



**Fosca: un pueblo resiliente**  
**Fosca, Cundinamarca, 2024**

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA MIRADA A LAS EXPERIENCIAS Y  
RETOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA MEDINA DEL CASCO  
URBANO DEL MUNICIPIO DE FOSCA, CUNDINAMARCA**

**LEYDY ANDREA BARBOSA MORALES  
YULY MARIAM GÓMEZ GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
LINEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO  
BOGOTÁ D.C  
2024**

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA MIRADA A LAS EXPERIENCIAS Y  
RETOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARIA MEDINA DEL CASCO  
URBANO DEL MUNICIPIO DE FOSCA, CUNDINAMARCA**

**Por**

**LEYDY ANDREA BARBOSA MORALES**

**Código: 2019160004**

**YULY MARIAM GÓMEZ GONZÁLEZ**

**Código: 2019160033**

**Trabajo para optar al título de:**

**Licenciada en Ciencias Sociales**

**Dirigido por**

**MÓNICA RUIZ QUIROGA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**LINEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO**

**BOGOTÁ D.C**

**2024**

*Dedico este trabajo a mi familia: mis padres, María y Fabio; y mis queridas hermanas, Lizeth y Alejandra, quienes me apoyaron y estuvieron conmigo a lo largo de esta travesía académica. A mi compañero de vida, Fabio Serna, quiero agradecerle por no dejarme desfallecer en este gran sueño que, poco a poco, se ha hecho realidad, convirtiendo con su presencia cada obstáculo en oportunidad.*

*También agradezco a mi compañera y amiga, Yuly, por su paciencia y amor durante este proceso*

*A todos ustedes, gratitud y amor infinito.*

***Leydy Andrea Barbosa Morales***

*A mi mami Blanca González y a mi papi Melquisedec Gómez les dedico cada logro de mi vida, sin su apoyo incondicional nada de esto sería posible, gracias por su entrega y amor diario, que me levantan y guían en cada paso que doy en la vida. A mi hermana y artista Wendy, gracias por ser mi confidente y ejemplo de que con dedicación y pasión se pueden alcanzar nuestros más grandes anhelos.*

*A Leydy, por su compañía, amistad y entrega en la elaboración de este trabajo, gracias por enseñarme tu terruño.*

***Yuly Mariam Gómez González***

**Agradecimientos**

A la comunidad de Fosca por acogernos con los brazos abiertos y contarnos su historia.

Agradecemos a la institución María Medina y a la profesora María Rubiola Agudelo por abrirnos su espacio y permitirnos desarrollar nuestra propuesta pedagógica.

A los estudiantes de grado octavo: Jucely, Sammy, Sofía, Valentina, Dana, Lizeth, Joaquín, Paula, Maivi, Damián, María José, Juan Nikolas, Alejandro, Juan Manuel, Arelis, Isidro, Paula, Wendy, Fabia, Daniel, por su empeño y compromiso para con este proyecto.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarnos la oportunidad de convertirnos en profesionales, gracias a la educación pública.

A nuestra tutora Mónica Ruiz, por dirigir nuestro trabajo y creer en nuestra propuesta.

## TABLA DE CONTENIDO

<i><b>INTRODUCCIÓN</b></i> .....	<b>6</b>
<i><b>CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO A LA TEORIA, AL TERRITORIO Y LA COMUNIDAD</b></i> .....	<b>10</b>
<b>Estado del arte</b> .....	<b>10</b>
Discusiones conceptuales y metodológicas .....	19
Propuestas y hallazgos .....	21
<b>Caracterización territorial de fosca en el marco del conflicto armado</b> .....	<b>31</b>
Municipio de Fosca .....	31
Fosca, territorio campesino.....	33
Herencia y corazón .....	35
Conflicto armado a nivel regional .....	37
Conflicto armado en Fosca.....	39
<b>Institución educativa</b> .....	<b>42</b>
<b>Caracterización de la población</b> .....	<b>46</b>
<i><b>CAPÍTULO 2. PROPUESTA PEDAGÓGICA</b></i> .....	<b>51</b>
<b>Fundamentación teórica</b> .....	<b>52</b>
Conflicto .....	52
Educación para la paz .....	54
Territorio.....	57
<b>Fundamentación pedagógica</b> .....	<b>59</b>
Pedagogías críticas .....	59
Pedagogía artística.....	62
<b>Fundamentación didáctica y propuesta en escena</b> .....	<b>66</b>
<b>Diseño didáctico</b> .....	<b>68</b>
<i><b>CAPÍTULO 3. REFLEXIONES Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO</b></i> ..	<b>75</b>
<b>Tejiendo la paz: Las posibilidades del arte en la escuela</b> .....	<b>75</b>

<b>Tejiendo sentires: Acercamiento al conflicto armado en Fosca desde los sentimientos.....</b>	<b>76</b>
<b>Descubriendo el pasado: En busca de la comprensión del conflicto armado en Fosca. ....</b>	<b>86</b>
<b>La performance como una posibilidad de expresarte .....</b>	<b>107</b>
<b><i>CONCLUSIONES</i> .....</b>	<b><i>116</i></b>
<b><i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> .....</b>	<b><i>122</i></b>

## TABLA DE FIGURAS

<b>Figura 4. Ubicación de Fosca en Cundinamarca</b> .....	32
<b>Figura 5. Vista panorámica de Fosca</b> .....	35
<b>Figura 1. Edades de los estudiantes</b> .....	47
<b>Figura 2. Distribución geográfica de los estudiantes</b> .....	48
<b>Figura 3. Intereses de los estudiantes</b> .....	49
<b>Figura 6. Postales</b> .....	83
<b>Figura 7. Postales del corazón</b> .....	83
<b>Figura 8. “Mis derechos llegan hasta donde comienzan los tuyos.”</b> .....	86
<b>Figura 9. Vs</b> .....	89
<b>Figura 10. Relato de Don Edilberto</b> .....	94
<b>Figura 11. Relato de Don Edilberto II</b> .....	95
<b>Figura 12. Realización del croquis</b> .....	96
<b>Figura 13. Dibujando historias</b> .....	97
<b>Figura 14. Exposición de los croquis</b> .....	98
<b>Figura 15. compilación de croquis</b> .....	99
<b>Figura 16. Collage grupo 1</b> .....	102
<b>Figura 17. Collage grupo 2</b> .....	103
<b>Figura 18. Collage grupo 3</b> .....	103
<b>Figura 19. Acróstico</b> .....	105
<b>Figura 20. Foto grupal con acrósticos</b> .....	107
<b>Figura 21. Calentamiento del cuerpo</b> .....	109
<b>Figura 22. Merengue campesino y el cuerpo</b> .....	110

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo documenta la práctica educativa realizada dentro de la línea de interculturalidad, educación y territorio, enfocada en fortalecer el tejido social y promover la educación para la paz en la Institución Educativa Departamental María Medina, ubicada en el casco urbano del municipio de Fosca, Cundinamarca.

La propuesta se llevó a cabo con los estudiantes de octavo grado, en colaboración con la comunidad fosqueña. Con el objetivo de generar un impacto transformador en los ámbitos formativos, afectivos y del conocimiento, se buscó potenciar habilidades y actitudes críticas y artísticas que permitieran una mejor comprensión del conflicto. La enseñanza del conflicto y la educación para la paz en la escuela resultan importantes no solo para el reconocimiento del pasado por parte de las nuevas generaciones, sino también para prepararlas en un contexto de desmovilización y acercamiento a la paz.

Por otro lado, este trabajo se propone como un proyecto que promueve la pedagogía artística, ya que esta fomenta el acceso de los estudiantes a oportunidades de disfrute en el marco de la educación para la paz. “La experiencia artística y las prácticas culturales aportan elementos determinantes en la construcción de paz redefiniendo los niveles de relación del sujeto (consigo mismo, con la familia, las amistades, con grupos y colectivos y con el contexto)” (Ministerio de educación nacional, 2019).

Por lo anterior, se plantearon como actividades cúspides, la realización de un performance y una puesta de museo vivo, realizados junto a los estudiantes pensando en fomentar el desarrollo del pensamiento crítico hacia la historia del conflicto en la región,

generando un acercamiento a la historia colectiva y al tejido social mediante la pedagogía artística.

Para lograr este propósito se utilizó la pedagogía crítica y encaminamos nuestra propuesta a que los estudiantes estén conscientes de su contexto y realidad social para que sean agentes de cambio. En cuanto al enfoque metodológico, se utilizó la sistematización de la experiencia, perspectiva interpretativa y crítica de los métodos cualitativos de investigación social y educativa (Torres, 1999), la cual nos permitió ahondar en los pensamientos y sentimientos de los habitantes afectados por el conflicto en esta región. Esto se articuló con el diseño de entrevistas y material audiovisual que posibilitaron las actividades y la reflexión constante con los estudiantes.

El interés de llevar nuestra propuesta educativa al municipio de Fosca fue porque una de las autoras de la monografía es originaria de este lugar, su arraigo, amor y experiencias en este sitio nos llevó a pensar que es importante descentralizar las prácticas pedagógicas de la capital; como maestras es importante reflexionar acerca de la cobertura de la educación a nivel Nacional, queremos una universidad que llegue a los pequeños rincones del territorio que generalmente no se tienen en cuenta.

Este trabajo nace con la intención de incluir a las comunidades alejadas de la capital en los proyectos impulsados por las universidades. Es fundamental que estas poblaciones también se beneficien de estas iniciativas. Por ello, se propone un enfoque que combine la educación para la paz, el conflicto y pedagogía artística, tres componentes que, integrados, pueden lograr incentivar el pensamiento crítico en los estudiantes de grado octavo en el municipio de Fosca.

Nos interesa especialmente la educación para la paz, ya que en Colombia la Cátedra de la Paz es un espacio académico obligatorio, establecido por la Ley 1732 de 2015 del Congreso de la República y reglamentado por el Decreto 1038 de 2015, que todas las instituciones educativas del país deben implementar. Sin embargo, algunas instituciones aún no la han integrado en sus currículos, lo cual afecta negativamente la formación integral de los estudiantes.

Dentro del sistema educativo es necesario implementar en el currículo la cátedra para la paz de forma flexible, pues es un espacio que atraviesa transversalmente todas las aristas académicas. La educación para la paz no solo es indispensable para promover una convivencia pacífica, sino que también forma a los estudiantes en procesos de apropiación de temas relacionados con la cultura, el territorio, la historia, los escenarios económicos, políticos y sociales, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los derechos humanos.

De tal manera, en el primer capítulo, se presenta el estado del arte, una recolección teórica de diferentes documentos que nos sirvieron como insumo para recopilar referencias analíticas de este proyecto y nos permitieron reflexionar acerca del abordaje de las siguientes categorías: violencia, conflicto, educación para la paz, debilidad estatal y pedagogía artística. Además, se presenta una caracterización del municipio de Fosca, de la institución educativa María Medina y de su población.

En el segundo capítulo, se presenta la propuesta pedagógica que se realizó en el territorio. Posteriormente, se abordan las categorías principales como conflicto, la educación para la paz y territorio. Además, se plantean dos enfoques pedagógicos con la pedagogía crítica y la pedagogía artística, desde los cuales se implementaron actividades didácticas no

parametrales, que priorizan el proceso de aprendizaje y la construcción colectiva del conocimiento.

Por último, en el tercer capítulo abordamos la metodología utilizada junto a la sistematización del proyecto realizado en el territorio, haciendo una reflexión crítica de los hallazgos y experiencias. Finalmente, se presentan las conclusiones de la propuesta pedagógica.

### **Objetivo general**

Construir una estrategia de enseñanza del conflicto y la paz con los estudiantes de grado octavo, desde la pedagogía artística y la pedagogía crítica en la institución educativa María Medina en el municipio de Fosca, Cundinamarca.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los sentimientos y percepciones de los estudiantes acerca del conflicto armado a través de los relatos de los habitantes de Fosca.
- Abordar las dinámicas de conflicto desarrolladas en el territorio desde el marco de las pedagogías críticas.
- Crear un performance mediante la pedagogía artística con los estudiantes de octavo, recopilando sus aprendizajes acerca de la paz y el conflicto.

### **Pregunta**

¿Es posible generar una estrategia de enseñanza del conflicto y la paz con los estudiantes de grado octavo, desde la pedagogía artística y la pedagogía crítica en la institución educativa María Medina en el municipio de Fosca, Cundinamarca?

## **CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO A LA TEORIA, AL TERRITORIO Y LA COMUNIDAD**

En los siguientes apartados del capítulo se presenta el estado del arte y la caracterización del territorio y la población. El estado del arte se desarrolló a partir de una búsqueda de documentos investigativos y académicos, los cuales sirvieron como insumo para situar las categorías principales: violencia, conflicto, educación para la paz, debilidad estatal y pedagogía artística. Por otro lado, en la caracterización se describe el territorio, la población, el conflicto y sus actores. Además, se presenta la normativa y las reflexiones emergentes tanto en pueblo de Fosca como en la institución educativa María Medina.

### **Estado del arte**

Para el desarrollo de este apartado se recurrió al análisis de 30 documentos: artículos investigativos y académicos, capítulos de libros, documentos institucionales, tesis de grado y monografías. Estos dan una aproximación a los abordajes investigativos que han hecho otros autores e iniciativas gubernamentales orientadas a la construcción de paz. Este apartado se encuentra organizado en tres ejes: el primero, problemáticas evidenciadas de los autores, entre las que se encuentra la violencia, violencia estructural, olvido estatal y conflicto armado, etc. En segundo lugar, identificamos las discusiones conceptuales y metodológicas que se presentan; en tercer lugar, conocimos las propuestas y hallazgos que exponen los autores, las cuales pueden apoyar nuestra propuesta pedagógica.

### **Problemáticas desarrolladas en la literatura**

Las principales problemáticas identificadas a lo largo del análisis documental fueron el conflicto, la violencia y debilidad del estado.

## **Violencia**

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida o eudaimonia: la búsqueda de la felicidad y prosperidad. Pero también es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible (Galtung, 2016, p. 150).

Galtung (2003) expone una tipología de violencia, donde se encuentra la violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La primera es entendida como una forma concreta de violencia orquestada, como la guerra, la muerte intencionada, la represión, pérdida de libertad, la mutilación y la vulneración de las necesidades humanas que provoca asedios, bloqueos y sanciones; la segunda se concibe como una forma de violencia que tiene la explotación como pieza central, ya que los de arriba obtienen de la interacción en la estructura mucho más que los de abajo.

El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. (Parra y Tortosa, 2003, p. 3)

Esto significa que los de abajo están en desventaja y mueren de hambre, por enfermedades, por situación de miseria y por carencias inmunitarias, muertes que se pueden evitar, si hubiera disposición por parte de los dominantes. La estructura violenta no solo deja huellas en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu; la violencia estructural

está determinada en 4 elementos como lo son: la penetración, la segmentación, la marginación y la fragmentación. “En resumen, los estudios sobre la violencia, parte indispensable de las ciencias de la paz, puede ser un gabinete de los horrores, pero, al igual que la patología, reflejan una realidad que debe ser conocida y comprendida” (Galtung, 2003, p. 10).

Finalmente, se define la violencia cultural así:

La violencia cultural se define aquí como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural. La violencia simbólica introducida en una cultura no mata ni mutila como la violencia directa o utiliza la explotación como la violencia incorporada en una estructura. Sin embargo, se utiliza para legitimar ambas o una de ellas, como por ejemplo en el concepto de raza superior. (Galtung, 2016, p. 147)

Partiendo de esta conceptualización, es necesario darle visibilidad a la región latinoamericana, ya que la violencia ha alcanzado a grupos que han sido más vulnerables y excluidos como la niñez, las mujeres y la juventud, a los cuales les ha tocado la violencia estructural, marcada por la desigualdad, la exclusión y la falta de oportunidades desde el nivel micro hasta el macro en la sociedad.

“La violencia se ha manifestado de diversas formas a lo largo de la historia de cambio y búsqueda de transformaciones en la región latinoamericana. América Latina ha evolucionado de una violencia política que caracterizaba, en su mayoría, la región entre las décadas de 1970 y 1980, a una violencia social ligada a factores estructurales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión social” (Cerdas, 2015, p. 140).

De acuerdo con lo anterior, la violencia atenta contra el bienestar y la dignidad humana, más específicamente con los derechos humanos y el cumplimiento de estos.

El siglo XXI, es una época en la cual la paz no es una práctica ni una experiencia de vida, no forma parte de la cultura; por el contrario, se encuentra etérea e incorpórea en el plano de la utopía; por ello los seres humanos la persiguen de manera constante, siendo un sueño aún no satisfecho (Hernández, Luna, Cadena, 2017, p. 155).

### **Violencia en Colombia y origen de las FARC-EP**

La historia de Colombia se ha caracterizado por sus elevados índices de violencia, más aún si se tiene en cuenta que estos se han desarrollado fuera de un contexto de guerra formal. Secuestros, extorciones y desapariciones superan por mucho los de la totalidad de los países de occidente.

El caso de la violencia colombiana llama la atención del autor Estanislao Zuleta (1998), pues este asevera que sus raíces no se encuentran en la pobreza, desempleo, poco desarrollo económico, golpes de estado, etc. La violencia en Colombia, especialmente política, se generó por la acumulación de tierra en pocas manos.

“La concentración latifundista de la tierra y su excesiva parcelación las zonas de minifundio producían una presión campesina que solo podía haber encontrado salida en una reforma agraria dentro de la frontera agrícola” (Zuleta, 1998, P.143). Situación que se vio acompañada de la persecución hacia los liberales con la activa participación del estado, lo que generó a la larga una contra reforma en varias partes del país." Se produjo una nueva concentración de la tierra para dedicarla a la agricultura industrial y a la ampliación de latifundios ganaderos” (Zuleta, 1998, p143).

La violencia con finalidad de obligar a huir al adversario se tornó sanguinaria y despiadada, lo que llevaría a gran parte de la población a desplazarse hacia las grandes ciudades dejando a su paso sus tierras. Panorama en el que surgen las guerrillas, quienes fueron movimientos defensivos del partido liberal. No obstante, muchas de estas tomaron un tinte económico, el cual dio pie a la expansión de la agricultura capitalista y al latifundio, lo que generaría aún más desplazamiento.

En los años sesenta comienzan a surgir varios grupos guerrilleros con diferentes perspectivas ideológicas, entre ellos las FARC-EP. (Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia- ejército del pueblo)

El que tiene una más larga tradición de lucha, ya que sus raíces están, no solo en las guerrillas de los años 50, sino incluso más atrás, en las luchas campesinas de los años 30 y 40, en el norte del Tolima, en la región del Tequendama y de Sumapaz, cuando se fundaron las primeras ligas y sindicatos agrarios (Zuleta, 1998, p. 124).

Según Zuleta (1998) producto del bombardeo y persecución al partido comunista se generó un nuevo tipo de población, la colonización armada. Lugar de partida de las FARC, que da cuenta de su base y composición campesina, por la que tiene vínculos más estrechos con la población civil de donde se asentaba.

Las FARC negándose a la posible existencia de una democracia burguesa comienza una estrategia militar aprovechando la evidente debilidad del estado colombiano, así fue ocupando lugares del territorio nacional que escapaban al control estatal. “Entre tanto su acción consistiría en emboscadas, tomas de pueblos y participación de paros cívicos y

marchas campesinas.” (Zuleta, 1998, p. 126). La opción de desmovilizar a las FARC se consideró inviable hasta 2012-2016, ya que consideraban insuficientes las garantías del gobierno nacional, de las que fue víctima los integrantes de la Unión Patriótica.

### **Conflicto**

El concepto de conflicto ha sido desarrollado desde diferentes posturas, dependiendo de la ideología de cada autor. En un primer lugar, es importante considerar la teoría del conflicto marxista, la cual obedece directamente a su postura ideológica y política.

Emerge en la primera mitad del siglo XIX en Alemania, Francia e Inglaterra, con la activa participación de Karl Marx y Federico Engels, seguida de la contribución amplia de multitud de teóricos a lo largo y ancho del mundo durante el siglo XX, especialmente; la unidad básica de análisis utilizada en sus estudios, a fin de explicar el conflicto, los movimientos y los cambios en la sociedad, es la clase social (Silva, 2008, p. 30).

El concepto de conflicto que se plantea desde el marxismo surge a partir de la lucha de clases, puesto que una sociedad dividida en clases sociales será propensa a desarrollar conflictos debido al enfrentamiento de intereses. Asimismo, es importante resaltar que la lucha de clases ha provocado importantes cambios y transformaciones. Esta lucha está motivada por las relaciones de contradicción inherentes a la sociedad.

Son aquellas que tienen un carácter antagónico, puesto que no pueden ser conciliadas y solamente se resuelven por una pugna entre contrarios que conlleva a un nuevo estado de cosas, o superación de la contradicción mediante la destrucción dialéctica de los opuestos. En el contexto de las relaciones capitalistas, la contradicción entre capital y trabajo es antagónica y, se suponía, sería superada por medio de la erección

del socialismo y del comunismo que dejarían atrás al sistema capitalista. (Silva, 2008, p .31)

Por otro lado, el autor Georg Simmel (2010), propone el conflicto como una manifestación positiva e importante para la formación de una sociedad. Según Simmel, el conflicto tiene una gran relevancia en el contexto donde se desarrolla y, aunque pueda parecer controversial, es necesario. Para este autor, el conflicto actúa como una forma de socialización.

El conflicto “genera o modifica comunidades de intereses, unidades y organizaciones” (Simmel, 2010, p. 9). Esto haciendo referencia a que, según su posición, el conflicto brinda identidad y demarca los límites a una comunidad. De igual forma, lo plantea como un factor integrador, una forma de socialización sin la que las sociedades no podrían vivir. Desde el punto de vista de este autor podremos tomar el conflicto como un punto de unión y resiliencia en comunidades en las que se hizo presente el conflicto.

El autor Michel Wieviorka (2010) lo relaciona con el concepto de crisis, pues una vez que el conflicto se desarrolla genera una serie de consecuencias negativas “En periodo de crisis, la relación conflictiva entre actores se descompone, las tendencias a la ruptura, incluso a la violencia, se desarrollan, pero también eventualmente crece el desencanto, la retracción, el cierre sobre sí mismo.” (Wieviorka, 2010, p.8). Concepto que se ajustaría a la crisis que generó el conflicto en los territorios colombianos, el cual desencadenó violencia, desplazamiento forzado y múltiples violaciones a los derechos humanos.

Por su parte, Ralf Dahrenton (1968) considera dos tipos de conflicto “Podría decirse que hay conflictos exógenos que son llevados a A desde afuera, y que hay conflictos endógenos producidos dentro de A” (Dahrenton, 1968, p. 98). Además, hace uso de las

teorías del conflicto estructural y funcionalista, las cuales enuncian que en la totalidad de las ocasiones una de las partes involucradas en el conflicto tiene motivaciones, expectativas, intereses, deseo de reconocimiento y el deseo de influir en las relaciones de poder. “Hay conflictos que pueden entenderse como manifestaciones de rasgos estructurales generales de las sociedades, o de sociedades de la misma etapa de desarrollo” (Dahrenton, 1968, p. 99). Por lo que para este autor el conflicto es algo que se genera inevitablemente con la existencia de las estructuras de poder. Afirma que es un motor de cambio necesario en todas las sociedades.

Por último, es importante considerar el concepto de conflicto acompañado de la violencia, del cual se desprende el conflicto armado, problemática que aqueja a diferentes países del mundo y que se abordara más profundamente en el segundo capítulo de este trabajo. El conflicto armado tiene variedad de significados, no obstante, un punto común en ellos es la ausencia del estado.

La persistencia de esta ausencia de Estado en los territorios se mide en los niveles de desigualdad, no simplemente a partir de la concentración de la riqueza, sino del rezago en competitividad e innovación de los sectores productivos, que crea círculos viciosos llenos de asimetrías exponenciales, en enclaves estratégicos. Al punto que los grupos identificados fueron creando sus propios mapas del conflicto, geolocalizado sus intereses. (Sierra, 2019, p. 184)

De este conjunto de teorías podríamos decir que en cualquier situación donde haya una desigualdad social y el ejercicio del poder por parte de una minoría, es un escenario perfecto para la aparición del conflicto. En el caso de Colombia, con una desigualdad social y económica marcada desde el principio de su historia hizo propicia esta situación que se

extendió por gran parte de su territorio, alcanzando hasta las poblaciones más pequeñas e indefensas.

