

“Arando el conflicto, sembrando la paz”

SOBRE EL TERRITORIO Y EL CONFLICTO, PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE LA PAZ: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y METODOLÓGICA DESDE LA
GEOGRAFÍA DE LA VIOLENCIA EN LA CATEDRA DE PAZ.

Daissy Paola Ramírez Vásquez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2017

“Arando el conflicto, sembrando la paz”

SOBRE EL TERRITORIO Y EL CONFLICTO, PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE LA PAZ: UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA Y METODOLÓGICA DESDE LA
GEOGRAFÍA DE LA VIOLENCIA EN LA CATEDRA DE PAZ.

Tesis Presentada Para Obtener El Título De Licenciada en Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Daissy Paola Ramírez Vásquez

Agosto 2017

Tutora

Andrea González Lizarazo


Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 3 de 151	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado Licenciatura en ciencias Sociales.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Titulo del documento	“Arando el conflicto, sembrando la paz” Sobre el territorio y el conflicto, pasos para la construcción de la paz: una herramienta pedagógica y metodológica desde la geografía de la violencia en la catedra de paz.
Autor(es)	Ramírez Vásquez, Daissy Paola
Director	Andrea González Lizarazo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 150 Páginas.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	GEOGRAFÍA DE LA VIOLENCIA, CONFLICTO, CONFLICTO ARMADO, TERRITORIO Y PAZ.

2. Descripción
<p>Este trabajo fue elaborado para optar por el título de Licenciada en Ciencias Sociales inscrita en la línea de Educación geográfica. Presenta resultados de la investigación, bajo la metodología cualitativa, en el paradigma socio-critico realizado con estudiantes del colegio Instituto Alberto Merani de la ciudad de Bogotá con estudiantes del nivel contextual, curso B. El análisis, gira en torno a la catedra de paz y su vinculación con los elementos del enfoque de la geografía de la violencia en Colombia. Apuesta, por un acercamiento crítico y reflexivo en las categorías conflicto y territorio, desde las dimensiones práxicas, valorativas y cognitivas. La indagación surge a raíz de la pregunta problema: ¿De qué manera se podría abordar la geografía de la violencia como eje transversal en las cátedras de paz?</p>

3. Fuentes

- Alcaldía local de suba. (s.f.). *Alcaldía local de suba*. Obtenido de <http://www.suba.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). *Introducción a los conceptos: paz, violencia y conflicto. Cuadernos de educación para la paz*.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, M. (2001). *Control urbano: la ecología del miedo*. España: Virus.
- Elliot, J. (1993). La investigación-acción en educación. En J. Elliot, *La investigación-acción educativa*.
- Ferry, S. (2012). *Violentología: un manual del conflicto armado*. Icono.
- Fisas, V. (Mayo de 2011). *escuela de cultura de pau*. Obtenido de http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia : Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Grasa, R., & Mateos, Ó. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de la paz*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Conocer y cambiar la práctica educativa. En *¿Que es la investigación acción?* España: Graó.

- Luna, F. G. (2013). Espacialización de la violencia en las ciudades latinoamericanas: una aproximación teórica. *CUADERNOS DE GEOGRAFÍA: REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA*, 2007. Obtenido de Portal de revistas UN.
- Molano Bravo, A. (7 de Junio de 2014). Nacimiento de las Farc: De El Davis a Villarrica. *El espectador*.
- Montañez Gomez, G. (2001). *Razón y pasión del espacio y el territorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez Gomez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. . *Cuadernos de geografía.*, 135.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.
- Rojas Ginche, A. E. (15 de Febrero de 2009). *Reflexión de profesionales de la educación*. Obtenido de Conferencia Iberoamericana de Ministros de educación: file:///C:/Users/user/Downloads/10.pdf
- Salguero, J. M. (2003). *EDUCAR PARA LA PAZ. EL CASO DE UN PAÍS DOMINADO POR LA VIOLENCIA: COLOMBIA*. Obtenido de UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID .
- Velasquez Monsalve, E., & Berneth, L. (2005). Geografías del conflicto en Colombia: base para la política territorial y la construcción de la paz. *Anais do x encontro de geógrafos da América Latina*. São Paulo.
- Zubiria, J. D. (2002). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.

4. Contenidos

Este trabajo denominado: Sobre el territorio y el conflicto, pasos para la construcción de la paz: una herramienta pedagógica y metodológica desde la geografía de la violencia en la catedra de paz” se presenta los contenidos de acuerdo a la ruta metodológica marcada por el marco investigativo que es investigación acción, por tanto está comprendido en 4 partes, la primera, en un acercamiento al contexto trabajado, en este caso el Instituto Alberto Merani, realizando un acercamiento a la pregunta problema, la justificación del trabajo realizado el marco referencial del IAM junto a las bases legales comprendidas en el marco legal y la contextualización del sujeto estudiante y la Institución.

La segunda comprende todo el cuerpo teórico que enmarca el proyecto bajo las dimensiones investigativas, pedagógicas y geográficas 1. Geográfico: Geografía de la Violencia, Pedagogía Dialogante y auto-Reflexión sobre situaciones sociales desde un enfoque cualitativo en la Investigación – Acción en el aula desde el paradigma Socio crítico. La parte tercera, consta de la apropiación conceptual de las categorías conflicto, territorio, conflicto armado y paz. La cuarta, describirá los métodos e instrumentos a desarrollar en clase: Taller, documental y salida de campo y el respectivo análisis de los mismos,

Por último, constará del resultado, expresado en el programa “arando el conflicto, sembrando paz” y las conclusiones.

5. Metodología

En primera instancia, se desarrollará a cabalidad la categoría de conflicto, la forma de afrontación y las diferentes vías de resolución de estos. Pese a la visión negativa que posee la categoría de conflicto, podría abordársele también, como una perspectiva donde surgen múltiples líneas de un tema específico y que, permitiría la apertura a procesos de debate posibilitando la construcción de una mirada posterior al conflicto. En ese sentido ético y social del conflicto, se encuentran las herramientas para trabajar la reconciliación en una catedra de paz.

Para dar cuenta de lo vivido hasta llegar hoy en día se abordará la relación conflicto y territorio desde distintos aspectos tales como la importancia de dicha relación; el análisis del territorio como categoría dentro de la catedra de paz, esto con el fin de estudio e investigación rigurosa del conflicto armado en Colombia. Para llegar a incentivar procesos que develen la empatía, resiliencia y reconciliación.

El curso implica un trabajo continuado de manera individual y grupal a través de análisis de conceptos que se construyen con ayuda de exposiciones y que requieren de lecturas

y de una permanente investigación acerca de la relación conflicto, territorio y paz. Este trabajo se complementará con las explicaciones y discusiones desarrolladas en el aula principalmente con la metodología de taller.

El acercamiento a la empatía, será primordial en la catedra de paz, es por ello que el documental es parte de las herramientas pedagógicas a trabajar con los estudiantes. Para cerrar, el curso, será una apropiación de elementos a contribuir en la salida de campo, dando espacios que posibiliten la reflexión.

6. Conclusiones

A modo de conclusión, la investigación rigurosa apunta la consolidación de una herramienta pedagógica y metodológica que incentive, tanto la transversalidad de las ciencias sociales y las áreas de trabajo dentro de la catedra de paz con un proceso constante que motive, dinamice y potencie las experiencias, conocimientos y saberes entre estudiantes y docentes a través del dialogo. Así, por ejemplo, la salida de campo, es un gran instrumento para trabajar la empatía en los estudiantes, los resultados entre todas las actividades, fueron los más positivos.

Lo anterior materializado en el programa “Arando el conflicto, sembrando la paz” que, si bien se construye con una población inicial, está en constante construcción y flexibilidad ante los espacios que requieran de este. De igual forma, cabe resaltar la importancia de la investigación desde las necesidades suscitadas en cada población entendiendo el carácter de empoderamiento de sujetos activos y propositivos que comprendan la autonomía de investigar y fomentar procesos a favor de la paz

Así mismo, por las sonrisas reflejadas en las caras de los estudiantes y muchas más, se volverá a continuar con el sueño de construir una educación para todos los niños y niñas desde la proyección de la paz.

Elaborado por:	Daissy Paola Ramírez Vásquez
Revisado por:	GONZALEZ LIZARAZO, Andrea

Fecha de elaboración del Resumen:	10	08	2017
-----------------------------------	----	----	------

Contenido

Pregunta Problema.....	14
Objetivos:	15
General:.....	15
Específicos	15
Justificación	16
Marco de referencia	18
Marco legal.....	23
Constitución política de Colombia	23
Ley 115 de 1994 Ley general de educación	24
Ley 1732 01 de septiembre de 2014.	28
Decreto 1038 de mayo de 2015	29
Contextualización:	32
Contextualización de la Institución educativa:	32
Didáctica.....	33
Disciplina.	34
Educación	35
Aprehendizaje.....	35
Modelo didáctico y curricular	35
Manual de convivencia.....	42
Proyecto Educativo Institucional	44
Plan de estudios del área de Ciencias sociales	52
Contextualización de los sujetos estudiantes	59
Análisis caracterización socio-económica	59
Análisis contextualización socio-afectiva.	64
Análisis caracterización cognitiva (Evaluación diagnóstica).....	69
Marco teórico.....	73
Una mirada a la Geografía de la Violencia.....	73
Pedagogía Dialogante	78
Auto-reflexión de las situaciones sociales desde un enfoque cualitativo	82

Marco conceptual	86
Conflicto:	86
Conflicto armado:	90
Territorio:.....	92
Algunas consideraciones sobre paz	94
Métodos e instrumentos para trabajar en la catedra de la paz.	96
Salida de campo	96
Taller	97
Documental	98
Análisis.	100
Análisis Taller # 1- Relación territorio-conflicto.....	100
Análisis del taller # 2: Acercamiento al territorio y territorialidad.....	108
Análisis de la salida de campo	115
Herramienta Pedagógica y Metodológica (Resultado).....	117
Conclusiones.....	122
Bibliografía.....	123
Anexos	124
Formato caracterización Socio-económica de estudiantes.	124
Formato caracterización socio- afectivo de estudiantes.....	129
Formato Taller 1 (Relación territorio-conflicto).....	134
Actividad 3.....	137
Taller territorio.....	139
Taller audio-visual	140
Taller territorio.....	144
SALIDA DE CAMPO	146
TALLER SALIDA DE CAMPO	149
Taller acercamiento a la comunidad de indagación.....	151

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Marco legal.....	23
Tabla 2: Sistema de evaluación por niveles.....	41
Tabla 3: Seguridad en relación con el entorno.	65
Tabla 4: Relaciones sociales y afectivas.....	66
Tabla 5: Autoconcepto estudiantes.....	67
Tabla 6: Objetivos primer taller	100
Tabla 7: Objetivos taller 2	108

INDICE DE FOTOS

Foto 1: Definición de conflicto.....	69
Foto 2: Definición de conflicto 2.....	69
Foto 3: Definición de territorio.....	70
Foto 4: Definición de territorio.....	70
Foto 5: Definición paz	71
Foto 6: Definición paz	71
Foto 7: Definiciones cátedra de paz	72
Foto 8: Finalidad de la paz	72
Foto 9: Relación territorio-conflicto.....	102
Foto 10: Cartografía grupo 2	103
Foto 11: Descripción cartografía grupo 1	103
Foto 12: Cartografía Grupo 2	104
Foto 13: Descripción cartografía grupo 2.....	104
Foto 14: Cartografía grupo 3	104
Foto 15: Descripción cartografía grupo 3.....	104
Foto 16: Cartografía grupo 4	105
Foto 17: Descripción cartografía grupo 4.....	105

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Sobre la pedagogía dialogante.....	80
Ilustración 2: El iceberg del conflicto	88
Ilustración 3: El conflicto	89

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:Núcleo Familiar.....	59
Gráfico 2:Estrato.....	60
Gráfico 3: Localidad.....	60
Gráfico 4:Ingresos	60
Gráfico 5: Gastos	61
Gráfico 6:Acceso a servicios públicos.....	62
Gráfico 7: Acceso a tecnología.....	62
Gráfico 8: Acceso a bibliotecas	63
Gráfico 9: Lugares de donde provienen la información académica	63
Gráfico 10: Actividades extracurriculares	64
Gráfico 11: Consideración de derechos.....	68
Gráfico 12: Consideración de deberes.....	68
Gráfico 13: Lugares en conflicto según estudiantes.....	106

Pregunta Problema

¿De qué manera se podría abordar la geografía de la violencia como eje transversal en las cátedras de paz?

- ✓ Los aportes de la GV en las cátedras de la paz
- ✓ Viabilidad de su inclusión en ellas
- ✓ Herramienta Pedagógica

Objetivos:

General:

Construir una herramienta pedagógica y metodológica que tenga en cuenta la Geografía de la Violencia como eje transversal en la cátedra de la paz del Instituto Alberto Merani.

Específicos

- 1.1 Analizar la importancia de la GV dentro de la cátedra de la paz por medio de una concisa revisión documental.
- 1.2 Establecer una relación entre lo analizado en la revisión documental y la práctica educativa del IAM en su cátedra de paz.
- 1.3 Consolidar un programa como la herramienta pedagógica y metodológica junto con el grupo de trabajo del seminario de cátedra de paz.

Justificación

El siguiente trabajo de grado, es pertinente para la enseñanza de las ciencias sociales, enmarcado en el propósito transversal e interdisciplinar que implica la investigación y constante y elaboración de metodologías que dan luces de las temáticas que van surgiendo en contraste con el contexto nacional, es así como la importancia va encaminada a la visión y reflexión crítica de la realidad geo-social, que permea no solo la sociedad en si, sino las escuelas colombianas. La primera fase del trabajo, se relaciona con los intereses propios de las ciencias sociales, bajo la forma investigativa, lo cual permite la realización de innovaciones mediante la indagación de las investigaciones; esto dentro de la escuela visibiliza, el papel del docente orgánico, comprometido con la enseñanza y proponiendo nuevos caminos de llegar a ella.

Ahora bien, en lo que respecta a los objetivos de la Licenciatura de las Ciencias Sociales y la Universidad Pedagógica Nacional, es importante la contemplación de este trabajo de grado, porque fortalece la iniciativa del docente investigador que desarrolla habilidades críticas y reflexivas en torno a la pedagogía y los ambientes educativos para poder entrelazar las nuevas formas de enseñar con los hitos históricos que surgen en el contexto, sin olvidar la memoria e historia que son bases de todo fomento investigativo que adquiere el docente en formación, así mismo, se dota de herramientas, para que la transformación sea paulatina y ascendente en medio del contexto cotidiano.

Dentro de la intencionalidad del proyecto de grado, se enfoca en la Línea de educación geográfica, partiendo del concepto que tienen las mismas ciencias sociales como transversales e interdisciplinarias, en tanto, este trabajo fomenta la educación bajo esta perspectiva geográfica y lo permea el enfoque social, para lograr una aprehensión masiva de

las relaciones que se producen dentro del espacio. Generar procesos de aprehendizaje dentro del estudiante y ante cualquier contexto respecto a la importancia y relevancia de la educación geográfica es vital en este proyecto, por tanto, la relación de la historia y la geografía, en el ámbito educativo, proporciona un marco de acción cercano a la visión que tienen los mismos estudiantes de la geografía, en este caso del territorio. Como finalidad, el aporte de la herramienta pedagógica y didáctica, conlleva a las formas y maneras de comunicar esos saberes geográficos a la educación.

Conforme al modelo pedagógico trazado por el Instituto Alberto Merani, este trabajo, genera importancia, en el instante investigativo y, sobre todo, desde la investigación acción y el dialogo del conocimiento para construirlo y repensar las dinámicas de la sociedad colombiana. La idea de innovación pedagógica construida con toda la comunidad educativa, y el repensar las formas de pensar el conocimiento, enmarca el proyecto de grado bajo las indagaciones y dudas surgidas del proceso. A su mismo, al articulación y construcción de una cátedra de paz, que se viene aplicando desde el año pasado, concatena los objetivos del IAM y propios de este trabajo dando espacios para repensar, y pensar la transformación de los contenidos.

Por último, personalmente el trabajo de grado adquiere importancia, para desenvolver y matizar un problema tan grande como la violencia derivada de la mala resolución de conflictos y acercar las realidades a los estudiantes para generar procesos de empatía que hoy en día son tan necesarios en esta sociedad que le es indiferente todo. Crear estos procesos para observar el mundo de manera crítica y reflexiva, que dé como resultado personas más humanizadas y sentí-pensantes ante la realidad social.

Marco de referencia

El Instituto Alberto Merani está ubicado en el hemisferio norte y occidental de Suramérica en la capital bogotana de Colombia, localizado en las coordenadas geográficas 4°46'44" latitud norte y 74°03'33" longitud oeste al noroccidente de la sabana de Bogotá, con un emplazamiento en el altiplano Cundiboyacense en la cordillera oriental de Colombia. Situado

en la Avenida carrera 72 # 181-90 del barrio San José de Bavaria, limitando al norte con la calle 183 (Av. San Antonio), al sur



Imagen 1: Ubicación Instituto Alberto Merani desde Google Earth

en la diagonal 180 con transversal 64 al este y la avenida Boyacá al oeste.

El barrio donde se sitúa el Instituto Alberto Merani es San José de Bavaria en la localidad de suba número 11 de Bogotá colindando con los barrios: Gibraltar (sur oriente), Villa Lucy

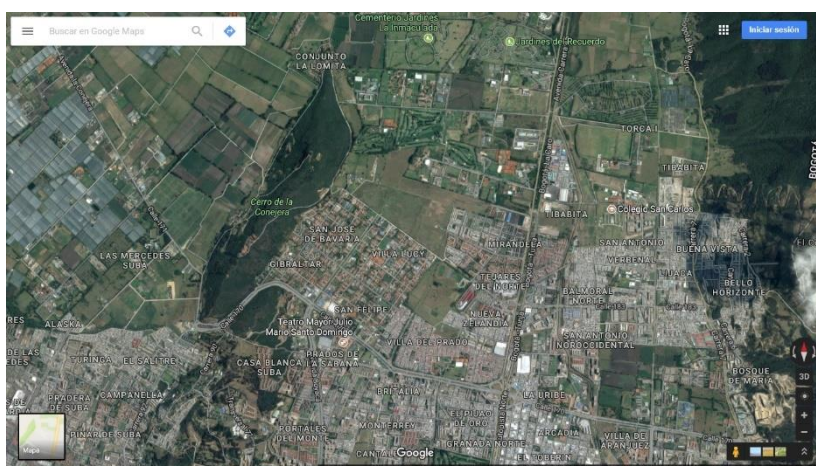


Imagen 2: Situación del Instituto Alberto Merani desde Google Maps

(noroccidente) y San Felipe (sur); al lado oriental, se encuentra el cerro de la conejera. Este barrio, tiene estratos socioeconómicos que oscilan entre 4-6 en el

extremo norte de la ciudad por tanto la función urbana es residencial, existiendo conjuntos de casas suntuosas con un gran espacio para vivienda, aun así, las vías alrededor del barrio, son de sector rural y, no sé da un manejo adecuado a las aguas residuales que bordean los conjuntos; sin embargo, en el interior de San José de Bavaria, si se encuentran calles pavimentadas con la labor de entrada y salida de carros particulares. Así mismo, se visualizan colegios privados para niños y jóvenes provenientes de los barrios aledaños y con un capital económico acaudalado para poder ingresar en estos centros educativos.

El colegio está suscrito a la localidad de suba, la cual cuenta con una profusión hídrica desde la confederación muisca del Zipa y el Zaque, tal y como expresa el diagnostico de los aspectos físicos demográficos y socioeconómicos del año 2009 realizado por la Secretaría distrital de planeación: “El pueblo muisca contaba con un rico entorno natural, donde se destacaban la riqueza hídrica, con abundantes cursos de agua y humedales (laguna de Tibabuyes y humedales sobre la margen oriental del río Funza —hoy Bogotá— y río Neuque —hoy Juan Amarillo—) y forestal, en los cerros de Suba, que representaba y aún representa una fortaleza ecológica con una biodiversidad favorable al desarrollo de estos grupos étnicos. Los cerros de Suba además ofrecen un mirador estratégico de toda la Sabana de Bogotá.”. Siguiendo por esta misma línea “...las condiciones ambientales del altiplano de Bogotá, con abundantes fuentes hídricas como los ríos Bogotá, Juan Amarillo, Laguna de Tibabuyes, y los humedales de la Conejera, Guaymaral, Córdoba y Juan Amarillo, permitieron el asentamiento de indígenas Muisca, en medio de la celebración de sus rituales ancestrales, la consolidación de una sociedad agrícola y una fuerte organización social, política y económica gobernada por el Zipa y el Zaque. Se puede afirmar que aproximadamente “hacia el año 800 de la era actual, ya los Muisca habitaban la zona y una migración de origen Chibcha se había

mezclado con la población anterior” (Alcaldía local de suba, s.f.). La relación cosmogónica entre los indígenas y sus recursos naturales durante el resguardo indígena, fueron cambiando a medida que entra la colonización en mediados de 1500 y estas tierras pasan a ser propiedad privada de colonos españoles, en 1870 debido a la expansión del territorio, suba pasa a ser un municipio y luego, a causa del proceso de conurbación en Bogotá, se añade como localidad en el gobierno de Rojas Pinilla.

Conviene subrayar que, dada la gran cantidad de zonas ambientales dentro de la localidad de Suba, y la cercanía del cerro de la conejera al IAM, obtiene la ventaja de ser un lugar poco concurrido, lo que implica nula contaminación auditiva y visual y a la vez, fortalece y beneficia los hábitos de estudio dentro del instituto. Además, el uso del suelo de este sector, como se dijo anteriormente también es para el sector educativo, contando con una gran cantidad de colegios circundantes como los colegios Emilio Valenzuela, San Alberto Magno, Pepa castro, Lausana y San cristina de Toscana. Sin embargo, es evidente una contaminación por olores fétidos a causa de una alcantarilla abierta de aguas residuales para la lluvia en el barrio, que con el tiempo se convirtió en un problema de salubridad a causa del aposamiento de dichas aguas, aunque también es un factor importante junto con las calles sin pavimentar con huecos y la falta de andenes como una forma de aislamiento del comercio y el flujo de personas, convirtiendo es un lugar exclusivo de las personas que residen allí y aquellos que estudian en estos colegios. Cuentan además con dos lugares de abastecimiento, dos cadenas grandes de víveres: Alkosto y Carrefour. Así mismo, una de las grandes bibliotecas públicas se ubica cerca del instituto, sobre la 170, la biblioteca Julio Mario Santodomingo.

El Instituto Alberto Merani tiene una gran instalación campestre, con bastantes zonas verdes, y espacio suficiente para abarcar su población y permitirle el acceso a la educación con

buenas instalaciones y dotación de recursos electrónicos en cada aula. Esto se refleja en el mapa general sustraído de la página web oficial del colegio.



Imagen 3: Mapa general del IAM. (Tomado de la página oficial del IAM)

Actualmente, el IAM adquirió en su costado oriental, una serie de casas para expansión de su propiedad y a causa del proyecto inmediato de la ampliación de la Av. Boyacá lo que reduce su límite con esta avenida. La infraestructura, consta de un edificio de dos pisos, el cual sirve como aulas para los alumnos de exploratorio a contextual C; un auditorio que se ubica encima del restaurante, y casas de un piso para la administración, la sala múltiple, los

cursos de proyectivo, la cafetería y la biblioteca. Estos espacios amplios garantizan una educación de calidad a los estudiantes.

El emplazamiento de este colegio, surge a raíz del cuestionamiento por parte de pedagogos colombianos sobre el desarrollo del humano dentro del ámbito educativo, es así como en 1988 se plantean los hermanos de Zubiria y colaboradores, una educación enfocada en los estudiantes con talentos excepcionales y con base en la pedagogía conceptual. El proyecto siempre ha estado en constante transformación de acuerdo a la característica innovadora e investigativa que conlleva la educación, por ello en un principio la pregunta guía estaba encaminada a pensar sobre un desarrollo del pensamiento en los aspectos cognitivos y, para ello, se basaban en el coeficiente intelectual y las pruebas psicométricas, sin embargo, las pruebas no siempre coincidían con el rendimiento académico, por ello y pensando en el principio de modificabilidad el instituto Alberto Merani abre las puertas a la perspectiva socio-crítica de Vygotsky, Wallon y Piaget a partir del 2000 cambiando la forma de admisión, dando el ingreso a personas diversas sin tener en cuenta su coeficiente intelectual, centrándose en el desarrollo integral del ser humano desde las dimensiones prácticas, valorativas y cognitivas. A sí mismo, el IAM maneja postulados pedagógicos de acuerdo a los ciclos (exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo) e innovaron la educación desde el área de pensamiento, lo cual no se encontraba en el MEN; el apoyo para estos proyectos, estuvo de la mano con Colciencias, lo que generó una mayor autonomía en las propuestas del currículo y PEI. Hoy en día, los postulados pedagógicos están encaminados desde la pedagogía dialogante que se viene manejando desde la apertura en el 2000. En el siguiente apartado, se ahondará en esta postura del IAM frente a su innovación pedagógica.

