

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

*Conflicto Armado y educación para la paz: Una mirada desde los referentes de la política
educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares*

Autor

Camilo Pineda Jiménez


UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la modalidad de investigación

Énfasis en pedagogía de las ciencias sociales

BOGOTÁ D. C., Junio de 2018

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Conflicto Armado y educación para la paz: Una mirada desde los referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares
Autor(es)	Néstor Camilo Pineda Jiménez
Director	Esperanza López Reyes
Publicación	Bogotá. Universidad Externado de Colombia, 2019
Unidad Patrocinante	Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Conflicto armado, posconflicto, enseñanza de las ciencias sociales, educación para la paz, enseñanza de la historia, políticas educativas

2. Descripción
<p>El objetivo de esta tesis de grado es identificar el abordaje dado a la temática del conflicto armado y el posconflicto en Colombia, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, desde la política pública educativa y los documentos oficiales, en el periodo de gobierno 2010-2018. Para esto, se plantea la necesidad de desarrollar, teóricamente qué es el conflicto armado colombiano, qué es el posconflicto y cómo son abordadas estas temáticas desde los principales referentes de la política pública educativa, particularmente las leyes y los documentos oficiales que estipulan la enseñanza de las ciencias sociales escolares, a través de la técnica de análisis documental.</p>

3. Fuentes
<p>Acto legislativo 01 (4 de abril de 2017). Alape, A. (1994). <i>El Bogotazo: Memorias del Olvido - Abril 9 de 1948</i>. Bogotá: Planeta. Ballesteros, F. (2016). <i>El proceso de paz en el salvador: un referente para Colombia. Aportes del proceso de paz de El Salvador para el tratamiento del proceso de paz colombiano</i>. Bogotá: Universidad Católica & Università de salerno. Bustamante, N. (23 de Abril de 2018). Colombia, lejos de alcanzar la meta de inversión en ciencia. <i>El Tiempo</i>. Caicedo, R., Hurtado, D., Aguirre, C., & Fadul, C. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones: discusiones conceptuales y discusión científica colombiana (2000-2015) asociado a la paz,</p>

- territorio y paz-desarrollo. *Hojas y Hablas* ISSN: 1794-7030 - ISSN (on-line) 2539-3375 No 13, 85-96.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*(2), 60-81.
- Camacho, Á., & Leal, F. (1999). *Armar la paz es desarmar la guerra. Herramientas para lograr la paz*. Bogotá: FESCOL / IEPRI / CEREC,.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En S. d. Pública, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (págs. 69-105). México: Gobierno Federal SEP.
- Colombia, C. d. (1994). *Ley 115* . Bogotá.
- Cruz, F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. En C. H. Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-62). La Habana: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-55). La Habana: Comisión histórica del conflicto y sus víctimas.
- Figueredo, G. &. (2016). *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Garzón Galiano, J. D., Parra Gonzáles, A. D., & Pineda Neisa, A. S. (2003). *El posconflicto en Colombia: coordenadas para la paz* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GIRALDO, J. (2015). Política y guerra sin compasión. En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-47). La Habana: Comisión hitórica del conflicto y sus víctimas .
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental*. Medellín: Señal Editora.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *hallazgos*, 223-245.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *hallazgos* , 1.
- Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *revista colombiana de educación*, 1-28.
- Ley 1732 (MEN 2015).
- Manrique, A., & Rojas, C. A. (2005). *Conflicto armado, Narrativas y Memoria Social una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martha Herrera, Raúl Infante. (Abril de 2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*(20), 76-84.
- Martinez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- MEN. (2004). Lineamientos y estándares. *Colombia aprende. La red de conocimiento*.
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la Historia del Conflicto Armado (1920-2010). En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado* (págs. 1-58). La Habana: Comisión histórica para el Conflicto y las Víctimas.
- Nasi, C., & Rettberg, A. (julio de 2005). Los estudios sobre conflicto armado y paz. *Colombia Internacional*, 64-85.

- Nasi, C., Ramirez, W., & Lair, E. (2003). La guerra Civil. *Revista de Estudios Sociales*, 119-124.
- Osorio, A. (2002). *Conciliación Mecanismo alternativo de solución de conflictos por excelencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rettberg, A., & Camacho, A. (2002). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Ideas para la paz, Alfaomegaeditor.
- SAMBANIS, N. (december de 2004). Wath is Civil War. Conceptual ans Empirical Complexities of an Operational Definition. *Journal of Conflict Resolution*, 48 (6), 814-858.
- Sarmiento, Á. V. (2015). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014*. Bogotá: Fundación Cultura Democrática.
- Singer, D. (1979). *Conflict in the Iinternational system, 1816-1977: HHistorical trends and policy futures*. Beberly Hills: Sage publications .
- Turbay, M. (2005). *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ugarriza, J. E. (2013.). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia internacional*, 77, 141-176.

4. Contenidos

La presente investigación se estructura en 5 capítulos; el primero capítulo, aborda el planteamiento del problema, se considera cual es el papel de la enseñanza de las ciencias sociales y cómo a través de estas se puede aportar en la construcción de una ciudadanía crítica y responsable frente a la condición actual del posconflicto. Posteriormente se abordan los antecedentes del problema. La justificación se fundamenta en pensar la educación como una herramienta para construir una cultura de paz y generar un debate desde las ciencias sociales en torno a temas como ciudadanía, democracia, conflicto armado y posconflicto. En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico desde las categorías de análisis de conflicto armado, posconflicto y educación para la paz; enseñanza de las ciencias sociales escolares y políticas públicas en educación. Luego, en el capítulo tercero se presenta la metodología de la investigación, la cual se fundamenta en un orden cualitativo, desde un enfoque hermenéutico y se precisa el uso de la técnica de análisis documental. En el cuarto capítulo se presenta el análisis del instrumento y en el capítulo quinto se elaboran las conclusiones y consideraciones finales.

5. Metodología

Esta investigación se realizó a partir de un orden cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico-interpretativo, para el cual, el dato otorga el verdadero significado. Como el objetivo principal es realizar un análisis de los documentos y referentes de política pública educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares, se retoma la técnica de análisis documental, cuya finalidad es obtener un conocimiento, construir un saber, comprender un fenómeno y realizar un balance documental.

6. Conclusiones

A partir de esta investigación se puede concluir que:

- La preocupación de plantear una educación para la paz no es coyuntural, ya que la importancia de relacionar las estructuras de orden estatal con los procesos de paz, la formulación de planes de desarrollo y la construcción de agendas de paz, es un elemento que se materializa desde la Ley General de Educación de 1994.
- Los referentes de las políticas educativas y los documentos oficiales analizados para la enseñanza de las ciencias sociales, mantienen una preocupación explícita frente a la

construcción de una educación para la paz, mas no por la enseñanza de las causas, problemas, continuidades y efectos del conflicto armado colombiano.

- Los documentos analizados se comprometen en su mayoría con una perspectiva que propende por el enfoque de la paz positiva de Galtung (1968), que se caracteriza por la ausencia de violencia directa y estructural y que se relaciona con la formación para los valores, los derechos humanos y la democracia dentro de las condiciones del derecho internacional.
- Los documentos analizados en el periodo estudiado reconocen el conflicto armado, sin embargo, los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales omiten el conflicto interno como parte fundamental en la configuración del orden político y social del país.
- Los referentes de política públicas en educación y los documentos oficiales analizados, no reconocen los conflictos por la tierra en Colombia, la ausencia de una reforma agraria, el genocidio político y los crímenes de Estado, como aspectos fundamentales para ser abordados en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.
-

Los aportes y consideraciones finales que se proponen son:

- Es importante considerar los planes decenales de forma vinculante para los gobiernos, ya que si bien, estos se establecen como política de Estado, al no ser vinculantes, sino meramente consultivos, no hacen parte de la agenda política de los gobiernos. Esto conlleva a pasar por alto el reconocimiento que en estos documentos se hace acerca de temas como los graves problemas políticos, sociales y económicos del país y las diversas manifestaciones de violencia política en la historia nacional. De otra parte, se minimiza la invitación que hacen estos documentos a afianzar la democracia y el estado social de derecho fundado en el respeto de la dignidad humana.
- Es necesario el cumplimiento de lo establecido en el PNDE 1996-2005, donde se estipula una meta de distribución del 4.8 del PIB para 1998; 5.6 del PIB para el 2001 y un incremento del 7% del PIB para el 2005, como garantía para el ejercicio pleno del derecho fundamental a la educación.
- Es preciso atender al llamado a resignificar la memoria histórica que se proponen en el PNDE (2006-2016), para contribuir a la integración de actores y escenarios negados por la historia oficial. Esto, como un mecanismo de reparación y construcción de la memoria colectiva, en el marco del posconflicto actual.

Elaborado por:	Néstor Camilo Pineda Jiménez
Revisado por:	Esperanza López Reyes

Fecha de elaboración del Resumen:	20	08	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen Analítico en Educación - RAE	2
INTRODUCCIÓN	8
1. Capítulo: Problema de Investigación.....	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2. Antecedentes del Problema	12
1.3. Justificación.....	17
1.4. Pregunta De Investigación.....	19
1.5. Objetivo General:	20
1.5.1. Objetivos Específicos	20
2. Capítulo: Referentes Teóricos	20
2.1. Cómo tipificar el Conflicto armado.....	20
2.2. Problemas estructurales del conflicto armado colombiano	22
2.2.1. La Cuestión Agraria	24
2.2.2. La Exclusión Política Y Las Luchas Reivindicativas.....	26
2.2.3. El Control Del Estado Para Las Clases Dominantes: La Violencia	29
2.2.4. La Organización Armada	31
2.2.5. El Estado colombiano en el conflicto	33
2.3. El Posconflicto: Transición Hacia La Búsqueda De La Paz	35
2.4. Enseñanza De Las Ciencias Sociales Escolares.	37
2.4.1. Una Reivindicación De La Enseñanza De La Historia Y La Geografía.....	38
2.4.2. Ciencias Sociales Ciudadanía Y Paz	39
2.5. Políticas Públicas En Educación	41
3. Capítulo: Diseño Metodológico	51
3.1. Presentación Teórica Del Método	51
3.2. Técnica De Análisis Documental	53
3.3. Participantes (Universo, Población Y Muestra)	53
3.4. Diseño metodológico por etapas, técnicas, instrumentos	54
3.4 Formatos.....	55
4. Capítulo.....	55

	7
Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas	
4.1 Conflicto Armado.....	58
4.1.1. Posconflicto.....	63
4.2 Políticas públicas en educación.....	66
4.3 Enseñanza de las Ciencias Sociales.....	67
5. Capítulo 5: Conclusiones y consideraciones finales	69
5.1. Consideraciones finales.....	72
BIBLIOGRAFÍA	75
Anexo 1	79
Anexo 2. Análisis Documental.....	81
Anexo 3: <i>Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores</i>	159

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Problemas estructurales del conflicto armado	23
Ilustración 2. El contexto histórico de las políticas públicas. Mendez.A.....	43
Ilustración 3. Finalidades del análisis documental.....	53
Ilustración 4. Categoría Conflicto Armado	58
Ilustración 5. Categoría de Análisis Políticas Publicas.....	66
Ilustración 6. Categoría de Análisis Enseñanza de las Ciencias Sociales	67

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cuadro de Categorías.....	45
Tabla 2 Plan de Acción Por Etapas	54
Tabla 3. Numeración De Los Documentos Para El Análisis	56
Tabla 4 Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores.....	159

INTRODUCCIÓN

Hace unos años parecía pensarse, que el tema de la guerra era un fenómeno de nunca terminarse y que Colombia seguiría por la órbita de un conflicto que involucraba una guerra declarada por diversos actores, en la que los mayores perjudicados siempre terminaban siendo la sociedad civil, en un país con los índices de desplazamiento más altos de América Latina con cifras oficiales de más de 3.389.386 personas desplazadas entre 1997 y 2010 (registro Único de población desplazada, ACNUR, 2010).

Por otro lado, la violencia emanada de este conflicto, cada vez se presentaba de formas más inusuales y degradantes, llegando a extremos impensados incluso desde el mismo estado, con la puesta en práctica de los llamados “falsos positivos” para mostrar resultados en el desarrollo de la guerra, o por parte de actores como los paramilitares, sobre quienes se ha documentado diversas masacres realizadas con sevicia en varias regiones del país y, la guerrilla con prácticas de secuestro, extorsión y narcotráfico (Centro nacional de memoria histórica 2008, 2009, 2010, 2013). Se estima que desde 1985 al 31 de marzo de 2013, según el Registro Único de Víctimas, se reportaron 166.069 víctimas fatales, civiles, del conflicto armado, un balance parcial, debido a que el marco legal solo reconoce víctimas a partir del 1 de enero de 1985, excluyendo 11.238 víctimas entre 1958 y 1984 documentadas por el grupo de memoria histórica y de acuerdo a la investigación del grupo de memoria histórica (GMH), entre 1958 y 2012 murieron 40.787 combatientes (CNMH, 2010, pág. 32).

Sin embargo, lo impensado, empezó a tomar un camino a partir de los acercamientos entre el gobierno colombiano y uno de los actores más influyentes en esta guerra, como lo es las FARC, a partir del año 2012. Este proceso de cambio ha generado un nuevo umbral en el

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas desarrollo de la política del país con la creación de un partido político por parte de estos excombatientes.

De otro lado, este proceso de negociaciones ha mostrado más que nunca la polarización en niveles ideológicos y políticos en este país y la dificultad por parte de muchos colombianos para aceptar que en el contexto actual se requiere una verdadera apertura en los niveles de la democracia, para poder consolidar la paz. Un solo ejemplo que evidenció este marco de polarización, fue el plebiscito por la paz, en el que un porcentaje importante de la población, más de seis millones de colombianos, mostraron su negativa, frente a la posibilidad de paz con este grupo armado.

1. Capítulo: Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del problema

La primera consideración que se toma, es el papel de la enseñanza de las ciencias sociales. Si bien la tradición en su enseñanza se ha presentado bajo unas características muy limitadas, donde el docente trasmite una serie de datos, lugares, ideologías políticas y hechos que el estudiante recibe de forma acrítica y memorística, el lugar del maestro y del investigador es, como lo sugiere Carolina Valencia, construir capacidades

para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto (Valencia, 2004, págs. 91-94)

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las tareas de las ciencias sociales es ayudar a formar nuestro juicio político sobre el presente, entendiendo lo político como la actividad totalizadora y reflexiva, que a cada cual compromete, sobre el conjunto de los problemas que nos afectan a todos (Fuentes Ortega y Callejo Herranz citado en Vega, 2008). En este sentido, una de estas preocupaciones, es que los estudiantes logren identificar y comprender los fenómenos sociales para que se hagan partícipes de ellos y desde una perspectiva crítica puedan aportar elementos en la construcción de una ciudadanía responsable con las condiciones del momento actual.

Ahora bien, un aspecto político crucial para generar aportes en la construcción de la cultura política en Colombia, en el contexto actual, es el marco del posconflicto, el cual genera una serie de retos y expectativas para la sociedad civil en general y para la escuela en particular. Pero, ¿cómo pensar el tema de la paz dejando de lado su antinomia, es decir, la guerra? Por ello se plantea que, si se quiere establecer una idea de paz, si el Estado colombiano quiere desarrollar una política para la paz, es fundamental que entendamos qué paz se está negociando, y cuál es el origen de los conflictos políticos, sociales y armados que dieron paso a que hoy en día se trazara la necesidad de una agenda para la paz.

A partir de lo mencionado, el manejo teórico y práctico que se de en la escuela frente a este contenido, se presenta como un reto, porque si bien ésta apenas empieza a esbozar una implementación curricular en torno al tema, sería interesante conocer qué elementos de política educativa ha planteado el estado Colombiano frente a este tipo de agendas, cómo se refleja esto en la legislación educativa y si de alguna manera, la idea del posconflicto y la educación para la paz, presentan relación con el marco del conflicto armado y el surgimiento de la violencia en Colombia.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Este panorama conlleva a la necesidad de indagar acerca de las directrices que el Estado colombiano tiene presente, en torno a los documentos oficiales y a los referentes de políticas públicas que aborden la temática del conflicto armado y el posconflicto en el ámbito de la educación, lo que implica recabar los documentos que ha formulado el Ministerio de Educación Nacional y las leyes estipuladas para consolidar la fase actual de posconflicto, entre los que se destaca la que formula la creación de la cátedra para la paz (Ley 1732, 2015). Cabe resaltar que dicha Ley, hace parte del programa de política pública del segundo periodo del gobierno de Juan Manuel Santos, tema que se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018, en concreto en el objetivo 3 el cual busca fortalecer las instituciones democráticas y en el numeral e (Política de cultura de paz y ejercicio de los DD. HH) insta a desarrollar acciones para la implementación de la cátedra de la paz.

Todo lo anterior genera una serie de cuestionamientos como ¿Qué herramientas conceptuales y didácticas pueden contribuir a fortalecer la conciencia histórica del conflicto armado en los estudiantes? O ¿Cuál es el papel de la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el posconflicto? O incluso ¿cuál es el papel del currículo de ciencias sociales en la formación de una conciencia crítica de problemas sociales del país? Estas preguntas frente a la educación y sobre el papel de las ciencias sociales escolares, conllevan a determinar una primera necesidad, y es la de analizar las políticas educativas y los documentos oficiales que llevan a formular el currículo de ciencias sociales para lograr establecer relaciones entre las apuestas en educación nacional y la escuela, a la luz de los saberes científicos y conceptuales de las ciencias sociales, que permitan indagar sobre juicios, valoraciones e interpretaciones en torno a la guerra y la paz en Colombia.

1.2. Antecedentes del Problema

Como primer antecedente del problema de investigación se parte de la necesidad de comprender qué se entiende por política pública educativa, tema frente al cual se destaca la tesis de maestría elaborada por Figueredo, González, & Cortázar (2016) *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018*. De la Universidad de San Buenaventura.

Los autores proponen una base teórica para la comprensión de la política pública, su relación con la gobernabilidad, historia y estructura en el sector educativo colombiano. Su análisis parte de los aportes de Harold Lasswell, y Pierre Müller. Referencia a Jean-Claude Thoenig, en quien fundamenta esencialmente su definición de política pública. El texto expone una robusta base conceptual entorno a lo político, y las políticas públicas, tomando como referencia el trabajo de: (Dubnick, 1983: 7), (Hogwood, 1984: 23), (Mény y Thoenig, 1992: 9). (Salazar, 1995: 30). (Müller y Surel, 1998: 13). (Roth). Este trabajo ofrece un panorama pertinente como antecedente de esta investigación, toda vez que analiza los planes decenales de educación (desde 1996 hasta 2016) como política pública educativa y, en cuanto a la ruta metodológica, permite relacionar el análisis a los planteamientos normativos y de ley, como son: la Constitución Política de Colombia de 1991 y Ley 115 de 1994 y el PDE 2006-2016.

Un segundo trabajo que se estudió fue la tesis de grado de maestría de Turbay Restrepo (2005) *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. De la Pontificia Universidad Javeriana. Ésta hace mención a la necesidad de “un diseño de una política educativa nacional ejecutada a partir de instituciones nacionales fuertes y eficientes capaces de ejecutar un programa educativo que exprese el interés general en un contexto democrático”.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Destaca a lo largo de este trabajo los aportes de Juan Carlos Guataquí entorno a la caracterización de la situación de la educación secundaria y Nancy Fraser (2003), en cuanto a, cómo superar la exclusión social implica trabajar “...en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y el reconocimiento de la problemática” En este sentido, las autoridades públicas deben reconocer los problemas socialmente construidos y luego programar, incorporar y ejecutar acciones dirigidas hacia su manejo.