### **Debilidad estatal**

Otra de las problemáticas relevantes en un país como Colombia es la debilidad estatal, reflejada en el abandono de comunidades afectadas durante años por el conflicto y que no han tenido alguna solución ni reparación.

El estado colombiano en la historia se ha mostrado incapaz de llevar un consenso social que garantice la contención de los conflictos civiles. Al contrario, es evidente que la violencia muchas veces se salió de sus manos. “La violencia que promovía escapaba por completo a su control. Quedaba, por así decirlo, capturada por los intereses políticos y económicos de gamonales y terratenientes locales. (Zuleta, 1998, p. 118)

Ninguno de los mandatarios a lo largo de los años logro una unidad. El frente nacional apareció como una posible solución a esto, sin embargo, no cumplió con su objetivo. No obstante, esto disparo el clientelismo y la abstención al voto por parte de los ciudadanos. De igual forma, el trabajo del congreso se vio permeado por intereses de los más privilegiados, olvidando por completo el beneficio a la comunidad.

Todo esto hizo que la población no sintiera representación de ningún tipo por parte del Estado, pues el gobierno era manejado por grandes maquinarias. En un principio, sometido a las directrices de dos partidos. Además, de su poco alcance sobre el territorio nacional, donde los espacios de colonización reciente representarían un gran problema con el surgimiento de las guerrillas y el narcotráfico.

Por otro lado:

Los llamados gremios de producción, industriales, comerciantes, grandes agricultores y terratenientes, voceros del capital financiero y de construcción, no se reducen a impulsar las políticas económicas que correspondan a sus respectivos intereses, sino que en una confusa mezcla de grupos de presión política y de representantes gremiales, con un intenso respaldo de los medios de comunicación, tratan de dirigir al gobierno. (Zuleta, 1998, p. 122)

En el pasado y en la actualidad se ven reflejadas muchas de estas dinámicas que alejan el Estado de representar la unidad e impedir los conflictos en el país. Al contrario, se ha quedado corto ante las manifestaciones de violencia que se hacen presentes a lo largo del territorio nacional.

### **Discusiones conceptuales y metodológicas**

#### **Paz positiva y paz imperfecta**

En primer lugar, Hernández, Luna y Cadena (2017) definen la paz positiva como una alternativa a la violencia estructural. Se propone entonces que desde la paz se pueda cohabitar con los conflictos, viéndolos como oportunidades de transformación. Cabe destacar que es válido confrontar la paz en relación con el conflicto, ya que, al resignificar el concepto de conflicto, este se puede ver como un elemento motor de transformación en la vida integral de las personas, desde el cual se puede promover la resolución asertiva de los conflictos con la aplicación de la justicia.

En este orden de ideas, aparece también el concepto de paz imperfecta, que corresponde a aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades humanas, pero, la violencia está presente en todas o al menos en una de las estructuras de carácter humano (Hernández, Luna, Cadena, 2017, p. 154).

Estas experiencias llamadas imperfectas demuestran que los conflictos se regulan pacíficamente, sin negar que claramente se convive con ellos y con formas de violencia; esta práctica reconoce a la paz como un proceso inacabado e incompleto, la cual permite crear una actitud analítica, donde se puede diferenciar entre dilemas internos y conflictos con los demás, de manera que se pueda diferenciar entre agresividad, conflicto y violencia, con la intención de identificar sus causas y poder hallar soluciones óptimas y sanas; por otro lado, la actitud transformadora permite hacer sentir a las personas el deseo de trascender y hacer catarsis, para encontrar un bienestar tanto individual como común.

### **No-Violencia**

Otro concepto hallado en la literatura es de No-Violencia: El término de No-Violencia fue introducido por Gandhi, quien, a comienzos de los años 20, del siglo pasado, tradujo la palabra del sánscrito ahimsa por la palabra en inglés Non-Violence. “En su origen, este término está compuesto por el prefijo privativo y el sustantivo himsa, que significa el deseo de violencia que existe en cualquier ser humano” (Polo, Pineda & Romero, 2008, p. 201).

La No-Violencia involucra la búsqueda de nuevas formas de organizarse, relacionarse, enfrentarse a los conflictos y regularlos de forma que la violencia sea superada. Se trata de romper con la espiral de sufrimiento. Por eso, ser o actuar de forma no violenta no significa despreciar a todo aquel que haga uso de la violencia, sino más bien investigar otras vías, proponer nuevas soluciones, ensayar métodos distintos.

El punto de partida de la No-Violencia es el análisis profundo de la violencia. Solo cuando se ha comprendido cada situación en la que se impone la violencia, entonces se entiende la No-Violencia. Y aquí se toca otro punto muy importante y es lo que se

entiende por violencia, concepto muy ligado a la agresión y que tienden a confundirse (Polo, Pineda, Romero, 2008, p. 202).

### **Victima**

De igual forma, se hace visible la problemática de las víctimas y la búsqueda de la tan anhelada paz y reconciliación que se espera le pongan fin a la tortuosa historia de violencia en el país. En ese caso es importante la pregunta que se plantea la autora Tovar (2015) ¿cómo trascendemos el círculo de violencia que hemos vivido en el país por muchas generaciones? lo anterior, lleva a pensar claramente en la posibilidad de un cambio desde otras alternativas, ya que se quiere escapar de ese círculo vicioso llamado violencia, el cual no deja que podamos convivir todos en paz.

Lo anterior, ha dejado a lo largo de la historia millones de víctimas, pero ¿qué es una víctima? “Aun siendo una sola palabra, la referencia al término víctima oculta realidades disímiles y sentidos contrapuestos, con fuertes implicaciones en dominios tan diversos como son el psicosocial, el comunitario, el jurídico y el político” (González, 2009, p. 37).

En Colombia, estas víctimas han sido resultado del conflicto armado, por ello, las hostilidades entre grupos de paramilitares, guerrillas y miembros de las fuerzas de seguridad del Estado han dejado incontables seres humanos muertos, discapacitados, desplazados, desaparecidos, aterrorizados y secuestrados, entre muchos otros casos.

### ***Propuestas y hallazgos***

#### **La paz más que un buen deseo, postura Estanislao Zuleta**

La paz para un país que ha sido duramente golpeado por la violencia se convierte en una necesidad, la cual debe construirse en sociedad, creando espacios donde no se toleré la represión de ninguna de las partes, pues esta no es la solución a ningún problema.

La situación de un país como el nuestro, con los problemas y diferencias que genera, no tiene solución por medio de la represión a los movimientos subversivos, a las guerrillas o a lo que produce así sea un simple delito, porque sabe que la represión se ha ensayado innumerables veces sin encontrar nada (Zuleta, 1998, p. 290).

Al contrario, para llegar a la paz hay que establecer una política que limite al máximo las situaciones conflictivas, teniendo en cuenta que nada se gana si uno de los grupos tiene la victoria. Pues ante una hipotética victoria de los grupos subversivos, estos tampoco lograrán encontrar soluciones efectivas que no generen violencia y degeneración. Además, es necesario que como país nos replanteemos la política.

Somos poseedores de una concepción política infantil, vemos unos resultados de un conjunto de procesos y acontecimientos, y los consideramos como la obra de una persona; más o menos como lo hacen los niños, que creen que todo lo que ocurre lo hizo el papá o la mamá. (Zuleta, 1998, p. 291).

Desconociendo la imagen real del poder, donde los diferentes grupos quieren acapararlo todo, omitiendo la posibilidad de ejercer poder sin estar en él, que se lograría mediante lo que Zuleta (1998) denomina una democracia bien concebida y dirigida. Esta democracia va más allá de pensar en los derechos, le apuesta a la participación real de la gente en todo lo que les concierne y afecta en sus vidas. Sin embargo, ¿estamos preparados como ciudadanos para este tipo de democracia?, ¿Cómo opinar correctamente sobre algo que desconocemos?

Efectivamente, aún no nos encontramos preparados para asumir esta responsabilidad correctamente. Por lo que es importante educar y educarnos “Extendiendo la educación, las

posibilidades económicas; la gente tiene que tener tiempo para discutir, para organizarse” (Zuleta, 1998, p. 294).

Atraves de la promoción de la educación y la cultura en Colombia se puede llegar a generar conciencia política y capacidad crítica y reflexiva, donde los ciudadanos pueden concebir la política lejos de la publicidad a la que nos someten los medios de comunicación.

Finalmente, el factor económico juega un papel crucial para llegar a la paz, aspectos como la propiedad de la tierra, salarios, el aumento de poder de una clase sobre otra, el abuso y acumulación constante del capital debe ser manejado y limitado para evitar al máximo las desigualdades y conflictos derivados de estas.

### **Educación para la paz**

La educación para la paz y su constante búsqueda de la cultura de paz se hace necesaria en la escuela a raíz de la opresión vivida en América Latina expresada en: dictaduras, colonialismo, extractivismo, despojo de tierras, explotación laboral, discriminación, etc. Entre tanto, la escuela le ha venido apostando a algunas propuestas metodológicas que aportan a la construcción de una cultura de convivencia y paz, donde es necesario promover relaciones inclusivas y respetuosas, en pro de la empatía y el cuidado de sí y del otro:

Así, la educación para la paz se convierte en un elemento crucial para la construcción de paz, pues brinda las herramientas para transformar la violencia cultural arraigada en nuestras sociedades en una cultura de paz construida desde el diálogo, el respeto, la comprensión mutua y la diversidad (Oviedo, 2013, p. 193).

Según esto, la construcción de la cultura de paz requiere un esfuerzo multidisciplinar desde la educación, para transformar concepciones y percepciones, para contribuir a pensar

la paz como una vivencia cotidiana en contextos como la escuela, la familia, la sociedad, entre otros.

Por ello, educar para la paz es contribuir en la construcción de subjetividades para la paz, de nuevas formas de relación y visiones sobre la vida juntos, orientadas por el reconocimiento y valoración de la dignidad y las libertades, la sensibilidad moral y el cuidado (Oviedo y Fernández, 2020, p. 137).

Los conceptos anteriormente abordados nos dan opciones de cómo afrontar la violencia o los conflictos en la vida cotidiana, pero, más que eso nos dan una guía para actuar dentro del contexto educativo, ya que es necesario empezar a implementar estas alternativas de paz desde la escuela para aportar a la construcción de una cultura de paz en una comunidad.

A partir de lo anterior, nos situamos en Colombia para identificar en qué situación está la enseñanza de la educación para la paz. Nos encontramos con un panorama no tan alentador para las zonas alejadas de la capital, ya que a pesar de que hay redes de maestros que han realizado trabajos con relación al tema, como los que ha desarrollado el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Expedición Pedagógica Nacional, en muchas instituciones educativas que no se encuentran en la ciudad no hay una articulación de la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz en el currículo.

El valor de la paz es claramente una de las directrices del Sistema Educativo Colombiano. Sin embargo, permanece aún en un nivel de abstracción. Asimismo, no ha merecido un análisis investigativo profundo sobre su capacidad para concretar y

transformar la violencia estructural que prevalece en diferentes niveles en el país (Sánchez, 2010, p. 142).

Por lo tanto, según Hernández, Luna y Cadena (2017) se crea la necesidad que, desde la educación, ya sea formal o informal se imparta una cultura de paz, basada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, donde se puedan prevenir o integrar los conflictos y la violencia, de forma que los niños, jóvenes y adultos logren solucionar sus problemas mediante el diálogo y la comunicación; garantizando al mismo tiempo a todas las personas conocer y ejercer sus derechos. En un país como Colombia la educación para la paz se ha convertido en una necesidad, pues esta nación ha sido una de las más golpeadas por la violencia.

Como lo mencionan Oviedo y Fernández (2020) educar para la paz es educar para la participación, para actuar con compromiso en la transformación del mundo hacia sociedades sin violencia, y porque al facilitar espacios emocionales se facilita la resignificación de las experiencias, trayendo consigo el perdón y la reconciliación.

Por lo tanto, se hace necesario incentivar propuestas que desde el contexto escolar ayuden a crear iniciativas para la resolución asertiva de conflictos y fomenten la no violencia, ya que el contexto en el que se desarrollan los niños influye en sus conductas y comportamientos ante las situaciones que se les presentan:

En general Colombia es un país marcado por los conflictos bélicos, desde la llegada de los colonos y la independencia hasta el día de hoy, en donde las nuevas generaciones no conocen su vida ni su país, inexistencia del conflicto y la guerra, por lo tanto, es cada vez más normal y fácil de aceptarlo como parte de sus sistemas cognitivos (Díaz, Nova, Alba, Umbacia, 2015, p. 14).

Lo anterior, indica que cada vez está más normalizada la violencia o los conflictos, asimismo se hace evidente que las nuevas generaciones no conocen siquiera su historia local. En ese sentido, Oviedo y Fernández (2020) problematizan esta situación de conflicto constante y ponen sobre la mesa la urgencia de pensar una educación para la paz que posibilite la construcción de nuevos modos de relación en escenarios de posconflicto, donde se visibilice las voces de niños, niñas, jóvenes y maestros acerca de ambientes educativos sanos y tranquilos que involucren a las familias, donde sea responsabilidad la construcción de una cultura de paz, siendo este un tema de relevancia a nivel mundial.

### **Pedagogía artística**

La enseñanza a través de la pedagogía artística contribuye en aliviar lo que vivieron personas y comunidades heridas por el conflicto armado en Colombia. Por otro lado, el trabajar en comunidades rurales permite comprender y entender los procesos de reconstrucción de la vida individual y comunitaria que se ha tenido en los territorios afectados por la guerra.

En este sentido, propuestas curriculares flexibles capaces de impulsar la pedagogía artística en la ruralidad deben viabilizar ambientes educativos que favorezcan el aprendizaje por proyectos con enfoque territorial y de contexto, que reconozcan los saberes previos y los intereses de los estudiantes, que apuntalen el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo por pares, que promuevan y potencien las manifestaciones culturales propias de los diversos territorios y de las culturas campesinas del país y el desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes garantizando trayectorias educativas fluidas y completas (MEN, 2019).

El arte es una herramienta fundamental para expresar sentimientos y facilitar la comunicación; puede usarse como una solución para desahogarnos de los problemas acumulados, que no nos dejan avanzar. En vista de lo anterior, se propone promover el arte como herramienta para fomentar el diálogo y hablar de paz en los entornos educativos.

Trabajar con el arte permite darles voz a todos los integrantes de un grupo, ya que no todos pueden expresar sus sentimientos y emociones con palabras, por eso su pertinencia a la hora de construir cultura de paz, porque el arte es liberador y permite a las personas desahogarse de situaciones que son difíciles.

El arte es más que una herramienta poderosa, pero se trata de ir más allá y trabajar sus verdaderos alcances en situaciones específicas, integrándose a una pedagogía permanente de construcción de paz. La acción ritual y simbólica que el arte propicia es muy útil en los procesos de paz por varias razones: En primer lugar, permite expresar y nombrar cosas cuando no se pueden hacer de manera directa. En segundo lugar, las palabras de disculpa y de perdón pueden sonar vacías y poco sinceras si no van acompañadas de actos significativos. Y, en tercer lugar, mientras que las palabras son más cognitivas, los actos simbólicos nos llegan a nuestra inteligencia afectiva y nos tocan los sentidos de maneras diferentes (Tovar, 2015, p. 353).

### **Estética**

Desde una perspectiva estética en el proceso formativo, es valioso rescatar la visión de la educación de Paulo Freire, debido a que habla de los educadores como personas que enseñan, pero que a la vez están en un constante aprendizaje, ya que día a día hay aciertos y errores en la práctica docente. Los educadores no son máquinas, también se pueden equivocar, en esta reflexión se piensa el profesor desde un ángulo humanizador, donde hay

que hablar de que son personas que también sienten, tienen deseos, miedos, pasión, dudas y pensamiento crítico.

Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2004, p. 29).

Enseñar es un acto de valentía, en el cual muchas veces se deja de lado el temor o la inseguridad para mostrarse fuerte ante los educandos, no obstante, no está mal admitir cuando no se sabe algo, de todas formas, mientras se enseña también se está aprendiendo, se olvida de que no somos fríos como el acero, está bien sentir y entender que, dentro de nuestro rol de educadores, está inmerso todo nuestro cuerpo y nuestras emociones, es un híbrido entre el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, ya que con el cuerpo se logra expresar, comunicar, significar y silenciar.

No temer a los sentimientos, a las emociones, a los deseos, y trabajar con ellos con el mismo respeto con que nos entregamos a una práctica cognoscitiva integrada con ellos. Estar prevenidos y abiertos a la comprensión de las relaciones entre los hechos, los datos y los objetos en la comprensión de la realidad (Freire, 2004, p. 77).

Lo anterior, conforma la dimensión estética dentro de la práctica educativa, donde se espera ver y crear posibilidades de transformación de la realidad. Cultivando en los educandos una manera de ver el mundo desde el pensamiento crítico y creativo, fomentando la capacidad de observar, escuchar, oler y tener tacto a las situaciones de forma consiente y reflexiva. Por ende, los educadores debemos hacer una lectura general a nuestras clases, para

no limitar la práctica solo a la enseñanza, si no también incluir el conocimiento crítico de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. No se puede desligar el contexto que nos rodea de la educación, el deber de los profesores es luchar por la igualdad del saber y del conocimiento.

El cuerpo es un elemento, del cual no se habla muy seguido, por eso es necesario hacer una lectura de este como si fuera un texto, ya que se interrelaciona con todo. Mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo (Freire, 2004, p. 81). El cuerpo es un territorio de libertad y hay que aprenderlo a respetar y escuchar, de forma que se desarrolle una conciencia corporal para fomentar una educación integral. Las relaciones entre el cuerpo consciente y el mundo. Que revea la cuestión de la comprensión del mundo, en cuanto es producida históricamente en el mundo mismo y también producida por los cuerpos conscientes en sus interacciones con él (Freire, 2004, p. 81).

### ***Metodología***

La metodología que utilizamos para desarrollar nuestra propuesta es la sistematización de experiencias, que surge a comienzos de los años ochenta bajo la educación popular. Esta según Torres (1999) es una perspectiva interpretativa y crítica de los métodos cualitativos de investigación social, la cual se centra en analizar, recuperar y comunicar lo que se haya aprendido en medio de las prácticas, produciendo de ellas conocimiento, dándole

importancia a la dimensión subjetiva, involucrando a su vez a los propios actores en la producción de dicho conocimiento.

Entendemos por sistematización a una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativas), que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificar y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (Torres, 1999, p. 7)

Dicho autor resalta además siete rasgos centrales de esta propuesta. Primero, esta es una producción intencionada de conocimiento porque le apuesta al reconocimiento y superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en la práctica. La segunda característica es su producción colectiva de conocimientos pues forma los actores que participan de la experiencia en sujetos de conocimiento. En tercer lugar, reconoce la complejidad de las prácticas educativas y su intervención social, puesto que se es consciente que las prácticas están condicionadas por el contexto y las diferentes condiciones políticas, económicas, culturales del lugar donde se realicen.

Su cuarta característica es la búsqueda por reconstruir la práctica en su densidad, haciendo un relato descriptivo de la experiencia a la par de la utilización de técnicas como las entrevistas y la observación, lo cual permitirá recoger y reconocer los diferentes puntos de vista acerca de cualquier temática. La quinta característica es la interpretación crítica de la lógica pues identifica los factores influyentes de las relaciones estructurales buscando la fuente de fragmentación. Además, se va más allá de los relatos proporcionados por los actores, contrastando con los referentes teóricos existentes haciendo más rico el análisis.

Como sexta característica, se busca potenciar la propia práctica educativa y social, mejorando y cualificando los actores para que generen conocimiento, proponiendo ajustes y cambios en aras de una experiencia más enriquecedora. Por último, aporta a la teorización de las prácticas sociales y educativas, ya que se busca comprender los sentidos de la realización de la práctica, para posteriormente construir esquemas que permitan leer la realidad social del contexto.

Teniendo en cuenta su objetivo y características, consideramos pertinente esta metodología, porque que es apropiada y coherente con los demás engranajes pedagógicos de este proyecto, pues desde esta es posible realizar junto con los estudiantes un análisis crítico de la realidad y del contexto donde nos encontramos, proponiendo a su vez posibles respuestas y soluciones a las incógnitas que surjan en el proceso.

### **Caracterización territorial de fosca en el marco del conflicto armado**

En este apartado, se busca brindar al lector un panorama sobre el municipio de Fosca, desde algunas dimensiones del territorio. Esto para facilitar la comprensión y acercamiento del lector a este lugar, su historia y problemáticas.

#### ***Municipio de Fosca***

Fosca es un municipio de poca extensión territorial, lo que lo hace un lugar tranquilo y con un ambiente familiar en cada una de sus calles, sin embargo, no siempre ha sido así. Se encuentra localizado al sur oriente del departamento de Cundinamarca (véase *la figura 4*), por ende, es un lugar que cumple la función de corredor natural entre el altiplano cundiboyacense y los llanos orientales.

**Figura 1. Ubicación de Fosca en Cundinamarca**



**Fuente:** Tomado de (Fosca Cund, 2003, Fosca.Fapatur. [Fosca-generalidades \(fapatur.com\)](#))

Según el artículo “las mañan de San Antonio de Fosca “del periódico (El Espectador, 9 de noviembre de 1986) esta población fue colonizada por Pedro de Limpias, quien era capitán de las tropas de Nicolás de Federmann, este último estaba en la búsqueda del Dorado. Limpias comenzó su recorrido desde Coro, Venezuela, guiado por indios Operiguas y decidió aventurarse junto a sus compañeros por las rutas que pudieran acercarlos a la materialización de esta leyenda. De esta forma, llegaron hasta el territorio que hoy se conoce como Fosca y bautizaron su principal río como “Río sáname” pues acudieron a las aguas de este en busca de curación de sus heridas y dolores. (El espectador, 1986)

En cuanto al origen de su nombre y fundación exacta, existen varias hipótesis, no se logra llegar a una versión común. Por un lado, según el expresidente Marco Fidel Suárez, viene de Fusca o Foca, término utilizado por los moros en España para hacer referencia a bosque con muchas aguas. No obstante, el secretario de la academia colombiana de historia

lo define como un topónimo netamente indígena, nombre chibcha, que significa “tierra enmarañada” (El espectador, 9 de noviembre, 1986).

En cuanto a su fundación, en un principio fue un pueblo de indios, no obstante, hacia el año 1779 tras la disminución de población indígena y el aumento de familias blancas se transformó en una parroquia de blancos, como se podía leer en fuentes relacionadas al pueblo “En la diligencia de Moreno y Escandón de 5 de enero de 1779 los indios habían disminuido a la cantidad de 120 y en cambio los vecinos estaban aumentando” (FOSCA CUND, 2003). El nuevo pueblo se fundó entre 1779 y 1789 y sería modificado en 1940, construyendo para ese año la infraestructura que conserva hasta la actualidad.

### ***Fosca, territorio campesino***

Según información de las principales pinas de información nacional su cabecera municipal está localizada a los 04°20'18" de latitud norte y 73°56' 24" de longitud oeste, a una altura sobre el nivel del mar de 2.100 m. Cuenta con un área de 111.056 km, hasta el 2018 este municipio contaba con 5.578 habitantes” (DANE, 2018). Para este mismo año, el catastro estimaba la existencia de 3.699 predios rurales dentro del municipio y tan solo 497 predios urbanos, dando cuenta de la naturaleza campesina de este. Por lo que no es gratuito que el uso del suelo de este lugar se centre en prácticas agrícolas.

En primer lugar, la agricultura, principal fuente económica, donde sobresale el cultivo de productos agrícolas como el maíz, papas, café, arracacha, frijoles y el sagú, del cual elaboran su tradicional pan. “El sagú es uno de los productos agrícolas más representativos de la región, es un tubérculo del cual se extrae un almidón en forma de harina” (Hernández, 2015, p. 15).

