultural; o en palabras de Matiniello, citado por Dietz (2012), el multiculturalismo se ha establecido como una respuesta social y jurídica para abordar la diversidad en las sociedades⁹.

Si bien el multiculturalismo ha sido una respuesta por parte de los Estados, organizaciones internacionales y la sociedad civil a diversas formas de discriminación, se encuentran ciertas dificultades en la implementación de este concepto que resulta importante mencionar, ya que se reconoce la diferencia y la diversidad, pero las condiciones de desigualdad social, política y económica se mantienen. En este sentido, se encuentra una nueva postura latinoamericana: la interculturalidad entendida desde el CRIC como proyecto político, dado que si bien el multiculturalismo supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema ya establecido, la interculturalidad requiere de relaciones horizontales interétnicas que se construyan mediante nuevos ordenamientos sociales.

Por último, Jares (1991) propone seis componentes importantes para la educación para la paz: Educación para la comprensión internacional, Educación para los Derechos Humanos, Educación mundialista y multicultural, Educación para el desarme, Educación para el desarrollo y la Educación para el conflicto y la desobediencia:

⁹ Tomado de Dietz, Gunther (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México: FCE.

Tabla 3. Componentes de la educación para la paz. Información tomada de Jares (1991),
Elaboración propia

| COMPONENTES | |
|---|---|
| Educación para la comprensión internacional | <p>Este componente propende por una mayor interdependencia de los pueblos mediante el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural para combatir los prejuicios y estereotipos entre los pueblos. En este sentido, los objetivos se establecen atendiendo a los principios de la aceptación y el respeto de todos los pueblos, y por otra parte, el reconocimiento de la interdependencia entre los pueblos y naciones.</p> <p>Los contenidos que rigen este componente se enfocan en la enseñanza de las Naciones Unidas, la enseñanza de otras culturas y los problemas mundiales que permean a todas las naciones y pueblos del mundo. Como actividades para esta enseñanza se proponen las visitas a clases de otros países, la elaboración de periódicos escolares que dan a conocer los problemas mundiales, intercambios de estudio para estudiantes y profesores, y la conmemoración de fechas propuestas por las Naciones Unidas.</p> |
| Educación para los Derechos Humanos | <p>Se plantea a partir de un enfoque amplio, que incluye los derechos de “nueva generación”: Los derechos sociales, económicos y políticos tienen igual valor, y no solo se enfoca en la información de los mismos sino en la enseñanza de los derechos humanos.</p> <p>Con respecto a los contenidos, se aborda la historia de la lucha por los DDHH, el estudio de las declaraciones internacionales, la práctica de los DD.HH en la escuela; y por último el estudio de las nociones de igualdad, libertad, paz y dignidad. Las metodologías empleadas son regidas bajo los Derechos de nueva generación: Derecho de solidaridad, Derecho a la paz, Derecho al desarrollo, Derecho al respeto del patrimonio común de la humanidad y al medio ambiente, principios que inciden en la organización de la vida escolar, tanto en su administración, como en sus modelos pedagógicos y la relación entre maestros, directivos y estudiantes.</p> |
| Educación Mundialista y Multicultural | <p>Jares incluye en un mismo componente la educación mundialista y la educación multiculturalista, dado que sus objetivos y fundamentos están entrelazados. Como diferencias, se encuentra que la Educación Mundialista “ parte de la unidad del ser humano para favorecer la formación de una conciencia mundial, que integre las peculiaridades lingüísticas, étnicas y culturales de cada pueblo.”(Husén y Oppper, 1984; citado por Jares; 1991, p. 145). Esta perspectiva critica la concepción occidental dominante y se plantea como objetivo de la educación la formación en los alumnos para una conciencia mundial que integre los valores sintéticos planetarios; para tal fin, resulta necesario fomentar un sentimiento de hermandad universal, en el cual cada miembro cumple un papel en esta comunidad mundial.</p> <p>Por otra parte, la educación multicultural reflexiona en torno a “la realidad concreta en la que conviven etnias y culturas diferentes, desembocando en la necesidad de formar una mentalidad universal que respete la identidad cultural de cada pueblo”(Husén y Oppper, 1984; citado por Jares, 1991, p. 145).</p> <p>Ambas perspectivas conciben en que si los grandes problemas son a escala mundial, las soluciones deben estar planteadas en esta magnitud, por tanto, la educación tiene como objetivo la formación bajo una conciencia mundial que permita hacer conscientes a los estudiantes de la interdependencia humana y los valores sintéticos planetarios. Dicha educación debe abandonar todo prejuicio establecido frente a la etnia, la raza o la nacionalidad, y contribuir al fortalecimiento de la identidad de cada cultura.</p> |

| | |
|--|---|
| Educación para el Desarme | <p>Es un componente fundamental y un objetivo sumamente importante en la Educación para Paz, teniendo en cuenta la coyuntura mundial en torno a los acontecimientos bélicos. Por tanto, Jares (1991) da relevancia a este tipo de educación y su postura coincide con el Congreso Mundial de Educación para el Desarme, el cual tiene como objetivo sensibilizar en torno a cuestiones a nivel mundial, tales como: la carrera armamentista y sus efectos para la humanidad y el medio ambiente, los gastos militares frente a las necesidades económicas y sociales de la sociedad; el miedo y la seguridad; y por último la objeción de conciencia frente al servicio militar.</p> <p>La Educación para el Desarme, , además de abordar aspectos informativos, propende por la creación de actitudes críticas que permitan a los estudiantes asumir posturas y realizar acciones en oposición a la guerra. Como actividades, además de las mencionadas en los anteriores enfoques, se encuentran los estudios de casos y los proyectos de investigación.</p> |
| Educación para el Desarrollo | <p>Si bien no existe un acuerdo frente al inicio de este componente, a nivel socio educativo se consideran fundamentales los aportes y prácticas de Paulo Freire, puesto que retoma el concepto de <i>concientización</i> acuñado por el autor, que permite entender la educación para el desarrollo como un proceso de concientización de los individuos que conducirá al cambio social.</p> <p>Este enfoque, además de abordar aspectos de orden económico, maneja un concepto de desarrollo más cercano a la paz, que comprende no sólo las causas del subdesarrollo, también genera alternativas que permitan realizar avances económicos, sociales, culturales y educativos. En esta lógica, se habla de un enfoque crítico que analiza las divisiones en el mundo, pues no sólo cuestiona la situación política, social y económica del Tercer Mundo, sino que analiza el propio progreso y la situación del Primer Mundo. Finalmente, se proponen como bloques temáticos: antecedentes históricos del problema del subdesarrollo, nuevo orden económico internacional, deuda externa, población y problemas migratorios, industrialización y transferencia de tecnología, política subdesarrollo, y cultura. Y como actividades, los juegos de simulación y los medios audiovisuales.</p> |
| Educación para el conflicto y la desobediencia | <p>La educación para el conflicto no solo implica la optimización de recursos para la resolución de conflictos, implica también fomentar una sensibilización de los conflictos ante determinados acontecimientos bélicos y los comportamientos que pueden darse. En este sentido, la educación para el conflicto no puede tener una actitud pasiva, cómplice y obediente frente a la realidad social, por tanto, se enlaza en una crítica al conformismo y establece vínculos con la educación para la desobediencia.</p> <p>La educación para la desobediencia surge a partir del análisis de las situaciones de dominio y opresión en la historia de la humanidad, situaciones que llevan a comprender que el estado de pasividad y conformismo se debe a la obediencia a la ley injusta, a la autoridad del maestro, del estamento religioso y militar. Esta perspectiva se encuentra en las posturas de pedagogos como María Montessori, Célestin Freinet, Aldo Capitini, Dolci y Milani, que afirman que la obediencia es una negación a la enseñanza moral, puesto que no admite razón ni justicia.</p> <p>Por último, se identifican aportes en el campo de la sociología y la psicología. En la psicología se encuentran los aportes de J. Semelin, Erick Fromm, Llacuna y Tarin, que ven en la obediencia un medio para la destrucción humana, por tanto, la desobediencia se entiende como un acto de afirmación que requiere una gran capacidad psíquica para confrontar dicha obediencia. Desde otro ángulo, en el campo de la sociología se resalta el estudio de Milgram, que tenía como objetivo hallar cuándo y cómo las personas desafiarán determinados imperativos morales, esta investigación tuvo como conclusiones que las conductas de desobediencia no son una respuesta negativa, tiene una connotación afirmativa que implica el uso de recursos internos para realizar acciones contrarias al orden establecido.</p> |

Finalmente, resulta pertinente señalar lo valioso que resulta el aporte a una estructuración pedagógica, elaborada por Jares, que va más allá de pensar algunas clases u objetivos para abordar la educación para la paz en el aula, pues este autor propone desarrollar esta educación partiendo de unos paradigmas, unos modelos, características y componentes, los cuales hacen parte de una apuesta abarcadora que permita desarrollar esta temática desde diferentes lugares.

CAPITULO 3. La educación para la paz en Colombia

En Colombia se presentan tres momentos históricos en el siglo XX, relacionados con la paz y la educación: a partir de la guerra de los Mil Días, luego del 9 de abril de 1948, y después de los acuerdos de paz entre 1989 y 1994 (Rodríguez, 2016).

La Guerra de los Mil Días inició en octubre de 1899 y finalizó en noviembre de 1902. Enfrentó a los conservadores en el Gobierno del Partido Nacional (liderado por Manuel Antonio Sanclemente) contra el Partido Liberal; guerra que concluyó con la derrota del partido liberal, firmando así un tratado de paz en 1902.

Al finalizar la guerra, y al oficializar la separación de Panamá en 1903, los partidos políticos coincidieron en manifestar que la paz y el progreso debían ser las principales necesidades del país; en este contexto se fundó el Templo del Voto Nacional¹⁰ y la Academia Colombiana de Historia¹¹ como símbolos de un futuro de paz.

En materia educativa, el país se encontraba devastado por la guerra, y las instituciones escolares se vieron gravemente afectadas, por esta razón, el Ministro Antonio José Uribe realizó una campaña en 1904 para recuperar las escuelas y los colegios y para nuevas instituciones que se rigieron por la Ley 39 de 1903. En estos años la instrucción primaria estuvo orientada a preparar a los niños para la ciudadanía, el amor a la nación y la paz, así como a la formación en saberes básicos de agricultura, comercio e industria fabril.

Años después, en la década del cuarenta, *Jorge Eliécer Gaitán* fue una de las figuras políticas más importantes. Su pensamiento se basaba en la oposición pueblo/oligarquía, por lo que incentivó la acción política de las masas y se constituyó como un líder de un importante movimiento popular, que impulsó en 1945 la *restauración moral de la República* con el fin de superar la contradicción entre el “país real” y el “país político” (Rodríguez, 2016).

¹⁰ En cuanto al Templo del Voto Nacional, en 1899 el arzobispo Bernardo Herrera Restrepo solicitó la construcción del templo con el fin de consagrar al país al Sagrado Corazón de Jesús como un símbolo de paz y de consagración del país a la fe católica, por esta razón fue elevada a Basílica Menor por el papa Pablo VI en 1964 y declarado patrimonio Nacional en dos ocasiones (1933 y 1975).

¹¹ La Academia Colombiana de Historia fue constituida como una entidad cultural llamada a superar los problemas históricos del siglo XIX por medio de un trabajo que resaltara el pasado nacional y la memoria colectiva, en los cuales subyacen los valores de la paz, la unidad y el progreso.

La inclusión de diversos sectores al movimiento gaitanista coincidió con el cuestionamiento a las formas de violencia que se fortalecieron con la restauración conservadora desde 1946, especialmente en las zonas rurales, donde creció la represión estatal —apoyada por los poderes locales—. Las preocupaciones por el recrudecimiento de la violencia incentivó la marcha del silencio en 1948, por parte de gaitanistas de todas las regiones del país. Esta movilización, a pesar de su carácter masivo, no consiguió que se redujera la violencia, al contrario, se recrudeció más y desafió los principios de la civilización, tal como lo señalaron los promotores de paz a principios del siglo XX. En el marco de esta violencia política, el 9 de abril de 1948 fue asesinado Gaitán, lo que desencadenó una protesta popular de grandes proporciones, en reacción contra el verdugo y los símbolos del poder, propiciando la conformación de milicias populares —armadas— y juntas revolucionarias. La represión del ejército y la conformación de un gabinete de “unidad nacional” derrotó este levantamiento popular.

Con respecto a la educación, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 2338 de 1948, le asignó a la enseñanza de la historia el papel de contribuir a la superación de la agitación política, difundiendo los principios de unidad nacional, que buscaban garantizar una paz duradera mediante el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración de los símbolos patrios (Rodríguez, 2016).

Así, los textos escolares mostraron que la revuelta social estaba en contra de la paz y la estabilidad, justificando el estado de sitio para someter a los rebeldes por las armas y reconstruir la Nación, junto con la aparición de Mariano Ospina Pérez como víctima de la campaña de desprestigio de parte de los comunistas y como héroe. También fue minimizado el movimiento gaitanista y el asesinato de Gaitán, al tiempo que se omitió la represión contra los gaitanistas, posterior a la muerte de su líder. Quienes realizaron dichos textos escolares estaban vinculados a la Iglesia Católica y a la Academia Colombiana de Historia, que se limitó a narrar una historia presidencialista, excluyendo los procesos sociales altamente participativos.

Posteriormente, el gobierno de *Virgilio Barco Vargas (1986-1990)* se caracterizó por impulsar *procesos de negociación con la insurgencia* —con una perspectiva diferente a la realizada por Belisario Betancourt en 1982—, argumentando que la paz no podía solo considerarse como contraria a la insurgencia, pues la paz debía tener una política definida por medio de propósitos y procedimientos que consolidaran una estrategia mediante mecanismos e instituciones para la vida democrática de las insurgencias. Este proceso de paz buscó que el Estado se acercara a la

comunidad para: atender sus demandas, fortalecer el orden civil para superar los problemas de la paz, solucionar las problemáticas sociales y atender las necesidades básicas.

Paralelo a este acontecimiento, se encontraba en marcha una estrategia para la negociación con la insurgencia por parte del Ministerio de Gobierno, el cual publicó en 1987 el informe “Colombia: Violencia y Democracia”, realizado por un grupo de académicos que expresaba la importancia de conformar la Comisión de la Reconciliación. A su vez, en esta época surgió la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar y el Gobierno expidió el Decreto 180 de 1988, un estatuto de defensa de la democracia para confrontar la guerrilla. No obstante, existía un ambiente de indiferencia con el exterminio de los dirigentes de la Unión Patriótica y una situación de permisividad frente a la expansión paramilitar.

En este contexto, el asesinato de Luis Carlos Galán incentivaría los acuerdos con otros grupos insurgentes, entre ellos, el M-19, que incitó, a su vez, la consolidación de los acuerdos de paz con el PRT, EPL, MAQL, Corriente de Renovación Socialista, Milicias Urbanas de Medellín y Frente Francisco Garnica de la Coordinadora Guerrillera, durante el tránsito del Gobierno de Barco a Gaviria. Dichos acuerdos permitieron generar programas para la reinserción que tenían como puntos principales la capacitación laboral, la educación y la participación política, ésta última se vio opacada por los asesinatos selectivos a excombatientes en la vida pública.

En el ámbito educativo, en este proceso de paz, se encuentran algunos programas de formación centrados en la democracia, los derechos humanos y la paz. Además, con la aprobación de la Ley General de Educación en 1994 se dio un lugar fundamental a la convivencia escolar y a la participación democrática, los cuales se constituyeron en el horizonte de sentido del hacer de las instituciones escolares y de las construcciones de los PEI. Si bien esta coyuntura permitió generar discusiones en torno a la educación y la pedagogía de paz, luego de la dejación de armas, la constituyente y los acuerdos de paz, estas iniciativas en educación se redujeron a mecanismos para elegir el gobierno escolar e incentivar la participación ciudadana; a esta situación se añade que el MEN centró sus esfuerzos en fomentar métodos de enseñanza y dejar de lado las discusiones frente a los contenidos escolares.

En la actualidad, producto de los acuerdos de paz llevados a cabo entre el Gobierno Nacional en cabeza del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, se estableció el Decreto 1038 de 2015, el cual reglamenta la Ley 1732 de 2015 que establece la implementación

de la Cátedra de La Paz “en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado” (MEN, 2015, prr. 1).

En este Decreto el Ministerio de Educación establece que las instituciones educativas deben incluir en sus planes de estudio la Cátedra de la Paz, cuyo objetivo 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” (prr. 3). Esta cátedra debe articularse con las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; ciencias naturales y educación ambiental; y con la educación ética y valores humanos.

El Ministerio señala que esta cátedra se caracteriza por tener un pensum académico flexible, siendo el punto de partida para que cada institución educativa la adapte, contribuyendo al restablecimiento de una cultura de la paz, “entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los Derechos Humanos” (MEN, 2015, prr. 14).

Finalmente, el Gobierno Nacional pretende que la Cátedra de La Paz sea un complemento de la Ley General de Educación, del Sistema Nacional de Convivencia escolar y de la Ley de Víctimas, constituyéndose como un factor de desarrollo y convivencia para estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y la comunidad educativa en general, a través de espacios de diálogo y discusión con relación a la construcción conjunta de la paz (MEN, 2015).

CAPÍTULO 4. Educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional (2014-2017)

Al indagar en torno a las perspectivas de formación de educación para la paz que subyacen en los programas de algunos espacios académicos de pregrado en la UPN, las perspectivas se entienden, en un sentido genérico como un “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto” (RAE, 2017, párr. 5). De manera más específica, las perspectivas de formación se asumen como los marcos de enseñanza, interpretación y fundamentación desde los que son propuestos y justificados los espacios de formación, abarcan el qué, el para qué, el por qué, el sustento teórico y el cómo de los espacios académicos.

Las perspectivas de formación identificadas en las propuestas analizadas de educación para la paz, son: histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinar y jurídica. La correspondencia entre las perspectivas y los espacios académicos se puede apreciar en la Tabla 4. Dichas perspectivas permiten ahondar en la comprensión de las propuestas formativas de educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional.

*Tabla 4. Programas académicos analizados.
Elaboración propia.*

| PERSPECTIVA | ESPACIO ACADÉMICO | FACULTAD | PROGRAMA | AÑO |
|------------------|---|-------------------------------------|---|---------|
| Histórica | Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia. | Facultad de Humanidades | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales | 2014-II |
| | Colombia Hoy | Facultad de Humanidades | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales | 2015-II |
| | Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación. | Facultad de Educación | Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos | 2015-II |
| | ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz? | Para todas las facultades de la UPN | Eje de Paz | 2016-I |

| | | | | |
|-------------------------|--|-----------------------|---|---------|
| Pedagógica | Pedagogías de la Memoria: Arte y Construcción de Paz | Facultad de Educación | Licenciatura en Psicología y Pedagogía | 2016-I |
| | ¡Nunca más! ¡Basta Ya! Paz y educación | | Eje de Paz | 2017-I |
| Educativa | Pedagogía de Paz | Facultad de Educación | Licenciatura en Psicología y Pedagogía | 2016-I |
| Interdisciplinar | Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la Pedagogía, la Memoria y la Historia. | Facultad de Educación | Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos | 2014-II |
| Jurídica | Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia. | Facultad de Educación | Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en | 2016-II |

Perspectiva Histórica: la historia un asunto central en la formación de los licenciados en la Universidad Pedagógica Nacional

Dentro de los espacios académicos analizados, las materias: Paramilitarismo: problemática de la historia reciente en Colombia¹²; Colombia hoy, (ofertadas por la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales -LEBECS- de la Facultad de Humanidades); y Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación¹³ (ofertada por la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos -LECDH- de Facultad de Educación), tiene en común la perspectiva histórica de formación.

En el programa de *Paramilitarismo* se hace énfasis en “una perspectiva de la historia de tiempo reciente; contribuyendo a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de las miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014, p. 2).

En concordancia con esta mirada histórica, en la asignatura *Colombia Hoy* se propuso situar a la historia como disciplina desde textos como: *Combates por la Historia* de Lucien Febvre (1974); *Introducción a la historia* de Marc Bloch (2001); *Las ambiciones de la historia* de Fernand Braudel (2002) y *La historia de los hombres* de Josep Fontana (2002). Además, se identifica un abordaje de la historia de Colombia a partir del libro *Colombia. Una nación a pesar de sí misma*, de David Bushnell (2007), donde se analiza la conformación de la nación

¹² En adelante este espacio académico será mencionado como Paramilitarismo.

¹³ En adelante este espacio académico será mencionado como Conflictos y procesos de negociación

colombiana a partir de hechos claves como la Independencia y las Guerras Civiles¹⁴ (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015).

Por su parte, en el espacio *Conflictos y procesos de negociación* se plantea una mirada histórica de los conflictos internos armados, a partir de “un recorrido por la historia y el contexto político y socio-económico de los respectivos países para entender las raíces de los conflictos” (Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, 2015, p. 1).

Es claro que en el espacio *Colombia Hoy*, más que una “contextualización histórica”, hay una apuesta de formación teórica y epistemológica fundamentada en la disciplina de la historia, como se aprecia en los referentes antes mencionados: Febvre, fundador de los Annales, cuyos planteamientos encarnan un rechazo a la visión positivista del hecho histórico como aspecto primario del trabajo del historiador y la defensa de una historia que reconoce al sujeto en sociedad, posibilitando una “historia también sociológica” (Aurell, 2005, p. 63); Bloch, el cofundador de los Annales, permite reiterar la comprensión de la historia como la disciplina “de los hombres en el tiempo”, (Mariano, 2012, p. 116), como una disciplina “insertada en el mundo académico” (Aurell, 2005, p. 65). A esto, puede sumarse la comprensión de la historia en una perspectiva crítica, aportada por Fontana (2002), quien en la *La historia de los hombres*, además de analizar las corrientes historiográficas desde el fin de la Primera Guerra Mundial, en 1918, entretiene los cuestionamientos a la historia y las luchas por su uso, bajo determinadas ideas de orden social. Cuestionamientos a los historiadores académicos encerrados en su “torre de marfil [...] incapaces de respuestas a los cambios que se estaban produciendo a su alrededor”; cuestionamientos a los excesos de evolucionismo para leer los fenómenos históricos, así como a la idea de la sociedad como un sistema, en tanto, la historia, con los diferentes representantes y debates teóricos, es el reflejo de los usos ideológicos del pasado y, por tanto, el reflejo de las luchas por imponer visiones de un mundo equilibrado (Fontana, 2010, p.p. 11-12). Una referencia que no es menor para la formación de licenciados, en tanto, Fontana reconoce “las guerras de la historia”, articuladas a la educación, pues vislumbra la vigilancia de “los contenidos que se transmiten en la enseñanza”, como un referente de análisis de las escuelas historiográficas y su papel en las luchas por un ideal de formación y de sociedad, a través de la educación en las instituciones escolares y universitarias (Fontana, 2010, p. 88).

¹⁴ Cfr. Bushnell (1994), <https://historiadecolombia2.files.wordpress.com/2012/09/bushnell-david-colombia-una-nacion-a-pesar-de-si-misma.pdf>

De acuerdo a lo anterior, puede decirse que en los tres programas analizados la perspectiva histórica responde a usos diferentes del referente —histórico— en la educación para la paz. Un uso para contextualizar hechos (como el paramilitarismo), para entender procesos sociales (conflictos sociopolíticos y procesos de negociación en diferentes países) y para ahondar en las implicaciones políticas de las relaciones entre educación e historia.

De acuerdo con los *propósitos* expuestos en los programas académicos clasificados en esta perspectiva (ver Anexo 2), se identificó como aspecto general que el objetivo formativo primordial es generar en los futuros licenciados una comprensión histórica de Colombia y otros países del mundo en torno a los fenómenos que los caracterizan, así como de algunos actores que han configurado relaciones conflictivas y violentas en los países. Lo anterior permite inferir que en estas propuestas de formación el conocimiento y análisis de hechos y conflictos sociopolíticos, se considera como un elemento que contribuye a que el docente en formación tenga una mirada del contexto en el cual se desenvolverá como futuro licenciado, en una sociedad que transita por un proceso de posacuerdo.

En este sentido, como particularidades en estos propósitos de formación, se encuentra que en el programa *Paramilitarismo*, su justificación se basa en afirmar que el espacio académico le brinda al licenciado en formación herramientas conceptuales para estructurar procesos de enseñanza “dentro y fuera del aula del fenómeno paramilitar, [...] contribuyendo a la búsqueda de la verdad, justicia y reparación de las miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país” (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014, p. 2). Este propósito puede relacionarse con el utopismo pedagógico propio de la Escuela Nueva, caracterizado por “otorgar a la educación el protagonismo del cambio social y, en consecuencia, el medio para conseguir la paz” (Jares, 1991, p. 126). Un planteamiento que ha sido criticado por Jares (1991), quien dentro de sus planteamientos sobre educación para la paz expone que la violencia por sí sola no puede erradicar las otras violencias estructurales que afectan a la humanidad, pues se requiere también de la acción social y política.

La intención formativa del seminario genera algunos interrogantes de cara a los debates que se han abierto por el proceso de paz en Colombia y las implicaciones para el posacuerdo. De un lado, la pregunta acerca de los intereses que rondan la comprensión del conflicto colombiano en atención a un actor y no a la mutiplicidad de actores armados y, de otro lado, la pregunta acerca de si el maestro en formación se encuentra en la posibilidad de contribuir a la búsqueda de la

verdad, la justicia y la reparación de las víctimas. Una pregunta que implicaría referirse al componente ético, pues si bien la relación verdad, justicia y reparación ponen de presente el papel de la educación en la recuperación del pasado y su enseñanza, no puede desconocerse que esa recuperación exigiría una mirada comprensiva y panorámica, desde la multiplicidad de condiciones, actores, consecuencias y retos o futuros posibles. Así entonces, desde la relevancia de la perspectiva histórica, la educación para la paz estaría ligada al doble aprendizaje: comprender el pasado de la violencia desde diferentes aristas, actores e implicaciones, y comprometer con la construcción de un futuro en paz.

Por su parte, en la materia *Conflictos y Procesos de Negociación* se ve la historia como un punto de vista que posibilita articular lo que ocurre en el contexto nacional con el Acuerdo de Paz, con experiencias internacionales que pueden brindar elementos de comprensión del conflicto interno armado, así como de las negociaciones de paz, como procesos complejos y largos en el tiempo. Lecturas del contexto internacional, con las cuales se pretende contribuir a la formación de maestros desde una mirada histórica y política (Licenciatura en Educación Comunitaria, 2015), que aporte elementos para que comprendan la coyuntura actual de la negociaciones con las FARC y el ELN, como parte de una experiencia con antecedentes e implicaciones internacionales.

Colombia hoy, tiene la pretensión de que los maestros en formación de la UPN tengan una comprensión de la historia del país junto con las problemáticas que la aquejan (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015), como condición de la educación para la paz.

Dichos propósitos responden a unos *contenidos* (ver Anexo 1), en los que prima el contexto nacional en el que se desenvolverá el licenciado en formación, de tal modo que tienen presencia temáticas como el conflicto armado y la violencia, refiriendo hechos violentos que signan el conflicto colombiano.

El tema del conflicto armado interno¹⁵ se identificó como el contenido más recurrente en los programas de los espacios académicos *Paramilitarismo, Conflictos y procesos de negociación* y *Colombia hoy*, lo cual permite ver una relación directa con los enfrentamientos bélicos y con la

¹⁵ Entendido el conflicto armado interno desde el DIH como conflictos armados no internacionales -conflictos entre fuerzas gubernamentales y no gubernamentales- (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2012). En el contexto colombiano se concibe como periodo de violencia en el país desde la década de 1960, época en la cual el país se encontraba atravesado por la coyuntura de la Guerra Fría y la presencia de este fenómeno político y militar, pero reconocido hasta el gobierno de Belisario Betancourt (Torres, 2016)

violencia. Una concepción que lleva a entender el conflicto en una lógica negativa, es decir, que lleva a considerarlo como una desgracia, como no deseable, asociándose a la violencia y “confundiendo determinadas manifestaciones o derivaciones del conflicto con su propia naturaleza” (Jares, 1991, p. 106).

Adicionalmente, estas concepciones dan cuenta de una postura en la que prevalece la violencia y el conflicto armado, tanto en las justificaciones como en los contenidos de los programas analizados dentro de esta perspectiva de formación, haciendo referencia a la violencia directa —ejercida por un actor— (Jares, 1991), y al conflicto armado, mientras se identifica como gran ausente la paz, en terminos teórico-conceptuales o en terminos de experiencias educativas, incluso en los programas que hacen parte del Eje Construcción de paz con justicia y democracia¹⁶ de la Universidad Pedagógica.

El tema de violencia es otro de los contenidos transversales en los espacios académicos, aunque con un tratamiento particular en cada programa. En el programa de *Paramilitarismo*, se hace alusión a la violencia política desde las masacres de Mapiripán y La Rochela (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014), y del contexto para el mantenimiento de operaciones delictivas de las Bandas Criminales (BACRIM); sin embargo, no hay una consideración teórica sobre la violencia y las especificidades de la violencia política, por lo que surge la pregunta acerca de si una mayor fundamentación posibilitaría un extrañamiento y desnaturalización de los hechos violentos y, por ende, mayores elementos para la comprensión de los fenómenos y los retos en el proceso del posacuerdo.

Por su parte, en el espacio académico *Colombia Hoy* se hace referencia al conflicto armado y se asocia directamente a los hechos violentos, desde textos como: *El Bogotazo. Memorias del olvido* (Arturo Alape) y *Mataron a Gaitán, vida Pública y violencia urbana en Colombia* (Herbert Braun); resaltando el hecho histórico que emblemáticamente signa el inicio de La Violencia como periodo histórico de Colombia (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015). En general, en los espacios académicos se hace referencia a la violencia directa, ligada al reconocimiento de víctimas y responsables, por lo cual, podría decirse que en las propuestas de formación, los hechos violentos constituyen la línea analítica de la configuración de la historia de Colombia, dejando poco espacio al análisis sistemático de las condiciones estructurales que han llevado a la existencia del conflicto armado en el país.

¹⁶ En adelante Eje de paz.

De acuerdo a lo anterior, es claro que los espacios de formación relacionados con educación para la paz, en una perspectiva histórica sobre el conflicto armado y la violencia política son de especial interés en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Interés que confluye en la idea de brindar a los estudiantes un panorama amplio de los fenómenos que han marcado la historia de Colombia.

Si bien se trata de una perspectiva insoslayable, vale recordar que las relaciones entre la educación para la paz y la perspectiva histórica han sido también problematizadas por quienes ven en la enseñanza de la historia la causa de las contiendas bélicas y la continuidad del espíritu de guerra en niños y adultos; mientras que otros analistas rescatan la importancia del análisis histórico para la formación moral y el pacifismo, con riesgo de un “adoctrinamiento pacifista”, por lo que Jares (1991), exalta algunas exigencias para la historia en el marco de la educación para la paz:

la historia tiene forzosamente que rechazar del campo de su enseñanza toda propaganda, toda calificación, toda servidumbre de propósitos ajenos a ella, que intenten aprovecharse de esa enseñanza para finalidades que no son las suyas; y con eso, una vez más, colaborará la historia, sin perder nada de su austeridad propia, a los resultados educativos que con razón anhelan los moralistas y pacifistas (Altamira, 1932, p. 63-64; citado por Jares, 1991, p. 33).

Aunque lo anterior coincide con la perspectiva de la educación para la paz, en el sentido de “no ocultar los conflictos” (Jares, 1991, p. 33); en algunos programas puede identificarse un interés por ahondar en el análisis de algunos actores que han sido parte del conflicto armado y de la violencia en Colombia, contribuyendo a lecturas más ideológicas que políticas. Así, por ejemplo, en el caso del programa de *Paramilitarismo*, se aborda ampliamente el tema de los grupos paramilitares, su accionar, sus alianzas con el narcotráfico, el ejército, los ganaderos y funcionarios públicos en diferentes regiones del país, así como su accionar delictivo y dos de las masacres que perpetraron —La Rochela y Mapiripán— (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2014); y en el programa de *Colombia hoy* se abordan los movimientos guerrilleros desde sus orígenes, pero no se problematiza el accionar a lo largo de la historia —atentados, delitos de lesa humanidad, sus modos de financiación, entre otros— (Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, 2015).

Por su parte, en el programa *Conflictos y procesos de negociación* se encuentra un abordaje de las guerrillas y los grupos insurgentes a nivel internacional con respecto a su responsabilidad en los conflictos y su participación en negociaciones de paz, lo cual permite a los estudiantes

comprender las raíces de los conflictos a nivel internacional desde una mirada histórica y apreciar las complejidades de las negociaciones. La especificidad de este espacio abre la pregunta acerca de la utilidad de la historia de los conflictos armados y procesos de negociación en otros países, como referente para objetivar el caso colombiano, pues desde lo identificado en este programa puede decirse que analizar experiencias externas brinda elementos de comprensión del conflicto y la violencia, en parte porque no están atravesadas por la carga emocional que atraviesa el conflicto en Colombia y sus actores, permitiendo analizar las implicaciones sociales y políticas, así como las dinámicas y compromisos diferenciales de las formas de resolución negociada. En este sentido surge incluso la reflexión sobre la pertinencia de analizar los conflictos y procesos de paz en países como Nicaragua, Guatemala, El Salvador y Honduras, al ser casos que comparten las historias de sociedades profundamente desiguales, que derivaron en conflictos armados y procesos de paz con grupos guerrilleros similares al colombiano.

En terminos de contenidos, en este este espacio académico, se identifica la solución de conflictos en Irlanda del Norte y Sur África, ya culminados, y los intentos de negociaciones — País Vasco y Palestina— (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2015). Estos son referentes para reconocer el tema de la paz y la educación para la paz, como parte de un debate político y académico desde referentes de experiencias internacionales que ayudan a comprender que este país no es el único que ha vivido la violencia, que no es el primero que ha buscado una salida negociada del conflicto armado, y que las tensiones y problemáticas de los posacuerdos hacen parte de los procesos de paz, en tanto ponen a prueba las voluntades del Estado y los actores armados. Además, el análisis de países que han realizado diversos procesos de negociación, pero no han culminado hasta el día de hoy —como Palestina— permite ver qué caminos pueden ser evitados para consolidar un acuerdo de paz.

Perspectiva Pedagógica: un reto para el licenciado en contextos de violencia política y conflicto armado

La perspectiva pedagógica se enuncia en los espacios *Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz*¹⁷, —una materia electiva ofertada por la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Facultad de Educación a los estudiantes de todas las Licenciaturas de la UPN—;

¹⁷ En adelante será mencionado como Pedagogías de la memoria

*¿Cuál paz para qué Educación? ¿Cuál educación para qué paz?*¹⁸ y *¡Nunca más! ¡Basta ya!*¹⁹ *Paz y educación*, del Eje de Paz²⁰ —ofertado a toda la universidad—. Es claro que en estos espacios académicos la perspectiva pedagógica se relaciona con una lectura contextual de la memoria y el pasado reciente en Colombia.

En este horizonte de sentido, en el programa *Pedagogías de la memoria* se propone “problematizar el lugar del arte como forma privilegiada en las denominadas 'pedagogías de la memoria' y plantear otros modos de pensar 'lo educativo' a través de la obra de arte” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 3), retomando referentes de países que han vivido la violencia política o regímenes dictatoriales.

Por otra parte, en el programa *¿Cuál paz para qué educación?* se encuentra una problematización de la noción misma de pedagogía, en tanto se retoma el planteamiento de Trilla: “*La pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene, y en donde ella conviene* (Resaltado de la autora)” (Eje de Paz, 2016, p. 6). Esta postura, según se menciona en el programa, se enmarca en la necesidad de revisar, cuestionar y reconstruir los referentes pedagógicos y formas de enseñanza en contextos de regímenes totalitarios, excluyentes y violentos, pues se considera que la pedagogía puede promover leyes educativas y gestionar políticas de formación orientadas a recuperar la memoria colectiva, individual y social de pasados recientes, con miras a un posacuerdo (Eje de Paz, 2016). Aunque en este abordaje la lectura amplia de la pedagogía parece una estrategia política, la idea de una pedagogía ecléctica abre la pregunta acerca de su utilidad en terminos formativos pues, si bien, puede aportar a una comprensión no rígida de la pedagogía, puede conllevar al debilitamiento de la fundamentación pedagógica de la educación para la paz en la formación de los futuros maestros, así como al debilitamiento de su conceptualización. Es decir, puede debilitar la fundamentación acerca de qué enseñar, para qué, por qué y cómo hacerlo, desde las especificidades de las diferentes licenciaturas.