Marco legal.

Tabla 1: Marco legal

Órgano legal	Núm. de artículo	Descripción
Constitución política de Colombia	Título II: De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 1: De los derechos fundamentales. Artículo 27	“El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.”
	Título II: De los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo 2: De los derechos sociales, económicos y culturales. Artículo 67.	“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”

<p>Ley 115 de 1994 Ley general de educación</p>	<p>Título I: Disposiciones preliminares.</p> <p>Artículo 5°. Fines de la educación.</p>	<p>2. “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.”</p> <p>9. “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.”</p>
	<p>Título II: Estructura del servicio educativo</p> <p>Capítulo 1°: Educación Formal.</p> <p>Sección tercera: Educación básica.</p> <p>Artículo 20.</p>	<p>a) “Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico,</p>

		<p>tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.”</p> <p>d) “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”</p> <p>f) “Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.”</p>
	<p>Título II: Estructura del servicio educativo</p> <p>Capítulo 1º: Educación Formal.</p> <p>Sección tercera: Educación básica.</p>	<p>“Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:</p>

	<p>Artículo 22: Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.</p>	<p>f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.</p> <p>h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social.</p> <p>n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.”</p>
	<p>Título II: Estructura del servicio educativo</p> <p>Capítulo 1º: Educación Formal.</p> <p>Sección tercera: Educación básica.</p>	<p>“Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer</p>

	Artículo 23: Áreas obligatorias y fundamentales	de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional: 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”
--	---	--

<p>Ley 1732 01 de septiembre de 2014.</p>	<p>Artículo 1°.</p>	<p>“Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente</p> <p>Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.</p> <p>Parágrafo 3°. La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en tomo a la convivencia con respeto, fundamentado en el artículo 20 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.”</p>
---	---------------------	---

<p>Decreto 1038 de mayo de 2015</p>	<p>Artículo 2: Objetivos.</p>	<p>“La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz, contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:</p> <p>a) Cultura de la paz: se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos;</p>
-------------------------------------	-------------------------------	--

		<p>b) Educación para la paz: se entiende como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario;”</p>
	<p>Artículo 3º: Implementación.</p>	<p>“Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las siguientes áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994:</p> <p>a) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia;</p> <p>Parágrafo. Los establecimientos educativos de preescolar, básica y</p>

		<p>media podrán aprovechar las áreas transversales para incorporar contenidos de la cultura de la paz...”</p>
	<p>Artículo 4°: Estructura y contenido.</p>	<p>Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media determinarán los contenidos de la Cátedra de la Paz, los cuales deberán estar orientados al logro de los objetivos consagrados en el parágrafo 2° del artículo 1° de la Ley 1732 de 2014 y en el artículo 2° del presente decreto y deberán desarrollar al menos dos (2) de las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> d) Resolución pacífica de conflictos; j) Proyectos de impacto social; k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;

Contextualización:

Contextualización de la Institución educativa:

El Instituto Alberto Merani maneja una innovación pedagógica en lo concerniente con la educación tradicional, esta consiste en brindar nuevas formas de pensar y hacer el currículo, la educación, sus propósitos y contenidos para enseñar y, la manera de evaluar los mismos. La innovación consiste en un desarrollo de la autonomía, el pensamiento, el interés por el conocimiento y la creatividad; por ello, el IAM propone y realiza **nuevos principios, fines, propósitos, contenidos, textos y sistemas de evaluación en la educación**. Para lograrlo, pusieron en marcha el modelo pedagógico de la pedagogía conceptual y posteriormente la pedagogía dialogante, este último para evidenciar y plasmar una visión más concreta de sus propósitos; por tanto, la institución se ha caracterizado por un proceso de flexibilidad en el momento de poner en práctica la investigación educativa y su proceso de seguimiento.

El proyecto del IAM, más allá de situar a la escuela como un transmisor de contenidos -los cuales se encuentran en las redes globalizadas- busca hacer que los niños y jóvenes comprendan y entiendan los contenidos no solamente desde el ámbito cognitivo, sino que el proceso genere un impacto en el ser tal como lo describe su director Julián de Zubiria: “El Merani privilegia el desarrollo sobre el aprendizaje, tal como lo postula hoy en día su propuesta pedagógica: la pedagogía dialogante”. (De Zubiria, 2006b)

En ese sentido, la pedagogía dialogante se focaliza en el desarrollo de tres ámbitos del niño como ser humanizado autónomo y colectivizado: el pensamiento, el afecto y la acción, privilegiando las competencias para argumentar, deducir, comprender, analizar o interpretar; esto también supone un cambio en la relación estudiante-docente para una mayor eficiencia a la hora de implementar las estrategias metodológicas en la clase.

Ahora bien, respecto al **currículo**, el IAM también ha decidido crear un nuevo currículo con nuevas asignaturas y nuevas áreas de conocimiento. En primera instancia, existe el **área de pensamiento** la cual no estaba dentro del currículo propuesto por el ministerio de educación, esta consiste en el progreso y avance del pensamiento y la creatividad de acuerdo a las etapas de desarrollo según Piaget; su función se fundamenta en asegurar y avalar la acción conciliada y orientada de las competencias cognitivas.

Didáctica

El conocimiento como un reto cognitivo a alcanzar, ha sido la motivación y el interés de los estudiantes en el Instituto Alberto Merani, para ello, la metodología inter-estructurante en donde el docente adquiere el rol de mediador entre el conocimiento y, el estudiante asume su rol activo con este mismo, guía un dialogo constante que genera dudas, problematiza y confronta al estudiante en un proceso complejo y dinámico de aprendizaje; sin embargo, para que se de esto, primero, pasa por la comprensión de un desarrollo por fases y niveles de complejidad propios del desarrollo humano en la pedagogía dialogante; además, se concibe el aprendizaje proveniente del exterior (sociedad) sobre conceptos y contenidos de manera que su acercamiento con el conocimiento dado en la institución se acerque a la dialéctica reflexión-aprendizaje, sin olvidar el componente valorativo, acercando cognitiva y afectivamente a los individuos para crecer en autonomía. No obstante, cabe recalcar el cómo de este proceso y es a través de los seminarios, lecturas colectivas y debates, tal y como lo propone el IAM:

“las metodologías interestructurantes están asociadas al dialogo y a la valoración del proceso de aprehendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad ... En este sentido, las mesas redondas, las lecturas colectivas, los

debates y los seminarios, son excelentes maneras para favorecer el diálogo constructivo y para generar condiciones y actitudes muy propicias ante el aprehendizaje” (De Zubiria Samper, 2006)

Disciplina.

Contraria a la postura tradicional de concebir la disciplina como un acto correctivo y sancionador, el IAM ve la disciplina como una estrategia para alcanzar un desarrollo integral del ser humano; es una vía que parte del interés y capacidad propia de los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso del aprehendizaje. Esto conlleva a trascender la disciplina junto con la autonomía, de tal forma que la responsabilidad como concepto y la autonomía como derecho y deber individual y colectivo, sea un resultado de la disciplina. En este punto, el estudiante es “un individuo ético, sensible socialmente y responsable con su proyecto de vida” (Zubiria, 2002) favoreciendo la formación valorativa, práxica y cognitivas impactando la autonomía de manera integral y contextual.

Esto, beneficia la organización del tiempo para realizar cada uno de los niveles (sistema de evaluación) da pautas para establecer parámetros y condiciones del desempeño personal así, el estudiante tiene la capacidad de diferenciar metas, medio y planeación, lo que a gran escala favorece la autoconciencia y la autoevaluación más realista con las capacidades y limitaciones de acuerdo a los ideales yocicos en términos de comparación social. Así mismo, se piensa en la capacidad de decisión del propio estudiante en los ritmos individuales de aprendizaje, estudio y trabajo. Concibiendo la disciplina como un proceso de autonomía que se conquista y se lucha de manera gradual y ascendente, dando a mayor autonomía, mayor superación de del desarrollo propio. Las implicaciones de la concepción de disciplina,

corresponde a las directrices propias de la pedagogía dialogante y se verá reflejada en las herramientas educativas utilizadas por el IAM.

Educación

Desde la pedagogía dialogante, la educación es un proceso mediado por el dialogo entre padres, estudiantes e institución sobre el desarrollo integral del sujeto y al mismo tiempo, es un proceso de socialización que surge de la mediación entre el hombre y la cultura, teniendo en cuenta a la vez, el progreso y mejora de las competencias derivadas de ello, durante el crecimiento las habilidades argumentativas, interpretativas, inductivas-deductivas, y el lenguaje escrito y comunicativo se fortalecerán. Otro rasgo, característico del IAM, parte del proyecto educativo y la dimensión socio-afectiva como base de todo el proceso de formación, fundamentado en hacer una educación más humana, donde los sujetos sean libres de pensar, actuar y sentir.

Aprehendizaje.

En el IAM la relación docente-estudiante adquiere una connotación activa en el proceso educativo para ello, se retoma la concepción de aprendizaje en Vygotsky expresada en la enseñanza dialogante de (Not, 1992). En ese sentido, el docente es representante de la cultura, por tanto, será quien asuma la responsabilidad de clasificar, organizar y elaborar una ruta de trabajo pedagógico en tanto responde preguntas y guía el proceso de aprehendizaje del estudiante. Sin embargo, el IAM, tiene como finalidad el desarrollo y no el aprehendizaje

Modelo didáctico y curricular

Actualmente el Instituto Alberto Merani, se encuentra inscrito bajo el modelo pedagógico dialogante cuyos fundamentos distan de las formas pedagógicas tradicionales y se instauran

en las nuevas; y cuyo fin es el desarrollo integral de los estudiantes, entendiendo por desarrollo un proceso mediado por la cultura, caracterizado por la modificación de las estructuras cognitivas, valorativas y praxiológicas. Para examinar con detalle tal modelo pedagógico, se revisarán 6 tópicos fundamentales de su constitución, estos son:

- Propósitos
- Contenidos
- Secuenciación
- Metodología
- Recursos educativos
- Evaluación

Propósitos de la pedagogía dialogante

Para ahondar en el tema de los propósitos del quehacer pedagógico adscritos a la pedagogía dialogante, se hace necesario resaltar aspectos claves en su conformación; así podría hablarse de las ideas, los valores y la praxis social e individual como dimensiones esenciales para el desarrollo del ser desde las categorías cognitiva, afectiva y práctica respectivamente, constitutivas de dicha pedagogía. Así las cosas, es la interacción dialogante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado en donde se desarrollan las mencionadas ideas, valores y acciones.

En este orden de ideas es propósito de la pedagogía dialogante el desarrollo integral del ser humano, al vincular cada una de sus dimensiones al proceso y no centrarse exclusivamente en la cognitiva, como lo demandan demás pedagogías. Por tal motivo, el instituto prima, favorece e impulsa el desarrollo relacionado con las diversas dimensiones constitutivas del sujeto sobre el mero aprendizaje. Asimismo, la pedagogía dialogante advierte que todo

proceso humano es social, contextual e histórico, motivo por el cual su quehacer propende a la interacción y reestructuración de procesos tanto individuales como sociales en el camino de forjamiento de procesos de pensamiento comprensivo del mundo; ello a través del aprendizaje y construcción de conceptos sistemáticos puestos en contexto, desarrollo de habilidades sociolingüísticas en labores interestructurantes.

Contenidos de la pedagogía dialogante

Los contenidos dentro de la pedagogía dialogante ocupan un lugar significativo en el proceso formativo, así pues se separan de la convencional división disciplinar y le apuestan a un planteamiento desde tres niveles principales: cognitivo, procedimental y valorativo. Transversal a los tres niveles que se proponen, se encuentra la apropiación, construcción y contextualización de conceptos, cuya principal herramienta yace en los ejercicios de lectura; es así como estos conceptos adquieren valores agregados y mayor complejidad en cuanto se avanza de ciclo. El desarrollo de conceptos permite el desarrollo del pensamiento visto desde las aristas de lo cognitivo, lo valorativo y lo práxico.

Así pues, de manera general, los contenidos pueden analizarse desde competencias cognitivas y prácticas para convivir, interactuar y trabajar; desarrollo de inteligencia intra e interpersonal y reconocimiento del carácter histórico, relativo y contextual del conocimiento y los propósitos de la educación.

Específicamente en el campo de las ciencias sociales, los contenidos se enmarcan atendiendo a los ciclos de formación de la siguiente manera:

- Relaciones sociales de tipo económico y político entre los animales



- Relaciones sociales desde lo sociológico como grupo social y lo antropológico desde la familia
- Conceptos económicos (trabajo, producción e intercambio)
- Conceptos políticos: Gobierno y Estado
- Conceptos sociales
- Conceptos espaciales: relieve, región, clima, desarrollo.



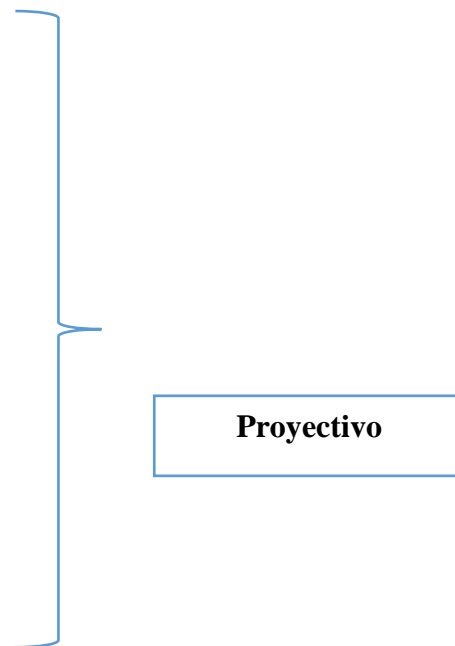
Conceptual

- Estructura y sistema
- Tiempo, herencia, cambio, permanencia
- Sistema social
- Desarrollo de estructuras sociales
- Conceptos históricos: modo de producción, estructura e infraestructura,
- clase social, tiempo histórico
- Historia de la humanidad: renacimiento, ilustración, revolución burguesa, imperialismo, capitalismo.
- Conceptos de la geografía física: relieve y clima.
- Relación espacio – sociedad
- Desarrollo humano



Contextual

- Conceptos de región
- Desarrollo: características, categorías
- Desarrollo en Colombia
- Historia de Colombia: época precolombina, periodo colonial, reformas del principio de siglo XX, hegemonía conservadora, república liberal, frente nacional, cambio de los 90
- Historia del siglo XX: guerras mundiales, revoluciones, guerra fría, revolución científica



Estrategias metodológicas

En los procesos formativos desarrollados bajo la pedagogía dialogante se resaltan fundamentalmente dos actores principales, estudiantes y docentes, con formas especiales de relacionarse; este tipo de relacionamiento es de carácter interestructurante y dialogante por lo cual se destacan los roles de mediación e interacción asertiva de ambos actores. En este sentido, es el docente quien cumple una función mediadora de la cultura y a partir de allí, planifica y selecciona los propósitos y contenidos a trabajar en el plan curricular; ésta planificación debe tener en cuenta y estar en correspondencia con el nivel de desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes son tomados como miembros activos y autónomos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo integral; así pues, es inherente a su rol las preguntas, el dialogo, la interacción diversa con el saber y demás actores en el proceso; así como la lectura concienzuda, reflexiva y rigurosa.

Así las cosas, la lectura es vista como un proceso interactivo más que de decodificación, se aboga por la implementación de mesas redondas, lectura colectiva, debates en los cuales se potencia y fortalece el lenguaje argumentativo, seminarios, investigaciones mediadas; lo anterior sobre la base de un trabajo metacognitivo y en defensa de la reflexividad.

Ahora bien, en la amplia gama de estrategias metodológicas que se emplean en el IAM la investigación guiada ocupa un lugar preponderante, pues es a través de ella que se incentiva la curiosidad y el interés por las prácticas de enseñanza – aprendizaje, así como una aprehensión autónoma teórica y conceptual de los temas tratados para luego, en interlocución desarrollar la capacidad de ponerlos en contexto.

Recursos educativos

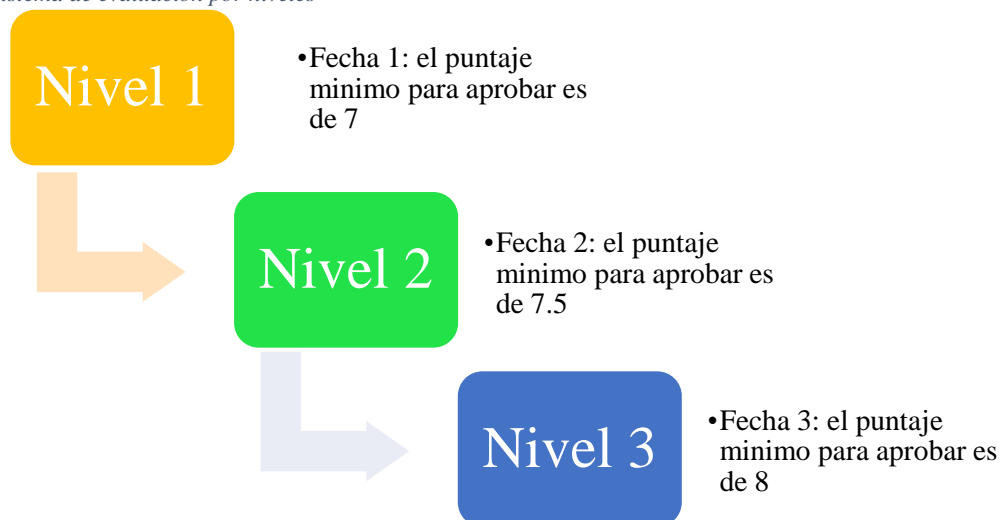
Como en todo proceso formativo son necesarios recursos idóneos que puedan dar cuenta de la rigurosidad y las necesidades inmediatas en la labor educativa; para ello el IAM dispone de manera general de tres tipos de recursos empleados en su cotidianidad, esto es, material escrito en forma física (textos de consulta, investigaciones, literatura) y audiovisual, todo ello se encuentra disponible en la biblioteca de la institución; asimismo se pueden encontrar salas especiales, lugares diferenciados de las aulas regulares, que cuentan con otro tipo de equipamiento y disposiciones físicas que contribuyen a que el proceso de aprendizaje pueda darse desde diversas entradas sensoriales y potenciar cada una de las dimensiones de desarrollo de los estudiantes; entre las salas especiales se encuentran la biblioteca, espacios audiovisuales y de música; estas a su vez contemplan elementos tecnológicos que constituyen otro de los recursos esenciales dentro del IAM.

Evaluación:

La pedagogía dialogante al partir de la premisa de la importancia del desarrollo de las dimensiones cognitiva, valorativa y práctica de los estudiantes, fundamenta su evaluación en un diagnóstico de las mismas basado en el nivel actual de desarrollo y teniendo en cuenta a su vez, el contexto inmediato de interacción de cada estudiante; por tanto evaluar las tres dimensiones humanas implica hacer seguimientos y diagnósticos cognitivos, valorativos y prácticos, contemplando asimismo, el carácter intersubjetivo de la evaluación.

Así pues, el IAM tiene un sistema de evaluación por niveles (tres específicamente) con fechas determinadas; en este sentido es necesario o prerequisite que el estudiante haya presentado y aprobado el anterior para presentar el siguiente, si no es así deberá presentarlos juntos en la misma fecha. En consecuencia dichos niveles evaluativos contemplan un nivel ascendente en el grado de complejidad de uno a otro; lo que demanda a su vez mayor compromiso, entendimiento y rigurosidad por parte de los estudiantes y docentes.

Tabla 2: Sistema de evaluación por niveles



Manual de convivencia

El Instituto Alberto Merani, fundado en febrero del año 1988, está asentado en las bases de cuatro principios filosóficos principales que son los que guían el quehacer de la intuición y los actores que en él participan; estos son:

- Innovación pedagógica orientada a la pedagogía dialogante
- Creación de bases para la formación de personas autónomas, solidarias e interesadas en el conocimiento
- Formación integral y desarrollo de competencias desde lo valorativo, praxiológico y cognitivo.
- Repudio hacía cualquier forma de violencia sobre los niños, las niñas y los jóvenes

Es a partir de los principios mencionados que se construyen los roles, derechos y deberes de cada uno de los actores que confluyen en la cotidianidad del Instituto; así las cosas, se habla de personas con alto sentido de autonomía, solidaridad y disciplina, que propendan por la comunicación asertiva haciendo uso de las diferentes vías de participación y acudiendo a las instancias y organizaciones de participación como el gobierno escolar.

Dicho gobierno comprende 13 instancias: asamblea de fundadores, junta directiva, director del IAM, concejo directivo, concejo académico, concejo valorativo, concejo de admisión, concejo administrativo y financiero, departamento de psicología, concejo de ciclo, comisiones éticas, concejo estudiantil, concejo de padres. Cada una de ellas juega un papel fundamental en el desarrollo de los procesos tanto dentro como fuera de la institución que influyen directamente en el proceso formativo de los estudiantes, es por tal motivo que las decisiones que se toman allí, giran en torno a las dimensiones de desarrollo mencionada con anterioridad.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que el IAM es pionero en innovación pedagógica en las dimensiones temáticas, curriculares y conceptuales, se podría aseverar que es una de las pocas instituciones que le da un lugar relevante a los requisitos institucionales de tipo valorativo; es allí en donde se hace evidente la formación axiológica y actitudinal de los estudiantes que son evaluados, como se ha mencionado con antelación, bajo las tres actitudes bases de la institución.

Por otro lado, es merecido destacar dentro del manual de convivencia que el IAM a través de la tres actitudes de formación de estudiantes ha creado una serie de jornadas especiales donde se busca generar espacios de reflexión, dentro de ellas se pueden mencionar la jornada del afecto, la jornada de la paz, jornadas pedagógicas que buscan potenciar al unísono el área cognitiva, valorativa y práctica de los estudiantes, el día Meranista, , convivencias, festival de artes, jornadas propuestas para la solidaridad y de intervención actitudinal, jornada de balance, entre otras. Éstas, fortalecen y viabilizan los espacios de diálogo, interacción y esparcimiento de toda la comunidad educativa, y se fundamentan en las bases de la tolerancia y la convivencia.

Atendiendo a lo anterior, es necesario mencionar que el Manual de Convivencia de la institución presenta una normatividad disciplinaria que corresponde a las normas básicas de convivencia al interior del colegio, esto se puede contemplar a partir del cumplimiento de los horarios de clase y el respeto por los espacios físicos de la institución; además, de las sanciones a las que el instituto considera faltas al manual de convivencia, todo ello vinculado a la idea de formar jóvenes autónomos, conscientes de su realidad, para ello no solo contempla normas básicas sino que otorga deberes y derechos propios de la formación ciudadana, en donde se hace evidente la comunicación y participación como base de estos.

Proyecto Educativo Institucional

El Instituto Alberto Merani en concordancia con el título IV de la Ley 115 de 1994, Capítulo 1, artículo 73 el cual estipula el deber de las instituciones educativas de laborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que será entendido como el principio ordenador de las mismas -instituciones educativas-, y en donde se encuentre plasmado el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos así como la propuesta a futuro de la institución; implementa dicha reglamentación al construir y aplicar un PEI como precepto rector en las actividades escolares.

Lineamientos curriculares

Si bien el IAM cumple con lo estipulado en el artículo 14 del decreto 1860 de 1994 en el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, en cuanto responde a las orientaciones curriculares, se distancia y reorganiza de diferente manera en cuanto implementa la pedagogía dialogante en el camino de la innovación pedagógica con ánimo de no enseñar del mismo modo, como la escuela tradicional en la mayoría de instituciones del país. Además, esta innovación quiere subsanar la insatisfacción con los propósitos, los contenidos, las formas de enseñanza, las secuencias, los textos o los sistemas de evaluación de la escuela tradicional. El Instituto Alberto Merani no acoge en muchas medidas los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, pues considera que el problema de la educación es que estos planteamientos han permitido que se enseñe lo mismo en todas las instituciones y se hace evidente que los jóvenes no desarrollan todas sus capacidades, aptitudes y dimensiones bajo estos modelos, por ello trata de modificar e innovar en su forma de educación. Para entender mejor los lineamientos curriculares se debe hablar en primera instancia de los ciclos en el IAM los cuales se vienen trabajando por 20 años en la institución. En este sentido, un ciclo es una estructura organizada la cual, cubre

toda la escolaridad (transición en la educación inicial, básica y media), cada ciclo tiene una duración de 3 años, para una totalidad de 12 años de escuela, pues cada ciclo contiene 3 cursos, cada ciclo se caracteriza según el desarrollo cognitivo, valorativo, social, comunicativo y práxico de los jóvenes, estos ciclos son (Exploratorio, Conceptual, Contextual y Proyectivo) cada uno con contenidos y propósitos específicos.