En segundo lugar, encontramos la cría de ganado y cultivo de su pasto. En Fosca es normal observar el domingo de plaza a los campesinos llegar con sus cantinas de leche y bolsas de cuajada con las que abastecen las 3 panaderías del pueblo y los hogares que los consumen para el amasijo. De la misma forma, con la práctica de la avicultura, los campesinos que la llevan a cabo abastecen las tiendas con huevos frescos y sin drogas a petición de la población, lo sobrante se destina para Bogotá. En cuanto la producción de maíz, arveja, papa, cuajadas, quesos, estos se producían en Fosca y por lo general se distribuían para su venta a lugares como Bogotá, como lo podemos ver reflejado en las conversaciones con los campesinos fosqueños “Eso había una señora que negociaba para Bogotá, ella compraba aquí en Fosca y llevaba para Bogotá, el mercado era el lunes y jueves, eso había comerciantes que venían”. (Garay, 2015, p. 12)

No obstante, para poder llevar a cabo estos intercambios no fue sino hasta después de muchos años que Fosca optimizó sus vías de comunicación, pues “los inicios de los años 40, donde se empezó a reemplazar poco a poco el uso del lomo de las bestias como principal medio de transporte por el camión” (Hernández, 2015, p. 13)

En cuanto al turismo, en Fosca sobresalen las actividades de romería, se fomenta la visita por parte de propios y visitantes a la cascada de San Antonio patrono de fosca y santo al que se le atribuyen milagros.

Para cerrar, el municipio de Fosca ha sido un lugar que a través de los años se ha conservado con las mismas características físicas en cuanto ordenamiento territorial, conservando el mismo patrón colonial que caracteriza a muchos de los pueblos colombianos, reuniendo en su centro todas las instituciones de importancia, Iglesia, alcaldía, estación de

policía y parque municipal. Así mismo, se observan pocos nulos procesos de expansión y desarrollo industrial.

*Figura 2. Vista panorámica de Fosca*



**Fuente:** Tomado de (Red juntos en el municipio de Fosca, 2009, juntosfosca.Blog link) <http://juntosfosca.blogspot.com/2009/03/fosca-es-un-municipio-de-cundinamarca.html>

### *Herencia y corazón*

Por otra parte, en Fosca existen algunas características que vale la pena resaltar. Como sus costumbres, creencias, fiestas, religión, el papel que jugó la radio en el territorio, etc. Comencemos con las costumbres fosqueñas, el tradicional amasijo que como la molienda en el trapiche se vuelve un rito familiar, donde hasta los más pequeños de la casa se hacen presente. Dentro de estas reuniones es normal que entre los adultos se reparta el aguardiente o como los campesinos lo llaman chirrinchí, mismo que hasta el día de hoy se produce clandestinamente en varios hogares de las veredas fosqueñas.

Así mismo, la radio ha sido elemento esencial para esta comunidad, para acompañar sus labores, aprender y enterarse de la actualidad del país. La radio Sutatenza tuvo especial

relevancia en Fosca debido a que, gracias a esta, muchos campesinos de este lugar obtuvieron su propia radio.

“El proyecto nacional emprendido por la organización Acción cultural popular, cuyo objetivo era alfabetizar y brindar una educación integral a las gentes del campo a través de programas radiales” (Hernández, 2015, p. 19) Gracias a estos programas mencionados muchos de los adultos y niños campesinos de Fosca lograron instruirse, ya que se contaban con altas tasas de alfabetización para esta época.

Por la misma línea, el periódico más leído y con facilidad de encontrar en el municipio era El campesino, que:

Además de difundir los conocimientos básicos de la lectura, escritura, agricultura, economía doméstica, higiene y salud, se desarrollaron campañas como creación de letrinas, fosa de abono, fogón en alto, conservación del suelo, mejoramiento de la vivienda, nutrición, recreación y procreación responsable. (Hernández, 2015, P. 20)

En la actualidad, la radio Sutatenza es recordada por muchos campesinos fosqueños, si bien su última emisión fue en 1994, los saberes que perduran en cada persona se conservan hasta la actualidad. No obstante, en el municipio se sigue escuchando la radio, especialmente los canales tradicionales del país, RCN y Caracol, de igual forma estos canales tienen hegemonía televisiva.

En cuanto a fiestas y religión, estas suelen estar correlacionadas, en Fosca días especiales de algunos santos se suelen festejar con grandes fiestas, un ejemplo de esto es el 13 de junio, día de San Antonio, patrono del municipio, donde se reúnen en el parque principal propios y visitantes, asisten a misa y en la noche se procede a bailar, y así mismo con las fiestas de San Juan y San Pedro. En cuanto a lo religioso, la gran parte de su población

es católica, muy entregados a su religión. Por lo que velan por el bienestar del sacerdote y su parroquia.

Finalmente, hay que resaltar los procesos de formación musical impartidos hoy a niños y jóvenes, dando acceso a clases para aprender la interpretación de instrumentos de viento, percusión y bronce. Además, sobresale la danza, donde gracias al esfuerzo y dedicación de los jóvenes Fosqueños se creó el grupo “herencia y corazón” iniciativa que nació desde los mismos chicos y los ha llevado a presentarse a países como México y Perú, llevando un mensaje de perseverancia y la utilización de la música y la danza como medio de expresión, denuncia y sanación.

### ***Conflicto armado a nivel regional***

La presencia de grupos armados en esta región, especialmente las Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia (FARC), data aproximadamente de los años ochenta del siglo XX. Pues debido a la lucha que realizaba el gobierno nacional en este momento contra el narcotráfico y sus carteles se descuida la capacidad de control “permitiéndole a las FARC un mayor fortalecimiento en la cobertura territorial, aumento de combatientes, de recursos financieros y logísticos, redes de apoyo, armamento y equipos de comunicación” (Romero, 2015, p. 14).

Además, es necesario contemplar que Cundinamarca ha sido históricamente un departamento receptor de migrantes, el cual tiene una ubicación estratégica con cercanía a siete departamentos de Colombia, lo que lo hace un territorio codiciado por los grupos armados. Por lo anterior, fue definido según Romero (2015) como un lugar clave para las acciones armadas de las Fuerzas Revolucionarias Armadas de Colombia (FARC), guerrilla

que después de la Conferencia Nacional Guerrillera de 1982 se hizo visible para la población del departamento. Este hecho provoca que se recrudezca la guerra y se inicien acciones violentas con más fuerza en la década de los 90.

Para el año 2000, las FARC contaban con más de 1000 hombres en el departamento. Era el momento en el que este grupo armado contaba con grandes ingresos monetarios por efecto de actividades extorsivas. A las que se le sumaban el robo de ganado y el secuestro, actividades que les dejaban grandes sumas de dinero:

Dentro del conflicto armado, más centrado en la provincia de Oriente, puesto que esta ha sido una región estratégica, motivo de disputas, al ser importante corredor que une los llanos orientales con la capital, por la autopista para flujo comercial y por la cordillera oriental para movimiento de grupos armados, razón por la cual ha sido motivo de disputa para los grupos armados. La mayoría de los municipios de la provincia hacen parte del Páramo de Sumapaz-Cruz Verde: Cáqueza, Chipaque, Fosca, Guayabetal, Une, Ubaque, Gutiérrez y Choachí. Importante conector territorial entre la Uribe-Meta, zona de distensión del Caguán y Bogotá (Gobernación de Cundinamarca, 2022, p. 159).

Debido a lo mencionado, se puede decir que esta región fue un territorio en disputa, pues representaba un corredor entre Cundinamarca y los llanos orientales. De igual forma, la situación de periferia y marginación de estos territorios favorece la expansión de estos grupos armados. Romero menciona que “se facilitó por ser una zona montañosa, con precaria infraestructura y una baja presencia del Estado, en las que encontraron áreas de “economía campesina deprimida”, con una población de orígenes socioeconómicos similares a la de sus territorios de origen” (Romero, 2015, p. 23)

Ahora bien, en cuanto manifestaciones de violencia dentro del territorio se hacen presentes las tomas guerrilleras, masacres, extorsiones entre otros hechos que sembraron el miedo en los habitantes, provocando que abandonaran sus fincas para migrar al centro urbano o en su defecto a las ciudades más cercanas caso puntual de algunos de los entrevistados.

### ***Conflicto armado en Fosca***

Estos municipios al ser corredor físico entre el oriente cundinamarqués y los llanos orientales fueron propicios para el enfrentamiento entre el ejército nacional y las FARC, esto confirmado por medios de comunicación del momento. A raíz de estos enfrentamientos se produjeron dos de los hechos que marcaron la historia de estos municipios. La primera ocurrió en Fosca el 5 de abril de 1995, cuando 4 frentes de las FARC se tomaron el casco urbano durante aproximadamente 8 horas, a consecuencia de esto quedó el pueblo parcialmente destruido y varios heridos.

Según los datos oficiales, fueron 106 guerrilleros, y cuatro los frentes de las FARC que participaron, el 51 (Jaime Pardo Leal), el 52 (Juan de la Cruz Varela), el 54 y el 31 (del Meta). Que entraron por cuatro puertas diferentes: una por el Alto de la Horqueta, otra por Cáqueza, la tercera por Gutiérrez y la cuarta por Sáname" (El tiempo, 7, abril, 1995).

Según los habitantes del pueblo nadie supo por dónde entraron, pero todos coinciden en la hora en la que comenzó todo. La primera habitante en ser entrevistada, de 58 años, quien fue una de las heridas en la toma guerrillera nos cuenta:

*Eran como las 11 y ya estábamos acostados, se escucharon unos tiros y bueno, eso que uno no le prestaba mucha importancia y volvieron a sonar otros, yo le dije a Pedro - oiga tan raro a esta hora se escuchan tiros- y él me dijo si y sigue el tiroteo,*

*tomaron una bomba al frente de la alcaldía eso estremeció la casa, como la casa quedaba ahí pegada con el comando y la alcaldía. Bueno, dijimos, ¡se metió la guerrilla! y toteo otra bomba y siguieron disparando, yo salí rápido y saqué los niños de las piezas y los metí a la pieza de nosotros y se fue la luz, quitaron la luz, siguieron toteando bombas, esa casa se estremecía (Pardo, conversación personal, 2023)*

Misma versión que comparte una vecina “*Eran las 11 de la noche, estábamos en la casa cuando empecé a escuchar sonidos como pólvora, salimos a la puerta y miramos luces, todo el pueblo tenía luces y temblaba todo y seguimos sintiendo las bombas ¡Que susto!*” (Robayo, conversación personal, 2023).

Posterior a esto según notas periodísticas de la época "Luego de botar una primera ráfaga de fusil, los subversivos le pusieron una bomba al Palacio Municipal que, a falta de iglesia, preside la plaza principal" (El tiempo, 7 de abril del 1995). Los habitantes al escuchar estos ataques procedieron a esconderse, no obstante, los hogares aledaños a estos sitios atacados resultaron afectados, al igual que sus ocupantes. El caso de una familia vecina de la alcaldía es un claro ejemplo.

*Al otro día, los habitantes se levantaron con un devastador panorama, un pueblo desolado. El gran jardín del parque quemado, la alcaldía en el piso y el centro de salud parcialmente destruido. No obstante, los daños no solo se limitaron a lo material, según los habitantes quedaron en palabras de una de las abuelas del pueblo “traumatizados”, “La afectación más que todo fue psicológico, todo el mundo enfermo de pánico, eso la gente andaba que, con mareo, dolor de cabeza, no podían dormir pensando que se metían otra vez. Eso echaban un volador y no, la guerrilla*

*otra vez, nos dejaron traumatizados y enfermos (Robayo, conversación personal, 2023).*

Ahora bien, existe otro punto de vista frente a la toma guerrillera en cuanto a las causas y las actividades que realizaba las FARC dentro del municipio. Uno de los habitantes desplazados del campo hacia el casco urbano nos da otro punto de vista de lo sucedido, este nos habla desde su experiencia como campesino que convivió casi que a diario con la guerrilla y el ejército simultáneamente.

Él nos asegura que la toma guerrillera fue fruto de una venganza por parte de las FARC, debido a un asesinato de un militante de dicho grupo por parte del ejército nacional dentro del pueblo. De igual forma, nos narra cómo fue la convivencia con esta guerrilla

*Pues allá ellos pasaban, seguidito pasaban, pero no le hacían daño a nadie y en veces ellos pedían comida o así, pero ellos pagaban. Tampoco no era que ellos querían regalado, ellos pagaban, simplemente que llegaban en veces a eso de la noche, medianoche, una o dos de la mañana y pasaban por ahí, antes a uno le decían, si alguien llega a pasarse por acá haciéndose pasar por nosotros, nosotros le vamos a dar una contraseña y entonces cuando nos pregunte usted ¿Quién es? no vaya a dar puerta hasta que le pregunten quien es y si nosotros contestamos la contraseña como es, entonces somos nosotros y si no decimos la contraseña, no vaya a abrir, porque no somos nosotros, es gente que se viene a hacer pasar por nosotros, entonces ellos vienen a robar, a hacerse pasar por nosotros. (Morales, Conversación personal, 2023).*

El segundo hecho ocurrió en 1999 en el municipio vecino de Gutiérrez en medio de un intento de toma guerrillera. Según el centro de memoria histórica, "Allí, en la madrugada del 8 de julio de 1999, se vivió uno de los ataques más sangrientos de la guerra en el centro del país entre miembros de la Fuerza Pública y la guerrilla de las FARC" (Centro de Memoria Histórica, 2019, p. 1).

Ese día, según el Ejército Nacional, alrededor de 500 miembros de las FARC, al mando de Henry Castellanos Garzón, alias 'Romaña', llegaron al municipio de Gutiérrez con el fin de atacar a los pelotones contraguerrilla, compuestos por menos de 60 hombres del Ejército, que en su mayoría eran jóvenes de 18 y 19 años que estaban prestando el servicio militar, lo que dejó un saldo de 38 soldados muertos fuera de combate" (Centro de memoria Histórica, 2019).

Después de 28 años desde los hechos violentos ocurridos en el municipio y la región, nos preguntarnos si las nuevas generaciones saben de este pasado o si de alguna forma se ha abordado este tema desde la escuela, para aclarar esto desarrollaremos una contextualización de la institución educativa María Medina de Fosca.

### **Institución educativa**

La institución donde se realizaron las prácticas educativas es la institución educativa departamental María Medina, ubicada en la cabecera municipal. Según información extraída del blog del municipio (Fosca.fapatur,2003) el colegio le debe su nombre a la profesora María Medina, quien empezó la labor educativa en el Municipio en 1919 hasta 1932.

La misión de este colegio según su manual de convivencia es formar ciudadanos líderes, creativos, innovadores y ampliamente competitivos en la aplicación del conocimiento a través de las TIC y usar una segunda lengua para mejorar la calidad educativa, el desarrollo

de la comunidad, la práctica de valores y el afianzamiento de las diferentes dimensiones del ser humano. Por lo que se ha modificado el currículum estudiantil y se han venido estableciendo alianzas con instituciones como el SENA.

Todo con la finalidad de alcanzar su visión para el año 2024, en el cual se pretende lograr que la institución educativa departamental María Medina del Municipio de Fosca, sea reconocida, consolidada y acreditada a nivel municipal, departamental y nacional, por su calidad y liderazgo en la educación técnica en sistemas, promocionando estudiantes íntegros, con excelencia académica, innovadores, con habilidades para aplicar, desarrollar y crear soluciones informáticas, tecnológicas y científicas; con el conocimiento de una segunda lengua que impacten positivamente la productividad, la competitividad, la equidad y el desarrollo de la comunidad.

Se evidencia que en el PEI del colegio no se hace referencia al conflicto armado vivido en el municipio, ni se vinculan a la formación estudiantil las dinámicas del territorio. Consideramos importante la enseñanza de esta temática para generar construcción de una cultura de paz, por la no repetición y la generación de conciencia en las nuevas generaciones. Por otro lado, en las orientaciones curriculares señaladas por el MEN se reconoce que para brindar una educación de calidad que aporte al desarrollo humano integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes rurales, el docente tiene la responsabilidad de comprender e interpretar las realidades culturales y artísticas del territorio, para idear, proponer y gestionar experiencias que promuevan el desarrollo de las competencias del aprendizaje artístico: sensibilidad perceptiva, producción-creación y comprensión crítico-cultural, apoyándose colaborativamente en las comunidades y agentes del sector cultural local.

En conclusión, la institución María Medina cuenta con un enfoque diferente a las demás instituciones del municipio, pues es la única que se aleja de la formación agrícola y le apuesta a una formación tecnológica y bilingüe, sin embargo, consideramos que es necesario integrar la cátedra para la paz y la realidad del contexto de sus estudiantes a su currículo y PEI. Así mismo, bajo los derechos básicos de aprendizaje, es pertinente proponer tipos y características del conflicto a nivel nacional, regional y local, pues desde allí los estudiantes comprenderán mejor las dinámicas socioeconómicas y políticas de municipio y país respectivamente.

Además, es importante traer a las escuelas y colegios de las periferias académicas material tan importante como es el generado por instituciones de investigación y grupos de docentes comprometidos con la educación para la paz. La implementación de material como el generado por la comisión de la verdad es imprescindible en contextos que han sido golpeados por la violencia, pues muestra otras formas de mirar el pasado y de comprender la importancia de un país en paz.

Por otra parte, es preciso una educación transversal, que involucre la pedagogía artística como medio que fomenta la participación de los jóvenes, ya que pueden generar reflexiones y sentires de formas creativas y fuera de lo común, no solo limitadas al dialogo. Muchos estudiantes, por miedo u pena a participar, guardan su voz y pensamientos, importantes para el aprendizaje mutuo y permanente.

La intención de esta práctica pedagógica es promover diferentes formas de resolver pacíficamente los conflictos y realizar iniciativas desde las pedagogías críticas y la pedagogía artística compuesta por: el teatro, la danza y las artes plásticas. Las cuales ayuden y fomenten la creación de una convivencia sana, para construir una cultura de paz capaz de entender las

dinámicas de conflicto en las que se encontró su territorio y en las que se ahondará a lo largo del trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, recalamos la importancia de la realización de este proyecto en este municipio, debido a que en el pasado fue golpeado duramente por la violencia y el conflicto armado, consideramos necesaria la implementación de la educación para la paz, donde los estudiantes puedan tener una mirada crítica de la realidad de su pueblo, convirtiéndose en agentes de cambio para incentivar un entorno tranquilo.

Realizar esta práctica junto a los estudiantes de grado octavo es valioso. Pues estos se encuentran en una edad idónea para la comprensión de las problemáticas y la creación de propuestas acordes a sus contextos. Pues no basta con que la niñez y la juventud conozcan el pasado y logren la comprensión de las dinámicas sociales, económicas y políticas de los hechos que causaron manifestaciones de conflicto y violencia en el país y en su territorio. Sino que puedan desde sus acciones reconfigurar el presente y construir un futuro donde la prioridad sea la convivencia pacífica y la prevalencia de los derechos.

La escuela debe ser el lugar que nos haga soñar con un mundo mejor y nos ayude a crecer como personas desde las prácticas diarias. La educación como lo planteo Zuleta (1998) en la primera parte del capítulo, debe ser promocionada y encaminada hacia la generación de conciencia política y la incentivación del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, para así contribuir a la formación de ciudadanos con criterio propio que no permitan la permeabilización de sus decisiones por información externa tergiversada por los intereses individualistas de los medios de comunicación.

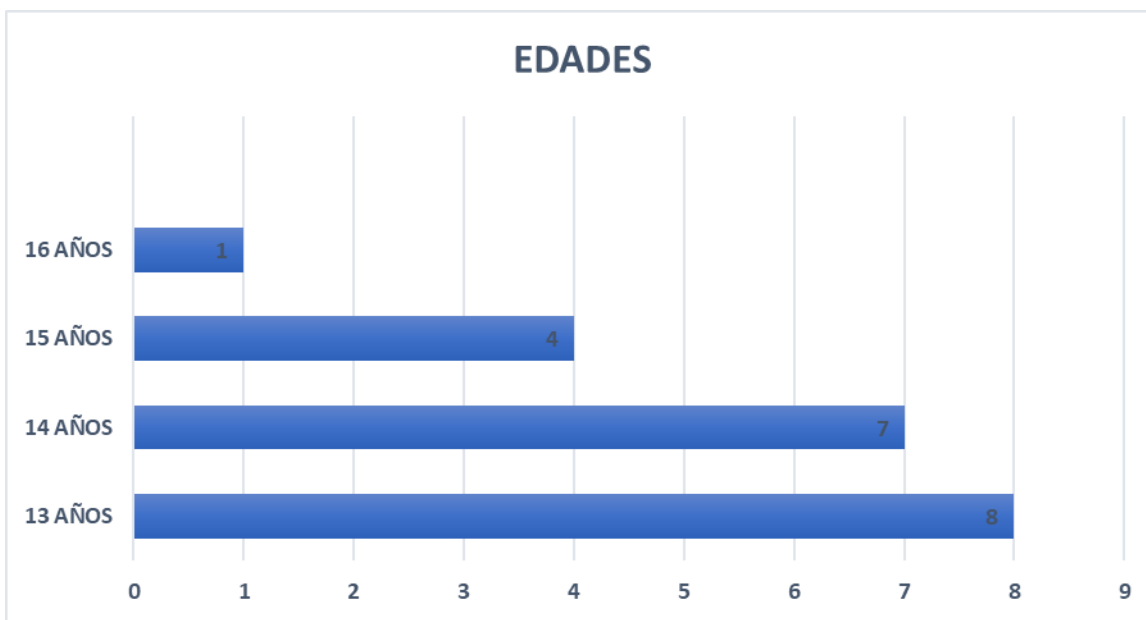
### **Caracterización de la población**

El municipio de Fosca tiene nueve escuelas rurales de educación primaria ubicadas en las zonas veredales más pobladas y cuenta con una en el casco urbano. Además, posee tres instituciones oficiales de educación secundaria y media. La institución educativa departamental de desarrollo rural (IDER) que cuenta con un énfasis agropecuario, La IED Alfonso Pabón Pabón con un énfasis agropecuario y ecológico y La IED María Medina con un énfasis técnico en manejo de software.

La razón por la que las instituciones deciden enfocar su enseñanza en actividades tecnológicas agropecuarias es porque se espera que sus estudiantes aporten en un futuro a mejorar y a mantener las actividades agro-productivas de la región. Esta visión se olvida de la realidad a la que se exponen los estudiantes que viven en zonas rurales, ya que ellos además de estudiar, deben seguir rindiendo en el trabajo del hogar, colaborando a su familia para sacar adelante los productos que comercializan para obtener el sustento económico. Por lo anterior, es común los casos de deserción escolar.

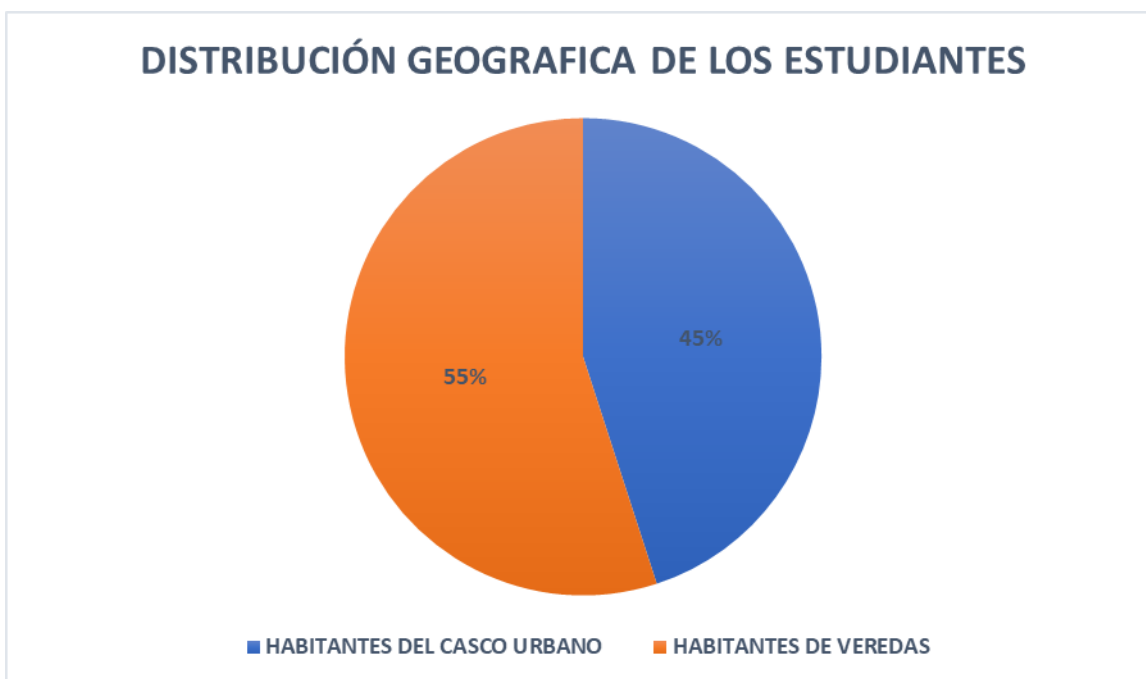
Los padres y madres de esta comunidad son humildes y en varios casos con baja formación académica, ya que en el pasado se ponía el trabajo por encima de la educación. Por ello, se les dificulta muchas veces brindar acompañamiento efectivo a sus hijos dentro de su proceso de formación académica.