Otra problematización a la noción de pedagogía se encuentra en el programa *¡Nunca Más!* que parte de la descripción de un contexto, en el cual:

¹⁸ En adelante será mencionado como *¿Cuál paz para qué Educación?*

¹⁹ En adelante será mencionado como *¡Nunca Más!*

²⁰ El eje Construcción de paz con justicia y democracia se encuentra adscrito al Plan de Desarrollo Institucional 2014- 201, en el cual se proponen como programas: Conflictos, Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria y Escuelas para la Paz, la Convivencia y la Memoria

esta sociedad ha asumido, naturalizado, legalizado e incluso legitimado poderes represivos, criminalizantes, estigmatizantes y coercitivos en todos los espacios de la vida: íntimo, privado y público configuran la necesidad de cambiar de imperativo pedagógico, lo cual implica no solo asumir modelos de transición en los ámbitos socio-jurídicos, sino especialmente en los ético-políticos, es hacer resistencia pedagógica a los principios de eliminación y asumir los fundamentos de la vida, según lo planteado por Mantegazza (2006), es apostarle a nuevas formas de poder pedagógico que tienen como horizonte la formación de personas agenciadoras de su autodeterminación, capaces de interiorizar desde su identidad como especie las estrategias necesarias para humanizar lo humano [sic] (Eje de Paz, 2017, p. 2).

En este programa se plantean “nuevas formas de poder pedagógico” que tienen como horizonte la “formación de personas agenciadoras de su autodeterminación” (Eje de Paz, 2017, p. 2), con el fin de transformar culturas ciudadanas en transición. Dentro de sus referentes bibliográficos se retoman autores como Piedad Ortega con su libro *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (2016) y el artículo *Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagógica* (2011); y Carlos Skliar, con el texto *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario* (2001). Estos textos hacen referencia a la pedagogía de la memoria en contextos de violencia política, la pedagogía crítica y la relación de lo pedagógico y lo literario.

En el programa *¿Cuál paz para qué educación?*, por su parte, se enfatiza que la pedagogía está implicada en el compromiso ético-político que tiene la universidad “con la reconstrucción de sociedades fragmentadas o completamente rotas” (Eje de Paz, 2016, p. 6).

La responsabilidad que se le otorga en estos programas a la pedagogía, si bien es pertinente en el sentido de la reconstrucción del tejido social, puede ser también problemática, dado que desplaza la comprensión de la imposibilidad que tiene la pedagogía como saber y práctica ligada a la enseñanza para resolver un problema estructural, en el cual influyen diversos factores sociales para alcanzar una posible reconstrucción de sociedades fragmentadas. Así, también, parecieran dejar un vacío sobre los modos en que la pedagogía debe impactar la escuela en el marco de un proceso de paz, desde la articulación con los saberes escolares.

Puede decirse que en los programas que asumen una perspectiva de formación pedagógica, se fortalece la tensión entre un utopismo pedagógico —ante el que “conviene [...] analizar lo que podemos analizar, para no forjarse ilusiones que la realidad se encargaría de aplastar. [...] separar lo realizable, lo factible en educación, de aquello que solo está en la suerte de espíritus generosos pero soñadores” (Carbajales, 1933 citado por Jares, 1991, p. 43)—, y una educación realista y

posible para la paz, que pasa por reconocer la multiplicidad y complejidad de los aspectos sociales en que se imbrica la escuela:

la educación por sí misma no puede erradicar las violencias estructurales que niegan la paz y que afectan a la propia supervivencia de la especie humana. La paz no va a llegar por la vía social. Ello se realiza básicamente a través de la acción social y política. Sin embargo, la escuela y la educación para la paz pueden ayudar a ese logro en su trabajo de facilitar la conciencia que nos ejercite la acción social (Jares, 1991, p. 126).

Es decir, se reitera que la educación para la paz es más que una idealización. Una idea que se advierte en los análisis de algunos profesores del Eje de Paz que resaltan que la educación no puede resolver aquellos problemas objetivos que impiden la paz, en tanto es un proceso social que requiere una serie de factores estructurales que conforman el país y condicionan la justicia social, necesaria para crear modelos de sociedad igualitarios y democráticos (Aponte, 2016).

Además del utopismo pedagógico percibido en los anteriores programas —*¿Cuál paz para qué educación?* y *¡Nunca Más!*—, se identifica que las preocupaciones planteadas desde estos espacios académicos se relacionan con la perspectiva de la Pedagogía Crítica, que ha ligado la educación a la emancipación de los sujetos y tiene como herencia “poner sobre la mesa la naturaleza política de la educación, conjugando [...] la descripción de cómo funcionan los sistemas educativos con el discernimiento sobre la intervención política que sostienen” (Serra y Antelo, 2013, p. 67). Sin embargo, una perspectiva que ha sido problematizada por analistas que cuestionan si estos propósitos posibilitan reflexiones novedosas ante los problemas educativos, pues “la sensación es más bien la contraria: las herramientas conceptuales que tenemos parecen haber perdido la capacidad de inquietar, movilizar, desestabilizar, interrogar, producir, inventar... más bien parecen sedimentadas, solidificadas, por lo que habrían perdido su capacidad de *intervenir*” (Serra y Antelo, 2013, p. 73).

A esta crítica se añade, en la especificidad de los contenidos de los espacios académicos, un análisis del funcionamiento del sistema educativo o de la escuela como institución, así como la identificación de propuestas, como exige la perspectiva de la pedagogía crítica, para no caer en el cuestionamiento de todo por el todo, sin alternativa.

En cuanto a los propósitos de formación, dentro de esta perspectiva, pudo identificarse una tendencia a formar un estudiante que analice la educación en contextos de violencia política, regímenes dictatoriales y sociedades que están pasando por procesos de transición, con base en la comprensión de las pedagogías y, específicamente, de la pedagogía de la memoria, fundamentada

en el compromiso ético-político necesario para realizar la futura labor como educador (ver Anexo 2).

En los programas *¿Cuál paz para qué educación?* y *¡Nunca más!* se identifica el propósito de analizar la relación paz-educación-Nunca más y el papel del maestro en contextos de sociedades en transición, mediante el estudio de experiencias de transición sociopolítica, con el fin de reflexionar en torno a la formación de ciudadanías.

En particular, el programa *¿Cuál paz para qué educación?* “se enmarca en el compromiso del Eje de Paz de la UPN (PDI 2014-2019) ‘una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz’ ” (Eje de Paz, 2016, p. 6), y se orienta por el propósito de analizar la relación de la educación con la paz.

Estos propósitos de formación responden a unos *contenidos* comunes en los programas de esta perspectiva (ver Anexo 1): pedagogías, narrativas testimoniales, conflicto y procesos de transición.

Como ya se mencionó, el contenido de la pedagogía es abordado en el programa de *Pedagogías de la memoria* desde una lectura de las pedagogías de la memoria, para evidenciar la emergencia de este campo de estudio, problematizando el papel de la escuela en la “transmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2), y en su relación con el arte “como forma privilegiada en las denominadas ‘pedagogías de la memoria’ y [...] otros modos de pensar ‘lo educativo’ a través de la obra de arte” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2).

Como referentes teóricos se mencionan los trabajos de Julia Rosemberg y Verónica Kovacic: *Educación, Memoria y Derechos Humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*; de Mario Carretero y Marcelo Borrelli: *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?*; de Claudia Girón: *Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia*; de Martha Cecilia Herrera y Jeritza Merchán Díaz: *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*; y de Elizabeth Jelin: *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*.

En los contenidos del programa se exponen, con relación a esta categoría, experiencias locales y continentales en torno a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memorias sociales (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016).

La memoria como contenido se identificó en los programas: *¿Cuál paz para qué educación?*, *Pedagogías de la memoria* y *¡Nunca Más!* En el programa *¿Cuál paz para qué educación?* se señalan los años 90 como una época en la que aparece una serie de prácticas instituyentes, inscritas en luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación, que se pregunta por el derecho a la memoria y por la reivindicación de las víctimas como sujetos de derechos. Un aspecto de interés en este programa pues señalan:

nos centraremos en su razón de ser y en las propuestas frente a la memoria en aras de develar su carácter instituyente en las que se han vehiculado procesos de recomposición de sociedades fragmentadas a causa de lesiones infringidas por genocidio, crímenes de guerra y lesa humanidad, llevados a cabo en tiempos de dictadura, conflictos internos o internacionales (Eje de Paz, 2016, p. 5).

Se justifica este análisis para el caso de Colombia, porque permite el tratamiento de los legados de las Comisiones de la Verdad y Reconciliación y de las memorias del conflicto.

En el programa *Pedagogías de la memoria*, se concibe la memoria como “dispositivo” para “reclamar verdad y justicia”, reconociendo su papel en “procesos terapéuticos de reparación colectiva de las víctimas.” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Se resalta el papel de la memoria para reclamar verdad y justicia a través de las obras de arte y la fotografía en contextos de la violencia política.

Por su parte, en los contenidos de *¡Nunca Más!* se menciona la memoria en la escuela dentro del contexto argentino, remitiendo al trabajo *Fortalecer la ciudadanía en las aulas para el Nunca Más* (Presidencia de la Nación, s.f.), para la formación de ciudadanías críticas y responsables²¹.

Si bien es interesante el papel que juega la memoria en la perspectiva pedagógica, ya que la memoria se relaciona con “el derecho a conocer la verdad histórica y con logros de justicia, reparación y garantías de no repetición” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 244), se trata de una categoría exigente en términos teóricos y políticos, como lo plantea Aponte (2016), al reconocer que se conocen sus usos y abusos; que todo y nada es memoria y que puede existir el riesgo de pasar de la dignificación de las víctimas a la revictimización, ya que la memoria puede obligar a reconstruir el pasado, “a recorrer pormenorizadamente todo”, perdiendo de vista “que los seres humanos no podemos recordar todo, no queremos recordar todo, y aún más, recordamos de acuerdo con nuestro presente y a los futuros que imaginamos” (Aponte, 2016, p. 285).

²¹ <https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/fortalecer%20la%20ciudadania.pdf>, recuperado el 14 de marzo de 2018.

Otro contenido identificado en los espacios es el tema del conflicto armado. En el programa *¿Cuál paz para qué educación?* se alude al contexto del conflicto armado interno, las causas estructurales del mismo y la violencia extrema en contextos locales, con el propósito de reflexionar en torno a la importancia de pensar en un proceso de transición en Colombia, para lo cual se muestra especial interés en las experiencias de otros países y "los precedentes nacionales, y sobre todo, locales para la superación del conflicto armado interno" (Eje de paz, 2016, p. 3). En sus contenidos, se tratan las experiencias locales y personales, las víctimas dentro del conflicto armado y las "caras del Estado".

Otro contenido se refiere a los procesos de transición. En los contenidos temáticos del programa *¿Cuál paz para qué educación?*, se enfatiza en los desafíos que representan los procesos de transición en escenarios de postacuerdo o postconflicto: "Se trata de situaciones políticas *sui generis* que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes" (Eje de Paz, 2016, p. 1), por lo cual se hace necesario cuestionar los lugares comunes que naturalizan la violencia y el conflicto en la sociedad.

Lo anterior resulta importante para la formación de licenciados, pues más allá de conocer las instancias que institucionalmente están establecidas para materializar un proceso de transición, es necesario comprender que dicho proceso implica la participación de todos los actores de la sociedad, tanto en escenarios públicos como escenarios de la vida cotidiana, en los cuales se encuentran hechos violentos y situaciones conflictivas, que requieren repensar y analizar nuevas formas de afrontar las problemáticas que surgen en la sociedad.

Además, el cuestionar los imaginarios y lugares comunes es una tarea compleja pero fundamental, dado que pensar en un proceso de transición que conlleve a la resolución de un conflicto que ha estado presente por décadas, tal como el conflicto armado en Colombia, requiere un arduo trabajo de cuestionamiento frente a las naturalizaciones que se tienen en torno al conflicto y la violencia, y al papel que la escuela y el maestro pueden asumir.

Como último contenido se encontró la temática de ciudadanías en el programa *¿Cuál paz para qué educación?*, donde se menciona que la educación es un campo en disputa entre la formación crítica y formas de Estado que pretenden direccionar prácticas institucionalizadas de formación ético-política, para lo cual se aboga por prácticas instituyentes en contextos comunitarios y la apertura a la participación política (Eje de Paz, 2016).

Sin duda, la temática de la ciudadanía, es importante para repensar la formación dentro del contexto educativo, así como la participación de los sujetos en los procesos de transición actualmente adelantados (Eje de Paz, 2016), para garantizar la no repetición de hechos violentos en el país. En todo caso, una temática frente a la que es necesario reconocer las perspectivas de los derechos, los deberes y los compromisos sociales.

Perspectiva Educativa: una mirada a los fenómenos sociales

La presente perspectiva fue identificada en el espacio académico *Pedagogía de Paz*, en el cual se concibe el quehacer educativo como “un proceso que alienta la construcción colectiva de estrategias alternativas frente a la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Según lo planteado en el programa, la situación de violencia presente en la sociedad colombiana plantea a los agentes educativos el desafío de comprender, analizar y problematizar sus dinámicas y particularidades desde la acción pedagógica, pues es posible y necesario construir propuestas alternativas para superar prácticas violentas presentes en distintos escenarios sociales. El papel del educador en esta perspectiva se asume:

como trabajador y transformador de la cultura (Freire) implica por parte de éste el compromiso con la generación de condiciones sociales y políticas que permitan la consolidación de una cultura de paz, en donde tenga cabida el disenso, la diferencia y la construcción dialógica de proyectos de vida colectiva (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 1).

Aquí se identifica una concepción amplia de lo educativo y del propósito de educar para la paz, pues se resalta la necesidad de comprender la violencia, el conflicto, la paz, y sus propuestas en los contextos político, económico y social. Idea que se desarrolla en los contenidos dentro del espacio académico ateniendo al contexto colombiano, en relación con las luchas campesinas, la memoria de la mujer y su papel en el conflicto armado, el conflicto y la resolución del mismo en el ámbito educativo (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016).

Dicha concepción es cercana a lo planteado por Jares (1991), quien sitúa a la educación para la paz en un paradigma socio-crítico, el cual se caracteriza por cuestionar la estructura social y educativa, orientada a la acción y la transformación de estructuras violentas mediante la lucha contra la violencia estructural y simbólica del sistema educativo, basándose en los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto —considerado inherente a los seres humanos— haciendo énfasis en el conflicto interpersonal, entre grupos o naciones y en la

resolución de los mismos de forma no violenta. De este modo, se asume una idea amplia de la paz, pues se tiene presente en el programa diversos obstáculos económicos, sociales y culturales que conllevan al conflicto social y la violencia.

Es importante resaltar que este es el único programa académico se hace alusión a una idea de paz imperfecta, procesual, en construcción y reconstrucción permanente. Este abordaje es importante, en tanto permite comprender a la humanidad como naturalmente conflictiva y, por ende, el conflicto como una oportunidad para "actuar, crear, engendrar, incidir, llevar a cabo, obrar, operar, practicar, proceder, realizar en un sentido de transformación positiva, propositiva —de cambio hacia—, de regulación de los conflictos ontológica, axiológica y epistemológica positiva" (Muñoz, 2016, p. 10). Una noción de conflicto que permite entender la violencia, como una forma no deseable de intento de resolución, ante la que el reto social es construir una alternativa.

Atendiendo a lo anterior, el programa establece como *propósito de formación* (ver Anexo 2) que el futuro maestro realice un análisis crítico en torno a los fenómenos que permean el quehacer educativo, para favorecer una mirada amplia y compleja del mismo; por esta razón, se plantea como imprescindible comprender las dinámicas del conflicto armado, así como de las concepciones frente a la paz, la violencia y el conflicto, y las experiencias y propuestas didácticas en torno a la educación para la paz, con el fin de desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz.

Para desarrollar este propósito de formación, se identifican algunos *contenidos* (ver Anexo 1), como conflicto, considerado como una “característica propia de las relaciones sociales” (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, 2016, p. 1), ubicado contextualmente en la escuela, el conflicto intergeneracional y la democracia.

En este sentido, se advierte que en el espacio académico se concibe de una manera más amplia el conflicto, como natural, necesario y positivo en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991), implicando a la sociedad colombiana en general dentro de la educación para la paz y no solo a las víctimas de la violencia. Una idea que se relaciona con el reconocimiento de la existencia de una violencia estructural en Colombia (injusticia social).

En lo que respecta al contenido de la violencia se entiende desde la perspectiva de la violencia estructural y cultural, caracterizada por “la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación del otro considerado como diferente” (Licenciatura

Psicología y Pedagogía, 2016, p. 2). Una idea que plantea a los agentes educativos diversos retos para analizar sus características y plantear formas de no violencia. Quizás por esta mirada amplia se puede apreciar en sus ejes temáticos el reconocimiento de diferentes actores, entre los que se se menciona la injerencia de los Estados Unidos, la contrainsurgencia y el terrorismo de Estado, así como las luchas campesinas y la experiencia de la mujer dentro del conflicto armado.

Aquí se concibe, entonces, la violencia más allá del enfrentamiento bélico, pues al hacer referencia a la violencia estructural, se identifica que hay un posicionamiento del término desde el triángulo propuesto por Johan Galtung desde tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural. En efecto, se proponen como contenidos la violencia directa, en la que hay un actor que comete la violencia; y la violencia estructural que se sitúa dentro del orden de la sociedad, entendida desde un poder desigual que pone en juego oportunidades de vida distinta, es decir, que se corresponde con la injusticia social (Jares, 1991). Esta última se expone con especial interés en la justificación de este programa.

En lo que respecta al tema de pedagogía, puede identificarse que en este programa se da por entendido lo que significan las *pedagogías de la memoria*, *la pedagogía de paz*, y *la pedagogía de la dialogicidad*, lo que es necesario interrogar, pues, aunque estos conceptos circulen a menudo en el ámbito académico, en este tipo de espacios es necesario aterrizarlos conceptualmente para dar cuenta de lo que implican para los futuros licenciados en sus prácticas.

Perspectiva Interdisciplinar: las narrativas testimoniales como eje articulador de la pedagogía, la memoria y la historia

Aunque los programas analizados en los anteriores apartados pueden considerarse como abordajes interdisciplinarios, es importante precisar que la perspectiva interdisciplinar de formación es asumida explícitamente en el espacio académico *Narrativas Testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la Pedagogía, la Memoria y la Historia*²², en cuyo programa se expone:

El abordaje de algunos de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, pues “tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto]

²² En adelante será mencionado como Narrativas Testimoniales.

como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas (Kriger, M. 2011, p. 29; citado por Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

Aquí se identifica, entonces, que el centro de la discusión que posibilita un diálogo interdisciplinar son las narrativas testimoniales, pues dialogan con la pedagogía desde autores como Mantegazza con su libro *El olor del humo* y Henry Giroux con sus textos: *Pedagogía política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza* y *Teoría y resistencia en educación*; y con la historia al enmarcarse en el contexto colombiano, tomando como referencia algunos textos narrativos: León Valencia: *“Mis años de guerra”*, Darío Villamizar: *“Jaime Bateman. Biografía de un revolucionario”*, Laura Restrepo: *“Demasiados Héroeos”*, Adolfo Atehortúa: *“El poder y la sangre. La historia de Trujillo –Valle”*, Iván Cepeda y Jorge Rojas: *“A las puertas del Ubérrimo”*.

En este programa, se hace relación con la memoria en el sentido que “el testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas” (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1). Como textos en torno a la memoria se proponen: *Memoria histórica y construcción de futuro. Texto escrito como parte de la introducción a la primera entrega del informe Colombia Nunca Más* por Giraldo, J; y *Educación y Memoria* de Elizabeth Jelin.

Esta perspectiva tiene como *propósito de formación* que el estudiante de licenciatura tenga una comprensión amplia en torno al tema de la violencia política, mediante las narrativas testimoniales (ver Anexo 2), aun cuando no se desarrolla la relación de este objetivo con la educación para la paz.

Acorde con estos propósitos de formación, se identifican como contenidos la violencia política y la memoria (ver Anexo 1). Puede inferirse que la violencia política es pensada como el contexto en el cual emergen las narrativas testimoniales, no obstante, no es clara su concepción en el programa ni se vislumbra como contenido teórico-conceptual (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014). En el contenido de memoria, se concibe el testimonio como:

expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155), [que] posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que, al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar

de que los acontecimientos ya han pasado (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2014, p. 1).

Como contexto de estas memorias se encuentran las ONG: Corporación Reiniciar, fundación País Libre y CINEP.

A pesar de situar el lugar de la memoria en contextos de violencia política y conflicto armado, no se identifica un momento de trabajo teórico conceptual sobre memoria, dejando nuevamente abierta la pregunta sobre los riesgos que esta falta de fundamentación puede tener para correr el riesgo de revictimizar a las personas y dejarlas atadas al pasado (Herrera y Pertuz, 2016).

Por último, el contenido de pedagogías se aborda desde la Pedagogía Crítica, específicamente, desde los postulados de Henry Giroux, quien desde su libro *Teoría y Resistencia en Educación*, propone un análisis crítico de las teorías sociológicas sobre la educación que permite reflexionar en torno al lugar que ocupan las escuelas y sus posibilidades para tener un papel político en la cultura, con una perspectiva de cambio (Giroux, 2008).

Perspectiva Jurídica: el proceso de transición como asunto fundamental para el licenciado

Esta perspectiva de formación, se identificó en el espacio académico *Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia*²³, —ofertado a todas las licenciaturas de la UPN— en el que se propone situar:

desde diversas perspectivas —jurídica, política, sociológica y educativa— [...]: i) el lugar de los derechos humanos y de las prácticas de participación ciudadana en un contexto de justicia transicional con enfoque territorial; ii) los mecanismos reconocidos en el ámbito jurídico y político para hacer efectivos los derechos de las víctimas y los derechos fundamentales de la ciudadanía en el periodo del pos-acuerdo; iii) y el contexto y desafíos que imponen las coyunturas de la refrendación de los acuerdo y de su implementación para la Universidad y para la LECEDH. (Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016, p. 1).

Si bien este espacio académico promete diversas perspectivas en su programa, al analizarlo pudo verse que no contempla la perspectiva educativa, como se aprecia en los módulos temáticos: justicia de transición y acuerdos de paz; verdad y memoria en el marco de la justicia transicional en Colombia; Jurisdicción Especial para la Paz y justicia de transición y derechos de las víctimas; participación de la sociedad civil y de las víctimas en la nueva institucionalidad transicional;

²³ En adelante será mencionado como Justicia de transición.

mecanismos y prácticas de exigibilidad de derechos en el marco de la transicionalidad (Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016).

Dentro de esta perspectiva, en el programa se trabajan los Derechos Humanos como construcciones teórico-conceptuales o como realidades sociales, cuya diferenciación depende de la comprensión que las sociedades o pueblos tengan de los mismos, pues instituciones y sujetos sociales de distinta naturaleza, pueblos indígenas, afros, entre otros, han desarrollado comprensiones propias de los Derechos Humanos de acuerdo con sus realidades, intenciones políticas y proyectos de vida. En este programa, se sugiere que los Derechos Humanos se relacionan con la pedagogía en tanto promueven iniciativas y procesos pedagógicos tendientes a reconocer el valor y el sentido de los Derechos Humanos por parte de actores comunitarios, que reconocen las necesidades contextuales, lo que exige un reconocimiento de la relación entre teoría y práctica de los Derechos Humanos (Licenciatura en Educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016).

En este programa se concentra uno de los componentes fundamentales de la educación para la paz, como es la educación para los Derechos Humanos desde un enfoque amplio que abarca los derechos de “nueva generación” como el derecho a la paz, al desarrollo, al respeto común de la humanidad y al medio ambiente, así como los derechos sociales y económicos (Jares, 1991). En los contenidos temáticos se le da importancia al conocimiento de los Derechos Humanos dentro de la Justicia Especial de Paz²⁴, teniendo en cuenta a las víctimas de la violencia en Colombia como partícipes del proceso de postacuerdo con las FARC y el derecho de la justicia en la JEP, en coherencia con el Derecho Internacional Humanitario. Sin embargo, se trata de un espacio académico en el que no se evidencia la especificidad de la educación en relación con la justicia transicional y la garantía de los derechos de las víctimas del conflicto armado. De ahí, que se trate un espacio académico frente al que surge la pregunta acerca de su aporte específico a la formación de licenciados.

Cabe resaltar, también, que en este programa académico se hace alusión al postacuerdo y el postconflicto indistintamente, lo cual deja ver un uso que puede tener implicaciones en la comprensión de las transformaciones sociales o de lo que posibilita el acuerdo de paz, así como de los compromisos de la sociedad. En todo caso, dos nociones que valdría la pena trabajar en

²⁴ En adelante JEP.

terminos formativos, pues como lo plantea Aponte (2016), pueden derivar en sentidos y posturas ante la paz, la educación y la sociedad:

No requerimos, no soñamos con sociedades en postconflicto, pensamos y anhelamos una sociedad en la cual se viva gracias a los conflictos y no a pesar de ellos, en la cual las diferencias ideológicas y políticas puedan ser tramitadas por la vía del debate, del diálogo, del conflicto de ideas, y nunca más por la ruta de la eliminación del contradictor. Ante el término *postconflicto*, se ha propuesto el de *postacuerdo*, el cual es más sincero, parte de un principio de realidad y es que los conflictos sociales y económicos que dieron origen a la violencia armada en Colombia no se eliminan del todo en un pacto político o tratado de paz. (p. 287).

Pese al uso indiferenciado de los terminos en el desarrollo del programa académico se percibe mayor cercanía con la concepción de posconflicto, pues en los núcleos temáticos del espacio académico se evidencia el interés por analizar y reflexionar en torno a las propuestas para el futuro escenario de postconflicto.

En lo que respecta al *propósito formativo* (ver Anexo 2), se propone brindar al estudiante los conocimientos necesarios para comprender la justicia de transición en Colombia y su relación con los acuerdos de negociación del conflicto armado, los espacios de participación de las víctimas y de la sociedad civil, desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Para ello, se establece como contenido principal la justicia de transición, aludiendo al proceso que experimentan las sociedades que han vivenciado conflictos armados internos o regímenes dictatoriales, por lo que requieren la recuperación de la confianza en las instituciones públicas (Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, 2016). Como contexto y aspectos para una mayor comprensión se alude al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición en el marco de la JEP; el derecho internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Penal Internacional en los acuerdos de paz; la reconciliación y participación en los Comités de Justicia Transicional y la apropiación social de la memoria desde los sitios de conciencia (ver Anexo 1).

Sin duda, la lógica de este programa de formación responde al momento en el que fue diseñado y ofertado, pues en el año 2016, el país estaba a la expectativa de la firma de los acuerdos con las FARC-EP y en un contexto muy sensible al tema de la refrendación y la justicia de transición.

CAPÍTULO 5. Los retos de la educación para la paz en la Universidad Pedagógica Nacional: cavilaciones sobre la formación

Como resultado del anterior análisis, a continuación, se proponen algunas reflexiones sobre la formación de licenciados de la Universidad Pedagógica Nacional en educación para la paz, que llevan a deslindar algunas alternativas conceptuales que pueden brindar elementos para trabajar la educación para la paz en Colombia como un campo de estudios y no solo como un ideal. Para ello, se propone focalizar las reflexiones sobre educación para la paz, en relación con las categorías que transversan la formación en la UPN. De un lado, la triada conflicto, violencia y paz y, de otro, la perspectiva de las pedagogías de la memoria.

Conflicto, violencia y paz

Luego de los análisis realizados, al identificar la predominancia de determinadas concepciones frente al conflicto y la violencia dentro de la perspectiva histórica, y su influencia en la formación de licenciados, se presenta a continuación una propuesta conceptual y analítica que puede animar la discusión sobre las exigencias de la educación para la paz como un campo de formación, como un camino y no como una meta, y como una práctica —como futuro maestro—, en un contexto que requiere de elementos conceptuales para comprender la complejidad del escenario colombiano.

Con respecto a la concepción de conflicto, en la mayoría de programas académicos se aborda el contexto del conflicto armado en Colombia y otros países del mundo, concepción traducida como negativa desde la perspectiva de Jares (1991), pues se reduce a “determinadas manifestaciones o derivaciones del conflicto con su propia naturaleza.” (p. 106); esto es, manifestaciones relacionadas directamente con la violencia y los enfrentamientos armados.

Esta mirada del conflicto como un aspecto estrechamente relacionado con la violencia puede limitar la posibilidad de concebir el conflicto desde una forma que posibilite acciones de cambio

en las relaciones sociales. El programa académico *Pedagogía de Paz* mostró otra concepción que asocia el conflicto como natural, necesario, positivo e indispensable en el ser humano y en las dinámicas sociales (Jares, 1991), no sólo implicando a las víctimas de la violencia en Colombia, sino a la sociedad colombiana en general dentro de una educación para la paz.

Con respecto al concepto de violencia, se propone que sea concebido más allá del enfrentamiento bélico, por tanto, se hace referencia a la violencia estructural y la violencia cultural propuesta por Johan Galtung. Violencias que se manifiestan mediante la desigualdad social, económica y educativa, es decir, formas no visibles, pero siempre presentes de violencia que afectan el bienestar de los grupos sociales y las cuales son definitivas en los procesos de poscauerdo.



La violencia existente en el plano cultural, que aunque no es visible ni palpable, si está presente en “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales — lógica, matemáticas—, que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 6), es también una perspectiva que debe implicarse en los espacios de formación, por cuanto alude al plano fundamental en el que se desenvuelve el maestro, desde la práctica de la enseñanza y el proceso de socialización.

La comprensión de la violencia cultural, puede ser un aporte a la comprensión de los modos en que se legitiman formas de violencia no directa, pero que coadyuvan a justificar las realidades sociales.

Un análisis que supere la violencia directa y analice las formas estructurales y culturalmente violentas, puede brindar elementos analíticos al licenciado en formación, permitiéndole identificar que socialmente se encuentran instituidas y en proceso de reconfiguración ciertas formas de violencia que inciden, entre otros, en el campo educativo. Un ejemplo de ello son las desigualdades socio-educativas, un fenómeno que caracteriza a diversas sociedades en donde el contexto colombiano no es la excepción y al cual el futuro licenciado se verá inmerso en su ejercicio como docente.

En efecto, una perspectiva y un tema apremiante, en un país donde la paz exige reconocer que las desigualdades educativas en Colombia se pueden explicar mediante la metáfora de una cancha de fútbol, en donde un equipo siempre tendrá ventaja sobre el otro, puesto que el campo está inclinado, lo que implica que el grupo en desventaja deberá esforzarse más por llegar al arco del contrincante, así mismo, se encuentran ciertas condiciones (clase social, capital económico y cultural) que causarán que los del equipo con mayores ventajas tengan las condiciones necesarias para acceder sin complicaciones a una educación de calidad; estudios como los que realiza (García y otros, 2013). Esto conlleva a reconocer que formarse en educación para la paz, implica problematizar las correlaciones que suele hacerse entre el desempeño de los estudiantes en el sistema educativo según y su origen social, pasando por alto la historia de lo que hemos sido como sociedad.

Estas concepciones de conflicto y violencia, en un sentido más amplio, pueden conllevar a proponer una concepción de paz que abarque a la sociedad en su conjunto, caracterizada no solo por la presencia de condiciones deseadas, sino que pasa también por reconocer la imperfección propia de la especie humana —una especie en conflicto—, por lo que la paz tendrá también ese rasgo de imperfección y estará en constante construcción.

Al ser una paz incompleta e inacabada, puede asumirse como un proceso que facilita una comprensión global de la paz y el acceso a todas las realidades, abre mayores posibilidades de investigación y posibilita una mejor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz. Este autor señala que también contribuye a reconocer las prácticas pacifistas y planificar futuros conflictivos y siempre incompletos (Muñoz, 2016).

Esta concepción de paz imperfecta puede ser un referente importante para la formación del licenciado en formación, pues lejos del utopismo, puede posicionar al docente como un actor social y político que en su hacer en el aula tiene el compromiso de aportar a la constante

construcción de una sociedad justa y democrática, con actores que hacen parte de una comunidad y son partícipes de esta construcción, contemplando que los conflictos son fundamentales y oportunos para establecer formas de relación con los otros en las cuales tenga lugar la diferencia y el disenso.

Pedagogías de la memoria

A partir del análisis de la perspectiva pedagógica fue posible identificar la importancia por resaltar los trabajos teórico-conceptuales que se han realizado en torno a las pedagogías de la memoria, puesto que son elementos que enriquecen los debates en torno a la educación para la paz, y aportan elementos de comprensión al licenciado en formación ante temáticas actuales que le competen, debido a que está inmerso en un escenario de conflicto armado y violencia como lo es el contexto colombiano.

Al respecto, es importante reconocer que existe producción investigativa sobre las pedagogías de la memoria dentro de la Universidad Pedagógica, desde diferentes frentes —por ejemplo, los grupos de investigación “*Educación y Cultura Política*” y “*Sujetos y Nueva Narrativas*”; el proyecto pedagógico *Formación política y construcción de memoria social* adelantado por el Departamento de Ciencias Sociales—, que vale la pena destacar y tener en cuenta a la hora de hablar de estas pedagogías de la memoria dentro de los programas académicos relacionados con la educación para la paz. En esta producción se han arriesgado definiciones de las pedagogías de la memoria que pueden alimentar las discusiones y las precauciones en el tema.

Una definición alude a las pedagogías de la memoria como aquellas “que incluyen en su desarrollo el trabajo con los sentidos del pasado, que parten de comprender lo que los recuerdos pasan por el afecto, con aquello que tiene que ver con nuestra sensibilidad, lo que de alguna manera cruza toda nuestra existencia o nuestra experiencia vital” (Aponte, 2016, p. 294).

Dentro de esta pedagogía, se sitúan también las narrativas testimoniales para ayudar a develar los discursos institucionales que cumplen un rol en la configuración de los sujetos y la pluralidad de formas de constitución de los mismos, como también las maneras de lidiar con “modalidades dominantes de sujeción y agenciar procesos emancipatorios”, por lo que se exhorta a que la pedagogía de la memoria esté:

en capacidad de develar el surgimiento de la categoría víctima para problematizarla al señalar su historicidad y los aspectos que estereotipan al sujeto bajo una sola figura (sujeto víctima), como una

estrategia que permita trascender la interpelación hecha por las *políticas de la memoria oficiales* que constriñen la configuración de los sujetos a los propios intereses de los grupos dominantes (Herrera y Pertuz, 2016. p. 243).

Bajo la apuesta sobre una formación ético-política basada en la historia del tiempo reciente, que tiene como centro los derechos humanos, la memoria social y el conflicto armado, y la transformación social (Aponte, 2016), se propone también que la pedagogía de la memoria se proyecte a una multiplicidad de escenarios y sujetos que piense al maestro como sujeto que aprende, sin que ello implique desentenderse de consideraciones ético-políticas y pedagógicas propias de su profesión y al estudiante como sujeto que “dialoga con el pasado para cuestionarlo y resignificarlo desde las interpelaciones y apuestas del presente” (p. 239).

Lo anterior permite comprender que la pedagogía de la memoria propone una idea de un sujeto que se constituye de diversas maneras y actúa para generar procesos que cuestionen y cambien lo establecido; aunque ese horizonte propuesto puede poner en riesgo la pedagogía de la memoria al caer en la sensación de perder la capacidad de inquietar, intervenir, interrogar y movilizar, de sedimentarse y solidificarse sin generar transformaciones sociales, como le está sucediendo a la pedagogía crítica según lo exponen Serra y Antelo (2013).

Es pertinente entonces complementar esta concepción con la idea de una educación realista y posible, expresada por Jares (1991), como una característica de la educación para la paz, que no caiga en el utopismo pedagógico protagonizado por el cambio social y la pretensión de conseguir una paz completa, pues la educación por sí sola no puede erradicar las violencias estructurales presentes en la sociedad, violencias que impiden hacer posible la paz y que afectan la supervivencia de la humanidad. Es decir, la paz no va a llegar por la vía escolar porque ello depende también la acción social y política, aunque la escuela y la educación para la paz “pueden ayudar a ese logro en su trabajo de facilitar la conciencia que nos ejercite en la acción social.” (Jares, 1991, p. 126). Lo anterior permite entonces resaltar la importancia de conservar este carácter realista y estas reflexiones para así realizar apuestas pedagógicas posibles y acordes con la realidad colombiana.

En segundo lugar, es preciso pensar en la memoria, pues aunque se identificó su importante papel para la pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, mostró también la posibilidad de caer en el riesgo del abuso de la misma, como lo reconocen Herrera y Pertuz (2016), al afirmar que en el “auge de la memoria [...] el riesgo se halla en el mal uso que se pueda hacer de la

memoria, en su embalsamiento, en su encierro en museos o en la neutralización de su potencial crítico” (p. 245).