Esto implica para el tema de esta investigación, que, si bien son fundamentales las acciones pedagógicas que se desarrollen en el aula, en torno al conflicto y la educación para la paz, se requiere integrar al análisis de la agenda pública del país estas temáticas de manera explícita, para lograr un avance concreto y contundente.

De otra parte, se tienen en cuenta producciones en torno a la enseñanza del conflicto armado entre los que se destaca el texto elaborado por los intelectuales Jiménez, Infante, & Cortés, (2012) *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática* en la Revista Colombiana de Educación, N. ° 62. Esta investigación cobra importancia porque destaca el papel de la memoria en el marco del proceso de verdad, justicia y reparación, cuando se da una desmovilización masiva del paramilitarismo como actor del conflicto armado.

En este sentido la memoria es clave para procesos de no repetición y para el abordaje de conflictos de la historia reciente como el genocidio de la Unión Patriótica, así como diversas masacres perpetradas por grupos paramilitares, que cómo lo plantean los autores, deben ser visibilizados por el currículo escolar, ya que permite mostrar las tensiones al momento de sistematizar la experiencia docente.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

La importancia del documento radica en analizar que la lucha por la memoria oficial es evidente en la escuela, particularmente en asignaturas como historia y ciencias sociales, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado.

Precisamente en esta perspectiva de la memoria como categoría integradora para la enseñanza del conflicto armado se tiene a (Manrique & Rojas, 2005) *Conflicto armado, Narrativas y Memoria Social* de la Universidad Pedagógica Nacional. Es una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la escuela, que reflexiona en torno a la situación de la escuela pública dentro de la política educativa del momento, para luego analizar la construcción de un saber pedagógico de las ciencias sociales. Finalmente, presenta una sistematización de experiencias en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá, en donde se propone la enseñanza del conflicto armado para discutir la realidad nacional y cómo medio para potenciar procesos discursivos, desde la reconstrucción de narrativas propias en torno a la violencia política.

Frente a lo anterior, destaca la tesis de pregrado elaborada por Devia, L & Pineda, N (2011) *Una propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales Escolares a partir del análisis del Conflicto Armado y Social en Colombia* de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de una sistematización de una experiencia pedagógica en el colegio INEM Santiago Pérez, que tiene la particularidad de tener un énfasis de ciencias sociales en los grados de educación media.

En esta tesis se realiza un análisis en términos pedagógicos y didácticos sobre la necesidad de integrar al currículo el abordaje del conflicto social y armado desde tres ejes temáticos: Memoria, territorio y conflicto. Su pertinencia, para esta investigación, radica en la sistematización, mediante la cual los autores dan cuenta que la enseñanza del conflicto armado

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas desde estos ejes, permitió desnaturalizar la violencia en las construcciones sociales de los estudiantes; esto, mediante un trabajo anclado en la pedagogía crítica y a través de un proceso de formación política, histórica y de pensamiento crítico mediante el manejo de fuentes históricas.

Pasando a otro tema en la revisión de antecedentes, se hace necesario observar investigaciones que arrojen elementos referentes al posconflicto. Sobre este aspecto se observan construcciones desde marcos legales como el de Osorio, A (2002) *Conciliación mecanismo alternativo en la resolución de conflictos por excelencia* de la facultad de ciencias jurídicas de la Universidad Javeriana. La autora realiza una investigación que puede ofrecer elementos de tipo conceptual para abordar los mecanismos para la resolución de conflictos, donde se pueden extraer análisis que explican cómo la conciliación es la manera de dirimir las desavenencias presentadas entre las personas, grupos sociales y estados. En este sentido se reconoce la paz, no como la ausencia de conflictos -ya que estos son parte de la naturaleza humana-, sino como un estado de convivencia en donde los conflictos que se desarrollan tienen vías institucionales y adecuadas para su solución.

En esta misma línea temática encontramos dos trabajos relacionados, el primero de Garzón Galiano, Parra Gonzáles, & Pineda Neisa (2003) *El posconflicto en Colombia, coordinadas para la paz*, elaborado en la facultad de derecho de la Universidad Javeriana. Aquí se encuentran los fundamentos conceptuales del posconflicto abordados desde una experiencia con excombatientes del ejército nacional y explica en este sentido, desde el derecho, el posconflicto total y el posconflicto parcial

El segundo trabajo, ya más reciente es el de Ugarriza, J (2013) *La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos* de la Universidad del Rosario, es un

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

artículo que recoge parte de la investigación doctoral del autor en la Universidad de Berna, Suiza en donde se encuentran disertaciones teóricas sobre la importancia de la democracia, la participación ciudadana y la reintegración política, en los procesos posteriores a un conflicto.

Este artículo del Sistema de Información Científica Redalyc, es un insumo importante para entender sobre el comportamiento político de quienes en el pasado han acudido a la violencia y permitir “evaluar las posibilidades de promover la creación de mesas de deliberación política como estrategia de profundización de la democracia en el postconflicto” (Ugarriza 2013).

Ya desde el ámbito de la enseñanza como tal, encontramos una tesis para obtener el título de doctorado en pedagogía: Cruz, F (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz* Universidad de Barcelona. Aquí se desarrollan aspectos que integran el proceso socioeducativo en la gestión y transformación del conflicto por vías pacíficas a través de tres líneas: educación para la paz; transformación de conflictos; prácticas en este entorno. Es decir, permite ampliar el panorama de la cultura de paz y gestión de conflictos.

Una de las riquezas de este texto radica en el abordaje frente a qué hemos de aprender y desaprender para convivir en un marco democrático y pacífico. Esta tesis representa un antecedente importante, pues mantiene una relación muy amplia con la investigación que se pretende realizar al ofrecer una propuesta de educación para la paz desde una comunidad educativa, un reto que el autor propone unos años antes de la puesta en marcha de los acuerdos de la Habana.

En este sentido se puede destacar también el documento de Barbero, A. (2006) *Construyendo paz en medio del conflicto: Colombia*, Universidad Autónoma de Barcelona, el

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

cual realiza la reflexión en el marco de la guerra y profundiza sobre las iniciativas de la sociedad civil y la necesidad del acompañamiento internacional en esta construcción.

Otro de los trabajos que se presenta como un insumo relevante para esta investigación es el artículo Perez, H (2014). *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz*, Universidad de la Salle, reflexión que forma parte de los resultados de una investigación financiada con recursos de la universidad de la Salle, titulada “políticas, discurso y practicas sobre la memoria, la reparación y la paz con víctimas del conflicto armado”. En esta investigación, precisamente se plantea los retos de la educación en procesos de reconciliación y superación de la guerra.

El planteamiento del problema de esta publicación se encuentra bastante relacionada con lo que se pretende en esta investigación, ya que se parte de que, en un conflicto de más de 60 años, marcado por diversas atrocidades, el Estado debe tener la función de intervenir socialmente con políticas de choque para aminorar los efectos de la violencia en los pobladores, los cuales en gran medida son la población civil.

En el artículo se resalta además el papel del derecho a la educación para contribuir al desarrollo humano, que en el caso de las victimas debe ir más allá de una educación tradicional. En este sentido los análisis desarrollados por el autor, son herramientas conceptuales para repensar el papel de la educación en el marco del posconflicto actual y desarrollar una identidad diferente a la que se ha tejido en el país basada en la violencia, desde el reconocimiento de la memoria histórica, que pueda contribuir en una cultura para la paz.

1.3. Justificación

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

El papel de la educación puede hallarse como factor para la guerra, como para la paz. Si se diseñan currículos que obedecen a estigmas y refuerzan los contenidos desde la mirada de los victimarios, si se excluyen a sectores silenciados en la historia nacional, y si no se fomenta la construcción de la memoria colectiva, puede contribuir a la guerra. Desde otra orilla, si se fomenta la construcción del pensamiento crítico, si se intenta formar en valores para la convivencia, la pluralidad y la democracia y si se reconocen los conflictos sociales, y en ello la lucha armada, se puede avanzar en la construcción de una escuela para la paz.

En este sentido, el contexto actual de la política de gobierno del presidente Duque, que da muestra del poco interés frente a la construcción de agendas políticas y pedagógicas para la paz, plantea la necesidad de realizar análisis sobre los principales referentes de política pública educativa, con el fin de determinar los alcances que se ha planteado el Estado colombiano en aras de construir una cultura de paz. Entre estos, hay que resaltar la ley general de educación como referente de política pública educativa, pero también hay que pensar en observar los planes y políticas propuestas en el periodo de gobierno Santos, donde se avanzó en la firma de los acuerdos de paz, trazando así una ruta para pensar en la escuela el conflicto y el posconflicto en Colombia

Llama la atención al momento de plantear la pregunta de investigación el hecho de que las políticas educativas no se tomen como política de Estado, toda vez que los planes decenales de educación o la ley general de educación, no priman a la hora de desarrollar una política pública. Otro ejemplo clave, es que en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2014) el cual incluye por primera vez a la educación como base fundamental en la construcción de una Colombia en paz y con equidad quede como un documento archivado, cuando encontramos que el gobierno Duque insiste en negar la existencia del conflicto armado y

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas en echar abajo algunos grandes avances para trazar una política para el posconflicto y realizar una apertura democrática del Estado.

Por lo anterior se hace necesario que el escenario escolar sirva de debate para aportar en la reflexión frente al conflicto y la contradicción, como aspectos connaturales en el ser humano -de allí que el conflicto no debe verse como una situación incómoda y que siempre va a traer consecuencias negativas para quienes se ven involucrados en el-. En este punto radica la pertinencia de analizar los alcances de la enseñanza escolar de las ciencias sociales como vehículo de formación política y ciudadana para la democracia, lo que implica consolidar elementos teóricos de reflexión, que se esfuerzan en describir las prácticas deliberativas como una herramienta de transformación cultural de sociedades violentas y que enfatizan en la forma en que las diferencias conflictivas pueden ser acomodadas mediante la inclusión y el reconocimiento político mutuo del otro (Erman 2009; Azmanova 2010; Schwarzmantel 2010, citado por (Ugarriza, 2013.)

En este sentido, si el conflicto se reconoce como un mecanismo para crear acuerdos dentro de la sociedad, la convivencia seguramente entre sus miembros mejorara; pero esto solo es posible si como solución a las situaciones adversas tenemos al dialogo, la mediación, y la inclusión política, sustentadas siempre en el respeto hacia el otro y sus derechos. Por ello, la política pública en educación debe permitir tender puentes entre las raíces, forma y desarrollo del conflicto armado y promover fundamentos epistemológicos que permitan construir referentes para la paz.

1.4. Pregunta De Investigación

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

¿Cómo es abordada la temática del conflicto armado y el posconflicto en Colombia, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, desde las políticas educativas y los documentos oficiales, en el periodo de gobierno 2010 - 2018?

1.5.Objetivo General:

Identificar el abordaje dado a la temática del conflicto armado y el posconflicto en Colombia, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, desde la política educativa y los documentos oficiales, en el periodo de gobierno 2010 – 2018

1.5.1. Objetivos Específicos

- Identificar los principales referentes de la política educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia para el periodo 2010-2018
- Identificar en los documentos de la política educativa y en los documentos oficiales, la relación con la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares
- Realizar aportes para la enseñanza del conflicto armado y la educación para la paz en Colombia, desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares, a partir del análisis de las políticas educativas y los documentos oficiales.

2. Capítulo: Referentes Teóricos

2.1. Cómo tipificar el Conflicto armado

Muchas maneras de nombrar los conflictos armados se hicieron con fines eufemísticos por parte de los estados nacionales, como una forma de reducir los derechos de los rebeldes dentro de los términos o prácticas aceptables en la guerra o los *ius in bello*. Por ejemplo, se han utilizado términos como “enemigo interno”, “guerra contra el terrorismo”, “estado de excepción”

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

“violencia” “disturbios”, cuya finalidad la mayoría de las veces es reducir causas complejas que presentan los conflictos y de esta manera legitimar la supresión del contrincante operando desde métodos de exterminio total, obviando el reconocimiento de normas internacionales, como puede ser, el protocolo de Ginebra.

Las ciencias sociales coinciden en las características generales de las guerras civiles, entendidas como un proceso de violencia en gran escala que enfrenta a dos o más grupos dentro de un Estado reconocido, que luchan por el control del gobierno o la extensión de su jurisdicción (B, Walter, como se citó en Canal, J., & González Calleja, E. 2012). Según la línea sociológica de (D, Singer y M, Small 1979, como se citó en Canal, J., & González Calleja, E. 2012), una guerra civil es “cualquier conflicto armado que implica: a) una acción militar interna en la metrópoli, b) una activa participación del gobierno nacional, y c) una resistencia efectiva por ambas partes”.

El debate sobre cómo clasificar el conflicto armado interno colombiano, en relación con las tipologías existentes, se empezó a generar desde el estado colombiano como una acción de respuesta, luego de los atentados del 11 de septiembre. En este contexto se abordó la pregunta si el país padece una amenaza terrorista, en cuyo caso la respuesta sería principalmente represiva, o si se trataba de un conflicto armado o guerra civil, situación en la cual, las partes tienen agendas políticas contrarias, sobre las cuales eventualmente se les puede otorgar legitimidad para considerarse como interlocutores y no como simples enemigos.

Ahora bien, la noción de guerra civil tiene un referente en los análisis de los procesos de liberación nacional que se dieron tras la Segunda Guerra Mundial, y luego en el marco de la Guerra Fría, tomándose como conflictos internos, cuya relación se presenta con antagonismos y fragmentaciones étnicas.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Llegados a este punto hay que advertir, que en esta investigación se retoma este concepto de guerra civil, desde el análisis multifactorial y la determinación de índices de recurrencia frente a actos violentos. Es así como Sambanis, N. (2004) propone que una guerra comienza en el año en que se cuentan 100 a 500 muertes y cuando se computan más de mil muertes en total a los tres años de su inicio. Además, se deben establecer magnitudes relativas de muertes per cápita y contar a los refugiados internos como parte decisiva del coste humano de la guerra (p. 981).

Estos aspectos relacionados con la cantidad de muertos y el papel del Estado y de los grupos alzados en armas se abordan en apartados posteriores, sin embargo, en síntesis, se entiende el conflicto armado colombiano, como guerra civil si se tiene en cuenta que sus actores armados son unos actores sociales y políticos, lo que hace que sus combatientes, tanto de derecha o de izquierda sean representantes de una ideología de guerra soportada por intereses colectivos (Nasi, Ramirez , & Lair, La guerra Civil, 2003)

2.2.Problemas estructurales del conflicto armado colombiano

Sobre este aspecto particular, existe una extensa producción académica proveniente del ámbito de la sociología, la historia y la politología y más recientemente de la economía, centradas en su mayoría en explicaciones macro del conflicto. Es tan grande la producción de investigaciones sobre el tema que una revisión exhaustiva superaría el interés de esta investigación por la variedad de discursos y por la compartimentación en ámbitos académicos determinados. En este sentido, como se observa en la figura 1. Se consideran algunos problemas

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas estructurales sobre los cuales construir unos referentes teóricos.

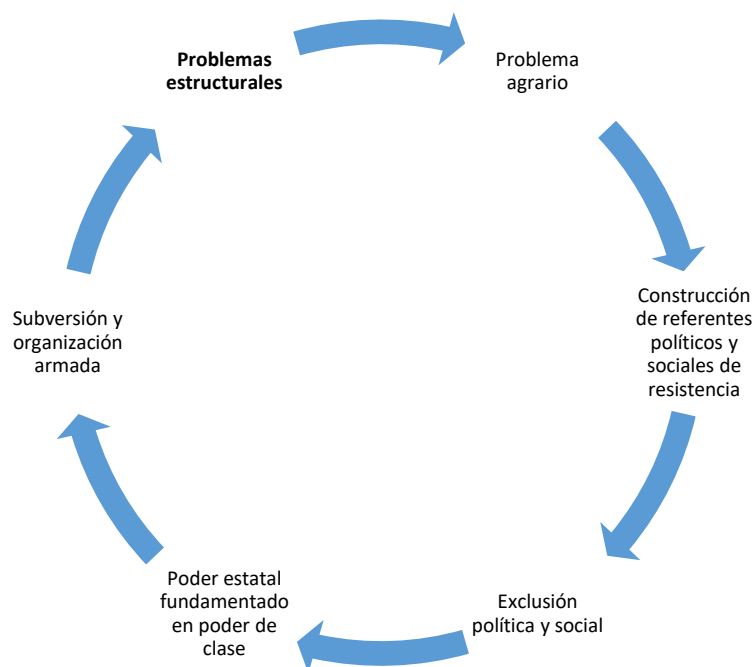


Ilustración 1 Problemas estructurales del conflicto armado

Sin duda alguna, de cada uno de estos problemas se derivan otros actores y muchas aristas más, como son la intervención de los Estados Unidos, la lucha contra las drogas, el exterminio político, las relaciones entre Estado y paramilitarismo, entre otros análisis y referentes. Sin embargo, se consideran estos pilares como aspectos estructurales del conflicto armado en Colombia basados en el documento construido luego de dos años de negociaciones entre el gobierno nacional y los delegados de las FARC. Se trata del informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) compuesto por 12 ensayos, elaborados por destacados académicos, cuya finalidad es determinar los orígenes, las causas y los efectos o impactos del conflicto, así como también establecer los factores y las circunstancias que han contribuido a su permanencia.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

En el largo conflicto armado que ha soportado el país se han constituido varias comisiones similares, cuyo fin es precisamente contribuir a la superación de la violencia logrando establecer causas y desarrollos de este flagelo soportado durante años en Colombia. Entre estas se destaca la Comisión de Estudios sobre la violencia en Colombia, *Colombia: Violencia y democracia* (1987) y más reciente el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica, *¡Basta ya! Colombia: Memoria de Guerra y dignidad* (2013). Sin embargo, la decisión de utilizar el último informe construido tras la instalación de la mesa de diálogos entre el gobierno y las FARC en la Habana, radica en que fue planteado y aceptado por las partes en conflicto y no simplemente desde el gobierno nacional como en las anteriores comisiones, convirtiéndose en un insumo fundamental para la comprensión de la complejidad del conflicto, básico para la comisión de la verdad que contribuirá a la reconciliación nacional.

2.2.1. La Cuestión Agraria

Existe un consenso general en cuanto al tema agrario como una perspectiva objetiva y estructural del problema, desde la cual abordar su explicación. El informe del Grupo de Memoria Histórica (CNMH, 2010) afirma que “la persistencia del problema agrario, y la propagación del narcotráfico; las influencias y presiones del contexto internacional; la fragmentación institucional y territorial del Estado” (p. 111) son factores determinantes del conflicto, tanto en sus orígenes hasta en su profundización.

Darío Fajardo (Fajardo, 2015) en su informe indica que es conveniente remitirse a los años 20 del siglo pasado como una etapa de desenvolvimiento de la sociedad colombiana por el ingreso de la inversión estadounidense y la década de 1930 por la inserción de la economía colombiana en la órbita capitalista. Se empieza por esta época a adoptar un proyecto de desarrollo de la

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

industria nacional y de valoración de la propiedad de la tierra el cual va a emerger en los gobiernos liberales de los años treinta, tras varias décadas de hegemonía conservadora (2015, p. 7).