Un ciclo en el IAM se debe entender como una estructura de conjunto en la que predomina una actividad rectora y una de las dimensiones del desarrollo del ser humano, por lo tanto cada ciclo se articula al desarrollo cognitivo, valorativo, social, comunicativo y praxico, cabe decir que el ciclo se constituye en una unidad articuladora de trabajo pedagógico en la institución, para ello los profesores que pertenecen a los diferentes ciclos debe establecer acuerdos conforme a los valores, actitudes, operaciones intelectuales y competencias comunicativas a desarrollar. Al igual en los ciclos se debe articular el trabajo en competencias cognitivas, valorativas y praxicas, para ello nuevamente es papel de los docentes establecer acuerdos, que lleven a garantizar una evaluación formativa, dialogante e integral. También, en cada ciclo hay áreas de dos tipos unas que cumplen los conceptos y contenidos de las diferentes ciencias y otras áreas de tipo transversal es decir que se involucran en las diferentes asignaturas, promoviendo el desarrollo de las dimensiones humanas en todo momento, pues para el Instituto Alberto Merani es prioridad en primera media formar seres humanos. En todo lo que tiene que ver con los ciclos es evidente el papel del profesor como de mediador del conocimiento pues él se involucra para que los ciclos faciliten un alto nivel de identidad con la institución y el desarrollo óptimo del currículo.

Ahora bien, es importante mencionar que los lineamientos curriculares bajo los cuales se rige el quehacer pedagógico dentro del IAM, funcionan alrededor de cuatro ejes curriculares, estos son:

- a. Énfasis en el desarrollo del pensamiento
- b. Énfasis en desarrollar las competencias de cada área
- c. Énfasis en la formación en valores
- d. Énfasis en la formación en investigación

Estándares

Los estándares en ciencias sociales que se proponen desde el ministerio reconocen tres clases de conocimientos propios de las ciencias sociales y estos hacen referencia a: las relaciones con la historia y las culturas, a las relaciones espaciales y ambientales y a las relaciones ético políticas (MEN, ¡Formar en Ciencias! El desafío. estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales, 2004). Las primeras corresponden a los nexos con el pasado y las culturas con el fin de que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo, para analizar las diferentes posiciones e ideas de la construcción de las sociedades y de los conflictos que han surgido en las mismas, respecto a la segunda relación se pretende mostrar los conceptos propios de la geografía y la economía para entender las diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido con su entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse y respecto a la última relación se pretende dar cuenta de la identidad y pluralismo bajo las que se organizan las instituciones y organizaciones sociales.

Desde el IAM, se da cuenta de esto en el Área de ciencias sociales pues se manejan asignaturas, que contiene temáticas, históricas, sociológicas, económicas, geográficas,

antropológicas, pero estas no se dan simultáneamente en un solo curso como lo postula el Ministerio de Educación Nacional, sino que se desarrollan en diferentes momentos y en diferentes ciclos, pues se considera que no se pueden dar al tiempo dado que se deja un saber incompleto al estudiante. Por ello, hay asignaturas que tiene contenidos exclusivamente geográficos como hay asignaturas exclusivamente de contenido histórico

Teniendo en cuenta lo anterior, en el Instituto Alberto Merani se privilegian contenidos en ciencias sociales de tipo, sociológico en primera medida, donde se tiene en cuenta el papel de la familia en las diferentes instituciones y estructuras de la sociedad, a partir de allí se dan cuenta de las relaciones sociales que se empiezan a generar alrededor del núcleo familiar y de la educación.

Posteriormente, en lo que se puede considerar 4° de primaria se empiezan dar los primeros y menos complejos conceptos de economía, a partir de la que significa el trabajo y todo lo que este concepto implica; también, se ven contenidos que hacen referencia a el sistema productivo y cómo funciona la sociedad alrededor de este. Luego se empiezan a enseñar las primeras nociones de la geografía a partir de lo que es el espacio físico dando así sus generalidades y algunos conceptos básicos de la geografía como lo son (localización, ubicación, orientación emplazamiento).

Después de estos contenidos de tipo geográfico e histórico, se encuentran las primeras nociones éticas relacionadas la historia, esto a través del reconocimiento de la diversidad cultural no solo del mundo, si no del país en el que se habita, es allí donde el estudiante aprehende lo que es un etnia y lo que es mestizaje; además, de las costumbres y sus relaciones entre comunidades a través de la historia.

En lo que corresponde a los primeros años del bachillerato en el área de ciencias sociales, a los estudiantes del Instituto Alberto Merani, se les enseñan las primeras nociones de política dando a entender cómo funciona las diferentes instituciones legales de la sociedad y el estado y como se han construido a través del tiempo, esto le permite al estudiante comprender el contexto de su país y por lo tanto relacionar los conceptos anteriormente aprendidos con la realidad social en la que vive. También, en estos primeros años de bachillerato que en el instituto son el ciclo contextual se aprenden las herramientas y conceptos necesarios para la comprensión de la historia. Con todos estos procesos de comprensión de conceptos básicos de las ciencias sociales, se da comienzo a la enseñanza de la geografía y la historia como ciencias más complejas que requieren de otras ciencias sociales para ser comprendidas, por ello en el último año del ciclo contextual que corresponde a 8° grado de básica primaria se enseña historia y geografía como ciencias, en el currículo en ciencias sociales.

Finalmente, en el último ciclo (proyectivo), se encuentran nuevamente contenidos propios de la geografía, economía e historia como ciencias, los cuales dan evidencia de las operaciones complejas propias de las ciencias sociales, por ello necesitan el máximo del pensamiento lógico del estudiante y por ello se imparte en los últimos años de escolaridad. Por todo lo anterior, se puede dar cuenta, de que en el instituto Alberto Merani respecto a los estándares, se diferencia de lo que postula el Ministerio de Educación Nacional, pues al innovar en todas las materias del currículo, busca dar un orden más lógico a los contenidos y por lo tanto un mejor proceso de enseñanza de las ciencias sociales a los estudiantes.

Logros

Respecto a los logros que se proponen desde el IAM es preciso analizarlos junto a los propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional, este análisis se puede hacer teniendo en cuenta; la concepción de logro, desde lo cognitivo, desde lo valorativo y lo práctico.

Respecto a la concepción de logro el Ministerio de Educación Nacional, lo define como una palabra que se utiliza para señalar lo que se ha alcanzado en un proceso, en este caso el proceso educativo, este proceso educativo que tienen como base; según el ministerio, la búsqueda de identidad cultural nacional, para ello basan los logros en los mandatos de la constitución política, en los fines de educación estipulados en la ley general de educación, en los objetivos generales y específicos de cada área de estudio, en las áreas fundamentales y obligatorias que se imparten en la escuela, los temas de enseñanza obligatoria y los requerimientos de cada institución. Ahora si vemos la concepción de los logros desde el IAM damos cuenta que allí se habla de propósitos, los cuales hacen referencia a la pregunta ¿para qué de la educación?, educación que para el instituto tiene como fin el desarrollo del ser humano y no del aprendizaje; por ello, los propósitos que se trabajan desde el instituto deben garantizar un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción.

Ahora respecto a lo cognitivo el Ministerio de Educación Nacional, reconoce que la educación en el país debe llevar al desarrollo de la mente que le permita al estudiante descubrir el mundo circundante; es decir, los conocimientos y habilidades que desarrolle el estudiante se deben relacionar con el contexto nacional, mientras que en el IAM lo cognitivo está ligado con la comprensión y el análisis, lo cual permite el desarrollo de la dimensión afectiva por ello la comprensión humana es por definición subjetiva pues se basa en el afecto y esto en cada ser humano es diferente, por esto se dice que la educación debe garantizar

mayores niveles de inteligencia intra e interpersonal, es decir lo cognitivo no se debe separa del efecto de la vida cotidiana del estudiante, allí se da cuenta que el contexto en el que se desarrolla lo cognitivo no es tan macro como lo muestra el ministerio, para el instituto tiene un carácter más pequeño y esto facilita al estudiante hacer uso del conocimiento.

En cuanto a lo valorativo el Ministerio de Educación Nacional postula el desarrollo de lo ético, donde la escuela debe formar individuos conscientes de sus responsabilidades individuales y colectivas, a través de prácticas que lleven a la autonomía personal y social, esto está ligado con las proposiciones de la constitución en lo que hace referencia con el ciudadano y la formación ciudadana, es por ello que la escuela tiene un papel importante respecto a la ciudadanía según lo que postula el gobierno, mientras que para el Instituto Alberto Merani se debe dar prioridad al desarrollo moral y valorativo con el propósito de formar seres humanos que generen sentimientos, afectos y actitudes con el contexto en el que se desenvuelven antes que formar científicos, se deben formar seres humanos que tengan la habilidad de cambiar la sociedad y el contexto que los rodea a través de la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento.

Competencias

Dentro del PEI del IAM se encuentra dos clases de competencias bien diferenciadas, estas hacen referencia a las competencias comunicativas y de pensamiento.

Frente a las competencias comunicativas se puede decir que se debe reconocer el papel activo del lector donde este interpreta a partir de lo que encuentra en la lectura y lo que él sabe acerca de los temas que abordan la misma (conceptos, conocimientos, actitudes). Estos conocimientos no solo permiten entender las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales en los que están escritos los libros sino que permite comprender los significados que

tiene inmersos los textos. Es allí donde se encuentra la importancia de los conceptos previos, estos permiten contextualizar al lector. Por todo esto no es pertinente hablar de la lectura y la escritura como un proceso, decodificador, pues leer insiste en convertir el texto en una estructura de proposiciones las cuales se ligan con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto. Si se relacionan estas competencias con las ciencias sociales podemos ver que son de gran importancia, pues es necesario y fundamental la lectura para el aprendizaje de estas ciencias, parte del conocimiento en sociales está escrito, pero estos escritos albergan un cierto tipo de complejidad por la transdisciplinariedad que es propia de las ciencias sociales, por esto estas solo se pueden asumir, con conceptos previos del contexto social del estudiante y los conceptos nuevos que se adquieren en la escuela por medio del profesor. Por ello es vital que el estudiante sepa leer y comprender los textos pues comprenderá mejor los contenidos propios de las ciencias sociales.

Ahora frente a las competencias de pensamiento se puede ver que se relacionan con lo cognitivo en lo de favorecer el pensamiento. El modelo pedagógico dialogante del Instituto Alberto Merani debe garantizar que los jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales de las ciencias y el arte. Por ello, es necesario dotar a los estudiantes de conceptos nuevos que sean fundamentales para referirse con propiedad en cualquier ciencia. Para esta competencia hay que tener en cuenta el aprendizaje significativo, donde la principal variable que incide en la parencia de los conceptos claros, jerárquicos y diferenciados es la estructura cognitiva previa del estudiante; el estudiante interrelacionar estos conceptos previos con los nuevos que se adquiere en la escuela (IAM, 2012). Esto relacionado con el área de ciencias sociales, es importante en la medida que el contexto social se aprende a través de lo empírico es decir en la práctica esto permite que el estudiante se llene de conceptos

previos que no solo deben ser usados en el aula si no deben ser explicados por el profesor para posteriormente enseñar conceptos nuevos que no son tangibles en la realidad social.

Inteligencias:

Para el Instituto Alberto Merani hay varias inteligencias que dependen del ambiente y de los procesos de mediación que haya recibido el estudiante en un contexto histórico social, para el desarrollo de estas inteligencias hay que tener en cuenta unos contextos adecuados en los que se desarrollen los estudiantes y con buenos mediadores que son la familia en primera medida y posteriormente los profesores. Estas inteligencias dependen y apuntan al desarrollo de las dimensiones humanas.

En cuanto a lo cognitivo es indispensable leer para acceder a las ideas que la cultura ha elaborado, el papel del maestro frente a estas inteligencias es necesario pues el ayuda a los niños a construir los instrumentos del conocimiento que le permitan cualificar sus representaciones de la realidad social y cultural. Además, los maestros deben ayudar a desarrollar operaciones de reflexión sobre su propio pensamiento.

Frente a lo valorativo encontramos el papel de la mediación para confrontar juicios propios y propias valoraciones y frente a lo práctico se requieren de experiencias concretas reflexionadas pues lo práctico no es solo acción, sino acción con reflexión, en esta reflexión el papel del otro es necesario para que ayuden a ubicar dificultades y errores.

Plan de estudios del área de Ciencias sociales

Si se analiza el plan de estudios en ciencias sociales del Instituto Alberto Merani podemos decir que presenta muchas diferencias con lo que postula los estándares en ciencias sociales que son quienes presentan los contenidos guía que son referencia para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan los

mismos contenidos lo cual llevaría a la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia (MEN, ¡Formar en Ciencias! El desafío. estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales , 2004).

Se debe tener en cuenta que la organización curricular del Instituto Alberto Merani se basa en los ciclos (Exploratorio, Conceptual, contextual y proyectivo), y los estándares responden a los grados de básica y media vocacional. Si intentamos hacer una relación podemos establecer una relación que se base en número de cursos por ciclos y número de grados, por ello podemos establecer las primeras diferencias pues el instituto privilegia primero la comprensión de las nociones de sociedad no en seres humanos si no en los animales, lo cual puede ser más fácil de entender en los niños, pero al igual como en los estándares en el primer curso del ciclo conceptual se privilegia el aprendizaje de conceptos sociológicos como familia, escuela y barrio.

Ahora bien, si se revisan las materias de los dos últimos cursos del ciclo conceptual y los grados 4° y 5° vemos grandes diferencias pues el Instituto Alberto Merani privilegia la comprensión y aprendizaje de conceptos económicos, geográficos y culturales los cuales deben llevar a una reflexión en torno al trabajo y las culturas del continente americano, mientras que los estándares responden a la formación histórica de los niños a partir del reconocimiento de las primeras culturas que habitaron nuestro país. En cuanto a los dos primeros cursos del ciclo contextual y grados los 6° y 7° observamos en el Instituto Alberto Merani privilegia el entendimiento de la sociedad a través de la noción de sistema y estructura lo cual introduce al joven a nociones más complejas de lo que es sociedad, también se da relevancia la comprensión de conceptos históricos lo cual es necesario para comprender la misma disciplina histórica, si lo confrontamos con los estándares vemos la enseñanza de la

historia de Colombia, las primeras nociones de política y económica propias de las ciencias sociales.

En cuanto al último curso de ciclo contextual y el primero del ciclo proyectivo del Instituto Alberto Merani y los cursos de 8° y 9° de básica secundaria, encontramos diferencias en los contenidos y prioridades que manejan cada uno de estos planes de estudio, por ejemplo, en el instituto se introducen dos materias geografía y una de historia, las primeras con el fin de entender las relaciones humanas en el espacio además de agregar la categoría económica que es tan importante para entender el mundo actual y sus problemas, la segunda para comprender la historia humana desde sus inicios con las sociedades agrícolas, hasta el año de 1789 en el cual acontece la revolución francesa, en estas materias se utilizan en gran medida los conceptos aprendidos en ciclos anteriores para que el proceso de aprendizaje tenga coherencia, mientras que los estándares siguen respondiendo a una formación histórica, del mundo después de 1789 y política en cuanto al modelo de constitución colombiana presentando una linealidad en sus contenidos.

Finalmente, en cuanto a los dos últimos cursos del ciclo proyectivo y los grados de media vocacional (10° y 11°), damos cuenta de las diferencias entre la historia que se enseña, pues el instituto trabaja los análisis de diferentes hechos de la historia de Colombia y del siglo XX, también favoreciendo la formación filosófica, mientras que los estándares continúan con la formación histórica e introduce las nociones económicas al análisis de hechos durante el último siglo, al igual los estándares no contemplan la filosofía como materia del plan de estudios de ciencias sociales.

Área de ciencias sociales desde los propósitos

En el Instituto Alberto Merani el área de ciencias sociales tiene el propósito de generar estudiantes que se sientan plurales, sociales y conscientes de su historia, de sus cambios y permanencias, de sus relaciones con el otro y con el mundo y así puedan pensar, sentir y actuar como ciudadanos, a partir de ello podemos dar cuenta que el área de ciencias sociales más que formar a los estudiantes en contenidos y conceptos propios de las ciencias sociales, buscan formar seres sociales a través de la concepción del sujeto, pues uno de sus propósitos es el surgimiento de sujetos autónomos sociales, esto partiendo de las demandas que genera el siglo XXI en la sociedad, donde el diálogo sea fundamental en la formación de este sujeto (IAM, Area de Ciencias Sociales documento curricular, 2011).

Hay que tener en cuenta que el sujeto demanda independencia y autonomía para la formación de su propia identidad, a lo cual las ciencias sociales deben permitir el surgimiento de este sujeto que se construya en la interacción con el medio, medio que necesita de una interpretación y comprensión, es allí donde está involucrado el profesor y se encuentra la importancia del dialogo en las ciencias sociales, pues el diálogo permite la construcción de estos sujetos autónomos, interdependientes con su medio social, es decir crean una relación con la sociedad y por la tanto son sujetos sociales.

También las ciencias sociales en el Instituto Alberto Merani deben generar el desarrollo integrado y mediar entre la formación de estructuras cognitivas, socio afectivas y emocionales del estudiante, lo que correspondería al desarrollo de las diferentes dimensiones humanas, las cuales son prioridad de las ciencias sociales en donde lo social sea la base del yo en el joven, es decir el joven evolucione por sí mismo y con ayuda de la escuela. Además otro propósito de las ciencias sociales en el Instituto es generar unas relaciones sociales de

autoformación y de transformación del medio social en que se desenvuelve el estudiante, con esto hay que poner de manifiesto la relación del estudiante con el medio en el que vive, donde hay una relación de intercambio de información entre los dos, esta relación debe permitirle al estudiante transformar el mundo no que el mundo lo transforme a él, esto solo es posible a través de la producción de ideas críticas y reflexivas acerca de la sociedad, prácticas como la convivencia en la escuela permite el transformar ese medio, también el dialogo en la escuela, pues este permite la complementación de ideas acerca del mundo, el desarrollo de un pensamiento crítico a través de los conceptos y categorías propias de las ciencias sociales los cuales se van adquiriendo a través de los diferentes ciclos.

Ahora se puede acercarse un poco más a los propósitos de las ciencias sociales, a través de dos de las asignaturas del plan en ciencias sociales del Instituto Alberto Merani las cuales son; espacio y sociedad del contextual C y geografía del desarrollo de proyectivo A.

En cuanto a espacio y sociedad, se dice que el propósito es que el estudiantes comprenda nuestro espacio a través de la teorías del origen del mismo, las concepciones de este desde lo sistémico, las relaciones espacio-sociedad y relaciones del espacio y el desarrollo, todo esto con el fin de una apropiación y reflexión del contexto espacial en el que se desenvuelve el estudiante a nivel macro y micro social, esto es importante en la medida que le permite al estudiante introducirse a nociones y conceptos espaciales complejos, los cuales le permitan formar críticas acerca de su contexto actual. También, esta asignatura quiere desarrollar cadenas de razonamiento deductivo donde se relacione la geografía física con eventos geológicos, esto le permite al estudiante hacer una introspectiva acerca del espacio físico y dar cuenta que el espacio tiene un pasado, un presente y un futuro.

Además, la asignatura de espacio y sociedad también se propone explicar e identificar las nociones de desarrollo propias de la económica y su relación con el espacio, esto le permitiría al estudiante dar cuenta de la transdisciplinariedad de las ciencias sociales y dar cuenta que de allí parte la complejidad de las mismas.

Ahora refiriendo a la asignatura de geografía del desarrollo del curso de A del ciclo proyectivo, la cual tiene como propósito indagar por los procesos de desarrollo; a partir de la revolución francesa como uno de los puntos de partida del modelo capitalista, pasando por la revolución industrial, hasta nuestros días, se pueden a partir de este objetivo generar propósitos en las diferentes dimensiones humanas.

En cuanto a lo cognitivo se pretende que el estudiante identifique y comprenda los conceptos de desarrollo y subdesarrollo propios del capitalismo y sus relaciones con el espacio geográfico, esto permite que el estudiante desarrolle mucho más su pensamiento lógico, pues debe relacionarlo no solo con el espacio geográfico a nivel mundial a partir de los modelos de medición del desarrollo y de la globalización, si no debe llevar estos conceptos al caso colombiano y a partir de allí reflexionar acerca de la desigualdad que ha provocado el desarrollo y los procesos de desigualdad que ha generado la globalización en Colombia. Esto permite poner en práctica la lectura crítica de los diferentes textos que le da el profesor al estudiante.

En cuanto a lo valorativo esta asignatura busca que el estudiante reconozca, se sensibilice y reflexione frente a la desigualdad social que ha provocado el desarrollo. A partir de ello que se piense la pobreza y busque mecanismos que busquen ayudar a mejorar las condiciones de calidad de vida, todo esto representa la formación valorativa pues más allá de conocer el contexto se busca que el estudiante se piense el mundo de otro modo. Ahora en cuanto a lo

praxico el estudiante a partir del interés por el conocimiento se acerque a diferentes lecturas acerca del desarrollo y subdesarrollo, y empiece a investigar a alrededor del tema e indague acerca de la vida nacional y critique la misma.

Contextualización de los sujetos estudiantes

A partir de la tesis formulada por Manfred Max Neef, la siguiente contextualización de lo afectivo y socio-económico en Contextual B del Instituto Alberto Merani, refleja al estudiante como ser humano que posee un desarrollo a gran escala con base en sus satisfacciones, lo cual abarca todo aquello que contribuye con las *necesidades humanas* como atributos esenciales que incurren desde la evolución y se expresa en lo cultural (*axiológico*) o lo existencial (*ontológico*).

Análisis caracterización socio-económica

Por medio de una encuesta, se realiza un muestreo sobre los 27 estudiantes del curso contextual B con el fin de tener un acercamiento a la realidad social y económica de la



Gráfico 1: Núcleo Familiar

población. De acuerdo a los rangos propuestos, 26 estudiantes están en el rango de los 12-15 años lo que indica, que se encuentran en la etapa de desarrollo de operaciones formales según Piaget. En relación con el núcleo familiar, se encuentra

una variable porcentual alta de estudiantes que viven con su madre, una media de vivir con el padre y otra parte minoritaria donde viven y comparten espacio con tíos, abuelos y/u otro, lo que indica que, en su gran mayoría, los estudiantes tienen una familia nuclear y funcional.

En lo concerniente al estrato y localidad, se ve reflejado una clara mayoría de estudiantes estrato 4, esto implica unas posibilidades económicas más factibles en educación, salud y vivienda, revelando situaciones económicas favorables y una forma de diferenciación

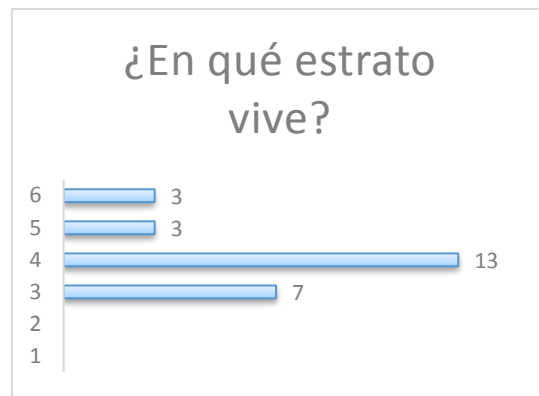


Gráfico 2: Estrato

económica por la tenencia de bienes y servicios a su favor, por tanto, también se ve evidenciado en la localidad y los ingresos que tiene cada familia al mes.

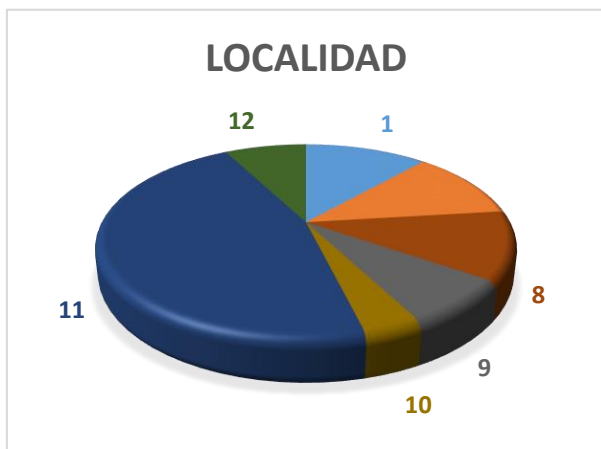


Gráfico 3: Localidad

A partir de las respuestas existe un predominio de estudiantes que viven en la localidad de suba, seguido de Usaquén, Chapinero y Kennedy y, una minoría de Fontibón y Barrios Unidos, esto divisa la cercanía de los estudiantes con el IAM al igual que el beneficio, en cuestiones de

organización de tiempo y horarios. A excepción de un estudiante que vive en cota y debe tener una serie de dificultades mayor a los demás estudiantes en cuestión de transporte al instituto.