La memoria al tener un papel importante y necesario en la sociedad, debe ser sometida a crítica de parte del licenciado en formación, y dentro de los espacios académicos en la UPN que la trabajan, reconociendo que se han justificado hechos victimizantes bajo la reivindicación de la misma, por lo que es imperativo “dar menos por sentado cuál es el concepto de memoria que estamos asumiendo” (Antequera, 2016, 27 de abril; citado por Herrera y Pertuz, 2016, p. 246), así como evitar construir procesos de memoria teniendo como base líneas ideológicas que puedan resultar en hechos victimizantes.

Es decir, el reto formativo está en otorgar a la memoria un uso ejemplar que permita abordar el pasado con miras al presente, que aproveche “las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día, y separarse del yo para ir hacia el otro” (Todorov, 2000, p. 32; citado por Herrera y Pertuz, 2016, p. 247).

También es oportuno considerar los desarrollos llevados a cabo por Jelin (2002) sobre los “trabajos de la memoria”, los cuales dan cuenta que la memoria puede asociarse a una concepción de trabajo y transformación de sí mismo y del mundo. No obstante, para concebir a la memoria como fuente de cambio, es importante tener presente cuestiones a nivel individual y colectivo. Por una parte, los hechos pasados y su relación con el sujeto pueden implicar una fijación con éstos hechos, como “una compulsión a la repetición, a la actuación” (Jelin, 2002, p. 14); esta situación puede visibilizarse también en el plano colectivo, ya que otros sujetos pueden ser partícipes de esta lógica de repetición a partir de procesos de identificación con las víctimas, por lo que pueden presentarse un doble peligro: un exceso de pasado por medio de rituales y un olvido selectivo debido a la manipulación de las memorias de hechos pasados.

Estos peligros pueden ser alejados mediante el trabajo de elaborar, en lugar de revivir. En el plano individual, Jelin (2002) toma como referentes los trabajos de Freud para desarrollar esta idea del trabajo de la memoria por medio del duelo, se trata de un proceso en el cual el sujeto puede desprenderse de la fijación de su objeto traumático y perder la atención en el mismo, lo cual implica un trabajo lento y complejo que requiere transformar los afectos y sentimientos que generaron los hechos y asumirlos con otros sentidos en el presente.

En el plano colectivo esta idea de trabajo puede estar presente e implica “superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo

promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido en el presente/ futuro” (Jelin, 2002, p. 16), buscando una salida del acento en el pasado caracterizado por la presencia de mandatos morales que alientan repeticiones más que elaboraciones, y situarse en el futuro por medio de una toma de distancia del pasado para repensar la relación entre memoria-política y memoria-justicia.

Esta mirada aporta un elemento importante al licenciado en su quehacer como futuro docente, al posibilitarle tomar distancia de los usos y abusos en torno a la memoria, y así fomentar espacios que conlleven a la reflexión sobre el pasado, permitiendo que los estudiantes adquieran nuevos sentidos a su presente.

CAPÍTULO 6. Conclusiones

De manera puntual, frente al objetivo general de la investigación —analizar algunas propuestas formativas de pregrado de educación para la paz, asumidas en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2014-2017, en aras de identificar las perspectivas de formación—, se identificaron las perspectivas histórica, pedagógica, educativa, interdisciplinar y jurídica, articuladas en su conjunto al compromiso con la educación para la paz un contexto social e histórico, signado por el proceso de negociación entre el Estado y las FARC-EP.

Esto último, con implicaciones en las propuestas de formación, pues el 2016 fue el año con mayor oferta de programas relacionados con el tema de la paz —tal es el caso de ¿Cual paz para qué educación? ¿Cuál educación para que paz?; Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz; Pedagogía de paz; y Justicia de transición y Acuerdos de paz en Colombia— lo que permite rastrear el compromiso de la UPN con el plebiscito y la firma de los acuerdos de paz con las FARC-EP, pero también la debilidad de espacios académicos justificados por la coyuntura, pero con referentes teóricos y conceptuales frágiles.

En lo que respecta a las especificidades de las perspectivas de formación, con respecto a la perspectiva histórica, los programas desarrollados en ella evidencian la pretensión de abordar y comprender el conflicto en Colombia, identificando el origen del mismo y su presencia en el tiempo; así como el interés por conocer las experiencias de otros países que vivieron (Sur África, Irlanda del Norte y País Vasco) o viven el conflicto (Palestina). Dentro de esta perspectiva, la educación para la paz se inscribe en el paradigma técnico-positivista de la educación para la paz desarrollado por Jares (1991), cuyas características como la concepción negativa de la paz, la neutralidad de la educación, el no cuestionamiento de estructuras que propician la desigualdad e injusticia social, la mirada del conflicto en negativo —en donde la educación para la paz tiene la tarea de evitar cualquier conflicto—, coinciden con lo expuesto dentro de esta perspectiva al dejar de lado la comprensión de la violencia cultural y estructural, ya que se entiende que la importancia aquí reside en la comprensión del conflicto armado y de la violencia a partir de la enseñanza de la historia, al contextualizar hechos que han marcado a las sociedades, con el fin de profundizar en las implicaciones de la relación entre educación e historia. Esta comprensión potencia la formación del licenciado al permitirle forjar una comprensión amplia de la historia de

Colombia y otros países del mundo, con miras a que pueda desenvolverse en un contexto sumamente complejo, atravesado por el conflicto armado y la violencia, y que en la actualidad se encuentra en un proceso de posacuerdo.

Pese a este valioso aporte, resulta problemático que la formación de licenciados para un contexto en posacuerdo —que se enfrenta a un desafiante proceso de transición—, centre su mirada en una única comprensión del conflicto y la violencia, puesto que el campo educativo se ve abocado a identificar otros tipos de violencia que también configuran la nación colombiana, tales como la violencia estructural y la violencia cultural, que si bien no son fenómenos totalmente visibles, si establecen unas lógicas violentas que conllevan a que las sociedades se forjen bajo desigualdades sociales que dificultan el goce del bienestar social en gran parte de la población, y además, conlleva a la presencia de ciertos imaginarios sociales que legitiman formas de relación violentas.

En consecuencia, desde esta perspectiva se podría fortalecer la formación de licenciados a partir de la mirada histórica a otras violencias presentes y persistentes dentro del contexto nacional, una mirada que esté en sintonía con el actual proceso de posacuerdo, pues éste ha dado cuenta que con la terminación de los conflictos no se garantiza la paz, sino que hay otros factores —como las violencias anteriormente mencionadas— que impiden el goce pleno de lo pactado en el reciente acuerdo de paz. Además, es importante cuestionar y analizar el énfasis en el conflicto armado, pues si bien es un fenómeno sumamente importante para comprender la historia de Colombia y otros países del mundo, el conflicto puede alejarse de la idea única del enfrentamiento bélico y comprender su importancia en las dinámicas sociales, y en este sentido, como elemento clave para concebir la educación para la paz en contextos marcados por la violencia que requieren pensar otras formas de relación y comprensión de la diferencia.

Para el licenciado en formación es fundamental leer el contexto en el que se desenvolverá laboralmente de manera más abarcadora, para poder llevar a cabo acciones educativas que propendan por el bienestar de su comunidad; así como comprender que el conflicto es natural y necesario dentro de la convivencia, considerando la importancia de resolverlos de forma noviolenta.

Por otra parte, en la perspectiva pedagógica puede identificarse una discusión amplia y reflexiva en torno al papel de la pedagogía en contextos de conflicto armado o violencia política, lo cual es un aporte importante a las discusiones en torno a la educación para la paz en Colombia,

puesto que en este escenario, la memoria, el conflicto y la violencia política son aspectos que entretejen las discusiones pedagógicas ante el desafío de encarar contextos enmarcados por la violencia, y que en el contexto nacional están presentes en el escenario actual de posacuerdo.

Lo anterior invita a pensar y generar apuestas que incidan de manera pertinente en el ámbito educativo, ya no en la lógica de lo que históricamente vivieron en contextos de violencia política, sino que, a partir de esas vivencias, potenciar una transición a través del trabajo de la memoria dentro de la escuela, para que nunca más vuelvan a ocurrir dichos acontecimientos. En este sentido, esta mirada de lo pedagógico conlleva a que el licenciado posea una fortaleza formativa al desarrollar un compromiso ético-político dentro de contextos en donde estuvo o está presente la violencia política y el conflicto armado a través de la pedagogía de la memoria, lo que le permite a este futuro maestro pensar en trabajar sobre estos acontecimientos para llegar a superarlos y transitar, desde esta perspectiva, a un futuro de posacuerdo.

Si bien lo anterior potencia la formación del maestro en la UPN, es discutible el que se inscriba una pedagogía omnipotente dentro del proceso formativo, pues, aunque el maestro esté abocado a la transformación, por sí solo no conseguirá un cambio total dentro de los contextos en mención, lo que puede debilitar el quehacer del mismo al otorgarle este compromiso que requiere de la participación de múltiples actores y sectores en la sociedad.

De igual manera, otra debilidad dentro del proceso formativo es trabajar la memoria bajo el énfasis en los hechos violentos que han identificado una serie de sujetos que se reconocen como víctimas de estos acontecimientos, puesto que esta mirada imposibilita que los mismos puedan configurar nuevos sentidos ante lo vivido y nuevas formas de relacionarse con su pasado. En este sentido, para un maestro en futuro ejercicio de su labor resultaría problemático ver a los estudiantes con una mirada única de sujeto-víctima, dificultando el fomento de espacios que permitan a los estudiantes configurar otras formas de ser y estar en el mundo, pasando quizá, de dignificación de las víctimas a la revictimización.

Atendiendo a estas dificultades, es importante que esta formación sea fortalecida conceptualmente en torno a aspectos tales como las pedagogías de la memoria y la memoria, pues una comprensión crítica de estos términos posibilita que el estudiante reflexione en torno a su quehacer como maestro en formación en un escenario marcado por la violencia y el conflicto armado, alejándose así de los lugares comunes; con el fin de hacer otras elaboraciones en torno a

la memoria con miras hacia el futuro, que permita dignificar a los sujetos que han padecido la violencia política, transitando de un conflicto armado a un proceso de posacuerdo.

Ahora bien, en el caso de la perspectiva educativa, la reflexión por lo educativo en relación con la paz pasa por proponer una postura de paz en constante construcción, y al conflicto como aspecto natural de los seres humanos. Estos conceptos confluyen en el ámbito educativo y en otros ámbitos de la vida social, política y económica, de tal modo que la educación para la paz abarca no sólo a víctimas y victimarios, sino a la sociedad colombiana, teniendo como horizonte la resolución de conflictos y una construcción de paz.

La fortaleza de la formación de licenciados en la UPN aquí identificada radica en el reconocer que el papel del educador implica comprender la educación a partir de la contextualización de los diferentes escenarios, con el fin de leer las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los agentes educativos, lo que le brinda herramientas analíticas para desarrollar procesos educativos en diversos escenarios, estableciendo la relación de lo educativo con las condiciones de desigualdad e injusticia que inciden en la sociedad.

No obstante, se encuentran como dificultades en esta perspectiva que, aunque se establecen unos objetivos amplios en torno a la formación de los licenciados en consonancia con la educación para la paz al problematizar las concepciones de paz, violencia, conflicto, e investigar experiencias y estrategias metodológicas propias de la educación para la paz, la materialización de estos propósitos se dificulta en los contenidos propuestos en el espacio. Si bien se proponen como temáticas la historia de la violencia, las pedagogías de la memoria histórica y la pedagogía de la dialogicidad, no hay un desarrollo conceptual de estas pedagogías, como tampoco se establece una relación clara entre estos contenidos y los propósitos de formación, por lo que dichos objetivos carecen de una base conceptual que les permita ser llevados a cabo; además, dejan de lado el papel que juega la pedagogía en la formación de maestros.

En este sentido, se propone que haya una relación explícita y coherente entre los propósitos formativos y los contenidos —uno de los elementos constitutivos en la formación del licenciado—, puesto que los contenidos permiten fortalecer conceptual y analíticamente las propuestas de educación para la paz por parte de los licenciados.

En cuanto a la perspectiva interdisciplinar, si bien propone una relación entre la memoria, la historia y la pedagogía, es problemática la carencia de referentes frente a la paz, la violencia, la memoria y las víctimas a nivel categorial, lo que no permite identificar una relación clara con la

educación para la paz, aunque es claro el énfasis que se hace en la memoria y el estudio de la historia reciente a partir de las narrativas testimoniales. Esta identificación lleva a comprender que la fortaleza en la formación del licenciado atraviesa por una comprensión amplia de las narrativas testimoniales mediante producciones literarias y experiencias de los estudiantes, que pueden ser un gran recurso para el entendimiento de estas narrativas en relación con la memoria y la historia. No obstante, la reflexión en torno a lo educativo y el papel de la pedagogía crítica (puesto que se sitúan como referente a Henry Giroux) en las discusiones en torno a las narrativas testimoniales no se hace visible en la propuesta de formación, lo que representa una debilidad dentro de la perspectiva.

En este sentido, como aspectos a fortalecer se reconoce lo significativo de abordar las narrativas testimoniales en contextos de violencia política y el conflicto armado —haciendo clara la relación interdisciplinar que la perspectiva propone—, pues es una herramienta de comprensión del mundo que rodea a los licenciados y a la sociedad en general, que muchas veces escapa al propio entendimiento. Con este tipo de producciones es posible acercarse a experiencias y vivencias que hacen parte de las dinámicas del contexto colombiano, visibilizando la importancia del componente pedagógico en su formación para así establecer vínculos del quehacer docente con una educación enfocada a la paz.

Por último, la perspectiva jurídica, situada en la JEP, se enfoca en los derechos humanos en relación con el contexto actual de posacuerdo, por tanto, la mirada que se tiene de la educación para la paz se posiciona a partir del conocimiento de los derechos humanos; tanto los propuestos por organismos internacionales como la ONU, el derecho internacional de los derechos humanos, derecho internacional humanitario, derecho penal internacional en los acuerdos de paz, como aquellas comprensiones propias que poblaciones han tenido en torno a los derechos humanos, acorde con sus realidades como el derecho a la verdad y a la recuperación de la memoria. Bajo este abordaje, el brindar al estudiante conocimiento sobre la JEP potencia la formación del licenciado frente a temas que corresponden al contexto con el que se enfrentará como educador, puesto que la participación en los debates sobre la justicia transicional, el contenido de los acuerdos de negociación política del conflicto armado y el conocimiento de los retos de este proceso de negociación para la terminación del conflicto armado, son temáticas que brindan una mirada jurídica al futuro licenciado sobre los derechos humanos aterrizados al proceso de posacuerdo en Colombia.

A pesar del aporte de esta perspectiva a la educación para la paz en relación con los derechos humanos, la pregunta por el lugar de la educación, el papel de la pedagogía y el rol del licenciado son interrogantes que quedan abiertos, pues no se concreta el quehacer del licenciado como actor específico.

En síntesis, el análisis de las perspectivas de formación permitió identificar en los programas analizados que el futuro licenciado se posiciona como un sujeto que comprende y analiza el contexto en el cual se desenvuelve, razón por la cual el conocimiento sobre la historia del país y otros países del mundo, así como los fenómenos que la caracterizan, se presentan como elementos fundamentales para entender la complejidad del contexto nacional.

Dicha comprensión del contexto lleva también a que el licenciado pueda establecer relaciones entre el escenario social y el educativo, identificando así los efectos de la violencia y el conflicto armado en este último, para que pueda incidir en el ámbito educativo a partir de los aportes de las pedagogías de las memorias, la pedagogía crítica y la memoria bajo un compromiso político y ético con su formación y quehacer.

Atendiendo a este contexto, el licenciado está abocado a pensar en los retos educativos y pedagógicos que demandan entornos marcados por la violencia y el conflicto armado, pues bajo las perspectivas identificadas, el futuro licenciado tiene un compromiso ético-político con su formación y posterior quehacer, que entre en juego con la comprensión de las narrativas testimoniales en relación con la pedagogía, la memoria y la historia.

Lo anterior responde a la complejidad del contexto nacional en contraste con la coyuntura actual, situada en el proceso de transición protagonizado por los acuerdos de paz adelantados, haciendo énfasis en el conocimiento de la JEP y de los derechos humanos, el derecho a la justicia y a la verdad, entre otros.

Por su parte, los contenidos propuestos en los programas académicos pertenecientes a las diferentes perspectivas teóricas llevan a identificar el predominio en el abordaje del conflicto, la violencia, la memoria, las pedagogías y los procesos de transición; siendo éstos objeto de discusión y problematización, como el caso de las discusiones frente a las concepciones del conflicto, la violencia y la memoria. Y, por otra parte, se encuentran contenidos como la memoria, las pedagogías y los procesos de transición, que enriquecen la mirada en torno la educación para la paz en Colombia y ponen en discusión otros desarrollos conceptuales y otras formas de trabajar la educación para la paz dentro de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 263-282). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Arias, R. (2016). *Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia*. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 243-263) Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Caireta, M., Barbeito, C. (2005). Cuadernos De Educación Para La Paz Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Escola de Cultura de Pau, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Eje de Paz. (2016). ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz? Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Eje de Paz. (2017). ¡Nunca Más! ¡Basta ya! Paz y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Estupiñán (2016). La formación para la Paz: Una mirada crítica para los retos contemporáneos. Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2338>
- García, M. y otros, (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Galindo, M. (1995) Estrategias de investigación social educativa. El giro en la mirada. La carreta editores.
- Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. Gernika Gogoratuz. Bizkaia.
- Giroux, H. (2008). Teoría y Resistencia en Educación. Siglo XXI editores. México. Recuperado de <https://es.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>
- Gualy, 2015. Construcción Curricular de una Cultura de Paz en América Latina. Caso maestrías de Ciencias Políticas en Bogotá. Maestría en Estudios Políticos Latinoamericanos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/49947/1/1026260406.2015.pdf>
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). *Cuento para no olvidar, una propuesta de formación más allá del paradigma del sujeto víctima* (p. 235-278). En Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hicks, D. (1993). *Comprensión del campo*. En Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula. (p. 21-38). Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- Jaramillo, J., Delgado, M. (2011). "Deber de memoria" y "Razones de olvido" en la justicia transaccional colombiana. Anal. político, Volumen 24, Número 71, p. 129-147. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Jares, X. (1991). Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular. Madrid.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid.
- Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2015). Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2014). Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Licenciatura en Psicología y Pedagogía. (2016). Pedagogía de Paz. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. (2014). Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. (2016). Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. (2015). Colombia Hoy. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Madrugal, A (2015). Educación y Pedagogía para la Paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de las experiencias internacionales y nacionales de la reflexión pedagógica crítica. Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Pedagogía. Bogotá. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/620>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Educar para la paz. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html>
- Monteagudo, J. *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes* (p. 227-46). En Revista de ciencias de la educación. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=625605>
- Muñoz, F. (2016). La paz Imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). Madrid. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%201ol.pdf>
- Rodríguez, S. (2016). *Lecciones históricas para pensar una cátedra de la paz*. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 135-159). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Rojas y Romero (2014). Roles de los integrantes de la comunidad educativa en la gestión de convivencia de la Institución Educativa Departamental San Gabriel-Viotá para promover la educación para la paz. Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Gerencia Social de la Educación. Bogotá. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/433>
- Ruiz, A. (2004) *Texto, testimonio y metatexto El análisis de contenido en la investigación en educación*. En La práctica investigativa en ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. (p. 44-59). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Torres, L. (2016). *Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto*. Revista Colombiana de Educación, (71), 165-185. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a07.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2014 – 2019 : Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Vega, R. (2016). Injerencia de los Estados Unidos en el conflicto armado en Colombia. En Bitácora para la Cátedra de la Paz. (p. 51-63). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

ANEXOS

ANEXO 1. Contenidos identificados en relación con las perspectivas teóricas.

| PERSPECTIVA TEÓRICA | PROGRAMA ACADÉMICO | CONTENIDOS/ TEMAS | CONCEPCIONES / CONCEPTUALIZACIONES | UNIDADES DE CONTEXTO |
|---------------------|---|--|---|---|
| <i>Histórica</i> | Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia | Conflicto -Conflicto armado | | <ul style="list-style-type: none"> • Injerencia de los Estados Unidos en la creación y patrocinio de los grupos paramilitares. • Casos: La Rochela y Mapiripán. |
| | | -Actores armados (Paramilitares) | | <ul style="list-style-type: none"> • Estados Unidos en el patrocinio y creación de grupos paramilitares. • Relación de las Fuerzas Militares. ganaderos, industriales, clase política y narcotraficantes en la formación de grupos paramilitares en el Magdalena Medio. |
| | Violencia -Violencia política | | <ul style="list-style-type: none"> • Cifras de homicidios y causas de las muertes en el país en los últimos 35 años. • Casos: La Rochela, Mapiripán, Genocidio UP. • Abordajes de la violencia política en Colombia. | |
| | Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación | Conflicto -Conflicto interno armado | | <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto en Palestina (Conflicto interno armado) |
| | | -Actores armados | | <ul style="list-style-type: none"> • Umkhonto we Sizwe/MK • Al Fatah y Hamas • IRA • ETA |
| | Negociaciones y procesos de paz | | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto: Sur África, Palestina, Irlanda del Norte, País Vasco. | |
| Colombia hoy | Conflicto | | <ul style="list-style-type: none"> • Regeneración y asesinato de | |

| | | | | |
|-------------------|---|---|--|---|
| | | <p>-Conflictos -Conflicto político armado Conflicto armado</p> <p>Actores armados (Nación)</p> <p>Actores armados (Narcoráfico)</p> | | <p>Gaitán (Conflictos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orígenes del movimiento guerrillero (conflicto político armado) • Avatares de la construcción de paz (conflicto armado) • Bolívar y la independencia. Nacimiento de una nación. • Guerras civiles y constituciones. • De los grandes carteles a la atomización de los procesos productivos y de exportación. |
| <i>Pedagógica</i> | ¿Cuál paz para que educación? ¿Cuál educación para que paz? | Conflicto | <p>Referencia al conflicto armado interno.</p> <p>–“Las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, pero también la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social.” (2016, p. 2)</p> <p>–“En segundo lugar, el término postconflicto da la idea de una línea continua entre los prolegómenos del conflicto, el conflicto armado en sí mismo, y un tiempo posterior donde la violencia sea cosa del pasado. Esta imagen puede ocultar el carácter temporal de la salida del contexto de violencia, de hecho estamos ante un proceso que se extiende en el tiempo, muchas veces durante más años que el conflicto mismo.” (2016, p. 3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias locales y vivencias personales. • Víctimas dentro del conflicto. • Narrativas de resistencia. • Las diferentes caras del Estado. |
| | | Memoria | <p>–“Estas prácticas están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación que se pregunta por el derecho de la memoria y por la reivindicación de las víctimas como</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Usos sociales de la memoria • Legados de las comisiones de verdad y reconciliación • Memorias de conflicto armado en Colombia |

| | | | | |
|--|--|------------------------|--|---|
| | | | <p>sujetos de derechos. Más que en la descripción general de la práctica, nos centraremos en su razón de ser y en las propuestas frente a la memoria en aras de develar su carácter instituyente en las que se han vehiculado procesos de recomposición de sociedades fragmentadas a causa de lesiones infringidas por genocidio, crímenes de guerra y lesa humanidad, llevados a cabo en tiempos de dictadura, conflictos internos o internacionales.” (2016, p. 5)</p> | |
| | | Procesos de transición | <p>–“Los procesos transicionales de postconflictos o posacuerdos presentan una serie de desafíos tanto teóricos como prácticos. Se trata de situaciones políticas <i>sui generis</i> que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes requiriendo la definición de nuevos marcos comprensivos que posibiliten interpelar a la sociedad en su conjunto invitándola a salir de los lugares comunes de la naturalización de la violencia y el conflicto, la indiferencia y el miedo.” (2016, p. 1)</p> <p>–“Planteamos que los procesos de transición requieren del reconocimiento de nuestros propios procesos en estras tramitaciones en diálogo con la revisión de los casos de otros países y de las propias experiencias pasadas , dado que constituyen un acumulado de pistas de reflexión pero no una receta a calcar.” (2016, p. 3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Justicia transicional en países latinoamericanos. |
| | | Ciudadanías | <p>–“La educación es un campo en disputa en</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Apropiación de las ciudadanías. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <p>la formación de ciudadanías críticas, deliberantes y responsables con el statu quo que tanto regímenes de gobierno como formas de Estado pretenden direccionar, transmitir, legalizar e insertar en prácticas institucionalizadas de formación ético/política.” (2016, p. 4)</p> <p>–“En ese sentido la electiva puede responder tanto a criterios de profundización y/o contextualización y se constituye como una propuesta de formación del Eje de Paz con la concreción de un ejercicio pedagógico alternativo que reafirme la dimensión educativa en la transformación histórica, política y socio-cultural de ciudadanías, en un país en contexto bélico, con apuestas transicionales y con horizonte de post-acuerdo.” (2016, p. 6)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Apertura de la participación política y la reforma del Estado. ● Planes de vida comunitaria. |
| Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz | Memoria | -Obras de arte “[...] como dispositivos de memoria para reclamar verdad y justicia” (2016. p. 2) | <ul style="list-style-type: none"> ● Disputas por el pasado en contextos de violencia política. ● Educación, memoria y DDHH. ● Experiencias locales y continentales en torno a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memorias sociales. ● Espacios y lugares de la memoria: sitios recuperados, museos y monumentos a las víctimas. El caso de Argentina, Uruguay, Chile, México y Colombia. ● Fotografía |
| | Pedagogías -Pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente | -“[...] campo emergente de estudio, en Colombia, desde el cual se ha problematizado el papel de la Escuela en la transmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado.” | <ul style="list-style-type: none"> ● Experiencias locales y continentales en torno a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memorias sociales ● ¿Por qué hablar de una |

| | | | | |
|------------------|---|-----------|---|---|
| | | | <p>(2016, p. 2)</p> <p>-“Se quiere problematizar el lugar del arte como forma privilegiada en las denominadas “pedagogías de la memoria” y plantear otros modos de pensar “lo educativo” a través de la obra de arte para que el maestro en formación, al interrogar diferentes experiencias estéticas, reconozca las lógicas de poder que hacen visible determinados hechos, posturas y voces y las tensiones propias de un campo en construcción, en el que la reflexión educativa y pedagógica, quizá, se ha reducido a lo metodológico, esto es, a técnicas o métodos para transmitir el pasado.” (2016, p. 3)</p> <p>-“No se pretende aquí delimitar conceptualmente la categoría de pedagogía(s) de la memoria, por el contrario, se trata de hacer una lectura crítica a diferentes posturas teóricas para evidenciar la emergencia de este campo de estudio.” [Encontrado en nota al pie de la justificación, p. 1]</p> | pedagogía de la memoria? |
| | ¡Nunca Más! ¡Basta Ya! Paz y Educación | Memoria | | <ul style="list-style-type: none"> ● Contexto argentino ● El trabajo de la memoria, o el testimonio como categoría didáctica – Mélich. |
| <i>Educativa</i> | Pedagogía de Paz | Conflicto | “[...] el conflicto como característica propia de las relaciones sociales.” (2016, p. 2) | <ul style="list-style-type: none"> ● Escuela, conflicto intergeneracional y democracia. ● Memorias: educación y conflicto ● Resolución de conflictos |
| | | Violencia | -“El seminario ‘Pedagogía de Paz’ busca | <ul style="list-style-type: none"> ● Injerencia de los Estados |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | <p>explorar las diferentes dimensiones que configuran las prácticas de violencia, haciendo énfasis en las dinámicas del conflicto armado y en su relación con el ámbito educativo. Dicha exploración parte de una comprensión amplia y crítica de la violencia como fenómeno cultural.” (2016, p. 2)</p> <p>-Características de la violencia estructural: “[...] polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente.” (2016, p. 2)</p> | <p>Unidos, contrainsurgencia y terrorismo De Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Texto: Sobre la violencia de Hannah Arendt ● Luchas campesinas. ● Experiencia de la mujer dentro del conflicto armado. |
| | | <p>Pedagogías</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía de la memoria histórica -Pedagogía de la dialogicidad -Pedagogía de paz | | <ul style="list-style-type: none"> ● Educación popular en derechos humanos y construcción de paz ● Propuestas de paz ● ¡Basta ya! Centro de Memoria Histórica |
| <p><i>Interdisciplinar (memoria – historia – pedagogía)</i></p> | <p>Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia</p> | <p>Violencia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Violencia política | | <ul style="list-style-type: none"> ● Cartografías sobre las violencias (actores, territorios y problemáticas) |
| | | <p>Memoria</p> | <p>-“El testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado.” (2014, p. 2)</p> | <p>Políticas de la memoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Movimientos sociales por la memoria. ONG’s, Corporación Reiniciar, ONG’s de organizaciones paramilitares. ● Centros académicos. ● Colectivos de resistencia. ● Fundación País Libre |
| | | <p>Pedagogías</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía crítica -Pedagogías de la memoria -Enseñanza de la | <p>-“El propósito de este seminario es, parafraseando a Mélich (2011) enfrentar al acontecimiento de repensar una ética y una pedagogía desde las narrativas testimoniales que se han producido en el</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogía y experiencias. |

| | | | | |
|----------------------------------|--|------------------------|--|---|
| | | historia reciente | <p>contexto de la violencia política, y de este modo analizar cómo éstos “son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son ‘relatos de ausencias’. Sus verdaderos protagonistas no son sus autores sino las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.” (2014, p. 1)</p> <p>–“El abordaje de algunos de estos ‘relatos de ausencia’, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, pues ‘tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto] como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas’ (Kriger, M. 2011, p.29)” (2014, p. 1)</p> | |
| <i>Jurídica (desde los DDHH)</i> | Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia | Procesos de transición | <p>–“En las sociedades que han vivido masivas violaciones de los DDHH en virtud de conflictos armados internos o regímenes dictatoriales, uno de los aspectos más importantes en el marco de las medidas de No Repetición es la puesta en marcha de reformas institucionales tendientes a la recuperación de la confianza y credibilidad en las instituciones públicas.” (2016, p. 3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● El sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz. ● Balance de los mecanismos de participación de víctimas y sociedad civil en el marco de la ley 975 de 2005 y 1448 de 2011. ● Desafíos de la construcción de paz territorial: reconciliación y participación en los Comités de Justicia Transicional. ● Derecho internacional de los derechos humanos, derecho |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>internacional humanitario y derecho penal. internacional en los acuerdos de paz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropiación social de la memoria: políticas de memoria histórica y sitios de conciencia. |
|--|--|--|--|--|

ANEXO 2. Objetivos de formación en relación con las perspectivas teóricas.

| PERSPECTIVA | PROGRAMA ACADÉMICO | OBJETIVOS | JUSTIFICACIÓN |
|------------------------------|--------------------|---|---------------|
| Perspectiva Histórica | Colombia Hoy | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Examinar los fundamentos históricos elementales del transcurrir colombiano durante la segunda mitad del siglo XX, e introducir los debates en torno a la construcción del Estado-Nación, los conflictos y las violencias en Colombia. De esta manera, promover la comprensión de la realidad histórica y actual de nuestro país; de sus condiciones políticas, económicas y sociales, así como de los actores en conflicto. Más que un relato cronológico, el curso intentará ligar el examen histórico al análisis de los problemas propuestos como eje. ➤ Acercarse al conocimiento de los grandes problemas de Colombia durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI. Se trata de explorar sus características, dimensión, contexto y procesos a partir del examen de los actores en diversas coyunturas del transcurrir histórico nacional. Tras este objetivo se prestará atención especial al desarrollo político y social colombiano, al régimen político, a la élite civil y sus relaciones con las Fuerzas Armadas, así como también al surgimiento de contradictores en el seno de los sectores subalternos y los movimientos sociales, el movimiento guerrillero, los grupos paramilitares y el fenómeno de narcotráfico. Por supuesto, la presencia de Estados Unidos y sus | |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| | | relaciones con Colombia serán importante materia de análisis. Todo ello, ligado al transcurrir histórico del siglo XX. | |
| | Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ El propósito del seminario es entender los orígenes, características e intentos de soluciones de conflictos armados y grupos insurgentes en diferentes países del mundo para así tener más elementos a la hora de discutir posibles soluciones al conflicto colombiano ➤ El seminario se propone contribuir a entender mejor el mundo en que vivimos ➤ El seminario abrirá espacios de reflexión y discusión analítica sobre los conflictos armados presentados y de comparación con el conflicto en Colombia | “Dentro del marco de la educación y construcción de escenarios de paz (PDI 2014- 2019), se plantea este curso con el fin de ahondar en el conflicto social, económico e institucional de la sociedad, el cual está latente en la coyuntura de las negociaciones y procesos de paz no solamente en los estados ya mencionados [Sur África, Palestina, Irlanda del Norte y País Vasco], sino actualmente en Colombia, para así contribuir desde la historia y la política en la formación de futuros maestros en temas de conflicto y sus posibles resoluciones” (2015, p. 2) |
| | Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar las principales motivaciones y acciones del fenómeno paramilitar. ➤ Analizar las diferentes posturas de investigación en torno al fenómeno paramilitar (estudios sociológicos, antropológicos, psicológicos, literarios) ➤ Comprender la importancia del testimonio en la realización de estudios de historia de tiempo reciente. ➤ Construir una propuesta didáctica que aborde el tema del paramilitarismo. | “El seminario tiene como propósito brindarle al estudiante herramientas conceptuales que le permitan estructurar diferentes procesos de enseñanza dentro y fuera del aula del fenómeno paramilitar, enfocado desde una perspectiva de la historia de tiempo reciente; contribuyendo a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de los miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país” (2014, p. 2) |
| Perspectiva Pedagógica | Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y comprender las tensiones, conflictos y luchas por la hegemonía, en la constitución del campo de las “pedagogías de la memoria” y en la producción y circulación de discursos memorialísticos en el contexto colombiano. 2. Comparar y problematizar las “formas” que adquiere el arte en la (re)construcción de memorias sociales en contextos de violencia | “[...] se quiere problematizar el lugar del arte como forma privilegiada en las denominadas “pedagogías de la memoria” y plantear otros modos de pensar “lo educativo” a través de la obra de arte para que el maestro en formación, al interrogar diferentes experiencias estéticas, reconozca las lógicas de poder que hacen visible determinados hechos, posturas y voces y las tensiones propias de un campo en construcción, en el que la reflexión educativa y pedagógica, quizá, se ha reducido a |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>política, autoritarismo y terrorismo de Estado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Analizar el lugar de “lo educativo” en los procesos de reelaboración y de transmisión del pasado, en sociedades que han transitado por diversas formas de violencia política o de regímenes dictatoriales. 4. Proporcionar herramientas analíticas que permitan caracterizar diferentes dispositivos artísticos en clave crítica, a fin de explorar modos de reapropiación del pasado provenientes de diversos sectores sociales. 5. Elaborar textos descriptivos y analíticos que permitan evidenciar las apropiaciones, reelaboraciones y problematizaciones de los conceptos y posturas teóricas desarrolladas en el seminario. | <p>lo metodológico, esto es, a técnicas o métodos para transmitir el pasado.</p> <p>Ahora bien, este espacio académico se articula al eje estratégico “Construcción de paz con justicia y democracia” del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019, en tanto pretende ser un escenario “de reconfiguración de los sujetos que abran posibilidades de conocimiento, reconocimiento y transformación histórico-social”, en donde el abordaje pedagógico de las prácticas y perspectivas teóricas que trabajan desde y con el arte el tema de la violencia política en Colombia, le posibilite al maestro y a la maestra en formación identificar “el papel que la pedagogía de la memoria tiene en el reconocimiento y tratamiento de hechos de la historia reciente que han marcado severamente el devenir de la sociedad colombiana.” (2016, p. 3)</p> |
| | <p>¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz?</p> | <p>General:</p> <p>Analizar la relación dialógica de dos conceptos; paz/educación que transverbalizan hoy el quehacer y ser del campo educativo, el ser y quehacer de maestr@s en un contexto de sociedad en transición.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer experiencias de transición socio-políticas para conocer cómo se ha manifestado la relación dialógica; paz/educación. ▪ Propiciar la discusión analítica en torno a las orientaciones epistemológicas que sostienen las propuestas educativas en contextos de transición socio-política. ▪ Estudiar las concepciones y principios rectores de los enfoques de “educación “para la “paz” emanados por la UNESCO y MEN en relación con lo propuesto por la OCDE y el plan de desarrollo para un país en transición. ▪ Proponer un ejercicio constante de lectura del contexto nacional desde diferentes herramientas analíticas como: | <p>“La recomposición y resarcimiento integral de estas sociedades vulneradas (incluyendo nuestro propio país) es un reto que no ha escapado a la pedagogía, de tal suerte que la preocuparon por desarrollar políticas en materia educativas para “reconstruirse”, les ha implicado necesariamente revisar y/o construir sus referentes pedagógicos y las formas de enseñanza enmarcados en el contextos de regímenes totalitarios, excluyentes y violentos; en transición o en postacuerdo, pero también, promover leyes educativas, desarrollar y gestionar políticas de formación, aplicar nuevas tecnologías didácticas, proyectar formas de enseñanza (formal e informal) orientados a recuperar la memoria colectiva, individual y social de sus pasados recientes, con miras a conocer, recuperar y reinterpretar su historia</p> <p>Esta panorámica implica para la pedagogía (tanto desde su campo teórico como epistémico) intente responder al compromiso ético-político que la universidad tiene con la reconstrucción a veces transformadora y</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <p>talleres, revisiones documentales, lectura de textos literarios, que posibiliten un diálogo problematizador y activante de iniciativas pedagógicas</p> | <p>cuando no total de sociedades fragmentadas o completamente rotas (Ruanda, Camboya); escenarios en donde es aplicable el criterio de Jaume Trilla al plantear que <i>La pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene, y en donde ella conviene</i>. Colombia hoy se pretende en paz y se concibe en transición, es entonces oportuno preguntarnos hacia dónde transita en esas dos perspectivas.</p> <p>Esta propuesta, se enmarca en el compromiso del Eje de Paz de la UPN (PDI 2014-2019) “una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz” con la pregunta que circunda hoy, no solo a la Universidad, sino a la sociedad colombiana en general: ¿Cuál paz para qué educación. ¿Cuál educación para qué paz?, prospectando de manera colegiada las lecturas, debates y abordajes que este análisis amerita. (2016, p. 6)</p> |
| | <p>¡Nunca Más! Basta ya!. Paz y educación</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualizar las expresiones <i>Nunca más</i>, Basta en relación con la pedagogía de la memoria y la formación en Derechos Humanos. ➤ Reflexionar sobre la relación dialógica entre los conceptos de paz, educación con la diada <i>Nunca más</i>, Basta Ya con el ánimo de profundizar la formación de ciudadanías en un contexto de sociedad en transición. ➤ Propiciar la discusión analítica en torno a las orientaciones epistemológicas que sostienen las propuestas educativas en contextos de transición socio-política. Diseñar con base en la adopción responsable de un testimonio. (Objetivo que se asumirá grupalmente) | <p>“[...] La deshumanización de lo humano durante el largo periodo en que esta sociedad ha asumido, naturalizado, legalizado e incluso legitimado poderes represivos, criminalizantes, estigmatizantes y coercitivos en todos los espacios de la vida: íntimo, privado y público configuran la necesidad de cambiar de imperativo pedagógico, lo cual implica no solo asumir modelos de transición en los ámbitos socio-jurídicos, sino especialmente en los ético-políticos, es hacer resistencia pedagógica a los principios de eliminación y asumir los fundamentos de la vida, según lo planteado por Mantegazza(2006), es apostarle a nuevas formas de poder pedagógico que tienen como horizonte la formación de personas agenciadoras de su autodeterminación, capaces de interiorizar desde su identidad como especie las estrategias necesarias para humanizar lo humano.</p> |