A partir de un proceso de observación y aplicación de cuestionarios que se implementaron durante el desarrollo de la práctica educativa logramos conocer información general de la población perteneciente al grado octavo de la institución educativa departamental María Medina, ubicada en el casco urbano del municipio de Fosca, Cundinamarca.

**Figura 3. Edades de los estudiantes**

*Fuente: Elaboración propia*

La ubicación de las barras horizontales muestra en la parte izquierda las edades y en la parte inferior, la cantidad de estudiantes. En la gráfica se observa el rango de edades en los que se encuentran la totalidad de estudiantes (20 estudiantes) de grado octavo. La edad de 13 y 14 años es la más común con 8 y 7 estudiantes, seguido de los 15 años con 4 estudiantes y 16 años con 1 estudiante. Se observó que los estudiantes entre los rangos de edades más bajas fueron más receptivos a las actividades propuestas, mientras que el estudiante con mayor edad se mostraba un poco alejado y esquivo ante el desarrollo de las actividades; tanto con sus compañeros como con las docentes. Por lo anterior, fue necesario implementar mecanismos que incentivarán el trabajo en equipo con sus compañeros.

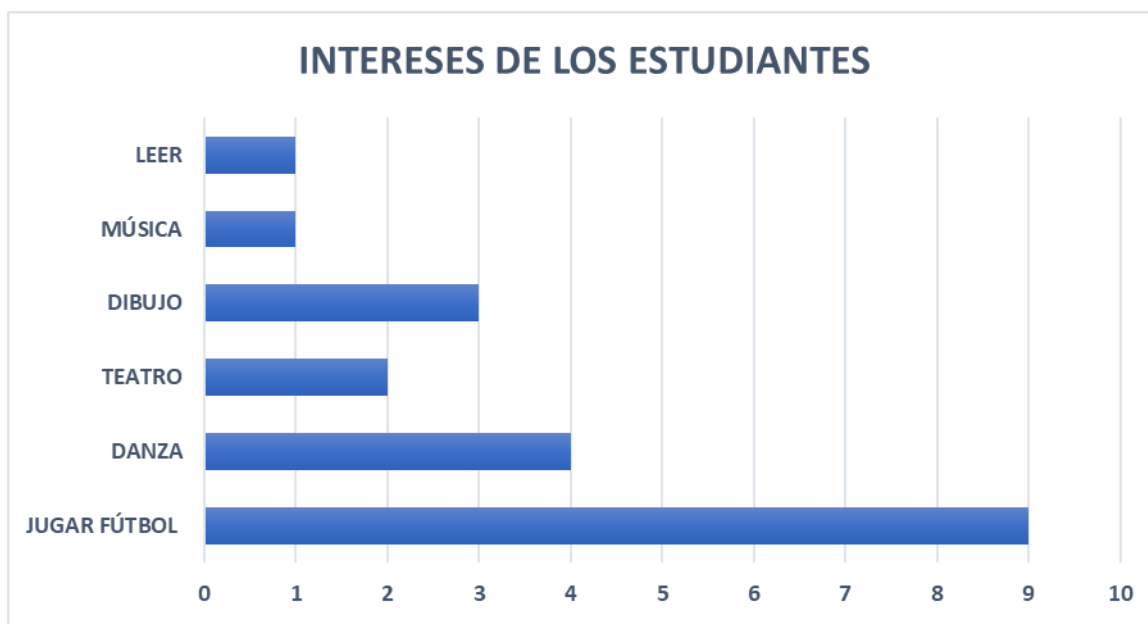
**Figura 4. Distribución geográfica de los estudiantes**

**Fuente: Elaboración propia**

En la gráfica se muestra la distribución geográfica de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa departamental María Medina del municipio de Fosca. En esta se expone porcentualmente cuantos estudiantes residen en veredas del municipio y cuantos en el casco urbano.

El 55% de estudiantes residen en veredas del municipio, principalmente Quinchita, Mesa de Castro, California, El herrero, San Antonio, etc. Por lo que viven dinámicas de vida diaria diferentes al 45% de sus compañeros que viven en el casco urbano.

Los datos recolectados dan cuenta de la naturaleza campesina del pueblo, pues la mayoría de los estudiantes residen en alguna de las 22 veredas de las que salen diariamente hacia su institución educativa. La mayoría de los estudiantes de las veredas se desplazan hacia el pueblo en varias rutas proporcionada por la alcaldía municipal.

**Figura 5. Intereses de los estudiantes**

**Fuente: Elaboración propia**

En este gráfico se observa la respuesta de los estudiantes de grado octavo a la pregunta: ¿Cuál es tu pasatiempo favorito? Donde la mayoría contestó que le gustaba el deporte, específicamente el fútbol, porque se sienten llenos de energía, sienten adrenalina y jugar alimenta su espíritu de competitividad, además que se fortalece el trabajo cooperativo. Por otro lado, los cuatro estudiantes que prefirieron la danza comentaron que les agradaba mucho explorar diferentes estilos, pero que lo más cercano para ellos eran las danzas tradicionales del pueblo como la carranga y el merengue campesino. En menor cantidad está el dibujo como una actividad que los desestresa y les permite explorar su creatividad y, por último, se encuentran actividades como el teatro, la música y la lectura que dejan ver que los estudiantes en sus momentos de ocio no se interesan mucho por pasatiempos que requieran la quietud y concentración total.



## **CAPÍTULO 2. PROPUESTA PEDAGÓGICA**

A lo largo de este capítulo expondremos nuestra propuesta pedagógica, que surge a partir de lo hallado en el capítulo anterior acerca del estudio del conflicto armado en el municipio de Fosca, lugar donde ocurrieron hechos de violencia que marcaron a la población. Lo anterior nos llevó a pensar en una estrategia de enseñanza para la educación de paz, según la pedagogía artística y la pedagogía crítica, para alcanzar los objetivos planteados, sobre todo fomentar la cultura de paz. Además, se tiene en cuenta las necesidades de la población de Fosca y la institución educativa María Medina, según la caracterización anterior.

Por lo anterior, se delimitan los siguientes objetivos como horizonte de la propuesta pedagógica:

### **Objetivo general**

Construir una estrategia de enseñanza del conflicto y la paz con los estudiantes de grado octavo, desde la pedagogía artística y la pedagogía crítica en la institución educativa María Medina en el municipio de Fosca, Cundinamarca.

### **Objetivos específicos**

- Identificar los sentimientos y percepciones de los estudiantes acerca del conflicto armado a través de los relatos de los habitantes de Fosca.
- Abordar las dinámicas de conflicto desarrolladas en el territorio desde el marco de las pedagogías críticas.
- Crear un performance mediante la pedagogía artística con los estudiantes de octavo, recopilando sus aprendizajes acerca de la paz y el conflicto.

## **Fundamentación teórica**

En este apartado se desarrollan teóricamente las categorías principales de nuestra propuesta educativa: Conflicto, educación para la paz y territorio. Estas fueron desarrolladas pensando en el contexto inmediato donde se realizará el presente proyecto educativo, pues responden a las problemáticas y necesidades más significativas.

### ***Conflicto***

A nivel nacional se ha observado la existencia del conflicto armado, “en la medida en que ha sido una confrontación compleja y prolongada, en la que los grupos armados se han convertido en protagonistas” (Smith, 2008, p. 2). El conflicto armado colombiano tiene características que lo diferencian de otros presentados al rededor del mundo. En un primer lugar, este conflicto es interno o endógeno, pues dentro de las manifestaciones violentas no se involucra actores internacionales.

Este conflicto no es convencional pues según los niveles de intensidad militar, el tipo de armamento y las tácticas con las que luchan los combatientes en el marco de la confrontación armada. Teniendo en cuenta estos criterios, los conflictos se dividen en convencionales y no convencionales. En el caso colombiano, en el que la insurgencia utiliza la guerra de guerrillas como principal táctica operativa y no se presentan grandes batallas a campo abierto en las que participen divisiones de artillería o mecanizadas, se estaría frente a un conflicto armado no convencional”. (Trejos, 2013, p. 64)

Otra de sus características, según Trejos (2013) es que su existencia afecta la imagen y panorama del país ante el mundo. La presencia de cultivos, propiedad de grupos al margen de la ley, en áreas de frontera y multiplicación de exportaciones, entorpecen las relaciones

internacionales de Colombia, llevándolo a encontrarse muchas veces bajo peticiones y exigencias de países extranjeros en cuanto el manejo y control de estas problemáticas:

Al igual que en otros países, los actores involucrados han participado en numerosos acercamientos, diálogos políticos o procesos de paz, aportando experiencias de negociaciones que involucran a diferentes sectores de la sociedad civil, actores estatales, comunidad internacional y organizaciones multilaterales (Smith, 2008, p. 270).

La salida más viable para el conflicto armado, fueron los procesos de paz implementados por primera vez por el expresidente Belisario Betancourt, quien tenía una concepción diferente sobre el conflicto armado y las soluciones a este. Los presidentes posteriores se encontraron en la encrucijada de optar por la utilización de la fuerza o recurrir a los diálogos y procesos de paz.

Si bien los acuerdos para la paz son lo predilecto para la población civil, llegar a ellos involucra esfuerzos estatales, como la creación de incentivos. El crear una paz que tenga en cuenta dichos agravios implica ir más allá de la reconstrucción de una economía política que fue generada por la guerra; requiere tener en el proceso de desarrollo altamente desigual que en primera instancia llevó a la guerra, el tratar de limitar la proliferación de armas ligeras y pequeñas, el intentar evitar la privatización económica —que a su vez termina por aumentar los agravios— y el pensar en una educación orientada hacia la paz (Smith, 2008, p. 292).

Esta última idea es punto de encuentro para muchos autores colombianos estudiosos del conflicto armado. Por esto, se propone una educación orientada a la paz, pues así posible regenerar el tejido social, formando a nuevos ciudadanos consientes de la importancia del dialogo para el progreso y la construcción de un mejor futuro para todos.

### ***Educación para la paz***

En primer lugar, Cerdas (2015) define la educación para la paz como un proceso de aprendizaje en el cual el ser humano es agente de transformación, se centra en la persona al creer que tiene potencial y posee las capacidades y habilidades que le permiten participar de forma autónoma, no violenta, decidida y activa en el desarrollo colectivo de una sociedad, para promover y construir la paz. Cuando se aborda este tema es necesario pensar en una educación crítica y emancipadora, donde se cree una consciencia acerca de la desigualdad social y que, para hacer un cambio, así sea desde la individualidad, tenemos el pensamiento y la toma de decisiones, por ende, se debe luchar y manifestarse desde las posibilidades que se tengan, ya que quedarse de brazos cruzados y conformarse con la realidad injusta, no es la solución.

A través de la educación para la paz se debe generar un conocimiento social y un cambio en los valores para que se pueda incidir en la erradicación de los factores estructurales que generan la violencia, así se podrá recuperar la idea de paz positiva, lo cual implica construir y potenciar en el proceso de aprendizaje relaciones fundamentadas en la paz y afrontar los conflictos que se den en la vida escolar y en la sociedad de forma no violenta. Se inicia con el reconocimiento del derecho de los demás a una vida digna, se lleva adelante a través del diálogo y, por último, necesita de la cooperación (Esquivel y García, 2018, p. 268).

En este orden de ideas es clave pensar en colectivo, ponerse en el lugar del otro, respetar sobre todo la integridad de las personas con las que se convive, si se enseña esto desde la escuela, contribuirá a construir mejores personas para un futuro.

Históricamente, la escuela ha sido lugar de conflicto, de búsqueda y construcción de alternativas para lograr la paz. Por ello, “la educación debe ser analizada desde una perspectiva diferente, asumiendo que ésta puede contribuir con la formación de ciudadanos capaces de modificar las relaciones sociales existentes, es decir, es posible plantearse una opción de cambio en la escuela. Desde esta mirada, la paz debe considerarse como una opción alcanzable dentro de la escuela” (Fernández, 2006, p. 252).

Ante esto, la revista Colombiana de Educación dedica artículos a pensarse cómo se puede tejer la construcción de paz en torno a las prácticas requeridas en cada contexto, de esta manera, se promueven procesos participativos desde la escuela, para darle significado a lo ocurrido en el pasado, a través de sus aprendizajes que van a influir tanto en el presente como en el futuro.

Las niñas y los niños que hoy habitan las escuelas no deben ser leídos como sujetos pasivos ni como guiados solo por visiones adultocéntricas; en este sentido, el proceso de escolarización requiere de nuevas formas de abordaje, por ejemplo, la incorporación del pasado (de los recuerdos) como legado de las relaciones familiares, comunitarias y contextuales; la participación en los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones frente al estar con otros, y finalmente, a partir de la comprensión de que las niñas y los niños aportan a la construcción de paz desde su estar en la escuela y desde sus prácticas cotidianas con otros (Carmona y Ospina, 2022, p. 3).

Como sociedad hay que reflexionar acerca de lo que las preocupaciones del futuro, solo implementando una cultura que defienda la idea de paz, se podrá dejar este valioso legado a las generaciones venideras, que gozaran de lo algún día solo fue un sueño. Además, como menciona Oviedo (2020) es necesario que se visibilicen las voces de toda la comunidad

educativa pensando los contenidos que se necesitan, para favorecer la creación de ambientes educativos, donde se dé el reconocimiento y escucha de niños, niñas y maestros como actores de paz.

La construcción de una cultura de paz es fundamental para erradicar, disminuir, prevenir y desaprender todas las formas de violencia. Esta se va construyendo cada día en torno a la realidad individual y social; en este devenir, es trascendental la educación para la paz como un proceso que permite transformar las personas y las realidades, para que cada quien asuma la paz como una práctica en sus relaciones cotidianas (Cerdas, 2015, p. 151).

Desde la socialización primaria de los niños se debe hablar de paz en la sociedad, es necesario cambiar aquellos ideales violentos con los que han crecido los colombianos durante décadas, es momento que se asuma una formación que contribuya a que las personas cambien las relaciones sociales existentes. Así, Martínez (2017) expone que, en la medida en que la sociedad pueda educarse para resolver sus dificultades e inconvenientes mediante el diálogo, se podrá edificar una paz larga y duradera.

Una cultura escolar promotora de paz desarrolla una actitud de respeto mutuo, en la igualdad valórica de las personas, en la tolerancia y el amor mutuo, determinantes en la resolución pacífica de conflictos, así como en la promoción y desarrollo de un pensamiento autónomo. Desde esta concepción, la cultura de paz aparece como una opción interesante al intentar describir, a partir de los elementos propios de la cultura escolar, la forma como la educación pudiera estar contribuyendo o no a la conformación de alumnos críticos, autónomos y solidarios, capaces de superar el

vacío moral dominante, y que valoren su compromiso para la construcción de sociedades más justas y más humana (Fernández, 2006, p. 2)

“Freire, legó en sus estudios que uno de esos sueños por los que luchar... es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, de sexo, de clase sean señales de vergüenza... es posible la vida sin sueño, pero no la existencia humana y la historia sin sueño” (Bermúdez, Díaz, Fernández, 2018, p. 172). En tal sentido, nuestro sueño como maestras en formación es educar y aportar herramientas para alcanzar la cultura de paz en nuestros educandos, futuros constructores de la sociedad humana. El sistema educativo en Colombia debe apostar a incentivar una sociedad menos violenta y más empática, donde en la conciencia de cada persona prime el bienestar común.

Además, en trabajos como los de Alicia Cabezudo autora con amplio bagaje en educación para la paz, nos expone que la educación para la paz, derechos humanos y para el desarme, es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana. Ella recalca la importancia de la implementación de este tipo de educación especialmente en Latinoamérica, espacio que ha sido víctima de múltiples violencias.

Educar para la paz es una necesidad y actualmente los maestros en formación debemos fomentar todas las formas de hacer paz en la escuela, para que así la cultura se vaya transformando en cultura de paz, donde haya una mejor calidad de vida y una convivencia sana.

***Territorio***

Se abordó la categoría de territorio, pero no desde la geografía física, sino desde una mirada humana, donde confluyen diferentes tipos de procesos que producen el espacio, como aquellas diversas acciones que dotan de sentido y de significado el territorio que habita el ser humano y configuran las dinámicas sociales. En este sentido, el territorio se define como: Según Mancano (2008) se puede decir entonces que el territorio es una totalidad y está en disputa, porque la vida social se encuentra en un constante movimiento por los distintos intereses de los individuos que modifican y transforman las relaciones sociales del espacio. Los sujetos producen sus propios territorios y la destrucción de estos territorios significa el fin de esos sujetos. El despojo también destruye sujetos, identidades, grupos y clases sociales. El territorio se conforma como una categoría importante debido a que:

El territorio es una de las categorías de análisis de la geografía y recientemente se ha convertido en un concepto ampliamente utilizado por diversas ciencias que se ocupan de los procesos de producción del espacio. Esta diversidad promueve la comprensión y los significados atribuidos al concepto de territorio según las intencionalidades de los sujetos (Mancano, 2008, p. 2)

Mancano (2008) propone que dentro del territorio se tejen las redes de las relaciones sociales, pero dentro de estas redes también hay enredos, que son los conflictos, ya que no existe un territorio plano e igual, sino que hay un territorio diverso y múltiple, en el cual se encuentran contradicciones, al haber sujetos con diferentes intereses. “La disputa territorial se produce de dos maneras: por la desterritorialización o por el control de las formas de uso y de acceso a los territorios, o sea, controlando a sus territorialidades” (Mancano, 2008).

Dentro de las dinámicas del territorio se puede observar cómo el sujeto es capaz de construir territorio con todo lo que esto significa, dónde puede establecer una cultura o una

identidad; pero al mismo tiempo puede destruirlo, si este territorio no se adapta a su ideal, es desde allí que se piensa ¿Cómo un grupo social renace cuando se destruye todo lo que conoce físicamente? Tal vez desde la resistencia, los individuos pueden reconstruir después de un conflicto, ya que el territorio no es solo un espacio físico, este hace parte de una construcción social que crean las personas al pertenecer a una sociedad.

Para Mancano (2008) los territorios son entonces un mecanismo de control, porque con ellos se puede ejercer poder, aquí es donde entran las intencionalidades, debido a que según la intención se pueden hacer significaciones amplias o restringidas, atendiendo los intereses de los gobiernos y sus instituciones. “En las ciudades, en los campos, en los bosques, entre campo y ciudad, entre naciones y pueblos en un país, a partir de distintas relaciones sociales y políticas, los territorios son producidos y destruidos en conflicto permanente, generando complejas conflictividades” (Mancano, 2008, p. 5).

### **Fundamentación pedagógica**

Consideramos pertinente para el desarrollo de nuestro trabajo en el municipio de Fosca la pedagogía crítica y la pedagogía artística. En este apartado expondremos sus características principales y algunos referentes, en razón de que se pueda entender mejor el abordaje pedagógico de nuestra propuesta, donde se encontrarán algunas ideas que ayudaron a fundamentar y darle sentido a las actividades que se planearon.

#### ***Pedagogías críticas***

Consideramos pertinente implementar la pedagogía crítica en el territorio, ya que apostamos por una educación alejada de lo normativo, como lo expone Raúl Mejía:

Es a la luz de este nuevo capitalismo cognitivo que la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las de su modelo anterior, pero también desde ese

nuevo proyecto, con sus nuevas formas de control es que se entienden las reformulaciones que se vienen haciendo de ella por los grupos de detentadores del poder de la época. De igual manera, de estas dos realidades surge la necesidad de un nuevo discurso y una nueva práctica crítica que comience a orientar y dar forma a la búsqueda de otras educaciones, las cuales van surgiendo de las resistencias en las diferentes esferas de una educación que se ha trasladado a todos los espacios de la sociedad (Mejía R, 2008, p. 63)

Para ello, hay que plantear una pedagogía que incentive una educación integral para cada estudiante, dándoles herramientas útiles para construir una cultura de la paz que forme lazos de empatía y apoyo intergeneracional, que hará más ameno volver la mirada al pasado, rompiendo si se quiere la amnesia de la comunidad.

Se espera que, desde las pedagogías críticas, se formen estudiantes capaces de asumir este papel crítico y transformador que les permita entender y alejarse de estas ideas hegemónicas frente a las que nos encontramos. Es necesario que como educadores logremos que nuestros estudiantes estén en constante diálogo con su realidad y contexto.

En concordancia con lo que defiende esta pedagogía que lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad. (Ramírez, 2008, p. 109)

Por ello, nuestro deseo de implementar esta pedagogía, pues con ella nuestros estudiantes serán capaces de analizar de forma crítica la información que reciban,

cuestionando e indagando para hallar su verdad, empoderándose y a la vez a la comunidad a la que pertenecen. Dado que la pedagogía crítica:

anima a los oprimidos a rebatir las historias fabricadas para ellos por los «externos», y a construir contra historias que den forma y orienten la práctica de la esperanza y la lucha por una política emancipatoria de la vida cotidiana. Se trata de una pedagogía que intenta extirpar del cuerpo social las invasoras patologías del racismo, el sexismo y el privilegio de clase (Giroux y McLaren 1986; McLaren, 1994, p. 131)

Dicho esto, sobre la pedagogía crítica, es importante conocer sus antecedentes latinoamericanos. Los fundamentos de la pedagogía crítica se encuentran en la postura freireana de educación popular, la cual tenía por finalidad una educación propia, a continuación, Mejía (2011) expone algunas de sus características.

Educación para romper las cadenas más fuertes de la opresión popular mediante una educación cada día más extensa y cualificada. La desigualdad educacional y por lo tanto cívica de nuestra sociedad pretendidamente democrática, en la que los privilegiados de clase reciben todos los recursos académicos, técnicos y culturales para ser los dueños del pueblo. Después de tanta lucha no nos podemos resignar a vivir en una justicia media. Éste debe ser el momento más alto, más claro, más resonante de nuestra justicia integral. Fe y Alegría nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral. (Mejía, 2011, p. 13)

Los aportes de Freire para esta pedagogía se encuentran en variedad de sus escritos, como la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la liberación, etc. “La gran riqueza de Freire y que acompañará al pensamiento crítico en educación por mucho rato, es que éste ve a la pedagogía como una práctica educativa y política.” (Mejía,

2011, p 130). Este pensamiento fue muy importante para la cimentación de la pedagogía crítica, incluso influenciando autores como Peter McLaren y Henry Giroux, considerados referentes y padres de esta.

Por otra parte, Luis Gonzáles Martínez analizando lo que Giroux propone sobre la pedagogía crítica nos dice que está ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades (Gonzáles, 2006, p. 2), Dicha cualidad puede llegar a disgustar a determinados grupos sociales, religiosos y políticos. Sin embargo, como docentes debemos velar por que exista neutralidad y libertad para nuestros estudiantes, quienes desde este lugar puedan desarrollar habilidades para cuestionar activamente sin aceptar imposiciones ideológicas externas.

En resumen, las pedagogías críticas buscan trascender el simple acto de transmitir información, en cambio, fomentar un proceso educativo que empodere a los estudiantes para poder analizar y desafiar las estructuras impuestas opresivas. Estas pedagogías nos recuerdan que la educación tiene el poder de ser un motor de cambio social y de construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, hacemos la apuesta de las pedagogías críticas por una educación para la paz, ya que los estudiantes y habitantes pueden ser agentes de cambio que actúan frente a un contexto, analizándolo y tomando una postura crítica frente a su realidad y pasado, decidiendo, y desde su actuar pueden construir solidaridades y acompañamiento mutuo para reconciliarse con su historia y construir un futuro en paz.

***Pedagogía artística***

La pedagogía artística es fundamental para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, ya que, al propiciar el proceso creativo, se potencian aspectos cognitivos y sensitivos en los sujetos. María Acaso (2009) habla de que la pedagogía artística comienza su andadura teórica con la preocupación por la organización de la educación del niño en la escuela en EE UU. En general se plantea este tipo de aprendizaje como una forma de incluir en la escuela nuevos dispositivos para que la comunidad participe en la construcción de relaciones sociales y del tejido social, desde una mirada mucho más sensitiva e interactiva.