Sin embargo, el sistema agrario heredado de la colonia no pudo asumir ciertas reformas importantes que se alcanzaron a dar en este periodo, producto de las luchas entre sectores agrarios, de las cuales se destaca la Ley 200 de 1936, que significó el intento más avanzado de reforma agraria del país al otorgar bajo diversas condiciones, títulos de tierra a los campesinos que habían abierto la frontera de colonización agrícola.

Se iba a privilegiar en este sentido, tres tipos de propiedad en detrimento de los sectores campesinos. El primero de ellos era el latifundismo, que estaba representado en las grandes haciendas, en las cuales se les arrendaban a los campesinos territorios en donde se practicaban unas mejoras que a la postre beneficiarían solo al patrón y obligaban al campesino a trabajar de manera sobre explotada bajo el sistema del endeude. El otro modelo de propiedad, era el enclave, representado en las grandes extensiones de tierra concedidas por el estado colombiano a grandes multinacionales para la explotación del banano, el petróleo entre otros. El tercer tipo, era la parcela o la pequeña propiedad, sistema que por varias décadas estuvo condicionado a las leyes que desde el Estado se instauraban y que se relacionan con la figura de colonización de terrenos baldíos.

En adelante esta regresión en cuanto a la propiedad de la tierra, luego del declive de las reformas liberales, iba a contar una historia nacional iniciada por las masacres a sectores agraristas. Dichas masacres fueron denunciadas por Jorge Eliecer Gaitán, quien por cuyas

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas denuncias también perdió su vida, y a partir de allí iniciaría una subsiguiente ola de violencia, que a la postre afianzaría un modelo agrario afincado en la gran propiedad.

Este modelo, con el paso de unas décadas, se vería estimulado por el ingreso de los recursos provenientes del narcotráfico, y llegaría hasta la propuesta actual

de una política de baldíos en la cual se deja de lado la dotación de tierras para campesinos y se orienta hacia el favorecimiento de grandes inversiones para el desarrollo de empresas agrícolas, iniciativa que creó, mediante la ley 1133 de 2007 el programa Agro Ingreso Seguro (Fajardo, 2015, pág. 8)

En síntesis, puede afirmarse que los conflictos agrarios son un factor determinante en los orígenes del conflicto armado, entre otros porque la población hasta mediados del siglo XX, era predominantemente agraria. Un suceso fundamental es que, luego de la puesta en marcha de la ley 200 de 1936, se hayan empezado a tomar consideraciones políticas en las luchas agrarias -ya que millones de aparceros empezaron a salirse de las haciendas, especialmente cafeteras y empezaron a reclamar el derecho a la tierra tras realizar mejoras- y en este sentido se buscara el reconocimiento legítimo de propiedad. Este hecho que implica la organización de varios grupos de agraristas, entre los que se destacan los de la región del Sumapaz, conllevó a una reacción desde el Estado y las clases dominantes basado en un proceso de contrarreforma, que se materializó con la expedición de la ley 100 de 1944. Esta favoreció a los dueños de las haciendas e hizo que se “extendiera la expulsión de arrendatarios y la profundización de las condiciones de pobreza de la población campesina” (Fajardo, 2015, pág. 22)

2.2.2. La Exclusión Política Y Las Luchas Reivindicativas

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Es importante resaltar los aspectos políticos e ideológicos que dentro de las organizaciones campesinas determinaron la posterior toma de las armas como mecanismo de lucha, en torno al problema de la tierra. Durante el periodo liberal (1930-1946), dichas organizaciones van a tener en varias regiones del país, orientaciones políticas desde el recién fundado partido comunista, que heredó las luchas de renombrados personajes como María Cano, o Raúl Eduardo Mahecha. Ellos representaron los inicios de un proceso de defensa del sindicalismo y de lucha por las mejoras de las condiciones de la naciente clase obrera, así como voces de protesta que se alzaron en contra de la injerencia imperialista de los Estados Unidos sobre el territorio nacional.

Otro importante referente de lucha, es el ejemplo de Manuel Quintín Lame, el indio rebelde, que inició

“su lucha en Tierradentro en 1922 y la terminó en Chaparral en 1945 con la creación del Resguardo del Gran Chaparral, que tuvo organizaciones en Cauca, Nariño, Valle, Huila y Tolima. Fue considerado por los gobiernos, tanto conservadores como liberales, un «indio ignorante... promotor de una sedición encaminada a encender una guerra de razas»” (Molano, 2015, pág. 5).

El legado de lucha es bastante amplio y se encuentra muy bien documentado en una extensa bibliografía¹ que da cuenta de los procesos de rebeldía de diversos sectores que alzaron la voz contra las injustas condiciones en las que se impuso el enriquecimiento de las clases dominantes

¹ Véase entre muchas otras investigaciones a, Mauricio Archila, *Cultura e identidad obrera. Colombia 1910-1945*, Bogotá: Cinep, 1991 e *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*, Bogotá: Icanh, Cinep, 2005; Leopoldo Múnera Ruiz, *Rupturas y continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*, Bogotá: Iepri, Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Cerec, 1998; Renán Vega Cantor, *Gente muy rebelde. Protesta popular y modernización capitalista en Colombia (1909-1929)*, Bogotá: Ediciones Pensamiento crítico, 2002; Medófilo Medina, *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*, Bogotá: Ediciones Aurora, 1984

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas colombianas, quienes proyectaron la inserción del Estado colombiano a las dinámicas del capitalismo mundial, con un control del mismo para sus intereses y los de las empresas capitalistas multinacionales que iniciaron una etapa de explotación de los recursos y la fuerza de trabajo en el territorio nacional.

De este modo, el conjunto de desigualdades de clase ha teniendo como consecuencia una resistencia social, que encierra procesos obreros de rebeldía, luchas de carácter cívico, disputas por parte de minorías indígenas, campesinos, mujeres y diferentes sectores excluidos, que lograron conquistas sociales y algunos procesos de reforma. En este sentido, las organizaciones campesinas que iniciaron procesos de reclamo por la tierra y por las condiciones laborales como arrendatarios, tomaron a su favor las incipientes reformas que desarrolló el gobierno de López.

Por otro lado, la reacción de las clases dominantes no se hizo esperar. Laureano Gómez, desde el diario *El Siglo*, en las plazas y desde la radio, llamó a hacer invivible la república liberal y empezó a hacer una serie de arremetidas contra el liberalismo y el comunismo a los cuales identificaba en un solo cuerpo.

Gómez no ocultaba su simpatía hacia la Alemania nazi y los fascistas italianos, y ponía como ejemplos políticos y morales a Primo de Rivera y a Franco. El levantamiento contra la República en España era guía metafórica de la conducta política. Asustaba a los ricos con el fantasma del comunismo; a los políticos, con la falsificación de cédulas, y a la Iglesia con el ateísmo, el protestantismo y la masonería (Molano, 2015, pág. 8).

Es importante mencionar lo anterior, porque desde el enfoque propuesto para entender los problemas estructurales del conflicto armado, en esta investigación se observa con preocupación que uno de los principales detonantes de la violencia es “la contención y destrucción (incluido el

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas exterminio físico) de las expresiones políticas, reivindicativas y organizativas del campo popular, y de manera principal contra los proyectos que han representado una amenaza frente al orden social vigente” (Estrada, 2015, pág. 5).

En este sentido, se debe observar con especial atención el problema de la exclusión política y del exterminio político, como fenómeno sistemático de control del Estado por parte de las clases dominantes que durante la historia nacional han gobernado el país. La exclusión política de cualquier sector diferente al del establecimiento y la marcada desigualdad económica y social del país, se presentan como dos de los factores que desencadenan el conflicto armado interno, fenómeno que se observa hasta la actualidad.

Basta observar la recurrencia al asesinato, no solo a líderes políticos como Jorge Eliecer Gaitán, Bernardo Jaramillo, Jaime Pardo Leal, Carlos Pizarro, entre otros, sino a partidos políticos que plantearon una visión diferente de país, como lo evidencia el caso concreto del genocidio contra la Unión patriótica a partir de 1985 -cuando surge, precisamente en uno de los marcos de negociación con la guerrilla-, hasta la erradicación de la mayoría de sus militantes hacia 2003, por parte de fuerzas del Estado.

2.2.3. El Control Del Estado Para Las Clases Dominantes: La Violencia

Tras la caída de López Pumarejo, se empieza a abrir paso a una nueva fase política en Colombia basada en un proyecto de restauración conservadora (1946-1953), caracterizada por la violencia generalizada en el país, principalmente en las zonas rurales, donde los terratenientes se envalentonaron con el respaldo de la ley 100 de 1944 y en cuyos años ocurrieron expulsiones y masacres de cientos de familias, con la subsiguiente usurpación de sus tierras.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

El partido conservador recuperaría el poder en 1946. Sin embargo, un ala del liberalismo liderada por Jorge Eliecer Gaitán iba tomar mucha fuerza por estos años. Precisamente,

En mayo de 1947 la CTC llamó a paro nacional contra el alto costo de vida, aunque en realidad buscaba la renuncia de Ospina. Fue particularmente duro en Bogotá, Cali y Barrancabermeja. Un verdadero ensayo de 9 de abril. El gaitanismo ganó las elecciones legislativas de 1947 y Gaitán el control total sobre su partido (Molano, 2015, pág. 13).

Por su parte, desde España, Laureano Gómez declaraba que la guerra civil era inevitable y que “ojalá la ganemos”.

Como lo observa (Molano, 2015) para fines de 1947, cerca de 14.000 colombianos habían muerto. De ahí en adelante el número de muertos por la violencia política crecería en forma terrorífica: en 1948, 44.000; 1949, 19.000; 1950, 50.000; 1952, 13.000, y 1953, 9.000. El país iba entrar en un estado de guerra, si se toma como referencia lo que sucedió tras el 9 de abril de 1948, donde, como lo nombra Arturo Alape, el centro de Bogotá parecía más una ciudad de la segunda guerra mundial, ya que en el cementerio central se podría hablar de entre 1000, 2000 o hasta 3000 muertos (Alape, 1994). Esta cifra excede el índice de recurrencia propuesto por David Singer (1979) de mil muertes civiles o militares en batalla por año que caracteriza una guerra civil; además implicó otras características propias de la guerra civil como una acción militar interna, una activa participación del gobierno nacional y posteriormente el surgimiento de una resistencia efectiva. (citado por Canal, J., & González Calleja 2012)

Más allá de identificar si el alzamiento del 9 de abril se presenta como el inicio del conflicto armado interno o no, es importante resaltar este levantamiento como una expresión espontánea

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas sin una visión determinante que terminó en la masa² y en la anarquía, donde no hubo una preparación, pero que en algunas regiones también contuvo repercusiones en lo que a la postre se desarrollaría como una respuesta de resistencia armada.

En efecto, la figura de Gaitán y su movimiento reflejaba la posibilidad de una apertura política que se abría camino en toda América Latina, pero que para el caso colombiano se convirtió en una verdadera reorganización de clase, liderada por los gobiernos de Ospina Pérez/Gómez/Uribe Uribe, 1946-1953, y continuada con la creación del Frente Nacional. Este escenario presenta las características de una “guerra agraria de reconquista” según la expresión de Laureano Gómez y se encuentra alineado con la promulgación de la doctrina de seguridad nacional y del enemigo interno impuesta por los Estados Unidos, en un escenario internacional de guerra fría.

2.2.4. La Organización Armada

A pesar de la ofensiva de las clases dominantes y la violencia desplegada para controlar el enemigo subversivo, las resistencias campesinas y luchas urbanas reflejaron una luz de esperanza frente a prácticas tan abominables como las empleadas por la policía Chulavita y otras fuerzas paraestatales. Una de las más fuertes expresiones de lucha fue el movimiento de las Guerrillas Liberales del llano y las guerrillas campesinas influenciadas por el partido comunista. Como lo observa (Hobsbawm, 1968, pág. 226) el alzamiento en armas de cerca de 50 mil combatientes a órdenes del guerrillero Guadalupe Salcedo “constituye probablemente la mayor movilización

² El sociólogo francés Gustave Le Bon define masa como "Una agrupación humana con los rasgos de pérdida de control racional, mayor sugestionabilidad, contagio emocional, imitación, sentimiento de omnipotencia y anonimato para el individuo"

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas armada de campesinos en la historia reciente del hemisferio occidental, con la posible excepción de determinados períodos de la revolución mexicana. Citado por (Fajardo, 2015).

Estas banderas de lucha serian retomadas más tarde en el programa agrario de los guerrilleros de Marquetalia, cuyos ejes centrales eran:

democratización de la distribución de la tierra según la orientación de “la tierra para el que la trabaja”, la confiscación del latifundio, la elevación del salario mínimo y la dignificación de los trabajadores agrícolas, la devolución de sus tierras a los asilados de la violencia, el estímulo al aprovechamiento productivo de las tierras en beneficio de los productores y los consumidores, la protección a las comunidades indígenas y la promoción a las cooperativas (Fajardo, 2015, pág. 25)

Para la década de los sesentas surgen diversas organizaciones de rebelión armada (FARC, ELN, EPL) y a principios de los setenta nace el M-19, con expresiones obreras, cívicas y agrarias del movimiento popular. Es un periodo que involucra acciones de transformación revolucionaria de la sociedad y de establecimiento de un nuevo orden de relaciones sociales inspiradas en idearios cristiano-liberadores, socialistas, comunistas y libertarios (Fals, 1967).

Estas expresiones de lucha armada son el resultado del recurso de la violencia armada por parte del estado y las clases dominantes para enfrentar la subversión surgida del conflicto social y político, que si bien en sus orígenes se presenta como un mecanismo de defensa ante las diversas masacres en el periodo de la violencia, van a adoptar un carácter ofensivo que ha buscado la superación del orden existente y ha manifestado su interés de luchar hasta la muerte por este propósito (Estrada, 2015, pág. 42).

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

En conclusión, encontramos que la respuesta armada de grandes sectores de la población colombiana hace parte de unas condiciones sistémicas socioeconómicas y políticas que las produce y que las reproduce, como parte del mecanismo de poder de clase, cuyo proyecto es ejercer dominio y enfrentar cualquier tipo de subversión de este orden de las cosas. Esto condujo a la rebelión armada como proyecto anti sistémico, en las condiciones internacionales dentro de las cuales surge y se reproduce (Estrada, 2015).

2.2.5. El Estado colombiano en el conflicto

Ahora bien, luego de observar unos referentes estructurales sociales y políticos del conflicto armado en Colombia, es importante ahondar sobre la responsabilidad del Estado. Existe un elemento fundamental, tal como lo afirma (Estrada, 2015) y es la trayectoria histórica de la conformación del poder y la dominación de clase en nuestro país, la cual da cuenta al menos de cinco procesos, con itinerarios propios, no necesariamente sincronizados en tiempo y espacio, pero interrelacionados (p. 23), los cuales a grandes rasgos responden a lo siguiente:

- El poder del Estado se ha fundamentado en el poder de clase
- La unificación colectiva de las facciones de clase contra todo lo que pueda amenazar dicho poder, a través de un accionar contrainsurgente que sofoca toda forma de oposición -armada o civil- que afecte la tasa de ganancia
- La combinación de las formas de lucha por parte de este bloque de poder, comprometiendo de esta forma el orden político y judicial del Estado a través del establecimiento de acciones ilegales como el paramilitarismo.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

- La definición amplia de un enemigo subversivo el cual está integrado por un movimiento organizado cuya intención es disputar el poder del Estado y subvertir el orden existente, lo que conduce a la idea de una población civil insurgente.
- El desencadenamiento del ejercicio de la violencia y del accionar bélico como elementos estructuradores y de disciplinamiento y de control social (Estrada, 2015, pág. 25). Este aspecto incluye la criminalización y estigmatización de toda acción política y social en contra del establecimiento.

Es así como, además de la descrita naturaleza del bloque de poder que constituyó el Estado colombiano, con su falta de mecanismos y de reformas políticas adecuadas por parte de los gobiernos nacionales, se sumó el narcotráfico transformando y fragmentando la sociedad. El efecto de esto fue la creación de vías ilegítimas de movilidad social sobre un campesinado desplazado y excluido social, política, económica y étnica mente, cuyos efectos se iban a apreciar con mayor severidad en las regiones de menor desarrollo, convirtiéndose en escenarios de implantación de cultivos para uso ilícito.

El problema del narcotráfico se establece entonces como un factor de persistencia interno del conflicto -puesto que,

con el ingreso del narcotráfico, la adquisición de tierras muchas veces bajo las presiones de los paramilitares se convirtió en procedimiento extendido para el lavado de activos obtenidos mediante actividades ilícitas. De estas circunstancias se derivaron la infiltración creciente de la ilegalidad en las estructuras del Estado, la generalización del ejercicio sistemático de la violencia y la ampliación de la

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

tendencia de los gobiernos a imponer respuestas predominantemente militares a los conflictos sociales y políticos- (Fajardo, 2015, pág. 33)

y externo, ya que las condiciones creadas por el narcotráfico fueron el argumento para desarrollar la política de asistencia militar contrainsurgente que se puso en marcha a través, por ejemplo, de la creación del plan Colombia.

2.3.El Posconflicto: Transición Hacia La Búsqueda De La Paz

Hablar de posconflicto implica reconocer una fase definitiva tras la firma de unos acuerdos de paz entre dos o más facciones en conflicto, lo que supone la recomposición de la sociedad, precisamente desde la proyección de estos acuerdos. Se refiere al periodo de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentada (Rettberg & Camacho, 2002); y por otra, la dimensión de construcción de paz, definida como “el fortalecimiento y la solidificación de la paz para evitar una recaída en el conflicto” (Ugarriza, 2013: 144) (citado por Madrigal 2015)

Hablar de paz, a partir del significado lingüístico de la palabra significa hablar de la ausencia de la guerra. Sin embargo, Posterior a la Segunda Guerra Mundial, se iniciaron una serie de estudios sobre la paz que son de importancia para entenderla en el contexto colombiano. Johan Galtung (1969) y (1971) estructuró el enfoque de la paz positiva y la paz negativa, en el cual el concepto de violencia influye en su concepción, (citado por) (Caicedo, Hurtado, Aguirre, & Fadul, 2016)

Para este autor, la violencia puede ser: *directa*, que se da al nivel físico y verbal, siendo visible a través de comportamientos y conductas, reconociéndose por medio de golpes, agresiones físicas, marcas y traumatismos tanto en el ser humano como en la naturaleza (...) y el

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas entorno (...). Puede ser también *estructural*, la cual se origina en estructuras organizativas que impiden la satisfacción de las necesidades, derivándose de situaciones de corrupción, políticas económicas capitalistas y reparto injusto de la riqueza y recursos. Por último, puede ser *cultural*, ya que tiene que ver con aspectos como la religión, el arte, la filosofía y valores esenciales de la sociedad, siendo su función legitimar la violencia directa y estructural mediante la represión de las víctimas, Johan Galtung (1969), citado por (Caicedo, Hurtado, Aguirre, & Fadul, 2016)

Teniendo en cuenta lo anterior, al hablar de paz no nos referimos a la ausencia de violencia directa (paz negativa), ya que, los conflictos son inherentes a la naturaleza humana y una paz negativa según Galtung (1968) implicaría la existencia de un orden autoritario basado en la opresión y la mirada silenciosa de los que callan y son indiferentes ante tal situación.