| | | | |
|------------------------------|------------------|--|---|
| | | | <p>Si bien se constituye como un problema educativo para el campo, la escuela, los maestros, la comunidad este objetivo, no puede resolverse únicamente con cambios de currículo o implementación de cátedras o asignaturas, implica entender que la educación es una acción ética. Esto supone asumir una posición crítica para abordar, analizar, aprender y enseñar sobre los enunciados del principio, pues no podemos pasar la página sin más, si queremos formar identidades, subjetividades, ciudadanías y seres humanos respetuosos de su existencia y la de Otros, ello exige tomar una postura política, como afirma Reyes Mate:</p> <p style="padding-left: 40px;">Los intelectuales están... convocados a esta tarea debido a su papel en la conformación de la opinión pública. Estos intelectuales no pueden construir teorías políticas sobre la democracia o sobre la justicia que hagan abstracción del sufrimiento que subyace a la convivencia (Reyes Mate, 2015).</p> <p>Al respecto la Universidad Pedagógica Nacional con sus diferentes programas en pregrado como en posgrado, grupos de investigación, prácticas, líneas investigativas y el Eje de Paz ha asumido esos dos interrogantes como retos, en tanto la formación de formadores la entiende como la construcción de identidad colectiva como institución que lee su historia, reconoce su memoria y se concibe como comunidad en un contexto social y político que no la ha dejado por fuera del conflicto bélico.” (2017, p. 2)</p> |
| Perspectiva Educativa | Pedagogía de Paz | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz. ➤ Analizar críticamente las dinámicas del conflicto armado y su relación con el sistema educativo ➤ Problematizar las diferentes concepciones frente a la paz, la violencia y el conflicto | <p>“Los educadores tienen la gran tarea de comprender la educación desde la contextualización de los múltiples escenarios, por lo cual su tarea no está mediatizada a la enseñanza netamente disciplinar, sin la lectura de la realidad de los agentes educativos, de manera social, política, económica y cultural. De otra manera el acto de</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Investigar experiencias relacionadas con la educación para la paz ➤ Socializar estrategias metodológicas y didácticas de la educación para la paz | <p>educar no tiene sentido.</p> <p>El licenciado en Psicología y Pedagogía desempeña su labor en distintos escenarios escolares y confrontando las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que de una u otra forma incide en el desarrollo de los procesos educativos; debe asumir con respeto y responsabilidad la diversidad existente en nuestro gran territorio colombiano. Por esta razón, es necesario que adquiera herramientas analíticas y críticas que le permitan establecer relaciones entre el ámbito educativo y las condiciones de desigualdad e injusticia presentes en la sociedad.</p> <p>Así mismo, la asunción del educador como trabajador y transformador de la cultura (Freire) implica por parte de éste el compromiso con la generación de condiciones sociales y políticas que permitan la consolidación de una cultura de paz, en donde tenga cabida el disenso, la diferencia y la construcción dialógica de proyectos de vida colectiva.” (p.1)</p> |
| <p>Perspectiva Interdisciplinar</p> | <p>Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer en Colombia la producción sobre las narrativas testimoniales situadas en el contexto de la violencia política. ➤ Caracterizar los emisores sobre las políticas de la memoria que se están agenciando en el país. ➤ Situar los referentes epistémicos sobre la pedagogía, la memoria y la historia en clave de narrativas testimoniales. ➤ Abordar algunos anclajes testimoniales a partir de las experiencias de los estudiantes. | <p>“El abordaje de algunos de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, posibilita constituir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes” (2016, p. 4)</p> <p>“La escuela como lugar de memoria, como territorio de experiencias biográficas y transmisora de una historia reciente, posibilita resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarles visibilidad a las narrativas testimoniales. Afirmamos que la historia del conflicto armado colombiano ha sido estudiada por literatos, investigadores, artistas; no obstante, también es evidente su ausencia en los textos escolares, en los programas educativos, en los currículos y leyes de educación lo cual quiere decir que formalmente no se enseña [...]” (2016, p.</p> |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|--|
| <p>Perspectiva Jurídica</p> | <p>Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia.</p> | <p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Reconocer los debates sobre justicia transicional en Colombia, el contenido de los acuerdos de negociación política del conflicto armado, la nueva institucionalidad y los espacios de participación de las víctimas y de la sociedad civil</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contribuir al conocimiento y a la apropiación social e institucional de los retos y debates generados por el proceso de negociación política para la terminación del conflicto armado interno en Colombia, El propósito es animar a una participación cualificada en el diseño de las rutas de implementación territorial de los acuerdos de paz. ➤ Identificar los campos de acción colectiva para la exigibilidad y realización del derecho a la verdad y la recuperación de la memoria histórica, en el marco de las transformaciones institucionales derivadas de los acuerdos de paz. ➤ Caracterizar los nuevos escenarios institucionales de exigibilidad del derecho a la justicia para las víctimas del conflicto armado interno y del rol que pueden desempeñar diversos actores sociales e institucionales en la lucha contra la impunidad. ➤ Identificar las rutas y los mecanismos de participación de las víctimas, sociedad civil y otros actores (institucionales, academia, centros de investigación, movimientos políticos y sociales) en las nuevas institucionales de la justicia transicional en Colombia. ➤ Fortalecer las capacidades de comprensión, incidencia y de uso de herramientas en los y las | <p>1)</p> <p>“Una tarea fundamental para los y las educadoras comprometidos con el desarrollo de procesos pedagógicos que consoliden una cultura de los Derechos Humanos en contextos comunitarios es el reconocimiento de los DDHH como un campo polémico [...] .Así las cosas, los Derechos Humanos pueden valorarse, de una parte como construcciones teóricas y conceptuales y al mismo tiempo, como realidades sociales que se llenan de contenido y cobran significado en contextos concretos.” (2016, p. 1)</p> |
|------------------------------------|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | participantes en el Diplomado, mediante trabajos y ejercicios prácticos y de educación virtual | |
|--|--|--|--|

ANEXO 3. Fichas de identificación de los programas académicos de pregrado.

| Nombre | | Paramilitarismo: Problemática de la historia reciente en Colombia. | |
|---|--|---|--|
| Facultad / Departamento | Facultad de Humanidades / Depto. de Ciencias Sociales | | |
| Licenciatura | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales | | |
| Año | 2014-II | | |
| Justificación/presentación completa | | Principales argumentos | |
| <p>Al encontrarnos hoy en el camaleónico concepto de las Bandas Criminales (BACRIM), después de una negociación entre el gobierno de Álvaro Uribe Vélez y los grupos paramilitares en Santafé de Ralito norte de Colombia, las operaciones delictivas de estos últimos se han venido manteniendo dentro de un imaginario que propone el fin del paramilitarismo; ya que estas acciones responden a hechos aislados de delincuencia común, a sabiendas que muchas de las estructuras de los cabecillas extraditados de los paramilitares por el mismo Álvaro Uribe siguen manteniendo, ejerciendo y controlando su poder en las regiones e instituciones estatales, situación que permite su continuo enriquecimiento a través de la violencia política en contra de la población y sus adversarios, teniendo en cuenta este escenario se hace necesario un análisis sistemático de su génesis y desarrollo.</p> <p>El seminario tiene como propósito brindarle al estudiante herramientas conceptuales que le permitan estructurar diferentes procesos de enseñanza dentro y fuera del aula del fenómeno paramilitar, enfocado desde una perspectiva de la historia de tiempo reciente; contribuyendo a la búsqueda de la verdad, la justicia y la reparación de las miles de víctimas del paramilitarismo en los últimos 30 años en el país.</p> | | | |
| Objetivos | <p>Identificar las principales motivaciones y acciones del fenómeno paramilitar.</p> <p>Analizar las diferentes posturas de investigación en torno al fenómeno paramilitar (estudios sociológicos, antropológicos, psicológicos, literarios)</p> | | |

| | |
|--|---|
| | <p>Comprender la importancia del testimonio en la realización de estudios de historia de tiempo reciente. Construir una propuesta didáctica que aborde el tema del paramilitarismo.</p> |
| <p>Metodología</p> | <p>El contenido teórico del seminario se abordara en sesiones presenciales, con la participación activa de los estudiantes, enriqueciendo la discusión por medio de un protocolo a manera de ensayo de las lecturas del plan temático donde los estudiantes expositores darán cuenta de las principales tesis y relaciones entre los textos. Los estudiantes encargados de la exposición tendrán como requisito entregar una copia impresa a sus compañeros para dinamizar la sesión y una presentación en medio digital (estos son requisitos obligatorios). El protocolo no debe exceder 3 páginas, en letra a Arial 11 si es a computador, espacio sencillo y debe contener:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve presentación del documento • Tesis principal • Palabras clave • Tesis secundarias • Análisis critico <p>En cada sesión se trabajará con base en la exposición de los estudiantes encargados, la discusión con los compañeros y la interpelación del maestro, estos elementos permitirán profundizar el análisis frente a las tesis principales del texto, abriendo un espacio para debatir los puntos problemicos. A este trabajo se suma el análisis de material filmico y documental, de los cuales se tendrá que presentar un escrito en donde se haga una disertación critica del documento audiovisual, en algunas sesiones tendremos invitados especializados en temáticas puntuales del fenómeno paramilitar. Finalmente los estudiantes deben construir un trabajo final en grupo, en torno a la presentación de una unidad didáctica en donde se trabaje: cómo abordar el paramilitarismo en diferentes contextos, para presentar en instituciones educativas u organizaciones sociales de acuerdo a los intereses de cada estudiante, este ejercicio plantea la presentación de un trabajo alternativo y creativo en donde las herramientas tecnológicas pueden ser ampliamente utilizadas, acompañado de un informe final no mayor a 5 paginas. (Puede ser presentado hasta por 3 estudiantes)</p> <p>La unidad didáctica debe estructurarse de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lugar de aplicación. • Pregunta problematizadora. • Temas a desarrollar. • Metodología y cronograma. • Insumos teóricos – prácticos. • Conclusiones. |
| <p>Contenido / Ejes temáticos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes del conflicto armado Colombiano. Indagar por la génesis y estructura motivacional de la violencia política en el país después de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. • Contexto e influencias internacionales en el conflicto colombiano. Analizar la influencia de la Doctrina de Seguridad Nacional y los manuales de contrainsurgencia de EE.UU., en el patrocinio y creación de los grupos Paramilitares. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Contexto nacional de la violencia en los últimos 35 años. Delimitar las cifras de homicidios y causas de las muertes en el país en los últimos 35 años. • Orígenes del fenómeno paramilitar Interpretar las relaciones entre FF.MM., ganaderos, industriales, clase política y narcotraficantes en el desarrollo y formación de grupos paramilitares en la región del Magdalena medio. • Alianzas Comprender las sinergias producidas entre el fenómeno paramilitar y el problema narco. • Prácticas y vejaciones Revisar algunas de las principales prácticas desarrolladas por los paramilitares para generar terror entre la población y su dominación de los territorios. • Acercamiento a herramientas metodológicas de investigación Conocer las diferentes metodologías utilizadas por el Grupo de Memoria Histórica, en la construcción de los diferentes informes y documentales. • Expansión del fenómeno paramilitar Relacionar las dinámicas de expansión con la propuesta de una organización de carácter federativo que agrupará todas las organizaciones paramilitares en el país. • Casos: La Rochela Analizar la justicia colombiana como una víctima más dentro del complejo entramado de motivos y violencia en el país. • Casos: Mapiripan Estudiar el fenómeno de la expansión paramilitar dentro de las relaciones de mutua ayuda FF.MM y organizaciones delictivas. • Casos: genocidio Unión Patriótica Comprender la importancia de la Unión Patriótica en los referentes democráticos del país y su exterminio sistemático como una política de Estado. • Conflicto y Literatura Reflexionar en torno a otros abordajes de la violencia política en Colombia. • Parapolítica |
|--|---|

| | <p>Interpretar los diferentes hechos de violencia dentro de unas lógicas electorales de las regiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> No repetición. <p>Encontrar la principal motivación para el estudio de estas temáticas: Verdad, justicia y reparación, educación para los derechos humanos y no repetición.</p> | | |
|--|--|----------------------------|--------------------------|
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes | |
| <p>1. Violencia</p> <p>- Violencia política</p> <p>2. Conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> Conflicto armado | <p>1. Delimitar las cifras de homicidios y causas de las muertes en el país en los últimos 35 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> Casos: La Rochela, Mapiripan, genocidio Unión Patriótica. <p>Génesis y estructura de la violencia política en el país a partir de la segunda mitad del Siglo XX.</p> <p>Reflexionar en torno a otros abordajes de la violencia política en Colombia.</p> <p>Diferentes hechos de violencia dentro de unas lógicas electorales de las regiones. (Paramilitarismo)</p> <p>- Caso Genocidio Unión Patriótica</p> <p>Doctrina de Seguridad Nacional y los manuales de contrainsurgencia de EE.UU., en el patrocinio y creación de los grupos Paramilitares.</p> <p>-Caso La Rochela -Caso Mapiripan</p> | Unid. De Referencia | Unid. De Contexto |
| Bibliografía general | <p>ARANGUREN, Mauricio. <i>Mi confesión. Carlos Castaño revela sus secretos</i>. Editorial Oveja Negra, Colombia, 2003, paginas 93-105.</p> <p>CAMACHO, Álvaro. <i>Cinco tesis para una sociología política del narcotráfico y la violencia en Colombia</i>. . Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 363-378.</p> | | |

CENTRO DE MEMORIA HISTORICA. *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Capítulo II. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado.2.2 Expansión Guerrillera, Políticas de Paz y Eclósion Paramilitar.* Imprenta Nacional, Bogotá –Colombia, 2013, paginas 135-194

CEPEDA, Iván, ROJAS, Jorge. *A las puertas del Ubérrimo.* Editorial Debate, Bogotá Colombia, 2009, paginas 35-52

DAZA, Mary. *Los muertos no se cuentan así.* Editorial Libros y Letras, Colombia, 2011

DE REMENTERIA, Iban. *Hipótesis sobre la violencia reciente en el magdalena medio.* Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 339-352.

FRANCO, Saúl. *Momento y contexto de la violencia en Colombia.* Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, páginas 377- 406

GRUPO COMANDANTE CHAPARRAL (PEDRO PABLO BELLO). *Colombia: Revolución Armada.* Universidad Autónoma de México; México. Revista Nueva Antropología, Año IV, Nº 15-16, 1980; páginas 57- 87. Consultado en

IMPUNITY, SUIZA/ FRANCIA/ COLOMBIA. Año: 2010. Duración: 84 min. Dirección: Juan José Lozano, Hollman Morris. Guión: Juan José Lozano. Producción: Isabelle Gattike, Marc Irmer. www.impunitythefilm.com

Ley 48 de 1968

LOPEZ Y RIVAS, Gilberto. *Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos. Manuales, mentalidades y su uso de la antropología.* Oceansur Editores, México, 2013.

QUEVEDO-HIDALGO, Helka. Escuela de la muerte. Una mirada desde la antropología forense. Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia. Revista Universitas Humanística Nº 66 Julio-Diciembre, paginas 139-153

QUINTERO, Mariela. Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: Fundamentos para la construcción de propuestas para la enseñanza en el ámbito universitario. Universidad de Caldas; Colombia. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Nº 5, Recibido 30 de junio de 2009, aprobado 21 de octubre de 2009, paginas 205 – 230

REYES, Alejandro. *Paramilitares en Colombia: contexto, aliados y consecuencias.* Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 353-361.

RIAÑO, Pilar, WILLS, María, BELLO, Martha, QUINTERO, Viviana, GOMEZ, Lina. Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para construir memoria histórica. Grupo de Memoria Histórica, Colombia, 2009, paginas 19-143

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>ROMERO, Mauricio. <i>Paramilitares, narcotráfico y contrainsurgencia: una experiencia para no repetir</i>. Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 407- 429</p> <p>ROSERO, Evelio. <i>Ejércitos</i>. Tusquets editores, España, 2007</p> <p>SANCHEZ, Gonzalo, Coordinador. <i>La Rochela. Memorias de un crimen contra la justicia</i>. Grupo de Memoria Histórica. Editorial Taurus, Colombia, paginas 13- 84</p> <p>SERJE, Margarita. <i>El cuerpo torturado de una Nación. Publicado en Contra la tortura</i>. Editorial FINEC, Moterrey México, 2006, Paginas 129-175</p> <p>VALENCIA, León. <i>Los caminos de la alianza entre los paramilitares y los políticos</i>. Citado en: Parapolitica. La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos. Corporación Nuevo Arco Iris, Bogotá, 2007, paginas 13-47</p> <p>VELASQUEZ, Edgar. <i>Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional</i>. Universidad Autónoma del Estado de México; México. Revista Convergencia, enero-abril de 2002, Nº 27, paginas de la 11-39. Consultado en</p> |
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Violencia</p> <p>CAMACHO, Álvaro. <i>Cinco tesis para una sociología política del narcotráfico y la violencia en Colombia</i>. . Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 363-378.</p> <p>FRANCO, Saúl. <i>Momento y contexto de la violencia en Colombia</i>. Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 377- 406</p> <p>DAZA, Mary. <i>Los muertos no se cuentan así</i>. Editorial Libros y Letras, Colombia, 2011.</p> <p>DE REMENTERIA, Iban. <i>Hipótesis sobre la violencia reciente en el magdalena medio</i>. Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 339-352.</p> <p>QUEVEDO-HIDALGO, Helka. <i>Escuela de la muerte. Una mirada desde la antropología forense</i>. Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia. Revista Universitas Humanística Nº 66 Julio-Diciembre, paginas 139-153.</p> <p>ROSERO, Evelio. <i>Ejércitos</i>. Tusquets editores, España, 2007.</p> <p>Paramilitarismo</p> |

ROMERO, Mauricio. *Paramilitares, narcotráfico y contrainsurgencia: una experiencia para no repetir*. Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 407- 429

REYES, Alejandro. *Paramilitares en Colombia: contexto, aliados y consecuencias*. Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 353-361

Ley 48 de 1968.

QUEVEDO-HIDALGO, Helka. Escuela de la muerte. Una mirada desde la antropología forense. Universidad Javeriana. Bogotá-Colombia. Revista Universitas Humanística Nº 66 Julio-Diciembre, paginas 139-153

CEPEDA, Iván, ROJAS, Jorge. *A las puertas del Ubérrimo*. Editorial Debate, Bogotá Colombia, 2009, páginas 35-52.

LOPEZ Y RIVAS, Gilberto. *Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos. Manuales, mentalidades y su uso de la antropología*. Oceansur Editores, México, 2013

SANCHEZ, Gonzalo, Coordinador. *La Rochela. Memorias de un crimen contra la justicia*. Grupo de Memoria Histórica. Editorial Taurus, Colombia, paginas 13- 84

VALENCIA, León. *Los caminos de la alianza entre los paramilitares y los políticos*. Citado en: Parapolitica. La ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos. Corporación Nuevo Arco Iris, Bogotá, 2007, paginas 13-4

VELASQUEZ, Edgar. *Historia de la Doctrina de la Seguridad Nacional*. Universidad Autónoma del Estado de México; México. Revista Convergencia, enero-abril de 2002, Nº 27, paginas de la 11-39.

Conflicto armado

CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA. *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general Grupo de Memoria Histórica. Capítulo II. Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado.2.2 Expansión Guerrillera, Políticas de Paz y Eclósión Paramilitar*. Imprenta Nacional, Bogotá –Colombia, 2013, paginas 135-194.

GRUPO COMANDANTE CHAPARRAL (PEDRO PABLO BELLO). *Colombia: Revolución Armada*. Universidad Autónoma de México; México. Revista Nueva Antropología, Año IV, Nº 15-16, 1980; paginas 57- 87. Consultado en

IMPUNITY, SUIZA/ FRANCIA/ COLOMBIA. Año: 2010. Duración: 84 min. Dirección: Juan José Lozano, Hollman Morris. Guión: Juan José Lozano. Producción: Isabelle Gattike, Marc Irmer. www.impunitythefilm.com

QUINTERO, Mariela. Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: Fundamentos para la construcción de

| | |
|--------------------|--|
| | <p>propuestas para la enseñanza en el ámbito universitario. Universidad de Caldas; Colombia. Revista Latinoamericana de estudios educativos. Nº 5, Recibido 30 de junio de 2009, aprobado 21 de octubre de 2009, paginas 205 – 230</p> <p>RIAÑO, Pilar, WILLS, María, BELLO, Martha, QUINTERO, Viviana, GOMEZ, Lina. Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para construir memoria histórica. Grupo de Memoria Histórica, Colombia, 2009, paginas 19-143</p> <p>SERJE, Margarita. <i>El cuerpo torturado de una Nación. Publicado en Contra la tortura.</i> Editorial FINEC, Moterrey México, 2006, Paginas 129-175</p> <p>Violencia política</p> <p>DE REMENTERIA, Iban. <i>Hipótesis sobre la violencia reciente en el magdalena medio.</i> Citado en Pasado y presente de la violencia en Colombia. Gonzalo Sánchez (compilador), la carreta editores, Medellín Colombia, 2007, paginas 339-352.</p> |
| Comentarios | <p>*Se encuentran múltiples recursos que representan una apuesta para plantear la relación entre conflicto y literatura por medio de narrativas testimoniales</p> <p>*En el programa se encuentra una necesidad en enseñar el conflicto armado en las universidades colombianas.</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|-------------------------------|
| Nombre | Colombia Hoy | |
| Facultad / Departamento | Facultad de Humanidades. Depto. de Ciencias Sociales | |
| Licenciatura | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales | |
| Año | 2015-II | |
| | Justificación completa | Principales argumentos |
| | El análisis de dos fenómenos concretos constituye el eje central del presente curso: la construcción histórica del Estado Nacional en Colombia y los conflictos sociales y políticos en su devenir reciente. | |
| Objetivos / Propósitos | <ul style="list-style-type: none"> Examinar los fundamentos históricos elementales del transcurrir colombiano durante la segunda mitad del siglo XX, e introducir los debates en torno a la construcción del Estado-Nación, los conflictos y las violencias en Colombia. De esta manera, promover la comprensión de la realidad histórica y actual de nuestro país; de sus condiciones políticas, | |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>económicas y sociales, así como de los actores en conflicto. Más que un relato cronológico, el curso intentará ligar el examen histórico al análisis de los problemas propuestos como eje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acercarse al conocimiento de los grandes problemas de Colombia durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios del siglo XXI. Se trata de explorar sus características, dimensión, contexto y procesos a partir del examen de los actores en diversas coyunturas del transcurrir histórico nacional. Tras este objetivo se prestará atención especial al desarrollo político y social colombiano, al régimen político, a la élite civil y sus relaciones con las Fuerzas Armadas, así como también al surgimiento de contradictores en el seno de los sectores subalternos y los movimientos sociales, el movimiento guerrillero, los grupos paramilitares y el fenómeno de narcotráfico. Por supuesto, la presencia de Estados Unidos y sus relaciones con Colombia serán importante materia de análisis. Todo ello, ligado al transcurrir histórico del siglo XX. |
| Metodología | <p>La columna vertebral del curso será la exposición magistral y la intervención motivada de los asistentes con interrogantes e inquietudes, seguida por la discusión general. Se sugerirá la lectura del libro guía <i>Colombia una nación a pesar de sí misma</i> del historiador David Bushnell, no obstante todas las temáticas serán complementadas con artículos y ensayos que pueden leerse y descargarse a través de la plataforma virtual.</p> |
| Contenido / Ejes temáticos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acercamiento estructural a la Cátedra Colombia Hoy</i> Presentación del programa y del aula virtual de la asignatura • <i>Introducción metodológica. ¿Cómo acercarse a la realidad nacional? El papel de la historia como disciplina ¿Cómo acercarse a la realidad nacional? El papel de la historia como disciplina.</i> Marc Bloch, <i>Introducción a la historia, Fondo de Cultura Económica</i>, Madrid, 2001. Fernand Braudel, <i>Las ambiciones de la historia</i>, Editorial Crítica, Barcelona, 2002. Lucien Febvre, <i>Combates por la historia</i>, Editorial Ariel, Barcelona, 1974. Joseph Fontana, <i>La historia de los hombres: el siglo XX</i>, Editorial Crítica, Barcelona, 2002. • <i>La construcción de nación a pesar de sí misma. Bolívar y la independencia. Nacimiento de una nación.</i> John Lynch, <i>Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826</i>, Editorial Ariel, Barcelona, 1976. Frank Safford y otros. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, N° 31, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004. Rubén Sierra Mejía (Compilador), “La noche septembrina”, Perfiles del Libertador, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010. Juvenal Herrera Torres, <i>Bolívar, El Hombre de América –Presencia y Camino-</i>, Tomo I, Ediciones Convivencias, Medellín, 2000. • <i>La construcción de nación a pesar de sí misma. Guerras civiles y constituciones. Los ejes de la nación.</i> David Bushnell, <i>Colombia una nación a pesar de sí misma, Nuestra Historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy</i>, Editorial Planeta, Bogotá, 2007. |

| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conflictos y crisis en los procesos de construcción nacional.</i> De la Regeneración al asesinato de Gaitán. Arturo Alape. <i>El Bogotazo. Memorias del olvido</i>, Ediciones Avance. Bogotá, 1983. Jacques Aprile, <i>El impacto del 9 de abril sobre el centro de Bogotá</i>, Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán, Bogotá, 1983. Ricardo Arias Trujillo, 9 de abril de 1948, Editorial Panamericana, Bogotá, 2002. Herbert Braun, <i>Mataron a Gaitán, Vida pública y violencia urbana en Colombia</i>, Grupo Editorial Norma. Bogotá, 1998. Gloria Gaitán Jaramillo, <i>Bolívar tuvo un caballo blanco, mi papá un Buick</i>, Tomo I, Colparticipar, Bogotá, 1998. • <i>El conflicto político armado.</i> Los orígenes del movimiento guerrillero. Mons. Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, <i>La Violencia en Colombia, Estudio de un Proceso Social</i>, Tomo I, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1962. Mons. Germán Guzmán Campos, <i>La Violencia en Colombia Parte Descriptiva</i>, Ediciones Progreso, Cali, 1968. • <i>Narcotráfico, un problema histórico.</i> De los grandes carteles a la atomización de los procesos productivos y de exportación Darío Betancourt Echeverry, <i>Contrabandistas, Marimberos y Mafiosos</i>, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1994. Darío Betancourt Echeverry, <i>Mediadores, Rebuscadores, Traquetos y Narcos. Valle del Cauca 1890-1997</i>, Ediciones Antropos, Bogotá, 1998. • <i>El conflicto armado en Colombia.</i> Avatares en la construcción de la paz. Alfredo Rangel, <i>Colombia: Guerra en el fin de siglo</i>, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 2005. Gonzalo Sánchez Gómez y María Emma Wills (Editores), <i>Nuestra Guerra sin Nombre. Transformaciones del Conflicto Armado en Colombia</i>, IEPRI y Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2006. Alfredo Rangel (Editor), <i>El poder paramilitar</i>, Editorial Planeta, Bogotá, 2005. • <i>Temas de coyuntura y conclusiones</i> Plenarias generales e invitados reconocidos para el cierre de la cátedra. | | | | | |
|---|--|--|--|---------------------|-------------------|
| Unidades de Referencia | | Unidades de Contexto | | Unidades Emergentes | |
| <p>1. Conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflictos • Conflicto político armado | | <p>1. Regeneración y asesinato de Gaitán. Orígenes del movimiento guerrillero</p> <p>La Violencia en Colombia.</p> | | Unid. De Referencia | Unid. De Contexto |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto armado | Avatares en la construcción de paz | | |
| | | | |
| Bibliografía general | LIBROS Y REVISTAS <ul style="list-style-type: none"> • ALAPE, Arturo. <i>Río de inmensas voces...y otras voces</i>. Planeta Colombia Editorial, S.A., 1997. • ALAPE, Arturo. <i>Tirofijo los sueños y las montañas. El mar, la ciudad, la muerte natural, la búsqueda insaciable de un sueño como ideal</i>, Editorial Planeta, Bogotá, 1994. • ALAPE, Arturo. <i>El Bogotazo, Memoria del olvido</i>, Ediciones Avance, Bogotá, 1983. • APRILE, Jacques. <i>El impacto del 9 de abril sobre el centro de Bogotá</i>, Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán, Bogotá, 1983. • ARENAS, Jaime. <i>La Guerrilla por dentro, Análisis del E.L.N. Colombiano</i>, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1971. • ARIAS, Ricardo y otros. <i>Historia Crítica</i>. N°8. Universidad de Los Andes, Bogotá, julio-diciembre 1993. • ARIAS TRUJILLO, Ricardo. <i>9 de abril de 1948</i>, Editorial Panamericana, Bogotá, 2002 • BATEMAN CAYON, Jaime. <i>Oiga hermano</i>, Ediciones Macondo, Bogotá, 1984. • BEDOYA, Jineth. <i>Vida y muerte del Mono Jojoy</i>, Intermedio Editores, Bogotá, 2010. • BETANCOURT, Darío y GARCIA, Martha L. <i>Matones Y Cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente Colombiano</i>, Tercer Mundo Editores y IEPRI Universidad Nacional, Bogotá, 1990. • BETANCOURT ECHEVERRY, Darío y otros. <i>Historia Crítica</i> N° 4, Universidad de Los Andes, Bogotá, Julio-Diciembre de 1990. • BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. <i>Contrabandistas, Marimberos y Mafiosos</i>, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1994. • BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. <i>Mediadores, Rebuscadores, Traquetos y Narcos. Valle del Cauca 1890-1997</i>, Ediciones Antropos, Bogotá, 1998. • BLOCH, Marc. <i>Introducción a la historia</i>, Fondo de Cultura Económica. Madrid, 2001. • BONILLA, María Elvira (Editora). <i>Palabras guardadas. 35 mujeres colombianas frente a sí mismas</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2007. • BOTERO CAMPUZANO, Libardo. <i>Crímenes Altruistas. Las razones del Presidente Uribe para abolir el delito político en Colombia</i>, Fundación Centro de Pensamiento Primero Colombia, Bogotá, 2007. • BRAUDEL, Fernand. <i>Las ambiciones de la historia</i>, Editorial Crítica, Barcelona, 2002. • BRAUN, Herbert. <i>Mataron a Gaitán, Vida pública y violencia urbana en Colombia</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá, | | |

1998.

- BUENAVENTURA, Nicolás. *Unión Patriótica y Poder Popular*, Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), Bogotá, 1985.
- BUENAVENTURA, Nicolás y otros. *Tregua y Poder Popular*, Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), Bogotá, 1985.
- CAMPOS ZORNOSA, Yesid. *El Baile Rojo*. DEBATE, Nomos Impresores, Bogotá, 2008
- CALVO, Fabio. *EPL Diez hombres un ejército una historia*, Ecoe Ediciones, Bogotá, S.F.
- CASTILLO, Fabio. *Los jinetes de la cocaína*, Editorial Documentos Periodísticos, Bogotá, 1987.
- CUESTA NOVOA, José. *Vergüenzas históricas. Tacueyó el comienzo del desencanto*, Intermedio Editores, Bogotá, 2002.
- DEAS, Malcom. *Intercambios violentos. Reflexiones sobre la violencia política en Colombia*. Taurus Pensamiento, Bogotá, 1999.
- ECHEVERRY, Adriana y HANSSEN, Ana María. *Holocausto en el silencio*, Editorial Nomos S.A., Bogotá, 2005.
- FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*, Editorial Ariel, Barcelona, 1974.
- FONTANA, Joseph. *La historia de los hombres: el siglo XX*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002.
- GAITÁN JARAMILLO, Gloria. *Bolívar tuvo un caballo blanco, mi papá un Buick*, Tomo I. Colparticipar, Bogotá, 1998.
- GALINDO CABALLERO, Mauricio y VALENCIA CUELLAR, Jorge. *En carne propia. Ocho violentólogos cuentan sus experiencias como víctimas de la violencia*, Intermedio Editores, Bogotá, 1999.
- GARCÍA PEÑA, Daniel y otros. *Interlocuciones N°1, Revista del Instituto UNIJUS, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Octubre de 2002.
- GAVIRIA VÉLEZ, José Obdulio. *A Uribe lo que es de Uribe*, Editorial Planeta, Bogotá, 2006.
- GOMEZ NADAL, Paco. *Los muertos no hablan*, Aguilar, Bogotá, 2002.
- GONZALEZ VELEZ, Estefanía y JIMENEZ MENESES, Orián. *Las guerras del Magdalena Medio*, Intermedio Editores, Bogotá, 2008.
- GUZMÁN CAMPOS, Germán, Mons. *La Violencia en Colombia Parte Descriptiva*, Ediciones Progreso, Cali, 1968.
- GUZMÁN CAMPOS, Germán, Mons. FALS BORDA, Orlando y UMAÑA LUNA, Eduardo. *La Violencia en Colombia, Estudio de un Proceso Social*, Tomo I, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1962.
- HENDERSON, James. *Cuando Colombia se desangró. Un estudio de la Violencia en metrópoli y provincia*, El Áncora Editores, Bogotá, 1984.
- HERRERA TORRES, Juvenal, Bolívar, *El Hombre de América –Presencia y Camino-*, Tomo I, Ediciones Convivencias, Medellín, 2000.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*, Alfaomega Grupo Editor, S.A.,

Bogotá, 2002.