Al igual, que como se evidencia anteriormente con el estrato económico, los ingresos dentro de cada familia corresponden a un porcentaje por encima de las familias bogotanas, prevaleciendo un ingreso mayor a 5 salarios mínimos, lo que es muestra de

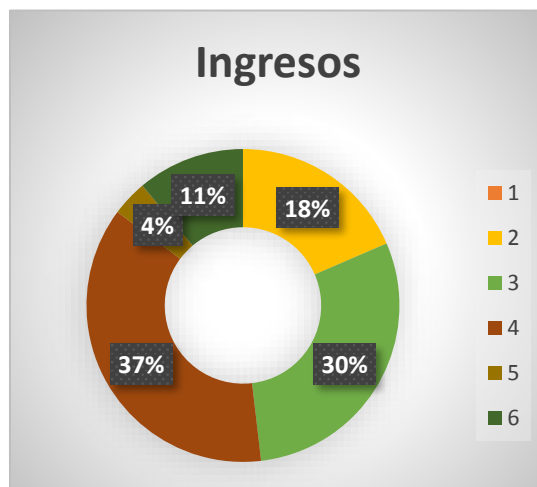


Gráfico 4: Ingresos

una economía que permite y garantiza tanto la educación de alta calidad como el acceso a está misma. También se observa un desconocimiento de este tipo de casos, dado, que quizás no es relevante para ellos, puesto que tienen todas las comodidades y no cuestionen sobre donde proviene los gastos.

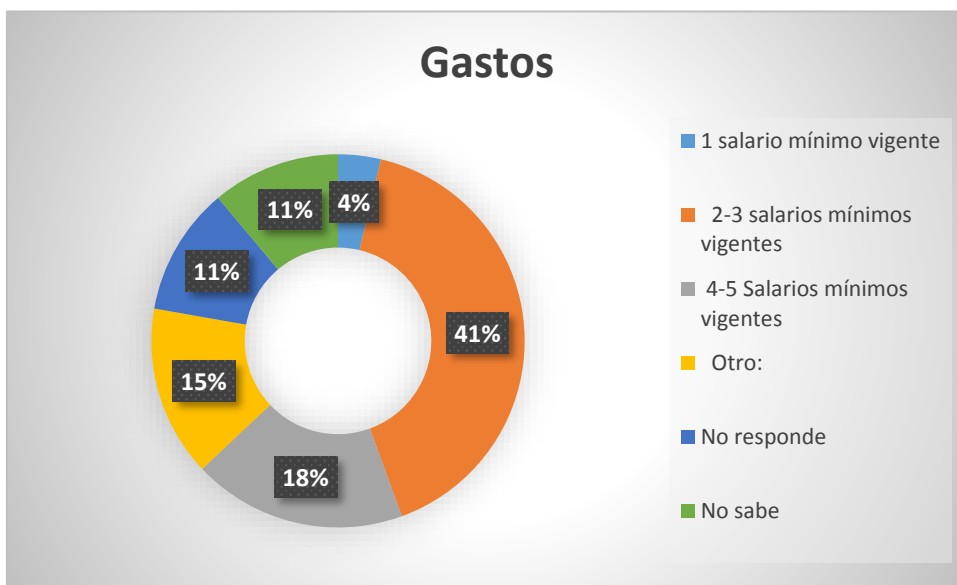


Gráfico 5: Gastos

Así mismo, en el gráfico 5 se puede realizar una comparación respecto a la dinámica gastos-ingresos donde los ingresos superan los gastos que oscilan entre 2 o 3 salarios mínimos vigentes comúnmente siendo un 41% la mayoría. Sin embargo, sigue siendo un porcentaje alto de estudiantes que tienen un ingreso paralelo a los gastos.

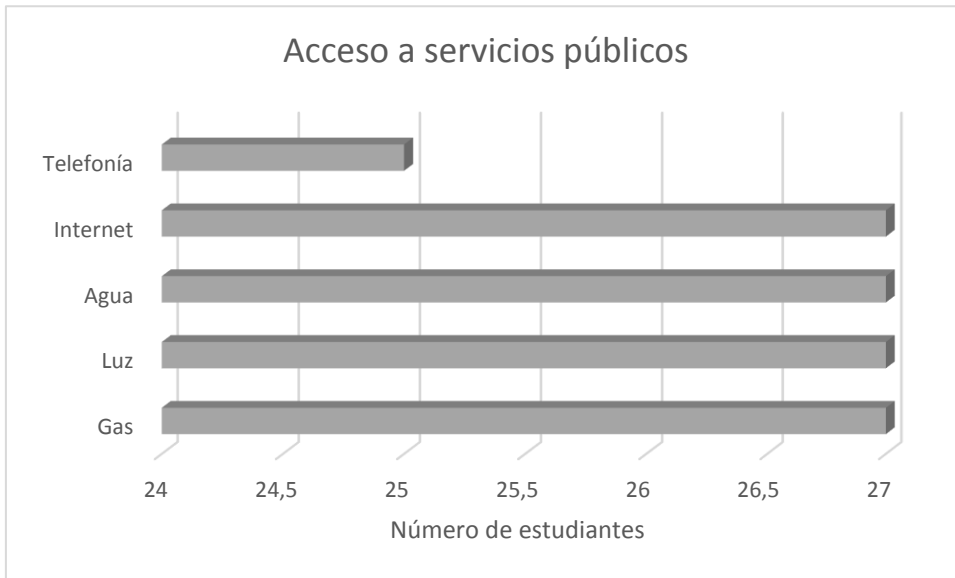


Gráfico 6: Acceso a servicios públicos

Ahora bien, la pregunta sobre el acceso a servicios públicos da cuenta de la facilidad a los centros de información y

servicios básicos que regulan la calidad de vida, en ese sentido, el 100 % de estudiantes cuentan tanto con gas, luz, agua e internet, y solo dos chicos no cuentan con telefonía.

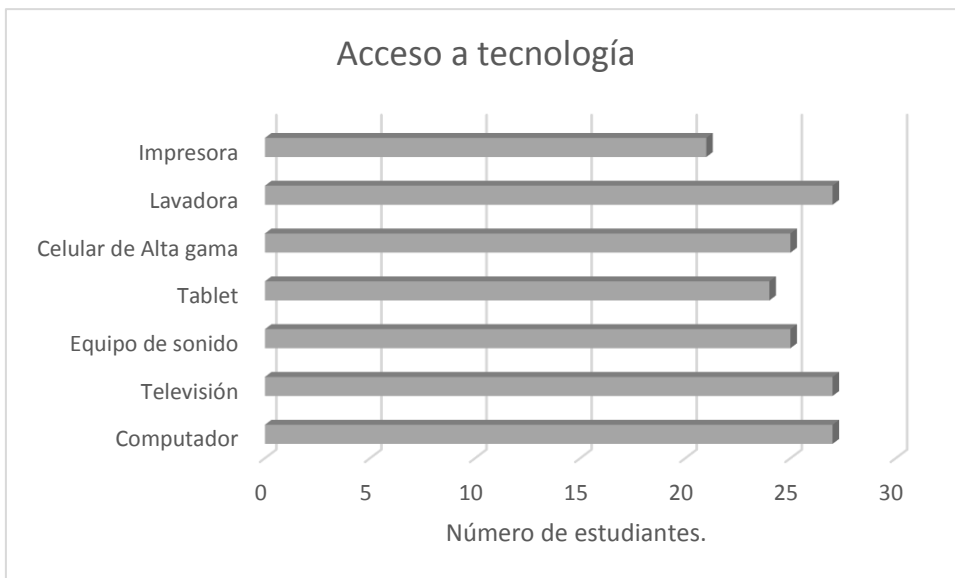


Gráfico 7: Acceso a tecnología

De igual forma, en la era de las nuevas tecnologías, los estudiantes que tiene un acceso a mayor tecnología, garantizan el

acercamiento a las redes globales de información, los privilegios de tener un computador, celular de alta gama, televisión y/o Tablet a el 100% de estudiantes, demuestra la facilidad de comunicación entre ellos mismos, y la sociedad. Solo tres estudiantes. Como minoría, la

impresora y el equipo de sonido no predominan, no obstante, una gran población cuenta con todos los beneficios de la tecnología.



Gráfico 9: Lugares de donde provienen la información académica

Lo anteriormente descrito, se ve reflejado a partir de las respuestas obtenidas, los estudiantes respecto de

donde proviene la información para las actividades económico, es notable la falta de uso de

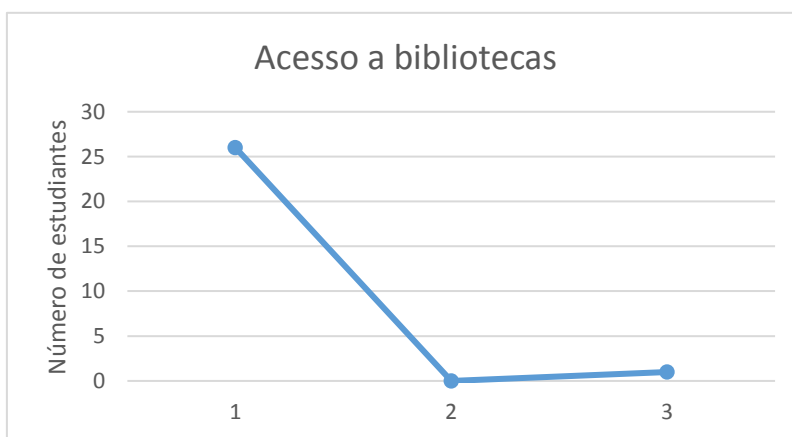


Gráfico 8: Acceso a bibliotecas

las bibliotecas, y solo es usada con medio frecuencia la del colegio. En cambio, el internet es el elemento mayor utilizado por cada estudiante, puesto que los 27 chicos (as) hacen uso de

el y 17 utilizan los textos referenciados del IAM. Estos datos, son a pesar de tener acceso a las bibliotecas, incluso, teniendo una circundante y de gran magnitud como la Julio Mario Santodomingo de carácter pública.

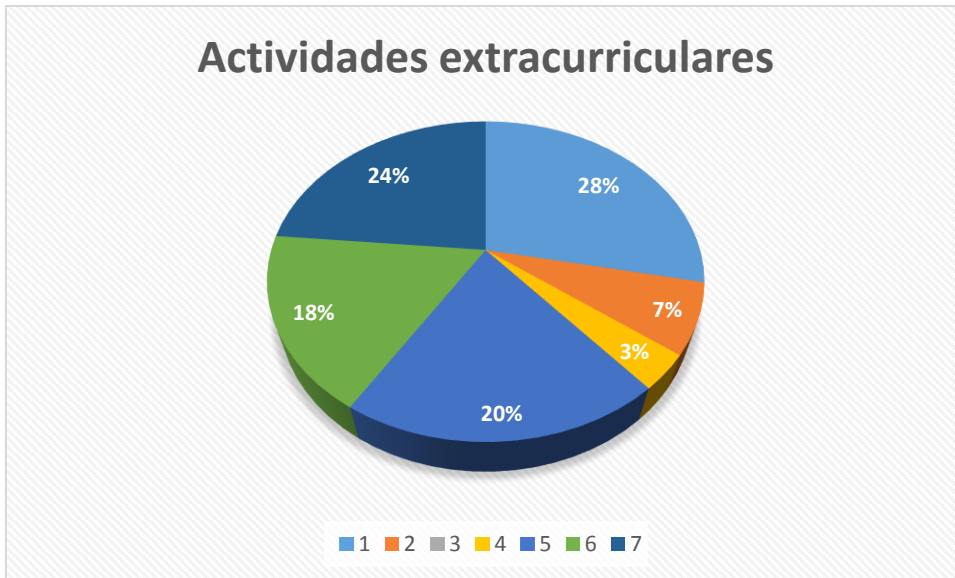


Gráfico 10: Actividades extracurriculares

Por último, el nivel socio-económico, se expresa en la utilización del tiempo libre en diferentes actividades, prevaleciendo

el deporte, seguido de la lectura, video juegos y música. El gusto por los video juegos es algo que se hace evidente en el aula de clases, empero la diversidad dentro del grupo de estudiantes es latente.

Análisis contextualización socio-afectiva.

A partir de preguntas como la alimentación diaria, seguridad en ciertos lugares, sistema de salud, relaciones afectivas y sentimentales, el autoconcepto consigo mismo y los deberes y derechos con las instancias cercanas al estudiante, se pretende realizar una encuesta rápida socio afectiva.

A propósito de la alimentación diaria, se encuentra una sana alimentación donde los estudiantes comúnmente consumen alimento más de 4 veces al día a excepción de 2 que comen 3 veces al día. Lo que genera un crecimiento y desarrollo físico estable, y a la vez propicia un buen estado per se al estudio.

Por otro lado, respecto al sentimiento de seguridad dentro de ciertas instancias, donde 1 es inseguro y 5 totalmente seguro, la calle figura un gran porcentaje de estudiantes siente inseguridad, en lo que se refiere al el colegio solo existe una persona que quizás tenga alguna circunstancia desafortunada dentro del colegio, sin embargo la mayoría siente una gran seguridad, la casa se postula como una de las instancias donde los estudiantes se sienten muy seguros y los centros comerciales, estaría en una tercer posición de seguridad para ellos; es importante porqué denota la seguridad y la relación que manejan con el exterior . Tal y como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 3: Seguridad en relación con el entorno.

Sitios	1	2	3	4	5
a) Calle	4	11	8	4	
b) Colegio		1		7	19
c) Casa				3	24
d) Centros Comerciales			9	12	5

En el ámbito de la salud, todos cuentan con una empresa prestadora de servicios médicos, asegurando el servicio a la salud, aunque algunos se les dificulto entender la diferencia entre IPS, EPS y SISBEN.

En el índice de relaciones sociales y afectivas se refleja una gran cantidad y diversidad de sentimientos, que se puede vislumbrar en el siguiente cuadro. De 1 a 5, donde 1 es el valor menor:

Tabla 4: Relaciones sociales y afectivas

Personas	1	2	3	4	5
Familia		1	1	8	17
Compañeros del Instituto Alberto Merani	2	1	7	13	3
Compañeros de Nivel	1	5	8	10	3
Compañeros de grado.		2	8	8	9
Docentes		6	7	9	5
Amigos externos al Colegio.	3	4	5	7	8

De acuerdo con esto, los estudiantes generan más afectividad con personas de su familia, lo cual es propio de la edad y desarrollo afectivo en el que se encuentran. Así mismo, las personas más inmediatas en su contexto que son sus compañeros de clase, generan también una afectividad, aunque no tan evidente. Algunos de ellos-12 estudiantes- han tenido una relación sentimental, en cambio 14 aún no. Esto expone las interrelaciones con agentes socializadores: familia, escuela y Mass Media.

Bajo la mirada de su autoconcepto, son sujetos auto-consientes de cada una de sus falencias y debilidades, tal como lo propone en el concepto de desarrollo del IAM. La autonomía es uno de los aspectos de su vida que más se manifiesta como positivo respaldado por la responsabilidad. Aunque se encuentran en una etapa de autoconocimiento y visión con el contexto, debe ahondarse un poco en el amor propio y la confianza en si y con los demás mediante procesos de socialización una conciencia moral que permita obrar con libertad y responsabilidad

Tabla 5: Autoconcepto estudiantes

Aspectos	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Autonomía.		19	8		
Responsabilidad.	2	18	7		
Tolerancia.	3	12	8	3	1
Amor propio	11	8	5	3	

Confianza en sí.	12	11	3	1	
Confianza en los demás.	4	16	6	1	
Libertad.	8	14	4		1
Afinidad con el otro.	5	13	6	3	

En lo que respecta al deber y derecho se genera una aceptación de lo socialmente adquirido

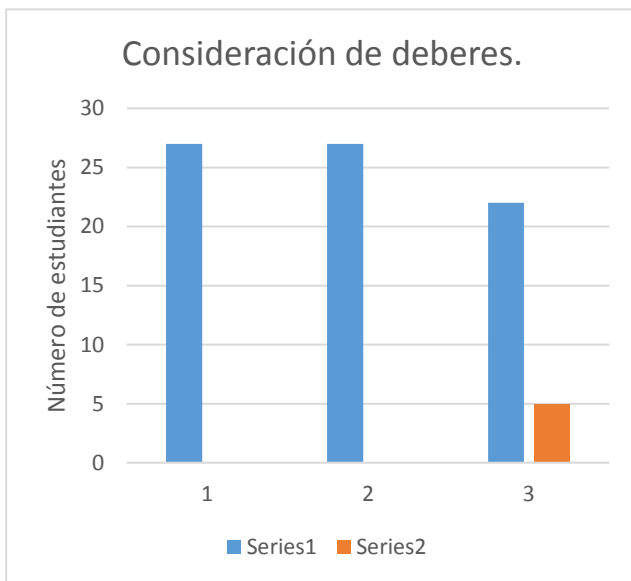


Gráfico 12: Consideración de deberes

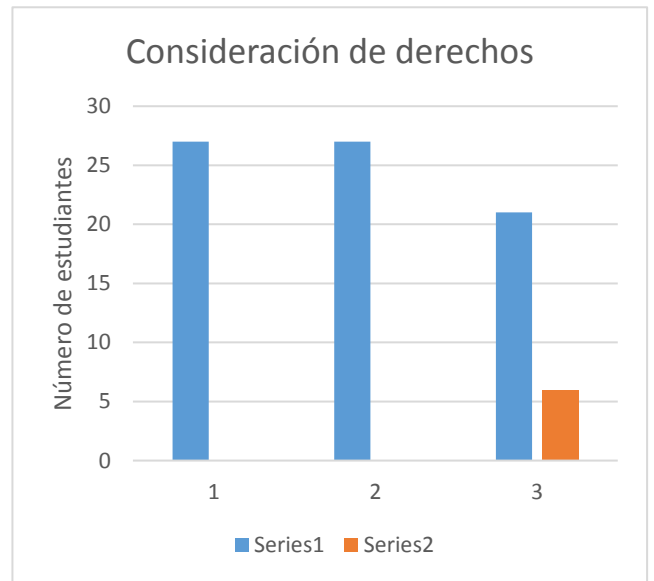


Gráfico 11: Consideración de derechos

y permite dar una identidad social. En este ámbito, existe un equilibrio. Solo existe una

diferencia de dos personas que no creen tener los mismos derechos que los deberes con la sociedad.

Análisis caracterización cognitiva (Evaluación diagnóstica)

El objeto de esta prueba diagnóstica consiste en saber las ideas previas que poseen los estudiantes de contextual b del Instituto Alberto Merani a partir de una actividad lúdico-didáctica llamada “desafío 2017, la batalla de los chiquis.” (Ver anexos) Además de ello, tener conocimiento del nivel de apropiación de cada concepto.

Las categorías a trabajar, son las mismas desarrolladas en el marco conceptual, iniciando se desarrollo durante el primer trimestre el conflicto, de esta forma, encontramos conceptos asociados a el conflicto, como tensión, desacuerdo, situación problema, y/o discusión con diferentes finalidades, en algunos casos dicentes como: “el conflicto en algunos casos es una tensión que favorece el desarrollo humano” o “el conflicto es una situación problema solucionable” , esto debido al tratamiento con anterioridad del conflicto y sus vías de solución, por ello, algunas respuestas, asemejan el conflicto a la vía del interés o la vía del poder.



Foto 1: Definición de conflicto



Foto 2: Definición de conflicto 2

Lo anterior apunta, a un concepto de mayor desarrollo y grado de complejización a la hora de conceptualizar el conflicto en las dimensiones de forma y concepción. También

implícitamente dista de los diferentes conflictos que pueden existir y maneja la escala de escalonamiento de estos.

Ahora bien, en lo concerniente con el territorio, los estudiantes, tienen dos visiones claras, la primera, respecto a la relación de territorio con geografía física; así se puede ver, que lo definen ya sea como “espacio geográfico” o como “un espacio propio específico”. En un intermedio, acercándose a la interacción humana lo definen como “terreno en posesión de alguien”. Y el grupo más asertivo, define al territorio como algo que puede beneficiar, un lugar que causa disputa, y/o donde se pueden dar conflictos y es un área que ocupa alguien que tiene poder. De esta forma se evidencia, algunos de los estudiantes tienen un acercamiento más profundo a la relación de territorio y conflicto, lo que permitirá la proximidad de estos conceptos en las futuras sesiones.

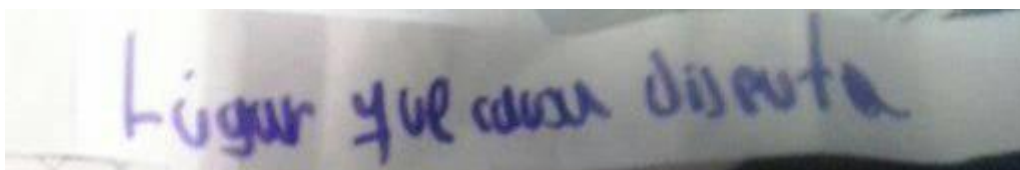


Foto 3: Definición de territorio



Foto 4: Definición de territorio

En cuanto a las percepciones previas de paz, se comprende varios matices, algunas dadas hacia la falta de conflicto, pelea y conformidad: como, por ejemplo: “Tiempos sin conflictos o problemas”, “paz es cuando nadie pelea y están conformes” o “paz: ausencia de conflictos”. Esto encasillado un poco y bajo la perspectiva del marco conceptual, da luces de una confusión respecto a la paz y las implicaciones del termino paz en mediaciones de los

conflictos. Por otra parte, existe un concepto asociado al conflicto y la resolución de los mismos, destacando la paz “es más fácil de dar con una negociación”, muestra de lo desarrollado anteriormente en clase, también se concibe como un “propósito nacional y/o beneficio. En la última categoría, la paz bajo la noción del contexto colombiano, encontrando frases muy concretas como:



Foto 5: Definición paz

“Permite a la sociedad estar en buena convivencia”

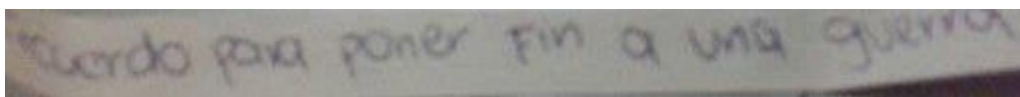


Foto 6: Definición paz

En última instancia, la catedra de paz, desde una visión más general, “es un resultado de la interacción humana” o algunos estudiantes lo ven desde su importancia “Es importante tener conocimientos de sobre la paz”. Otros, lo perciben desde la “mesa de negociación” como un hito histórico a partir de los resultados generados en la Habana y finalizando, uno de los grupos, asocio la catedra de paz a la resolución de conflicto, tal y como se dio previsto desde el planteamiento de la clase:

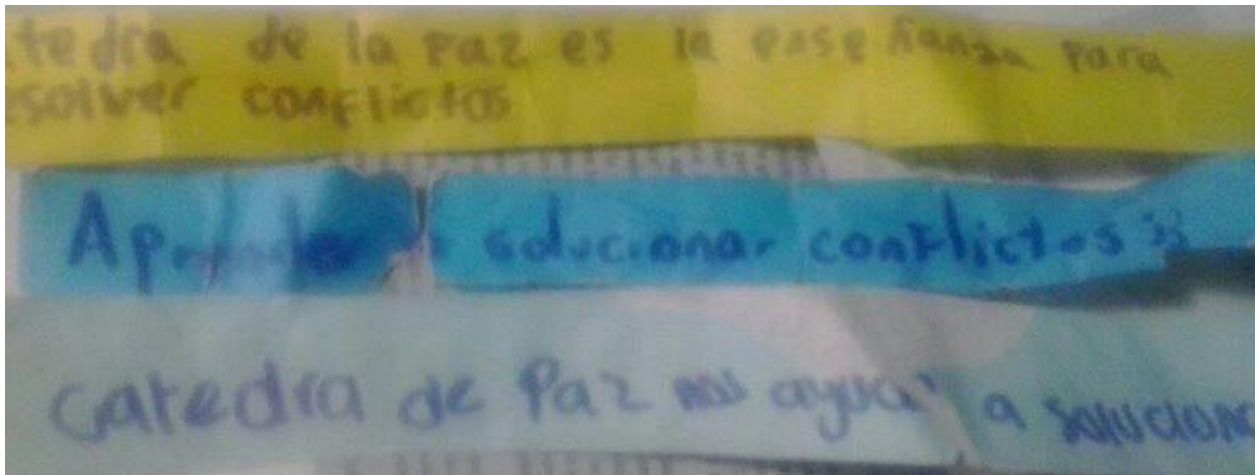


Foto 7: Definiciones cátedra de paz

En consideración a todas las ideas previas, se adhieren como conceptos amplios y de múltiples miradas y perspectivas, en ese sentido, se visualiza la relación paralela de cada uno de los conceptos haciendo evidente la correlación, correspondencia y pertinencia a trabajar en la cátedra de la paz, esperando la finalidad de la:



Foto 8: Finalidad de la paz

Marco teórico

Una mirada a la Geografía de la Violencia

A lo largo de la historia de Colombia, se ha escrito sobre el papel que juega el conflicto armado y la violencia en la configuración del Estado-Nación, en consecuencia, se le aborda como parte constitutiva de la realidad social colombiana; por lo tanto, se hace evidente, una disposición social del espacio en función de una violencia estructural y subjetiva; dicha adopción supone determinadas formas de territorialización y/o diferenciación espacial, de acuerdo a las lógicas del conflicto, y a las características del espacio. Esto quiere decir, que hay una relación muy clara entre conflicto y territorio que finalmente se expresa de diferentes maneras en relación de una y otra. Esta concepción de la violencia en relación con el territorio abre una serie de discusiones y reflexiones que podrían conjugarse bajo la categoría de “Geografía de la Violencia”.