Se entiende la paz, en este sentido, desde la ausencia de violencia directa y estructural, como un proceso de realización basado en la justicia y la libertad en términos de relaciones humanas construidas desde el respeto por los derechos (paz positiva). Este es un concepto dinámico para resolver y enfrentar los conflictos de forma constructiva en diversos ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales. Por tanto, la construcción de la paz implica la construcción de una serie de valores, estrategias, actitudes, planteamientos y procesos encaminados a reconocer los conflictos, las diferencias, las contradicciones, los cuales no se deben ver con miedo o evasión, sino que se tienen que asumir desde la responsabilidad y las libertades que caracterizan a una sociedad democrática inclusiva y sostenible.

Los procesos de negociación, desde el enfoque de esta investigación se presentan como un referente fundamental para la construcción de una paz sostenible. Desde esta visión se requiere de la búsqueda de mecanismos y de estrategias que busquen cambiar el curso de la violencia entre

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

los actores del conflicto, apuntando a relaciones más incluyentes de dignidad y compromiso respetuoso hacia el diferente y a partir de allí buscar el derrotero que determine las condiciones de transformación de algunas causas que provocaron la situación de violencia, generando una agenda de paz (Domeño, 2006). Esto implica consolidar valores para la formación de una ciudadanía democrática y la participación de muchos sectores en el devenir del país.

Ahora bien, la teoría de resolución de conflictos ofrece tres tipos de enfoques: el minimalista, según el cual se tiene una visión estrecha de la paz, asumida como ausencia de guerra; el intermedio, en donde la paz es ausencia tanto de guerra como de amenazas a la convivencia social; y el maximalista, para el que la paz significa la no existencia de violencia directa o indirecta (violencia estructural) y según el cual se exige una reestructuración de la sociedad, intentando conciliar los intereses de las partes en conflicto (Bonilla, 2006). Siguiendo a Galtung (2003) lo fundamental es contar con una imagen cabal del conflicto con sus aspectos profundos y sus condicionantes históricas para lograr la transformación del mismo; de esta manera se puede avanzar en la concientización, que evitará la cosificación, haciendo de los actores los propios protagonistas y de esta forma dirigir esa transformación, incluyendo la transformación propia. Citado por (Calderón, 2009)

2.4. Enseñanza De Las Ciencias Sociales Escolares.

Como lo sugiere Pages (2011) siguiendo a Giroux (1990) el profesorado debe “ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen”. Es así como Pages sugiere una educación basada en problemas sociales, y desde esta óptica, el fenómeno del conflicto armado en nuestro país, es un tema que suscita mucho interés y recrea una necesidad prioritaria para su abordaje en la escuela.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

El abordaje de la enseñanza de las ciencias sociales desde problemas, conlleva a la necesidad de reflexionar críticamente sobre el conflicto armado y desde luego, lograr contribuir a transformar este escenario y a repensar, como lo sugiere Levstik y Barton (2001), cómo se concibe la historia (citado en Pages 2002).

2.4.1. Una Reivindicación De La Enseñanza De La Historia Y La Geografía

Una de las características que recomienda Carretero (2011), para aproximarse a la enseñanza de la historia, es abordar las temáticas de enseñanza como un proceso heurístico. Para esto propone reducir la complejidad de un problema durante su proceso de resolución, convirtiéndolo así en accesible para la persona. De otro lado sugiere que el abordaje del conocimiento histórico se realice a través de narrativas, estrategia que permite utilizar y manejar el concepto de relaciones causales. Esto logra denotar que la historia no se desarrolla como una secuencia de eventos aleatorios, sino que tiene unas explicaciones sobre cómo un hecho causa otro y sobre los factores que afectan a esas relaciones; por ello, la construcción de narrativas sobre el conflicto armado es un fundamento para la enseñanza de la historia.

En cuanto al porque y al para que abordar la temática propuesta, se puede mencionar que se intenta aproximar al estudiante al método histórico, tal como lo plantea Prats y Santacana (2011), puesto que se reconoce el valor de la memoria histórica de recordar, reparar y de evitar impunidad y se genera una motivación a los estudiantes para conocer el pasado; se cumple además con buscar las claves que se encuentran detrás de los hechos históricos y se reconoce el valor de la complejidad de los acontecimientos, motivando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar análisis sociales que de una u otra forma promueven el deseo de alcanzar la verdad.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Ahora bien, de la misma manera que se reivindica la historia, se considera la importancia de la enseñanza de la geografía anclada en el campo de las ciencias sociales. Comprendida para que en los procesos de enseñanza aprendizaje se evidencie a una naturaleza que no es estática y para que disponga de estos conocimientos para la comprensión del entorno. De acuerdo con Gurevich (2005) la enseñanza de la Geografía debe apuntar a que los estudiantes reconozcan la complejidad de los actores sociales que inciden en un territorio, en su construcción y fabricación (p. 54). Pues bien, se concibe a la geografía como disciplina que se encarga de las relaciones espaciales y tiene una constante reflexión y trabajo en torno al pensamiento espacial, al adoptar la categoría del territorio como parte constitutiva del conflicto armado.

Al analizar los lazos políticos que se tejen en torno al conflicto armado, se desarrolla el pensamiento espacial- geográfico en los estudiantes. Región, lugar, mundo ciudad, frontera, Estado, recursos naturales son conceptos clásicos de las clases de geografía que merecen ser resignificados al compás de los tiempos, es decir, ser ofrecidos en situación, en contexto, en problemas; esta es la invitación que nos hace Gurevich (2005).

Este tipo de aspectos permite lograr una enseñanza de la geografía en donde los estudiantes se pregunten y analicen en dónde surgen los conflictos y desde allí se genere un criterio para mirar el papel que cumplen otros factores, globales sobre el territorio y si se presentan relaciones entre los diferentes espacios, en cuestiones como las transformaciones, las continuidades, los desarrollos y otras tantas preguntas que se puedan formular en torno al conflicto armado.

2.4.2. Ciencias Sociales Ciudadanía Y Paz

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

La presente investigación tiene una propuesta que se identifica con la formación para la ciudadanía, cuyo significado se encuentra en formar individuos para “tomar decisiones responsables, para participar en la construcción de una ciudadanía democrática, así como también para fomentar y respetar valores humanos fundamentales” (Wester 2008, p. 65).

Esta propuesta se materializa en la forma como se aborda la temática del conflicto armado, puesto que se presenta como un problema complejo el cual no puede verse desde una verdad única y acabada; segundo, porque en varios apartados se resalta la necesidad de la apertura política democrática como forma de solución al conflicto y tercero porque tiene una propuesta marcada en fortalecer la educación para la paz, por ello se aclara el concepto de paz negativa y paz positiva. Se adopta explícitamente el concepto de paz positiva, ya que, en este, se entiende la paz a partir de la ausencia de violencia directa y estructural, como un proceso de realización basado en la justicia y la libertad en términos de relaciones humanas construidas desde el respeto por los derechos.

Siguiendo el repaso histórico que realizan González G. A., & Santisteban, A. (2016), la formación en valores sociales es una alternativa que también está planteada en el ejercicio de formación ciudadana, como respuesta a la violencia ejercida por los diferentes actores del conflicto, puesto que se reconoce la necesidad de que la educación en la actualidad se sigue relacionando con la guerra. De aquí que se haga énfasis en que los problemas de convivencia del país (narcotráfico y el conflicto armado interno, por ejemplo) están asociados a la pérdida de valores individuales y grupales. Esto se pretende resolver a través de un conocimiento crítico del tema y por medio de una intensa educación en valores, lo cual se materializa desde actividades sobre la memoria, desde el entendimiento de la paz, y desde las propuestas que puedan generar

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

los docentes y estudiantes para realizar expresiones de construcción de paz a partir de su propio reconocimiento como ciudadanos pertenecientes a la sociedad civil.

Impulsar el pensamiento crítico y la reflexión es un elemento que fundamenta la investigación. En este sentido se propone involucrar a los alumnos en la adopción de una posición y defenderla (justificación de los valores), propuesta realizada por Murray Print, (2003), quien argumenta que las políticas que norman el desarrollo educativo deben estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el servicio educativo contribuya a la mejor realización de las personas y de las sociedades.

Por otro, lado, se considera la necesidad de formar en ciudadanía como una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. Estos precisamente son algunos de los requerimientos en situaciones de posconflicto, que desde la construcción teórica de las ciencias sociales se realiza.

2.5. Políticas Públicas En Educación

Las políticas públicas tienen la finalidad de atender las demandas sociales más relevantes. Para la ejecución de estas, se debe tener en cuenta aspectos como el diseño de la política, y las características inherentes a su evolución. Autores como Jones sugieren unas fases o etapas (identificación del problema, formulación y decisión, implementación y evaluación) lo que también puede llamarse ciclo vital de políticas públicas; esto, “permite descomponer la acción pública en unidades haciendo posible una mejor comprensión de los procesos de políticas públicas” (Jiménez & Soler, 2013, p. 47).

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Según Jones (1970) el ciclo de la política pública presenta las siguientes fases: En la fase I se identifica el problema, es decir, allí se encuentra la demanda de la acción pública; en la fase II se establece la formulación de soluciones o la propuesta de una respuesta; en la fase III se lleva a cabo la toma de decisiones, se crea una coalición que legitima la política elegida, es decir hay una política efectiva de acción; en la fase IV se procede a la implementación, ejecución, producción de efectos o al impacto sobre el terreno. Por último, la fase V corresponde a la evaluación, juicio sobre los efectos de la política o acción de reajuste (citado por Deubel, 2018)

Para los efectos de esta investigación se tiene en cuenta la fase I, donde se define el problema, es decir, se percibe una problemática que en este caso es la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto y se analiza como este problema está inscrito en la agenda política del gobierno; en la fase II se analiza la respuesta del estado frente a la necesidad de dar solución a la problemática social del abordaje del conflicto y el posconflicto en la escuela, particularmente desde la enseñanza de las ciencias sociales; En la fase III se tiene en cuenta la toma de decisiones que ha tomado el ministerio de educación nacional y otras instituciones que implementan acciones efectivas y deciden dar respuesta..

El siguiente gráfico representa de manera amplia, toda la red de relaciones que se deben tener en cuenta al momento de pensar las políticas públicas en educación. Como se observa, hay un marco amplio de relaciones sociales capitalistas, las cuales inciden tanto en la creación de modelos de desarrollo como en los planes de desarrollo de cada gobierno. La política pública educativa como política social, se plasma en relaciones concretas en la escuela, en las practicas pedagógicas del docente en el aula y en la creación del P.E.I.



Ilustración 2. El contexto histórico de las políticas públicas. Méndez. A.

El gráfico anterior permite entender la política pública como un proceso en el que intervienen diferentes sectores sociales entre quienes se hallan consensos y disensos. Es así como la política pública, al presentar diferentes demandas alternativas entre grupos y diversos actores del contexto internacional genera unas tensiones entre el proyecto dominante y los grupos sociales en disputa. En este sentido, como lo explica Martha Herrera y Raúl Infante (2004)

Para el caso de la educación, por ejemplo, la política pública debe considerar las disposiciones de organismos de crédito externos e internos, los pactos o declaraciones de los organismos de crédito suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de grupos alternativos (por ejemplo, FECODE) y como es obvio se deben tener en cuenta los recursos disponibles (p. 77)

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Ahora bien, el interés más concreto de esta investigación se encuentra en conocer las políticas públicas educativas desde las cuales se orienta la enseñanza de las ciencias sociales y más en particular, los referentes de política pública y los documentos oficiales que relacionen la enseñanza de la temática del conflicto armado y del posconflicto. En este sentido se parte del análisis del Plan Nacional Decenal de Educación del periodo de gobierno estudiado (2006-2016) y el Plan inmediatamente anterior (1995-2006) como cartas de navegación, puesto que se hace un balance de la política educativa colombiana desde la perspectiva de tales planes, en referencia a los intereses de la investigación, antes mencionados.

En segunda instancia, se encuentra como referente fundamental para la política pública educativa la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), la cual en su artículo 148 establece las funciones del Ministerio de Educación Nacional MEN, entre las que se destaca dirigir la actividad administrativa en el sector educativo y ejecutar la ley y coordinar las acciones del Estado y de quienes participen en la prestación del servicio público en el territorio nacional.

A partir de allí, desde la Ley 115 se establece la creación del P.E.I. y del currículo, cuya construcción obedece para el logro de sus objetivos a la creación de áreas obligatorias y fundamentales. Por ello, como documentos oficiales se analizan los Estándares Básicos por Competencias en Ciencias Sociales y los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional, donde se establece qué se enseña en las ciencias sociales escolares, para, por último, articular con el estudio de las leyes propuestas en el marco del posconflicto como la Ley 1732 de 2014 (¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz), la Ley 1874 de 2017, por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación en términos de establecer la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Con base a las categorías de análisis desarrolladas anteriormente de manera teórica y conceptual, se construye la siguiente matriz que muestra la construcción de unos indicadores, ubicados para cada categoría, frente a los cuales se hará un tratamiento en las fuentes de análisis documental, que para el caso corresponden a documentos de política pública educativa y documentos oficiales de la siguiente forma:

Tabla 1 Cuadro de Categorías

Categoría	Subcategoría 1	Subcategoría 2	Indicadores	Fuente
Conflicto armado	Conflicto armado	<ul style="list-style-type: none"> • Guerra civil • Construcción de referentes políticos y sociales de resistencia • Subversión y organización armada • Poder estatal fundamentado en poder de clase • Exclusión política y social • Problema agrario 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la concepción de guerra civil como categoría científica que define el conflicto armado • Utiliza referentes de la protesta social en la historia del país: movimiento comunero; lucha por la tierra de Manuel Quintín Lame; Luchas cívicas de los años 20; Movimiento obrero en Ciénaga Magdalena de 1928; Bogotazo; Paro cívico nacional de 1977 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional • Estándares básicos por competencias en ciencias sociales • Estándares básicos de competencias ciudadanas • Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales • Lineamientos Curriculares de constitución política y democracia del Ministerio de

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

			<ul style="list-style-type: none"> • Enumera conceptos asociados al conflicto armado: lucha de clases; movimiento guerrillero; la violencia; Desigualdades estructurales; concentración de los medios de producción; generalización de la pobreza • Propone actividades en torno a crímenes de estado entre los que destaca el genocidio de la Unión patriótica. • Propone actividades sobre la memoria histórica frente a masacres perpetradas por el estado paramilitar: El salado 2000; El Aro 1997; Mapiripan; Macayepo 2000; Segovia 1988 • Articula los elementos de lucha armado y de organizaciones 	Educación Nacional
--	--	--	---	--------------------

			<p>guerrilleras en el currículo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Propone situaciones en donde se reconoce la exclusión política del estado colombiano• Propone el análisis de las leyes de reforma agraria y contrarreforma en las políticas estatales: Ley 200 de 1936; ley 100 de 1944 ley 1133 de 2007• Articula elementos que componen las luchas históricas de los sectores agraristas Campesinos de Córdoba; Partido agrario nacional; Unión nacional izquierdista revolucionaria ; Sumapaz, Viotá, El Tequendama; Confederación Campesina e indígena 1942 en el currículo colombiano	
--	--	--	---	--

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

			<ul style="list-style-type: none"> • Articula los diversos abordajes conceptuales en torno al conflicto armado: guerra civil; terrorismo; bandolerismo; violencia política • Articula referentes frente al papel del estado en el conflicto armado 	
	Posconflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la paz • Fortalecimiento de la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diversos elementos para la construcción de una agenda de paz: superación de la pobreza; inclusión; respeto por los derechos humanos; democracia inclusiva; derechos fundamentales ; participación; libertad de expresión • Define los diversos abordajes curriculares en torno al posconflicto: paz positiva; paz negativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos curriculares de constitución política y democracia del Ministerio de Educación Nacional • Lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional • Estándares básicos por competencias en ciencias sociales • Estándares básicos de competencias ciudadanas • Derechos Básicos de

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

			<p>violencia directa; violencia estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimula acciones para el fortalecimiento de la democracia • Estimula la apropiación de referentes para la paz • Articula los referentes teóricos de la paz positiva 	<p>Aprendizaje para Ciencias Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> •
Políticas públicas en Educación		<ul style="list-style-type: none"> • El conflicto y el posconflicto en la enseñanza de las ciencias sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia contenidos referentes al conflicto armado en las políticas públicas educativas • Diferencia contenidos referentes al posconflicto en las políticas públicas educativas • Incorpora contenidos referentes a la enseñanza de las ciencias sociales en las políticas públicas • Diferencia contenidos propios de la enseñanza de las ciencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley general de Educación • Plan Nacional Decenal de educación 1995-2006 • Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

			sociales en las propuestas de políticas públicas	
Enseñanza de las Ciencias Sociales		<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de ciudadanía • Enseñanza de las ciencias sociales desde problemas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona contenidos relacionados con los conflictos y la resolución de los mismos a través del diálogo y la deliberación • Selecciona contenidos relacionados con el postconflicto • Muestra la relación entre la enseñanza de la historia y el problema del conflicto armado • Articula elementos de la cátedra de la paz con la temática del conflicto armado y el posconflicto • Propone contenidos relacionados con la producción de pensamiento crítico • Selecciona contenidos relacionados con 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional Decenal de educación 1995- 2006 • Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016 • Ley general de Educación • Lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional • Lineamientos curriculares de constitución política y democracia del Ministerio de Educación Nacional • Estándares Básicos por Competencias en ciencias sociales • Estándares Básicos de competencias ciudadanas • Derechos Básicos de Aprendizaje

			democracia y ciudadanía	para Ciencias Sociales <ul style="list-style-type: none"> • Ley 1732 ¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz? • Ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposicione s
--	--	--	----------------------------	--

3. Capítulo: Diseño Metodológico

3.1. Presentación Teórica Del Método

Definir el camino a seguir, define el avance y los logros obtenidos en este proceso de investigación. En primer lugar, se retomó el concepto de método expuesto por Alcira Guardián, quien en su obra acerca de la Investigación Socio-Educativa, menciona:

El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo plantear las preguntas de investigación o problemas y cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos. Como podemos ver, el método también cumple con la función de solucionar problemas que emergen antes de, durante y posterior a la ejecución de una investigación. (p.137)

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Siendo esta investigación un aporte para la enseñanza de las ciencias sociales, es pertinente determinar como método el orden cualitativo bajo el enfoque interpretativo, el cual está asentado en la experiencia propia del investigador, comprendiendo que la conducta humana es susceptible de múltiples interpretaciones y que la mejor o más acertada en cada caso se descubrirá solo con un detallado y cuidadoso análisis estructural de sus dimensiones y del todo de que forma parte (Martínez, 2015, pág. 110).

Por lo anterior, se retoma una orientación hermenéutica, que considera que el significado es el verdadero dato (Giorgi, 1983 citado por (Martínez, 2015), el cual es necesario conocer para interpretarlo. Siguiendo a Kockelmans (1975), toda comprensión humana sería hermenéutica, en parte determinada por la cultura, la historia y nuestra condición histórica peculiar y personal (citado por (Martínez, 2015) de allí que al pretender generar propuestas para la enseñanza del conflicto armado y para la construcción de una cultura de paz, estas se plantean como producciones originales, nuevas y creadoras, que no desconocen los aportes teóricos arrojados por la documentación teórica y los datos.