- JIMÉNEZ, Absalón. *Democracia en tiempos de crisis*, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Bogotá, 2003.
- LARA, Patricia. *Las mujeres en la guerra*. Editorial Planeta, 2002.
- LYNCH, John. *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*, Editorial Ariel, Barcelona, 1976.
- LLERAS RESTREPO, Carlos. *De la República a la Dictadura, Testimonio sobre la Política Colombiana*, Planeta Colombiana Editorial, S.A., 1997.
- MEDINA, Medófilo y otros. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N° 13-14, Bogotá, 1985-1986.
- MEDINA, Medófilo. *Historia Crítica*. N°1. Universidad de Los Andes, Bogotá, enero-junio 1989.
- MELO, Jorge Orlando y otros. *Cooperativismo y Desarrollo N° 70*, Universidad Cooperativa de Colombia, Enero- Abril de 1999.
- MELO, Jorge Orlando (Coordinador). *Colombia Hoy: Perspectivas hacia el siglo XXI*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1995.
- MENDOZA, Úrsula. *Interlocuciones N°1, Revista del Instituto UNIJUS, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Octubre de 2002.
- ORTIZ PALACIOS, Iván David. *Memoria Narrada, Narración de una historia. El Genocidio político contra la Unión Patriótica*. UNAL, 2008.
- ORTIZ PALACIOS, Iván David. *El Genocidio político contra la Unión Patriótica. Informe de avance de investigaciones jurídico sociales "Gerardo Molina" UNIJUS*. UNAL, Bogotá, 1999.
- ORTIZ PALACIOS, Iván David. *El Genocidio político contra la Unión Patriótica. Acercamiento metodológico para recuperar la historia de las víctimas*. UNAL, Bogotá, 2009.
- ORTIZ PALACIOS, Iván David. *El Genocidio político contra la Unión Patriótica visto por la prensa escrita 1984-2004*. UNAL, Bogotá, 2007.
- _____ . *Jaime Pardo Leal. Patriota de la Unidad*. UNAL, Bogotá, 2008.
- _____ . *Narración breve para una experiencia larga –Sebastián González. Upeista sobreviviente-*. UNAL, Bogotá, 2006.
- _____ . *La resistencia al olvido. La prolongación de la existencia a pesar del genocidio político contra la Unión Patriótica*, UNAL, Bogotá, 2006.
- _____ . *Reiniciar la esperanza. Notas preliminares sobre el Genocidio contra la Unión Patriótica*. UNAL, Bogotá, 1999.
- PABON PABON, Rosemberg. *Así nos tomamos la Embajada*, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 1984.
- PARDO RUEDA, Rafael. *La Historia de las Guerras, Desde la conquista hasta nuestros días, una crónica completa de las*

guerras en Colombia. La búsqueda de la paz desde el conocimiento de la guerra, Ediciones B Colombia S.A., Bogotá, 2004.

- _____ . *Fin del paramilitarismo ¿Es posible su desmonte?*, Ediciones B, Bogotá, 2007.
- PASTRANA ARANGO, Andrés. *Memorias Olvidadas. Episodios personales de la Historia de Colombia, relatados a Gonzalo Guillen*, Editora Géminis Ltda, Bogotá, 2013.
- PÉCAUT, Daniel. *Midiendo Fuerzas, Balance del primer año del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2003.
- PÉCAUT, Daniel. *Guerra contra la sociedad civil*. Espasa Hoy, Bogotá, 2001.
- PETRO, Gustavo y MAYA, Maureén. *Prohibido olvidar, Dos miradas sobre la toma del Palacio de Justicia*, Casa Editorial pisando callos, Bogotá, 2006.
- PICCOLI, Guido. *El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Ediciones Antropos, Bogotá, 2005.
- PIZARRO LEON- GOMEZ, Carlos. *Guerra a la Guerra*, Editorial Tiempo Presente, Bogotá, 1988.
- PIZARRO LEONGÓMEZ, Eduardo y otros. *Revista Análisis Político*. N° 12, IEPRI UNAL. Bogotá, 1991.
- RAMÍREZ TOBÓN, William. *Urabá: los inciertos confines de una crisis*, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 1997.

- RANGEL, Alfredo. *Colombia: Guerra en el fin de siglo*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1999.
- RANGEL, Alfredo. (Editor), *El poder paramilitar*, Editorial Planeta, Bogotá, 2005.
- REINICIAR. *Relatos de mujeres. De viva voz, Memorias del genocidio de la Unión Patriótica*. Panamericana Formas e Impresos S.A., 2009.
- _____. *Historia de un genocidio. El exterminio de Unión Patriótica en Urabá. El plan retorno*. REINICIAR y La Embajada Sueca, Gente Nueva Editorial, Bogotá, 2007.
- SAFFORD, Frank y otros. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N° 31, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLS, María Emma (Editores), *Nuestra Guerra sin Nombre. Transformaciones del Conflicto Armado en Colombia*, IEPRI y Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2006.
- SANCHEZ, Gonzalo (Editor). *Trujillo una tragedia que no cesa*. Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2008.
- SÁNCHEZ, Gonzalo y MEERTENS, Donny. *Bandoleros, Gamonales y campesinos. El caso de La Violencia en Colombia*, El Ancora Editores, Bogotá, 1998.
- SIERRA MEJÍA, Rubén (Compilador). "La noche septembrina", *Perfiles del Libertador*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010.
- SILVA LOZADA, Germán. *Epopéya y genocidio de la Unión Patriótica*, FUNDASUR, Bogotá, 2010.

| | |
|--------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • TARAZONA, Jairo. <i>El profeta de la muerte</i>, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2008. • TELLEZ, Edgar y LESMES, Jorge. <i>Pacto en la sombra. Los tratos secretos de Estados Unidos con el narcotráfico</i>, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2006. • VILLEGAS ARANGO, Jorge y RIVAS MORENO, Gerardo. <i>Libro negro de la represión 1958-1980</i>. FICA, Editorial Tiempo Presente, Bogotá, 1980. • ZULETA, Estanislao. <i>Colombia: violencia, democracia y derechos humanos</i>, Hombre Nuevo Editores, Medellín 2009. |
| Bibliografía específica | <p>Conflicto y violencia</p> <p>ALAPE, Arturo. <i>El Bogotazo, Memoria del olvido</i>, Ediciones Avance, Bogotá, 1983.</p> <p>BOTERO CAMPUZANO, Libardo. <i>Crímenes Altruistas. Las razones del Presidente Uribe para abolir el delito político en Colombia</i>, Fundación Centro de Pensamiento Primero Colombia, Bogotá, 2007.</p> <p>BRAUN, Herbert. <i>Mataron a Gaitán, Vida pública y violencia urbana en Colombia</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 1998.</p> <p>CAMPOS ZORNOSA, Yesid. <i>El Baile Rojo</i>. DEBATE, Nomos Impresores, Bogotá, 2008.</p> <p>DEAS, Malcom. <i>Intercambios violentos. Reflexiones sobre la violencia política en Colombia</i>. Taurus Pensamiento, Bogotá, 1999.</p> <p>ECHEVERRY, Adriana y HANSSEN, Ana María. <i>Holocausto en el silencio</i>, Editorial Nomos S.A., Bogotá, 2005.</p> <p>GALINDO CABALLERO, Mauricio y VALENCIA CUELLAR, Jorge. <i>En carne propia. Ocho violentólogos cuentan sus experiencias como víctimas de la violencia</i>, Intermedio Editores, Bogotá, 1999.</p> <p>GOMEZ NADAL, Paco. <i>Los muertos no hablan</i>, Aguilar, Bogotá, 2002.</p> <p>GONZALEZ VELEZ, Estefanía y JIMENEZ MENESES, Orián. <i>Las guerras del Magdalena Medio</i>, Intermedio Editores, Bogotá, 2008.</p> <p>GUZMÁN CAMPOS, Germán, Mons. <i>La Violencia en Colombia Parte Descriptiva</i>, Ediciones Progreso, Cali, 1968.</p> <p>GUZMÁN CAMPOS, Germán, Mons. FALS BORDA, Orlando y UMAÑA LUNA, Eduardo. <i>La Violencia en Colombia, Estudio de un Proceso Social, Tomo I</i>, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1962.</p> <p>HENDERSON, James. <i>Cuando Colombia se desangró. Un estudio de la Violencia en metrópoli y provincia</i>, El Áncora Editores, Bogotá, 1984.</p> <p>LARA, Patricia. <i>Las mujeres en la guerra</i>. Editorial Planeta, 2002.</p> <p>ORTIZ PALACIOS, Iván David. <i>El Genocidio político contra la Unión Patriótica. Informe de avance de investigaciones jurídico</i></p> |

sociales "Gerardo Molina" UNIJUS. UNAL, Bogotá, 1999.

PARDO RUEDA, Rafael. *La Historia de las Guerras, Desde la conquista hasta nuestros días, una crónica completa de las guerras en Colombia. La búsqueda de la paz desde el conocimiento de la guerra*, Ediciones B Colombia S.A., Bogotá, 2004.

PÉCAUT, Daniel. *Guerra contra la sociedad civil*. Espasa Hoy, Bogotá, 2001.

PICCOLI, Guido. *El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Ediciones Antropos, Bogotá, 2005.

PIZARRO LEON- GOMEZ, Carlos. *Guerra a la Guerra*, Editorial Tiempo Presente, Bogotá, 1988.

PIZARRO LEONGÓMEZ, Eduardo y otros. *Revista Análisis Político*. N° 12, IEPRI UNAL. Bogotá, 1991.

RAMÍREZ TOBÓN, William. *Urabá: los inciertos confines de una crisis*, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 1997.

RANGEL, Alfredo. *Colombia: Guerra en el fin de siglo*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1999.

RANGEL, Alfredo. (Editor), *El poder paramilitar*, Editorial Planeta, Bogotá, 2005.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Gonzalo y WILLS, María Emma (Editores), *Nuestra Guerra sin Nombre. Transformaciones del Conflicto Armado en Colombia*, IEPRI y Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2006.

SANCHEZ, Gonzalo (Editor). *Trujillo una tragedia que no cesa*. Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2008.

SÁNCHEZ, Gonzalo y MEERTENS, Donny. *Bandoleros, Gamonales y campesinos. El caso de La Violencia en Colombia*, El Ancora Editores, Bogotá, 1998.

VILLEGAS ARANGO, Jorge y RIVAS MORENO, Gerardo. *Libro negro de la represión 1958-1980*. FICA, Editorial Tiempo Presente, Bogotá, 1980.

ZULETA, Estanislao. *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*, Hombre Nuevo Editores, Medellín 2009.

Historia

ALAPE, Arturo. *Río de inmensas voces...y otras voces*. Planeta Colombia Editorial, S.A., 1997.

ALAPE, Arturo. *Tirofijo los sueños y las montañas. El mar, la ciudad, la muerte natural, la búsqueda insaciable de un sueño*

como ideal, Editorial Planeta, Bogotá, 1994.

ALAPE, Arturo. *El Bogotazo, Memoria del olvido*, Ediciones Avance, Bogotá, 1983.

APRILE, Jacques. *El impacto del 9 de abril sobre el centro de Bogotá*, Centro Cultural Jorge Eliécer Gaitán, Bogotá, 1983.

ARENAS, Jaime. *La Guerrilla por dentro, Análisis del E.L.N. Colombiano*, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1971.

ARIAS, Ricardo y otros. *Historia Crítica*. N°8. Universidad de Los Andes, Bogotá, julio-diciembre 1993.

ARIAS TRUJILLO, Ricardo. 9 de abril de 1948, Editorial Panamericana, Bogotá, 2002

BATEMAN CAYON, Jaime. *Oiga hermano*, Ediciones Macondo, Bogotá, 1984.

BEDOYA, Jineth. *Vida y muerte del Mono Jojoy*, Intermedio Editores, Bogotá, 2010

BUENAVENTURA, Nicolás. *Unión Patriótica y Poder Popular*, Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), Bogotá, 1985.

BETANCOURT ECHEVERRY, Darío y otros. *Historia Crítica* N° 4, Universidad de Los Andes, Bogotá, Julio-Diciembre de 1990.

BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*, Fondo de Cultura Económica. Madrid, 2001.

BRAUDEL, Fernand. *Las ambiciones de la historia*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002

CALVO, Fabio. *EPL Diez hombres un ejército una historia*, Ecoe Ediciones, Bogotá, S.F.

CUESTA NOVOA, José. *Vergüenzas históricas. Tacueyó el comienzo del desencanto*, Intermedio Editores, Bogotá, 2002.

FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*, Editorial Ariel, Barcelona, 1974.

FONTANA, Joseph. *La historia de los hombres: el siglo XX*, Editorial Crítica, Barcelona, 2002.

GAITÁN JARAMILLO, Gloria. *Bolívar tuvo un caballo blanco, mi papá un Buick*, Tomo I. Colparticipar, Bogotá, 1998.

HERRERA TORRES, Juvenal, Bolívar, *El Hombre de América –Presencia y Camino-*, Tomo I, Ediciones Convivencias, Medellín, 2000.

- JARAMILLO URIBE, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*, Alfaomega Grupo Editor, S.A., Bogotá, 2002.
- JIMÉNEZ, Absalón. *Democracia en tiempos de crisis*, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Bogotá, 2003.
- LYNCH, John. *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*, Editorial Ariel, Barcelona, 1976.
- LLERAS RESTREPO, Carlos. *De la República a la Dictadura, Testimonio sobre la Política Colombiana*, Planeta Colombiana Editorial, S.A., 1997.
- MEDINA, Medófilo y otros. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N° 13-14, Bogotá, 1985-1986.
- MEDINA, Medófilo. *Historia Crítica*. N°1. Universidad de Los Andes, Bogotá, enero-junio 1989.
- MELO, Jorge Orlando (Coordinador). *Colombia Hoy: Perspectivas hacia el siglo XXI*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1995.
- SAFFORD, Frank y otros. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, N° 31, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004.
- SIERRA MEJÍA, Rubén (Compilador). "La noche septembrina", *Perfiles del Libertador*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2010.
- Nación**
- HERRERA TORRES, Juvenal, Bolívar, *El Hombre de América –Presencia y Camino-*, Tomo I, Ediciones Convivencias, Medellín, 2000.
- PÉCAUT, Daniel. *Midiendo Fuerzas, Balance del primer año del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2003.
- Narcotráfico**
- CASTILLO, Fabio. *Los jinetes de la cocaína*, Editorial Documentos Periodísticos, Bogotá, 1987.
- BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. *Contrabandistas, Marimberos y Mafiosos*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1994.
- BETANCOURT ECHEVERRY, Darío. *Mediadores, Rebuscadores, Traquetos y Narcos. Valle del Cauca 1890-1997*, Ediciones Antropos, Bogotá, 1998.

| | |
|--------------------|---|
| | <p>TELLEZ, Edgar y LESMES, Jorge. <i>Pacto en la sombra. Los tratos secretos de Estados Unidos con el narcotráfico</i>, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2006.</p> <p>Memoria</p> <p>ALAPE, Arturo. <i>El Bogotazo, Memoria del olvido</i>, Ediciones Avance, Bogotá, 1983.</p> <p>ORTIZ PALACIOS, Iván David. <i>Memoria Narrada, Narración de una historia. El Genocidio político contra la Unión Patriótica</i>. UNAL, 2008.</p> <p>BUENAVENTURA, Nicolás. <i>Unión Patriótica y Poder Popular</i>, Ediciones del Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (CEIS), Bogotá, 1985</p> <p>PASTRANA ARANGO, Andrés. <i>Memorias Olvidadas. Episodios personales de la Historia de Colombia, relatados a Gonzalo Guillen</i>, Editora Géminis Ltda, Bogotá, 2013.</p> <p>PETRO, Gustavo y MAYA, Maureén. <i>Prohibido olvidar, Dos miradas sobre la toma del Palacio de Justicia</i>, Casa Editorial pisando callos, Bogotá, 2006.</p> <p>REINICIAR. <i>Relatos de mujeres. De viva voz, Memorias del genocidio de la Unión Patriótica</i>. Panamericana Formas e Impresos S.A., 2009.</p> <p>PICCOLI, Guido. <i>El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social</i>. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Ediciones Antropos, Bogotá, 2005.</p> <p>Historia de un genocidio. El exterminio de Unión Patriótica en Urabá. El plan retorno. REINICIAR y La Embajada Sueca, Gente Nueva Editorial, Bogotá, 2007.</p> <p>TARAZONA, Jairo. <i>El profeta de la muerte</i>, Editorial Planeta Colombiana S.A., Bogotá, 2008.</p> |
| Comentarios | <p>El eje central de este programa es la historia, pues existe el propósito de realizar un acercamiento histórico del contexto colombiano para comprender la realidad actual, realidad que se enfoca en las particularidades del conflicto y la violencia colombiana.</p> <p>*Relación cercana de conflicto y violencia debido a una concepción negativa del conflicto.</p> |

| Nombre | | Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación. | |
|---------------------|---|---|--|
| Facultad | / | Facultad de educación / Depto. de Psicopedagogía | |
| Departamento | | | |
| Licenciatura | | Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos | |
| Año | | 2015-II | |
| | | Justificación completa | Principales argumentos |
| | | <p>El seminario Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación, se propone conocer y analizar algunos de los conflictos internos armados en estos estados. Se hará un recorrido por la historia y el contexto político y socio-económico de los respectivos países para entender las raíces de los conflictos. Se analizarán las plataformas políticas y el accionar de los grupos insurgentes, en concreto IRA en Irlanda del Norte, Umkhonto we Sizwe /MK en Sudáfrica, ETA en el País Vasco y Al Fatah y Hamas en Palestina, así como las reacciones de los respectivos gobiernos. También se estudiarán los intentos de solucionar estos conflictos, algunos de los cuales ya han terminado (Irlanda del Norte, Sudáfrica), otros están en proceso de terminar (País Vasco), y otros continúan (Palestina).</p> <p>Dentro del marco de la educación y construcción de escenarios de paz (PDI 2014-2019), se plantea este curso con el fin de ahondar en el conflicto social, económico e institucional de la sociedad, el cual está latente en la coyuntura de las negociaciones y procesos de paz, no solamente en los estados ya mencionados, sino actualmente en Colombia, para así contribuir desde la historia y la política a la formación de futuros maestros en temas de conflicto y sus posibles resoluciones.</p> | <p>El seminario Sur África, Palestina, Irlanda de Norte y País Vasco: Conflictos y procesos de negociación, se propone conocer y analizar algunos de los conflictos internos armados en estos estados. Se hará un recorrido por la historia y el contexto político y socio-económico de los respectivos países para entender las raíces de los conflictos.</p> <p>[...] se plantea este curso con el fin de ahondar en el conflicto social, económico e institucional de la sociedad, el cual está latente en la coyuntura de las negociaciones y procesos de paz, no solamente en los estados ya mencionados, sino actualmente en Colombia, para así contribuir desde la historia y la política a la formación de futuros maestros en temas de conflicto y sus posibles resoluciones.</p> |
| Objetivos | | *El propósito del seminario es entender los orígenes, características e intentos de soluciones de conflictos armados y grupos insurgentes en diferentes países del mundo para así tener más elementos a la hora de discutir posibles soluciones al conflicto colombiano | |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>*El seminario se propone contribuir a entender mejor el mundo en que vivimos</p> <p>*El seminario abrirá espacios de reflexión y discusión analítica sobre los conflictos armados presentados y de comparación con el conflicto en Colombia.</p> |
| Metodología | <p>El seminario adopta la metodología del seminario alemán, es decir que cada tema es presentado por dos o tres estudiantes (dependiendo del número de participantes) quienes también elaboran un resumen de la exposición para sus compañeros de curso. Estas exposiciones se basan en lecturas que son obligatorias para todos los participantes del curso con el fin de tener una base común para la discusión. Después de cada bloque temático los estudiantes escriben un ensayo tomando en cuenta las lecturas, las exposiciones y los aportes de sus compañeros de clase.</p> <p>Otro elemento para entender los diferentes contextos son películas que también sirven de base para la discusión en clase.</p> <p>La asistencia es presencial. La inasistencia injustificada al 20 % o más de las sesiones realizadas implica la pérdida del seminario.</p> |
| Contenido / Ejes temáticos | <ul style="list-style-type: none"> • El imperio británico. <p><i>South-Africa: Umkhonto we Sizwe/MK y el African National Congress/ANC</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nelson Mandela • Historia de Sudáfrica y de la política de Apartheid • African National Congress/ANC: historia, ideas y acciones. • Umkhonto we Sizwe/MK: ideas y acciones • Negociaciones para terminar el conflicto; transición hacia la democracia • Truth and Reconciliation Commission; Ubuntu y justicia retributiva vs. restaurativa • La situación actual en Sudáfrica <p><i>Palestina: Al Fatah y Hamas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de Israel y Palestina hasta la 1ª Intifada (1987) • Historia de Israel y Palestina desde 1987 hasta hoy • Los grupos insurgentes. Al Fatah: ideas y actuar • Hamas: ideas y actuar • Intentos de un proceso de paz • El conflicto en la vida diaria |

| | <p><i>Northern Ireland: Irish Republican Army/IRA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La historia de Irlanda hasta 1969 • Huelga de hambre en la cárcel de Maze • La historia hasta los Acuerdos de Viernes Santos 2005 • IRA: ideas y acciones • El proceso de paz • La situación actual <p><i>País Vasco: Euskadi ta Askatasuna/ETA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia del País Vasco hasta 1936 • Historia del País Vasco de 1936 hasta 1959 • ETA: ideas y acciones durante el Franquismo • ETA: ideas y acciones después del Franquismo • El proceso de negociación y la situación actual <p><i>Colombia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación de los casos estudiados con el conflicto en Colombia | | |
|--|---|---|---|
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | | Unidades Emergentes |
| <p>1. Conflicto - Conflictos internos armados</p> | <p>.El conflicto en la vida diaria (Palestina)- Película: Jenin Jenin</p> | <p>Unid. De Referencia</p> <p>1.Negociaciones y procesos de paz</p> | <p>Unid. De Contexto</p> <p>1.Negociaciones para terminar el conflicto; transición hacia la democracia (Sudáfrica)</p> <p>-Intentos de un proceso de paz (Palestina)</p> <p>-El proceso de paz (Irlanda del Norte)</p> <p>-El proceso de negociación y la situación actual (País Vasco)</p> |

Bibliografía general

Alonso, R. (2003). Matar por Irlanda. El IRA y la lucha armada. Madrid: Alianza Editorial.

Bruni, L. (2001). E.T.A. Historia política de una lucha armada (vol. 1 y 2). Tafalla: Txalaparta.

Calvo, R.L., (2010). Izquierda abertzale. De la heterogeneidad al monolitismo. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4052262>

Fitzduff, M. (1998). Más allá de la violencia. Procesos de resolución de conflicto en Irlanda del Norte. Gernika: Centro de Investigación por la paz Gernika Gogoratuz.

Ghanem, A. (2013). Palestinian Nationalism: An overview. En: http://muse.jhu.edu/journals/israel_studies/toc/is.18.2.html

Giraldo M., J., S.J (2004). Búsqueda de verdad y justicia. Seis experiencias en posconflicto. Bogotá: Cinep.

Gresh, A. (2014). La larga historia de Gaza. En: Le Monde diplomatique. Agosto 2014, pp.14,15.

Hobsbawm, E. (1989). La era del imperio. Barcelona: Labor. / The age of empire, 1875-1914. New York: Vintage Books.

López A., J.d.J. (2008). Hamas: ¿entre la táctica terrorista y la vía política? En: Desafíos 19, 42- 70. Bogotá.

Lyons, B.S. (2014). Between Nuremberg and amnesia. The truth and reconciliation commission in South Africa. En: www.monthlyreview.org

Mandela, N. (2004). El largo camino hacia la libertad. Madrid: Suma de Letras. / (1994) Long walk to freedom. London: Little, Brown Book Group.

Mandela, N. (1991). Intensifiquemos la lucha. Discursos en África, Europa y Norteamérica. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

McCartney, C. (2001). Haciendo balance. El proceso de paz de Irlanda del Norte. Gernika: Centro de Investigación por la paz Gernika Gogoratuz.

MacGinty, R., Muldoon, T., Ferguson, N. (2007). No war, no peace: Northern Ireland after the Agreement. En: Political Psychology, 28 (1), 1 -10.

Mínguez-Alcaide, X., Sáez de Heredia, R.A., Sánchez de Miguel, M. (2014). La paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales. En: Revista de Paz y Conflictos, 7, 53-77.

O’Kane, E. (2010). Learning from Northern Ireland? The uses and abuses of the Irish ‘model’. En: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-856X.2009.00399.x/pdf>

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>Perry, R. (2008). Revisionism: The Provisional Republican Movement. In: Journal of Politics and Law 1(1), 43-52.</p> <p>Rodríguez-Román, P. (2010). Orígenes de ETA y su desarrollo durante el Franquismo. En: www.claseshistoria.com/revista/2010/articulos/rodriguez-eta.pdf</p> <p>Romero Peña, A. (2013). El proceso de negociación con ETA durante la etapa de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011). En: HAO, 30, 39-5.</p> <p>Tutu, D. (1999). No future without forgiveness. New York: Doubleday.</p> <p>Sudáfrica:</p> <p>-Website African National Congress con relación a Umkhonto we Sizwe: http://www.anc.org.za/themes.php?pageNum_rs=1&totalRows_rs=25&t=Umkhonto+we+Sizwe</p> <p>-Website Apartheidmuseum Johannesburg: http://www.apartheidmuseum.org/permanent-exhibition, http://www.apartheidmuseum.org/resources (Learner's book, Chapter 3 and Chapter 5)</p> <p>-Website Truth and Reconciliation Commission: http://www.justice.gov.za/trc/</p> <p>Palestina:</p> <p>-Website PLO</p> <p>-Negotiation Affairs Department: http://www.nad-plo.org/index.php</p> |
| Bibliografía específica | <p>Historia</p> <p>Bruni, L. (2001). E.T.A. Historia política de una lucha armada (vol. 1 y 2). Tafalla: Txalaparta.</p> <p>Calvo, R.L., (2010). Izquierda abertzale. De la heterogeneidad al monolitismo. En: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4052262</p> <p>Ghanem, A. (2013). Palestinian Nationalism: An overview. En: http://muse.jhu.edu/journals/israel_studies/toc/is.18.2.html</p> <p>Hobsbawm, E. (1989). La era del imperio. Barcelona: Labor. / The age of empire, 1875-1914. New York: Vintage Books.</p> <p>Mandela, N. (2004). El largo camino hacia la libertad. Madrid: Suma de Letras. / (1994) Long walk to freedom. London: Little, Brown Book Group.</p> <p>Mandela, N. (1991). Intensifiquemos la lucha. Discursos en África, Europa y Norteamérica. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.</p> |

Perry, R. (2008). Revisionism: The Provisional Republican Movement. In: Journal of Politics and Law, 1(1), 43-52.

Rodríguez-Román, P. (2010). Orígenes de ETA y su desarrollo durante el Franquismo. En: www.claseshistoria.com/revista/2010/articulos/rodriguez-eta.pdf

Negociaciones y procesos de paz

Fitzduff, M. (1998). Más allá de la violencia. Procesos de resolución de conflicto en Irlanda del Norte. Gernika: Centro de Investigación por la paz Gernika Gogoratz.

Giraldo M., J., S.J (2004). Búsqueda de verdad y justicia. Seis experiencias en posconflicto. Bogotá: Cinep.

Lyons, B.S. (2014). Between Nuremberg and amnesia. The truth and reconciliation commission in South Africa. En: www.monthlyreview.org

McCartney, C. (2001). Haciendo balance. El proceso de paz de Irlanda del Norte. Gernika: Centro de Investigación por la paz Gernika Gogoratz.

Mínguez-Alcaide, X., Sáez de Heredia, R.A., Sánchez de Miguel, M. (2014). La paz en el País Vasco. Una interpretación desde los significados sociales. En. Revista de Paz y Conflictos, 7, 53-77.

O’Kane, E. (2010). Learning from Northern Ireland? The uses and abuses of the Irish ‘model’. En: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-856X.2009.00399.x/pdf>

Romero Peña, A. (2013). El proceso de negociación con ETA durante la etapa de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011). En: HAO, 30, 39-5.

Tutu, D. (1999). No future without forgiveness. New York: Doubleday.

Conflicto interno armado

Alonso, R. (2003). Matar por Irlanda. El IRA y la lucha armada. Madrid: Alianza Editorial.

Gresh, A. (2014). La larga historia de Gaza. En: Le Monde diplomatique. Agosto 2014, pp. 14,15.

López A., J.d.J. (2008). Hamas: ¿entre la táctica terrorista y la vía política? En: Desafíos, 19, 42-70. Bogotá.

MacGinty, R., Muldoon, T., Ferguson, N. (2007). No war, no peace: Northern Ireland after the Agreement. En. Political Psychology, 28 (1), 1-10.

Comentarios

*Para el seminario es importante conocer otras experiencias internacionales para comprender el proceso de paz por el que está

pasando Colombia.

*La mayoría de los contenidos abordados son de carácter contextual, es decir, son experiencias de países como Sudáfrica y España.

*Este programa ve los conflictos en clave de oportunidades para plantear vías de negociación y acuerdo.

| Nombre | | ¿Cuál paz para qué educación? ¿Cuál educación para qué paz? | |
|---|---|---|--|
| Facultad / Departamento | Espacio lectivo del Eje de paz del PDI (2014-2019). | | |
| Licenciatura | Ofertado a todas las licenciaturas de la UPN. | | |
| Año | 2016-I | | |
| Justificación completa | | Principales argumentos | |
| <p><i>Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época. Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, preparar al hombre para la vida.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>José Martí.</i></p> <p>Los procesos transicionales de postconflictos o posacuerdos presentan una serie de desafíos tanto teóricos como prácticos. Se trata de situaciones políticas <i>sui generis</i> que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes requiriendo la definición de nuevos marcos comprensivos que posibiliten interpelar a la sociedad en su conjunto invitándola a salir de los lugares comunes de la naturalización de la violencia y el conflicto, la indiferencia y el miedo.</p> <p>Tal complejidad se resume en la necesidad de cuestionar aquello que ha sido naturalizado a causa de la violencia, mucho más en un conflicto armado interno tan extenso, denso y complejo como el colombiano. En consecuencia, debemos partir de la consideración de qué sería una transición. Una vasta literatura se ha desarrollado en ciencias sociales a este propósito al punto de que se habla de la “transitología” como una línea de investigación que ha irrigado muchos de los discursos de actores</p> | | <p><i>Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época. Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, preparar al hombre para la vida.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>José Martí</i></p> <p>Los procesos transicionales de postconflictos o posacuerdos presentan una serie de desafíos tanto teóricos como prácticos. Se trata de situaciones políticas <i>sui generis</i> que ponen en tela de juicio a muchos actores sociales, reconocen y valorizan a otros, cuestionan instituciones y mecanismos sociales operantes requiriendo la definición de nuevos marcos comprensivos que posibiliten interpelar a la sociedad en su conjunto invitándola a salir de los lugares comunes de la naturalización de la violencia y el conflicto, la indiferencia y el miedo.</p> <p>[...]</p> <p>En primer lugar, una transición no se hace en el vacío, el hecho de que</p> | |

internacionales, académicos y políticos sobre el tema. No obstante, hay ciertas prevenciones que se deben tener en cuenta a la hora de abordar los contornos de lo que constituye “una transición a la colombiana”.

En primer lugar, una transición no se hace en el vacío, el hecho de que suponga la ruptura con un momento histórico que parecía inexorable como son los contextos de violencia extrema (regímenes represivos o conflictos armados internos) no quiere decir que se haga tabula rasa. Las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, pero también la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social. En otros términos, las decisiones que se toman durante la transición arrastran consigo tácitamente un legado, implican la voluntad de romper con parte de este, y tienen consecuencias fuertes sobre la configuración de la sociedad futura.

En segundo lugar, el término postconflicto da la idea de una línea continua entre los prolegómenos del conflicto, el conflicto armado en sí mismo, y un tiempo posterior donde la violencia sea cosa del pasado. Esta imagen puede ocultar el carácter temporal de la salida del contexto de violencia, de hecho estamos ante un proceso que se extiende en el tiempo, muchas veces durante más años que el conflicto mismo. Por ende, las decisiones presentes pueden ser reevaluadas por las futuras generaciones y muchas de las medidas no darán sus frutos inmediatamente, empero, la credibilidad del proceso depende de la percepción por parte de la sociedad de una mejoría rápida de sus condiciones de vida concretas.

Finalmente, la existencia de un vasto legado de experiencia internacionales, así como de estructuras (organismos multilaterales, ONGs, expertos de diferentes áreas, agencias educativas, procesos sociales) de difusión de esta experticia genera la ilusión de formulas a la mano que deben ser seguidas. No obstante, lo que las experiencias demuestran es que no existe camino para la reconciliación sino se tramitan definiciones políticas, económicas, culturales y educativas sobre las múltiples vulneraciones a los derechos humanos.

Planteamos que los procesos de transición requieren del reconocimiento de nuestros propios procesos en estras tramitaciones en diálogo con la revisión de los casos de otros países y de las propias experiencias pasadas , dado que constituyen un acumulado de pistas de reflexión pero no una receta a calcar. Los procesos transicionales devienen una invitación al cuestionamiento constante sobre las recomposiciones políticas, económicas y sociales deseadas.

Partiendo de estas premisas una formación sobre procesos transicionales estaría encaminada a aportar elementos de análisis que permitan abordar la complejidad del

suponga la ruptura con un momento histórico que parecía inexorable como son los contextos de violencia extrema (regímenes represivos o conflictos armados internos) no quiere decir que se haga tabula rasa. Las causas estructurales del conflicto persisten y deben ser resueltas, pero también la violencia extrema desfigura por exceso y defecto el tejido social. En otros términos, las decisiones que se toman durante la transición arrastran consigo tácitamente un legado, implican la voluntad de romper con parte de este, y tienen consecuencias fuertes sobre la configuración de la sociedad futura.

En segundo lugar, el término postconflicto da la idea de una línea continua entre los prolegómenos del conflicto, el conflicto armado en sí mismo, y un tiempo posterior donde la violencia sea cosa del pasado. Esta imagen puede ocultar el carácter temporal de la salida del contexto de violencia, de hecho estamos ante un proceso que se extiende en el tiempo, muchas veces durante más años que el conflicto mismo. Por ende, las decisiones presentes pueden ser reevaluadas por las futuras generaciones y muchas de las medidas no darán sus frutos inmediatamente, empero, la credibilidad del proceso depende de la percepción por parte de la sociedad de una mejoría rápida de sus condiciones de vida concretas.

Finalmente, la existencia de un vasto legado de experiencia internacionales, así como de estructuras (organismos multilaterales, ONGs, expertos de diferentes áreas, agencias educativas, procesos sociales) de difusión de esta experticia genera la ilusión de formulas a la mano que deben ser seguidas. No obstante, lo que las experiencias demuestran es que no existe camino para la reconciliación sino se tramitan definiciones políticas, económicas, culturales y educativas sobre las múltiples vulneraciones a los derechos humanos.

Planteamos que los procesos de transición requieren del reconocimiento de nuestros propios procesos en estras tramitaciones en diálogo con la revisión de los casos de otros países y de las propias experiencias pasadas , dado que constituyen un acumulado de pistas de reflexión pero no una receta a calcar.

[...]

Partiendo de estas premisas una formación sobre procesos

desafío del postconflicto con el objeto de generar propuestas viables para el contexto colombiano desde la realidad particular y cotidiana del estudiante. Para ello, se hace pertinente aportar casos de otros países, no sólo para obtener ideas, sino además para fragmentar un poco las representaciones excepcionalistas del caso colombiano. Igualmente, huelga recordar los precedentes nacionales e identificar desde la posición de cada uno los retos nacionales, y, sobre todo, locales para la superación del conflicto armado interno.

Este seminario electivo orientado para los estudiantes de pregrado de los programas de las 5 facultades de la Universidad Pedagógica Nacional presenta un acercamiento a procesos sociales de diferentes realidades contemporáneas, en donde el papel integrador de leyes nacionales de educación, modelos pedagógicos y programas educativos ha sido importantes tanto para legitimar como para transformar sistemas de poder. La aplicación de planes, leyes de enseñanza y modelos pedagógicos en sociedades regidas por gobiernos dictatoriales, transicionales y/o democráticos reflejan, entre otras, las condiciones socio-políticas que sustentan, permiten y demandan dichos modelos.

Bajo estos criterios, es importante la revisión y discusión sobre la relación diádica de conceptos como educación/paz y su interpretación contextual pedagógica -ya sea ésta desarrollada en ámbitos formales o informales- con miras al reconocimiento y al análisis de hechos de historia reciente que han marcado definitivamente el devenir de sociedades: Crímenes generadores de padecimiento y de graves vulneraciones a la existencia, cometidos bajo modelos de dictadura, totalitarios o de transición. La educación es un campo en disputa en la formación de ciudadanías críticas, deliberantes y responsables con el statu quo que tanto regímenes de gobierno como formas de Estado pretenden direccionar, transmitir, legalizar e insertar en prácticas institucionalizadas de formación ético/política. Sin embargo en esta disputa En Colombia desde la década del 90 organizaciones defensoras de los derechos humanos y de víctimas han adelantado propuestas de reconstrucción de la memoria histórica aunadas a la exigencia de derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral y sobre todo a la lucha por la no repetición de los hechos atroces que han marcado la historia de nuestro país.