La primera propuesta teórica que se desarrolla como tal en el mundo de la pedagogía artística se consolida como lo que los teóricos han denominado Autoexpresión creativa. “Esta tendencia encuentra su base en la función que cumplió la pedagogía artística tras la Segunda Guerra Mundial, así como en la evolución de los dos grandes modelos educativos que se desarrollaron desde EE. UU.: el modelo cientifista y el modelo expresionista” (Acaso, 2009, p. 93). La autoexpresión es un modo de expresión personal e individual y propone que las actividades educativas deben desarrollarse sobre la liberación de sentimientos y emociones, para que el niño o joven pueda ser más creativo y resolutivo en cualquier faceta de su vida. Por otro lado, Acaso, 2009 propone un modelo educativo que fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación del arte en todas sus formas. La autora pone en tensión las ideas tradicionales sobre el arte y la educación, ofreciendo una perspectiva contemporánea que invita a repensar el papel del arte en la sociedad, pensándolo como un dispositivo para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante.

Así mismo, en Colombia el campo educativo se ha abierto a ver la pedagogía artística como un pilar fundamental en la formación y construcción de sujetos críticos que desde las posibilidades que les brinda el arte en todas sus formas crean y transforman sus entornos y

contextos, de esta forma se hace necesario que las instituciones le den la importancia que merece la pedagogía artística y le proporcionen a la comunidad educativa las herramientas para incidir en la formación de seres humanos integrales, no necesariamente artistas, pero sí personas que el día de mañana tendrán habilidades básicas de expresión, desenvolvimiento en diferentes lenguajes y códigos simbólicos humanos, además del desarrollo de la percepción, la apreciación, la reflexión y la producción artística.

Siguiendo la idea anterior, esta apuesta pedagógica plantea el arte y el performance como una estrategia para promover la educación para la paz, donde los sujetos involucrados puedan crear procesos creativos que aporten a la construcción de una comunidad más unida, crítica y reflexiva. “La pedagogía artística y cultural es un campo de fuerzas donde confluyen diversos agentes, saberes y prácticas que se articulan para hacer posible un lugar de aprendizaje significativo” (MEN, 2019, 42

).

La pedagogía artística se expresa en actividades relacionadas con el proceso creativo de los estudiantes, por eso se incluye la actuación como una herramienta que propicia reflexiones sobre la expresión de emociones y sentimientos, que promueve el disfrute, donde aflora la imaginación, la creatividad y la participación. La performance es entendida como un canal que posibilita la interacción experiencial en un tiempo y espacio determinado, allí el estudiante a diferencia del teatro tradicional no ocupa únicamente el lugar del espectador pasivo, sino que hace parte de la acción contrastando su carácter social, con las relaciones y experiencias que se gestan de este dispositivo en entornos escolares (Marulanda, 2020, p. 10). En el performance se quiere generar experiencias vivas simbólicas, donde los estudiantes apropien lenguajes del arte, a través del cuerpo, la imagen, el símbolo y la decodificación del

espacio; así se busca poner al alcance de la educación, dispositivos de acción que permitan generar sentido crítico, narrativas visuales/escénicas de signos y símbolos y potenciar lecturas autónomas del contexto sociocultural en el que conviven los estudiantes.

El apropiarse de los lenguajes artísticos, en este caso, el arte de acción, la performance y acercarlos al contexto escolar, permite al educando y al profesor construir un medio para el alcance de la sensibilidad, la creación, y la expresión a través de elementos simbólicos, que son abordados desde el cuerpo, la escritura, la imagen; destrezas que al servicio de las necesidades del entorno tanto escolar, como social, se transforman en herramientas para la comprensión e interpretación de su propia lectura de mundo (Marulanda, 2020, p., 1).

Con el arte se abren las puertas a nuevas posibilidades en la escuela, no solo se puede transmitir un conocimiento tradicional, sino que se le da al estudiante y al maestro la oportunidad de crear con distintas herramientas para comunicar, expresar e interpretar en las áreas del saber.

Cabe resaltar el proceso para desarrollar el performance, ya que este permite reconocer y distinguir las funciones motoras, las cuales aumentan el nivel de conciencia que la persona tiene de su cuerpo y la construcción de su propia imagen corporal y la de otros, además da insumos para hacer sus propias interpretaciones del mundo.

En los niños y niñas no solamente actúa como un instrumento que permite al lenguaje ser expresado, sino también permite al niño dominar su propio instrumento corporal como un campo de intenciones que aporta al desarrollo cognitivo desde la observación de sus compañeros para obtener información sobre cómo actuar, relacionarse o expresarse en la interacción con otros compañeros, esto forma parte

esencial del proceso de aprendizaje y el enriquecimiento a través de nuevas habilidades (Marulanda, 2020, p. 12).

### **Fundamentación didáctica y propuesta en escena**

Para la realización de las actividades propuestas, empleamos un enfoque pedagógico crítico. Este enfoque tiene como objetivo que los estudiantes y los habitantes de Fosca se planteen preguntas y busquen la manera de transformar su entorno en el futuro. Por un lado, es esencial que estos participantes estén conscientes de las realidades sociales, económicas y políticas de su entorno, así como de las circunstancias por las que pasaron las generaciones anteriores. Esto en aras de la transformación y construcción efectiva y conjunta de la historia colectiva. Por otra parte, el punto desde donde partimos para abordar la didáctica fue el expuesto por Armando Zambrano.

La didáctica según Armando Zambrano (2015) nace como una disciplina científica, que estudia las transformaciones y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje. Se trata acerca de la transposición de contenidos para ser enseñados y procesos de enseñanza en función de los aprendizajes disciplinares. Responde a la necesidad de la enseñanza de la ciencia y el lenguaje en la escuela y el colegio, todo esto en la perspectiva de las exigencias sociales y económicas de la sociedad tecnológica. Así mismo su nacimiento está estrechamente unido al lugar que ocupan los aprendizajes en la institución escolar (Zambrano, 2015, p. 57)

En cuanto a la didáctica, consideramos incluir la no parametral pues tiene una relación con el enfoque pedagógico que propusimos. Tal como lo propone Quintar, en la didáctica parametral el “producto” no es solamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra. Es importante tener presente que trabajar las categorías mediante unas

actividades se convierte en todo un proceso, donde estudiantes disfrutan y aprenden, el producto final es la recopilación y resultado de todas las experiencias y ocurrencias que se vivieron durante el desarrollo del proceso, lo cual es más satisfactorio que el simple hecho de mostrar un producto.

Esta didáctica no parametral según (Salcedo, 2009) es una propuesta alternativa que permite tener una ruptura con lo establecido, por ende, el conocimiento es construido también desde las experiencias de vida de la comunidad y es totalmente válido para generar procesos educativos.

Desde ya, la didactobiografía es una narración; sin embargo, la clave no está en la narración, en un modo de contar lo que se desea compartir. La narración de la propia historia de vida, en didáctica no-parametral, se vuelve didactobiografía desde la intencionalidad de hacer de ésta un dispositivo de construcción de conocimiento socio histórico y cultural (Salcedo, 2009, p. 131).

Por otro lado, la idea que planteamos para la realización de las actividades es que los estudiantes puedan construir a la par con las maestras un performance, donde se rescate cada aprendizaje, sentimiento y expresión que salga a flote en las actividades. En un primer momento nuestro objetivo es conocer los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, para partir de ahí en la construcción del performance. En un segundo momento pretendemos explorar la expresión corporal y la comunicación como ejes fundamentales en los procesos que se lleven a cabo, en un tercer momento queremos fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, donde los estudiantes puedan darle sentido a las creaciones colectivas e individuales y las llenen de sentido.

## **Diseño didáctico**

Nuestra práctica pedagógica estuvo enfocada en una población joven, con edades entre los 13 y 16 años, pertenecientes al grado octavo de la institución educativa departamental María Medina del municipio de Fosca. La mayoría de los estudiantes proceden de las veredas del municipio, afectadas en el conflicto armado, mientras que el resto habita en el casco urbano. A continuación, se presentan los objetivos y en cada objetivo esta la serie de actividades que desarrollamos para cumplirlo.

### **Objetivo general**

Generar una estrategia de enseñanza del conflicto y la paz en el municipio de Fosca, Cundinamarca, desde una perspectiva de la pedagogía artística y la pedagogía crítica en la institución educativa María Medina.

**Objetivo específico 1:** Identificar los sentimientos y percepciones de los estudiantes acerca del conflicto armado a través de los relatos de los habitantes de Fosca. Para alcanzar este objetivo se realizaron 3 sesiones

Taller	Actividad	Objetivo	Materiales
<p>1.sesión "Historietas que cuentan historias"</p>	<p>Se inicia la actividad mostrando un video de la comisión de la verdad, con el fin de contextualizar a los estudiantes acerca de la situación de violencia y conflicto que se vive en el campo colombiano. Luego se pedirá a los estudiantes que realicen una historieta representando una situación de las que identificaron en el video. Posteriormente, socializamos lo que cada uno plasmó en su historieta.</p> <p>Para el segundo momento, nos enfocamos en hablar del conflicto colombiano, sus orígenes, causas, principales actores, etc. Para finalmente traerlo al contexto inmediato.</p>	<p>Contextualizar a los estudiantes acerca de la situación de violencia vivida en las zonas rurales.</p>	<p>Hojas colores Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MhTPLvP2fVE">https://www.youtube.com/watch?v=MhTPLvP2fVE</a></p>
<p>2.Sesión "Indagando el pasado"</p>	<p>Se les pedirá a los estudiantes que indaguen con sus familias sobre el conflicto y sus posibles causas. Para posteriormente elaborar una bitácora con estos relatos y los sentimientos que estos les transmitieron.</p>	<p>Conocer la historia de su familia y la comunidad.</p>	<p>Cuaderno Lapiceros</p>

<p>3.sesión "Entre relatos y sentimientos"</p>	<p>Se entregará una postal hecha a partir de los relatos que nos contaron los habitantes de Fosca.</p> <p>Después, se abrirá un conversatorio sobre los sentimientos y emociones de los relatos, considerando estas preguntas: ¿Qué historia puede haber detrás? ¿Quiénes pueden ser los protagonistas de esas historias? ¿En dónde sucedieron?</p> <p>Al final de la sesión podrán escribirle a la persona de la postal una respuesta, donde puedan expresar lo que les evocó el relato.</p>	<p>Reconocer sentimientos.</p>	<p>Postales Lapiceros</p>
--	---	--------------------------------	-------------------------------

**Objetivo específico 2:** Abordar las dinámicas del conflicto desarrolladas en el territorio desde el marco de las pedagogías críticas.

Taller	Actividad	Objetivo	Materiales
<p>1 Sesión "Vs"</p>	<p>Explicación de los conceptos: <b>conflicto, paz y violencia.</b></p> <p>-Ejemplificación mediante un deporte de preferencia del grupo el concepto de conflicto, para posteriormente relacionarlo con los referente teóricos que</p>	<p>Reconocer y relacionar conceptos.</p>	<p>Balón Pito</p>

	sean precisos para el contexto.		
2 Sesión "Bitácoras del corazón"	<p>Se retoman y socializan las bitácoras realizadas en la sesión "indagando el pasado" con los relatos de familiares y vecinos. Esta vez , pensando además de los sentimientos en dos ámbitos, espaciales y temporales.</p> <p>Realizando una línea temporal si se quiere con los hechos ocurridos, pensandonos causas, desarrollo y consecuencias.</p> <p>Rescatando conjuntamente puntos importantes de estas causas, analizando la influencia en estas del estado, jerarquías, diferencias sociales,desigualdad etc.</p>	Conocer y ordenar los hechos ocurridos.	Bitácoras
3 Sesión "Cartografiando nuestro territorio"	<p>Con los acontecimientos claros se procederá a la creación de un croquis del municipio, en el cual se ubicaran los hechos que cada grupo considere relevantes.</p> <p>Finalmente, cada uno de los grupos expondrá su cartografía expresando por qué escogió dichos puntos y compartiendo sus reflexiones en torno a ellos.</p>	Crear cartografía del conflicto	Cartulina Lápices Colores Cinta Tijeras Marcadore s
4 Sesión "Collage de sentimientos"	<p>Se traerán a clase recortes e impresiones que los estudiantes crean adecuados para representar el conflicto . Se realizará un collage que será parte de la muestra final.</p> <p>En este collage se plasmó</p>	Crear un collage sobre la noción que hay del conflicto y la paz, de tal forma que los estudiantes organicen las	Recortes Tijeras Pegante Cartulina

	lo que los estudiantes consideraban relevante de los temas abordados a lo largo de estas sesión.	imágenes y frases, dándoles sentido.	
5 Sesión “Un viaje por la educación para la paz”	Se buscará dar a conocer esta propuesta, compartiendo referentes teóricos y leyes relacionadas. Posteriormente se invitará a los estudiantes a crear una actividad que crean pueda poner en relieve la educación para la paz y donde juntos podamos ser agentes de cambio para nuestra comunidad. En esta serán acompañados y guiados para facilitar su desarrollo.	Sugerir una actividad relacionada a la educación para la paz.	Esferos Hojas Colores Marcadore s

**Objetivo específico 3:** Crear un performance mediante la pedagogía artística con los estudiantes de octavo recopilando sus aprendizajes acerca de la paz y el conflicto.

Para alcanzar este objetivo se desarrollaron 3 sesiones:

Taller	Actividad	Objetivo	Materiales
1. sesión “Luces, cámara, acción”	En esta sesión trabajaremos en torno al teatro. En un primer momento los estudiantes harán una exploración e identificarán los actores principales, sucesos importantes, lugares, consecuencias y causas	Elaborar un libreto e incentivar la imaginación y creatividad de los jóvenes.	Hoja Lápiz

	<p>del conflicto armado en Fosca, después de esto improvisaron lo que hablamos del conflicto en grupos y finalmente escribirán un libreto, con la herramientas trabajadas a lo largo de la sesión.</p>		
<p>2.sesión "Cuerpo como territorio"</p>	<p>Al iniciar se hará un ejercicio de respiración, donde se les dirá a los estudiantes que cierren los ojos y que "A partir de este momento iniciarán un viaje por su cuerpo en el que van a reconocer cada parte de él (rostro, manos,color de pelo, lunares, cicatrices, manchas)". Con este ejercicio ellos reconocen sus cualidades y entienden que deben cuidar su cuerpo como un templo, nadie debe decidir sobre este, solo ellos.</p> <p>Para reivindicar nuestro cuerpo lo usamos para bailar el merengue campesino, generando un momento de encuentro y disfrute.</p>	<p>Reconocer el cuerpo como el primer territorio que habitamos.</p>	<p>Música</p>
<p>3. sesión "El performance como herramienta para fomentar la educación para la paz"</p>	<p>En primer lugar se hará un museo vivo con las creaciones de los estudiantes y en un segundo momento presentaremos la creación performática que se logró construir a lo largo de las sesiones con el mensaje del conflicto y la paz.</p>	<p>Realizar una muestra de procesos para los demás integrantes de la comunidad educativa, donde se involucren en el proceso de creación de los estudiantes, en pro del desarrollo de la cultura de paz en el</p>	<p>Material pedagógico</p>

		territorio.	
--	--	-------------	--

### **CAPÍTULO 3. REFLEXIONES Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO**

En este capítulo, en un primer momento se aborda la metodología y herramientas utilizadas en el proyecto implementado en el municipio de Fosca, ahondando en sus objetivos y principales características. En segundo lugar, se presentan los propósitos y la sistematización de la experiencia de esta implementación, cruzada con información del diario de campo, entrevistas realizadas a los habitantes del pueblo, partes de los conversatorios realizados con los estudiantes, todo esto reflejado en los apartados Tejiendo sentires: Acerca del conflicto armado en Fosca desde los sentimientos. Descubriendo el pasado: En busca de la comprensión del conflicto armado en Fosca y El performance como una posibilidad de expresarte. Por último, se presentan las conclusiones a las cuales llegamos, estas incluirán un análisis crítico de los resultados obtenidos, las lecciones aprendidas, y las recomendaciones para futuras intervenciones en contextos similares.

#### **Tejiendo la paz: Las posibilidades del arte en la escuela.**

La idea central de esta propuesta pedagógica fue promover la educación para la paz desde el reconocimiento por parte de los estudiantes de las diferentes problemáticas que se presentaron en su territorio en el marco del conflicto armado. Además, fue clave rescatar sus sentimientos y opiniones respecto a la toma guerrillera desarrollada en Fosca, dando paso a una reflexión por parte de cada uno frente al pasado de sus familias y vecinos.

En segundo lugar, nuestro propósito fue lograr lo planteado anteriormente, mediante el uso de la pedagogía artística, pues consideramos que este es el catalizador perfecto para este fin. Utilizamos en cada sesión el baile, artes plásticas, música, corporalidad, teatro, entre otras expresiones artísticas como aliados, recurriendo a los gustos y hobbies de los estudiantes, para que comprendieran fácilmente los conceptos de paz, conflicto. En cada una

de las sesiones se realizó una actividad transversalmente a la pedagogía artística, esto para alimentar las dos propuestas finales: El museo vivo y el performance.

Mediante la propuesta pedagógica, los estudiantes pudieron indagar la historia de sus familias y su incidencia en el conflicto armado ocurrido en Fosca. Los estudiantes pudieron conocer acontecimientos puntuales como el acoso de grupos armados a los habitantes y la toma guerrillera desarrollada en el casco urbano del pueblo. La cartografía y dibujo permitió comprender las dinámicas del territorio, definiendo las causas y consecuencias del conflicto en Fosca. Después de algunas reflexiones acerca el territorio, el conflicto y la necesidad de la paz, se hizo un performance donde se mezclaron la pedagogía crítica y la pedagogía artística.

### **Tejiendo sentires: Acercamiento al conflicto armado en Fosca desde los sentimientos.**

El primer objetivo específico se centró en desarrollar las actividades iniciales de la propuesta pedagógica, para recuperar los conocimientos y sentimientos de los estudiantes acerca del conflicto armado a través de los relatos de los habitantes de Fosca. Para lo cual, contamos con el apoyo de las personas que fueron víctimas de alguna u otra forma del conflicto armado desarrollado allí.

En la primera sesión dedicada a este objetivo, se inició la clase compartiendo el video “la fuerza de la tierra, relatos de quienes la habitan” de la comisión de la verdad, esto para contextualizarlos acerca del conflicto armado que se vivió en el campo colombiano. En este video se observan situaciones similares a las relatadas por las personas afectadas por la violencia en su pueblo, desplazamientos, extorsiones, persecuciones, entre otras manifestaciones de violencia.

Los estudiantes observaron atentamente tomando apuntes de lo que les parecía importante y de lo que quizá algún día habrían escuchado entre conversaciones de sus familiares. Para iniciar un conversatorio se proponen las siguientes preguntas: ¿Reconoce usted alguna de las situaciones evidenciadas en el video? ¿Relaciona alguna situación de las presentadas en el video con hechos de su vida?

Algunas de las intervenciones fueron:

*Si, aquí mí tío me contaba que a ellos también el ejercito los acosaba, que, por ayudar a la guerrilla, una vez casi lo matan. Él le hacía ollas grandes de comida a la guerrilla, pero ellos lo amenazaban para que lo hiciera y a veces le pagaban o le traían mercado para la casa. (Barbosa, conversación personal, 2023)*

*El gobierno siempre ha olvidado el campo, antes y ahora, aquí, aunque mandemos comida para Bogotá y otras partes del país, no se ve la plata, mis abuelos ahora están sin pensión, ni nada. Cuando estaba la guerrilla, peor, no ayudaban a los campesinos con nada. (Quevedo, conversación personal, 2023)*

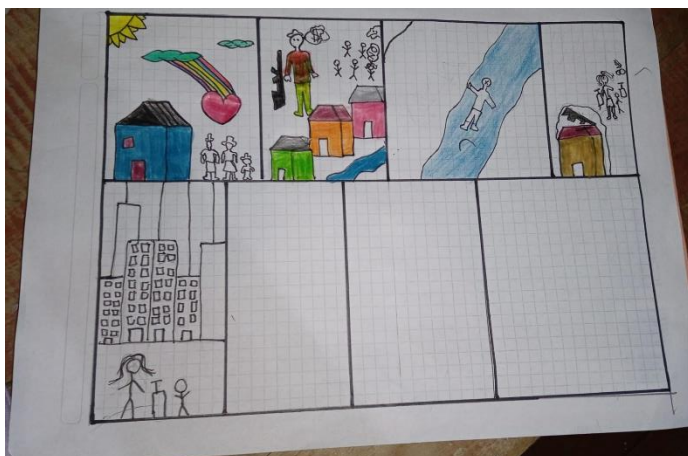
*Pues mi abuela vive en una vereda y nunca el gobierno la ayudo, ella gana poquita plata cuando vende en el mercado lo que saca de la finca, esto es como el video, porque nadie se asoma por allá y los campesinos se la pasan trabajando para que todos podamos comer. (Alarcón, conversación personal, 2023)*

*Yo supe que a don Pedro le tocaba llevarle todas las botas de caucho de su tienda a la guerrilla, ellos pasaban por el pueblo y se asomaban a las tiendas y talleres y les pedían a los dueños, por ejemplo, 30 pares de botas, tantos productos, así... (Acosta, conversación personal, 2023)*

Como punto de reflexión nuestra, vemos evidenciados que estos chicos, aunque son jóvenes, conocen muchas de las dinámicas económicas del país. Al ser parte de esta primera línea de producción agrícola, son conscientes de las desigualdades y del olvido estatal para los campesinos, además algunos estudiantes (mayoritariamente veredales) tienen noción del conflicto de Fosca, saben algunos eventos puntuales sobre su primo, tío, abuelo, pero dicen no saber el ¿Por qué?

Al terminar la socialización, se plantea una reflexión, sobre algunas preguntas centrales: ¿Habían escuchado alguna vez sobre el conflicto armado? ¿Qué sentimientos les generó ver aquel video? ¿Qué situaciones les impactaron? Los estudiantes decidieron expresarlo mediante historietas (véase *la figura 5*), en ellas podíamos observar plasmadas situaciones que hacían referencia al conflicto armado, la violencia, personas abandonando los lugares donde habitaron toda su vida, campesinos obligados a hacer tareas para grupos armados, entre otras.

**Figura 5. Historietas**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

Con estas situaciones identificadas, procedimos a brindarles un contexto histórico del conflicto colombiano, donde con su ayuda propusimos algunas causas como: Desigualdad social y económica, debilidad estatal, concentración de tierras en pocas manos, existencia de monopolios que acaparan el mercado, polarización política, explotación indiscriminada de los recursos naturales e inseguridad en las zonas rurales.

Como principales actores involucrados, los estudiantes proponen a nivel nacional a los grupos guerrilleros, principalmente FARC, ELN (Ejército de liberación nacional), ejército nacional, grupos paramilitares y narcotraficantes y el estado.

Hasta aquí podemos notar que los estudiantes se sienten cómodos y motivados frente a las temáticas del conflicto, aunque desconocen algunas cosas se muestran activos, haciendo utilización de herramientas tecnológicas como sus celulares investigan y proponen información valiosa para el desarrollo de la actividad.

Para abordar las consecuencias del conflicto para la comunidad, los invitamos a pensarlos desde una perspectiva crítica. ¿Como creen que ha afectado el conflicto a las comunidades? Joaquín levanta la mano tímidamente y nos comenta:

*Eh, pues, el conflicto puede afectar varias cosas de las comunidades, puede hacerlas más pobres, ¿sí?, si a un campesino no lo dejan trabajar en paz los grupos guerrilleros, nunca va a salir de la pobreza, como va a salir a vender lo que saco de su finca (Acosta, conversación personal, 2023)*

Valentina retoma esta idea y agrega un comentario importante

“y si ellos sacan a los campesinos de sus fincas, pues su tierra, es porque la van a coger, pues para ellos... por eso hay gente que es dueña de muchísimas tierras y otros que no tienen donde vivir” (Rojas, conversación personal, 2023). Podemos dar cuenta que,

para los estudiantes, las consecuencias tuvieron un tinte sobre todo socioeconómico y con amplia importancia de la tenencia de la tierra.