3.2. Técnica De Análisis Documental



Ilustración 3. Finalidades del análisis documental

Fuente: Adaptado de: Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. *El estado del arte: una metodología de investigación*. 2015.

Las técnicas de investigación tienen la función de observar la información de los fenómenos empíricos, para luego contrastarlos con las teorías o para generar una teoría sustantiva a partir de ellos (Yuni, L. y Urbano, C., 2005). El Análisis documental como técnica seleccionada en esta investigación da cuenta de la recolección de información y la construcción teórica desde los documentos seleccionados para alcanzar un conocimiento crítico sobre la comprensión que se tiene del fenómeno de estudio, lo que a su vez permite definir y estructurar nuevas líneas de investigación y generar otras comprensiones que orienten investigaciones actuales novedosas (Hoyos, C. 2000, p.76)

3.3. Participantes (Universo, Población Y Muestra)

El universo sobre el cual se va a trabajar, son los referentes de políticas públicas en educación para las ciencias sociales escolares, representadas en los siguientes documentos:

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

1. Plan Nacional Decenal de educación 1995- 2006
2. Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016
3. Ley general de Educación
4. Lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional
5. Lineamientos curriculares de constitución política y democracia del Ministerio de Educación Nacional
6. Estándares básicos por competencias en ciencias sociales
7. Estándares básicos de competencias ciudadanas
8. Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales
9. Ley 1732 ¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz?
10. Ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones

3.4. Diseño metodológico por etapas, técnicas, instrumentos

En la siguiente tabla se explica con detalle las fases que se requieren para el tratamiento metodológico, resaltando las acciones y tareas a seguir en cada una de sus fases; un cronograma estructurado y las técnicas e instrumentos que requiere la metodología.

Tabla 2 Plan de Acción Por Etapas

PLAN DE ACCIÓN POR FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y CRONOGRAMA			
ACCIONES O ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RESPONSABLE Y CRONOGRAMA	INSTRUMENTO	TÉCNICA
<ul style="list-style-type: none"> • FASE I: Identificar los documentos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales escolares desde la política pública educativa, en el periodo 2010 - 2018 			
<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de ficha para análisis documental • Recopilar la documentación • Lectura y análisis de la documentación relacionada con política pública educativa de las ciencias sociales escolares 	Camilo Pineda Jiménez 25 de septiembre al 10 de octubre	Ficha bibliográfica descriptiva (ver anexo 1)	Análisis documental

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

<ul style="list-style-type: none"> FASE II: Caracterizar y conceptualizar el abordaje dado a la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto en Colombia en las ciencias sociales escolares, desde los referentes de política pública educativa 			
Lectura y análisis de documentos	Camilo Pineda Jiménez 10 de octubre al 20 de octubre	Ficha bibliográfica descriptiva (ver anexo 1)	Análisis documental
<ul style="list-style-type: none"> FASE III: Correlacionar las características de las políticas públicas educativas con la enseñanza del conflicto armado en las ciencias sociales escolares 			
Lectura y análisis de documentos	Camilo Pineda Jiménez 22 de octubre al 22 de noviembre	Instrumento central de análisis comparativo (ver anexo 2)	Análisis documental
<ul style="list-style-type: none"> FASE IV: Análisis comparativo Generar aportes para la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto en las ciencias sociales escolares, desde los análisis de la política pública educativa 			
Lectura y análisis de documentos	Camilo Pineda Jiménez 7 de enero al 25 de abril de 2019		Triangulación de categorías e indicadores

3.4 Formatos

Los formatos que se utilizan para el trabajo de campo son:

- Ficha de análisis documental³

4. Capítulo Análisis y resultados

Una vez aplicado el instrumento de análisis documental diseñado, se realiza el análisis de resultados mediante la triangulación de los hallazgos encontrados en los documentos estudiados⁴, los indicadores formulados tras el desarrollo del marco teórico y las categorías de análisis. Cabe

³ Ver Anexo 1.

⁴ Ver Anexo 2: Fichas de análisis documental

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

anotar que el análisis de las políticas públicas educativas se realiza desde lo general hasta lo particular, siendo así que se parte de los planes decenales de educación como políticas de Estado que obedecen al mandato constitucional de garantizar la educación como un derecho fundamental.

El análisis continúa con el abordaje de la Ley General de Educación, que representa la materialización de la política educativa y presenta la fundamentación para que el Ministerio de Educación Nacional desarrolle los lineamientos curriculares como punto de partida de la planeación curricular y posteriormente los Estándares Básicos por Competencias, -entendidos como “herramientas que hacen más concretas y operacionales las propuestas teóricas que se hacen desde los lineamientos” (MEN, 2004) -. En este sentido se abordan tanto lineamientos curriculares, como Estándares Básicos de ciencias sociales y de competencias ciudadanas, por su relación con las categorías de análisis.

Por último, teniendo en cuenta el marco de la política educativa de gobierno de Santos, se realiza el análisis de los DBA de ciencias sociales y de dos leyes expedidas en su mandato que encuentran relación con el interés de esta investigación, a saber, la Ley Nª: 1732. De 2014 "Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país" y la Ley 1874 de 2017, cuyo objeto es restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como una disciplina integrada a los lineamientos curriculares. En este orden de ideas los documentos analizados tienen la siguiente numeración:

Tabla 3. Numeración De Los Documentos Para El Análisis

Número de documento	Título de documento
1	Plan Nacional Decenal de educación 1995- 2006

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

2	Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016
3	Ley general de Educación
4	Lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional
5	Lineamientos curriculares de constitución política y democracia del Ministerio de Educación Nacional
6	Estándares básicos por competencias en ciencias sociales
7	Estándares básicos de competencias ciudadanas
8	Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales
9	Ley 1732 ¿Qué es y cómo cumplir con la Cátedra de la Paz?
10	Ley 1874 por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones

A partir del siguiente gráfico (ilustración 5) se presenta el análisis de los 10 documentos de política pública enumerados en la tabla anterior, frente a los indicadores que fueron formulados para la categoría de **conflicto armado**. Como se presenta en el anexo 3⁵, todos los indicadores fueron enumerados, obteniendo en total 26. Los indicadores del 1 al 11, corresponden

⁵ *Tabla 4 Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores.* Si bien es cierto que el análisis se realizó teniendo el todo y las partes, es decir, todos los indicadores fueron buscados en todos los documentos, para desarrollar de manera más clara las gráficas se encontró la necesidad de dividir el análisis por categorías.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas al conflicto armado, y los indicadores 12 al 16 corresponden a la subcategoría de posconflicto, teniendo un total de 16 indicadores formulados para la primera categoría como lo muestra la siguiente ilustración:

4.1 Conflicto Armado⁶

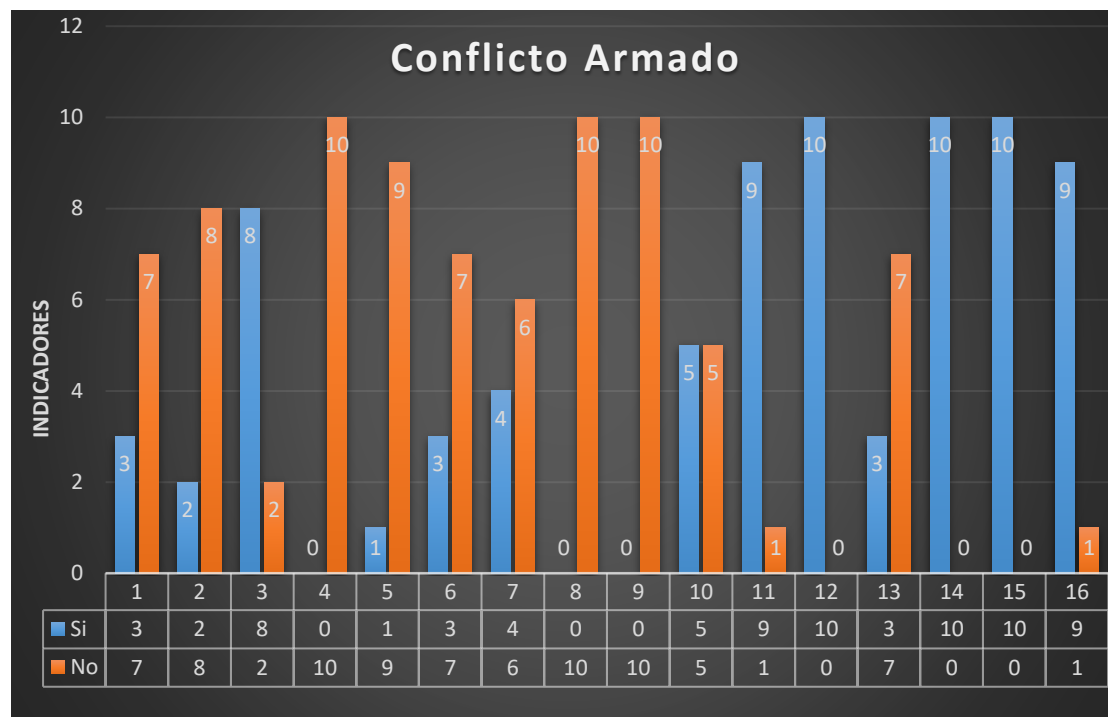


Ilustración 4. Categoría Conflicto Armado

El análisis de frecuencia del indicador 1, por ejemplo, corresponde a las primeras dos barras, visto de izquierda a derecha. Como se lee en la gráfica, en solo tres de los diez documentos de política pública analizados, se *utiliza la concepción de guerra civil como categoría científica que define el conflicto armado*. Es interesante observar que precisamente los tres documentos en los que se cumple este indicador, son los lineamientos curriculares de

⁶ Ver anexo tres: **Tabla 4. Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores**

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas ciencias sociales, los estándares básicos por competencias en ciencias sociales y los estándares básicos de competencias ciudadanas.

Precisamente los lineamientos curriculares para las ciencias sociales plantean, -siguiendo a la constitución nacional y en coherencia con la ley general de educación-, desarrollar conceptos y competencias necesarias para resolver problemas, particularmente conflictos escolares, con elementos históricos, culturales, del lenguaje y junto a elementos simbólicos, en permanente cambio, argumentando que desde allí se puede proporcionar significativos aprendizajes sobre el actuar y el devenir de las sociedades.

El indicador número dos (*Utiliza referentes de la protesta social en la historia del país: movimiento comunero; lucha por la tierra de Manuel Quintín Lame; Luchas cívicas de los años 20; Movimiento obrero en Ciénaga Magdalena de 1928; Bogotazo; Paro cívico nacional de 1977*), se cumple en dos de los documentos analizados (documento 6 y documento 8)⁷.

Justamente estos dos documentos en donde se cumple el indicador, corresponden a la práctica que se debe ejercer en el aula desde las ciencias sociales. Uno de ellos, los DBA, establecen un compendio de aprendizajes fundamentales para las ciencias sociales que plantean el análisis de los cambios políticos, económicos y sociales hasta el siglo XX en las evidencias de aprendizaje de grado 5° y ya para el grado octavo proponen describir el surgimiento de los movimientos sociales (campesinos, estudiantiles y obreros) acaecidos durante el siglo XX en Colombia) lo cual es importante para la articulación de la enseñanza del conflicto armado. Por otro lado, hay que advertir que no presenta un interés explícito en conocer las ideologías políticas de estos movimientos y su incidencia directa en las protestas sociales desarrolladas posteriormente.

⁷ Ver tabla 3: Numeración de los documentos para el análisis

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

En el caso del indicador 3 (Enumera conceptos asociados al conflicto armado: lucha de clases; movimiento guerrillero; la violencia; Desigualdades estructurales; concentración de los medios de producción; generalización de la pobreza) sucede lo contrario que lo visto en los indicadores anteriores, ya que acá se percibe que en 8 de los 10 documentos analizados si se cumple el indicador. Esto se debe a que los dos documentos que no enumeran estos conceptos, son leyes (documento 3 y documento 8) y sus enunciados están más ligados a la formulación de la educación en general y no en particular a la enseñanza del conflicto armado.

Siguiendo el análisis arrojado en la ilustración 4, de forma más general, es interesante observar que los indicadores 4, 8 y 9 (*Propone actividades en torno a crímenes de estado entre los que destaca el genocidio de la Unión patriótica.; Propone el análisis de las leyes de reforma agraria y contrarreforma en las políticas estatales: Ley 200 de 1936; ley 100 de 1944 ley 1133 de 2007 y Articula elementos que componen las luchas históricas de los sectores agraristas Campesinos de Córdoba; Partido agrario nacional; Unión nacional izquierdista revolucionaria; Sumapaz, Viotá, El Tequendama; Confederación Campesina e indígena 1942 en el currículo*), no son tenidos en cuenta en ninguno de los 10 documentos de política pública analizados.

Lo anterior implica que, por un lado, en los documentos de lineamientos y de estándares, no se están reconociendo los errores cometidos por los gobiernos precedentes en cuanto al genocidio de un partido político surgido tras los acuerdos de paz de 1985, la unión patriótica. Por otro lado, desde la enseñanza de las ciencias sociales escolares, no se tiene en cuenta todo el acervo intelectual que ha desarrollado la comunidad académica, toda vez que no se está examinando el conflicto de tierras y la ausencia de una reforma agraria como un aspecto estructural del conflicto interno colombiano.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

El indicador número 5 (*Propone el uso de actividades sobre la memoria histórica frente a masacres perpetradas por el estado paramilitar: El salado 2000; El Aro 1997; Mapiripán (2001); Macayepo 2000; Segovia 1988*) presenta una particularidad, ya que, si bien en ninguno de los documentos se hace mención explícita a la responsabilidad abierta del Estado en torno al paramilitarismo, tres de los documentos (8, 9 y 10)⁸ si esbozan la necesidad de articular la memoria histórica del país como un acto de reconocimiento para la verdad y la superación de los conflictos. De otra parte, solo en los lineamientos de ciencias sociales se habla en una sola ocasión, de analizar el surgimiento del paramilitarismo, mientras que, en los DBA, a lo sumo se contempla “reconocer los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica” lo cual no expresa de manera explícita la responsabilidad del Estado

Este aspecto no se puede soslayar, toda vez que incluso, desde uno de los diarios de mayor circulación en el país (El Espectador), se han hecho declaraciones de la responsabilidad del Estado colombiano frente al fenómeno del paramilitarismo, valga recordar el análisis de Daniel García-Peña Jaramillo, para quien las raíces del paramilitarismo

se encuentran en la vieja práctica de las elites colombianas de utilizar la violencia para obtener y mantener sus propiedades y sus privilegios en connivencia con el Estado. Los antecedentes más cercanos se encuentran en los grupos que surgieron en la violencia de los años cuarenta y cincuenta ... (cuando) ... Grupos privados, como los denominados Pájaros, operaron con el apoyo y la complicidad de las autoridades. (García D. , 2007).

⁸ Ver tabla 3. Numeración de los documentos para el análisis

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

El indicador número 6 (*Articula elementos teóricos referidos a la lucha armada y a las organizaciones guerrilleras en el currículo*) mantiene la misma línea de análisis de otros anteriores al encontrarse únicamente en el documento de lineamientos y en los documentos de estándares y DBA de ciencias sociales. De otra parte, los indicadores número 7 (*Propone situaciones en donde se reconoce la exclusión política del Estado colombiano*) y 10 (*Articula alguno de los diversos abordajes conceptuales en torno al conflicto armado: guerra civil; terrorismo; bandolerismo; violencia política*) presentan la particularidad de ser los únicos que se encontraron frente a la categoría de conflicto, en el primer plan decenal nacional de educación (1996-2005) (documento 1). Precisamente el primer capítulo del PND relaciona el proyecto de nación con la educación, reconociendo los graves problemas políticos, sociales y económicos del país y las diversas manifestaciones de violencia política, e invita a enfrentar esta crisis desde el afianzamiento de la democracia y del estado social de derecho, pluralista y fundado en el respeto de la dignidad humana, valores que son fundamentales para la construcción de un país que privilegie la paz, en donde la educación es un pilar clave para consolidar este ejercicio.

Para terminar esta primera parte del análisis hay que resaltar que el indicador número 11 (*Articula referentes frente a la responsabilidad del Estado en el conflicto armado y su papel para una solución negociada*) es encontrado en todos los documentos de política educativa analizados. Esto se obtiene en la medida que este indicador relaciona el conflicto armado y el posconflicto y de su análisis, se puede afirmar que en general todos los documentos estudiados plantean consolidar el sistema democrático, acción que está ligada a la teoría de la paz como equilibrio dinámico de fuerzas entre factores políticos, sociales, culturales. Por ejemplo, el PND 1995 2005, busca aterrizar el proyecto educativo con la historia del país donde prime la convivencia y la tolerancia y en donde se formen seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

la fuerza. Del mismo modo, La Ley General de Educación resalta como fines de la educación los siguientes: la formación por el respeto de los derechos humanos, la paz y los principios democráticos de convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad; la participación en la vida económica y política; la formación para la historia colombiana.

Lo anterior da muestras que, si bien el planteamiento del posconflicto es coyuntural, la preocupación por la violencia vivida durante tantos años en el país -casi como un *ethos* cultural- y las relaciones históricas en torno al conflicto armado, son cuestiones que se tienen en cuenta en la mediana duración, según los documentos estudiados que abordan la década del noventa y las casi dos décadas vividas en el presente siglo. Esto implica aceptar que al menos en algunos sentidos, en la agenda política de la educación en Colombia ha estado presente el tema acá desarrollado a pesar de que los gobiernos no lo hayan articulado en el sistema educativo con la contundencia necesaria para trazar un proyecto de formación política para la paz y el posconflicto de manera más contundente.

4.1.1. Posconflicto

Como se mencionó en el aparte anterior, a partir del indicador número 12 de la ilustración 4, se analizan los indicadores construidos para la sub categoría de posconflicto. Viendo la gráfica se denota una constante totalmente opuesta a la que se mantuvo en el estudio de los datos frente al conflicto armado. Pues bien, a partir del indicador número 12 los colores azules en las barras de la gráfica, dan cuenta de que los indicadores construidos para el posconflicto, tienen una mayor representatividad en los documentos de política pública estudiados. Es decir, se ha preponderado en las políticas públicas, la educación para la paz sin tener en cuenta una discusión previa en torno al conflicto armado.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

A partir de lo anterior, la ilustración 4⁹ muestra que los indicadores número 12 (*Ofrece diversos elementos para la construcción de una agenda de paz: superación de la pobreza; inclusión; respeto por los derechos humanos; democracia inclusiva; derechos fundamentales; participación política; libertad de expresión*), número 14 (*Estimula acciones para el fortalecimiento de la democracia*) y número 15 (*Estimula la apropiación de referentes para la paz*) si se encuentran en la totalidad de los 10 documentos de política pública estudiados.

Advertencias encontradas, por ejemplo en los lineamientos de ciencias sociales, como la de Norberto Bobbio: “los diálogos democráticos solamente son posibles cuando no existe desigualdad excesiva y que en ellos no se trata de conseguir todos los derechos sino de buscar los derechos básicos para todas y todos” (MEN, 2002, p. 56), dan cuenta de lo imperativo de pensar la paz desde el conocimiento por parte de los miembros de la sociedad civil como sujetos de derechos y de la necesidad de encontrar al estado como garante de su viabilidad.