Retomando la argumentación de Castoriadis (2002), se afirma el poder instituyente de las prácticas como potencialidad creadora en su capacidad de innovación y transformación de discursos y acciones. En este sentido, reconocemos en Colombia la existencia de diferentes prácticas instituyentes. La relevancia de indagar sobre estas prácticas se centra en la posibilidad de develar su carácter instituyente y su aporte a

transicionales estaría encaminada a aportar elementos de análisis que permitan abordar la complejidad del desafío del postconflicto con el objeto de generar propuestas viables para el contexto colombiano desde la realidad particular y cotidiana del estudiante. Para ello, se hace pertinente aportar casos de otros países, no sólo para obtener ideas, sino además para fragmentar un poco las representaciones excepcionalistas del caso colombiano. Igualmente, huelga recordar los precedentes nacionales e identificar desde la posición de cada uno los retos nacionales, y sobre todo, locales para la superación del conflicto armado interno.

[...]

Bajo estos criterios, es importante la revisión y discusión sobre la relación diádica de conceptos como educación/paz¹ y su interpretación contextual pedagógica -ya sea ésta desarrollada en ámbitos formales o informales- con miras al reconocimiento y al análisis de hechos de historia reciente que han marcado definitivamente el devenir de sociedades: Crímenes generadores de padecimiento y de graves vulneraciones a la existencia, cometidos bajo modelos de dictadura, totalitarios o de transición. La educación es un campo en disputa en la formación de ciudadanías críticas, deliberantes y responsables con el statu quo que tanto regímenes de gobierno como formas de Estado pretenden direccionar, transmitir, legalizar e insertar en prácticas institucionalizadas de formación ético/política. Sin embargo, en esta disputa En Colombia desde la década del 90 organizaciones defensoras de los derechos humanos y de víctimas han adelantado propuestas de reconstrucción de la memoria histórica aunadas a la exigencia de derechos a la verdad, la justicia y la reparación integral y sobre todo a la lucha por la no repetición de los hechos atroces que han marcado la historia de nuestro país.

Retomando la argumentación de Castoriadis (2002), se afirma el poder instituyente de las prácticas como potencialidad creadora en su capacidad de innovación y transformación de discursos y acciones. En este sentido, reconocemos en Colombia la existencia de diferentes prácticas instituyentes. La relevancia de indagar sobre estas prácticas se centra en la posibilidad de develar su carácter instituyente y su

una pedagogía de la memoria en el país.

Estas prácticas están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación que se pregunta por el derecho de la memoria y por la reivindicación de las víctimas como sujetos de derechos. Más que en la descripción general de la práctica, nos centraremos en su razón de ser y en las propuestas frente a la memoria en aras de develar su carácter instituyente en las que se han vehiculado procesos de recomposición de sociedades fragmentadas a causa de lesiones infringidas por genocidio, crímenes de guerra y lesa humanidad, llevados a cabo en tiempos de dictadura, conflictos internos o internacionales.

La recomposición y resarcimiento integral de estas sociedades vulneradas (incluyendo nuestro propio país) es un reto que no ha escapado a la pedagogía, de tal suerte que la preocuparon por desarrollar políticas en materia educativas para “reconstruirse”, les ha implicado necesariamente revisar y/o construir sus referentes pedagógicos y las formas de enseñanza enmarcados en el contexto de regímenes totalitarios, excluyentes y violentos; en transición o en postacuerdo, pero también, promover leyes educativas, desarrollar y gestionar políticas de formación, aplicar nuevas tecnologías didácticas, proyectar formas de enseñanza (formal e informal) orientados a recuperar la memoria colectiva, individual y social de sus pasados recientes, con miras a conocer, recuperar y reinterpretar su historia.

Esta panorámica implica para la pedagogía (tanto desde su campo teórico como epistémico epistémico) intente responder al compromiso ético-político que la universidad tiene con la reconstrucción a veces transformadora y cuando no total de sociedades fragmentadas o completamente rotas (Ruanda, Camboya); escenarios en donde es aplicable el criterio de Jaume Trilla al plantear que *La pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene*, y en donde ella conviene. Colombia hoy se pretende en paz y se concibe en transición, es entonces oportuno preguntarnos hacia dónde transita en esas dos perspectivas.

Esta propuesta, se enmarca en el compromiso del Eje de Paz de la UPN (PDI 2014-2019) “una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz” con la pregunta que circunda hoy, no solo a la Universidad, sino a la sociedad colombiana en general: ¿Cuál paz para qué educación. ¿Cual educación para qué paz?, prospectando de manera colegiada las lecturas, debates y abordajes

aporte a una pedagogía de la memoria en el país.

Estas prácticas están inscritas en unas luchas políticas y pedagógicas en torno a la construcción de un proyecto alternativo de formación que se pregunta por el derecho de la memoria y por la reivindicación de las víctimas como sujetos de derechos. Más que en la descripción general de la práctica, nos centraremos en su razón de ser y en las propuestas frente a la memoria en aras de develar su carácter instituyente en las que se han vehiculado procesos de recomposición de sociedades fragmentadas a causa de lesiones infringidas por genocidio, crímenes de guerra y lesa humanidad, llevados a cabo en tiempos de dictadura, conflictos internos o internacionales.

[...]

Esta panorámica implica para la pedagogía (tanto desde su campo teórico como epistémico epistémico) intente responder al compromiso ético-político que la universidad tiene con la reconstrucción a veces transformadora y cuando no total de sociedades fragmentadas o completamente rotas (Ruanda, Camboya); escenarios en donde es aplicable el criterio de Jaume Trilla al plantear que *La pedagogía más sensata es la epistemológicamente más promiscua: aquella que no se casa con ninguna escuela psicológica, ni sociológica, ni filosófica, pero alterna con todas las que en cada momento le conviene*, y en donde ella conviene. Colombia hoy se pretende en paz y se concibe en transición, es entonces oportuno preguntarnos hacia dónde transita en esas dos perspectivas.

[...]

Así mismo, la electiva se debe leer en términos de compromiso pedagógico, en tanto accionante y dinamizadora de las prácticas en escenarios concretos en donde es evidente y latente la incidencia de la violencia política no solo en las aulas, sino en lo circundante a ellas (comunidad, zona, barrio, localidad, institución, territorios rurales). [...]

que este análisis amerita.

En ese sentido la electiva puede responder tanto a criterios de profundización y/o contextualización y se constituye como una propuesta de formación del Eje de Paz con la concreción de un ejercicio pedagógico alternativo que reafirme la dimensión educativa en la transformación histórica, política y socio-cultural de ciudadanías, en un país en contexto bélico, con apuestas transicionales y con horizonte de post-acuerdo.

Así mismo, la electiva se debe leer en términos de compromiso pedagógico, en tanto accionante y dinamizadora de las prácticas en escenarios concretos en donde es evidente y latente la incidencia de la violencia política no solo en las aulas, sino en lo circundante a ellas (comunidad, zona, barrio, localidad, institución, territorios rurales); ante este compromiso la electiva será asumida en concordancia con los tópicos que se vienen trabajando en los distintos grupos de trabajo que conforman el Eje y se han articulado con la cátedra de paz, la propuesta de semillero _tejiendo saberes_, el observatorio de derechos humanos, la caja de herramientas y la mesa de género, lo cual propicia que la electiva sea un encuentro e intercambio con actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar como pensarnos la educación como derecho, la escuela como institución, la Universidad como formadora de maestros, y los maestros, como constructores y dinamizadores de una transformación social (transición de una sociedad violenta a una tramitadora de conflictos), realidad que se asume desde un diálogo interdisciplinar, construcciones epistémicas inscritas en procesos de movilización social por la memoria y los DDHH; resultados del desarrollo de trabajos investigativos, experiencias educativas y apuestas pedagógicas que ya tienen reconocimiento, recorrido y continuidad en la UPN

Objetivos

General:

Analizar la relación dialógica de dos conceptos; paz/educación que transversalizan hoy el quehacer y ser del campo educativo, el ser y quehacer de maestr@s en un contexto de sociedad en transición.

Específicos:

- Reconocer experiencias de transición socio-políticas para conocer cómo se ha manifestado la relación dialógica; paz/educación.
- Propiciar la discusión analítica en torno a las orientaciones epistemológicas que

| | |
|--|--|
| | <p>sostienen las propuestas educativas en contextos de transición socio-política.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiar las concepciones y principios rectores de los enfoques de “educación “para la “paz” emanados por la UNESCO y MEN en relación con lo propuesto por la OCDE y el plan de desarrollo para un país en transición. ▪ Proponer un ejercicio constante de lectura del contexto nacional desde diferentes herramientas analíticas como: talleres, revisiones documentales, lectura de textos literarios, que posibiliten un diálogo problematizador y activante de iniciativas pedagógicas |
| <p>Metodología</p> | <p>La electiva se desarrollará con la metodología de dialogo de saberes y técnicas interactivas, lo cual implica lecturas previas con sesiones de exposición, discusión y argumentación que se dinamizaran con estrategias de trabajo, como elaboración de protocolos sobre las lecturas, análisis contextuales a través de distintas narrativas (fílmicas, literarias, históricas), talleres, fotohistorias, fotolenguajes, etc.</p> <p>De igual modo la electiva se asumirá desde dos componentes:</p> <p>a) Investigación: revisión teórica de las dos categorías en relación con el sentido contextual otorgado en modelos de transición.</p> <p>b) Reflexividad desde las prácticas: los participantes tendrán una labor de retroalimentación de los saberes desde el quehacer directo con las comunidades educativas, procesos sociales, proyectos comunitarios.</p> |
| <p>Contenido / Ejes temáticos</p> | <p>Estos se proponen en la modalidad de núcleos temáticos.</p> <p><u>Retos de la justicia transicional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La justicia transicional como dispositivo para las transiciones <p>Se trata de hacer un acercamiento a los mecanismos jurídicos y políticos que se desarrollan en contextos transicionales con el objeto de situarlos históricamente tanto en el contexto mundial como en el colombiano. Esto con el fin de discernir los principales mecanismos, discursos y paradojas que se han creado en torno a ellos.</p> <p>Algunos aspectos a tratar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La creación de mecanismos para gestionar pasados violentos en la era de los derechos humanos. • Radiografía de la justicia transicional en el mundo: de las transiciones latinoamericanas a la difusión por la ONU. • Comparaciones con otros mecanismos usados como la amnistía. • Evolución de la justicia transicional en Colombia a partir de 2005: de la inexistencia del conflicto al reconocimiento de las víctimas. |

- Diálogos entre memoria y reconciliación

Buscamos considerar uno de los elementos centrales de la justicia transicional: la construcción de la verdad o las memorias del conflicto, postulando interrogantes acerca de la relación entre memoria y olvido, así como qué significa hacer memoria en Colombia.

Algunos aspectos a tratar:

- La verdad como centro del dispositivo transicional.
- Legados de las Comisiones de Verdad y Reconciliación.
- Usos sociales de la memoria.
- Rastreo de la gestión de las memorias del conflicto armado en Colombia.
- Posibles obstáculos a la transición

A la luz de los ejemplos internacionales, de las experiencias nacionales pasadas y del análisis de la escena socio-política actual, se pretende identificar las principales amenazas en un contexto transicional, particularmente sensible, y los blindajes que la sociedad civil puede desarrollar.

Algunos aspectos a tratar:

- La gestión de verdades incómodas.
- La manipulación de la información: entre pedagogía ciudadana y opacidad.
- El rol y fortalecimiento de los movimientos sociales: visibilizando a las víctimas.
- Prepararse para lo desconocido: la democracia en una situación pacífica.

Protagonistas de la transición

- Los retos de la reinserción para las comunidades

Se pretende abordar los problemas sociales y políticos del proceso de desarme, desmovilización y reinserción de los miembros de los grupos armados, poniendo el acento en las lógicas micro sociológicas que conciernen el advenimiento de espacios de convivencia cotidiana entre comunidades, víctimas y ex combatientes.

Algunos aspectos a tratar:

- Prejuicios en torno a la desmovilización y la reinserción.
- Ejemplos de interrelaciones entre víctimas y victimarios.
- Humanizar las partes del conflicto.
- Propuestas comunitarias de convivencia.

- Reconocimiento de las víctimas y el conflicto

La búsqueda de un recuento, desde las experiencias locales y vivencias personales, de las dinámicas del conflicto, con el fin de identificar las estructuras de victimización y los pre-juicios sociales existentes acerca de las víctimas.

Algunos aspectos a tratar:

- Narrativas de las resistencias en medio del conflicto.
- El rol de las víctimas.
- Imágenes sociales sobre las victimización.

Configuración de la no repetición

- Territorializar el conflicto

Se trata de dar cuenta de las particularidades regionales y locales del conflicto, así como de la necesidad de construcción de mecanismos de postconflicto que respondan a dichas especificidades. Estableciendo en qué medida la construcción diferenciada del Estado y la nación ha sido tanto generadora y reproductora del conflicto como la clave para la construcción de paz.

Algunos aspectos a tratar:

- La construcción centro/periferia: las distintas caras del Estado.
- Orden estatal y ordene armados.
- Estigmatización de los territorios y las poblaciones.
- Propuestas de reconciliación desde los territorios.

- Formación de ciudadanías

Explorar los efectos que el conflicto ha tenido en la construcción de la cultura política en las diferentes comunidades locales y cómo la expansión y reformulación de la democracia depende del fortalecimiento de las organizaciones ciudadanas de base.

Algunos aspectos a tratar:

- La transición del favor al derecho.
- Apropiación de las ciudadanías.
- Apertura de la participación política y la reforma del Estado.
- Planes de vida comunitaria.

| | <ul style="list-style-type: none"> • El legado y las transmisiones en el postconflicto <p>Proponemos situarnos en la perspectiva intergeneracional con el objeto de considerar el postconflicto como un proceso dinámico donde el pasado violento interpela a cada generación de manera distinta.</p> <p>Algunos aspectos a tratar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El papel de la educación formal, no formal e informal. • Los acuerdos sobre los fundamentos incuestionables para garantizar la no repetición. • Construcción comunitaria de tecnologías de paz. | | |
|------------------------|--|--|---|
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes | |
| 1. Conflicto | <p>-Experiencias locales y vivencias personales: Narrativas de las resistencias en medio del conflicto/El rol de las víctimas/Imágenes sociales sobre la victimización</p> <p>-Particularidades regionales y locales del conflicto: La construcción centro-periferia:las distintas caras del Estado /Orden estatal y ordenes armados / Estigmatización de los territorios y las poblaciones /Propuestas de reconciliación desde los territorios.</p> | <p>Unid. De Referencia</p> <p>1. Procesos de transición</p> <p>2. Memoria</p> <p>3. Ciudadanías</p> | <p>Unid. De Contexto</p> <p>Radiografía de la justicia transicional en el mundo: de las transiciones latinoamericanas a la difusión por la ONU / Evolución de la justicia transicional en Colombia a partir de 2005: de la inexistencia del conflicto al reconocimiento de las víctimas.</p> <p>La construcción de la verdad o las memorias del conflicto, postulando interrogantes acerca de la relación entre memoria y olvido, así como qué significa hacer memoria en Colombia.</p> <p>-Legados de las comisiones de verdad y reconciliación</p> <p>-Rastreo de la gestión de las memorias del conflicto armado en Colombia</p> <p>Explorar los efectos que el conflicto ha tenido en la construcción de la cultura política en las diferentes comunidades</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| | | <p>locales y cómo la expansión y reformulación de la democracia depende del fortalecimiento de las organizaciones ciudadanas de base.</p> |
| <p>Bibliografía general</p> | <p>Andrieu, K. (2012). <i>La justice transitionnelle: De l’Afrique du Sud au Rwanda</i> . Barcelona: Gallimard.</p> <p>Allain, M. (2015). “Accaparement foncier et négociations de paix en Colombie”. <i>Noria Research</i>, Disponible en: www.noria-research.com</p> <p>Amuchastegui, Martha (2003). “La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los “70””. En: <i>Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina</i>. Editorial Galerna, Buenos Aires.</p> <p>Camou. A. (2007). <i>La argentina democrática: los años y los libros</i>. Prometeo. Argentina.</p> <p>Carrión Castro, J.C. (2006). <i>Pedagogía, política y otros delirios (Sombras de humo)</i>, Universidad del Tolima 50 años, N° 1. Colombia, 2006.</p> <p>Centro Nacional de Memoria Histórica . (2015). <i>Caminos para la memoria: orientación para la participación de las víctimas</i>. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.</p> <p>Ellen Skilton – Sylvester. (2009) <i>¿A quién le importa?: relaciones, reconocimiento y derechos en la educación democrática de tres hermanas camboyanas en los EEUU</i>. Arcadia University, Vol.2 N°.2.</p> <p>FENALPER. (2015). <i>Personerías y mesas municipales y distritales de participación efectiva de las víctimas: un diagnóstico para lo local</i>. Bogotá: Fondo para la Justicia Transicional.</p> <p>García Villegas, M., & Espinosa, J. R. (2013). <i>El derecho al Estado: los efectos legales del apartheid institucional en Colombia</i>. Bogota: Dejusticia.</p> <p>García Sánchez, M., Montalvo, J. D., & Seligson, M. (2015). <i>Cultura política de la democracia en Colombia 2015: actitudes democráticas en zonas de consolidación territorial</i>. Bogotá: Universidad de los Andes, USAID.</p> <p>Hayner, P. (2014). <i>Verdades silenciadas: la justicia transicional y el reto de las Comisiones de la Verdad</i> . Barcelona : Institut Catala Internacional per la Pau.</p> <p>Herrera, M. Ortega, P; Cristancho, José Gabriel; Olaya, G. Vladimir. (2013) <i>Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas</i>. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional,</p> | |

Bogotá - Colombia.

Herrera, M & Merchán; J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En: Las víctimas: entre la memoria y el olvido. Absalón Jiménez Becerra [et al.]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaramillo Marin, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudio sobre las comisiones de investigación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana .

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Edición siglo XXI.

Informe final y estudios de caso del taller (1997). *Destrucción y reconstrucción educativa en sociedades trastocadas*. Oficina Internacional de Educación. Universidad de Ginebra UNESCO .

Lefranc, S. (2009). La professionnalisation d'un militantisme réformateur du droit: l'invention de la justice transitionnelle. *Droit et société*, 561-589.

Launay-Gama, L., & Fernán, G. (2010). *Gobernanza y conflicto en Colombia: interacción entre gobernantes y gobernados en un contexto violento*. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Leal de Cazali, L. (1997) *Proyecto experimental de formación de educadores para la paz*. Universidad de San Carlos de Guatemala, DIGI. Guatemala.

Ley n.º 18.962, (1990) Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) Chile.

Márquez Quintero, M. (2009) *Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario*. latinoam.estud.educ. Manizales-Colombia 5(2): 205 – 230.

Martí, J. (2002). *Poder político y educación. El poder de la enseñanza (España 1936-1975)*. Maite Simon, Valencia, España

Mélich, Joan- Carles. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder Editorial.

Mélich, Joan - Carles. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder Editorial.

Mélich, Joan- Carles. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder Editorial.

Mélich, Joan-Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial

Ministerio de **Educación Nacional de Colombia**. (2004) *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos OEA, Bogotá.

OCDE, 2015. Serie “mejores políticas”. Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo.

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, Serie ensayos & investigaciones N° 15, Buenos Aires.

Oficina de Información Pública Memobpi (2006). *Reconstrucción posterior a conflictos*. Texto preparado para la 56ª semana (02-08/10/2006) del 60º aniversario de la UNESCO.

Ortega, P; Merchán, J; Castro, C; Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, en imprenta.

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena: bases para una pedagogía de la memoria . *Estudios pedagógicos*, 375-396.

Rodríguez, S. (2012) *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente*. En *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia

Serge, M. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Edición Uniandes.

Tomasevski K. (2004) *“Por qué el derecho a la educación”* (primera Parte). En: *El asalto a la educación*. Colección: Libros de Encuentro, Buenos Aires.

Trinidad R. (2006) *Educación: ¿arma o instrumento para la construcción de la nación y los nacionalismos?* Desco / *Revista Quehacer* Nro. 160 / May. - Jun.

UNESCO, (2011) *Una crisis en cubierta: conflictos armados y educación* (capítulos III y V), ONU, Mayol ediciones, Francia.

Unesco, 1995. *Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra Suiza, octubre de 1994 y ratificada por la conferencia de la UNESCO en su 28 reunión en París, Francia.

Unesco, 2015. *Globalización; Educación ciudadana; Educación con vocación internacional; Educación para los derechos humanos; Educación para la paz; Educación para el desarrollo sostenible*

Unicef (2015). *Voces invisibles del conflicto armado colombiano*.

Ulfe Young, M. E. (2013). *Y después de la violencia que queda?: víctimas, ciudadanos y reparaciones en el contexto de post CVR en Perú* . Buenos Aires: Clacso.

Wilson, R. (2001). *The politics of truth and reconciliation en South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

| | |
|--------------------------------|---|
| | |
| Bibliografía específica | <p>Justicia transicional</p> <p>Andrieu, K. (2012). <i>La justice transitionnelle: De l’Afrique du Sud au Rwanda</i> . Barcelona: Gallimard.</p> <p>Hayner, P. (2014). <i>Verdades silenciadas: la justicia transicional y el reto de las Comisiones de la Verdad</i> . Barcelona : Institut Catala Internacional per la Pau.</p> <p>Memoria</p> <p>Centro Nacional de Memoria Histórica . (2015). <i>Caminos para la memoria: orientación para la participación de las víctimas</i>. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.</p> <p>Herrera, M. Ortega, P; Cristancho, José Gabriel; Olaya, G. Vladimir. (2013) <i>Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas</i>. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá - Colombia.</p> <p>Jelin, E. (2002). <i>Los trabajos de la memoria</i>. Madrid: Edición siglo XXI.</p> <p>Mélich, Joan - Carles. (2004). <i>La lección de Auschwitz</i>. Barcelona: Herder Editorial.</p> <p>Ortega, P; Merchán, J; Castro, C; Vélez, G. (2015). <i>Pedagogía de la memoria para un país amnésico</i>. Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, en imprenta.</p> <p>Rubio, G. (2012). <i>El pasado reciente en la experiencia chilena: bases para una pedagogía de la memoria</i> . <i>Estudios pedagógicos</i>, 375-396</p> <p>Conflicto</p> <p>Launay-Gama, L., & Fernán, G. (2010). <i>Gobernanza y conflicto en Colombia: interacción entre gobernantes y gobernados en un contexto violento</i>. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Márquez Quintero, M. (2009) <i>Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario</i>. latinoam.estud.educ. Manizales-Colombia 5(2): 205 – 230.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004) <i>Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!</i> Proyecto financiado por la Organización de Estados Americanos OEA, Bogotá.</p> |

Oficina de Información Pública Memobpi (2006). *Reconstrucción posterior a conflictos*. Texto preparado para la 56ª semana (02-08/10/2006) del 60º aniversario de la UNESCO.

UNESCO, (2011) *Una crisis en cubierta: conflictos armados y educación* (capítulos III y V), ONU, Mayol ediciones, Francia.

Unicef (2015). Voces invisibles del conflicto armado colombiano.

Paz

Allain, M. (2015). "Accaparement foncier et négociations de paix en Colombie". *Noria Research*, Disponible en: www.noria-research.com

Violencia

Jaramillo Marin, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudio sobre las comisiones de investigación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana .

Ulfe Young, M. E. (2013). *Y después de la violencia que queda?: víctimas, ciudadanos y reparaciones en el contexto de post CVR en Perú*. Buenos Aires: Clacso.

Educación

Amuchastegui, Martha (2003). "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los "70"". En: *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

Ellen Skilton – Sylvester. (2009) *¿A quién le importa?: relaciones, reconocimiento y derechos en la educación democrática de tres hermanas camboyanas en los EEUU*. Arcadia University, Vol.2 Nº.2.

Leal de Cazali, L. (1997) *Proyecto experimental de formación de educadores para la paz*. Universidad de San Carlos de Guatemala, DIGI. Guatemala.

Ley n.º 18.962, (1990) *Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* Chile.

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*, Serie ensayos & investigaciones Nº 15, Buenos Aires.

Tomasevski K. (2004) "Por qué el derecho a la educación" (primera Parte). En: *El asalto a la educación*. Colección: Libros de Encuentro, Buenos Aires.

Trinidad R. (2006) *Educación: ¿arma o instrumento para la construcción de la nación y los nacionalismos?* Desco / Revista *Quehacer* Nro. 160 / May. - Jun.

| | |
|--------------------|--|
| | <p>Unesco, 2015. Globalización; Educación ciudadana; Educación con vocación internacional; Educación para los derechos humanos; Educación para la paz; Educación para el desarrollo sostenible</p> <p>Democracia</p> <p>Amuchastegui, Martha (2003). "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los "70"". En: <i>Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina</i>. Editorial Galerna, Buenos Aires.</p> <p>Camou, A. (2007). <i>La argentina democrática: los años y los libros</i>. Prometeo. Argentina.</p> <p>Ellen Skilton – Sylvester. (2009) <i>¿A quién le importa?: relaciones, reconocimiento y derechos en la educación democrática de tres hermanas camboyanas en los EEUU</i>. Arcadia University, Vol.2 N°.2.</p> <p>García Sánchez, M., Montalvo, J. D., & Seligson, M. (2015). <i>Cultura política de la democracia en Colombia 2015: actitudes democráticas en zonas de consolidación territorial</i>. Bogotá: Universidad de los Andes, USAID.</p> |
| Comentarios | <p>*Se encuentra una gran recurrencia en la bibliografía y parte de la justificación a mencionar lo relacionado con la memoria y su importancia en procesos de transición y procesos educativos</p> <p>*Los epígrafes brindan elementos para comprender la postura del autor de la propuesta del programa lectivo</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Nombre | Pedagogías de la memoria: arte y construcción de paz. | |
| Facultad / Departamento | Departamento de Psicopedagogía | |
| Licenciatura | Licenciatura en Psicología y Pedagogía | |
| Año | 2016-I | |
| Justificación completa | Principales argumentos | |

En la actual coyuntura política por la que atraviesa la sociedad colombiana, de negociación entre el gobierno y la guerrilla de las FARC-EP, el arte en tanto práctica social se suma a la tarea de reconstruir memorias, denunciar, visibilizar, educar y restablecer desde la esfera de lo simbólico la trama cultural rasgada por el conflicto social y armado.

Se trata de prácticas artísticas que comunican e interpelan las experiencias producidas por la guerra pero que a su vez se enfrentan a profundas cuestiones: ¿cómo representar el dolor y la ausencia que deja la guerra?, ¿es posible, acaso, nombrar y darle forma al sufrimiento humano?, ¿cuáles son los límites de tal representación?, ¿Cómo visibilizar los estragos de la guerra sin re-victimizar, sin des-politizar y sin des-humanizar a las víctimas del conflicto armado?

El arte de compromiso no lo entendemos aquí como el encargo que un artista recibe de un partido político para reivindicar un conjunto de ideas, no se trata de un valor de propaganda en el escenario de la política. Se entiende entonces como posibilidad de (re)creación que abre sentidos, construye significados y comunica una coyuntura histórica particular. En el caso colombiano, se trata de un conjunto de obras de arte que desde mediados de la década de los 90, han emergido con la pretensión de visibilizar los estragos de la guerra, en la sociedad; de servir como dispositivos de memoria para reclamar verdad y justicia; y que se han vinculado a procesos terapéuticos de reparación colectiva de las víctimas.

Este arte de compromiso muestra, comunica una experiencia, denuncia y se fundamenta en el principio de que los actos atroces llevados a cabo por los diferentes actores del conflicto armado, no se pueden volver a repetir, de esta manera el artista moviliza unas intencionalidades que pone de manifiesto no solo en la obra acabada sino en el proceso de construcción y circulación de la misma. En la mayoría de los casos, se trata de experiencias colectivas en las que intervienen las víctimas, donde la obra de arte se confunde o quizá se reduce a un dispositivo terapéutico anclado en discursos y prácticas psicológicas y psiquiátricas. El artista emerge, entonces, como sanador de traumas o como médico del alma y su producción como

[...]el arte en tanto práctica social se suma a la tarea de reconstruir memorias, denunciar, visibilizar, educar y restablecer desde la esfera de lo simbólico la trama cultural rasgada por el conflicto social y armado.

[...]

El arte de compromiso no lo entendemos aquí como el encargo que un artista recibe de un partido político para reivindicar un conjunto de ideas, no se trata de un valor de propaganda en el escenario de la política. Se entiende entonces como posibilidad de (re)creación que abre sentidos, construye significados y comunica una coyuntura histórica particular. En el caso colombiano, se trata de un conjunto de obras de arte que desde mediados de la década de los 90, han emergido con la pretensión de visibilizar los estragos de la guerra, en la sociedad; de servir como dispositivos de memoria para reclamar verdad y justicia; y que se han vinculado a procesos terapéuticos de reparación colectiva de las víctimas.

[...]

Ahora bien, no se trata de reducir el papel del arte al de simple sanador y entender al artista como psicológico o terapeuta, sostenemos aquí que el artista es un actor político, un intelectual de la cultura, que en contextos como el colombiano, asume más el papel de investigador social o, tal vez, utilizando las palabras de Hal Foster, “el artista como etnógrafo”.

Es en este orden de ideas que emerge la pregunta por “lo educativo” en experiencias artísticas que buscan (re)construir el pasado doloroso y traumático en sociedades que han transitado por diferentes formas de violencia política o por regímenes dictatoriales. Esta cuestión se convierte en materia de análisis y discusión en el campo de las “pedagogías de la memoria”, campo emergente de estudio, en Colombia, desde el cual se ha problematizado el papel de la Escuela en la trasmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado.

[...] se quiere problematizar el lugar del arte como forma privilegiada en las denominadas “pedagogías de la memoria” y plantear otros modos de pensar “lo educativo” a través de la obra de arte para que el maestro en formación, al interrogar diferentes experiencias estéticas, reconozca las lógicas de poder que hacen visible determinados hechos, posturas y voces y las tensiones propias de un campo en construcción, en el que la reflexión educativa y pedagógica, quizá, se ha reducido a lo metodológico, esto es, a técnicas o métodos para transmitir el pasado.

remedio contra el olvido.

Ahora bien, no se trata de reducir el papel del arte al de simple sanador y entender al artista como psicológico o terapeuta, sostenemos aquí que el artista es un actor político, un intelectual de la cultura, que en contextos como el colombiano, asume más el papel de investigador social o, tal vez, utilizando las palabras de Hal Foster, “el artista como etnógrafo”.

Es en este orden de ideas que emerge la pregunta por “lo educativo” en experiencias artísticas que buscan (re)construir el pasado doloroso y traumático en sociedades que han transitado por diferentes formas de violencia política o por regímenes dictatoriales. Esta cuestión se convierte en materia de análisis y discusión en el campo de las “pedagogías de la memoria”, campo emergente de estudio, en Colombia, desde el cual se ha problematizado el papel de la Escuela en la trasmisión y reelaboración del pasado reciente, vinculado al conflicto armado.

Vale la pena entonces preguntar, ¿cómo se teje la relación entre memoria, arte y educación?, ¿de qué maneras conjurar el olvido en sistemas de dominación y autoritarismo que han construido una memoria hegemónica?, ¿para qué recordar, en medio de la violencia política que vive Colombia? Y finalmente, ¿cómo se transmiten, a las nuevas generaciones, las experiencias producidas en la guerra y desde qué lugares políticos, éticos y epistemológicos se produce y circula ese pasado?

Con lo anterior, se quiere problematizar el lugar del arte como forma privilegiada en las denominadas “pedagogías de la memoria” y plantear otros modos de pensar “lo educativo” a través de la obra de arte para que el maestro en formación, al interrogar diferentes experiencias estéticas, reconozca las lógicas de poder que hacen visible determinados hechos, posturas y voces y las tensiones propias de un campo en construcción, en el que la reflexión educativa y pedagógica, quizá, se ha reducido a lo metodológico, esto es, a técnicas o métodos para transmitir el pasado.

[...]

| | |
|--|--|
| <p>Ahora bien, este espacio académico se articula al eje estratégico “Construcción de paz con justicia y democracia” del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019, en tanto pretende ser un escenario “de reconfiguración de los sujetos que abran posibilidades de conocimiento, reconocimiento y transformación histórico-social”, en donde el abordaje pedagógico de las prácticas y perspectivas teóricas que trabajan desde y con el arte el tema de la violencia política en Colombia, le posibilite al maestro y a la maestra en formación identificar “el papel que la pedagogía de la memoria tiene en el reconocimiento y tratamiento de hechos de la historia reciente que han marcado severamente el devenir de la sociedad colombiana”.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y comprender las tensiones, conflictos y luchas por la hegemonía, en la constitución del campo de las “pedagogías de la memoria” y en la producción y circulación de discursos memorialísticos en el contexto colombiano. 2. Comparar y problematizar las “formas” que adquiere el arte en la (re)construcción de memorias sociales en contextos de violencia política, autoritarismo y terrorismo de Estado. 3. Analizar el lugar de “lo educativo” en los procesos de reelaboración y de transmisión del pasado, en sociedades que han transitado por diversas formas de violencia política o de regímenes dictatoriales. 4. Proporcionar herramientas analíticas que permitan caracterizar diferentes dispositivos artísticos en clave crítica, a fin de explorar modos de reapropiación del pasado provenientes de diversos sectores sociales. 5. Elaborar textos descriptivos y analíticos que permitan evidenciar las apropiaciones, reelaboraciones y problematizaciones de los conceptos y posturas teóricas desarrolladas en el seminario. |
| <p>Metodología</p> | <p>Las preguntas que orientan este seminario, se abordarán a partir de dos dinámicas de trabajo académico: la exposición y problematización de las lecturas propuestas, por parte del maestro y, el análisis, apropiación y discusión de los contenidos del seminario, por parte de los estudiantes. En el primero, el maestro realizará una aproximación inicial, a través de sesiones magistrales, a los conceptos, teorías, enfoques y tesis que constituyen las categorías analíticas del curso, con la intervención de los estudiantes mediante comentarios y preguntas. En el segundo, los estudiantes desarrollarán actividades en clase (talleres, exposiciones) que posibiliten el intercambio de saberes en torno a las apropiaciones y análisis que cada uno de los estudiantes haga de las temáticas del</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>seminario. Estas actividades se articularán en torno a un trabajo final.</p> <p>Estas dos dinámicas de trabajo se llevarán a cabo a través de dos modalidades: el trabajo presencial y el trabajo autónomo. En este seminario, se entiende el trabajo presencial como toda actividad académica, planeada para el desarrollo de este seminario, que requiere de la acción simultánea entre los estudiantes y el maestro. Las tutorías, los grupos de discusión, las sesiones magistrales y los foros o conferencias, que permitan ampliar los contenidos del seminario, hacen parte de esta modalidad. El trabajo autónomo, hace referencia, a las actividades, individuales o grupales, que el estudiante realizará sin el concurso del maestro, en esta modalidad se encuentran las producciones escritas, los talleres en clase y las visitas a monumentos, memoriales, sitios de la memoria, museos y entidades cuyo objeto sea el tema de la memoria y el conflicto armado en Colombia.</p> <p>En este seminario se reconoce que el conocimiento es una construcción colectiva que se da en condiciones particulares, por lo tanto, para el desarrollo del seminario es fundamental, las lecturas de los textos propuestos, la producción escrita y la discusión y socialización de los mismos.</p> <p>Durante el desarrollo del seminario los estudiantes diseñarán estrategias didácticas para abordar diferentes temas relacionados con la violencia política en Colombia, de la misma manera, problematizarán algunas producciones cinematográficas y documentales que abordan el pasado reciente colombiano. A su vez, el seminario servirá como escenario para invitar a conversar a artistas, líderes sociales y maestros que desarrollan estrategias pedagógicas en diferentes espacios formativos.</p> |
| <p>Contenido / Ejes temáticos</p> | <p><i>Introducción al campo de los estudios sobre memoria.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Debates actuales en torno al concepto de memoria -Las disputas por el pasado en contextos de violencia política y de represión estatal -“Tiempo histórico y tiempo de la memoria. Memorias fuertes y memorias débiles” -Usos y abusos de la memoria <p><i>Relación arte/memoria.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los límites de la representación: Debates y reflexiones en torno a la estética del dolor y de la guerra -Tradición oral y otros pasados en la construcción de memorias locales -Fotografía y ausencia: el caso de Colombia, Argentina y México -Espacios y lugares de la memoria: sitios recuperados, museos y monumentos a las víctimas. El caso de Argentina, Uruguay, Chile, México y Colombia -Teatro y performances: el cuerpo en la escena del dolor, cuerpos gramaticales. El caso de Argentina y Colombia -Instalaciones y galerías de la memorias -Marcas territoriales de la memoria: murales, dibujos y grafitis en el espacio público. |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | <p>-Rituales de la memoria y fechas en disputas para la conmemoración</p> <p><i>Pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente</i></p> <p>-¿Por qué hablar de una pedagogía de la memoria?</p> <p>-Educación, memoria y DDHH</p> <p>-Experiencias locales y continentales en torno a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memorias sociales.</p> | |
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes |
| | <p>Unid. De Referencia</p> <p>1. Memoria</p> <p>- Arte y memoria</p> <p>3. Pedagogías</p> <p>-Pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente.</p> | <p>Unid. De Contexto</p> <p>1.Las disputas por el pasado en contextos de violencia política y de represión estatal</p> <p>- Fotografía y ausencia: el caso de Colombia, Argentina y México</p> <p>-Espacios y lugares de la memoria: sitios recuperados, museos y monumentos a las víctimas. El caso de Argentina, Uruguay, Chile, México y Colombia</p> <p>3.Experiencias locales y continentales en torno a la enseñanza del pasado reciente y la construcción de memorias sociales.</p> |
| Bibliografía general | <p>Antich, X. Expósito, M. & López, M. (2009). El siluetazo. Las siluetas de los desaparecidos en Argentina son una forma genuina de arte activista. Cultura - La Vanguardia.</p> <p>Ardenne, P. (2006). Un Arte Contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de participación. Murcia, España: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo.</p> | |

Arfuch Leonor. Arte, memoria y archivo. Recuperado el 14 de octubre de, <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/arte-memoria-y-archivo-poeticas-del-objeto1/>

Brauer, Daniel. (2007). "El arte como memoria. Reflexiones acerca de la dimensión histórica de la obra de arte". En Lorenzano, Sandra y Buchenhorst, Ralph (Editores) Políticas de la memoria. Tensiones en la palabra y la imagen. México, Universidad del Claustro de Sor Juana. Editorial Gorla.