Posteriormente, decidimos llevarlo a una escala más cercana, nuestro pueblo. Es importante conocer la historia de nuestro país, pero es más importante aún conocer nuestras historias, las historias de la gente que nos rodea. Por ello para cerrar esta sesión les pedimos a cada uno de los estudiantes que indague con un familiar o amigo sobre los episodios de conflicto vividos en Fosca, con cuya información nos encontraríamos la siguiente sesión.

En la segunda sesión trabajamos las postales, estas fueron hechas con relatos reales que nos compartieron algunos habitantes que pudieron vivir la toma de Fosca, usamos fuentes primarias debido a que estas memorias siguen ahí intactas, esperando el día en que se les reconozca, pero no para que se les vea desde la lástima, sino como un ejemplo, donde es muy visible que los afectados quedan con secuelas y a pesar de superar estos eventos, nunca nadie se preocupó por ellos, los habitantes que vivieron estos hechos del conflicto nos confiaron esta información para hablar de la violencia como algo que jamás se puede volver a repetir y con esto se da a entender que en estas nuevas generaciones está la responsabilidad de construir una cultura de paz, donde deben y tienen derecho a ser partícipes de una realidad escolar que les muestre la historia desde todas sus aristas e incentive la necesidad de una educación para paz, que promueva habilidades y herramientas para la resolución de conflictos de maneras pacíficas generando un ambiente de tranquilidad en la comunidad.

Las postales fueron un ejercicio muy conmovedor, ya que los habitantes del pueblo que vivieron el conflicto pudieron narrar sus historias a los jóvenes, estableciendo una conexión intergeneracional. Al realizar las entrevistas se tuvo mucho tacto y fuimos comprensivas con todo lo que nos comunicaron, íbamos exclusivamente a escuchar, ya que

muchas veces las personas víctimas del conflicto, después de tantos años no han tenido acompañamiento psicológico para enfrentar hechos que llegan a ser traumáticos, de este proceso rescatamos la resiliencia en cada persona que se abrió a tocar estos temas tan susceptibles con nosotras, sin su apoyo y colaboración no hubiera sido posible la realización de este proyecto.

Los estudiantes no conocían mucho sobre los hechos que ocurrieron en su territorio, pues esta generación prefirió quizá el olvido colectivo ante esta situación, que un reconocimiento de sus verdaderos sentimientos. Por ello, nuestro objetivo se basó en que los estudiantes reconocieran e indagaran a sus familias de lo ocurrido el día de la toma de Fosca, a partir de las historias que recolectaron los estudiantes se relacionó con lo que contaba cada postal, gracias a esto hubo más cercanía y simpatía con la postal que se les entregó.

Para la mediación pedagógica y llevar a la escuela los relatos, usamos las postales, cada una contenía en la parte de atrás una imagen con relación al relato y al frente estaba el relato con un espacio para que los estudiantes pudieran dejar una respuesta a la postal. En un primer momento, cada grupo recibió una postal que les estaba enviando un habitante anónimo, tras la lectura, los estudiantes socializaron el contenido de cada una de estas. El primer grupo habló de la persecución y extorsión de la que fueron víctimas los habitantes del pueblo, donde recurrieron a contraseñas para verificar su identidad.

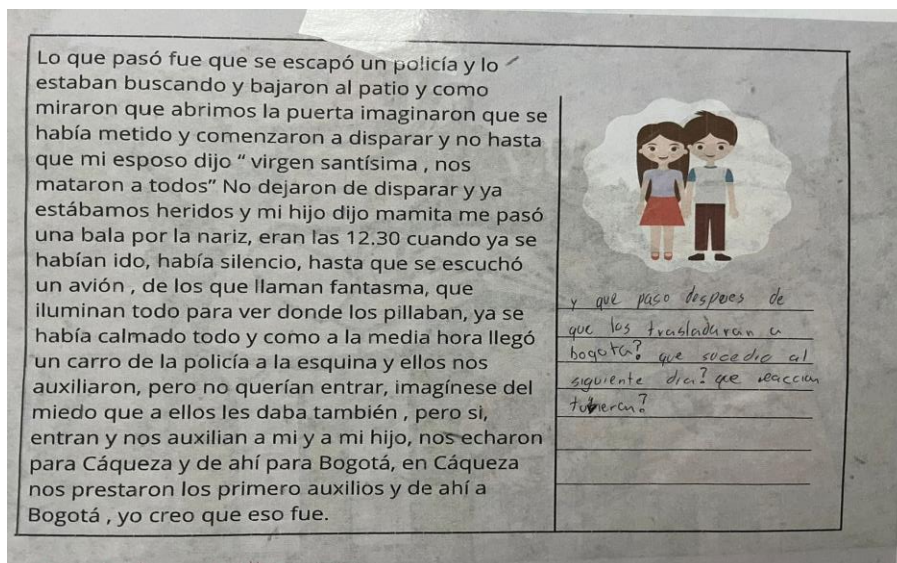
El segundo grupo nos comentó acerca de un campesino que tuvo que rodar hasta llegar al río para poder huir del ejército. Además, nombraron las principales afectaciones en el pueblo, empezando por la infraestructura, la alcaldía, el banco agrario y el centro de salud, que se incineraron. De igual forma, nos hablaron de los daños psicológicos y traumas que no les permitían siquiera dormir.

El tercer grupo nos compartió la historia de un policía que tuvo que ocultarse en una caneca de pintura para sobrevivir, pero luego sufriría insomnios y estrés postraumático. El cuarto grupo recogió aspectos ya nombrados por sus compañeros e incluyó la historia de una mujer que paría la noche en la que se realizó la toma guerrillera, comentando aliviados que no ocurrió nada malo y luego su hijo nacería en perfecto estado.

Los estudiantes participaron con relatos personales para promover la discusión y el diálogo sobre las diversas perspectivas de los actores involucrados en la toma guerrillera y sobre las distintas versiones que había de este hecho. Los sentimientos expresados por los estudiantes hacia estos relatos fueron: Tristeza, temor, miedo, curiosidad, rabia, nostalgia e impotencia. Además, comentaron que la mayoría de ellos desconocía la historia, incluso ignoraban que algunos de los protagonistas de las historias traídas por sus compañeros fueran sus propios familiares.

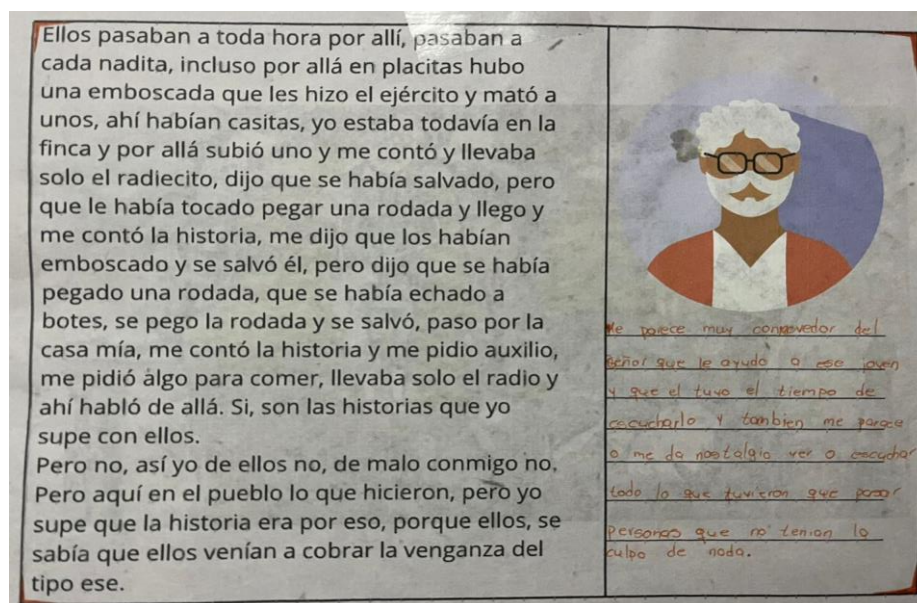
Lo que los estudiantes les respondieron a las personas que les enviaron las postales, (*véase las figuras 6 y 7*) fue que no se imaginaban el miedo que tuvieron esa noche, pensando que había alguien acechándolos afuera de sus casas; que les parece una atrocidad el hecho de que hayan salido personas lastimadas y que anhelan que la comunidad que paso por esto pueda encontrar la paz y la tranquilidad, también se encontraron mensajes de admiración, porque a pesar de lo que pasaron siguieron adelante y no se dejaron llevar por la tristeza y el miedo. Por otro lado, los relatos les dejaron muchas preguntas, muchos expresaron su deseo de conocer más acerca de las historias que había en las postales y expresaron sentirse conmovidos, porque eran personas inocentes en medio de una guerra que no les correspondía.

Figura 6. Postales



Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2023.

Figura 7. Postales del corazón



Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2023.

Una vez hubo acercamiento a lo vivido, decidimos contarles lo que pasó detrás de todo esto, cuáles fueron las causas y motivaciones que llevaron a este grupo ilegal al pueblo, contrastando las distintas versiones que se formaron de la toma guerrillera, tanto las oficiales, como las no oficiales.

En general y la historia que contaron los medios de comunicación del momento,( El tiempo, 6 de abril de 1995) se trató de la toma de Fosca ocurrida el 5 de abril de 1995, donde cuatro frentes de la FARC ingresaron por todos lados al pueblo y arremetieron con la infraestructura del parque central y con los cuatro policías que estaban de turno esa noche; Fosca fue un objetivo de las FARC por ser uno de los municipios que está en el corredor físico entre el oriente cundinamarqués y los llanos orientales.

Para profundizar en los conceptos de conflicto y paz, tuvimos en cuenta una sugerencia que nos hicieron ellos, en la cual propusieron una sesión de acercamiento al tema de conflicto mediada por el deporte, en especial el fútbol, nosotras accedimos, ya que como lo expone Salgado:

Los argumentos expresados en relación con los efectos de la implicación de los jóvenes en la práctica de las actividades artísticas y/o deportivas sugieren que estas prácticas contribuyen a la reconciliación, y, por lo tanto, a la pacificación de las relaciones sociales. En este sentido, la promoción de dichas prácticas es justificada a través de la evocación de valores y beneficios que al parecer le son consustanciales (Salgado, 2011, P. 673).

En la medida en que también se tienen en cuenta los intereses de los chicos y chicas, se forma un espacio más ameno, donde podemos hacer sus actividades favoritas, sin dejar de lado los aprendizajes que debemos abordar, todo esto hace parte de construir cultura de paz,

ya que al comunicarnos y ponernos de acuerdo, fomentamos un ambiente sano, en esta medida, se les deja como enseñanza que ellos también hacen parte de una comunidad y al estar inmersos pueden opinar y ser tenidos en cuenta, todo desde el respeto y la comunicación asertiva. Por ello, se hace un compromiso por parte de las docentes en formación de pensar una actividad que retome uno de los intereses más comunes del grupo, en este caso puntual y como excepción en la planeación, interés deportivo.

Como reflexión de esta parte de la sesión, muchas veces como docentes planeamos nuestras actividades con un ideal de perfeccionismo y orden, olvidando el mundo de subjetividades en la mente de cada niño y joven, que pueden hacer que la actividad tome rumbos totalmente diferentes, pero esto también es valioso. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante escucharnos mutuamente, dándoles un lugar y voz a los estudiantes en su proceso de formación.

En la última parte de la sesión, se aborda la importancia de conocer nuestros derechos y respetar los de nuestros iguales, pues desde el conocimiento de estos podemos defendernos y defender al que lo necesite, ante injusticias y atropellos que se puedan presentar. Los estudiantes expresaron sus ideas mediante dibujos. (*véase la figura 8*). Cabe resaltar que

dichos dibujos y trabajos manuales realizados transversalmente entre la educación para la paz y la pedagogía artística serán compilados para la muestra final del museo vivo.

**Figura 8. “Mis derechos llegan hasta donde comienzan los tuyos.”**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

“Tenemos que defender nuestros derechos y para eso hay que conocerlos...si no los sabemos, pueden como pasar por encima y no podemos hacer nada, solo quedarnos callados” (Morales, conversación personal, 2023)

### **Descubriendo el pasado: En busca de la comprensión del conflicto armado en Fosca.**

Nuestro propósito en este objetivo es que los estudiantes comprendan de forma clara las dinámicas de conflicto que se desarrollaron en el territorio de Fosca desde el marco de las pedagogías críticas. El siguiente apartado es producto del ejercicio crítico de parte de los estudiantes que busca mitigar visiones cerradas o externas del pasado proponiendo construir el recuerdo social en clave territorial. Para esto, desarrollamos 5 sesiones, donde cada una estuvo marcada por el uso de un arte para abarcar estas problemáticas. Además, del acompañamiento de cada una de las familias y habitantes del

municipio, quienes les brindaran sus sentires y relatos, tejiendo puentes de entendimiento entre ambas generaciones.

Como punto de partida decidimos adentrarnos junto al grupo en los conceptos del conflicto y la paz. En un primer momento, decidimos ser flexibles y siguiendo los lineamientos de la pedagogía crítica nos permitimos escuchar las voces de los estudiantes y las dinámicas de su contexto, por lo que en esta sesión se hizo la implementación del fútbol, ya que este deporte es una forma de reunir a la comunidad en el territorio.

Nos reunimos en el polideportivo de la institución mientras los estudiantes elegían ansiosos los integrantes de sus grupos. Se formaron 3, donde cada equipo asumió la identidad de uno de los grupos que ellos consideran, estuvieron implicados en el conflicto armado en su territorio. Maireth comenta que ella y su equipo quieren asumir la identidad de las FARC, pues investigaron sobre dicho grupo en la sesión pasada y podrían aportar desde allí a la discusión. Por su parte, Alejandro comenta que su grupo desea asumir el rol de habitantes del pueblo, ya que sus familiares les contaron como sucedieron acontecimientos que afectaron a la comunidad. Finalmente, el grupo encabezado por Jucely, admite no saber mucho sobre el papel que tuvo el ejército en el territorio, pero expresan su disponibilidad para investigar y escuchar.

Con cada grupo listo se les dio una inducción en el tema del conflicto que vivió su pueblo, repasando cada uno de los aspectos importantes para cada rol. Antes de entrar a la cancha se les propuso una pregunta para organizar contrincantes y orden de los partidos.

A cada grupo se le entrego una tira de papel con la pregunta ¿Quién debería ser mi contraparte y por qué?

Maireth y Valentina piden la palabra y proponen como su contrincante el ejército

*En lo que hemos hablado y lo que investigue en internet, las FARC se originaron por que los campesinos no tenían tierras... Siempre se ve que las personas con más dinero quieren acumular y, ¿qué quedaba para los pobres? Las FARC en un inicio quería defender al pueblo, por eso no creo que el pueblo sea nuestro enemigo. (Barbosa, conversación personal, 2023)*

Por su parte, Valentina expone:

*Estoy de acuerdo con Maireth, de hecho, en el nombre completo de las FARC esta E-P, que dijimos era ejercito del pueblo. Yo creo que ellos no querían hacerle daño directamente al pueblo, pero resultaron haciéndoselo porque quedo en la mitad. Por eso aquí en el pueblo no quieren las guerrillas. (Rojas, conversación personal, 2023)*

Sus compañeros de grupo asintieron e inmediatamente interviene Maivy, integrante del grupo responsable de asumir el rol de ejército.

*No estoy del todo de acuerdo con eso, o bueno, si estoy de acuerdo que nuestro rival sean las FARC, porque era el conflicto inicial. Pero es que las FARC si atacaron al pueblo, la toma guerrillera afecto más que todo al pueblo, le dispararon a varias personas y niños. (Acosta, conversación personal,2023)*

A este comentario, el grupo representante del pueblo responde

*Bueno, yo creo que primero deberían jugar ellos dos y luego, nosotros con la guerrilla. Pero acuérdense que en las historias de las personas más que todo de las veredas, el ejercito también los atacaba, que, porque ayudaban a la*

*guerrilla, pero ellos no tenían la culpa, les tocaba.* (Rozo, conversación personal, 2023)

A los estudiantes les pareció una buena idea, los equipos FARC y ejército comenzarían el encuentro. Antes de comenzar se les presentó como árbitro del partido a una de las docentes, la que desempeñaría el papel de Estado, un estado debilitado, torpe, al que se le solicitó no ser eficaz y dejar pasar muchas faltas.

Empiezan los partidos, (*véase la figura 9*), todos compitiendo entre sí, corriendo y haciendo pases, no pasa mucho tiempo cuando surgen quejas sobre el papel del árbitro – Estado, "ay no profe, pero mire, eso es trampa", entre pucheros y quejas terminaron los partidos. Nos reunimos en el centro de la cancha, sentados en el piso tomando agua y aliento nos dispusimos a reflexionar sobre lo que había pasado.

La reflexión giró entorno a cómo relacionan la actividad realizada con el conflicto desarrollado en su pueblo. Así mismo, se preguntaron sobre temas como causas y consecuencias, para finalmente plantear como ellos solucionarían en un escenario hipotético dichas situaciones.

*Figura 9. Vs*



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

En este diálogo grupal y a modo de reflexión, los estudiantes fueron libres de expresar sus ideas y sentimientos acerca del conflicto, se resaltó que el camino del conflicto se debe evitar a toda costa. Rescatando la importancia del diálogo en la resolución de los problemas. Además, de la figura de “árbitro”, pues este es importante en los juegos y en la vida, pero estuvo ausente en el conflicto armado de su pueblo.

Algunas de las reflexiones dadas por los estudiantes fueron:

*La gente de Fosca ha sufrido demasiado, hubo mucha violencia aquí, eso es algo que podría suceder de nuevo porque es un pueblo alejado, es algo muy malo y triste, así como ahora en el Cauca (Rozo, Conversación personal, 2023)*

*Todo fue muy feo, en especial lo de las tomas guerrilleras, hay personas todavía vivas de las que vivieron eso y es muy fuerte escucharlas. Las cosas no se solucionan solo con guerras y tiros sino también con paz (Hernández, Conversación personal, 2023)*

*El conflicto no es algo bueno, deja destrucción y tristeza en donde se da, se debe trabajar por la paz por qué no queremos pasar ni que nadie pase por lo que pasaron anteriormente los habitantes de Fosca y de muchos lugares del país. Las personas con poder deberían utilizarlo para ser como los árbitros que hablábamos, pero no es así, está en nuestras manos (Barbosa, Conversación personal, 2023)*

*El estado al igual que el árbitro no realizó bien su trabajo, aquí en el pueblo no defendió a la gente, tampoco los ayudo cuando quedaron afectados por la toma guerrillera, es triste porque uno espera que ellos nos den seguridad. (Gómez, conversación personal, 2023)*

Con estas consideraciones podemos observar que los estudiantes han logrado tener un acercamiento al conflicto sufrido en su territorio. En la mayoría de las intervenciones expresan la importancia de la paz para todas las comunidades, además del miedo a tener que

enfrentar una situación similar a las que vivieron sus familiares y vecinos. Resaltando la importancia de trabajar en otros caminos, como el diálogo para la solución de cualquier tipo de conflicto. Finalmente, aunque esta actividad no se consideraba inicialmente, surge de la recolección de intereses, hobbies y a petición de los estudiantes, consideramos que su realización fue fructífera, pues evidenciamos comprensión y participación de parte de los estudiantes.

En la siguiente sesión cada estudiante, con lo aprendido anteriormente y desde su perspectiva, expuso lo que concibe por aquellas palabras tan sonadas en la historia colombiana, conflicto y paz.

Algunas de estas fueron:

Conflicto:

“Eh, un conflicto es cuando hay un desacuerdo o una disputa entre 2 o más "personajes" y cada uno tiene como diferentes puntos de vista o así” (Pérez, conversación personal, 2023)

“Emm, pienso que la mayoría de las veces es porque 2 partes quieren lo mismo, entonces comienzan a luchar entre ellos por eso, comienzan a usar la violencia, pero al final ninguno gana, en el conflicto todos pierden” (Acosta, conversación personal, 2023)

Paz:

“la paz es todo lo contrario, es cuando no hay peleas, todos están en armonía y tranquilidad, además todos son como seguros y resuelven todo con calma” (Barbosa, conversación personal, 2023)

“Yo creo que la paz es tranquilidad, que no haya miedo ni peligro” (Serna, conversación personal, 2023)

Al final de la recolección de estas opiniones se proceden a exponer algunos referentes teóricos (abordados en el capítulo 1), para que en un ejercicio grupal se escoja las que se consideren más acertadas y cercanas al contexto.

En cuanto paz, escogieron de forma unánime el concepto de paz positiva, pues para ellos, esta paz es el ideal en todas las comunidades, ya que permite cohabitar con los conflictos. Partiendo de que una sociedad homogénea es simplemente imposible, cada persona es un mundo y es normal no coincidir siempre incluso con los miembros de nuestra misma comunidad.

*“Los conflictos siempre van a estar, a mí me gusta bailar, pero a Lizeth el fútbol, yo no puedo obligarla a ella a que le guste lo mismo o que lo haga, si no quiere, podemos hablar y llegar a un punto medio”* (Pérez, conversación personal, 2023)

Los estudiantes, están de acuerdo en que los conflictos pueden convertirse en oportunidades, además, que siempre la solución a estos debe ser asertiva, desde el dialogo y la empatía por el otro.

Además, resaltamos la importancia de la No-Violencia, término que fue acuñado por Gandhi, que busca encontrara otras formas de relacionarse, regulando los conflictos, para que en un futuro no haya cabida para las manifestaciones violentas.

En cuanto conflicto, se evidencio una fuerte inclinación por las teorías que incluían, las desigualdades sociales, principalmente la propuesta el marxismo y la estructural propuesta por Ralf Dahrenton (1968).

Los estudiantes identifican las causas económicas y políticas como las principales causas del conflicto tanto en el país como en su territorio.

*“Las guerrillas según lo que vimos la clase pasada se crearon más que todo por las desigualdades, porque los pobres no tienen tierras, en cambio las personas con dinero quieren acumular tierras, que en realidad ni van a trabajar, pero el gobierno no hace nada”* (Barbosa, conversación personal, 2023).

Ante este debate y en un análisis de sus narrativas, pudimos identificar que los estudiantes, especialmente los de zonas rurales, son más conscientes de la dinámica social y económica del país, muchos dicen acompañar a sus padres a vender cargas de sus productos en las diferentes plazas de los municipios de oriente. Sin embargo, allí ellos ven reflejadas dinámicas, que al final del día son las razones por las cuales la juventud ya no quiere estar en el campo.

*Fuimos a Puente Quetame a llevar unas cargas de tomate con mi papá, nos tocó pagar transporte y llegamos como a las 3 de la mañana, eso hay varios camiones y se le acercan a uno a ofrecerle y a ver el tomate, un señor se acercó y como necesitaba para llevar al llano dijo que esos tomates estaban muy blandos y comenzó a tirarlos al piso, se llevó los que según el servían y los pago al precio que quiso, solo dicen en eso esta ¿le sirve o no?, toca dejarlos en eso, así uno no gane nada o pierda según la temporada, esas personas al final son las que se llevan las ganancias, el campo no.* (Pérez, conversación personal, 2023)

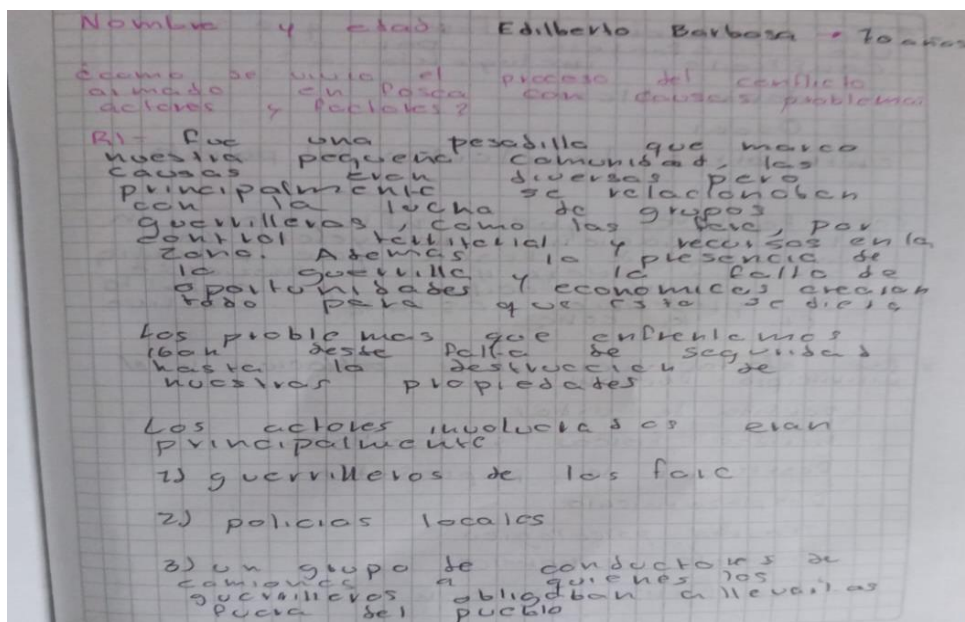
Narrativas llenas de tristeza e inconformismo que nos remiten a la conversación inicial que mantuvimos con el señor Sergio, rector, que hacía poco tomaba posesión de su cargo en el municipio y nos comentaba “Es que aquí casi no se ven jóvenes”. En Fosca los jóvenes apenas terminan sus estudios deciden salir en busca de oportunidades laborales, académicas

y de progreso. ¿Para qué quedarse? Si según ellos mismos el trabajo del campo es el más desagradecido y desprotegido en el país.