En Geografías del conflicto en Colombia (Velasquez Monsalve & Berneth, 2005), acierta en su tesis al pensar en [...] construir una propuesta que piense en las rigurosidades del espacio social, que ayude a dar el paso de la cartografía del conflicto armado al análisis territorial de este (en donde) se consideren las mediaciones que existen entre los patrones espaciales de violencia y conflicto armado con otras instancias como la estructura económica, las formas de poblamiento, el ambiente, las prácticas culturales de cada región y lugar. Solo así se podrá comprender el carácter desigual, combinado y contradictorio del conflicto armado [...] partiendo de esta premisa, se investiga sobre las diversas fuentes bibliográficas acerca del tema de Geografía de la Violencia realizando una taxonomía de la siguiente forma:

- *Geografía de la violencia desde la Geopolítica.*
- *Geografía de la violencia desde la Cartografía*

- *Tipología (haciendo referencia a los tipos de violencia por regiones en el país)*
- *La guerra interna*

Este último ha sido investigado por (Velasquez Monsalve & Berneth, 2005), bajo el análisis de la geopolítica de la guerra interna, donde se describe la transformación espacial antes, durante y después del paso de grupos armados y, como se configura un patrón espacial en las relaciones sociales; aunque, los factores no se ahondan sistemáticamente, dejando abierto un campo para futuras investigaciones. El siguiente gran grupo de investigaciones abordadas, hace referencia a la geo-referenciación, vista desde las representaciones de las acciones y actos dentro de la guerra, lo cual es pertinente a la hora de plantear las relaciones espaciales sobre la lógica del conflicto armado. Por último, tema, aparece la geografía de la violencia como un campo donde se refleja, el conflicto de acuerdo a las características des espacio o regiones del país.

Por otro lado, (Luna, 2013), plantea una visión más universal de la relación espacio y violencia desde las ciudades latinoamericanas, para ello, retoma la categoría “Violencia”, donde, al igual que, Velasquez Monsalve & Berneth posiciona a está como un producto historico e inacabado, ligado a la formación de los estados modernos y a su vez es un condicionante estructural del mundo vida, por tanto es un factor e instancia social que se fundamenta en los procesos de dominacion y diferenciacion definitorios de las relaciones de poder producidas en el sistema capitalista. Sin embargo, esta definición tiene dos variables:

1. Violencia estructural, entendida como *“la utilización de medios coercitivos para la subordinación de una clase por parte de otra con finalidad de obtener ganancia material”* (Luna, 2013); dicha definición tiene sustento en las raíces de la geografía radical, más específicamente en el teórico marxista David Harvey que propone la

acumulación por desposesión como una de las formas más violentas de lucha de clases dentro de un espacio donde se controla, posiciona y ejerce control de los medios de producción y las materias primas y los recursos hídricos por parte de monopolios, por ejemplo, la diferenciación espacial a la hora de ser desplazados los indígenas del Amazonas por la industria cauchera. Este tipo de violencia genera una sociedad y territorio segmentado, desigual y jerarquizado y concorde al autor, maneja tres esferas: lo político, lo económico y lo cultural.

2. La violencia subjetiva respecta la parte simbólica, son las relaciones de poder y dominación que, aunque sus cimientos estén en la lucha de clases se trasciende más allá de lo económico concretamente, citando a Zizeck 2009 (Luna, 2013) plantea que, *“la dimensión subjetiva de la violencia se refiere a la violencia ejercida física e ideológicamente, por los agentes sociales e institucionales, relacionada con fundamentalismos, el racismo (etc...)”*.

Esto refleja, las representaciones simbólicas que se construyen e impactan en las prácticas de producción, uso y apropiación de los territorios diferenciados; en un acercamiento al conflicto armado, se revela la realidad social de sujetos heterogéneos que proceden de lugares externos del área urbana y han sido víctimas del desplazamiento forzado a causa del conflicto armado interno.

Sin embargo, estas dos dimensiones son complementarias, más a la hora de pensar el conflicto y la violencia a partir de la concreción y la lógica contradictoria, desigual, simbólica y material expresada en el territorio.

De igual manera, (Davis, 2001) Citado por (Luna, 2013) describe la Geografía de la violencia como:

[...] el estudio de la concreción espacial de la lógica de la acumulación con base en la imposición del valor de cambio al mundo de la vida; es el análisis de las formas, funciones y estructuras espaciales que toma dicha lógica dentro de un orden disciplinario, donde los diversos sujetos y “cosas” ocupan el lugar que les es asignado por las elites para mantener y perpetuar un estado social jerárquico [...]

Este autor toma puntos claves, pensando el territorio como producto social, en donde esté, se configura y reconfigura de acuerdo a las dinámicas sociales emplazadas, y, también constata, en gran medida un estudio de procesos desiguales socialmente, correspondiente a macro estructuras con implicaciones en el sujeto en dimensiones históricas, sociales y espaciales.

En ese sentido, La Geografía de la violencia es vista como el análisis donde se desarrollan espacios y territorios violentos y/o conflictivos, o distribución espacial de la violencia y el conflicto, sin embargo pensarse la G.V más allá de la geo-referencia de los conflictos bélicos, implica analizar las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas en un territorio que se configura por relaciones sociales y en sí, reproduce las dinámicas de un modelo económico en sentido estructural, y a su vez, las mismas de cada sujeto concatenado en ella; es por ello, que por ejemplo Bogotá, responde a lógicas históricas del conflicto colombiano, representado en sus variables espaciales, y al mismo tiempo contiene especificadas de su propio espacio geográfico; es por ello, que la G.V sirve como eje transversal, para el análisis del conflicto y conflicto armado, próximo a tratarse en las cátedras de paz impartidas en los colegios colombianos.

En relación al enfoque analítico de geografía de la violencia, el punto de partida es pensar en una propuesta que piense en las riguridades del territorio desde su estructura económica, sus prácticas culturales y aspectos de geográficos del espacio, donde está, visualice a los

conflictos como componente estructural, característica social y política del país, evidenciando la necesidad de proporcionar un aporte a la solución del conflicto armado desde el ámbito educativo con un enfoque que interconecte lo cotidiano (sujeto) y estructural.

Es por ello, que se hace evidente, la necesidad de pensar en la práctica pedagógica, diversas y transversales miradas a el conflicto armado; y en el caso de este proyecto, a partir de categorías como territorio, conflicto, conflicto armado y paz pueda enriquecer el proceso por el cual se enfrenta la educación y en sí, toda la sociedad colombiana. En este caso, la apropiación de dichas categorías propiciara la construcción de la paz desde el cotidiano del estudiante en las aulas y su diario como sujeto dentro de una sociedad.

Pedagogía Dialogante

Este proyecto de grado, enmarca su propuesta pedagógica dentro del modelo de la pedagogía dialogante, dicho modelo ha sido instaurado en el Instituto Alberto Merani; su propuesta de innovación tiene como propósito el desarrollo integral, teniendo en cuenta que esté – el desarrollo- transcurre de manera evolutiva y, algunas etapas de ese proceso están registradas en la escuela y precisamente los ciclos, darán cuenta de dichas etapas en el niño y joven. Está pedagogía pensada de forma integral, da cuenta de aspectos que son propios de la estructura del ser humano desde los ámbitos cognitivo, afectivo y praxiológico, desarrollando así, un pensamiento prospectivo donde se esté constantemente construyendo desde sí mismo como sujeto y con la sociedad.

Los fundamentos de la pedagogía dialogante nacen de la siguiente pregunta formulada por: (Zubiria, 2002): ¿Se puede generar un modelo dialogante entre la teoría de (Coll, 1994) y la de (Not, 1992) que garantice la síntesis dialéctica? Según la tesis de inter-estructuración de (Not, 1992) la educación debe estar permeada de conocimiento, sin embargo, este es una construcción externa del salón, pero se reconstruye en el dialogo pedagógico entre estudiante, saber y docente, este último, posee el papel de mediador entre la cultura y el estudiante - modelo hetero-estructurante-, por tanto, debe tener unos fuertes conocimientos dados en la cultura y su finalidad debe ser el desarrollo integral del estudiante que se construye internamente como sujeto, tomando un papel relevante dentro de la escuela y su propio desarrollo – modelo auto-estructurante- concorde a (Zubiria, 2002) las ideas – del niño- conviven, dialogan y coexisten con las anteriores ideas, valores y sentimientos que se manifiestan cuando interactúan en la sociedad; generando de esta forma un dialogo en el ámbito escolar.

Las bases y/o antecedentes en los que se recoge la pedagogía dialogante se remiten al enfoque histórico crítico cultural desde las tesis de los siguientes autores según (Zubiria, 2002):

- H. Wallon hace alusión a la naturaleza diversa de la inteligencia y el desarrollo en la conceptualización en ciclos escolares y crisis evolutivas.
- De acuerdo a L. Vygotsky, los medios culturales no son externos y crean una segunda naturaleza, lo cual consiste en dominar herramienta cultural del lenguaje en una lectura crítica, lo que favorece los procesos de desarrollo del estudiante, dado su nivel de aprendizaje, por medio de la zona de desarrollo próximo.
- R. Feuerstein en su tesis sobre la modificabilidad cognitiva, habla de la naturaleza de la modificabilidad de la inteligencia, de esta forma, es una característica permanente en el ser humano.
- Para A. Merani, la escuela es sinónimo de autonomía y libertad, se enmarca desde el carácter histórico, dialogante y cultural en el desarrollo de pensamiento y humanización del hombre en un constante cambio desde la educación.

La educación dialogante, se piensa el aprendizaje y el desarrollo en conjunto y a escala evolutiva de las dimensiones humanas que a medida que avanza paulatinamente se complejiza y está dado por competencias analíticas, socio-afectiva personal y valorativa, y práctico o de la acción, estas competencias deben ser de forma autónoma y están relacionadas a la interdependencia, la que de acuerdo a (Zubiria, 2002) es un principio donde las cosas están ligadas y los sucesos están integrados y escalonados en un proceso en donde no se excluye ninguna dimensión en el momento de pensar la complejidad y del ser humano, puesto que el fin de la pedagogía dialogante es la humanización, en palabras de (Wallon, 1987, p. 65) *“El sujeto que siente, actúa y piensa”*. Para ello,

(Zubiria, 2002) propone que el propósito central está dado por el desarrollo y no solo el aprendizaje y la función esencial de la escuela debe ser la de certificar que dicho

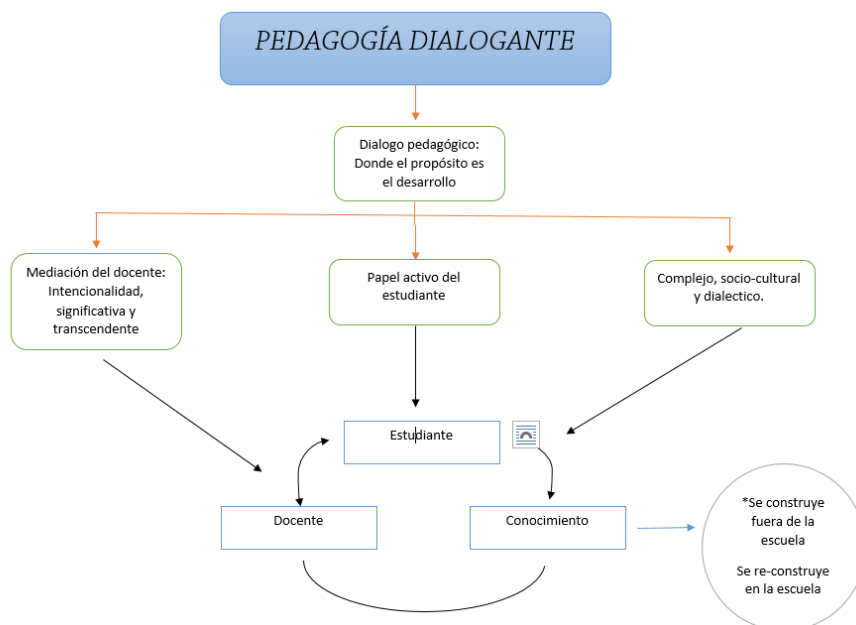


Ilustración 1: Sobre la pedagogía dialogante

desarrolle abarque cada una de las dimensiones anteriormente nombradas, a través de un cambio en las estructuras de relación entre los seres humanos, y el desarrollo moral para que pueda darse seres más integrales.

Por otro lado, los contenidos dentro de la escuela corresponde a lo cognitivo, procedimental y valorativo en donde las estrategias metodológicas den seguridad de que las relaciones entre estudiante y docente sean de forma intencional, trascendental, estimulante y significativa acompañado de un proceso dialogante, llegando a fortalecer la autonomía de sujetos dentro y fuera del aula, finalizando con una evaluación donde siempre se aborde las tres dimensiones anteriormente nombradas y “*describa y explique el nivel de desarrollo en un momento y contexto actual, teniendo en cuenta su contexto y su historia personal, social y familiar, donde se privilegie la evaluación de la*

modificabilidad y reconozca el carácter necesariamente intersubjetivo de toda evaluación” (Zubiria, 2002)

Auto-reflexión de las situaciones sociales desde un enfoque cualitativo

El siguiente trabajo de grado tiene como marco de acción el enfoque cualitativo, esta perspectiva, posee la intención de pensar en lo descriptivo de las realidades y fenómenos sociales con el lenguaje propio del cotidiano vivir, se desarrolla a partir de problemas prácticos y de acuerdo con (Bogdan & Taylor, 1987) *toda investigación cualitativa debe ser inductiva*, en el sentido de plantear investigación reflexiva y con cuestionamientos someramente expuestos; *la metodología cualitativa posee una perspectiva holística* siendo de esta forma el sujeto como un todo, en su contexto histórico y su realidad circundante; *el investigador tiene una sensibilidad y comprensión in situ* partiendo de las personas como parte activa y constructora del proceso que se está desarrollando dentro de la investigación desde las perspectivas propias y con un lenguaje habitual, sin embargo, *las creencias y perspectivas conviene estar a distancia*, para que de este modo se pueda dar cualquier situación, como tema de investigación y nada quede sobreentendido; *todo es relevante de estudio*, y en ese sentido, las personas se ven como iguales sin importar ninguna característica previa que supedita la investigación, así se puede estar *lejos de la estandarización* y para ello se retoman *múltiples herramientas que validan una investigación propicia a las reflexiones humanistas e interdisciplinarios*. Cada una de las características aportadas por (Bogdan & Taylor, 1987) serán parte y cuerpo del trabajo de grado en cada una de sus fases metodológicas.

A partir de la perspectiva socio- crítica, el objetivo y finalidad es transformar los entornos, prácticas, relaciones etc.; este enfoque, enfatiza la reflexión crítica en los procesos del conocimiento (no son neutrales) y tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, en este

caso la implementación de la cátedra de la paz en el Instituto Alberto Merani con un eje transversal que se ha denominado Geografía de la Violencia.

Los aportes teóricos y conceptuales de la perspectiva socio-crítica en esta investigación, van de la mano a una construcción comunitaria de la exploración de las preguntas formuladas a los temas de interés suscitados en el aula, así, el enfoque socio-crítico y la pedagogía dialogante acentúa las relaciones sociales y la realidad de éstas mismas en el contexto colombiano hacia la conversión de su praxis auto-reflexiva de la violencia en la que está y estuvo mediada Colombia. Asimismo, es una propuesta entre lo práctico y teórico que tiene como fin transformar la realidad social, estudiando e interpretando los temas que son significativos con una interdisciplinariedad; por consiguiente, el proyecto tiene varias disciplinas, en el cual se tiene como esencia la geografía y su función transversal.

Concretamente, el enfoque metodológico es la investigación acción, siendo éste, una forma de indagación que busca la auto reflexión de las situaciones sociales en el cotidiano del aula con la intención de entenderlas, mejorarlas y potenciarlas para la transformación desde el aula y una disciplina de conocimiento que genere un cuestionamiento problemático y pueda ser tratado en un diálogo crítico con los estudiantes con apertura a la imaginación en un ámbito cultural abierto a las diversas expresiones y configuraciones de los estudiantes y el docente. Según (Elliot, 1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma»

Para la siguiente investigación se retomarán los pasos cuatro primeros pasos propuestos por la docente (Rojas Ginche, 2009) para la investigación acción en el aula:

1. *Problematización:* Para ello se plantea, un problema surgido desde la práctica in situ, el cual, sea necesario profundizar sus raíces, sus características, el por qué se da en el contexto y como puede tratarse a partir de los parámetros y aspectos que van surgiendo.
2. *Diagnóstico:* Luego de ser identificado el problema a investigar, se pasa a recoger una serie de recolección de informes y archivos respecto al tema encontrado, para poder realizar una reflexión en torno a este, y así ir desarrollándolo en el aula, siendo tratado de forma introspectiva desde las situaciones que se viven a diario y con las perspectivas suscitadas.
3. *Diseño de una propuesta de cambio:* Después de analizar e interpretar lo hallado en la situación a investigar, se buscará posibles alternativas para ser tratado el tema; desde este punto de vista, se propone una visión prospectiva desde las personas interesadas en el cuestionamiento dentro de la cátedra de la paz y la posible viabilidad de la inclusión en la práctica educativa a partir de las herramientas metodológicas.
4. *Aplicación de la propuesta:* Como su mismo nombre lo dice, se plantea poner en marcha las herramientas metodológicas en torno a la situación, acá los objetivos a cumplir corresponden estar claros y se esbozan de forma hipotética para poder obtener una evaluación y reflexión en torno a lo propuesto.
5. *Análisis:* En este punto, se propone además de evaluar si se ha cumplido con los objetivos propuestos, analizar los puntos de inflexión que arroja la investigación con el fin de construir una propuesta pedagógica con las personas del proyecto, con el fin de ser tratadas a futuro por las siguientes generaciones.

Esto está expuesto en los objetivos específicos del proyecto, como primera medida, la somera revisión documental respecto a trabajos teóricos de la geografía de la violencia, al mismo

tiempo, la contextualización de las personas con las cuales se realizará la práctica, en seguida, la visión de la pregunta problema dentro del aula, luego el diseño de los talleres y salidas de campo para complementar la práctica pedagógica con su respectivo análisis y por último, construir la propuesta pedagógica junto a estudiantes y docentes del Instituto Alberto Merani.

Marco conceptual

Las siguientes categorías son una apuesta a trabajar dentro de las cátedras de paz, para retroalimentar el proceso dentro de la institución:

Conflicto:

El conflicto, por si solo es muestra de la diversidad de pensamientos en las personas que conforman una sociedad con múltiples posturas culturales, políticas, éticas, etc., generalmente con intereses variados. Sin embargo, este – el conflicto- es un proceso complejo que refleja las dimensiones de las relaciones humanas cuando son incompatibles o existe una divergencia entre dos o más pensamientos y acciones. Pese a la visión negativa que posee la categoría de conflicto, podría abordársele también, como una perspectiva donde surgen múltiples líneas de un tema específico y que, permitiría la apertura a procesos de debate posibilitando la construcción de una mirada posterior al conflicto. En ese sentido ético y social del conflicto, se encuentran las herramientas para trabajar la *reconciliación* en una cátedra de paz.

Desde este último enfoque, *la cultura de paz* (Fisas, 2011) , piensa el conflicto como una posibilidad de crear oportunidades de encuentro, comunicación, transformación, adaptación y reciprocidad en el dialogo; siendo así una función educativa el pensar en y para el conflicto, para modificar y hacer metamorfosis de la violencia derivada de conflictos sin resolución entre personas y/o comunidades que quizás fueron adquiridos y/o aprendidos. Alcanzar los propósitos de esta tarea supone aceptar la existencia de un conflicto y aumentar la creatividad a la hora de poder enfrentar las maneras de acercarse y de ver este mismo, para generar una transformación y así, concebir el potencial positivo del conflicto, teniendo como mediador el dialogo.

El conflicto supone dos formas de confrontación bajo la perspectiva de Grasa y Mateos (2014), la primera guiada por los intereses materiales y la segunda, aquellos que representan sentimientos o una red de valores, esto permite dimensionar la magnitud de los conflictos y la resolución de los mismos (ver ilustración 1). Ahora bien, cuando se habla de conflicto, no siempre se alude a la violencia; y en el caso colombiano, aunque ésta pareciera parte constitutiva en la creación de Estado Nación., no es una permanente en el conflicto y, por tanto, es importante hablar de post- acuerdo o post-conflicto con la guerrilla de las FARC, más allá de pos-conflicto en general, puesto que, los conflictos sociales siguen en el ambiente nacional expuestos a través de las exigencias y necesidades de los movimientos sociales. Con esta aclaración, también se apuesta no solo al entendimiento y reparación del conflicto armado sino a la creación de una sociedad que humanice la violencia y comprenda que los conflictos tienen salida por medio de una convivencia social desde su habitual diario. Para ello, el siguiente cuadro es reflexivo ante la tipología y caracterización de los conflictos¹ trabajados en clase (ver ilustración 2):

¹ El siguiente cuadro, aunque es autoría de Daissy Ramírez, también contiene referencias a otros textos marcados con símbolos azules:

+ (Caireta & Barbeito, 2005)

X (Grasa & Mateos, 2014)

* (Caireta & Barbeito, 2005)