Bal Mieke. Arte para lo político. Recuperado el 14 de octubre de, http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/03_bal.pdf

Candau Joel. (2008) Memoria e identidad. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.

Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, & M. Expósito, *Modos de Hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Guasch, A. M. (2011). Arte y archivo, 1920-2010 Genealogías, tipologías y discontinuidades. Madrid: Ediciones Akal.

_____ (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. Materia 5.

Gómez Muller, Alfredo. (2009). Arte y memoria de la inhumanidad: acerca de un olvido de arena. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Huyssen, Andreas. (2001). "El arte mnemónico de Marcelo Brodsky". En Brodsky, Marcelo Nexo. Un ensayo fotográfico. Buenos Aires, Argentina. Centro Cultural Recoleta.

Jelin Elizabeth. (2002) Los trabajos de la memoria. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Longoni Ana. (2010). Arte y política. Políticas visuales del movimiento de derechos humanos desde la última dictadura: fotos, siluetas y escraches. En, Aletheia, volumen 1, número 1 Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.

Olaya V. & Iasnai M. (2012). Estatización de la memoria: formación y espacio de lo político. *Revista Colombiana de Educación* No 62 Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, IV

Pini, I. (2001). Fragmentos de Memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Pollak Michael. (1989) Memoria, olvido, silencio. En, Revista Estudios Históricos. Rio de

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Janeiro, Vol. 2, Nº 3.</p> <p>Richard, N. (2007). <i>Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico</i>. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.</p> <p>Rubiano, E. (2015). El arte en el contexto de la violencia contemporánea en Colombia. Recuperado el 14 de octubre de 2015, de de http://esferapublica.org/nfblog/arte-contexto-violencia/</p> <p>Riaño Alcalá, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. Íconos: Revista de Ciencias Sociales No 21</p> <p>Traverso Enzo. (2011). Historia y memoria: ¿una pareja antinómica? En, <i>El pasado instrucciones de uso</i>. Buenos Aires. Prometeo</p> <p>_____ (2007). “Historia y Memoria: Notas sobre un debate” en: Marina Franco y Florencia Levín (comps.). <i>Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción</i>. Buenos Aires, Paidós.</p> |
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Arte</p> <p>Felshin, N. (2001). ¿Pero esto es arte? El espíritu del arte como activismo. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, & M. Expósito, <i>Modos de Hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa</i>. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca</p> <p>Guasch, A. M. (2011). <i>Arte y archivo, 1920-2010 Genealogías, tipologías y discontinuidades</i>. Madrid: Ediciones Akal.</p> <p>Huysen, Andreas. (2001). “El arte mnemónico de Marcelo Brodsky”. En Brodsky, Marcelo Nexó. Un ensayo fotográfico. Buenos Aires, Argentina. Centro Cultural Recoleta.</p> <p>Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. <i>Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social</i>, IV</p> <p>Memoria</p> <p>_____ (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. Materia 5.</p> <p>Jelin Elizabeth. (2002) <i>Los trabajos de la memoria</i>. Buenos Aires, Siglo XXI Editores</p> <p>Olaya V. & Iasnaia M. (2012). Estatización de la memoria: formación y espacio de lo político. <i>Revista Colombiana de Educación</i> No 62 Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional</p> |

Pollak Michael. (1989) Memoria, olvido, silencio. En, Revista Estudios Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 2, Nº 3.

Traverso Enzo. (2011). Historia y memoria: ¿una pareja antinómica? En, *El pasado instrucciones de uso*. Buenos Aires. Prometeo

_____ (2007). "Historia y Memoria: Notas sobre un debate" en: Marina Franco y Florencia Levín (comps.). Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.

Arte y memoria

Antich, X. Expósito, M. & López, M. (2009). El siluetazo. Las siluetas de los desaparecidos en Argentina son una forma genuina de arte activista. Cultura - La Vanguardia.

Ardenne, P. (2006). Un Arte Contextual: Creación artística en medio urbano, en situación, de participación. Murcia, España: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo

Arfuch Leonor. Arte, memoria y archivo. Recuperado el 14 de octubre de, <http://revistazcultural.pacc.ufri.br/arte-memoria-y-archivo-poeticas-del-objeto1/>

Brauer, Daniel. (2007). "El arte como memoria. Reflexiones acerca de la dimensión histórica de la obra de arte". En Lorenzano, Sandra y Buchenhorst, Ralph (Editores) Políticas de la memoria. Tensiones en la palabra y la imagen. México, Universidad del Claustro de Sor Juana. Editorial Gorla.

Gómez Muller, Alfredo. (2009). Arte y memoria de la inhumanidad: acerca de un olvido de arena. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Pini, I. (2001). Fragmentos de Memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia

Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Rubiano, E. (2015). El arte en el contexto de la violencia contemporánea en Colombia. Recuperado el 14 de octubre de 2015, de <http://esferapublica.org/nfblog/arte-contexto-violencia/>

Riaño Alcalá, P. (2005). Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. Íconos: Revista de Ciencias Sociales No 21

Arte y política

| | |
|--------------------|---|
| | <p>Bal Mieke. Arte para lo político. Recuperado el 14 de octubre de, http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/03_bal.pdf</p> <p>Longoni Ana. (2010). Arte y política. Políticas visuales del movimiento de derechos humanos desde la última dictadura: fotos, siluetas y escraches. En, Aletheia, volumen 1, número 1 Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.</p> |
| Comentarios | <p>* En este programa se encuentran ciertas posturas en torno a cómo se asumen las pedagogías de la memoria, expuesto de la siguiente manera en una de las notas al pie de página de la justificación del programa: No se pretende aquí delimitar conceptualmente la categoría de pedagogía(s) de la memoria, por el contrario, se trata de hacer una lectura crítica a diferentes posturas teóricas para evidenciar la emergencia de este campo de estudio. Toman como referentes los siguientes autores: Martha Cecilia Herrera, Jeritza Merchán, Mario Carretero, Marcelo Borrelli, Julia Rosemberg y Verónica Kovacic.</p> <p>*La violencia política es recurrente en este programa, y es vista en función de la memoria pues estas memorias surgen a partir del contexto de la violencia política.</p> |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Nombre | ¡Nunca Más!.¡ Basta ya! Paz y educación | |
| Facultad / Departamento | Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional | |
| Licenciatura | Todos los programas de la UPN | |
| Año | 2017-II | |
| | Justificación completa | Principales argumentos |
| | <p>...en Auschwitz hay dos muertes: la física y la hermenéutica. [...] A la hora de enfrentarnos a la violencia que padece cualquiera... hay que entender la doble muerte, por eso no basta con levantar lavandera del “no matarás”, con el rechazo al crimen. Hay, además que estar atento al discurso, al relato de los hechos y, por tanto, a la disimulación de la violencia. (Manuel ReyesMate-2015)</p> <p>¿Y después de la violencia que queda? Esta preocupación</p> | <p>[...]</p> <p>¿Y después de la violencia que queda? Esta preocupación la comparten sociedades que han vivido guerras internas y violencia política. Una demanda constante que la sociedad y el Estado hacen “a la educación” concierne la responsabilidad de ésta frente a la transformación de culturas ciudadanas en transición, pues ha de suponerse que junto con el paso de las acciones violentas se cambian las mentalidades y las costumbres que han sustentado, promovido y legitimado dichas acciones.</p> <p>[...]</p> <p>En el contexto colombiano, la preocupación, la reclamación y el llamado de atención a este campo</p> |

la comparten sociedades que han vivido guerras internas y violencia política. Una demanda constante que la sociedad y el Estado hacen “a la educación” concierne la responsabilidad de ésta frente a la transformación de culturas ciudadanas en transición, pues ha de suponerse que junto con el paso de las acciones violentas se cambian las mentalidades y las costumbres que han sustentado, promovido y legitimado dichas acciones.

No obstante, la realidad nos enseña que los ritmos de la formalidad jurídica y política no van al compás con los tiempos que conlleva una transición de código ético. En 1966, dos décadas después de terminada la Segunda Guerra Mundial, Theodor Adorno (1966), ante la preocupación de que la barbarie se repitiera, advertía:

Cualquier debate sobre ideales de educación es vano e indiferente en comparación con este: que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie, contra la que se dirige toda educación. Se habla de inminente recaída en la barbarie. Pero ella no amenaza meramente: Auschwitz lo fue, la barbarie persiste mientras perduren en lo esencial las condiciones que hicieron madurar esa recaída. Precisamente, ahí está lo horrible. Por más oculta que esté hoy la necesidad, la presión social sigue gravitando. Arrastra a los hombres a lo inenarrable, que en escala histórico-universal culminó con Auschwitz.

Este razonamiento se hace desde la convicción que se tiene acerca de la incidencia que la educación cumple en la formación y transformación de las personas. En el contexto colombiano, la preocupación, la reclamación y el llamado de atención a este campo son vigentes, entre otras circunstancias, porque al hablar de post-acuerdo también nos estamos preguntando sobre los modelos y políticas educativas que fundamentarán los principios transformadores no solo de nuestras prácticas pedagógicas, sino de los enfoques analíticos y sobre todo ético-políticos encaminados a la construcción de identidades, las cuales han sido fragmentadas por el conflicto armado: ¿cuál es el sentido ético que

[el educativo] son vigentes, entre otras circunstancias, porque al hablar de post-acuerdo también nos estamos preguntando sobre los modelos y políticas educativas que fundamentarán los principios transformadores no solo de nuestras prácticas pedagógicas, sino de los enfoques analíticos y sobre todo ético-políticos encaminados a la construcción de identidades, las cuales han sido fragmentadas por el conflicto armado: ¿cuál es el sentido ético que reorientará una sociedad violenta a una sociedad en paz?; ¿cómo se logrará la efectividad de un modelo de democracia que deje de ser nominal para convertirse en la realización práctica del respeto a los derechos humanos?

El hecho de interrogarnos por el campo educativo y las propuestas pedagógicas que sostendrán esta sociedad, si se llega –eso esperamos- a firmar un acuerdo de paz, implica preguntarnos por los conceptos de las pedagogías de guerra, pues de otra manera será un tanto complicado transitar de una sociedad violenta a una sociedad en paz.

[...]

Si bien se constituye como un problema educativo para el campo, la escuela, los maestros, la comunidad este objetivo, no puede resolverse únicamente con cambios de currículo o implementación de cátedras o asignaturas, implica entender que la educación es una acción ética. Esto supone asumir una posición crítica para abordar, analizar, aprender y enseñar sobre los enunciados del principio, pues no podemos pasar la página sin más, si queremos formar identidades, subjetividades, ciudadanías y seres humanos respetuosos de su existencia y la de Otros, ello exige tomar una postura política [...]

Al respecto la Universidad Pedagógica Nacional con sus diferentes programas en pregrado como en posgrado, grupos de investigación, prácticas, líneas investigativas y el Eje de Paz ha asumido esos dos interrogantes como retos, en tanto la formación de formadores la entiende como la construcción de identidad colectiva como institución que lee su historia, reconoce su memoria y se concibe como comunidad en un contexto social y político que no la ha dejado por fuera del conflicto bélico. El sentido ético de su propia existencia, le exige trabajar desde su quehacer y naturaleza pedagógica institucional en la transformación de ella misma y de la sociedad en que existe, ello nos sitúa en un ejercicio continuo de construcción y rupturas con el ánimo de consolidar no solo en la palabra, sino en la acción un proyecto democrático, inclusivo e incluyente, atendiendo así a un principio básico de la pedagogía crítica enseñar con el ejemplo y responsabilizarnos de nuestra propia historia, siempre en relación con la de los Otros, que en perspectiva dialógica somos Nos-Otros, esos maestros, estudiantes y miembros de una comunidad universitaria que entiende la paz como la formación de seres humanos que, como dice Paulo Freire, *no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión*, por eso le apuestan a una pedagogía de paz que se fundamenta *en el respeto a la autonomía y a la*

reorientará una sociedad violenta a una sociedad en paz?; ¿cómo se logrará la efectividad de un modelo de democracia que deje de ser nominal para convertirse en la realización práctica del respeto a los derechos humanos?

El hecho de interrogarnos por el campo educativo y las propuestas pedagógicas que sostendrán esta sociedad, si se llega –eso esperamos- a firmar un acuerdo de paz, implica preguntarnos por los conceptos de las pedagogías de guerra, pues de otra manera será un tanto complicado transitar de una sociedad violenta a una sociedad en paz. La deshumanización de lo humano durante el largo periodo en que esta sociedad ha asumido, naturalizado, legalizado e incluso legitimado poderes represivos, criminalizantes, estigmatizantes y coercitivos en todos los espacios de la vida: íntimo, privado y público configuran la necesidad de cambiar de imperativo pedagógico, lo cual implica no solo asumir modelos de transición en los ámbitos socio-jurídicos, sino especialmente en los ético-políticos, es hacer resistencia pedagógica a los principios de eliminación y asumir los fundamentos de la vida, según lo planteado por Mantegazza(2006), es apostarle a nuevas formas de poder pedagógico que tienen como horizonte la formación de personas agenciadoras de su autodeterminación, capaces de interiorizar desde su identidad como especie las estrategias necesarias para humanizar lo humano.

Si bien se constituye como un problema educativo para el campo, la escuela, los maestros, la comunidad este objetivo, no puede resolverse únicamente con cambios de currículo o implementación de cátedras o asignaturas, implica entender que la educación es una acción ética. Esto supone asumir una posición crítica para abordar, analizar, aprender y enseñar sobre los enunciados del principio, pues no podemos pasar la página sin más, si queremos formar identidades, subjetividades, ciudadanías y seres humanos respetuosos de su

dignidad de cada uno, es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.

existencia y la de Otros, ello exige tomar una postura política, como afirma Reyes Mate:

Los intelectuales están... convocados a esta tarea debido a su papel en la conformación de la opinión pública. Estos intelectuales no pueden construir teorías políticas sobre la democracia o sobre la justicia que hagan abstracción del sufrimiento que subyace a la convivencia (Reyes Mate, 2015).

Al respecto la Universidad Pedagógica Nacional con sus diferentes programas en pregrado como en posgrado, grupos de investigación, prácticas, líneas investigativas y el Eje de Paz ha asumido esos dos interrogantes como retos, en tanto la formación de formadores la entiende como la construcción de identidad colectiva como institución que lee su historia, reconoce su memoria y se concibe como comunidad en un contexto social y político que no la ha dejado por fuera del conflicto bélico. El sentido ético de su propia existencia, le exige trabajar desde su quehacer y naturaleza pedagógica institucional en la transformación de ella misma y de la sociedad en que existe, ello nos sitúa en un ejercicio continuo de construcción y rupturas con el ánimo de consolidar no solo en la palabra, sino en la acción un proyecto democrático, inclusivo e incluyente, atendiendo así a un principio básico de la pedagogía crítica enseñar con el ejemplo y responsabilizarnos de nuestra propia historia, siempre en relación con la de los Otros, que en perspectiva dialógica somos Nos-Otros, esos maestros, estudiantes y miembros de una comunidad universitaria que entiende la paz como la formación de seres humanos que, como dice Paulo Freire, no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, por eso le apuestan a una pedagogía de paz que se fundamenta en el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.

| | |
|-----------------------------------|--|
| | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar las expresiones <i>Nunca más</i>, Basta en relación con la pedagogía de la memoria y la formación en Derechos Humanos. • Reflexionar sobre la relación dialógica entre los conceptos de paz, educación con la diada <i>Nunca más</i>, Basta Ya con el ánimo de profundizar la formación de ciudadanías en un contexto de sociedad en transición. • Propiciar la discusión analítica en torno a las orientaciones epistemológicas que sostienen las propuestas educativas en contextos de transición socio-política. Diseñar con base en la adopción responsable de un testimonio. (Objetivo que se asumirá grupalmente) |
| Metodología | <p>EVALUACIÓN:</p> <p>15% responsabilidades PARTE 1 15% responsabilidades PARTE 2 15% responsabilidades PARTE 3 15% responsabilidades PARTE 4 40% AUTOEVALUACIÓN</p> |
| Contenido / Ejes temáticos | <p><u>PRIMERA PARTE:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del seminario, asignación de temas para el ejercicio práctico. Lectura Orientadora. Horóscopo de la paz Asignación: Trabajo en grupo de acuerdo al signo 2. Visitas virtuales provocadoras: - Chile: https://www.indh.cl/atencion-docentes-indh-presenta-materiales-didacticos-para-educacion-en-derechos-humanos/ - Argentina: https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/fortalecer%20la%20ciudadania.pdf 3. Discusión y análisis 4. Exposición avance ejercicio práctico <p><u>SEGUNDA PARTE: Formación de criterio y postura ética</u></p> |

| | | | |
|-------------------------------|--|--|--|
| | <p>1.Lectura Orientadora: El trabajo de la memoria, o el testimonio como categoría didáctica. ... Joan-Carles Mèlich: http://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625011.pdf</p> <p>2. Conversatorio: Giraldo Moreno, J (PJ). (2015) <i>Acompañamiento a víctimas</i>: https://www.youtube.com/watch?v=ogdVkJZcsvWE</p> <p>3. Discusión y análisis</p> <p>4. Puesta en común del ejercicio práctico en clave didáctica</p> <p><u>TERCERA PARTE: Reflexión sobre las lecciones para el ¡ Nunca Más!</u></p> <p>1. Lectura Orientadora: Narrativas testimoniales poéticas de la alteridad. Merchán, D. Jeritza et al. UPN,2016.) (Abordaje de los 4 capítulos, por grupos) Los grupos organizarán la manera de presentación de cada capítulo.</p> <p>2. Discusión y análisis</p> <p>3. Lectura del relato de “ A lo Bien”, que se encuentra en el libro de <i>Ahí le dejo esos fierros</i> de Alfredo Molano.</p> <p><u>CUARTA PARTE: Propuesta didáctica para el Nunca Más, Basta Ya</u></p> <p>1.Con base en la designación del horóscopo, con las lecturas de cada parte desarrollada y con las demandas que Tatiana (personaje de relato) le hace a la escuela.</p> <p>2,Autoevaluación.</p> | | |
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes | |
| | | Unid. De Referencia 1. Memoria | Unid. De Contexto Contextos: Colombia y Argentina. |
| Bibliografía general | <p><u>PARA LEER</u></p> <p>Castillejo, A. (2002). “Introducción”; capítulo 7 “la experiencia desdoblada: dos modalidades de estar en el mundo”; capítulo 8 “post scriptum”. En: <i>Poética de lo Otro: Una Antropología de la Guerra</i>, la Soledad y el Exilio Interno en Colombia Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Técnica-Instituto Colombiano de Antropología</p> <p>Ortega Valencia, P. y Otros (2016) <i>Pedagogía de la memoria para un país amnésico</i>. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Ortega Valencia, P. (2011) Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagogía. Documento recuperado en: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1089</p> | | |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>Sklia, C. (2001) Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. Documento recuperado en: http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/download/477/575.</p> <p>PARA VER</p> <p>Martin Barbero, J. (2015) Educación estética y reconstrucción de la Memoria https://www.youtube.com/watch?v=gnt_u9_MiEc</p> <p>TOCO CANTAR (1,2,3,4) https://www.youtube.com/playlist?list=PLAaTPARKqv4UlgNML00PoSX6hXGfzI</p> <p>PARA VISITAR</p> <p>http://pensar-deleuze.blogspot.com.co/2014/04/deleuze-en-clave-impersonal_4598.html</p> <p>http://lenguajesyalteridades.blogspot.com.co/2014/02/blog-post_1472.html</p> <p>http://sociologiargentina.blogspot.com.co/2013/05/adios-emmanuel-levinas.html</p> |
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Pedagogía de la memoria</p> <p>Ortega Valencia, P. y Otros (2016) <i>Pedagogía de la memoria para un país amnésico</i>. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Pedagogía crítica - Pedagogía de la alteridad</p> <p>Ortega Valencia, P. (2011) <i>Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagógica</i>. Documento recuperado en: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1089</p> <p>Pedagogía - Educación</p> <p>Sklia, C. (2001) <i>Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario</i>. Documento recuperado en: http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/download/477/575.</p> <p>Martin Barbero, J. (2015) <i>Educación estética y reconstrucción de la Memoria</i> https://www.youtube.com/watch?v=gnt_u9_MiEc</p> <p>Memoria</p> <p>TOCO CANTAR (1,2,3,4)</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>https://www.youtube.com/playlist?list=PLAaTPARKqv4UlgNML00PoSX6hXGfzl</p> <p>Derechos humanos</p> <p>CHILE https://www.indh.cl/atencion-docentes-indh-presenta-materiales-didacticos-para-educacion-en-derechos-humanos/ ARGENTINA https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/fortalecer%20la%20ciudadania.pdf</p> <p>Alteridad</p> <p>http://lenguajesyalteridades.blogspot.com.co/2014/02/blog-post_1472.html</p> <p>Narrativa Testimonial</p> <p>http://sociologiargentina.blogspot.com.co/2013/05/adios-emmanuel-levinas.html</p> <p>Desplazamiento forzado</p> <p>Castillejo, A. (2002). “Introducción”; capítulo 7 “la experiencia desdoblada: dos modalidades de estar en el mundo”; capítulo 8 “post scriptum”. En: Poética de lo Otro: Una Antropología de la Guerra, la Soledad y el Exilio Interno en Colombia Bogotá: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Técnica-Instituto Colombiano de Antropología</p> <p>Música</p> <p>http://pensar-deleuze.blogspot.com.co/2014/04/deleuze-en-clave-impersonal_4598.html</p> |
| Comentarios | <p>*Al inicio de la justificación se encuentra el siguiente paratexto “...en Auschwitz hay dos muertes: la física y la hermenéutica. [...] A la hora de enfrentarnos a la violencia que padece cualquiera... hay que entender la doble muerte, por eso no basta con levantar lavandera del “no matarás”, con el rechazo al crimen. Hay, además que estar atento al discurso, al relato de los hechos y, por tanto, a la disimulación de la violencia”.(Manuel ReyesMate-2015). Este epígrafe hace referencia a la violencia directa y sus secuelas en las personas que lo vivencian.</p> <p>*Se identifica una concepción de la educación como una acción ética, la cual debe ir más allá de la propuesta de ofertar cátedras espacios en el currículo.</p> <p>*En relación con el objetivo “Conceptualizar las expresiones Nunca más, Basta en relación con la pedagogía de la memoria y la formación en Derechos Humanos”, no se explica en las actividades la relación entre las expresiones señaladas por la profesora, con la pedagogía de la memoria, a pesar de identificar en la bibliografía un texto de Piedad Ortega sobre esta categoría.</p> <p>*De acuerdo al segundo objetivo “Reflexionar sobre la relación dialógica entre los conceptos de paz, educación con la diada Nunca más, Basta Ya con el ánimo de profundizar la formación de ciudadanías en un contexto de sociedad en transición”, no se evidencia en las actividades propuestas el propósito de realizar una discusión o profundización en los conceptos de paz.</p> <p>*En el programa no se expone una metodología clara para el abordaje del espacio académico.</p> |

*Si bien no se explicita en las actividades un trabajo en torno a la pedagogía crítica, se menciona como categoría importante en la justificación; allí se expone una concepción de paz en relación con los otros entendida como “[...] esos maestros, estudiantes y miembros de una comunidad universitaria que entiende la paz como la formación de seres humanos que, como dice Paulo Freire, no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, por eso le apuestan a una pedagogía de paz que se fundamenta en el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno, es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros.”

*Aunque en la presentación se menciona la concepción de educación (como acción ética), así como la de pedagogía crítica, en los contenidos no se evidencia el abordaje de éstas.

| Nombre | | Pedagogía de Paz | |
|--|--|--|--|
| Facultad / Departamento | | Facultad de Educación / Depto. de Psicopedagogía | |
| Licenciatura | | Licenciatura en Psicología y Pedagogía | |
| Año | | 2016-I | |
| Justificación completa | | Principales argumentos | |
| <p>Los educadores tienen la gran tarea de comprender la educación desde la contextualización de los múltiples escenarios, por lo cual su tarea no está mediatizada a la enseñanza netamente disciplinar, sin la lectura de la realidad de los agentes educativos, de manera social, política, económica y cultural. De otra manera el acto de educar no tiene sentido.</p> <p>El licenciado en Psicología y Pedagogía desempeña su labor en distintos escenarios escolares y confrontando las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que de una u otra forma incide en el desarrollo de los procesos educativos; debe asumir con respeto y responsabilidad la diversidad existente en nuestro gran territorio Colombiano. Por esta razón, es necesario que adquiera herramientas analíticas y críticas que le permitan establecer relaciones entre el ámbito educativo y las condiciones de desigualdad e injusticia presentes en la sociedad.</p> <p>Así mismo, la asunción del educador como trabajador y transformador de la cultura (Freire) implica por parte de éste el compromiso con la generación de condiciones sociales y políticas que permitan la consolidación de una cultura de paz, en donde tenga cabida el disenso, la diferencia y la construcción dialógica de proyectos de vida colectiva.</p> <p>La situación de violencia en la que se encuentra inmersa la sociedad colombiana desde hace varias décadas, plantea a los agentes educativos el reto de comprender, analizar y problematizar sus dinámicas y particularidades. No sólo por la relación</p> | | <p>[...]</p> <p>El licenciado en Psicología y Pedagogía desempeña su labor en distintos escenarios escolares y confrontando las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que de una u otra forma incide en el desarrollo de los procesos educativos; debe asumir con respeto y responsabilidad la diversidad existente en nuestro gran territorio Colombiano. Por esta razón, es necesario que adquiera herramientas analíticas y críticas que le permitan establecer relaciones entre el ámbito educativo y las condiciones de desigualdad e injusticia presentes en la sociedad.</p> <p>[...]</p> <p>La situación de violencia en la que se encuentra inmersa la sociedad colombiana desde hace varias décadas, plantea a los agentes educativos el reto de comprender, analizar y problematizar sus dinámicas y particularidades. No sólo por la relación interdependiente del fenómeno educativo con los procesos sociales, políticos, culturales y económicos, sino porque desde la acción pedagógica es posible y necesario construir alternativas para la superación de las prácticas de violencia presentes en los diferentes escenarios sociales.</p> <p>Así, el seminario “Pedagogía de Paz” busca explorar las diferentes dimensiones que configuran las prácticas de violencia, haciendo énfasis</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>interdependiente del fenómeno educativo con los procesos sociales, políticos, culturales y económicos, sino porque desde la acción pedagógica es posible y necesario construir alternativas para la superación de las prácticas de violencia presentes en los diferentes escenarios sociales.</p> <p>Así, el seminario “Pedagogía de Paz” busca explorar las diferentes dimensiones que configuran las prácticas de violencia, haciendo énfasis en las dinámicas del conflicto armado y en su relación con el ámbito educativo. Dicha exploración parte de una comprensión amplia y crítica de la violencia como fenómeno cultural, la paz como proceso inacabado e imperfecto y el conflicto como característica propia de las relaciones sociales. De igual forma, se concibe el quehacer educativo como un proceso que alienta la construcción colectiva de estrategias alternativas frente a la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente. Características propias de la violencia estructural.</p> | <p>en las dinámicas del conflicto armado y en su relación con el ámbito educativo. Dicha exploración parte de una comprensión amplia y crítica de la violencia como fenómeno cultural, la paz como proceso inacabado e imperfecto y el conflicto como característica propia de las relaciones sociales. De igual forma, se concibe el quehacer educativo como un proceso que alienta la construcción colectiva de estrategias alternativas frente a la polarización, los dogmatismos, la exclusión, la denigración y en algunos casos la eliminación de aquel otro/a considerado como diferente. Características propias de la violencia estructural.</p> |
| <p>Objetivos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz. ● Analizar críticamente las dinámicas del conflicto armado y su relación con el sistema educativo ● Problematizar las diferentes concepciones frente a la paz, la violencia y el conflicto ● Investigar experiencias relacionadas con la educación para la paz ● Socializar estrategias metodológicas y didácticas de la educación para la paz |
| <p>Metodología</p> | <p>Este curso desarrollará la metodología del seminario-investigativo, tomando esta actividad como un trabajo pedagógico en el que se recrea y se reconstruye el conocimiento, mediante la activa participación de los estudiantes, de manera que puedan actuar sobre los conceptos, las discusiones, y los materiales clarificando su nivel conceptual a través de la argumentación. Es objeto del seminario que los estudiantes reconozcan diversas lecturas frente a la temática, además de retroalimentar sus procesos de investigación y disertación académica frente a los retos propuestos por el espacio académico. Durante el recorrido es imperativo que se reflexione conjuntamente sobre las siguientes preguntas, las cuales se convierten en pauta de orientación para las lecturas, escritos, debates e investigaciones.</p> <p>Se realizaran visitas a los observatorios y organizaciones que desarrollen estrategias y propuestas de paz.</p> <p>¿Cuáles son las manifestaciones del conflicto en la sociedad contemporánea? ¿Cómo influye la dinámica social Colombiana en la escuela? ¿Los cambios sociales y culturales de nuestra época y en concreto de nuestro país qué retos le imponen a la Educación para la paz?</p> |

| | | | |
|-----------------------------------|--------------|--|---|
| | | ¿Cómo construir y evaluar propuestas pedagógicas y curriculares para la paz en la sociedad Colombiana? | |
| Contenido / Ejes temáticos | | <p>Primer eje: Historia de la violencia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sobre la violencia: Autora, Hannah Arendt -Renán Vega, “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo De Estado” -Memoria de la mujer, Mujer y conflicto armado. -Luchas campesinas. José María Perez. -Análisis político – universidad nacional de Colombia <p>Segundo eje: Pedagogía de la memoria histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Película: GANDHI, Su victoria cambio el mundo para siempre. O documental Carlos Gaviria y otros -Educación Popular en derechos humanos y construcción de paz (Camilo Jiménez -Memorias: Educación y conflicto -Escuela, conflicto intergeneracional y democracia <p>Tercer eje: Pedagogía de la dialogicidad</p> <ul style="list-style-type: none"> -La resolución de conflictos -Pedagogía de Paz -Propuestas de paz | |
| Unidades de Referencia | | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes |
| 1. Violencia | 2. Conflicto | <p>1.Sobre la violencia: Autora, Hannah Arendt - Renán Vega, “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo De Estado”</p> <p>2.Escuela, conflicto intergeneracional y democracia -La resolución de conflictos</p> | <p>Unid. De Referencia</p> <p>1. Pedagogías -Pedagogía de la memoria histórica -Pedagogía de la dialogicidad -Pedagogía de paz</p> <p>Unid. De Contexto</p> <p>1. Educación Popular en derechos humanos y construcción de paz (Camilo Jiménez -Propuestas de paz -Memorias: Educación y conflicto -¡Basta ya!. Centro de Memoria Histórica</p> |
| Bibliografía general | | BIBLIOGRAFIA BÁSICA DEL ESPACIO ACADÉMICO Arendt, Hannah; Sobre la violencia 1970 Jares, Xesús; Educación y conflicto. | |

.Pérez. José María Luchas campesinas
 Vega, Renán "Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo De Estado
 Zemelman, Hugo; De la historia a la Política. La experiencia de América latina.