Otras de esas sentencias interesantes, con relación a estos tres indicadores, son las halladas en las evidencias de aprendizaje para grado 11 de los DBA de ciencias sociales, a saber:

- Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica
- . Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos.

⁹ Ver ilustración 5: Categoría conflicto armado

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

- Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz.

El PND 2006 – 2016 también mantiene estas líneas de trabajo al ser un documento que expone en general una mirada de la educación como derecho fundamental que visualiza la educación para el 2016 como un derecho cumplido y un bien público garantizado por el Estado a toda persona, cuya función social reconoce a los estudiantes como sujetos y contribuye al logro de la paz, la superación de la pobreza, la exclusión y al fomento de valores democráticos.

Para finalizar este apartado, cabría mencionar que el indicador 13 (Define algunos de los diversos abordajes teóricos en torno al posconflicto: paz positiva; paz negativa; violencia directa; violencia estructural) es el único que se contrapone a la constante del Si, en el análisis de los datos, puesto que contrario a los otros indicadores, en éste solo encontramos el Si, en tres documentos (4, 5 y 8), los cuales de alguna manera trazan una agenda política basada en el reconocimiento de los derechos y en la eliminación de la violencia estructural para avanzar en el camino de la paz.

4.2 Políticas públicas en educación¹⁰

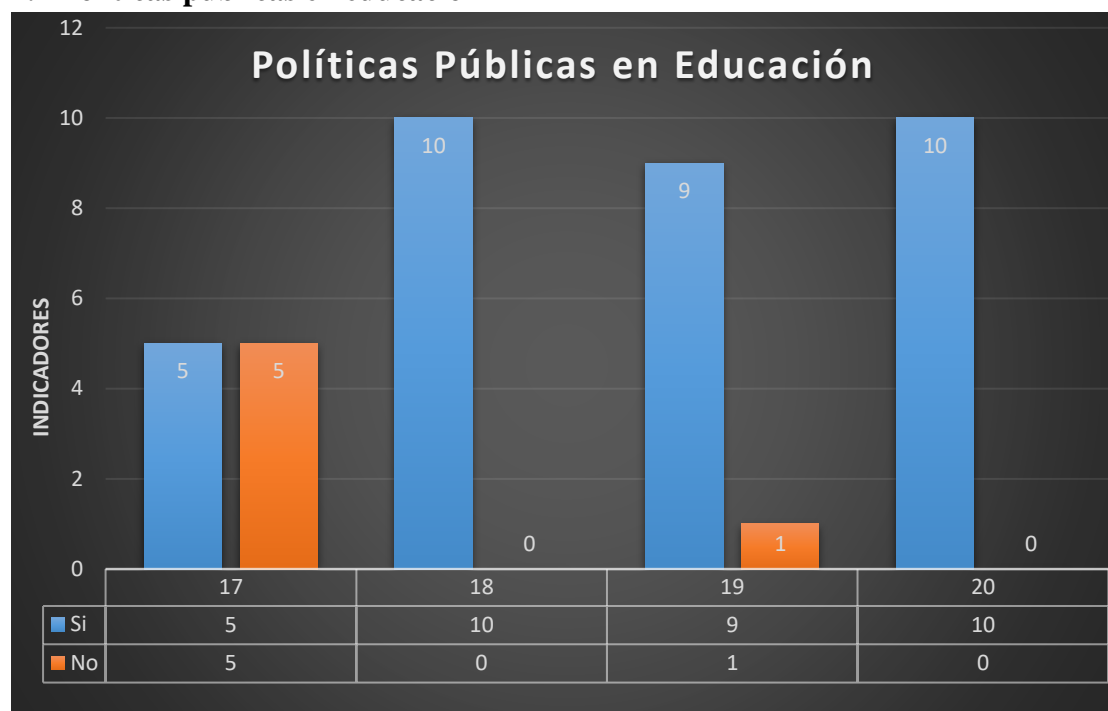


Ilustración 5. Categoría de Análisis Políticas Públicas

Esta gráfica, presenta en gran medida la constante que se mantuvo en la gráfica del conflicto armado, ya que el indicador número 17 (*Diferencia contenidos referentes al conflicto armado en las políticas públicas educativas*) nos dice que los tres documentos base de la política pública educativa (1, 2 y 3)¹¹ no diferencian estos contenidos, al igual que el documento 4, (ley 1874). Lo particular del caso es que tampoco se encuentre referencia a estos contenidos en el documento 7 (estándares básicos de competencias ciudadanas), siendo este el referente “para ejercer los derechos y deberes de un buen ciudadano.” (MEN 2003). Y es que este último documento mencionado, a pesar de enmarcarse en una perspectiva de derechos, deja de lado un derecho de suma importancia en nuestro país y muchas veces violentado, como lo es el derecho a

¹⁰ Ver anexo tres: **Tabla Error! Main Document Only. Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores**

¹¹ Remítase a la tabla 3

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

la participación política toda vez que no se diferencie como un contenido referente al conflicto armado.

Los otros tres indicadores, 18 (*Diferencia contenidos referentes al posconflicto en las políticas públicas educativas*) 19 (*Incorpora contenidos referentes a la enseñanza de las ciencias sociales en las políticas públicas*) y 20 (*Diferencia contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales en las propuestas de políticas públicas*), como se evidencia en la gráfica, si se cumplen casi en su totalidad.

4.3 Enseñanza de las Ciencias Sociales¹²

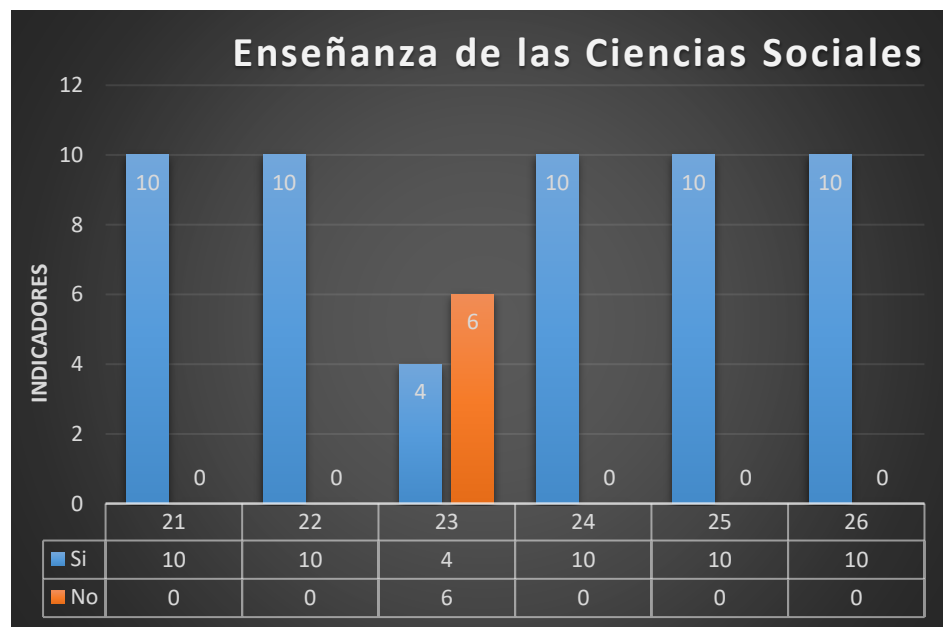


Ilustración 6. Categoría de Análisis Enseñanza de las Ciencias Sociales

La ilustración 6, también muestra una constante y es que en 5 de los 6 indicadores existe una frecuencia total hallada en los documentos. Veamos rápidamente a que se refiere cada uno de ellos. El indicador 21 (*Selecciona contenidos relacionados con los conflictos y la resolución de los mismos a través del diálogo y la deliberación*) es notable en los documentos estudiados, toda

¹² Ver anexo tres: **Tabla Error! Main Document Only. Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores**

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas
vez que estos refieren en varios apartados la construcción de una ciudadanía para la paz y en donde los conflictos se resuelvan a través del diálogo. Es considerable, por ejemplo, como los lineamientos curriculares de constitución política y democracia planteados en 1998 se presentan como un referente para la formación ciudadana. El documento, propone en un primer momento, el retorno de la educación cívica como necesidad de la escuela contemporánea, que no tiene su centro en los símbolos, ni en el culto a héroes o próceres, sino a la resolución de problemas en la vida cotidiana.

El indicador 22 (*Selecciona contenidos relacionados con el postconflicto*) Mantiene la misma recurrencia. Cabe señalar que incluso las leyes analizadas en esta investigación, así como los planes de desarrollo, desde la base de la constitución política, propenden por la superación de la pobreza, la exclusión y al fomento de valores democráticos.

El indicador número 23 (*Muestra la relación entre la enseñanza de la historia y el problema del conflicto armado*) es el único en este análisis que no cumple con la constante observada, ya que en el primer PND no se cumple el indicador, así como tampoco se encuentra esta relación en la Ley general de educación, ni en los documento (5, 6, 7 y 9)¹³, es decir que en 6 de los 10 documentos no se aborda la relación entre la enseñanza de la historia y el problema del conflicto armado.

Lo anterior quizás se pueda atribuir a que la educación y específicamente la enseñanza de las ciencias sociales carece de referentes analíticos históricos que apunten al fortalecimiento de la memoria de lo que somos, para articular de mejor forma lo que queremos ser como nación. Por esta razón es que no se tiene aún una reglamentación clara que de luces concretas a la

¹³ Véase *Tabla Error! Main Document Only.. Numeración De Los Documentos Para El Análisis*

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas implementación de la ley 1874, que señala la obligatoriedad de la enseñanza de la historia nacional en la escuela, que permita apropiarse los elementos de nuestra historia nacional, en procura de incentivar no solo el conocimiento histórico sino una postura crítica, frente a la configuración y hechos desatados por el conflicto armado en Colombia.

Para finalizar este apartado, hay que mencionar un aspecto positivo y es que el indicador número 25 (*Propone contenidos relacionados con la producción de pensamiento crítico*), se mantuvo también como un referente en los documentos analizados, logrando establecerse, incluso desde el orden legal de la ley general de educación, que hace énfasis en el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional.

5. Capítulo 5: Conclusiones y consideraciones finales

Una de las primeras conclusiones a la que se puede llegar tras el camino recorrido, parte de una hipótesis muy amplia que se introdujo al plantear el problema. Se trata pues, del contexto sobre el cual se empezó a escribir: el posconflicto. En un primer momento se pensó que desde la política pública en general y desde la escuela en particular, no se tenía una propuesta clara para el abordaje de la paz; es decir, se pensaba que más allá de la formulación de una ley, como la de la cátedra para la paz, no se había construido un acervo teórico, o una propuesta práctica que pudiese generar el suficiente impacto para pensar y desarrollar una educación para la paz.

Esta idea, a lo largo del sendero recorrido, se fue tornando insostenible, puesto que, a través de la lectura de los propios antecedentes del problema, se esbozó que la preocupación de plantear una educación para la paz no es tan coyuntural. Esto se acentúa en la medida en que se empiezan a abordar documentos que hacen referencia a la importancia de relacionar las estructuras de orden

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas estatal con los procesos de paz, la formulación de planes de desarrollo y la construcción de agendas de paz.

Precisamente, al desarrollar el primer objetivo específico de la investigación (Identificar los principales referentes de la política pública educativa para la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia para el periodo 2010-2018), se encuentra la ley general de educación como referente clave y vigente que debe ser estudiado y los datos que arroja son bastante interesantes. En particular, esta permite hallar una relación intrínseca con el contexto de la paz que se generó tras la constituyente del 91, ejerciendo una notable influencia en el desarrollo posterior, no solo de los planes decenales de educación, sino también en los lineamientos y estándares curriculares, documentos claves para el análisis posteriormente realizado.

Siguiendo el análisis anterior, al avanzar en el desarrollo del segundo objetivo específico (Identificar en los referentes de la política pública educativa y en los documentos oficiales la relación con la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares) y luego de realizar el debido análisis de los datos en los documentos estudiados, se empieza a observar una constante, en la que en dichos documentos sí hay una preocupación explícita con el tema de la educación para la paz, mas no por el tema del conflicto armado. En este sentido los análisis mostraron que las políticas públicas analizadas se comprometen en su mayoría con una perspectiva que propende por el enfoque de la paz positiva de Galtung que se caracteriza por la ausencia de violencia directa y estructural y que se relaciona con la formación para los valores, los derechos humanos y la democracia dentro de las condiciones del derecho internacional.

Por otro lado, también se concluye que los documentos dejan de lado una apuesta clara por el abordaje del conflicto armado, omitiendo el conflicto interno como parte fundamental en la

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas configuración del orden político y social del país. Este aspecto es bastante paradójico puesto que confirma el escenario de polarización que ha vivido el país históricamente, negando la oportunidad de desarrollar la formación del pensamiento histórico que de alguna forma permita superar el anonimato de la ruralidad nacional, toda vez que ha sido el campesino como sujeto histórico el mayor involucrado y el mayor perjudicado en este escenario.

En este sentido, la falta de conocimiento y de apropiación del tema del conflicto en la agenda política educativa ha permitido que se genere cierta amnesia colectiva, pues si bien la mayoría de los colombianos tienen alguna idea vaga de la guerra que ha vivido el país, existe un marcado desconocimiento y ausencia de comprensión que permita superar este reconocimiento pasivo, que logre generar una conciencia frente al agravio y el carácter invasivo de la violencia en su larga duración. En este sentido, la política educativa ha sido de alguna forma cómplice en la degradación que fue tomando la guerra en nuestro país, al no generar una agenda sobre la memoria como instrumento mediante el cual confrontar y ventilar en conflicto en la escena pública.

Otra conclusión a la que se puede llegar en este sentido, es que las políticas públicas educativas a lo sumo han avanzado en el reconocimiento del problema (fase I) y en la formulación de soluciones y acciones (fase II), que permitieron consolidar la fase III de dicha política, que se materializa, por ejemplo, con la creación de la cátedra para la paz. Si bien es cierto que la política pública de fortalecer una cultura de paz se ha materializado en dicho documento, tras el contexto de los diálogos y los acuerdos de paz, esta política se encuentra en un estado incipiente, pues si bien el Ministerio de educación como institución se encuentra a cargo de esta, no se conoce que haya claridad sobre un presupuesto de inversión estatal para ser

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas ejecutado con el fin de cumplir este mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la Constitución Nacional.

5.1. Consideraciones finales

Es importante hacer énfasis en lo encontrado en el primer Plan Decenal de Educación, puesto que de acuerdo a la intencionalidad del plan, este busca aterrizar el proyecto educativo con la historia del país donde prime la convivencia y la tolerancia y en donde se formen seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza. En este sentido, el primer capítulo relaciona el proyecto de nación con la educación, reconociendo los graves problemas políticos, sociales y económicos del país y las diversas manifestaciones de violencia política, e invita a enfrentar esta crisis desde el afianzamiento de la democracia y del estado social de derecho, pluralista y fundado en el respeto de la dignidad humana. Estos valores son fundamentales para la construcción de un país que privilegie la paz y en donde la educación sea un pilar clave para consolidar este ejercicio.

A partir de lo anterior, es importante considerar los planes decenales de forma vinculante para los gobiernos, ya que, si bien estos se establecen como política de Estado, al no ser vinculantes, sino meramente consultivos, no hacen parte de las agendas políticas de los gobiernos. Además, debería establecerse un presupuesto previo que permita el desarrollo satisfactorio por parte del Ministerio de Educación Nacional para garantizar acciones políticas como la de este plan decenal, que planteó un incremento en el presupuesto de la educación distribuyendo una meta que aportara 4.8 del PIB para 1998; 5.6 del PIB para el 2001 y un incremento del 7% del PIB para el 2005 solo por parte del sector público. Sin embargo, al analizar el cumplimiento o no de este aspecto, vemos que para el 2001 solo hubo un incremento del 3.7% del PIB, para el 2005 solo se alcanzó un incremento del 4% y para el 2018 el Gobierno destinó a la educación tan solo el 4,7 %

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

de su Producto Interior Bruto (Vanegas, 2018), lo que refleja una falta de compromiso con la educación por parte de los gobiernos posteriores a la creación de este plan nacional de desarrollo.

Es interesante la idea planteada en este plan de implementar una política pública nacional que articule el PNDE, con los planes de desarrollo y programas regionales, territoriales y sectoriales cuestión que hasta el momento no ha llevado a cabo ningún gobierno.

Por otro lado hay que atender al llamado de resignificar la memoria histórica que hace el PNDE (2006-2016) desde la mirada de esas otras historias negadas, de esos olvidos obligados, de esa memoria mutilada que ha generado visiones simplistas de las relaciones políticas nacionales y posturas maniqueas que desdibujan los orígenes sociales y políticos de los conflictos sociales y del propio conflicto armado, a la vez que invisibilizan actores de la historia que aún hoy en el marco de un pos acuerdo, la historia oficial se niega a aceptar; en este sentido la recomendación debe ser la integración de este tipo de actores y de escenarios en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

Teniendo en cuenta lo anterior es imperante realizar una reforma curricular y una reestructuración de la propia ley general de educación, que implique la creación de unos lineamientos que incluyan además de la enseñanza de la historia, el establecimiento adecuado de la cátedra para la paz, con unas características concretas. Entre otras, la implementación de la cátedra de la paz debe darse, no mediante la promulgación de un decreto insustancial, sino a través de un estudio riguroso, elaborado por especialistas del ministerio de educación, pedagogos, directores de colegios y universidades, especialistas en cultura de paz, entre otros actores. Esto implica lograr estructurar una metodología que consiga diseñar un programa para cuya ejecución se hagan sensibles factores de la complejidad del país y el entorno específico con sus particularidades, -paisaje, actores, historia, necesidades- superando el centralismo educativo.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Además de lo anterior la ejecución pedagógica que se propone debe ser una oportunidad para fortalecer la memoria histórica, reconocer a las víctimas de la violencia social y política, dar la razón a las demandas históricas del movimiento social y del movimiento insurgente, como la necesidad de una reforma integral en torno a la tenencia de la tierra y seguir indagando en las causas y consecuencias del conflicto armado. Esta es una oportunidad histórica para establecer relaciones para la transformación de lenguajes, hábitos y significados producidos en las relaciones del diario vivir –el barrio, el colegio, el hogar, la ciudad- con un instrumento si no científico, al menos si razonado, como lo es la historia.

En este sentido, los trece fines de la educación contenidos en la Ley 115 que expresan la finalidad del proceso educativo y definen el marco político y filosófico de la educación colombiana deben ser revisados y actualizados en la perspectiva de refundación de nación que implica el posconflicto y la paz (Pulido, 2014). Esto conlleva a que la Ley 1874 de 2017 (sobre la enseñanza de la historia) debe desarrollarse bajo una reforma estatutaria que implique una diferenciación en horarios, espacios y rigurosidad para la enseñanza de la historia, así como la tienen las matemáticas o las ciencias naturales. Esto dará paso para analizar la sociedad y transformarla sin perder el sentido histórico y el impacto social que se vive en el presente, estudiando el conjunto de las particularidades en movimiento que componen la sociedad. Por ello, la tendencia en la ejecución de una educación para la paz debe atomizar los debates pedagógicos e integrar unos acuerdos institucionales donde los actores que componen el ámbito de la enseñanza escolar encuentren escenarios de transformación curricular y del propio proyecto educativo institucional, así como de la labor docente.