A partir de la interpretación de estas respuestas y de la apropiación de los conceptos, decidimos comenzar con un acercamiento a la educación para la paz y la importancia de esta en un país que ha sido golpeado duramente por la violencia desde hace décadas. Es importante que antes de pensar en la paz y las estrategias para llegar a ella, seamos conscientes del conflicto y las causales de él, tomando desde los niveles más cercanos medidas que utilizadas socialmente en el tiempo permita vernos en un futuro viviendo en paz. Por ello, la tercera sesión estuvo enfocada en este objetivo, indagar y conocer el conflicto en el contexto inmediato.

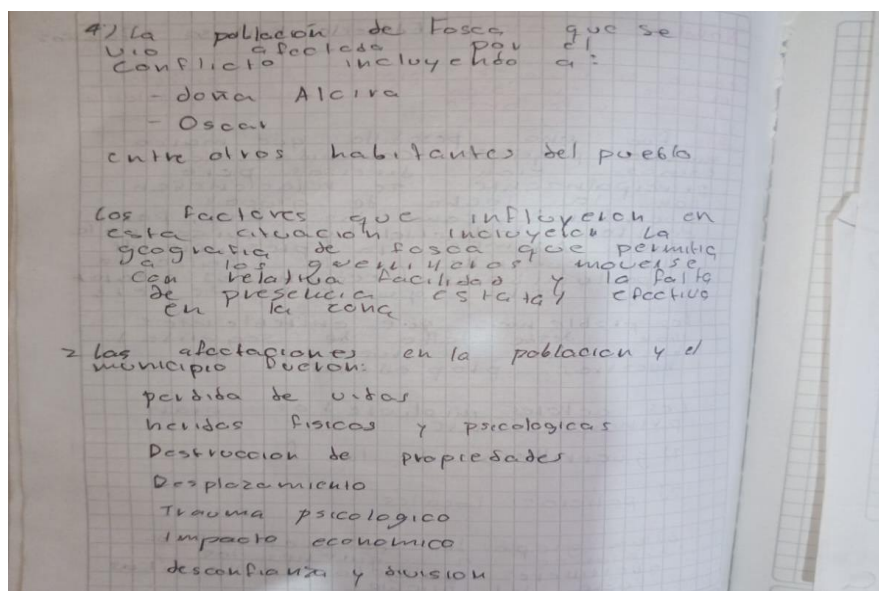
En el aula hacia las 10 de la mañana, cada estudiante trajo en una libreta los relatos de sus familiares más cercanos sobre el conflicto armado (véase *las figuras 10 y 11*)

**Figura 10. Relato de Don Edilberto**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

**Figura 11. Relato de Don Edilberto II**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

En una mesa redonda cada uno hizo lectura de sus relatos mientras los demás nos disponíamos a darle una escucha activa. A lo largo de esta actividad surgieron comentarios como el de una alumna que al escuchar el relato de su compañero que mencionaba a su tía quedó perpleja, pues nunca había escuchado lo que su familiar había pasado en este periodo marcado por la violencia.

Con este intercambio de información y narrativas decidimos dar paso a la ubicación espacial de estos relatos por lo que propusimos cartografiar el territorio a partir de estas historias contadas por sus familias y compañeros. Se formaron grupos de 4 estudiantes, que trabajaron sobre el croquis de su pueblo, Fosca, ubicando puntos importantes desde los cuales ellos podrían reconstruir los hechos con base en el dibujo.

Los estudiantes empiezan intentando dibujar dicho croquis, mientras van ubicándose geográficamente, pues al haber relatos provenientes de comunidades rurales de las veredas

de este pueblo, es necesario ubicarlas correctamente dentro del mapa. Cada grupo plasma sobre su croquis diferentes escenas, destacando el evento más traumático para la comunidad, la toma guerrillera. Sobresale en sus croquis la figura de la iglesia, el parque, el banco y centro de salud, lugares que sufrieron los mayores impactos en el hecho anteriormente mencionado.

De igual forma, otros grupos principalmente de compañeros provenientes de las veredas afectadas ilustran sobre su croquis como la comunidad campesina quedó en medio del conflicto armado, siendo así forzados a realizar trabajos domésticos como cocinar y lavar para la guerrilla. Cada grupo logra plasmar todos los relatos proporcionados por sus familiares en los croquis (véase *las figuras 12 y 13*), por lo que se dispone de la siguiente sesión para que ellos socialicen sus trabajos y le expliquen a sus compañeros y docente el significado de cada ilustración contenida en él

**Figura 12. Realización del croquis**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023**

**Figura 13. Dibujando historias**

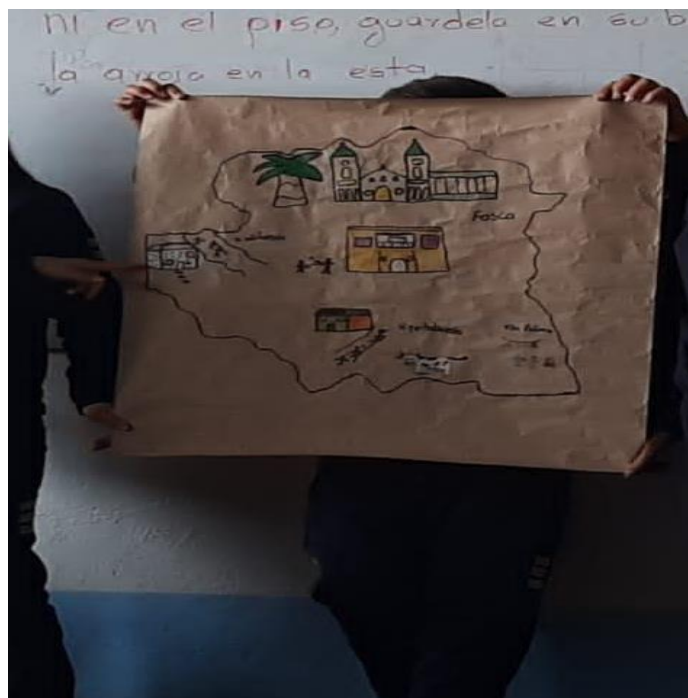
**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

Para la siguiente sesión, nos reunimos en el salón alrededor de las 9 de la mañana con todos los grupos, cada uno fue pasando al frente a exponer sus croquis y reflexiones en torno a él.

Dentro del desarrollo del ejercicio por parte del primer grupo (*véase la figura 14*) uno de los estudiantes comenzó compartiendo la historia de su madre. Este relató cómo su mamá, junto con su familia, siendo campesinos de la vereda de California vivieron el conflicto. Ellos fueron obligados a realizar labores domésticas para la guerrilla, lo que, según él, cambió las dinámicas de la vereda, pues no eran a los únicos a los que le ocurría.

Allí, podemos observar lo que la autora Roció Cifuentes expone en su texto sobre las dinámicas del conflicto en Colombia que podemos ver reflejados en las dinámicas presentadas en el municipio de Fosca “La situación cambió y las relaciones también, las presencias se hicieron incómodas, amenazantes y riesgosas. Los extraños aparecieron, no se sabe cuándo, ni de dónde. El mapa relacional empezó a hacerse confuso con la participación de actores armados diversos “(Cifuentes, 2009, p. 88).

**Figura 14. Exposición de los croquis**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

Lo que aplica perfectamente al contexto, pues alrededor de estos campesinos se empezó a generar un manto de miedo y desconfianza. Pues, por un lado, estaban siendo obligados a realizar actividades en contra de su voluntad y por otro, existía la presión de que el ejército se enterara de esto o algún conocido lo acusara de complicidad con las FARC.

Es así como paulatinamente, todo cambia, la gente se encuentra sin saber cómo actuar y empieza a desconfiar de todo y de todos, hasta de las propias capacidades para desempeñarse en un medio que se ha convertido en extraño. La guerra rompe con las formas tradicionales de relación e introduce nuevas dinámicas de poder y dominación que intentan llegar hasta lo más íntimo de la vida familiar (Cifuentes, 2009, p. 89)

Estas nuevas dinámicas que se comenzaron a adueñar de la realidad de los campesinos fosqueños se repetían en varias de veredas, situación que los estudiantes evidenciaron dentro

de sus indagaciones, además, esto se presenta con mayor fuerza y principalmente en las veredas que contaban con cercanía al municipio vecino de Gutiérrez, pues recordemos que para este momento este municipio era un corredor estratégico para los llanos orientales.

Otro de los compañeros relata una experiencia implícita en el marco del conflicto armado en Colombia, pues se repite continuamente en varios testimonios. Este estudiante cuenta cómo su familiar se transportaba en un bus escolar, cuando el vehículo queda en medio de fuego cruzado entre las FARC y el ejército, todos los pasajeros para protegerse se ponen estén boca abajo en el pasillo. Esta vez, todos por suerte salen ilesos. Es un evento traumático que marca a cada implicado. Esta nueva generación conoce estas historias y a su vez sienten preocupación y empatía por sus familiares, pues conocen por lo que tuvieron que pasar.

**Figura 15. compilación de croquis**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2023.**

Además, exponen el evento que más efectos negativos produjo en la población. Los estudiantes relatan cómo se realizó la toma guerrillera, acción que es común y hasta representativa para este grupo armado.

La incursión puede reconstruirse desde las perspectivas y recuerdos generacionales de los estudiantes, en relación con de cada una de las veredas implicadas. Comenzando por California, donde los campesinos desde sus enrejados y patios veían pasar a los guerrilleros

con dirección a la vereda de Yerbabuena. Allí al paso de dicho grupo los campesinos dejaban sus quehaceres para esconderse y salvaguardar su vida. Al llegar al casco urbano, el grupo guerrillero se desplegó por las entradas del municipio, todo el pueblo estaba cubierto.

A partir de ahí pasó una hora y media de terror para los habitantes, explosiones casi continuas, todas las casas se encontraban acordonadas, muchos veían en sus patios integrantes de los 4 frentes de las FARC. Se destruyó la alcaldía, el banco, el hospital y toda estructura con cercanía al parque principal. El pueblo quedó destruido y la vegetación quemada, lo cual ponía aún peor el panorama para los habitantes.

Es importante rescatar que dentro de la práctica pedagógica y mediante los relatos de los habitantes del pueblo se pudo identificar una posible causa que desencadenó este acto por parte de la guerrilla, cuestión que la mayoría de la población no suele referir, incluso los que vivieron dicho evento. Aparentemente, la toma se realizó en conmemoración del asesinato de uno de sus integrantes del grupo armado a manos del ejército en el parque del pueblo. Cabe aclarar que dicho asesinato se llevó a cabo gracias a que algún habitante del pueblo reveló que esta persona, aparentemente un campesino más era integrante de este grupo.

Dicha toma según los estudiantes representó para sus familias la destrucción, tanto del pueblo como de su salud mental, pues un patrón común en cada relato era la ansiedad, depresión y el estado de alerta continua que comprometían su calidad de vida. Lo cual puede articularse a interpretaciones de los efectos del conflicto discutidos en el primer capítulo:

Estudios con víctimas del conflicto armado, han demostrado como principales impactos psicológicos: trastorno de estrés postraumático, trastornos del estado de ánimo, trastorno de ansiedad y depresión, trastornos por fobia, trastorno por consumo de alcohol con patrón no especificado y riesgo o intento suicida. Adicionalmente, se

ha identificado disminución de los niveles de calidad de vida, la ruptura de las redes sociales y afectivas, la modificación de los roles familiares y el desarraigo cultural (Cudris, Torres, Pumarejo, Sánchez, 2019, p. 392).

Todas estas afectaciones psicológicas se presentaron en un porcentaje alto de la población fosqueña, sin embargo, no se les fue asignado ningún tipo de acompañamiento psicológico, por lo que tuvieron que lidiar con estas manifestaciones internamente y desde sus individualidades. Por las diferentes circunstancias no se pudo construir un tejido de apoyo colectivo que les ayudará a sobrellevar estos síntomas. Una de las personas afectadas nos compartió:

*Después del disparo, que es un milagro que este aquí, porque me paso cerca al corazón, me echaron para el hospital de Cáqueza, estuve hospitalizada y luego me mandaron para la casa, pero el estado no me ayudo con nada, ni para arreglar los daños de la casa, menos con acompañamiento psicológico, lo dejaron a uno volando (Pardo, conversación personal, 2023)*

Por otra parte, se dio un debate sobre las condiciones económicas, políticas y sociales que se presentaban en el país y en su pueblo para el periodo abarcado (1990-2000). Según Alberto Montoya (2008) Desde el cambio de constitución y en medio de los gobiernos de Cesar Gaviria y Pastrana se realizaron intentos de diálogos entre los gobiernos y los grupos armados. Sin embargo, ninguno de estos se realizó, en cambio se notó un recrudecimiento de la violencia acompañado de un auge de la coca. Momento en el que se vio comprometido su territorio, en medio de un corredor que conecta los llanos orientales con Cundinamarca. La presencia de estos grupos produjo persecución y fletes a campesinos y habitantes del casco urbano, sembrando miedos y rompiendo el tejido social que existía allí.

Teniendo en cuenta lo anterior, los estudiantes realizaron collages (véase las figuras 16,17,18) donde plasmaron sus sentimientos frente a todo esto aprendido y las situaciones que vivieron sus familias, así mismo como se sentían ellos al comprender estos acontecimientos.

**Figura 16. Collage grupo 1**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2023.**



El collage nos permitió representar la realidad de una manera simbólica y creativa, nos muestra qué noción tiene cada estudiante del territorio y los conceptos trabajados de conflicto y paz. En ese sentido se entiende que:

La imagen en este sentido es un constructo simbólico que no solamente se preocupa por asuntos perceptivos y formales de la composición de una imagen, (aspecto también relevante desde la apreciación artística), sino que pretende valerse de manifestaciones simbólicas propias del cuerpo y el espacio para la construcción narrativa de discursos colectivos en construcciones de sentido e interpretaciones (Marulanda, 2020, p. 36).

Por lo que encontramos plasmado lo que los estudiantes manifestaban en cada sesión realizada. En la mayoría se puede observar la palabra paz, como una necesidad para todo territorio, a la vez que se rechaza el conflicto. Además, sobresalen las imágenes tanto de unión familiar como de la comunidad, puesto que al final como dice el dicho, esta hace la fuerza para superar cualquier obstáculo.

Los estudiantes plasman la necesidad de que cada persona respete las individualidades, las diferentes formas de pensar y opiniones de sus iguales, pues, aunque muchas veces pueden ser diferentes y hasta contrarias a las nuestras, la ruta es el diálogo y el entendimiento del otro.

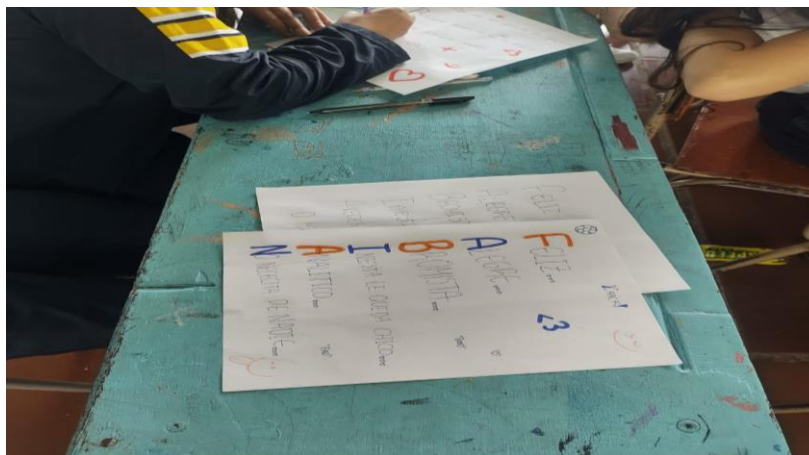
La violencia no es la salida a los problemas, pues esta solo traerá sufrimiento y destrozara lo que encuentre a su paso: territorios, comunidades, familias y hasta la salud física y psicológica de las personas que sufren sus secuelas. Para hacerles frente a estas últimas es necesario una construcción de tejido de redes de apoyo emocional y social que les permita a estas víctimas desahogarse y buscar formas de sanar.

En este punto, de la sesión surge la pregunta: ¿Qué podemos hacer para formar este tejido de apoyo intergeneracional?, apostamos por hacerlo desde la educación para la paz, compartida y llevada al aula desde un marco legal para posteriormente ponerlo en debate ante los estudiantes, con la intención que estos analicen su realidad y la de su pueblo.

La importancia y pertinencia de la educación para la paz para su contexto, como coincidimos con las diferentes normativas como el artículo 67, Ley 115 de la ley general de educación, el decreto 1038 del ministerio de educación, el plan decenal de educación del 2016-2026 y en los acuerdos de paz, es importante una educación que forme estudiantes críticos, que reconozcan su historia, que tengan la iniciativa de reflexionar sobre la paz y reconciliación.

En nuestro viaje por la educación para la paz coincidimos que para llegar a esta debemos construir desde lo inmediato, para llegar posteriormente a lo macro y general. Por ello, a petición de los estudiantes se realizó una actividad para mejorar sus relaciones en su salón.

**Figura 19. Acróstico**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2023.**

Esta actividad permitió el acercamiento entre ellos, ya que manifestaron no contar con un ambiente sano, donde se permitiera valorar cada una de sus virtudes y al contrario a veces el ambiente en el aula escolar solía ser muy hostil. Se inició la actividad jugando amigo secreto, cada uno tomó el nombre de un compañero al azar y recibió una hoja blanca donde realizaría un acróstico, en el cual pondrían palabras positivas, virtudes y habilidades del compañero que les salió, mientras hacían la actividad se les veía inspirados y querían entregar algo muy bonito y estético. Al finalizar, cada uno se dirigió a entregar el acróstico a su compañero (*véase la imagen 19*), en ellos se pudo observar cierta incertidumbre por recibir algo y cuando lo recibieron fue impresionante, se notó que estaban conmovidos, porque con la actividad hubo reconciliaciones, risas, muchas caras de felicidad, abrazos y fue muy emotivo, se finalizó la actividad con los chicos compartiendo lo que decían algunos de sus acrósticos.

**Figura 20. Foto grupal con acrósticos**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2023.**

### **La performance como una posibilidad de expresarte**

El tercer objetivo de la propuesta pedagógica se relaciona con la creación de un performance de forma colectiva, objetivo directamente relacionado a la pedagogía artística. La experiencia del performance nos permitió explorar desde el sentir nuestra corporalidad y espontaneidad, los estudiantes disfrutaron cada momento del proceso de creación. Para iniciar se propuso un ejercicio de creatividad e imaginación, la actividad se desarrolló en torno a la escritura de un guion, en el cual debían estar inmersos unos personajes, unos lugares y unos hechos, de forma que se incluyeran allí todas aquellas reflexiones y sensibilizaciones que se hicieron en las anteriores sesiones.

Los estudiantes materializaron en sus libretos el conflicto vivido en Fosca, asimismo se pudo percibir en sus escritos el anhelo de que el desenlace de la historia fuera feliz y en

paz, describían una realidad alterna donde fuera posible vivir sin víctimas, ni armas, ni miedos. Se realizaron cuatro guiones que hicieron en equipos y finalmente se eligió uno, el cual guío el performance.

En esa misma sesión, también hicimos un ejercicio de improvisación, donde los estudiantes en grupos de 5 personas recrearon lo que para ellos había sido la toma guerrillera de Fosca. En general ellos hacían entender que había dos bandos peleando por territorio y poder y que los habitantes del pueblo no entendían que pasaba, por lo cual sentían mucho miedo.

En la siguiente sesión hicimos un trabajo corporal (*Véase figura 21*) que incluyó hacer una reflexión acerca del cuerpo como territorio, ya que en cualquier conflicto los cuerpos han sido testigos directos de la crueldad del ser humano, por lo que al hacer el calentamiento, se habló también del cuidado y la importancia del cuerpo, ya que de manera constante está siendo construido por acciones y experiencias propias y colectivas, de manera que es un todo

integral, en este sentido, ninguna persona, ni grupo armado tiene derecho de decidir el destino del cuerpo, nuestro templo no puede volver a ser botín de guerra en ninguna situación.

**Figura 21. Calentamiento del cuerpo**



**Fuente: Fotografía tomada por Leydy Barbosa. 2024.**

Desde este punto, se partió para concientizar a los estudiantes sobre su cuerpo y el territorio, para posteriormente iniciar con la segunda actividad que trataba de resignificar nuestros cuerpos dentro del aula por medio de la danza y la música autóctona, por esta razón bailamos y escuchamos el merengue campesino, un ritmo con el que todos están familiarizados, debido a que es muy popular dentro del departamento de Cundinamarca:

Esta música es un elemento vital presente en casi todas las actividades de la gente del campo, no solo como un elemento accesorio que hace de compañía, sino que se convierte en un componente integrador que sirve de medio de comunicación y genera sentido de identidad y de cohesión grupal. Es un símbolo que, al igual que la ruana, permite identificar al campesino de la región centro-oriente de Colombia (Zambrano, 2017, p. 7).

La cercanía que los estudiantes tenían con canciones como La mujer de Toño, La pringamoza y El cuartetazo nos permitieron evocar sentimientos y nostalgias que hacen a los estudiantes recordar con aprecio y orgullo las ferias y fiestas que se viven anualmente en su pueblo, a partir de estas expresiones artísticas hubo un acercamiento a la cultura y la identidad de Fosca. Gracias a estas se construyó un montaje coreográfico de La pringamoza, un elemento añadido al performance (*véase figura 22*).

**Figura 22. Merengue campesino y el cuerpo**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2024.**

El origen de la música campesina nos permitió hacer un viaje por los caminos que ella transita y conocer los cuerpos en los que habita; se encuentran bellos lugares y amables personas en las que el espíritu de la música campesina aún vibra. “Al viajar por la región del centro-oriente de Colombia se percibe la importancia que la música campesina tiene como fuerza viva que todavía persiste, lucha, insiste y resiste, en medio de otras expresiones musicales más fuertes” (Zambrano, 2017, p. 17). Desde un inicio, los estudiantes dieron la iniciativa de trabajar la música de su territorio, lo podemos interpretar como la apropiación que hacen de su identidad y cultura campesina, presente a diario, como un estilo de vida.

A la hora de empezar a crear nuestro performance se les explicó a los estudiantes que la muestra artística se haría gracias a nuestro cuerpo, este es el insumo principal de experimentación y el elemento esencial para llegar a un producto, este proceso de creación adquiere significado teniendo en cuenta las narraciones de los familiares que recogimos durante nuestros talleres, el propósito es resignificar estos relatos en el aula, de manera que a partir la expresión corporal se puedan reflejar aquellas sensaciones y emociones que se vivieron en la toma guerrillera que ocurrió en Fosca; “el performance permite la experiencia del momento, del instante, es un arte donde la inmediatez adquiere significado, todo lo que se vive es en tiempo real, convirtiendo su cuerpo en significado y significante, en objeto y sujeto de la acción” (Alcázar, 2001, p. 2). También podemos hablar acerca de aquellas reflexiones que surgen en los estudiantes sobre lo que se vivió en su territorio así no lo hayan presenciado, ellos pudieron resignificar a través de sus cuerpos las situaciones de conflicto y así pensar como esto tuvo ciertos impactos y consecuencias en la comunidad y en el ambiente, de forma que el deseo colectivo de hacer acciones de paz es cada día mayor y está más presente.