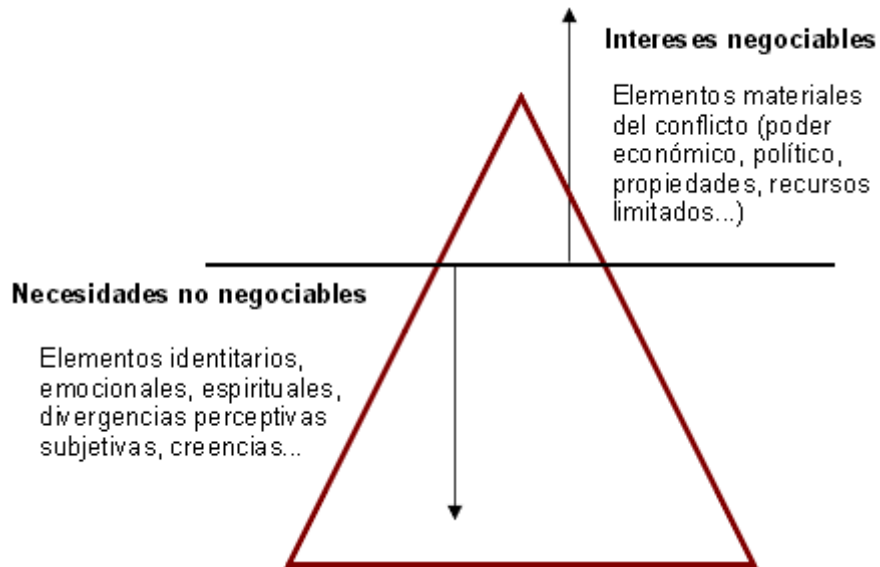


Ilustración 2: El iceberg del conflicto

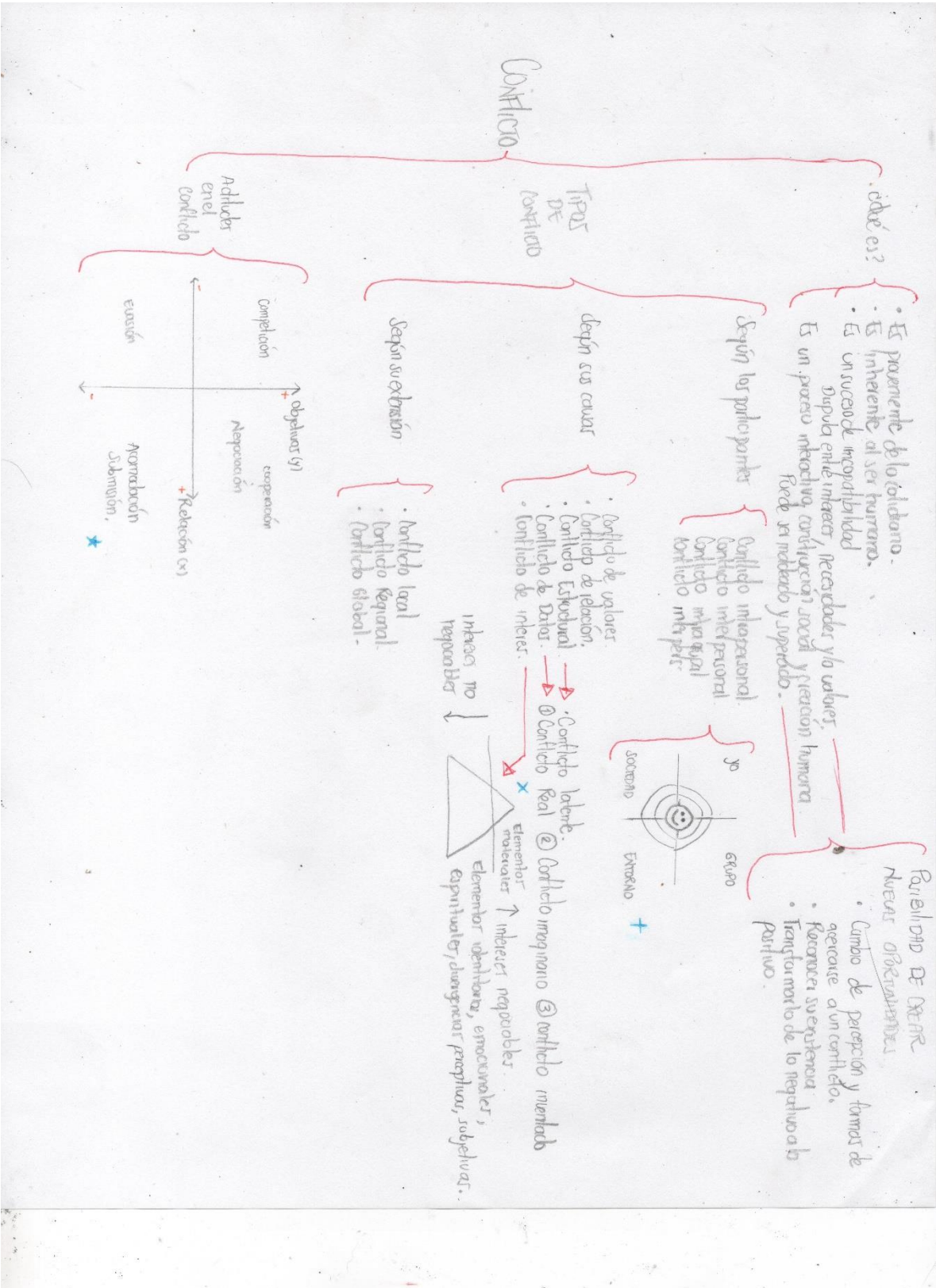


Ilustración 3: El conflicto

Conflicto armado:

Como se dijo anteriormente, existen diferentes tipos de conflictos, para el caso de Colombia los conflictos sociales, políticos y económicos incurrieron en un levantamiento de armas por parte de varios actores armados, por lo tanto, el conflicto interno y armado de Colombia es una expresión de problemas que viene de raíz en la configuración social y política del Estado. Este conflicto posee diferentes dimensiones y, dio paso a un tipo de modalidades y manifestaciones en la confrontación armada interna. En alusión a esto, los tipos de modalidades van de forma paralela con los hitos históricos lo que ha recaudado todo tipo de víctimas y a su vez, todo tipo de responsabilidades por parte de los actores armados. El arquetipo de violencia en este contexto, se ha transformado desde sus orígenes hasta las dinámicas actuales; tal y como lo afirma “el conflicto armado interno en Colombia desbordó en su dinámica el enfrentamiento entre los actores armados. Así lo pone de presente la altísima proporción de civiles afectados y, en general, el ostensible envilecimiento de las modalidades bélicas.” (GMH, 2013)

Debido a que la violencia en los colombianos se ha convertido en algo habitual del cotidiano y ha tenido fuerte indiferencia ante los hechos invisibilizados y sobre todo en el ámbito rural- donde han ocurrido la mayoría de los acontecimientos-, la memoria se ha convertido en una forma de resistir, admitir, dignificar y humanizar las víctimas que son inherentes en el conflicto, rompiendo con el paradigma de la memoria como venganza que ha venido desencadenando la prolongación de la violencia en Colombia.

Ciertamente, la confrontación armada en el campo político ha estado ligada a un dogmatismo, por ende, se ha integrado practicas bélicas contra aquellos que postulan un pensamiento

disidente y, dentro de la situación se evidencia un enraizamiento de la violencia que transcurre con un proceder desde la violencia estatal o institucional hasta la confrontación armada de grupos divergentes por la política. En suma, a la hora de pensar una política lejana a la violencia a la hora de insertarse los grupos armados, debe tenerse en cuenta la estigmatización de los grupos armados en el instante que entra en la sociedad civil, todo esto es relevante para pensar las paradojas por las que se encuentra el proceso de democratización en el ámbito político y social y, en el proceso de la paz.

El conflicto armado se caracteriza por su capacidad de ensañamiento, envilecimiento y sus fuertes secuelas en la población civil. Por tanto, adquiere una complejización en sus dimensiones por su largo trayecto y duración, las condiciones y razones para su realización, la implicación de diversos actores legales o ilegales; su amplitud en diferentes partes del *territorio* colombiano y las singularidades de cada sitio local, además de su relación con las distintas formas de violencia que se dieron en Colombia en el transcurso de los años.

En sus diversos matices, el conflicto armado colombiano ha sido un receptor de diferentes actores armados, configurando una amalgama de causas en el surgimiento de cada actor. Desde el punto de vista de las FARC, este conflicto es muestra de una revolución con ideales de los años 60 que se ha desarrollado como “una guerra de clases en la que los campesinos revolucionarios se enfrentan a un sistema corrupto y oligarca” (Ferry, 2012).

La convulsión de un sistema estatal corrupto, asesinato de sindicalistas, desigualdades y brechas gigantes económicas, sociales, culturales y políticos acompañados de una represión ante las exigencias del pueblo y la sociedad civil, son detonantes de la conformación de grupos levantados en armas que han buscado una mejoría en sus condiciones de vida; en el caso particular de las FARC; el agro y la falta de una reforma agraria general son suma para

buscar una transformación verdadera del campo, sin embargo, la historia de esta guerrilla se partirá por hitos históricos propios de la dinámica social de Colombia, llegando a la singularidad de la afectación fuerte y marcada de la sociedad civil. . Las condiciones y causas históricas para el surgimiento y desarrollo del conflicto armado, y las raíces de este mismo, pueden ser fundamentadas en el contexto de emersión, sus transformaciones a lo largo de la historia y la evolución en la permanencia de este grupo armado.

Territorio:

El territorio, ha sido definido por bastantes corrientes geográficas y pasa por su concepto más técnico de ser una porción de tierra con delimitaciones hasta ser la apropiación del espacio por los sujetos que habitan allí, y es por esta línea que Gustavo Montañez se acerca a la propuesta de territorio como escenario donde coexisten las relaciones sociales con la realidad social. El territorio como una construcción social, tiene un componente desigual, puesto que, depende de la actividad espacial de cada actor que habita en él - a esto se le conoce como la realidad geo-social- y, permite definir a el territorio como *móvil, mutable y desequilibrado*. Derivada de las dichas relaciones, el territorio se piensa como una forma de *espacializar el poder y las relaciones de cooperación o conflicto* y, en el interior de esta convergencia son los *sistemas de interacción social* los que concurren y sobreponen una apropiación del territorio (territorialidad) por medio de intereses, percepciones, valores y/o actitudes (Montañez Gomez & Delgado Mahecha, 1998).

Otra contribución importante para pensar el territorio es definirlo como concepto relacional que abarca las subjetividades que existen dentro del espacio como un “*conjunto de vínculos de dominio, poder, pertenencia y apropiación*” en un espacio por parte de un individuo y/o grupo; más allá de una propiedad o tenencia, vendría siendo “*lazos subjetivos de identidad y*

afecto existentes entre el sujeto y el territorio” desde dimensiones políticas, culturales y/o económicas. (Montañez Gomez G. , 2001). Partiendo de la apropiación del territorio por lo diversos actores, la **territorialidad** son todos esos grados de control, identidad y afectividad que confluyen en la dinámica de la interacción social; según (Lobato Correa, 1996: 252) “Son un conjunto de prácticas, sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado agente social.” Y, dependiendo de dicha apropiación, percepción y/o valoración serán cambiantes y conflictivas a lo largo de la historia, por tanto, pensar el territorio, es concebirlo y examinarlo con una constante relación entre el espacio y tiempo.

El territorio a su vez, se construye a partir de la actividad espacial de sus actores en variadas escalas, de acuerdo a la *red espacial de relaciones y actividades*. Es decir, la actividad espacial, crea territorios, y estos generan una apropiación del territorio que al mismo tiempo genera territorialidades en una relación geo-histórica de la interacción social de acuerdo con (Montañez Gomez G. , 2001):

“Las territorialidades se crean, recrean y transforman históricamente en procesos complejos de territorialización o des-territorialización a través de mecanismos consensuados o conflictivos de carácter gradual o abrupto”.

Ahora bien, es importante la relación territorio-conflicto que dan estos autores, para poder hacer una mirada reflexiva y analítica de ambos conceptos en el aula. Puesto que, el conflicto en el territorio, como se observó anteriormente, converge en diversos y múltiples escenarios, desde el colegio hasta las zonas más apartadas del país, y lo que se propone en este trabajo de grado, es acercar las interacciones sociales a la realidad de todos y todas. La propuesta va encaminada desde un enfoque socio-afectivo manejado por el IAM para qué a través de la

vivencia personal se relacioné la situación propia y social con la realidad social de otros, construyendo y formulando propuestas transformadoras.

Algunas consideraciones sobre paz

Ligado a la *cultura de paz*, se hace necesario comprender que la paz es un concepto múltiple, variado, extenso y pluridimensional, bajo esta perspectiva, la categoría **paz** supone una fase “superior de los conflictos” en donde la autorrealización personal comprenda la asociación con los demás para resolver problemas sin usar de ninguna forma la violencia y generar un encuentro de individualidades con una coparticipación entre sus semejantes; de esta forma transformar el conflicto reconociendo así, las diferencias en la diversidad. En ese sentido, varias posturas concuerdan en realizar una taxonomía de la paz; la negativa y la positiva, está primera consiste en aquella que invisibiliza la ausencia de la violencia estructural y cree en que es la única vía sin tener en cuenta el proceso que se vive de injusticia social presenciando una carencia de guerra y la segunda es asertiva según (Sodepaz-Gapael, 2003) citado por (Salguero, 2003):

- *Es un proceso dinámico y permanente, no es una referencia estática e inmóvil.*
- *Hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.*
- *Exige igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones.*
- *Afecta a todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la política internacional o de estado.*
- *Implica y hace referencia al desarrollo y los derechos humanos.*

Así mismo, desde los cuadernos de educación la paz se hace referencia a la paz positiva como “un proceso de constante construcción, es un orden social de reducida violencia y elevada justicia, igualdad en el poder y distribución de poder y recursos ... un concepto amplio y

multidimensional que pide una comprensión amplia y elaborada ... Resolver los conflictos de manera positiva, creativa y noviolenta.” (Caireta & Barbeito, 2005). Como se concibe en los dos conceptos dados anteriormente, la paz se concibe desde un quehacer cotidiano, en la convivencia entre sujetos y a la vez, como un arquetipo para que se pueda llegar a una paz realmente tangente y estable desde las condiciones materiales de existencia; estas dos visiones, se comprenden y complementan, en el trabajo del aula y con los estudiantes, en el sentido, que se expande una visión holística del concepto paz. Al mismo tiempo qué, con la clara relación con la resolución de conflictos, la paz, está estrechamente ligada a el proceso de reconciliación, memoria y resiliencia, la cual lleva varios años gestando la población colombiana y aún sigue en proceso de transformación y construcción.

Métodos e instrumentos para trabajar en la catedra de la paz.

Salida de campo

La salida de campo, dentro de la enseñanza, parte como principio de generar un acercamiento de los expuesto en clase con el mundo y la realidad circundante, siendo así, la posibilidad de concretizar las nociones, categorías, aptitudes y procedimientos. Además, es el instrumento que facilita la compenetración y facilidad de aprehender conocimientos. Según la maestra Pulgarín “la salida de campo es una estrategia didáctica y pedagógica que estimula el trabajo investigativo un proceso de aprendizaje colaborativo y dinámico donde la indagación ocupa un papel fundamental” (Pulgarín, 1998). Por ello, está, brinda un proceso de interrelación entre la realidad cultural, política y económica desde el lugar visitado con la realidad personal y social de los estudiantes; siempre y cuando se realice con anterioridad una actividad que de pautas para ejemplificar y analizar las situaciones de incertidumbre a raíz de los problemas cognitivos y sociales que se den en el tema estudiado y próximo a ver en la salida de campo.

Otro rasgo de la salida de campo, parte de la premisa de pensar el ámbito de aprendizaje significativo, derivado de ella, más aún de reforzar las ideas en el aula. El propósito, se sitúa, en la practicidad de que la enseñanza sea significativa para problematizar la zona visitada con los conceptos vistos en clase para posibilitar la relación e información adquirida en clase. Siendo así, un instrumento de conocimiento e investigación que permita la comprensión de conceptos y refuerce las ideas en el aula para una reapropiación en el contexto.

El acercamiento de la realidad de los estudiantes y la experiencia personal-grupal, serán la motivación para obtener un estudiante activo, en ese sentido, el docente también forjará un vínculo con los estudiantes, partiendo de la forma en la que conciben el mundo. Lo anterior,

se enlaza con la visión del IAM respecto el desarrollo como un proceso de construcción, implicando la salida de campo como ese espacio de construcción y fortalecimiento de los procesos praxiológico, cognitivos y valorativos.

De acuerdo con Umaña de Guthier, las salidas de campo cuentan con etapas y metodologías. La metodología para este trabajo, está basada en la hipotética-deductiva y la resolución de problemas, y contará con las etapas de planificación, preparación y ejecución. Por último, será la introducción a lo que se espera trabajar con los estudiantes en el último trimestre: “la paz”.

Taller

A través del taller, se fortalecerá el desarrollo praxiológico y el trabajo en grupo, para que se pase de la visión pedagógica de la respuesta, y se dé el aprehendizaje participativo, por medio de la pedagogía de la pregunta.

El taller de reflexión pedagógica es una instancia altamente necesaria en las escuelas para promover el desarrollo profesional de un cuerpo docente reflexivo, capacitado, organizado y coordinado, capaz de responder de manera efectiva a las dinámicas demandas que recaen sobre la escuela. Sin embargo, no basta con tener un horario asignado para éste. El taller de reflexión pedagógica debe ser construido y planificado de modo que tenga sentido para sus participantes, les sea útil, productivo y les ayude al desarrollo de su quehacer docente.

El objetivo del aprendizaje superior es desarrollar la capacidad de respetar las ideas y los sentimientos de los demás; La crítica saludable, la apreciación, y presentar sus propias ideas y buscar aclaraciones. El alumno debe ser capaz de presentar sus propias opiniones sobre el tema. Sus potencialidades sólo pueden desarrollarse empleando una técnica superior de

enseñanza e instrucción a un nivel superior. Un taller es una de las principales técnicas utilizadas para el aprendizaje superior.

Existen diferencias significativas en las metodologías de enseñanza empleadas por los educadores en diversas disciplinas. Este método depende en gran medida de la participación del alumno en la formulación o construcción de conocimientos a través de exploraciones prácticas, de grupos pequeños e individuales, utilizando objetos concretos o tecnología. Es por ello, que es vital que el profesor también participe del taller, no del mismo modo, pero si ayudando a los estudiantes para que realmente aprendan (AnderEgg, 1999).

En ese sentido, el taller para el presente trabajo de grado, es asumido como la herramienta, que representa la complejidad de enseñar las ciencias sociales, en este caso la geografía; proporcionando el acercamiento de la teoría a la práctica. A su vez, es reflejo de las dimensiones laboradas por el IAM y es el acercamiento a la transformación y recurrente elaboración de nuevas formas de aprendizaje que den cuenta de la flexibilidad que implica el proceso de enseñanza dentro de la pedagogía dialogante.

Documental

El acercamiento a la empatía, será primordial en la cátedra de paz, es por ello que el documental es parte de las herramientas pedagógicas a trabajar con los estudiantes de contextual B. Parto de la premisa: “El documental de representación social nos permite descubrir cómo las vidas cotidianas atraviesan los caminos de la historia, nos aporta conocimiento, nos ayuda a comprender la condición humana y contempla aquello que está desestructurado y que nos resulta amargo. El cine de no ficción merece un pupitre permanente en la escuela en tanto que espacio de estudio, de análisis, de reflexión y de nuevas actitudes sociales y éticas que, además, posee un alto nivel de eficacia educativa y de motivación para

el alumnado” (Breu, Ramon, 2001) Por ello, el documental sobre: “No hubo tiempo para la tristeza” del Centro de Memoria, es tan diciente a la hora de generar un acercamiento a la realidad de los demás sujetos y los estudiantes. El análisis de este, con un taller, permitirá la comprensión y reflexividad en torno a ello.

Análisis.

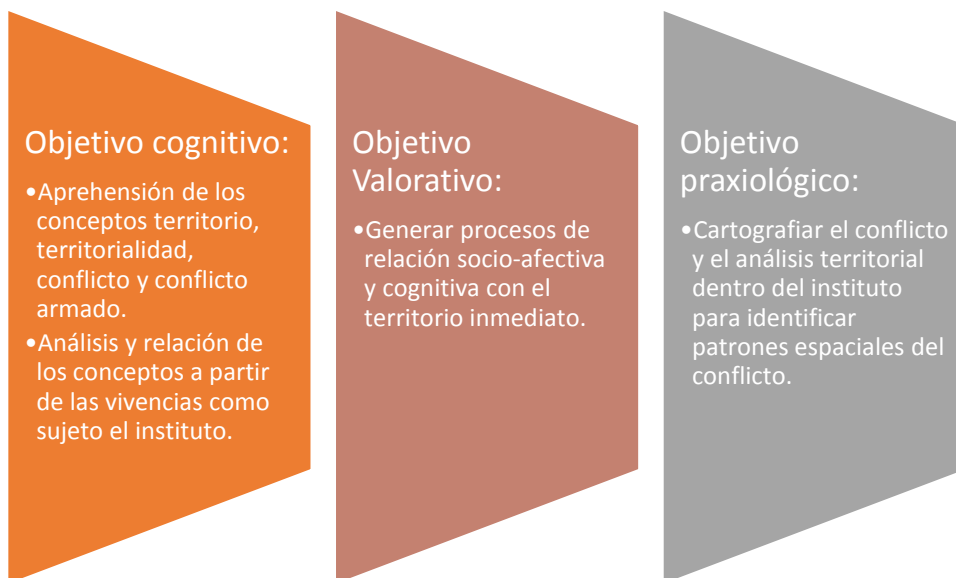
En el capítulo siguiente, se ahondará las propuestas conceptuales y teóricas propuestas durante el trabajo de grado con base a la metodología laborada en el tiempo de la fase de intervención con contextual B en catedra de paz. El objetivo final será brindar una ruta de acción que complejiza la transversalidad de la geografía de la violencia y propone diversas miradas de tratar el tema de conflicto en el aula. La propuesta de este análisis da luces en harás de desarrollar la relación entre conflicto y territorio, con una mirada enfocada a la transformación del conflicto y la posibilidad de crear oportunidades, de igual forma, en este punto, se sistematizarán los resultados dados en las actividades propuestas.

En cada uno de los talleres, se trabajará primero un objetivo general y enseguida unos específicos, que estarán enfocados en las dimensiones abordadas por el IAM.

Análisis Taller # 1- Relación territorio-conflicto

Objetivos a analizar:

Tabla 6: Objetivos primer taller



La actividad pretende, hacer un seminario que afiance los conceptos territorio y territorialidad y fortalezca la relación de estos con el concepto trabajado de conflicto. Además de brindar una formación teórica y práctica per se a la salida de campo.

En primera instancia, se realizó una extensa explicación, sobre las implicaciones y características de cada uno de los conceptos anteriormente nombrados, en seguida, se hizo una aclaración sobre dudas que van surgiendo a medida que se realiza un mente-facto en el tablero, cabe aclarar, que dicho mente-facto, estuvo separado por colores de acuerdo a cada concepto y se evidenció las similitudes entre los mismos, para relacionarlos. Para finalizar, se obtendrá una aplicación de los conceptos a una cartografía del espacio habitado por los estudiantes como lo es el instituto. Este último consiste en la evidenciar los lugares y sitios que conciben los estudiantes como micro-territorios y los conflictos que se destacan allí. Para ello, los estudiantes deben mencionaron el lugar y argumentaron a través de la teoría por qué lo conciben de esa forma.