Por último, hay que recordar que la construcción de la educación para la paz implica expandir la participación y la inclusión. Si queremos reconstruir la legitimidad del proyecto de nación, se deben incluir reformas constitucionales que apunten a la reducción de las inequidades, crear

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas
 mecanismos de rendición de cuentas, combatir la corrupción y vincular estos aspectos como
 debates pedagógicos y como acuerdos institucionales entre los actores que componen el ámbito
 educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Acto legislativo 01 (4 de abril de 2017).

Alape, A. (1994). *El Bogotazo: Memorias del Olvido - Abril 9 de 1948*. Bogotá: Planeta.

Ballesteros, F. (2016). *El proceso de paz en el salvador: un referente para Colombia. Aportes del proceso de paz de El Salvador para el tratamiento del proceso de paz colombiano*. Bogotá: Universidad Católica & Università de salerno.

Bonilla, G. (2006). *¿Que guerra? ¿Cuál paz? Una mirada al conflicto armado Colombiano*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Bustamante, N. (23 de Abril de 2018). Colombia, lejos de alcanzar la meta de inversión en ciencia. *El Tiempo*.

Caicedo, R., Hurtado, D., Aguirre, C., & Fadul, C. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones: discusiones conceptuales y discusión científica colombiana (2000-2015) asociado a la paz, territorio y paz-desarrollo. *Hojas y Hablas ISSN: 1794-7030 - ISSN (on-line) 2539-3375 No 13*, 85-96.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos(2)*, 60-81.

Camacho, Á., & Leal, F. (1999). *Armar la paz es desarmar la guerra. Herramientas para lograr la paz*. Bogotá: FESCOL / IEPRI / CEREC,.

Campos, Y. (2008). *El baile rojo: relatos no contados del genocidio de la UP*. Bogotá: Random House Mondadori.

Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En S. d. Pública, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (págs. 69-105). México: Gobierno Federal SEP.

Casañas, J. (28 de noviembre de 2017). María F. Cabal explica su tesis: "la masacre de las bananeras fue un mito histórico". *El espectador*.

CNMH, C. n. (2010). *Basta ya , Colombia memorias del conflicto*. Bogotá: imprenta nacional.

Colombia, C. d. (1994). *Ley 115* . Bogotá.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Cruz, F. (2008). *Educación para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada. Una propuesta educativa para una cultura de paz*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Deubel, A. R. (2018). *Políticas públicas Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.

Devia, L. M., & Pineda, N. (2011). *Una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares a partir del análisis del conflicto armado y social en Colombia*. Bogotá: universidad pedagógica nacional.

Domeño, A. B. (2006). *Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia*. Barcelona: Escuela de Cultura de Paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. En C. H. Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-62). La Habana: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.

Fajardo, D. (2015). Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-55). La Habana: Comisión histórica del conflicto y sus víctimas.

Fals, O. (1967). *La Subversión en Colombia. El cambio social en la historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Figueredo, G. &. (2016). *Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Gallego, C. M. (1990). *Autodefensas, paramilitares y narcotráfico en Colombia*. Bogotá: Editorial Documentos Periodísticos.

García, D. (22 de Marzo de 2007). El paramilitarismo. *El espectador*, págs. 54-55.

García, M. (1992- 2001). De la Uribe a Tlaxcala. Procesos de paz. Bogotá: & "Veinte años buscando una salida negociada: Aproximación a la dinámica del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia, 1980-2000",. (CINEP, Ed.) *Controversia*, : ,(N°179).

Garzón Galiano, J. D., Parra Gonzáles, A. D., & Pineda Neisa, A. S. (2003). *El posconflicto en Colombia: coordenadas para la paz* . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

GIRALDO, J. (2015). Política y guerra sin compasión. En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 1-47). La Habana: Comisión hitórica del conflicto y sus víctimas .

Hobsbawm, E. (1968). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. Barcelona: Ariel.

Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental*. Medellín: Señal Editora.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *hallazgos*, 223-245.

Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *hallazgos*, 1.

Jiménez, A., Infante, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *revista colombiana de educacion*, 1-28.

Jiménez, C. (diciembre de 2009). "Aplicación e instrumentalización de la Doctrina de Seguridad Nacional en Colombia (1978-1982): efectos sobre la temática de derechos humanos". *Reflexión Política*, vol. 11(núm. 22), 50-62.

Lara, P. (1982). *Siembra vientos y recogerás tempestades*. Bogotá: Editorial Fontamara.

Ley 1732 (MEN 2015).

Manrique, A., & Rojas, C. A. (2005). *Conflicto armado, Narrativas y Memoria Social una propuesta para generar procesos de pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martha Herrera, Raúl Infante. (Abril de 2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*(20), 76-84.

Martínez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez, O. V., Varela Mora, L., & Romero Picón, Y. (2012). *Guadalupe Salcedo y la insurrección llanera, 1949 – 1957 & Surcando amaneceres: historia de los agrarios del Sumapaz y oriente del Tolima*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Medina, C. (1991). Escuela y Violencia: Una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Revista Educación y cultura*, 24.

MEN. (2004). Lineamientos y estándares. *Colombia aprende. La red de conocimiento*.

Molano, A. (2015). Fragmentos de la Historia del Conflicto Armado (1920-2010). En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado* (págs. 1-58). La Habana: Comisión histórica para el Conflicto y las Víctimas.

Nasi, C., & Rettberg, A. (julio de 2005). LOS ESTUDIOS SOBRE CONFLICTO ARMADO Y PAZ. *Colombia Internacional*, 64-85.

Nasi, C., Ramirez , W., & Lair, E. (2003). La guerra Civil. *Revista de Estudios Sociales*, 119-124.

Osorio, A. (2002). *Conciliación Mecanismo alternativo de solución de conflictos por excelencia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

- Perez, H. (2014). *Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Pulido, O. (Julio- Diciembre de 2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*(27), 15-26.
- Ramírez, S., & Restrepo, L. A. (1989). *Actores en conflicto por la paz. Proceso de paz durante el gobierno de Belisario Betancur 1982-1986*. Bogotá: Cinep, Siglo XXI editores.
- Rettberg, A., & Camacho, A. (2002). *Preparar el futuro: conflicto y post-conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Ideas para la paz, Alfaomegaeditor.
- SAMBANIS, N. (december de 2004). Wath is Civil War. Conceptual ans Empirical Complexities of an Operational Definition. *Journal of Conflict Resolution*, 48 (6), 814-858.
- Sarmiento, Á. V. (2015). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014* . Bogotá: Fundación Cultura Democrática.
- Singer, D. (1979). *Conflict in the linternational system, 1816-1977: Hlistorical trends and policy futures*. Beberly Hills: Sage publications .
- Turbay, M. (2005). *Educación media en Colombia: análisis crítico y opciones de política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ugarriza, J. E. (2013.). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia internacional*, 77, 141-176.
- Ulloa, F. C. (2001). *Haciendo paz. Reflexiones y perspectivas del proceso de paz en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz /Embajada de los Estados Unidos.
- Valencia, C. (2004). Pedagogía de las ciencias sociales. *Revista de ciencias sociales*, 91-94.
- Vanegas, A. (9 de Abril de 2018). Chile y Colombia, los que más invierten en educación en la Alianza del Pacífico. *La república*.
- Vega, C. R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios*, 31 - 51.
- Villarraga, Á. (2015). *Los procesos de paz en Colombia, 1982-2014*. Bogotá: Fundación Cultura Democrática.
- Canal, J., & González Calleja, E. (Eds.) 2012. *Guerras civiles: Una clave para entender la Europa de los siglos xix y xx*. Madrid: Casa de Velázquez. Extraído de <http://books.openedition.org/cvz/1086>
- Moreno, E. (enero-junio, 2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142. Universidad Libre (Bogotá).
- Durán, Wolfran, A (2010) Gestión de conocimiento y gestión de la investigación. RIGES, Bogotá

Anexo 1

El formato de la ficha bibliográfica es una adaptación del instrumento de recolección de información propuesto por (Hoyos, 2000).

Formato Ficha bibliográfica descriptiva

Título						
Autor						
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional ()			
Editorial						
Fecha						
Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto ()	Plan ()	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves						
Tema principal						

Referentes teóricos	
Resumen	
Recomendaciones	
Observaciones	
Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales	

Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto	
---	--

Anexo 2. Análisis Documental

Ficha bibliográfica descriptiva N° 1

Título	Plan Decenal de Educación					
Autor	Ministerio de Educación Nacional					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	1.996 - 2.005					
Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto()	Plan (x)	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Política educativa, democracia participativa, mandatos constitucionales, servicio educativo					
Tema principal	El plan nacional de educación da cuenta de la necesidad de dotar al país de un documento que de fundamentos a la comprensión de la educación como principal fuente del saber					

Referentes teóricos	<p>Ley general de educación de 1994</p> <p>Foro educativo nacional</p> <p>Documentos de trabajo MEN 1997</p> <p>Constitución nacional de 1991</p> <p>Decreto No. 1719 del 3 de octubre de 1995</p>
Resumen	<p>El primer plan decenal de educación se crea por mandato constitucional en el año de 1995, con el fin de establecer las directrices para el servicio educativo, con el aporte de la sociedad civil.</p> <p>Es un esfuerzo de toda la nación para formar seres humanos integrales que incorporen el saber científico y tecnológico en favor del desarrollo del país. Es un proyecto que busca generar unas metas y unos propósitos para la educación colombiana.</p> <p>El capítulo I aborda las relaciones entre el proyecto de nación y las funciones de la educación en este camino. Se resaltan las condiciones del contexto político y social denominado como una crisis estructural, marcada por la falta de afianzamiento de la democracia y por factores como la violencia política, la marginalidad y en ello la necesidad de construir un verdadero estado social de derecho. Esta tarea se encuentra relacionada con la construcción de una institucionalidad política moderna, que enarbole las banderas de la democracia, la justicia social, la participación de la sociedad civil, la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible, el respeto por la diversidad cultural y su autonomía y la apropiación de la ciencia y la tecnología.</p> <p>Aquí se presenta un balance de la educación en Colombia en el que se reitera la falta de organización y gestión administrativa, donde a pesar de un incremento del PIB cercano al 4%, existen altas tasa de analfabetismo, insuficiencia en la cobertura, marcadas diferencias entre zonas urbanas y rurales, deserción escolar y limitaciones en cuanto al acceso tecnológico: Frente a lo anterior el capítulo culmina resaltando el papel de la educación para lograr un desarrollo social y humano y como un asunto prioritario para el estado y la sociedad civil, ubicando a la educación como un derecho fundamental que posibilite además del crecimiento económico, el crecimiento espiritual y en donde la institución escolar pueda jugar un papel fundamental a través de modelos pedagógicos que superen todas las formas de autoritarismo, mediante el papel de un nuevo educador que</p>

	<p>garantice que los educandos se apropien del mejor saber de la sociedad, en un ambiente, democrático, de autoestima y solidaridad</p> <p>El capítulo II contiene los propósitos generales del plan. Parte del reconocimiento que hace la constitución política nacional de la educación como derecho y servicio que cumple una función social, para luego establecer 5 propósitos a saber: Convertir la educación en un propósito nacional y un asunto de todos; Lograr que la educación se reconozca como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación; Desarrollar el conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología; Integrar orgánicamente en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil y Garantizar la vigencia del derecho a la educación</p> <p>El capítulo III aborda los objetivos y metas del plan, que son los siguientes: 1. Generar una movilización nacional de opinión por la educación. 2. Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica. 3. Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente. 4. Afirmar la unidad y la identidad nacional, dentro de la diversidad cultural. 5. Superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo. 6. Organizar todos los esfuerzos de grupos sociales en un nuevo Sistema Nacional de Educación, antes de dos años. 7. Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extra escolar. 8. Asegurar que todas las instituciones de educación básica tengan la posibilidad real de proporcionar una educación completa y de calidad, 9. Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. 10. Alcanzar metas concretas en materia de cobertura del sistema educativo.</p> <p>El capítulo IV invita a la adopción de las siguientes estrategias y programas del plan: Primera: Integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación. Segunda: Elevar la calidad de la educación, lo cual se propone desde la cualificación de los maestros, el desarrollo curricular y pedagógico, el mejoramiento de ambientes escolares, la creación de programas de investigación, la ampliación de la jornada educativa, el premio a la excelencia educativa, la expedición pedagógica, la producción y distribución de textos, programas de medios de comunicación y programas de niños, niñas y adolescentes.</p> <p>La tercera estrategia se basa en la expansión y diversificación de la cobertura educativa, a través de aspectos como la expansión de la</p>
--	--

	<p>matrícula, la flexibilidad de los programas de estudio de la educación media; la diversificación de la educación técnica, tecnológica y universitaria, extender la cobertura de la educación infantil y preescolar, la validación y reconocimiento de saberes y el fortalecimiento de la educación no escolarizada.</p> <p>La cuarta estrategia está basada en la promoción de la equidad en el sistema educativo, para cuyo efecto se adelantarán programas de equidad de género y programas de atención a poblaciones especiales que incluyan favorabilidad en costos, participación, textos, entre otros subsidios. La quinta estrategia apunta al fortalecimiento de la institución educativa a través de programas como la integración del preescolar, la primaria y el bachillerato; la modernización; la asistencia para el desarrollo de los PEI y la integración de la comunidad educativa con la sociedad. La sexta estrategia consiste en el mejoramiento de la gestión educativa, la séptima estrategia se basa en la promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo y la octava estrategia se basa en la dignificación y profesionalización de los educadores fomentando la creación de redes académicas entre las autoridades educativas y las universidades y desarrollando garantías laborales a través del mejoramiento del salario y garantizando los derechos civiles y políticos de acuerdo a la constitución y la ley.</p> <p>El capítulo quinto del Plan refiere a la financiación. Aquí se genera un compromiso del actual gobierno (1996) y de los siguientes tres gobiernos a contribuir con la responsabilidad en educación que requiere la adopción del plan. Dando como meta que el país dedique para el año 2005 el 8.5% del PIB a la educación, con un aporte del 6.5% para el sector público y un 2.0% para el sector privado. Cabe anotar que el incremento del presupuesto en educación debe ir acompañado de estrategias para mejorar la gestión financiera.</p> <p>El capítulo VI se refiere a los compromisos que tiene el Estado y la sociedad civil frente al plan decenal de educación como un acuerdo nacional, donde el papel de las entidades territoriales, del congreso de la república, las asambleas departamentales, los consejos municipales, las instituciones educativas estatales y privadas, los medios de comunicación, los empresarios, los gremios, la iglesia, los sindicatos de educadores, las organizaciones sociales y en particular las asociaciones de padres de familia, las juntas comunales y los demás organismos comunitarios son fundamentales.</p> <p>El capítulo final, capítulo 7 se refiere a la evaluación, al seguimiento y a la difusión del plan. Según el artículo 72 de la ley general de educación, el plan debe ser evaluado y revisado permanentemente, cuyos responsables serán las juntas de educación, los foros</p>
--	---

	educativos, las mesas de trabajo por la educación, las juntas de educación y las secretarías de educación departamentales
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Precisamente, llama la atención que el papel de la educación en el plan es un proceso que permite al educando “apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla” Es clave que, a pesar que no hay un punto del plan que específicamente aborde como tal la enseñanza de las ciencias sociales, sí se evidencia una preocupación por el pensamiento crítico y por la formación política de la historia de la nación, lo cual implícitamente está invitando a pensar las ciencias sociales para su enseñanza desde los problemas sociales, y más explícitamente unas ciencias sociales con un enfoque en los territorios y en la identidad nacional</p> <p>Otro aspecto a tener en cuenta es la propuesta de Desarrollo Curricular y Pedagógico, el cual tiene por objeto transformar los enfoques, programas, contenidos y prácticas en todos los niveles del sistema. “Particularmente, en la educación básica y media será indispensable el desarrollo de acciones para innovar y resolver problemas cruciales de los procesos de formación, tales como: la enseñanza de (...) las ciencias, la formación en valores y para la democracia, la educación sexual, la educación ambiental (p.12). Este apartado está relacionado con la relación que se debe tener en cuanto a la investigación para lograr innovación en el rediseño de políticas y de programas, en donde la creación de Colciencias se presenta como una unidad especializada para tal fin</p>
<p>Relaciones con el conflicto y el posconflicto</p>	<p>A lo largo del plan decenal se han encontrado una serie de relaciones bastante amplias con el conflicto y el posconflicto. De acuerdo a la intencionalidad del plan, este busca aterrizar el proyecto educativo con la historia del país donde prime la convivencia y la tolerancia y en donde se formen seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza. En este sentido, el primer capítulo relaciona el proyecto de nación con la educación, reconociendo los graves problemas políticos, sociales y económicos del país y las diversas manifestaciones de violencia política, e invita a enfrentar esta crisis desde el afianzamiento de la democracia y del estado social de derecho, pluralista y fundado en el respeto de la dignidad humana; valores que son fundamentales para la construcción de un país que privilegie la paz, en donde la educación es un pilar clave para consolidar este ejercicio.</p>

El primer desafío que plantea el plan decenal es consolidar el sistema democrático, acción que está ligada a la teoría de la paz como equilibrio dinámico de fuerzas entre factores políticos, sociales, culturales y tecnológicos, ya que desde este enfoque se considera que entre otros requerimientos, debe generarse un desarrollo económico, político y social que permita avanzar en los orígenes sociales de conflictos, como el atraso, la marginación, la pobreza y la falta de oportunidades de ascenso socioeconómico, tema que se plantea en el plan al encaminarlo hacia “la búsqueda de la equidad y de la justicia social. La superación de las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Lograr que los grupos más pobres y las poblaciones de las zonas rurales puedan acceder al nivel secundario y universitario de educación”. En este sentido el documento reconoce las profundas inequidades de la sociedad colombiana y plantea extender la calidad y la cobertura y las diferencias de tipo étnico y de género. Por eso hay que reconocer en el plan, una apuesta significativa para la paz, al buscar un compromiso desde la educación para la ampliación de la participación política y la garantía de los derechos fundamentales.

En el capítulo II, cuando se abordan los propósitos generales del plan, es claro y contundente el enfoque para la paz cuando afirma que “La educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (p.7). Además de este marcado enfoque para la paz, ya en el capítulo III, cuando se plantean los objetivos del plan, uno de ellos es bastante preciso al señalar que una de las metas para el decenio es: “Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.” (p.8); y dentro de esta propuesta se encuentra la creación de los manuales de convivencia democrática, “a partir de práctica y la reflexión sobre el ejercicio del gobierno escolar y la solución de conflictos” (p.8).

Dentro de las estrategias que presenta el plan dirigidos a que se lleve a cabo su consecución, resulta interesante la cuarta estrategia basada en la promoción de la equidad en el sistema educativo. Estos programas para la equidad en el sistema educativo presentan un enfoque para la no violencia, al reconocer las desigualdades sociales a las que se ven sometidos diferentes grupos que se excluyen en el modelo de desarrollo económico del país, como lo son la mujer, los grupos étnicos que habitan el territorio nacional, la población rural y los grupos urbanos marginales.