BODEMER. K. y otros. Violencia y regulación de los conflictos en América Latina. Nueva sociedad. Caracas, 2001
 Caminos. Programa por la paz. Bogotá; 2007
 Centro de competencia en comunicación para América Latina. Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en medio del conflicto armado. 2008
 Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. 2013
 Centro Nacional de Memoria Histórica Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas. 2009
 CAVIEDES M. "Paz y resistencia: experiencias indígenas desde la autonomía". Colección Autonomía Indígena 1. Cecoin. Bogotá; 2007
 CECOIN. "Etnias y política". Repensando el movimiento indígena. Bogotá; 2007
 FAJARDO, D. Para sembrar la paz hay que aflojar la tierra. Universidad Nacional de Colombia. IDEA. Bogotá; 2002. Cap. 1.
 GARCIA. M. Movimiento por la paz en Colombia 1978 – 2003. Cinep. Bogotá; 2006
 GARAY. J. Colombia Procesos de crisis en la sociedad. (Lectura digital).
 GONZÁLEZ N. "Resistencia indígena" Alternativas ante el conflicto colombiano. Capítulo II
 Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas. 2009
 HERNANDEZ, E. Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá; 2004.
 HERRERA D. "Educar en la paradoja". Serie Conflicto y Escuela. Numero 2. IPC. Medellín; 2003.
 HICKS, D. Educación para la paz. Ed. Morata. Madrid; 2003.
 JARES. X. Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial popular. Madrid, 1999.
 MEDINA G. Conflicto Armado y procesos de paz en Colombia. Memorias Casos ELN Y FARC – EP. Universidad Nacional de Colombia. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-sociales Gerardo Molina. Bogotá; 2009
 MONTOYA J. Escuela, conflicto intergeneracional y democracia" Serie Conflicto y Escuela. Numero 3. Medellín; 2003
 PRADA. M. y otros. "EL DESPERTAR DE LA PALABRA". Escrituras en torno a derechos

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>humanos, currículo y transformación social. CINEP. 2008 Pág. 105 – 134 Plataforma Colombiana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. “Así van los DHESC...” Insumos para la elaboración del informe alterno al comité de derechos económicos, sociales y culturales de naciones unidas. Bogotá; 2008. Presidencia de la República. Informe al Congreso – Juan Manuel Santos. 2011. Pág 81 – Presidencia de la República. Plan Nacional de desarrollo. 2010 – 2014</p> <p>Constructores de paz. Sara Cameron. Unicef de Colombia. 2001 Serie Red de Promotores de Derechos Humanos. Defensoría del Pueblo. 2001 Emergencia de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, la escuela y la violencia. Carlos Jilmar. Juan Carlos Amador. Ingrid Delgadillo. Orlando Silva Briceño. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Bogotá; 2010</p> |
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Violencia Arendt, Hannah; Sobre la violencia. 1970 Vega, Renán “Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo De Estado.</p> <p>Conflicto Jares, Xesús; Educación y conflicto. Centro de competencia en comunicación para América Latina. Lo que le vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en medio del conflicto armado. 2008 HERRERA D. “Educar en la paradoja”. Serie Conflicto y Escuela. Numero 2. IPC. Medellín; 2003 MEDINA G. Conflicto Armado y procesos de paz en Colombia. Memorias Casos ELN Y FARC – EP. Universidad Nacional de Colombia. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-sociales Gerardo Molina. Bogotá; 2009</p> <p>Memoria Pérez. José María Luchas campesinas Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta ya!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. 2013[1] Centro Nacional de Memoria Histórica Memorias en tiempo de guerra[2] . Repertorio de iniciativas. 2009 Emergencia de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, la escuela y la violencia. Carlos Jilmar. Juan Carlos Amador. Ingrid Delgadillo. Orlando Silva Briceño. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. Bogotá; 2010</p> <p>Paz Caminos. Programa por la paz . Bogotá; 2007 FAJARDO, D. Para sembrar la paz hay que aflojar la tierra. Universidad Nacional de Colombia.</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>IDEA. Bogotá; 2002. Cap. 1. GARCIA. M. Movimiento por la paz en Colombia 1978 – 2003. Cinep. Bogotá; 2006 HERNANDEZ, E. Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá;2004. Presidencia de la República. Informe al Congreso – Juan Manuel Santos. 2011. Pág 81 – Presidencia de la República. Plan Nacional de desarrollo. 2010 – 2014</p> <p>Educación para la paz HICKS, D. Educación para la paz. Ed. Morata. Madrid; 2003. JARES. X. Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial popular. Madrid, 1999</p> <p>Historia Zemelman, Hugo; De la historia a la Política. La experiencia de América latina.</p> <p>Movimiento indígena CECOIN. “Etnias y política”. Repensando el movimiento indígena. Bogotá; 2007 GONZÁLEZ N. “Resistencia indígena” Alternativas ante el conflicto colombiano. Capítulo II Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas. 2009</p> |
| Comentarios | <p>*¿Cuál es la relación de la Pedagogía de la dialogicidad y la Pedagogía de Paz? *En la justificación se pueden entrever unas posturas frente a conflicto, violencia (estructural) y paz (imperfecta) *Se encuentran menciones de la Educación para la paz (Objetivos y bibliografía de Jares y Hicks) *Algunas referencias mencionadas en los contenidos no son mencionadas en la bibliografía. *Con respecto al primer objetivo mencionado en el programa “Desarrollar alternativas pedagógicas que promuevan la construcción de una cultura de paz”, en los contenidos y actividades propuestas en el mismo no se evidencia su realización.</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| Nombre | Narrativas testimoniales sobre la violencia política: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. |
| Facultad / Departamento | Departamento de psicopedagogía |
| Licenciatura | Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos. |
| Año | 2014-II |

| Justificación completa /Presentación | Principales argumentos |
|--|---|
| <p>“Los conflictos del presente no son conflictos con palabras y con argumentaciones. Son más bien conflictos mudos en los cuales los actos de terror sustituyen las palabras”.</p> <p>eresas Uribe.</p> <p>La historia reciente de nuestro país está marcada por diferentes hitos que constituyen rupturas en la cultura política nacional. El propósito de este seminario es, parafraseando a Mélich (2011) enfrentar al acontecimiento de repensar una ética y una pedagogía desde las narrativas testimoniales que se han producido en el contexto de la violencia política, y de este modo analizar cómo éstos “son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son 'relatos de ausencias'. Sus verdaderos protagonistas no son sus autores sino las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.</p> <p>El abordaje de algunos de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, pues “tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto] como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (Kriger, M. 2011, p.29). El testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Es por ello que los testimoniantes se van redefiniendo, hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi</p> | <p>[...]</p> <p>El propósito de este seminario es, parafraseando a Mélich (2011) enfrentar al acontecimiento de repensar una ética y una pedagogía desde las narrativas testimoniales que se han producido en el contexto de la violencia política, y de este modo analizar como éstos “son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son 'relatos de ausencias'. Sus verdaderos protagonistas no son sus autores sino las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.</p> <p>El abordaje de algunos de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, posibilita construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes, pues “tomando como marco la discusión historiográfica en torno al mismo [conflicto] como objeto de la disciplina, se focaliza en el pasado y en las tensiones entre la gestión de las memorias sociales y de las narrativas históricas” (Kriger, M. 2011, p.29). El testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) posibilita el recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado.</p> <p>[...]</p> <p>Es por esto, que situar el seminario en un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia, de acuerdo con Graciela Rubio (2010) posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testimoniantes</p> <p>[...]</p> <p>La escuela como lugar de memoria, como territorio de experiencias biográficas y transmisora de una historia reciente, posibilita resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarle visibilidad a las narrativas testimoniales.</p> |

que como el mito, los crea y los recrea, instalándolos en su mundo, en su experiencia, en su historia.

Este marco situacional, hoy coloca a la Universidad y a su proyecto de formación en lugares de tensión, pues a pesar de que el conflicto armado colombiano nunca ha sido materia de enseñanza formal donde se hayan problematizado las condiciones socio históricas del mismo, los espacios de enseñanza tampoco han sido escenarios de los cuales hayan emergido debates críticos necesarios para la enseñanza de la historia reciente. Es decir no han constituido institucionalmente lugares de memoria para desarrollar una pedagogía de la memoria; no obstante, la perspectiva de su resolución nos pone frente a un marco jurídico que exige del sector educativo el cumplimiento de la ley 1448 (*ley de víctimas y restitución de tierras*) en la que, a propósito de las acciones en materia de memoria histórica, se plantea que:

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y reparatorio, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Ley 1448 de 2011, art. 145).

Es por esto, que situar el seminario en un diálogo interdisciplinario entre la pedagogía, la memoria y la historia, de acuerdo con Graciela Rubio (2010) posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testimoniantes, de ahí que las preguntas que orientarán este espacio formativo serán:

¿Qué significa una ética de la experiencia de lo inhumano?

¿Desde que referentes epistémicos, contextuales y experienciales orientar una formación anamnética de la subjetividad?

¿Cuál es el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?

| | |
|--|---|
| <p>¿Qué vínculos son posibles entre la pedagogía, la memoria y la historia en la escuela?</p> <p>La escuela como lugar de memoria, como territorio de experiencias biográficas y transmisora de una historia reciente, posibilita resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarle visibilidad a las narrativas testimoniales. Afirmamos que la historia del conflicto armado colombiano ha sido estudiada por literatos, investigadores, artistas; no obstante, también es evidente su ausencia en los textos escolares, en los programas educativos, en los currículos y leyes de educación, lo cual quiere decir que formalmente no se enseña, pero a pesar de esos límites, el conjunto de obras que se ofrecen como testimonio, posibilitan reconocer, nombrar y pensar la historia política reciente colombiana desde otras voces, desde distintas trayectorias investigativas, vividas, aprehendidas, a partir de una misma realidad convocante: la Violencia Política y su manifestación en el conflicto armado interno.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en Colombia la producción sobre las narrativas testimoniales situadas en el contexto de la violencia política. • Caracterizar los emisores sobre las políticas de la memoria que se están agenciando en el país. • Situar los referentes epistémicos sobre la pedagogía, la memoria y la historia en clave de narrativas testimoniales. • Abordar algunos anclajes testimoniales a partir de las experiencias de los estudiantes. |
| <p>Metodología</p> | <p>Se presentación disertaciones por parte de las profesoras, las cuales simultáneamente articularan las siguientes estrategias: Cartografías sobre la violencia política y caracterización de las políticas sobre memoria. Reconocimiento de la literatura testimonial y la adopción de un libro por el semestre por parte de los estudiantes Interlocuciones permanentes sobre las categorías de trabajo pedagógico las cuales incluyen lecturas recomendadas con antelación en el programa y preparadas previamente por los estudiantes. Puestas en escena de experiencias biográficas Muestras de relatos. Tal como aparece señalado en el cronograma de ledebate acerca de lecturas fijadas con antelación en el programa y preparada previamente por los estudiantes.</p> |
| <p>Contenido / Ejes</p> | <p>Narrativas testimoniales: Desarrollos de la investigación biográfica, en sus diferentes desdoblamientos (historias y relatos de vida,</p> |

Bibliografía general**1. Narrativas testimoniales**

Alfredo Molano: “Ahí les dejo esos fierros”, “los años del tropel”
 Arturo Alape: “El cadáver insepulto”, “la hoguera de las ilusiones”, “Sangre ajena”, “conversaciones con la ausencia y otros relatos”.
 Patricia Nieto: “Los escogidos”
 Franco Patricia, Nieto Patricia, Rincón Omar “Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia.
 Vera Grave: “Del silencio de mi cello. Razones de vida “
 León Valencia: “Mis años de guerra”
 Fernando González: “Vivir sin los otros”
 Francisco Montaña: “El gato y madeja perdida”
 Paricia Lara “Siembra vientos y recoge tempestades”
 Dario Villamizar: “Jaime Bateman” Biografía de un revolucionario. Editorial planeta. 2002
 Leonor Esguerra “La búsqueda”
 Laura Restrepo: “Demasiado Héroes”
 Gabriel García Márquez: “Cien años de soledad”
 José Eustasio Rivera: “ La voragine”
 Adolfo Atehortúa: “El poder y la sangre. La historia de Trujillo –Valle”
 Héctor Abad Faciolince “El olvido que seremos”
 William Ospina” Pa que se acabe la vaina”, “La escuela de la noche”
 German Castro Caycedo: “La tormenta”
 German Alvarez Gardeazabal “Cóndores no entierran todos los días”
 María Jimena Duzán “El viaje al infierno”
 Ivan Cepeda y Jorge rojas: “A las puertas del Ubérrimo”
 Mary Daza Orozco: “Los muertos no se cuentan así”.
 Miguel Ángel Beltrán: “ La voráGINE del conflicito colombiano”.

2. Referentes teóricos

Arfuch, Leonor. (2013). Memoria y autobiografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mélich, J.C. (2001). La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto. Guadalupe. México: Anthropos.

Mélich, Joan C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder

Peris Blanes, Jaume. *Taurma y denuncia en los testimonios del exilio chileno*. Universitat de València
[file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/22685-22704-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/22685-22704-1-PB%20(1).PDF)

Franco, M., Levin, F. (2007). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Argentina: Paidós.

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

Mantegazza, R. (2006). El olor del humo. Barcelona, España: Anthropos.

Giroux H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XX.

Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II. Argentina: FCE. Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia y el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Todorov, Tzvetan. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós

Blair, E. (2005). Muertes violentas, teatralización del exceso. Universidad de Antioquia.

Blair, E. y Londoño, L. (2003). Experiencia de guerra desde la voz de las mujeres. *Revista Nómadas*, 19, 106-115.

Giraldo, J. (2000). Memoria histórica y construcción de futuro. Texto escrito como parte de la introducción a la primera entrega del informe *Colombia Nunca Más*. Bogotá. Recuperado de: www.javiergiraldo.org

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Narrativas testimoniales</p> <p>Peris Blanes, Jaume. <i>Taurma y denuncia en los testimonios del exilio chileno</i>. Universitat de València file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/22685-22704-1-PB%20(1).PDF</p> <p>Alfredo Molano: “Ahí les dejo esos fierros”, “los años del tropel” Arturo Alape: “El cadáver insepulto”, “la hoguera de las ilusiones”, “Sangre ajena”, “conversaciones con la ausencia y otros relatos”. Patricia Nieto: “Los escogidos” Franco Patricia, Nieto Patricia, Rincón Omar “Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia.” Vera Grave: “Del silencio de mi cello. Razones de vida “ León Valencia: “Mis años de guerra” Fernando González: “Vivir sin los otros” Francisco Montaña: “El gato y madeja perdida” Paricia Lara “Siembra vientos y recoge tempestades” Dario Villamizar: “Jaime Bateman” Biografía de un revolucionario. Editorial planeta. 2002 Leonor Esguerra “La búsqueda” Laura Restrepo: “Demasiado Héroe” Gabriel García Márquez: “Cien años de soledad” José Eustasio Rivera: “ La voragine” Adolfo Atehortúa: “El poder y la sangre. La historia de Trujillo –Valle” Héctor Abad Faciolince “El olvido que seremos” William Ospina” Pa que se acabe la vaina”, “La escuela de la noche” German Castro Caycedo: “La tormenta” German Alvarez Gardeazabal “Cóncores no entierran todos los días” María Jimena Duzán “El viaje al infierno” Ivan Cepeda y Jorge rojas: “A las puertas del Ubérrimo” Mary Daza Orozco: “Los muertos no se cuentan así”. Miguel Ángel Beltrán: “ La vorágine del conflicto colombiano”.</p> <p>Violencia política</p> <p>Blair, E. (2005). Muertes violentas, teatralización del exceso. Universidad de Antioquia.</p> <p>Memoria</p> <p>Arfuch, Leonor. (2013). Memoria y autobiografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> |
|---------------------------------------|--|

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

Todorov, Tzvetan. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós

Giraldo, J. (2000). Memoria histórica y construcción de futuro. Texto escrito como parte de la introducción a la primera entrega del informe *Colombia Nunca Más*. Bogotá. Recuperado de: www.javiergiraldo.org

Mélich, J.C. (2001). La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto. Guadalupe. México: Anthropos

Pedagogías

Mantegazza, R. (2006). El olor del humo. Barcelona, España: Anthropos.

Giroux H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XX.

Historia reciente

Mélich, Joan C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder

Franco, M., Levin, F. (2007). Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Argentina: Paidós.

Guerra

Blair, E. y Londoño, L. (2003). Experiencia de guerra desde la voz de las mujeres. *Revista Nómadas*, 19, 106-115.

Comentarios

*No se encuentran establecidos los ejes temáticos ni el cronograma de actividades.

*El paratexto señalado en el programa : “Los conflictos del presente no son conflictos con palabras y con argumentaciones. Son más bien conflictos mudos en los cuales los actos de terror sustituyen las palabras”. María Teresa Uribe, hace referencia a la violencia directa

*Si bien el propósito del seminario es realizar un diálogo interdisciplinario entre memoria, pedagogía e historia, en los ejes temáticos se encuentra una propuesta por desarrollar la memoria, las narrativas testimoniales y la pedagogía, pero la historia no se encuentra muy presente.

*No es claro si la violencia política es un concepto o es el contexto dentro de la narrativas testimoniales.

| Nombre | | Justicia de transición y acuerdos de paz en Colombia. | |
|--|--|---|--|
| Facultad / Departamento | Facultad de Educación / Depto. de Psicopedagogía. | | |
| Licenciatura | Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos. | | |
| Año | 2016-II | | |
| Justificación completa | | Principales argumentos | |
| <p>La propuesta del seminario, que pretende ir más allá de la LECEDH y proyectarse como una cátedra dirigida a la totalidad de la comunidad universitaria, es de alta pertinencia para la vida política, social y académica del país.</p> <p>Una tarea fundamental para los y las educadoras comprometidos con el desarrollo de procesos pedagógicos que consoliden una cultura de los Derechos Humanos en contextos comunitarios es el reconocimiento de los DDHH como un campo polémico. Tratándose de los Derechos Humanos es preciso observar que Instituciones y sujetos sociales de muy distinta naturaleza, tales como entidades oficiales, comunidades urbano populares, pueblos indígenas y afrodescendientes, entre otros, han desarrollado de acuerdo con sus necesidades, intenciones políticas y sus proyectos de vida, comprensiones propias sobre qué son los Derechos Humanos; cuáles son las visiones de vida digna que deben desarrollar; qué obligaciones tiene el Estado para su realización y cómo deben realizarse y exigirse en la vida cotidiana. Así las cosas, los Derechos Humanos pueden valorarse, de una parte como construcciones teóricas y conceptuales y al mismo tiempo, como realidades sociales que se llenan de contenido y cobran significado en contextos concretos.</p> <p>Esta diversidad en las formas de comprender el contenido y el sentido de los Derechos Humanos se expresa también en las distintas maneras en las que se ha abordado la relación entre Educación y los Derechos Humanos. Los sentidos y proyectos sociales que animan la promoción y exigencia de los DDHH definen al lugar que ocupa la Educación como proceso de transformación de la cultura. Así, no es lo mismo pensar en un proceso educativo orientado a promover el contenido estrictamente jurídico de los DDHH que promover iniciativas y procesos pedagógicos tendientes a reconocer qué valor y sentido adquieren los DDHH cuando son apropiados por actores comunitarios. Los procesos pedagógicos en materia de DDHH varían y se transforman de acuerdo con las necesidades del contexto, y esto exige el reconocimiento de la relación que existe entre teoría y práctica de los Derechos Humanos. <i>Para el campo de la Educación Comunitaria en</i></p> | | <p>Una tarea fundamental para los y las educadoras comprometidos con el desarrollo de procesos pedagógicos que consoliden una cultura de los Derechos Humanos en contextos comunitarios es el reconocimiento de los DDHH como un campo polémico. [...] los Derechos Humanos pueden valorarse, de una parte como construcciones teóricas y conceptuales y al mismo tiempo, como realidades sociales que se llenan de contenido y cobran significado en contextos concretos.</p> <p>Esta diversidad en las formas de comprender el contenido y el sentido de los Derechos Humanos se expresa también en las distintas maneras en las que se ha abordado la relación entre Educación y los Derechos Humanos. Los sentidos y proyectos sociales que animan la promoción y exigencia de los DDHH definen al lugar que ocupa la Educación como proceso de transformación de la cultura. [...] Los procesos pedagógicos en materia de DDHH varían y se transforman de acuerdo con las necesidades del contexto, y esto exige el reconocimiento de la relación que existe entre teoría y práctica de los Derechos Humanos.</p> <p>Varios núcleos problematizadores merecen la pena abordarse:</p> <p>Sobre los debates, las tensiones y posibilidades de la justicia transicional en Colombia. [...] el objetivo de este momento del seminario es examinar qué lugar ocupan las propuestas y reformas orientadas a la apertura y garantía de espacios y mecanismos de participación democrática e los mecanismos de justicia transición, es decir, en las transformaciones jurídicas e institucionales que tienen como objetivo facilitar la superación de cuadros</p> | |

Derechos Humanos surgen como desafíos, de una parte, analizar de qué manera las comprensiones sobre los DDHH inciden en la forma como estos se realizan socialmente, y de otra parte, valorar cómo las diversas prácticas de exigibilidad de los Derechos transforman las nociones y conceptos sociales en torno a los DDHH.

Varios núcleos problematizadores merecen la pena abordarse:

Sobre los debates, las tensiones y posibilidades de la justicia transicional en Colombia.

En particular, este año de 2016, se presenta como un hito histórico porque se firmarán los acuerdos de paz entre la insurgencia de las FARC y el Estado. En las sociedades que han vivido masivas violaciones de los DDHH en virtud de conflictos armados internos o regímenes dictatoriales, uno de los aspectos más importantes en el marco de las medidas de No Repetición es la puesta en marcha de reformas institucionales tendientes a la recuperación de la confianza y credibilidad en las instituciones públicas. Así las cosas, el objetivo de este momento del seminario es examinar qué lugar ocupan las propuestas y reformas orientadas a la apertura y garantía de espacios y mecanismos de participación democrática e los mecanismos de justicia transición, es decir, en las transformaciones jurídicas e institucionales que tienen como objetivo facilitar la superación de cuadros generalizados de violencia, en restablecimiento del estado de derecho y la construcción de la paz.

Procesos de paz, refrendación y post conflicto. En las experiencias internacionales, entre los retos más importantes de las sociedades que han atravesado por períodos de ruptura del estado de derecho, de conflictos armados o regímenes autoritarios, se puede destacar la validación social y ciudadana de los acuerdos suscritos en el marco de negociaciones de paz, es decir, los mecanismos por medio de los cuales se pueden hacer visibles las voluntades ciudadanas en torno a los acuerdos que se suscriben para el cierre de ciclos de violencia o de suspensión de las libertades democráticas.

Procesos de paz, reformas sociales y derechos sociales y colectivos. En este momento del seminario el problema central será identificar y analizar el conjunto de propuestas movilizadas por organizaciones sociales de víctimas, centros de pensamiento, Organizaciones no gubernamentales (ONGs) e instituciones públicas que tienen como objetivos el reconocimiento y realización de los Derechos Sociales y Colectivos en un eventual escenario de posconflicto. En esta sesión del seminario, se parte del hecho de que las demandas de Verdad, Justicia, Reparación y Repetición por parte de amplios sectores de la sociedad colombiana vienen de la mano con reivindicaciones relacionadas con, entre otros aspectos, el ordenamiento territorial, la autonomía de las comunidades

generalizados de violencia, en restablecimiento del estado de derecho y la construcción de la paz.

Procesos de paz, refrendación y post conflicto.[...] Considerando el contexto político nacional, este momento del seminario se efectuará una discusión en torno a las propuestas de participación política y ciudadana que buscan hacer visibles las propuestas de la sociedad civil frente a los eventuales acuerdos de paz y, especialmente, abordar el debate sobre las vías de refrendación y desarrollo de tales acuerdos.

Procesos de paz, reformas sociales y derechos sociales y colectivos.En este momento del seminario el problema central será identificar y analizar el conjunto de propuestas movilizadas por organizaciones sociales de víctimas, centros de pensamiento, Organizaciones no gubernamentales (ONGs) e instituciones públicas que tienen como objetivos el reconocimiento y realización de los Derechos Sociales y Colectivos en un eventual escenario de posconflicto.[...] Se busca identificar los vínculos entre la materialización de los Derechos Sociales y colectivos y la construcción de paz, entendida como proceso de eliminación y/o reducción, no solo de la violencia directa, sino de las violencias estructural y simbólica que afecta el ejercicio y goce y de los DDHH.

| | |
|--|--|
| <p>para realizar sus proyectos de vida, el ejercicio de las libertades sindicales y de organización social, las cuales, hacen parte de una comprensión amplia y sustancial de la democracia. Se busca identificar los vínculos entre la materialización de los Derechos Sociales y colectivos y la construcción de paz, entendida como proceso de eliminación y/o reducción, no solo de la violencia directa, sino de las violencias estructural y simbólica que afecta el ejercicio y goce de los DDHH.</p> | |
| <p>Objetivos</p> | <p>OBJETIVO GENERAL Reconocer los debates sobre justicia transicional en Colombia, el contenido de los acuerdos de negociación política del conflicto armado, la nueva institucionalidad y los espacios de participación de las víctimas y de la sociedad civil</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS -Contribuir al conocimiento y a la apropiación social e institucional de los retos y debates generados por el proceso de negociación política para la terminación del conflicto armado interno en Colombia, El propósito es animar a una participación cualificada en el diseño de las rutas de implementación territorial de los acuerdos de paz. -Identificar los campos de acción colectiva para la exigibilidad y realización del derecho a la verdad y la recuperación de la memoria histórica, en el marco de las transformaciones institucionales derivadas de los acuerdos de paz. -Caracterizar los nuevos escenarios institucionales de exigibilidad del derecho a la justicia para las víctimas del conflicto armado interno y del rol que pueden desempeñar diversos actores sociales e institucionales en la lucha contra la impunidad. -Identificar las rutas y los mecanismos de participación de las víctimas, sociedad civil y otros actores (institucionales, academia, centros de investigación, movimientos políticos y sociales) en las nuevas institucionales de la justicia transicional en Colombia. -Fortalecer las capacidades de comprensión, incidencia y de uso de herramientas en los y las participantes en el Diplomado, mediante trabajos y ejercicios prácticos y de educación virtual.</p> |
| <p>Metodología</p> | <p>El desarrollo de los módulos temáticos combinará diversas estrategias pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Conferencias magistrales de expertos (as) *Debates en grupo sobre situaciones y tensiones y políticas *Discusión sobre casos de las experiencias nacionales e internacionales de los mecanismos de justicia transicional <p>Para lograr los objetivos del Diplomado, cada módulo desarrollará los siguientes ejes comunes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Referentes jurídicos y experiencias internacionales en materia de justicia transicional b. Referentes y experiencias nacionales en materia de justicia transicional c. Innovaciones normativas e institucionales contenidas en los acuerdos de paz d. Rutas y perspectivas de participación e incidencia de las víctimas, la sociedad civil y la institucionalidad e. Balance de la experiencia: obstáculos, avances y resultados de los marcos de justicia transicional en Colombia. <p>Los materiales de lectura que serán entregados a los estudiantes previamente, deberán ser abordados por ellos antes de la perspectiva sesión a fin de plantear un diálogo participativo de las mismas de tal forma que en la sesión se aborden los aspectos que han suscitado algún tipo de reacción o inquietud por parte de los educandos.</p> |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Contenido / Ejes temáticos | <p>Módulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Justicia de transición y acuerdos de paz. 2. Verdad y memoria en el marco de la justicia transicional en Colombia. 3. Jurisdicción especial para la paz y justicia de transición y derechos de las víctimas. 4. Participación de la sociedad civil y de las víctimas en la nueva institucionalidad transicional. 5. Mecanismos y prácticas de exigibilidad de derechos en el marco de la transicionalidad. <p>EJES TEMÁTICOS</p> <p>Módulo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y debates sobre justicia transicional . • Tipologías y modelos de la justicia de transición. • Límites y posibilidades de la justicia transicional en Colombia. • Uso alternativo del derecho en los procesos de transicionalidad en Colombia: justicia transicional desde abajo. • Derecho internacional de los derechos humanos, derecho internacional humanitario y derecho penal. internacional en los acuerdos de paz. • Estándares internacionales sobre justicia transicional. <p>Módulo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y debates teóricos sobre el derecho a la verdad y a la recuperación de la memoria. • Instituciones y mecanismos para el derecho a la verdad: Comisiones extrajudiciales de investigación. • El derecho a la verdad y el derecho a saber de las víctimas y los archivos de derechos humanos. • Conformación, protección y uso de los archivos de derechos humanos. • Apropiación social de la memoria: políticas de memoria histórica y sitios de conciencia. <p>Módulo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido del derecho de la justicia en la JEP. • Estructura institucional y funcionamiento de la JEP. • Delito político, conexidad y justicia de transición. • Estándares internacionales contra la impunidad. • Relaciones y tensiones entre justicia restaurativa, justicia retributiva y las políticas de reparación. • Reparaciones integrales y transformadoras. <p>Módulo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándares internacionales en materia de participación de las víctimas y de la sociedad civil en los procesos de transición . • El sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición en en el marco de la JEP • Derechos y obligaciones de participación de los diferentes actores sociales e institucionales en la nueva institucionalidad transicional. • Balance de los mecanismos de participación de las víctimas y de la sociedad civil en el marco de la Ley 975 de 2005 y 1448 de 2011. |
|---------------------------------------|---|

| | <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades y límites de la participación en los componentes de justicia y verdad en los acuerdos de paz. • Desafíos de la construcción de paz territorial: reconciliación y participación en los Comités de Justicia Transicional. | | | | | |
|-------------------------------|--|--|----------------------------|--------------------------|---------------------------|--|
| Unidades de Referencia | Unidades de Contexto | Unidades Emergentes | | | | |
| | | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Unid. De Referencia</th> <th>Unid. De Contexto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Procesos de transición</td> <td> <p>1. Conceptos y debates sobre justicia transicional .</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipologías y modelos de la justicia de transición. -Límites y posibilidades de la justicia transicional en Colombia. -Uso alternativo del derecho en los procesos de transicionalidad en Colombia: justicia transicional desde abajo. -Derecho internacional de los derechos humanos, derecho internacional humanitario y derecho penal. internacional en los acuerdos de paz. -Estándares internacionales sobre justicia transicional. -Contenido del derecho de la justicia en la JEP. -Estructura institucional y funcionamiento de la JEP. -Delito político, conexidad y justicia de transición. -Estándares internacionales contra la impunidad. -Relaciones y tensiones entre justicia restaurativa, justicia retributiva y las políticas de reparación. -Reparaciones integrales y transformadoras. -Conceptos y debates teóricos sobre el derecho a la verdad y a la recuperación de la memoria. -Instituciones y mecanismos para el derecho a la verdad: Comisiones extrajudiciales de investigación. -El derecho a la verdad y el derecho a saber de las víctimas y los archivos de derechos humanos. -Conformación, protección y uso de los archivos de derechos humanos. -Apropiación social de la memoria: políticas de memoria histórica y sitios de conciencia. -Estándares internacionales en materia de participación de las víctimas y de la sociedad civil en los procesos de transición . -El sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no </td> </tr> </tbody> </table> | Unid. De Referencia | Unid. De Contexto | 1. Procesos de transición | <p>1. Conceptos y debates sobre justicia transicional .</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipologías y modelos de la justicia de transición. -Límites y posibilidades de la justicia transicional en Colombia. -Uso alternativo del derecho en los procesos de transicionalidad en Colombia: justicia transicional desde abajo. -Derecho internacional de los derechos humanos, derecho internacional humanitario y derecho penal. internacional en los acuerdos de paz. -Estándares internacionales sobre justicia transicional. -Contenido del derecho de la justicia en la JEP. -Estructura institucional y funcionamiento de la JEP. -Delito político, conexidad y justicia de transición. -Estándares internacionales contra la impunidad. -Relaciones y tensiones entre justicia restaurativa, justicia retributiva y las políticas de reparación. -Reparaciones integrales y transformadoras. -Conceptos y debates teóricos sobre el derecho a la verdad y a la recuperación de la memoria. -Instituciones y mecanismos para el derecho a la verdad: Comisiones extrajudiciales de investigación. -El derecho a la verdad y el derecho a saber de las víctimas y los archivos de derechos humanos. -Conformación, protección y uso de los archivos de derechos humanos. -Apropiación social de la memoria: políticas de memoria histórica y sitios de conciencia. -Estándares internacionales en materia de participación de las víctimas y de la sociedad civil en los procesos de transición . -El sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no |
| Unid. De Referencia | Unid. De Contexto | | | | | |
| 1. Procesos de transición | <p>1. Conceptos y debates sobre justicia transicional .</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipologías y modelos de la justicia de transición. -Límites y posibilidades de la justicia transicional en Colombia. -Uso alternativo del derecho en los procesos de transicionalidad en Colombia: justicia transicional desde abajo. -Derecho internacional de los derechos humanos, derecho internacional humanitario y derecho penal. internacional en los acuerdos de paz. -Estándares internacionales sobre justicia transicional. -Contenido del derecho de la justicia en la JEP. -Estructura institucional y funcionamiento de la JEP. -Delito político, conexidad y justicia de transición. -Estándares internacionales contra la impunidad. -Relaciones y tensiones entre justicia restaurativa, justicia retributiva y las políticas de reparación. -Reparaciones integrales y transformadoras. -Conceptos y debates teóricos sobre el derecho a la verdad y a la recuperación de la memoria. -Instituciones y mecanismos para el derecho a la verdad: Comisiones extrajudiciales de investigación. -El derecho a la verdad y el derecho a saber de las víctimas y los archivos de derechos humanos. -Conformación, protección y uso de los archivos de derechos humanos. -Apropiación social de la memoria: políticas de memoria histórica y sitios de conciencia. -Estándares internacionales en materia de participación de las víctimas y de la sociedad civil en los procesos de transición . -El sistema integral de verdad, justicia, reparación y garantías de no | | | | | |

| | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| | | | <p>repetición en en el marco de la JEP</p> <ul style="list-style-type: none"> -Derechos y obligaciones de participación de los diferentes actores sociales e institucionales en la nueva institucionalidad transicional. -Balance de los mecanismos de participación de las víctimas y de la sociedad civil en el marco de la Ley 975 de 2005 y 1448 de 2011. -Oportunidades y límites de la participación en los componentes de justicia y verdad en los acuerdos de paz. -Desafíos de la construcción de paz territorial: reconciliación y participación en los Comités de Justicia Transicional. |
| <p>Bibliografía general</p> | <p>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</p> <p>Revista Cepa. 2015. Capitalismo, guerra y política. Vol. III. No. 21, agosto-diciembre de 2015. Bogotá.</p> <p>CICR (2004). Introducción al derecho internacional humanitario. http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25212.pdf página 21 a la 51.</p> <p>Dopler, Bruno, Ferretti, Aleardo y Gacond, Jean-jacques, el derecho a la guerra - cuadernos pedagógicos para instructores, cuaderno 5, www.icrc.org/icrcspa.nsf</p> <p>Grupo de Memoria Histórica. 2013. ¡Basta Ya! Colombia Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.</p> <p>Piccoli, Guido. 2003. El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social. ILSA, Bogotá.</p> <p>Salmón, Elizabeth. 2004. Introducción al derecho internacional humanitario. CICR, Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; Uprimny, Margarita; Parra, Óscar. 2006. Derechos humanos y derecho internacional humanitario. Consejo Superior de la Judicatura. Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, Bogotá.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; et. Al. 2009. Reparar en Colombia. IJTC y Dejusticia. Bogotá.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; et. al. 2010. Justicia transicional sin transición. DeJusticia. Bogotá.</p> <p>Valencia Villa, Alejandro. 2013. Derecho Internacional Humanitario. Conceptos básicos. Infracciones en el conflicto armado colombiano. OACDH. Bogotá.</p> <p>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA</p> <p>Aguilera, Mario. 2013. Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013. Cap 4: Guerra de resistencia y búsqueda. De la solución</p> | | |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>negociada, 2008-2013. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.</p> <p>El concepto de la guerra http://www.institutouejn.org.ar/taripawi/archivos/estadodela2.pfd.</p> <p>IDH. 1991.Principales nociones e institutos del DIH como sistema de protección de la persona humana, instituto interamericano de derecho humanos. Costa Rica.</p> <p>Introducción a la paz a la violencia y al conflicto http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf</p> <p>Grossrieder, Paul, ¿un porvenir para el derecho internacional humanitario y sus principios?, revista internacional de la cruz roja no 833, 31 de marzo de 1999, pág 11-17</p> <p>Lectura sesión 3: texto de reseñas sobre la guerra http://www.istor.cide.edu/archivos/num_8/resenas.pdf.</p> <p>Verri, Prieto, diccionario de derecho internacional de los conflictos armados, www.icrc.org/org/icrespa.nsf</p> <p>Uprimny, Rodrigo. Bloque de constitucionalidad, derechos humanos y nuevo procedimiento penal.</p> |
| <p>Bibliografía específica</p> | <p>Justicia de transición</p> <p>Aguilera, Mario. 2013. Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013. Cap 4: Guerra de resistencia y búsqueda. De la solución negociada, 2008-2013. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; et. Al. 2009. Reparar en Colombia. IJTC y Dejusticia. Bogotá.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; et. al. 2010. Justicia transicional sin transición. DeJusticia. Bogotá.</p> <p>Verdad y memoria</p> <p>Grupo de Memoria Histórica. 2013. ¡Basta Ya! Colombia Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá.</p> <p>Piccoli, Guido. 2003. El sistema del pájaro. Colombia, paramilitarismo y conflicto social. ILSA, Bogotá.</p> <p>Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario</p> <p>CICR (2004). Introducción al derecho internacional humanitario.http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25212.pdf página 21 a la 51.</p> <p>El concepto de la guerra http://www.institutouejn.org.ar/taripawi/archivos/estadodela2.pfd.</p> <p>Grossrieder, Paul, ¿un porvenir para el derecho internacional humanitario y sus principios?, revista internacional de la cruz roja no 833, 31 de marzo de 1999, pág 11-17</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>IDH. 1991. Principales nociones e institutos del DIH como sistema de protección de la persona humana, instituto interamericano de derecho humanos. Costa Rica.</p> <p>Salmón, Elizabeth. 2004. Introducción al derecho internacional humanitario. CICR, Pontificia Universidad Católica del Perú.</p> <p>Uprimny, Rodrigo. Bloque de constitucionalidad, derechos humanos y nuevo procedimiento penal.</p> <p>Uprimny, Rodrigo; Uprimny, Margarita; Parra, Óscar. 2006. Derechos humanos y derecho internacional humanitario. Consejo Superior de la Judicatura. Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, Bogotá.</p> <p>Valencia Villa, Alejandro. 2013. Derecho Internacional Humanitario. Conceptos básicos. Infracciones en el conflicto armado colombiano. OACDH. Bogotá.</p> <p>Verri, Prieto, diccionario de derecho internacional de los conflictos armados, www.icrc.org.org/icrespa.nsf</p> <p>Guerra</p> <p>Lectura sesión 3: texto de reseñas sobre la guerra http://www.istor.cide.edu/archivos/num_8/resenas.pdf.</p> <p>Educación para la Paz</p> <p>Introducción a la paz a la violencia y al conflicto http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion002e.pdf</p> |
| Comentarios | <p>*No se encuentra una relación directa entre el tema principal de Justicia Transicional y el ámbito educativo.</p> <p>*Se encuentran incongruencias en torno al lugar del programa, puesto que en la justificación se hace referencia a la importancia del mismo en la licenciatura en Educación Comunitaria -e incluso a toda la UPN- , pero en los ejes temáticos se muestra como una propuesta para un Diplomado.</p> <p>*Se presenta como una propuesta de cátedra dirigida a la totalidad de la comunidad universitaria, por tanto, no se tiene la certeza sobre su oferta a todas las facultades de la UPN en la modalidad de pregrado.</p> |