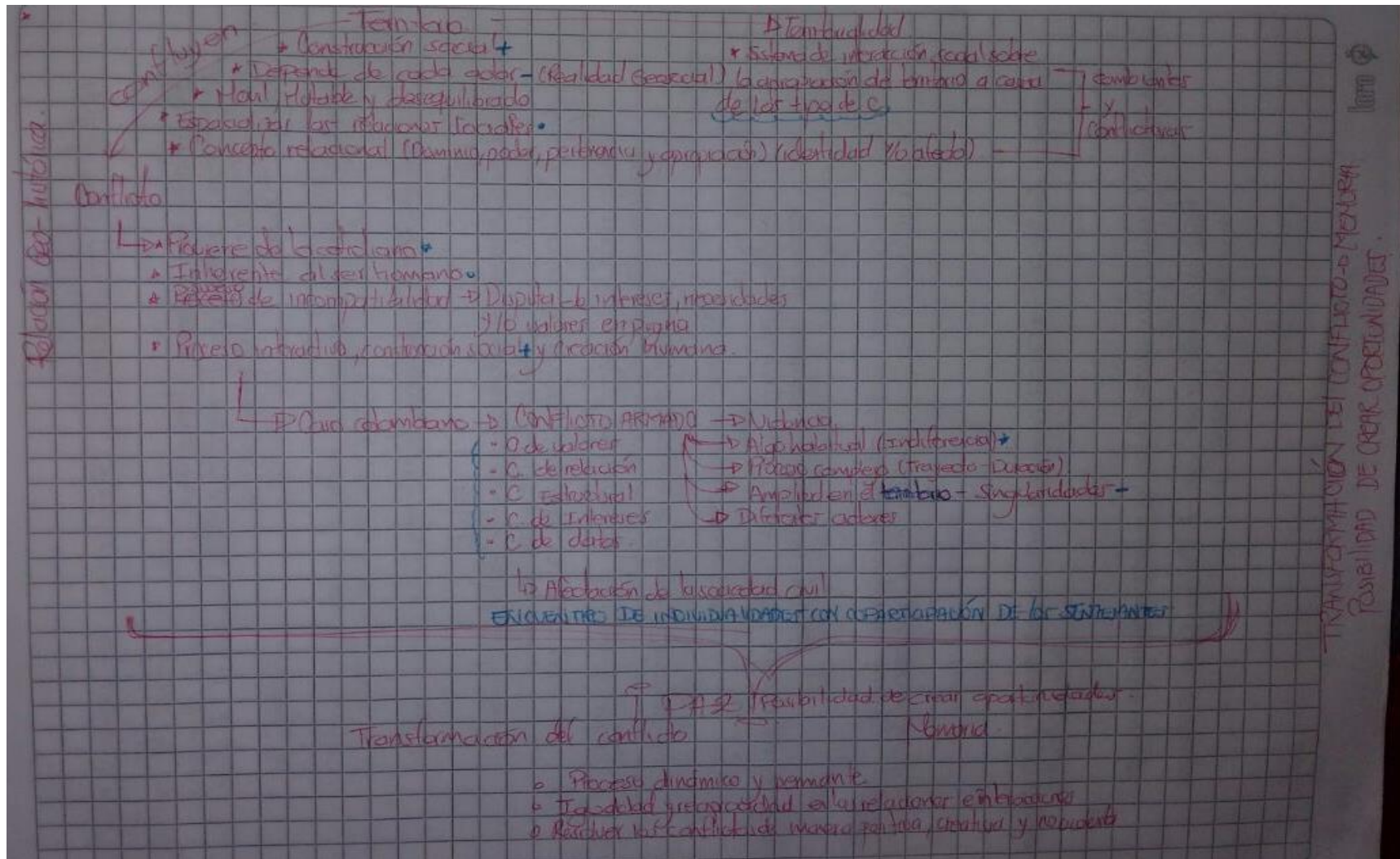
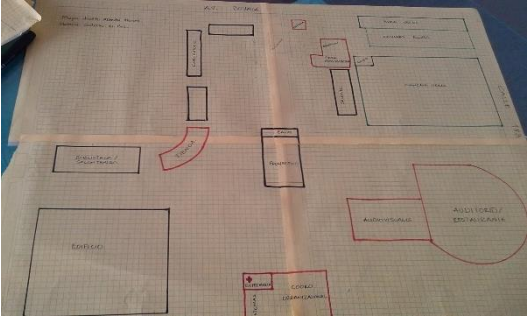
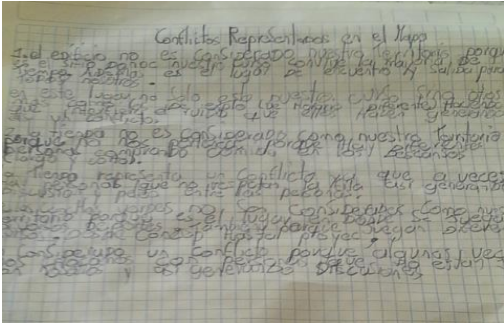


Foto 9: Relación territorio-conflicto

Mapa	Elementos relacionados con el mente-facto	Análisis
 <p data-bbox="222 711 512 740"><i>Foto 10: Cartografía grupo 2</i></p>	 <p data-bbox="827 708 1230 737"><i>Foto 11: Descripción cartografía grupo 1</i></p>	<p data-bbox="1362 318 1902 896">En el primer argumento, implícitamente, divisan a los actores dentro del territorio, en este caso el edificio, permitiendo, entender el territorio como cambiante y conflictivo, por este mismo punto, comprenden la existencia de un conflicto, la contaminación auditiva que se genera allí con los compañeros de distintos niveles, dando a entender también, la espacialización de las relaciones sociales. Al momento en que escriben en tercera persona al intentar especificar si conciben o no el lugar como territorio, tienen claridad de territorialidad por medio de la apropiación de estos lugares.</p>

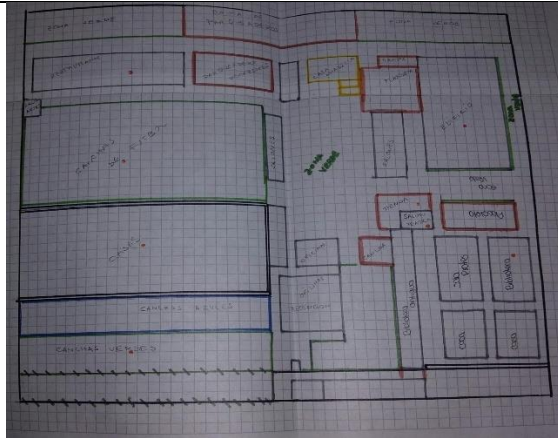


Foto 16: Cartografía grupo 4

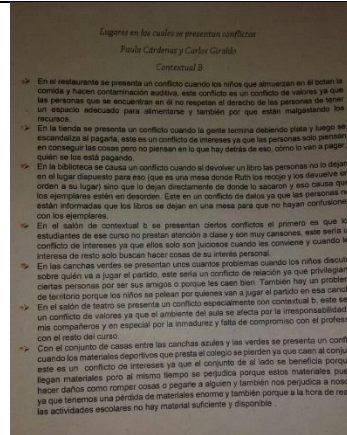


Foto 17: Descripción cartografía grupo 4

Desde esta perspectiva, los dos estudiantes geo-referenciaron cada uno de los sitios donde se genera conflictos y clasificaron cada uno en la taxonomía según sus causas, además realizaron una complejización respecto al escalamiento del conflicto. Al reconocer los actores del conflicto y ubicarlos dentro de un escenario, reconocen el territorio como un concepto relacional, espacializaron las relaciones sociales y establecieron una clara relación de poder, de acuerdo a los intereses en el territorio.

Atendiendo a los lugares, que más generan conflicto en el IAM:

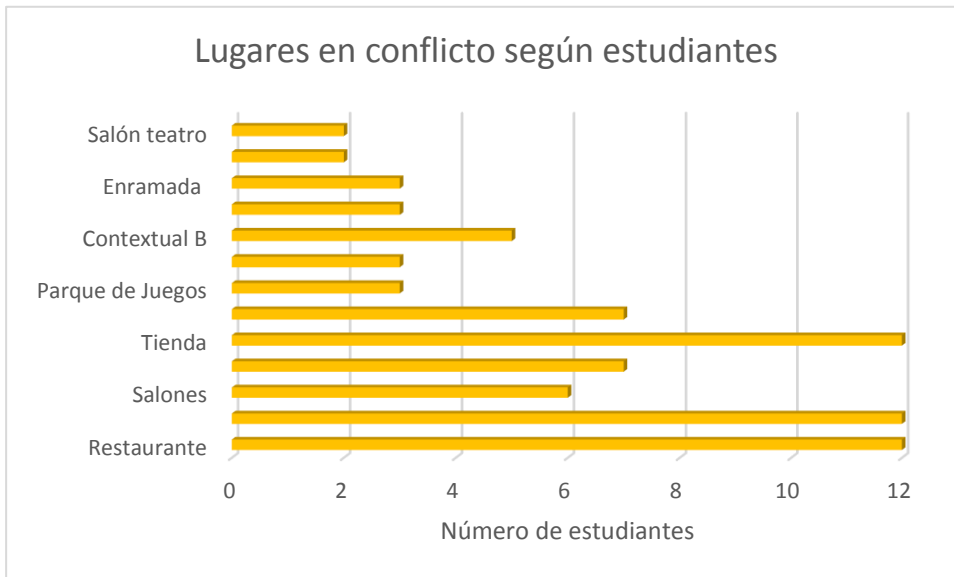


Gráfico 13: Lugares en conflicto según estudiantes

Partiendo del anterior cuadro, los estudiantes, demuestran una confusa relación en cuanto a la relación territorio, sin embargo, se evidencia que adquieren formas de relacionar las características del mismo dentro de la categoría conflicto. En el instante, que visualizan nociones de afecto dentro de las instalaciones del colegio, hacen alusión de territorialidad. Por el lado del conflicto, los estudiantes, generaron un mayor reconocimiento a esto, puesto que se había trabajado durante todos los dos primeros trimestres por medio de videos o cortos de dibujos animados, lo que generó más aprehensión del conflicto y a l mismo tiempo es el primer acercamiento de territorio como categoría gruesa a trabajar.

Por tanto, el objetivo principal, de relacionar y apropiar en el contexto cotidiano de los estudiantes con conflicto, se cumple. Sin embargo, falta reforzar la noción de territorio así mismo, el análisis y relación de los conceptos a partir de las vivencias como sujeto el instituto se refleja en la cartografía, por tanto, los objetivos cognitivos y praxiológico se da. Al igual que la generación de procesos de relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.

Análisis del taller # 2: Acercamiento al territorio y territorialidad

Objetivos a analizar

Tabla 7: Objetivos taller 2



El taller de territorio planteado desde 7 preguntas base daría cuenta de las inferencias realizadas por los estudiantes del nivel contextual curso B, acerca de la lectura “Éramos los niños del Jordán” del Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Medellín. A continuación se esbozará un breve análisis respecto a cada una de las preguntas contempladas allí.

1. ¿Quién narra el relato?

En esta pregunta, cada uno de los estudiantes dio cuenta de los actores que intervienen en la historia pues son ellos a su vez, los actores del relato.

2. ¿Qué factores bióticos, abióticos y antrópicos nombra?,

En las respuestas presentadas por los estudiantes se evidencia una fuerte influencia por la nominación de factores antrópicos, es así como figuras con mayor frecuencia objetos como las minas antipersona, casas de madera, fincas, parcelas, veredas. Por otro lado, dentro de los elementos geográficos de tipo biótico, se evidencian menciones mayoritariamente hacia las montañas, las quebradas y el ganado; sin embargo, no se encuentra mención alguna respecto a elementos de tipo abióticos. Lo anterior sugiere que no existe un acercamiento claro, ni una apropiación definida en torno a conceptos básicos de geografía; y al mismo tiempo no hay vinculación directa de ellos con el relato y los pensamientos que este suscita.

3. Con relación a la afectividad e identidad del territorio en la narración, con los actores, antes y después, de los grupos armados

La mayoría de las respuestas se encuentran expresadas en adjetivos respecto a los sentimientos y pensamientos, tales como tranquilidad y paz. La “ausencia de miedo” es expresada en términos de temporalidad, pues se presume el miedo o la ausencia de este, como algo claramente relacionado con las figuras de grupos armados y sus acciones dentro de las poblaciones. Al respecto escribe María Isabel Jaime López (13 años),

“Los narradores sentían un gran aprecio hacía su finca ya que su padre la construyó con sus propias manos. La finca era prospera y tenían tranquilidad en donde vivían”

Ahora bien, con relación al “después” de la aparición de los grupos armados las respuestas apuntan a antónimos directos de los adjetivos mencionados en el primer momento, aluden así intranquilidad, miedo, angustia, ausencia de paz; también advierten un inminente despojo territorial y personal a raíz de los sentimientos generados por las acciones adelantados por

dichos grupos. En su opinión, no explícita se encuentra entonces, un proceso de enajenación intrínseco a la presencia de grupos armados en el territorio.

4. Actores en el conflicto

Las respuestas que figuran es esta pregunta dan cuenta de la marcada idea de un dualismo existente en las dinámicas del conflicto; esto es, la presencia de víctima y victimario; así su primera mención es hacia la familia que relataba la crónica y la población civil y/o habitantes del campo, esto último con denotación sentimental hacia el territorio habitado; seguidamente se alude a la guerrilla y sus acciones. Lo anterior entra en correspondencia del dualismo mencionado.

5. ¿Cuál es el conflicto?

Respecto al conflicto, se nombra a la guerrilla y sus acciones, dando por entendido que solo ellos hacen parte del conflicto, es decir que omiten la integración de demás actores al mismo y lo presentan unilateralmente como algo negativo; en consecuencia, desconocen lo aprehendido en anteriores clases acerca de la complejidad y los puntos a tratar en el momento de analizar un conflicto y las dimensiones que lo constituyen.

Destacan también, la fuerza utilizada por el grupo guerrillero y apropian la frase del narrador sobre los argumentos de la usurpación del territorio. Una minoría presta atención a la importancia del territorio dentro del conflicto y la influencia de su despojo o adquisición - en contraposición- para los actores del mismo.

6. ¿Cómo podría resolverse el conflicto?

Desde el punto de vista de la resolución de conflictos, la gran mayoría apunta al reciente proceso de paz adelantado por el Estado y la guerrilla, brindándole a la negociación y al dialogo un lugar preponderante en el camino a la resolución de los mismos. De igual manera, se mencionan “acuerdos” como el fin último de tales negociaciones haciendo alusión al

resultado del proceso llevado a cabo en la actualidad. Lo anterior demuestra una actitud y pensamiento positivos frente al trabajo realizado en la Habana y se asume como un ejemplo para actuales o futuros conflictos de esta índole.

Análisis territorio y conflicto en las masacres



El primer punto a tratar, fue la masacre de Bojayá, en donde los estudiantes expusieron las posturas éticas presentes a partir de la diferenciación de la participación (directa o indirecta) de los actores. Dentro de la participación directa, se encuentra gran relevancia a la relación actores armados/pobladores, la significancia de la reparación integral del tejido social que se gestaron en estos territorios y se centraron en la forma de perdón que se podría dar en este caso. Ello evidencia, como las dinámicas sociales, han transformado tanto las instancias sociales como en territorio de Bojayá, mostrándose como un ejemplo a seguir dentro de los procesos de paz dentro del territorio. También se demostró, que existe una participación indirecta por parte de los agentes externo, el cual se visualiza, como el “ethos colombiano” derivado en nociones como “no me pasa, no me afecta”, la indiferencia por los sucesos aislados y la desconfía de las autoridades, esto con el fin de dar a entender que debe hacerse mayor énfasis en este tipo de sucesos y la forma en que la sociedad colombiana los afronta.

Una de las conclusiones a la que llegaron los estudiantes, está enfocada en: “Vemos la guerra como algo natural, inherente al nuestro país y por parte de la cultura, degradando el valor de la vida y la muerte”. En la masacre de la Chinita, se evidencio, la falta de presencia de las autoridades, lo que, a su vez, es reflejo de procesos de dominación y diferenciación definitorios de las relaciones de poder dentro del territorio. También hicieron notación de la importancia como sitio estratégico por ser un corredor de narcotráfico y al ser un corredor natural, comunica las costas del país. Así mismo, hicieron énfasis en el emplazamiento que ha tenido los diferentes grupos armados en el territorio. Cabe recalcar, que, desde el marco teórico, se viene relacionando la necesidad de mostrar el lado del Estado como actor del conflicto en ciertos territorios invisibles en ese momento, esto se ve reflejado en las exposiciones.

En lo concerniente con Bahía Portete, se evidencia la agresión a la población civil por establecer un control del territorio, inclusive pasando por encima de las creencias culturales. En ese sentido, se recalca en la exposición, la violación sexual contra la mujer por ser figura representativa, contribuyendo a la destrucción de las huellas históricas y culturales, violentando lugares de culto para la comunidad. Por último, se demuestra la cultura de miedo con la violencia simbólica.

Generando la comunidad de indagación.

Al cuestionar a los estudiantes sobre las actividades que les gustaría trabajar para relacionar las tres categorías importantes para este proyecto, surgen varios matices, dentro de ellas, la reflexión sobre historias reales, ajenas a la realidad de ellos, algunos, hacen explícito la necesidad de leer crónicas, para poder entender dicha realidad y analizando diferentes conflictos que se dan en el territorio colombiano.

La manera que proponen es a través de videos, lecturas, documentales y salidas de campo y el porqué, está enfatizado en el interés de conocer más sobre el punto de vista de los actores armados, la actuación del gobierno y el hecho de la larga duración de este conflicto armado. Entre las opiniones, algunas destacan el interés de conocer otros procesos de paz en otros países, para sentir, que no sucedió solamente en Colombia.

Análisis de la salida de campo

El primer punto de la actividad requería atención constante pues solo podría desarrollarse a medida que se realizaba el recorrido, estrategia empleada para centrar la atención de los estudiantes lo cual arrojó resultados positivos debido a la buena intervención y explicación por parte de la mediadora pedagógica del Centro de memoria, paz y reconciliación; por tal motivo las casillas por resolver fueron resueltas casi en su totalidad, exceptuando algunos lugares que por cuestiones de tiempo no se pudieron visitar.

Cómo se concibe el conflicto y su resolución a ojos de una víctima: interpretación realizada por los estudiantes:

De forma generalizada se arroja una percepción “injusta” del conflicto, señalando vulneraciones graves a las formas de vida, percepción de las realidades y las maneras de habitar los territorios. Sin embargo, es hasta el momento de situarse en roles específicos dentro de los conflictos, que confluyen gran cantidad de sentimientos y pensamientos, entre ellos, indignación y la necesidad de buscar/hallar/alcanzar algún tipo de justicia, implícita se encuentra entonces, la naturaleza del ser humano en su dimensión socio-afectiva al concebir el afrontamiento y respuesta a estos conflictos como algo imperioso ; al respecto escribe Sofia Sanchez (Nivel contextual, clase B):

“Lo concibe como algo injusto, ya que su hijo tenía unas condiciones especiales y sufrió de desaparición forzada. Ella lo intenta afrontar destapando la verdad y limpiando el nombre de su hijo”

La justicia de la que habla Sofia y demás estudiantes en sus comentarios no se liga directamente a procesos institucionales y legales establecidos, en tanto se generan vías alternativas e individuales de esclarecimiento y búsqueda de respuestas con algún tipo de reparación; Alejandra Calderon (Nivel contextual, clase B) escribe entorno a ello:

“Al principio ella confía plenamente en las autoridades y recurre a ellas, cuando nota que se sale de sus manos se da cuenta que hacer justicia y encontrar respuestas no iba a ser tan fácil; pero no se rindió. Dio a conocer su historia para que a las personas que les pasó o le vaya a pasar tengan un apoyo”

Lo anterior, permitió entrever un sentimiento de empatía de los estudiantes con la protagonista del relato que se expresa en la frecuente orientación a sobrepasar el conflicto, a verlo como un estado momentáneo y concebir lo siguiente, la resolución de este, como una manera de justicia, de reparación.

Asimismo, los comentarios develan la necesidad de la realización de ejercicios de memoria colectiva y el establecimiento o conformación de redes de apoyo como formas de afrontar las secuelas del conflicto

Ahora bien, al pensar en la salida de campo como método de trabajo en el tema, se les pide a los estudiantes que expresen los sentimientos y emociones que esta les evocó. Se encuentran entonces, opiniones generalizadas que plantean dicha visita como una estrategia de vital importancia en el camino de forjamiento de la paz y entendimiento del contexto colombiano y sus realidades. Aseveran asimismo la relevancia de este espacio pues se propician allí procesos de empatía, reflexión y construcción colectiva.

Herramienta Pedagógica y Metodológica (Resultado)

Parece pertinente, que a raíz de todo el proceso derivado de la investigación e indagación con los comunidad educativa, se dé como resultado un programa construido en conjunto, reflejo todo los elementos dados, observados y analizado durante la clase, para la contribución de este espacio ante otras personas que esté en la construcción de la catedra de paz en cualquier espacio y contexto, en ese sentido, esta programa, será parte fundamental para dilucidar, la necesidad imperante de colectivizar el pensamiento en torno a las situaciones sociales, económicas y políticas que deja la afectación al no resolver un conflicto de la manera adecuada. Porque después de todo, aún nos queda la esperanza de construir la paz.

El programa “Arando el conflicto, sembrando la paz”² es una propuesta, que está en constante transformación y basándose en el principio de catedra de la paz sobre la autonomía, la parte de la evaluación y metodología está dispuesta a cambios, así mismo el cronograma de actividades y bibliografía puede ser visto a manera de sugerencia.

² El programa, tiene como base la estructura propuesto por Cely, Alexander (2015) elaborado para el espacio electivo de Literatura y Ciencias Sociales.

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**PROGRAMA
“ARANDO EL CONFLICTO, SEMBRANDO LA PAZ”**

Asignatura	Catedra de paz						
Ambiente	Obligatorio						
Año	Lectivo						
Profesor	Daissy Paola Ramírez Vásquez						
Créditos	IH	4	Periodo		Año		

Modalidad

Presencial

Semipresencial

Tipo

Obligatoria

Electiva

Ciclo de Estudios

Fundamentación

Profundización

Núcleo Problémico

Tiempo, Espacio y Sociedad

Memoria histórica, justicia y reparación

Territorio, cultura y contexto social en el conflicto

Cultura de paz: conflicto y resolución de conflictos

1. Presentación

En una época histórica en donde el país se está repensando el conflicto a raíz del contexto nacional y, el conflicto armado aún parece parte constitutiva de la realidad social, cabe preguntarse por las nociones referentes al conflicto como categoría analítica, con el fin de lograr visualizarlo como un eje transformador y positivo dentro de la construcción de la democracia, no antes, sin cuestionarse en la forma en cómo hemos llegado a este punto.

Problematizar, y analizar la realidad de manera crítica y reflexiva implica a su vez una conexión de las ciencias sociales vistas desde un punto holístico; y es bajo esa necesidad que la catedra de paz abre un espacio que permitirá abordar elementos en el ejercicio de “darse cuenta”, de pensar con detenimiento y sin obviar cada uno de los aspectos que atañen al conflicto y sus aristas como categoría que merece ser pensada. En este sentido el conflicto y la paz confluyen y trastocan los límites de la geografía de la violencia en el proceso de construcción de ideas, pensamientos y sentimientos de empatía, memoria y paz

con justicia para la no repetición, para que nunca más la violencia se concatene.

2. Propósitos

Al concluir el espacio académico el estudiante:

- Apropiará los conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica,
- Aportará en la reconstrucción del tejido social, promoverá la prosperidad general y garantizará la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.
- Aprenderá, reflexionará y al dialogará sobre los siguientes temas: Cultura de la paz, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos.
- Le dará sentido y argumentará la educación para la paz desde la pluralidad, los Derechos Humanos.

3. Metodología

En primera instancia, se desarrollará a cabalidad la categoría de conflicto, la forma de afrontación y las diferentes vías de resolución de estos. Pese a la visión negativa que posee la categoría de conflicto, podría abordarse también, como una perspectiva donde surgen múltiples líneas de un tema específico y que, permitiría la apertura a procesos de debate posibilitando la construcción de una mirada posterior al conflicto. En ese sentido ético y social del conflicto, se encuentran las herramientas para trabajar la reconciliación en una catedra de paz.

Para dar cuenta de lo vivido hasta llegar hoy en día se abordará la relación conflicto y territorio desde distintos aspectos tales como la importancia de dicha relación; el análisis del territorio como categoría dentro de la catedra de paz, esto con el fin de estudio e investigación rigurosa del conflicto armado en Colombia. Para llegar a incentivar procesos que develen la empatía, resiliencia y reconciliación.

El curso implica un trabajo continuado de manera individual y grupal a través de análisis de conceptos que se construyen con ayuda de exposiciones y que requieren de lecturas y de una permanente investigación acerca de la relación conflicto, territorio y paz. Este trabajo se complementará con las explicaciones y discusiones desarrolladas en el aula principalmente con la metodología de taller.

El acercamiento a la empatía, será primordial en la catedra de paz, es por ello que el documental es parte de las herramientas pedagógicas a trabajar con los estudiantes. Para cerrar, el curso, será una apropiación de elementos a contribuir en la salida de campo, dando espacios que posibiliten la reflexión.

Estrategia Metodológica

Aprendizaje Autónomo	X	Enseñanza dialogante	X
Actividad Productiva	X		
Actividad Reproductiva	X		

4. Evaluación

Para su evaluación, el curso tendrá en cuenta las dimensiones cognitivas, valorativas y praxeológicas que el estudiante alcance durante el desarrollo del espacio académico a través de la duración de la cátedra. Se divide en desarrollo de talleres, cumplimiento análisis y sustentación de las lecturas específicas, trabajo en equipo, trabajo y sustentación de una actividad final, trabajo continuo, participación y actitud en el aula y examen final.

Indicadores de Evaluación

Cognitivos:

1. Aprehensión de los conceptos territorio, territorialidad, conflicto y conflicto armado.
2. Análisis y relación de los conceptos a partir de las vivencias como sujeto el instituto.
3. Examinar el patrón espacial en las relaciones sociales y relaciones espaciales sobre la lógica del conflicto armado conforme a la apropiación de identidad y afecto de las víctimas del conflicto armado.
4. Analizar el territorio antes, durante y después del paso de grupos armados e identificar el patrón espacial en las relaciones sociales sobre la lógica del conflicto armado.

Valorativos:

5. Generar procesos de relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.
6. Descubrir y considerar el interés sobre los conocimientos que desean adquirir los estudiantes
7. Generar empatía con los procesos de dignificación de las víctimas del conflicto armado colombiano.

Praxiológico:

8. Cartografiar el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto para identificar patrones espaciales del conflicto.
9. Cuestionar el qué, cómo y porqué de temas a trabajar, sobre el interés propio de los estudiantes.
10. Asume con responsabilidad (actitudinal y académica) el trabajo a realizar en la preparación y ejecución de la salida de campo.

5. Cronograma de Actividades y Bibliografía

Semana	Tema	Material Básico de Estudio
1 y 2	Introducción al programa. La importancia de reconocer el conflicto	Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). Introducción a los conceptos: paz, violencia y conflicto. Cuadernos de educación para la paz. Galeano, E. (1991). Ser Como Ellos. Quito: HERMES.

3 y 4	¿Por qué es importante el conflicto en la catedra de la paz?	Muñoz Hernán, Yolanda, Ramos Pérez, M ^a Eugenia & GEUZ (Centro Universitario para la Transformación de Conflictos) Guía para el Diálogo y la Resolución de los Conflictos Cotidianos Pág. 9-19
5	Categorización de conflicto	Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). Introducción a los conceptos: paz, violencia y conflicto. Cuadernos de educación para la paz. Grasa, R., & Mateos, Ó. (2014). Guía para trabajar en la construcción de la paz. Bogotá: Kimpres Ltda.
6	La importancia del territorio en el conflicto	Conferencia – Taller a cargo de Daissy Ramírez
7, 8 y 9	Relación territorio y conflicto en el contexto cotidiano.	Velasco Restrepo, M. (2009). Cartografía Social. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Taller – Cartografía
10, 11, 12 y 13	Territorio, conflicto y conflicto armado	GMH. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional. “Éramos los niños del Jordán” del Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Medellín documental “No hubo tiempo para la tristeza” realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.
14 y 15	Empatía y dialogo Introducción a la paz	Salguero, J. M. (2003). EDUCAR PARA LA PAZ. EL CASO DE UN PAÍS DOMINADO POR LA VIOLENCIA: COLOMBIA. Obtenido de UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Salida de campo Centro de memoria paz y reconciliación
16.	Entrega del Informe Final – Retroalimentación	
17.	Evaluación y coevaluación del curso	

Conclusiones.