No cabe ninguna duda de que cualquier persona que realiza la performance, sea del pasado siglo o de este, busca en la acción su propia experiencia, participa del descubrimiento de su cuerpo en toda su globalidad, avanza su discurso mediante la experimentación para llegar a la creación y a la recreación, explora nuevos lenguajes expresivos y reflexiona sobre la idea que subyace en todo el proceso; es decir, es protagonista absoluto de una práctica capaz de transformar su pensamiento y su acción, de forma empírica y también efímera, en lo que respecta a la idea del aquí y del ahora (Martin & Galán, p. 1330).

Después de que cada uno tenía claro su papel dentro del performance, empezamos a construirlo conjuntamente, la primera escena nos cuenta cómo un día estaban los habitantes de Fosca tranquilos celebrando ferias y fiestas mientras bailaban la canción La pringamoza; en la segunda escena estaban dos niños con su mamá en la casa, era de noche y empezaron a escuchar un ruido parecido al de la pólvora, luego de un momento, se dan cuenta que son tiros de pistolas y se esconden. En esta escena, se reflexionó acerca del miedo y zozobra que debió sentir esta familia esa noche, ya que las balas los alcanzaron. Para la tercera escena llegó el grupo ilegal a Fosca, causando sorpresa y asombro entre los habitantes, se vivió un ambiente muy hostil y todo empeoró cuando estos sujetos entraron al banco agrario, secuestraron a la funcionaria y se llevaron algo de dinero, seguido de esto los actores ilegales se tomaron la estación de policía y como había tan pocos policías, se los llevaron. Cada detalle del performance estuvo en manos de los estudiantes, esta herramienta nos proporcionó la posibilidad de reflejar una sensibilidad ante el público acerca de lo que percibimos en la realidad, de modo que desde el trabajo colectivo se pudo abordar un problema real y darle una mirada artística. Después de hacer el performance en el aula múltiple, le preguntamos a algunos asistentes del público ¿Qué les había transmitido la puesta en escena? Unas estudiantes de grado nos compartieron: *“Que no se vuelva a repetir y que siga siendo un pueblo de paz y armonía, donde vivamos tranquilos y sin peleas”* (Rey, conversación personal, 2024)

*Me parece que es impresionante saber lo que paso en el pueblo hace tanto tiempo, no tenía ni idea que aquí había guerra, que triste lo que paso, ojalá que nunca se repita. Sentí miedo, de creer que gente que no conocemos nos puede hacer daño* (Barbosa, conversación personal, 2024)

Por otro lado, también usamos el concepto del museo vivo, como una metáfora, ya que generalmente los museos están llenos de objetos antiguos y cuadrículados que cuentan una historia, la historia institucional, pero ¿Qué pasa cuando llevamos el museo a otros sitios del país? se logran rescatar narrativas de los habitantes, para que las nuevas generaciones las conozcan y apropien. La historia debe ser pública y no debe olvidarse de aquellas personas que aún tienen memoria y la vivieron.

**Figura 23. Museo vivo “Fosca gritos de resistencia”**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2024.**

El museo vivo es una estrategia que responde a lo colectivo, valora la participación de los habitantes, es el espacio donde se integra la comunidad y la institución educativa, generando un cambio positivo en la enseñanza de la historia de Fosca, ya que generalmente se busca ignorar los hechos que ocurrieron dentro del pueblo, para generar un olvido social del conflicto, pero así mismo se borra la historia de los habitantes que presenciaron en carne propia estas situaciones. “Con el museo vivo transformamos las instalaciones del colegio, con el objetivo de apreciar las creaciones de una manera interactiva y efectiva, a la vez se

altera la noción del espacio de clases como un espacio inamovible e inalterable” (Marulanda, 2020, p. 36).

Las reacciones de los estudiantes al ver sus creaciones expuestas tal como obras de arte fueron de alegría y sorpresa (*véase figura 24*), debido a que no se imaginaban ver lo que crearon con sus manos en un espacio tan significativo, donde solo se hacen los grandes eventos de la institución, fue un momento significativo para ellos y claramente no se perdieron la oportunidad de apreciar lo que estaba allí a la luz de sus ojos. Nosotras les preguntamos: ¿Qué nombre quieren ponerle al museo vivo? Y ellos entre una lluvia de ideas se decidieron por “Fosca gritos de resistencia” ya que, sentían que este título era el ideal, teniendo en cuenta que su pueblo ha sobrevivido a distintos hechos de violencia y conflicto y ha podido renacer de entre las cenizas.

**Figura 24. Expresión y museo vivo**



**Fuente: Fotografía tomada por Yuly Gómez. 2024.**

El hecho de hacer memoria con los jóvenes tiene la finalidad de que de las nuevas generaciones de Fosca conozcan su pasado y puedan hacer una reflexión acerca de la importancia de la paz en su territorio, ellos son escultores de su futuro y durante las sesiones

llevadas a cabo se podía sentir el deseo colectivo de los estudiantes por no repetir nunca la guerra, ellos expresaban que todo se podía resolver de formas pacíficas y que no hay que llegar a esos extremos.

## CONCLUSIONES

El proyecto estuvo encaminado a generar una estrategia de enseñanza del conflicto y la paz con el grado octavo de la institución departamental María Medina del municipio de Fosca, esto desde la educación para la paz, el conflicto armado y el territorio, teniendo como referentes pedagógicos la pedagogía crítica y la pedagogía artística. Este proyecto despertó en los jóvenes muchas emociones y sentimientos, los cuales surgieron al saber la historia de su territorio y de su familia.

Desde las pedagogías críticas se abordaron problemáticas presentadas en el país y en el territorio: el conflicto, la violencia, la debilidad estatal, etc. Preguntándonos cuales han sido sus causas y consecuencias en nuestros contextos. Los estudiantes lograron reconocer dinámicas socioeconómicas y políticas que han generado por siglos la desigualdad y pobreza, principalmente en el campo colombiano, pues el Estado se ha olvidado de este importante sector.

En el proceso de las actividades, se observó una naciente conciencia social y económica de parte de los estudiantes, especialmente los de origen campesino. A pesar de su corta edad, estos chicos han estado expuestos a las dinámicas crueles del capitalismo. Saben que es perderlo todo en una mala siembra y no tener nada para el mercado. Deben salir a vender sus productos y en ocasiones llegar a casa con las manos vacías, tienen que ver llegar a ancianos a sus padres y abuelos, desprotegidos y sin pensión, “El trabajo del campo es desagradecido”. Los estudiantes de grado octavo no solo mostraron una lectura atinada de la realidad y su contexto, también plantearon la educación como un motor de cambio para formar una sociedad más justa y libre.

En cuanto a la educación para la paz, los estudiantes demostraron un latente deseo por no repetir patrones, ni por tener que vivir una guerra de nuevo. Lograron reconocer la importancia de la educación para la paz, especialmente para su contexto, pues sus generaciones anteriores fueron víctimas de la violencia. La educación para la paz apuesta por cambiar mentalidades, para brindarle a la comunidad herramientas necesarias para enfrentar las situaciones de conflicto que se les presenten, fomentando la unión y los valores en los habitantes.

Gracias a la educación para la paz, se lograron tejer lazos de empatía y solidaridad con sus familias. Los estudiantes establecieron una charla activa con sus familiares y un interés por conocer los hechos ocurridos en su pueblo y que la mayoría ignoraba. Además, a partir de la educación para la paz se acercaron también a los derechos humanos, reconociendo la importancia de estos para un verdadero cambio de una sociedad, ¿Cómo defender algo que no conocemos?, es necesario hacer de la educación una estrategia para superar las desigualdades y la inmadurez política que como país poseemos. Hay que reconocer la importancia de cultivar la paz desde nuestros contextos inmediatos, desde el respeto, la solidaridad y el entendimiento del otro, abrazando la diferencia y siendo empáticos.

Por otro lado, el conflicto armado ha sido para el país y el territorio considerado como algo altamente negativo. Pues ha dejado a su paso solo violencia y destrucción. El conflicto en Colombia ha sido endógeno y prolongado, el cual guarda sus raíces en las luchas agrarias, las que darían paso a la creación de diferentes grupos armados, entre ellos las FARC. Las acciones de dicho grupo afectaron gravemente a muchas de comunidades campesinas, incluida Fosca.

Las personas que vivieron la violencia efectuada por las FARC en Fosca decidieron guardar sus recuerdos, no querían compartir estas experiencias, porque preferían olvidar esta parte de su historia. Sin embargo, al ser la historia colectiva del pueblo, nos compartieron que querían preservar y rescatar el pasado para cerrar heridas que quedan abiertas y reivindicar la historia del presente y el futuro con los sentires ocultos y callados de las víctimas.

Posteriormente accedieron a abrirse y compartir con nosotras sus experiencias, dándonos diferentes perspectivas sobre el conflicto, lo que ayudó a los estudiantes a tener un panorama más claro desde el cual entender la importancia de una educación para la paz en esta y las nuevas generaciones. Aunque sobre el pasado ya no se pueden hacer cambios, las nuevas generaciones consolidan un futuro de esperanza, especialmente para niños y jóvenes campesinos colombianos.

Por otra parte, durante el desarrollo de las actividades de la propuesta pedagógica se realizaron acciones colectivas enfocadas en la pedagogía artística, las cuales generaron participación de la totalidad de los estudiantes. Una de las actividades cúlmine, el museo vivo, dio cuenta del trabajo realizado por los chicos en cada una de las sesiones. La utilización de la pedagogía artística transversalmente resultó provechoso, pues de esta forma logramos recoger la totalidad de ideas y reflexiones de los estudiantes mediante formas creativas.

Por su parte, la realización del performance sirvió para el reconocimiento de algunos elementos como: la exploración de las artes plásticas, el abordaje del cuerpo tanto desde la interpretación y sensibilización a partir de la danza; estas herramientas funcionan en la medida en que permitieron a los estudiantes construir desde el cuerpo, su imaginación y su creatividad.

El performance y sus elementos nos permitieron transitar un nuevo campo de comunicación, donde no solo se puede verbalizar mediante el habla, sino también usar el cuerpo para expresar sentimientos, emociones y contar historias. La idea de hacer educación para la paz por medio de la pedagogía artística nos llevó a abordar en la escuela temas tan delicados de una forma más empática y sensible, fomentando finalmente una cultura de paz, en la que los estudiantes se vuelven más sensibles ante el dolor ajeno y generan una idea muy resistente acerca de la resolución de los conflictos de formas pacíficas y tranquilas.

Nosotras como maestras reflexionamos de nuestra práctica pedagógica la importancia de aprender del territorio, este tiene mucho que enseñarnos, como que los recursos naturales son la mayor riqueza que tiene el ser humano, más allá del dinero; también que mucha población joven del campo está migrando a otras zonas centrales, donde hay mayor desarrollo y oportunidades, de forma que en las zonas rurales solo quedan los adultos y población longeva. Estas dinámicas se vienen presentando hace unos años debido a que el trabajo del campesino es pesado y no se recibe la remuneración que se espera, de hecho, los campesinos muchas veces son los más desprotegidos y olvidados por la sociedad y Estado. En este sentido, los conocimientos de los estudiantes fueron la base para interpretar las dinámicas de territorio que hay en Fosca y así nos permitieron pensarnos la necesidad de aprender del territorio y su historia para construir una paz efectiva y contextualizada.

La sistematización educativa fue muy importante para construir saberes que aporten las ciencias sociales, pues permitió una articulación entre la universidad y sus referentes teóricos con los campesinos. No en el sentido de llevar saberes a las comunidades para educarlos, sino al contrario, para aprender de ellas. Desde la sistematización educativa las prácticas pedagógicas van más allá, nos invitan a repensarnos las dinámicas sociales,

políticas, económicas y culturales de los contextos en donde nos adentramos, para así dar sentido a las experiencias que a simple vista podrían pasar como lógicas. La sistematización educativa permite la construcción del conocimiento desde los protagonistas. En el caso de Fosca, el conocimiento se generó a partir de entrevistas y conversatorios con estudiantes y habitantes afectados por el conflicto armado. Como docentes en formación dentro de la practica asumimos el rol interpretativo, dedicado a ver detrás de lo común las realidades sociales que demandan maestros con capacidad de responder a ellas.

Desde el papel docente la sistematización de experiencias nos acercó a realidades fuertes, las cuales han sido fruto de las desigualdades sociales y corrupción. Estudiantes esforzándose por salir adelante, peleando contra un sistema que no piensa en ellos y si lo hace es meramente como mano de obra. Campesinos sin un futuro asegurado, cuando sin ellos no tendríamos futuro.

Hay muchas cosas que no se aprenden dentro de la universidad, el hecho de ir a otros lugares que están lejos de la ciudad y conocer las realidades que han tenido que vivir las comunidades, nos hacen pensar en una deuda que se tiene con estos territorios, a los cuales no se llega por la distancia, por miedo o por desconocimiento. No descuidemos a nuestros campesinos, ni a sus generaciones venideras, ni a su historia que es valiosa y siempre vale la pena escucharla. Es necesario resignificar la labor del campesino, entendiendo que su trabajo es demasiado importante, para que las ciudades puedan funcionar.

Por último, aunque inicialmente no funcionaron los cronogramas de realización de las actividades, por dificultades en el estado de las vías y cierres, rescatamos la importancia de que cada vez sea más común que la universidad pública se acerque a estos territorios olvidados. Pueden presentarse dificultades de diferentes índoles que obstaculicen el

acercamiento al territorio. Sin embargo, vale totalmente la pena superarlas para vivir la experiencia, donde el amor y el aprendizaje mutuo con los estudiantes y campesinos están implícitos en todo momento y permanecerán en nuestros recuerdos para siempre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.
- Alcázar, J. (2001). Mujeres y performance: el cuerpo como soporte. *Ponencia presentada en Latin American Studies Association, Washington, DC*. Disponible en [ANÁLISIS DEL CONFLICTO.pdf \(usta.edu.co\)](#)
- Bejarano Restrepo, N., Londoño Restrepo, J., & Villa Sierra, P. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Disponible en [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21252/1/BejaranoNorman\\_2016\\_PropuestaEducacionNinos.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21252/1/BejaranoNorman_2016_PropuestaEducacionNinos.pdf)
- Bermúdez, B, Díaz, E y Fernández, A. (2018). El arte, el deporte y la lúdica: elementos claves de la educación para la paz. *Conrado*, 14(63), pp. 171-176. Disponible en [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300171&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300171&lng=es&tlng=es).
- Cabezudo, A., (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93823715009>
- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educación*, 36(01), 44-49. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/848/84825694007.pdf>

Carmona-Toro, P. y Ospina-Alvarado, M. (2022). La escuela: construcción de paz, potencial de memoria y socialización política con primera infancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), pp.1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-10708>

Cerdas Agüero, Evelyn. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 135-154. Disponible en [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200009&lng=en&tlng=es).

Cifuentes, M. R. (2009). Familia y conflicto armado. *Trabajo Social (Universidad Nacional de Colombia)*, (11), pp. 87-106.

[Cómo abordar los conflictos estructurales: Herramientas útiles para ... - Josep Redorta - Google Libros](#)

Cudris-Torres, L., Pumarejo-Sánchez, J., Barrios-Núñez, Á., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., & Uribe, J. I. (2019). *Afectaciones psicológicas en víctimas del conflicto armado*. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 514-518. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/559/55962867001/55962867001.pdf>

Del Pozo Serrano, Francisco José; Jiménez Bautista, Francisco; Barrientos Soto, Andrea (2018) *Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto*, Zona Próxima, núm. 29, Julio-diciembre, pp. 32-51. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

Disponible en

<https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>

Díaz Sastoque, C. T., Nova Alba., F. Py Umbacia ,Vargas, L. E. (2015). *Niños, niñas y adolescentes en medio del conflicto armado, una sistematización de las investigaciones* [Trabajo de Grado Universidad Piloto de Colombia] Disponible en <http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/617>

Elichiry, N, & Regatky, M. (2010). Aproximación a la Pedagogía artística en la escuela: an overview. *Anuario de investigaciones*, 17, 129-134. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862010000100013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100013&lng=es&tlng=es).

*El tiempo*. (7 de abril de 1995). Cuatro frentes de las FARC se tomaron fosca. Archivo del tiempo. Rescatado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-310913>

*El Espectador* (9 de noviembre de 1986). Las mañanas de San Antonio de Fosca. Archivo físico.

*El tiempo*. (14 de abril 1996). Once policías al garete. archivo el tiempo. Rescatado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-318777>

Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*. (33): pp.256-270 Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n33/0124-7441-just-33-00256.pdf>

Fernández, O. (2006). Una aproximación a la cultura de paz en la escuela. Disponible en: *Educere*, vol. 10, núm. 33 2006, pp. 251-256 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603306>

- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina Disponible en <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/pablo%20Freire/Freire%20Cartas%20a%20quien.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. N° 14 Gernika Gogoratuz. Disponible en <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Disponible en <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>
- Gobernación de Cundinamarca (2022). *Memoria histórica del conflicto armado en Cundinamarca*. Centro de Memoria Histórica Viva del departamento de Cundinamarca. Disponible en <https://www.cundinamarca.gov.co/noticias/recuperacion+de+la+memoria+historica+una+gran+apuesta+de+cundinamarca>
- González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica d Sinéctica*, núm. 29, pp. 83-87. Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Occidente Jalisco, México Disponible en

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>

González, A. R. (2009). El concepto de víctima. *VIOLENCIA Y SALUD MENTAL*, 37.

Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas. (2018) Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la

educación pública del Siglo XXI / Buenos Aires: CLACSO Disponible en

<https://biblioteca->

[repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15236/1/Educacion\\_popular.pdf](https://repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15236/1/Educacion_popular.pdf)

Hernández, I. Luna, J. & Cadena, M. (2017). “Cultura de paz: Una construcción desde la educación”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 19(28), 149-172

Disponible en.: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>

Hernández, J. (2015) Una historia del campo: Fosca memoria e historia 1940-1970,

Bogotá, Universidad Javeriana. [trabajo de grado] Disponible en

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18638/HernandezTorresJ>

[hairArturo2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18638/HernandezTorresJ_hairArturo2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

La Parra, D., & Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*, 131(3), 57-72. Disponible en

<https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

López Romero, B. (2004). Arte terapia, otra forma de curar. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas., ISSN 1576-5199, Nº. 10,

2004, págs. 101-110

Disponible

en

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044648>

- Machuca, D. (2017). El conflicto armado a la luz de las incursiones guerrilleras. *Análisis Político*, 30(90), 229-23. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/68309/63025>
- Mancano, B. (2008). Sobre la tipología de los territorios. Disponible en <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>
- Martín, M., Galán, M. (2014). *Pedagogía artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7941552>
- Martínez, J. (2017). Post conflicto y acuerdos de paz en Colombia ¿si un día decidimos prepararnos para la guerra, porque no educarnos para la paz? *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 78-84. <https://doi.org/10.22335/rlct.v9i1.380>
- Marulanda, A. (2020). La performance como estrategia educativa. [trabajo de grado] Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12565>
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- McLaren, P. (1994) *pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós educador. Disponible en <https://issuu.com/rdoc451/docs/118452470-pedagogia-critica-y-cultu>

Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia. revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. Disponible en:

<https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27/24>

Ministerio de educación nacional. (2019). *Lineamientos curriculares en educación artística*.

Disponible en [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf)

Morales, J. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), Disponible en

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000200006&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200006&lng=es&tlng=es).

Muñoz, D. V., Jiménez, M. L., & Lince, V. E. D. F. (2020). Arte popular, memoria y duelo en víctimas del conflicto armado colombiano. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), pp. 202-223.

<n28a09.pdf> ([scielo.org.co](http://scielo.org.co))

Ortega, C. (2014). El uso del conflicto en la enseñanza del arte. *Revista Electrónica Educare*.

Disponible en:

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6100>

Ostos-Ortiz, O. L., Aparicio-Gómez, O. Y. (2020). Análisis del conflicto. Universidad Santo

Tomás. No. 197501 Disponible en

<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/27140?show=full>

- Oviedo, M. (2013). Propuesta de investigación: representaciones sociales de paz y violencia. [Trabajo Maestría en educación y cultura de paz] Universidad Surcolombiana. Neiva. Disponible en <https://maestriaeneducacionyculturadepaz.edu.co/wp-content/uploads/2021/04/37.-REPRESENTACIONES-SOCIALES-DE.pdf>
- Oviedo, M. y Fernández, M. (2020). Perdón-arte: una experiencia de educación para la paz desde las voces de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Praxis*, 16(2), pp.133-149. Disponible en: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3443/2715>
- Parales, C. (2004). El conflicto interno colombiano. Identidad, solidaridad y conflicto social. *Revista Internacional de Sociología*, 62(38), 191-214. Disponible en <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/259/272>
- Ramírez, R. (2008) La pedagogía crítica es una manera ética de generar procesos educativos. Universidad pedagógica nacional. Folios N°28. Disponible en <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/6109>
- Redorta, J. (2021). *Cómo abordar los conflictos estructurales: Herramientas útiles para problemas complejos*. Editorial Almuzara.
- Romero, Á. (2015). *La memoria de los olvidados: conflicto armado en el municipio de Gutiérrez-Cundinamarca (1990-2001)*. [trabajo de grado] Universidad Javeriana. Disponible en <http://hdl.handle.net/10554/19019>.
- Trejos (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18), pp. 55-75. Disponible en <https://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/52>

- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1vol.( 31), núm. 1, 2009, pp. 119-133 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Salgado, F. (2011). Violencia, cuerpo armado y práctica deportiva: Desafíos del uso de las actividades deportivas en un contexto de conflicto armado. *Educación Física y Deporte*, 30(2), p. 673-674. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11325>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista VIA IURIS*, (9), pp. 141-160. Disponible en <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaJuris/article/view/82/76>
- Sandoval, A. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y decolonialidad*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 22, núm. 79, pp. 157-167, 2017. Universidad del Zulia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/279/27956721014/html/>
- Sierra, J. R. (2019). *Breve historia del conflicto armado en Colombia*. Los Libros de la Catarata Disponible en <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/7266/10665>
- Silva, G., (2008). *La teoría del conflicto*. Un marco teórico necesario. Prolegómenos. Derechos y Valores, 11XI (22), pp. 29-43. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>

Simmel, G., & Ceballos, E. (2010). El conflicto. *Sociología del antagonismo*, 39-63.

Disponible en [Simmel\\_El\\_conflicto-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/Simmel_El_conflicto-libre.pdf)

Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*.,

Disponible en : <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>

Tawse-Smith, D. (2008). Conflicto armado colombiano. *Desafíos*, 19, 269-299. Disponible

en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3005461>

Torres, J. (2007). Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica. *Prolegómenos*,

10(19), 107-121. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/876/87601907.pdf>

Tovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y

el arte. *Universitas Humanística*, (80), pp. 347-369.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79135351014>

[Una aproximación a la cultura de paz en la escuela \(scielo.org\)](https://www.scielo.org)

Russi, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia.

Educación y Educadores. Universidad nacional de Colombia. Disponible en:

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/12897/5>

897

Vélez, D. Díaz, F, López. M (2020). *Arte popular, memoria y duelo en víctimas del conflicto*

*armado colombiano*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194264514012>

Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en pedagogía artística y las metodologías artísticas

de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educación*, 34(3),

pp.271-285. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf>

- Viviescas, V. (2016). El arte en los tiempos de conflicto: El reclamo de la víctima. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, 11(20), 14-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279050867010>
- Wieviorka, M. (2010). *El conflicto social*. Sociopedia. *isa*, 10. Disponible en <https://www.isaportal.org/resources/resource/el-conflicto-social/download/>
- Polo, J. Pineda, Alhucema, W. & Romero Cárdenas, M. (2008). *Prácticas ara la no violencia: La experiencia como fuente de aprendizaje de la cultura de la paz*. *Psicogente*, 11(20), 200-211. disponible en: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2701>
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61 Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>
- Zambrano, L. (2017). Ruana y carranga: dos símbolos campesinos de origen múltiple. *Música, Cultura y Pensamiento*, 7 (7), 6-17. Disponible en <https://conservatoriodeltolima.edu.co/wp-content/uploads/2021/04/B-Ruanas.pdf>
- Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- Zuleta, E. (1998). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Ariel  
Disponible en [17880.pdf \(corteidh.or.cr\)](#)