A modo de conclusión, la investigación rigurosa apunta la consolidación de una herramienta pedagógica y metodológica que incentive, tanto la transversalidad de las ciencias sociales y las áreas de trabajo dentro de la cátedra de paz con un proceso constante que motive, dinamice y potencie las experiencias, conocimientos y saberes entre estudiantes y docentes a través del diálogo. Así, por ejemplo, la salida de campo, es un gran instrumento para trabajar la empatía en los estudiantes, los resultados entre todas las actividades, fueron los más positivos.

Lo anterior materializado en el programa “Arando el conflicto, sembrando la paz” que, si bien se construye con una población inicial, está en constante construcción y flexibilidad ante los espacios que requieran de este. De igual forma, cabe resaltar la importancia de la investigación desde las necesidades suscitadas en cada población entendiendo el carácter de empoderamiento de sujetos activos y propositivos que comprendan la autonomía de investigar y fomentar procesos a favor de la paz

Así mismo, por las sonrisas reflejadas en las caras de los estudiantes y muchas más, se volverá a continuar con el sueño de construir una educación para todos los niños y niñas desde la proyección de la paz.

Bibliografía

- Alcaldía local de suba. (s.f.). *Alcaldía local de suba*. Obtenido de <http://www.suba.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). *Introducción a los conceptos: paz, violencia y conflicto. Cuadernos de educación para la paz*.
- Coll, C. (1994). *Psicología y curriculum*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, M. (2001). *Control urbano: la ecología del miedo*. España: Virus.
- Elliot, J. (1993). La investigación-acción en educación. En J. Elliot, *La investigación-acción educativa*.
- Ferry, S. (2012). *Violentología: un manual del conflicto armado*. Icono.
- Fisas, V. (Mayo de 2011). *escuela de cultura de pau*. Obtenido de http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia : Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Grasa, R., & Mateos, Ó. (2014). *Guía para trabajar en la construcción de la paz*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Latorre, A. (2003). LA INVESTIGACIÓN ACCION Conocer y cambiar la práctica educativa. En *¿Que es la investigación acción?* España: Graó.
- Luna, F. G. (2013). Espacialización de la violencia en las ciudades latinoamericanas: una aproximación teórica. *CUADERNOS DE GEOGRAFÍA: REVISTA COLOMBIANA DE GEOGRAFÍA*, 2007. Obtenido de Portal de revistas UN.
- Molano Bravo, A. (7 de Junio de 2014). Nacimiento de las Farc: De El Davis a Villarrica. *El espectador*.
- Montañez Gomez, G. (2001). *Razón y pasión del espacio y el territorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montañez Gomez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. . *Cuadernos de geografía*., 135.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.
- Rojas Ginche, A. E. (15 de Febrero de 2009). *Reflexión de profesionales de la educación*. Obtenido de Conferencia Iberoamericana de Ministros de educación: <file:///C:/Users/user/Downloads/10.pdf>

Salguero, J. M. (2003). *EDUCAR PARA LA PAZ. EL CASO DE UN PAÍS DOMINADO POR LA VIOLENCIA: COLOMBIA*. Obtenido de UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID .

Velasquez Monsalve, E., & Berneth, L. (2005). Geografías del conflicto en Colombia: base para la política territorial y la construcción de la paz. *Anais do x encontro de geógrafos da América Latina*. São Paulo.

Zubiria, J. D. (2002). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.

Anexos

Anexos

Formato caracterización Socio-económica de estudiantes.

1. ¿Qué edad tiene?
 - (1) 12-15 años
 - (2) 15-17 años
 - (3) 17- más años

2. ¿Con quién vive actualmente?
 - (1) Madre
 - (2) Padre
 - (3) Tíos (as)
 - (4) Abuelos (as)
 - (5) Otro: _____

3. ¿En qué estrato vive?
 - (1) 1

(2) 2

(3) 3

(4) 4

(5) 5

(6) 6

4. ¿En qué localidad vive?

1) Usaquén

2) Chapinero

3) Santa Fe

4) San Cristóbal

5) Usme

6) Tunjuelito

7) Bosa

8) Kennedy

9) Fontibón

10) Engativá

11) Suba

12) Barrios Unidos

13) Teusaquillo

14) Los Mártires

15) Antonio Nariño

16) Puente Aranda

17) La Candelaria

18) Rafael Uribe Uribe

19) Ciudad Bolívar

20) Sumapaz

5. ¿Cómo se llama su barrio?

6. ¿Cuántos ingresos tiene su familia al mes en promedio?

(1) 1 salario mínimo vigente

(2) 2-3 salarios mínimos vigentes

(3) 4-5 Salarios mínimos vigentes

(4) Otro: _____

7. ¿Cuántos gastos tiene su familia al mes en promedio?

(1) 1 Salario mínimo vigente

(2) 2-3 salarios mínimos vigentes

(3) 4-5 Salarios mínimos vigentes

(4) Otro: _____

8. Marque con una X los servicios a los que tiene acceso:

(1) Gas

(2) Luz

(3) Agua

(4) Internet

(5) Telefonía

9. Marque con una X la tecnología a la que tiene acceso:

- (1) Computador
- (2) Televisión
- (3) Equipo de sonido
- (4) Tablet
- (5) Celular de Alta gama
- (6) Lavadora
- (7) Impresora

10. ¿De dónde provee información comúnmente para la realización de las actividades académicas?

- (1) Internet
- (2) Biblioteca del colegio
- (3) Biblioteca pública
- (4) Biblioteca Luis Ángel Arango
- (5) Textos escolares

11. ¿Tiene acceso a bibliotecas?

- (1) Si
- (2) No

12. ¿Cuáles de las siguientes actividades extracurriculares realiza?

- (1) Deporte
- (2) Danza
- (3) Yoga
- (4) Apoyo educativo (Refuerzo)

(5) Video juegos

(6) Música

(7) Lectura

Formato caracterización socio- afectivo de estudiantes.

1) Marque con una X ¿Cuántas veces al día consume alimento?

- a) 2 veces al día
- b) 3 veces al día
- c) 4 veces al día
- d) 5 veces al día

2) De 1 a 5 donde 1 es inseguro y 5 totalmente seguro, qué tan seguro se siente en los siguientes sitios:

Sitios	1	2	3	4	5
e) Calle					
f) Colegio					
g) Casa					
h) Centros Comerciales					

3) ¿Cuál es el tipo de servicio de salud al que se encuentra afiliado?

- a) Sisben

b) IPS

c) EPS

4) De 1 a 5, donde 1 es el valor menor, como considera las relaciones afectivas con:

Personas	1	2	3	4	5
Familia					
Compañeros del Instituto Alberto Merani					
Compañeros de Nivel					
Compañeros de grado.					
Docentes					
Amigos externos al Colegio.					

5) ¿Ha tenido relaciones sentimentales con otra persona?

Si	
No	

- 6) Califique como “Muy bueno”, “bueno”, “regular”, “malo” o “muy malo” los siguientes aspectos en su vida:

Aspectos	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Autonomía.					
Responsabilidad.					
Tolerancia.					
Amor propio					
Confianza en sí.					
Confianza en los demás.					
Libertad.					

Afinidad con el otro.					

7) Considera que tiene deberes con las siguientes instancias:

Instancias	Si	No	¿Cuál?
Colegio			
Familia			
Sociedad			

8) ¿Se cumplen sus derechos en las siguientes instancias?:

Instancias	Si	No	¿Cuál?
Colegio			
Familia			
Sociedad			

- 9) ¿Con que frecuencia realiza las siguientes actividades en su tiempo libre? Marque con una equis en las variables:

Actividades	Muy frecuente	frecuente	poco frecuente	nada frecuente
a) Leer				
b) Hacer deporte y/o yoga				
c) Dibujar				
d) Tocar algún tipo de instrumento				
e) Ver televisión				
f) Jugar videojuegos.				
g) Otra: _____				



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual B
Asignatura: Catedra de paz
Instituto Alberto Merani**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

**Formato Taller 1 (Relación territorio-conflicto)
Intervención**

Nombre

Fecha:

Objetivo:

Categorizar, relacionar y apropiar en el contexto cotidiano de los estudiantes el territorio y conflicto.

Objetivo cognitivo:

- Aprehensión de los conceptos territorio, territorialidad, conflicto y conflicto armado.
- Análisis y relación de los conceptos a partir de las vivencias como sujeto el instituto.

Objetivo Valorativo:

- Generar procesos de relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.

Objetivo praxiológico:

- Cartografiar el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto para identificar patrones espaciales del conflicto.

Palabras clave:

Territorio, territorialidad, conflicto y conflicto armado.

Metodología.

Metodología

Hora	Actividad
8:50 a.m. a 9:40 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partiendo de la construcción teórica sobre el conflicto en clases anteriores, se realizará una explicación donde se realice un mente-facto en el tablero por parte de la practicante Daissy Ramírez respecto a los significados y características propias de los conceptos conflicto, conflicto armado, territorio y territorialidad. ○ Luego de la explicación, se hará una pausa para resolver dudas respecto a la relación de conceptos.
10:10 a.m.- 11:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes en grupos (máximo 3 personas) realizarán una cartografía del Instituto Alberto Merani. Señalaran los espacios que conciben como territorio y los conflictos que existen. Argumentarán por que decidieron ese conflicto y el lugar.

Criterios de evaluación:

Ítem	Puntaje	10	8	6	4
Aprehensión de los conceptos territorio, territorialidad, conflicto y conflicto armado.		El estudiante aprehende los conceptos territorio, territorialidad, conflicto y conflicto armado	El estudiante aprehende los conceptos territorio y conflicto.	El estudiante demuestra dificultad a la hora de aprehender los conceptos de territorio, conflicto y conflicto armado	El estudiante no aprehendió los conceptos de territorio, conflicto y conflicto armado
Análisis y relación de los conceptos a partir de las vivencias como sujeto el instituto.		El estudiante analiza y relaciona los conceptos a partir de las vivencias como sujeto el instituto.	El estudiante solo relaciona los conceptos a partir de las vivencias como sujeto dentro del instituto.	El estudiante refleja un problema para analizar y relacionar los conceptos a partir de las vivencias como sujeto en el instituto.	El estudiante no relaciona ni analiza los conceptos con su contexto inmediato.
Generar procesos de relación socio-		El estudiante genera procesos de	El estudiante solo genera procesos	El estudiante presenta dificultades	El estudiante no genera los procesos de

afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.	relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.	cognitivos con el territorio inmediato.	para generar los procesos de relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.	relación socio-afectiva y cognitiva con el territorio inmediato.
Cartografiar el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto para identificar patrones espaciales del conflicto.	El estudiante realizó la cartografía sobre el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto para identificar patrones espaciales del conflicto.	El estudiante realizó la cartografía sobre el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto, pero no identifico los patrones espaciales del conflicto.	El estudiante demuestra una confusión a la hora de realizar la cartografía sobre el conflicto y el análisis territorial dentro del instituto, pero no identifico los patrones espaciales del conflicto.	El estudiante no realizó ni la cartografía ni el análisis.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual B
Asignatura: Catedra de paz.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Actividad 3 Basta Ya

Nombre _____

Curso: _____

Fecha: _____

Objetivo:

Analizar las formas de territorialización de acuerdo a las lógicas del conflicto y a las características del espacio respecto a la masacre en el Bojayá (Choco), La chinita (Antioquia) y Bahía portete (Guajira)

Objetivo cognitivo:

- Especificar la instancia social que se fundamenta en los procesos de dominación y diferenciación definatorios de las relaciones de poder dentro del territorio.
- Examinar el territorio como producto social, en donde esté, se configura y reconfigura de acuerdo a las dinámicas sociales emplazadas.

Objetivo Valorativo:

- Desarrollar interés por los conflictos dentro del territorio colombiano.

Objetivo praxiológico:

- Presentar las masacres de Bojayá, La chinita y Bahía portete.

Presentación:

El taller propone una mirada hacia los conflictos no resueltos, que han derivado en el conflicto armado colombiano, desde una lectura previa sobre el escenario social y geográfico de cada una de las masacres manifestados en territorios donde se evidencia falta del estado y gran incidencia de grupos armados al margen de la ley, por consiguiente, se hará la lectura

sobre las masacres presentadas en el libro “Basta ya” del centro de memoria paz y reconciliación.

En segunda instancia, se dividirá el grupo de estudiantes en 9 personas, cada grupo con un tema para la presentación de una masacre, está se hará por sorteo y tendrán tiempo extra-clase para realizarla.

Para finalizar, cada grupo presentará y socializará cada una de las masacres, produciendo una reflexión en torno a las percepciones sobre la realidad social de otros.

Metodología	
Hora	Actividad
8:50 a.m. a 9:40 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se realizará una lectura del libro basta ya, en grupos de 9 personas por cada masacre a trabajar. ○ Luego de la explicación, se hará una pausa para resolver dudas respecto a la relación de conceptos.
10:10 a.m.- 11:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes en grupos realizarán una explicación que indague por lo leído, y se manifieste las posturas éticas de los actores dentro del conflicto.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual B
Asignatura: Catedra de paz.
Taller territorio
Intervención**



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Nombre

Fecha:

1. A partir del texto, responde:

¿Quién narra el relato?	¿Qué factores bióticos, abióticos y antrópicos nombra? ³	¿Qué relación tiene quién narra el relato con el territorio? (Describir afecto y/o identidad)	
		Antes de la entrada de grupos armados	Después de la entrada de grupos armados

Actores en el conflicto.	Conflicto	¿Cómo podría resolverse el conflicto?

³ Lo biótico hace referencia a los elementos geográficos de la flora o fauna.
Lo abiótico hace referencia a los elementos geográficos del aire, agua o suelo.
Lo antrópico hace referencia a los elementos geográficos creados por el hombre.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual Beta
Asignatura: Catedra de paz.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Taller audio-visual Intervención

Nombre _____

Curso _____

Fecha: _____

Objetivo:

Analizar el territorio antes, durante y después del paso de grupos armados e identificar el patrón espacial en las relaciones sociales sobre la lógica del conflicto armado.

Objetivo cognitivo:

- Examinar el patrón espacial en las relaciones sociales y relaciones espaciales sobre la lógica del conflicto armado conforme a las esferas político, económico y cultural en la sociedad civil.

Objetivo Valorativo:

- Generar empatía con los procesos de dignificación de las víctimas del conflicto armado colombiano.

Objetivo praxiológico:

- Reflexionar en un escrito sobre lo visto en el documental y lo trabajado previamente en clase.

Presentación:

El taller audio-visual propone una mirada a los diversos matices que ha concatenado el conflicto armado colombiano, en esta ocasión, será observado y analizado detenidamente el documental “No hubo tiempo para la tristeza” realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Durante la proyección del documental, se tendrá un cuadro donde se ve reflejado los ítems a trabajar y desarrollar en la clase. Finalizando, la finalidad es una producción escrita donde se evidencie una reflexión respecto a la empatía generada en los estudiantes por el documental

Metodología:

Metodología	
Hora	Actividad
7:30 a.m. a 8:30 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se procederá a observar el documental “No hubo tiempo para la tristeza” realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica. ○ En el transcurso de este, los estudiantes llenaran el cuadro de acuerdo a los ítems señalados
8:30 a.m. – 9-40	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes individualmente resolverán el taller propuesto con base a lo analizado en el documental ○ Se dará un espacio para socializar las reflexiones de aquel estudiante que desee hacerlo.

Responda las preguntas de acuerdo a lo visto en el documental.

1. De acuerdo a las imágenes, ¿Por qué crees que el territorio es importante en cada uno de los conflictos y procesos de resiliencia y memoria presentados?



La chorrera- Amazonas

3. Realice un texto reflexivo donde evidencie los sentimientos generados por el documental y relaciónelo con lo visto a lo largo del año en catedra de la paz.

Territorio	Sucesos en el tiempo	Identidad y/o afecto	Conflicto
La chorrera	Durante:		
	Después:		
Bojayá	Durante:		
	Después:		
San Carlos	Durante:		
	Después:		
Orillas del rio Carare	Durante:		
	Después:		
Valle encantado	Durante:		
	Después:		
Comuna 13 – Medellín	Durante:		
	Después:		



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual Beta
Asignatura: Catedra de paz.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Taller territorio Intervención

Nombre

Fecha:

Objetivo:

Revelar el estímulo de los estudiantes por los conocimientos próximos a trabajar en la catedra de paz, y establecer la transversalidad con las disciplinas propias de las ciencias sociales (Geografía e historia) desde el territorio (territorialidad), el conflicto y conflicto armado a través de un relato testimonial

Objetivo cognitivo:

- Examinar el patrón espacial en las relaciones sociales y relaciones espaciales sobre la lógica del conflicto armado conforme a la apropiación de identidad y afecto de las víctimas del conflicto armado.
- Analizar el territorio antes, durante y después del paso de grupos armados e identificar el patrón espacial en las relaciones sociales sobre la lógica del conflicto armado.

Objetivo Valorativo:

- Descubrir y considerar el interés sobre los conocimientos que desean adquirir los estudiantes
- Generar empatía con los procesos de dignificación de las víctimas del conflicto armado colombiano.

Objetivo praxiológico:

- Cuestionar el qué, cómo y porqué de temas a trabajar, sobre el interés propio de los estudiantes.

Metodología:

Metodología	
Hora	Actividad
7:30 a.m. a 8:00 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ En grupos de 4 personas, se realizará lectura guiada del testimonio: “Éramos los niños del Jordán” del Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado de la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Medellín. ○ En el transcurso de este, los estudiantes resolverán un cuestionario individualmente.
8:00 a.m. – 8:30 a.m.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Los estudiantes socializarán las respuestas del cuestionario. ○ Luego, se dará el tiempo requerido para que escriban los temas que desearían trabajar, cómo lo desearían trabajar y porqué es necesario para la catedra de paz, depositándolo en los tres buzones para disposición de cada una de las preguntas planteadas.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual B
Asignatura: Catedra de paz.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

SALIDA DE CAMPO

GRUPO: Contextual B

RESPONSABLE: Daissy Ramírez

OBJETIVO GENERAL:

Comprender la realidad geo-social del conflicto armado a partir de un análisis mismo de conceptos trabajados en clase como paz, territorio y conflicto, para dar una visión crítica y reflexiva de los procesos de la memoria, dialogo y reconciliación manejados por el Centro de memoria, paz y reconciliación.

RECORRIDO.

El punto de encuentro, será en el Instituto Alberto Merani a las 7:00 a.m. para realizar, un taller complementario a la salida de campo a priori a la llegada al Centro de memoria paz y reconciliación; este constará de 1 hora y 30 minutos donde los estudiantes recibirán las indicaciones y conocerán los objetivos reflexivos a alcanzar con dicha salida. Continuará con un receso de 20 minutos (descanso) para a las 9:00 am iniciar la concentración en el parqueadero del Instituto Alberto Merani. Allí junto con los estudiantes de contextual b y la profesora Melissa vera, marcharemos en una ruta escolar por 53 minutos aproximadamente en un bus escolar por la Boyacá hasta la avenida suba para circular por la carrera 68 hacia el centro de memoria paz y reconciliación ubicado en la Carrera 19b 24-86. Durante el recorrido, se leerá el itinerario y los requisitos para realizar la visita y el taller propuestos por el centro de memoria, paz y reconciliación. Al llegar, se realizará una visita por este, a manera de introducción con una duración de 30 a 45 minutos y en seguida, se realiza un taller participativo con los estudiantes (en las aulas o en el centro de documentación) sobre el conflicto armado en Colombia, en este caso sobre la desaparición forzada, reparación, justicia, resiliencia y empatía con un lapso de 1 hora y 30 minutos, finalizando la visita a las 12:30

aproximadamente para retomar el camino hacia el IAM, serán recogidos los talleres asignados en el inicio del día y se realizará una retroalimentación. La llegada al colegio será a la 1:30 con la finalidad de que los estudiantes almuercen y concluyan el ciclo de la jornada escolar.

JUSTIFICACIÓN.

Esta salida de campo es una estrategia de aprendizaje donde los estudiantes apropian y consolidan la teoría dada en clase, expresada en el acercamiento de la vivencia del otro. Es así, como inicia con la premisa de una reflexividad de otras realidades sociales.

Por ello, se hace indispensable que, en la cátedra de paz, se realice una aproximación a los virajes de otras existencias circundantes que viven y conviven en el proceso de conflictos latentes, personales, nacionales y sociales. En ese sentido, es pertinente, luego de un semestre de conceptualización sobre resolución de conflictos y análisis de los mismos, una mirada sobre cómo se han dado otros procesos de diálogo y reconciliación sobre diversos conflictos, derivados del conflicto interno y, sin embargo, también es la oportunidad de mirar la transformación creativa de mencionados conflictos, a través de la memoria para resistir, admitir, dignificar y humanizar las víctimas que son inherentes en el conflicto.

También y basado en la premisa de la pedagogía dialogante, se hace indispensable, generar el diálogo de saberes, prácticas y conocimientos, entre sí y con el medio, lo cual es gestante de la etapa de contextualización propia a su estadio de desarrollo. Al mismo tiempo, tiene la connotación de incentivar a los estudiantes a asumir y apoderar espacios y territorios donde se construye paz dentro de su propia ciudad.

OBJETIVOS Y LUGARES A OBSERVAR

DIA	HORA	PUNTO DE SALIDA	PUNTO DE LLEGADA	OBJETIVOS	LUGARES A OBSERVAR
08-08-2017	7:00 a.m. – 8:30 a.m.	Instituto Alberto Merani	Instituto Alberto Merani	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar y contextualizar la salida de campo. • Aclarar e informar sobre los propósitos a alcanzar en el día. 	
	9:00 a.m. – 10:00 a.m.	Instituto Alberto Merani	Centro de memoria, paz y reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre el itinerario. • Aclarar los requisitos para realizar la visita y el taller en el CMPR 	

	10:00 a.m.- 12:30 p.m.	Centro de memoria, paz y reconciliación	Centro de memoria, paz y reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el espacio, la historia y la simbología del CMPR, y a su vez, la importancia del mismo para la sociedad colombiana. • Acercar a los estudiantes al fenómeno de la desaparición forzada y el proceso de reconciliación y reparación 	Centro de memoria, paz y reconciliación
	12:30 p.m. - 1:30 p.m.	Centro de memoria, paz y reconciliación	Instituto Alberto Merani	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar y recoger los testimonios sobre la salida de campo 	
	1:30 p.m. – 2:30 p.m.	Instituto Alberto Merani	Instituto Alberto Merani	<ul style="list-style-type: none"> • Almuerzo y finalización de la jornada escolar 	

ASPECTOS ESPECÍFICOS

Salida: martes 8 de agosto de 2017, 9:00 a.m. Instituto Alberto Merani

Llegada: martes 8 de agosto de 2017, 1:30 p.m. Instituto Alberto Merani

REQUERIMIENTOS ESPECIALES

- Un bus escolar con capacidad de 30 personas.
- Notificación a padres de familia del desarrollo de la actividad solicitando el porte de la Sudadera Institucional por parte de los estudiantes.
- Solicitud a restaurante de almuerzo para los estudiantes a la 1:30 pm.
- Acompañamiento de la docente Melissa Vera, así como de la estudiante practicante de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Cámara fotográfica
- Dado que estaremos fuera del instituto, los estudiantes deben llevar su refrigerio.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Educadora de educadores

TALLER SALIDA DE CAMPO

GRUPO: Contextual B

RESPONSABLE: Daissy Ramírez

Nombre

1. Responde el siguiente cuadro de acuerdo a la visita guiada (0,2 PTS):

LUGAR	HISTORIA	SIMBOLOGÍA
Memorial por la vida		
Columbarios "Obra, Auras Ausentes"		
Espejos de agua		
Esculturas de la memoria		
Café de la memoria		
Oficios de la memoria		
Cartografías de la memoria		
El canto a los yarumos		



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**Profesor: Melissa Vera
Curso: Contextual B
Asignatura: Catedra de paz.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**
Educadora de educadores

Taller acercamiento a la comunidad de indagación

- Conforme a lo trabajado en catedra de paz en los papeles de color dados, responde:
 1. ¿Qué actividades te gustaría trabajar para relacionar conflicto, paz y territorio? (0,2 PTS)
 2. ¿Qué tipo de temas? ¿Porqué? (0,2 PTS)

Nota: En seguida, deposítalos en cada buzón correspondiente. **Gracias.**