Recomendaciones	<p>Uno de los aspectos que hay que resaltar de este plan decenal es que tiene que plantearse como una política de Estado, es decir, que trascienda el nivel de gobierno y se conviertan en compromisos de Estado, puesto que son interesantes las propuestas que allí se generan frente a la educación en términos de la democracia y la participación ciudadana, y en la construcción de una cultura para el fortalecimiento de los derechos humanos, sin embargo estos planteamientos no se concretan si no se llevan a cabo en la larga duración y con un compromiso por parte de todos los gobiernos.</p> <p>De hecho, este plan decenal plantea un incremento en el presupuesto de la educación en donde la meta señalada se distribuye en un aporte de 4.8 del PIB para 1998; 5.6 del PIB para el 2001 y un incremento del 7% del PIB para el 2005 solo por parte del sector público. Sin embargo, para el 2001 solo hubo un incremento del 3.7% del PIB y para el 2005 solo se alcanzó un incremento del 4% lo que refleja una falta de compromiso por la educación por parte de los gobiernos que precedieron la creación de este plan nacional de desarrollo, lo que se refleja en un atraso en términos de las desigualdades sociales en nuestro país.</p> <p>Hay que entender que estas desigualdades generan conflictos sociales que se encuentran relacionados con la violencia. Por esta razón, un enfoque de políticas públicas educativas sobre las poblaciones marginadas, sobre los grupos étnicos y las comunidades rurales y sobre otros grupos marginados en general son un aporte importante para la construcción de paz, convivencia y ciudadanía para la democracia.</p>
Observaciones	<p>Cabría realizar un cuestionamiento acerca de cuál debe ser la función de la educación hoy, y para empezar, nos encontramos con muchas repuestas, sin embargo, tiene sentido decir que vale la pena creer que sí hay un papel, que la educación y específicamente la enseñanza de las ciencias sociales hoy más que nunca tienen la responsabilidad de transformar los referentes analíticos desde donde se ha narrado la memoria de lo que somos y de lo que quieren que seamos, que el pensamiento que se produce desde la enseñanza debe permitir no sólo la acumulación de información sino la producción de conocimiento, asunto que se denota en detrimento por la desfinanciación de entidades de investigación como Colciencias y de la propia educación superior, lo que imposibilita la acción de entender la realidad y potenciar el accionar político de los sujetos.</p>

	<p>Por ello, se hace oportuno el análisis en torno a las ciencias sociales escolares, dado el papel que socialmente agencia, y que no responde a las verdaderas necesidades de nuestro contexto actual, pues no se trata de pensar las ciencias escolares desde un ejercicio meramente pragmático sino acudir a la construcción de conocimiento desde una perspectiva crítica que permita entender y transformar la realidad, donde más allá, de acudir a la memoria de datos y fechas perfectamente ordenadas cronológicamente, se produzca un conocimiento significativo que potencie el pensamiento crítico dentro de un proyecto de formación que se articule a los procesos sociales.</p>
--	--

Ficha bibliográfica descriptiva N° 2

Título	Plan Decenal de Educación 2006-2016 La educación que queremos para el país que soñamos					
Autor	Ministerio de Educación nacional					
Tipo autor	Individual ()		Colectivo ()		Institucional (x)	
Editorial						
Fecha	20 de septiembre de 2007					
Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto ()	Plan (X)	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Construcción colectiva, desafíos de la educación en Colombia, renovación pedagógica, autonomía de las instituciones educativas, competencias, proyecto de nación, educación para la paz.					
Tema principal	El plan decenal 2006-2016 es una herramienta de gestión educativa en el nivel municipal, departamental y nacional cuya finalidad es servir de horizonte para el desarrollo educativo del país y referente obligatorio para los gobiernos precedentes a su elaboración y un					

	instrumento de movilización social para la defensa de la educación como derecho fundamental
Referentes teóricos	Constitución política de Colombia Ley 115 de 1994 (Ley general de educación)
Resumen	<p>La formulación del Plan fue impulsada por organizaciones del sector educativo a través de una gran movilización social lograda desde una amplia consulta que permitió una construcción colectiva que incluyó una documentación previa, una agenda propuesta por grandes personalidades, y una consulta institucional en línea, las cuales generaron temas claves para el debate, los cuales en un tercer momento se llevaron a cabo a través de mesas de trabajo, foros virtuales y propuestas ciudadanas.</p> <p>Un cuarto momento permitió la concertación del PNDE 2006-2016 a través de la convocatoria a una Asamblea Nacional por la Educación, cuyo resultado dio a la creación de su redacción mediante 31 relatores. Esta comisión decretó una arquitectura que fijara un derrotero de planeación que permitiera a cada gobierno adoptar sus propios planes de trabajo desde unos macro objetivos y unas macro metas.</p> <p>El documento construido expone en general una mirada de la educación como derecho fundamental que visualiza la educación para el 2016 como un derecho cumplido y un bien público garantizado por el estado a toda persona, cuya función social reconoce a los estudiantes como sujetos y contribuye al logro de la paz, la superación de la pobreza, la exclusión y al fomento de valores democráticos.</p> <p>El capítulo 1 aborda los desafíos de la educación en Colombia. En primer lugar, se encuentran los fines de la educación y su calidad en el siglo XXI, aquí se esboza el tema de la articulación y coherencia del sistema educativo; la organización de sistemas de seguimiento y evaluación para todos los niveles y entes responsables de la evaluación; el desarrollo de la investigación y la construcción de currículos pertinentes; el uso y apropiación de las TIC de manera crítica como herramientas para el aprendizaje, todo esto penado</p>

	<p>desde el marco de la globalización en donde se privilegie una educación para el trabajo.</p> <p>En segundo lugar, entre los desafíos de la educación, se encuentra la paz y la convivencia y la ciudadanía tema pensado desde la aplicación de políticas públicas que garanticen una educación para la paz, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, económica, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la diversidad y el desarrollo sostenible. En tercer lugar, la renovación pedagógica se plantea desde el uso de las TIC, el fortalecimiento de los PEI y la evaluación y promoción de estándares de calidad nacionales e internacionales.</p> <p>En cuanto a la ciencia y la tecnología se pretende implementar una política pública para su fomento y así mismo un incremento de la cultura y la investigación y el conocimiento científico en todos los niveles educativos</p> <p>El capítulo 2 integra cuatro garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia. La primera de ellas apunta a gestionar y asignar mayores recursos para garantizar el acceso a la educación y la permanencia, traducido en mayor inversión del estado para aumentar la cobertura, pero también para infraestructura, ciencia y bienestar docente, acompañado de un proceso de descentralización en donde se incremente las transferencias de la nación a los entes territoriales.</p> <p>La segunda garantía está enfocada en el desarrollo infantil y la educación inicial considerada hasta los 7 años, desde una perspectiva de derechos; mientras que la tercera garantía se tituló Equidad: acceso y permanencia, y como su nombre lo indica, se trata de que el Estado a través de políticas públicas garantice el derecho a un sistema educativo de calidad que integre apoyos pedagógicos, acceso a la educación superior y garantías de acceso para necesidades educativas especiales. La cuarta garantía para el cumplimiento del derecho a la educación se titula: Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas, en la cual se integra la formación para la participación en la construcción de políticas públicas educativas y desarrollar procesos para el aseguramiento de la calidad y la consolidación de la gestión educativa.</p> <p>El capítulo 3 aborda lo referente a los agentes educativos. En primer lugar, se refiere al desarrollo, formación y a la dignificación docente, para cuya propuesta se plantea fortalecer la profesionalización, la calidad de vida de los docentes y directivos docentes y estimular la identidad profesional de los maestros como pedagogos, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, dinamizadores de ambientes</p>
--	---

	<p>culturales, artísticos, científicos, ambientales y tecnológicos. Este proyecto de desarrollo profesional busca además crear un nuevo estatuto único de profesionalización docente, fomentar el desarrollo, la investigación y los sistemas de información y comunicación para los docentes.</p> <p>Por otro lado, también se integran acá a otros actores que van más allá del sistema educativo, entre ellos la familia como el principal responsable del proceso de formación; fortalecer la participación del sector productivo e implementar estrategias que garanticen el cumplimiento de la responsabilidad social de los medios de comunicación.</p> <p>Para finalizar, el capítulo 4 estipula los mecanismos de seguimiento, evaluación y participación del PNDE. Estos se componen de una plataforma virtual, una comisión nacional de seguimiento, la constitución y coordinación del seguimiento a través del gobierno nacional, y las secretarías de educación de los departamentos, los distritos y los municipios certificados; adicionalmente una red nacional de seguimiento conformada por todos los assembleístas que participaron en la formulación del PNDE; un observatorio técnico de monitoreo que diseñará instrumentos, indicadores de proceso, gestión y resultado de los macro objetivos que se plantean a lo largo del documento y por último los foros educativos anuales nacionales, departamentales, municipales y distritales como espacios para el debate, la reflexión y la contribución frente a los avances del PNDE</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Este PNDE señala la importancia de diseñar currículos pertinentes orientados hacia el desarrollo de las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura. Al hablar de la construcción de currículos pertinentes ubica la educación en el contexto nacional, particularmente mediante el fortalecimiento de la enseñanza de la historia nacional y el contexto político.</p> <p>Una de las propuestas del Plan es garantizar la enseñanza de la historia nacional con estrategias que articulen los niveles y tipos de educación, y modelos que incentiven la permanencia, el arraigo territorial y la identidad étnica y cultural. Cinco de los diez temas del Plan responden a este objetivo. Otro aspecto que se destaca es garantizar la formación política en todos los niveles del sistema educativo, y propone la adopción de “mecanismos de evaluación, de tal manera que los estudiantes, desde la edad inicial, puedan identificar problemas que afectan la comunidad local y buscar</p>

	<p>conocimientos científicos para dar soluciones a los problemas de su entorno” (p. 22) lo cual hace parte de las apuestas curriculares que se derivan en esta investigación</p> <p>En este sentido se rescata lo local y lo nacional en medio de un discurso de “educación de calidad en el siglo XXI” (globalización y autonomía) rescatando el “sentimiento patrio desde el conocimiento de la historia y la geografía nacional</p> <p>Un punto importante acá, es que destaca como tarea de los PEI el desarrollar competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación, como latinoamericanos y como ciudadanos del mundo.</p>
<p>Relaciones con el conflicto y el posconflicto</p>	<p>De entada se puede observar que uno de los propósitos del plan es contribuye al logro de la paz, la superación de la pobreza, la exclusión y al fomento de valores democráticos y a lo largo del documento se establece la meta para el 2016 de fortalecer procesos de formación en solidaridad, cooperación, participación y cultura democrática.</p> <p>Igualmente pretende incorporar en los PEI una catedra de etnoeducación que fortalecería el reconocimiento y el sentido de pertenencia hacia la diversidad cultural. A esto se suma el entender la historia nacional desde su situación política y vincular los saberes del aula con la actualidad nacional, la historia no oficial y los principios constitucionales, para resignificar la memoria histórica.</p> <p>Entre los desafíos de la educación, se encuentra la paz y la convivencia y la ciudadanía tema pensado desde la aplicación de políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación para la paz, desde un enfoque de derechos humanos basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, económica, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos. Este desafío enfatiza en la importancia de dar una mirada a los grupos en situación de desplazamiento.</p>
<p>Recomendaciones</p>	<p>Es interesante la idea planteada en este plan de implementar una política pública nacional que articule el PNDE, con los planes de desarrollo y programas regionales, territoriales y sectoriales cuestión que hasta el momento no ha llevado a cabo ningún gobierno.</p> <p>Por otro lado hay que atender al llamado de resignificar la memoria histórica que hace el PNDE desde la mirada de esas otras historias</p>

	<p>negadas, de esos olvidos obligados, de esa memoria mutilada que ha generado visiones simplistas de las relaciones políticas nacionales y posturas maniqueas que desdibujan los orígenes sociales y políticos de los conflictos armados, a la vez que invisibilizan actores de la historia que aún hoy en el marco de un posconflicto, la historia oficial se niega a aceptar</p>
<p>Observaciones</p>	<p>El PNDE 2006-2016 es bastante ambicioso en términos de reconocer en la educación una base para el desarrollo el país en términos no solo culturales, sino también económicos y políticos. Precisamente en un apartado donde se aborda la intervención de otros actores en el sistema educativo, allí se plantea identificar espacios culturales, sociales y políticos que trasciendan la escuela, como la red de bibliotecas públicas y una red educadora que utiliza los escenarios de las ciudades y las regiones para la formación de los individuos, valorando las diversas cosmovisiones, la organización social, la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza como aporte a los procesos educativos</p> <p>Además, a lo largo de sus páginas ratifica la educación como derecho fundamental e invita a los gobiernos a elevar el gasto fiscal para la educación en términos de investigación, cultura y formación docente. Pese a lo anterior, y a al ambicioso intento del ex presidente Santos de lograr el ingreso de Colombia en la OCDE, hoy sabemos que la inversión en ciencia y tecnología en el país no alcanza ni el 1%, mientras que los países miembros de este organismo invierten alrededor del 4% del PIB (Bustamante, 2018), esto sin mencionar la baja financiación de Colciencias y la actual crisis de la educación superior pública que mantiene a las universidades en un paro de más de tres meses.</p> <p>Estos aspectos sumergen a Colombia en la dependencia y en el atraso, pues los gobernantes no han sido capaces de entender la importancia de que los países generen su propio conocimiento, transformen sus propias materias primas y posibiliten sus propios desarrollos tecnológicos pues es este el que va a aportar al desarrollo económico y social del país, manteniendo la marginalidad y las relaciones sociales de pobreza que son en gran medida, como se ha argumentado a lo largo de estas páginas, los detonantes de grandes conflictos sociales y de brotes de violencia política</p>

Ficha bibliográfica descriptiva N° 3

Título	Ley 115 de Febrero 8 de 1994					
Autor	Congreso de la República de Colombia					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	Febrero 8 de 1994					
Referencia APA	(Colombia, 1994)					
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto()	Plan ()	Ley (x)	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Normas, derechos, constitución política, Estructuración de la Educación					
Tema principal	Señala las normas generales para regular el servicio público de la educación.					
Referentes teóricos	Constitución política de Colombia					
Resumen	La ley general de educación es un documento público elaborado bajo los preceptos de la constitución Política, de conformidad con el artículo 67 según el título I, en donde orienta los fines de la educación. En el título II aborda la estructura del servicio educativo. Allí se desarrollan los fines y las responsabilidades de la educación, así como los actores encargados de intervenir en este proceso.					

	<p>El capítulo I, aborda todo lo referido a la educación formal, definiendo la educación preescolar, básica y media, así como sus funciones. En el capítulo II define la educación no formal, así como su reglamentación y sus beneficios. En el capítulo III se define la educación informal, y la misión que tienen los medios de comunicación masiva frente a este tipo de conocimiento</p> <p>El título III contiene las modalidades de atención educativa a poblaciones. El capítulo I se dedica a tratar la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. El capítulo II se refiere a la educación para adultos, el capítulo II aborda lo concerniente a la educación para grupos étnicos, mientras el capítulo IV orienta lo referente a la educación campesina y rural. El último capítulo de este título explica el objeto y el ámbito de la educación para la rehabilitación social.</p> <p>El título IV presenta toda la organización para la prestación del servicio educativo de la siguiente forma: Capítulo I, normas generales; el capítulo II, currículo y plan de estudios; el capítulo III, evaluación; el capítulo IV se encarga de la organización administrativa del servicio.</p> <p>El título V se encarga de lo referente a los educandos de la siguiente manera: Capítulo 1, formación y capacitación; y el capítulo 2, Beneficios estudiantiles.</p> <p>El título VI aborda lo referente a los educadores. Un primer capítulo explica las generalidades sobre los docentes y sus nombramientos; el segundo capítulo explica las finalidades de la formación de educadores. El tercer capítulo aborda lo concerniente a la carrera docente; el capítulo 4 lo relacionado con el escalafón docente; el capítulo 5 explica las funciones de los directivos docentes y el capítulo 6 da a conocer los estímulos que pueden obtener los docentes.</p> <p>El título VII refiere a los establecimientos educativos de la siguiente forma: Capítulo 1, definición y características; el capítulo 2, gobierno escolar.</p> <p>El título VIII desarrolla lo concerniente a la dirección, administración, inspección y vigilancia en el siguiente orden: Capítulo 1, de la Nación; Capítulo 2, de las entidades territoriales; capítulo 3, de las juntas y foros, la cual se subdivide en dos secciones, la primera referida a las juntas de educación y la segunda a los foros educativos. El capítulo 4 refiere los términos de la inspección y vigilancia.</p>
--	---

	<p>El título IX aborda la financiación de la educación de la siguiente manera: Capítulo 1, recursos financieros estatales y el Capítulo 2, estímulos especiales. Por último, el título X explica las normas especiales para la educación impartida por particulares, frente a las generalidades, el régimen laboral de contratación y los derechos académicos, para que, en el último título, XI, donde se encuentran unas disposiciones especiales, transitorias y la vigencia de esta ley.</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Centra la enseñanza de las ciencias sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición de la educación colombiana a saber, la historia y la geografía, sugiriendo la ampliación temática de are a partir de la inmersión de la enseñanza de la Constitución política, la democracia y la educación ambiental.</p> <p>El título I, artículo 5, hace énfasis en la “adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos”. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional. “La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.</p> <p>En el título II, artículo 13 se destaca: “el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”.</p> <p>El párrafo primero del título II, aclara que el estudio de varios de los temas que se han citado acá, no exigen una asignatura específica, sino que debe incluirse a través de todo el plan de estudios.</p> <p>La sección tercera, sobre las orientaciones de la educación básica indica como uno de sus objetivos “el fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico. En esta misma sección, en el artículo 22, da cuenta que uno de los objetivos de la educación básica es “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>El artículo 23 de la sección tercera, indica que las áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son entre otras, las Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.</p>

	<p>La sección cuarta, sobre la educación media, presenta el siguiente párrafo: Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior</p>
<p>Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto</p>	<p>En el título I, artículo 5, donde se habla de los fines de la educación, se resaltan los siguientes: la formación por el respeto de los derechos humanos, la paz y los principios democráticos de convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad; la participación en la vida económica y política; la formación para la historia colombiana; “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva (...) en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social”; “la prevención integral de problemas socialmente relevantes”.</p> <p>En el título II, artículo 13, al hablar de los objetivos comunes de la educación, se encuentran varios aspectos relacionados con el conflicto o el posconflicto:” Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos”; “Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas”; “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”</p> <p>Sección tercera, Artículo 20: 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>Sección tercera, artículo 21: La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; el artículo 22 da cuenta de 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</p> <p>En el capítulo 5, cuyo tema es la Educación para la rehabilitación social, en artículo 68, se orienta lo siguiente: Objeto y ámbito de la educación para la rehabilitación social. La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y</p>

	<p>social exige procesos educativos integrales que le permitan su reincorporación a la sociedad.</p> <p>El título V, De los Educandos, en el capítulo 1, dedicado a la Formación y capacitación, capítulo 92 advierte: “Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, <u>la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación</u>”</p>
<p>Recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El en título II, artículo 13 se habla de los objetivos comunes de todos los niveles; allí se exponen acciones encaminadas a “proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos”, en este sentido, el tema del conflicto armado es pertinente para abordar la temática de los derechos humanos en todos los niveles con diferentes enfoques. • El título II, artículo 13 propone como objetivo de la educación “Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” Este aspecto está ligado al reconocimiento de la diferencia en cuanto a la ideología política, para lo cual se recomienda el análisis las diferencias ideológicas que originaron el conflicto armado. En este mismo artículo se puede destacar “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”. El manejo de la identidad cultural en Colombia, debe tener en cuenta la vulneración y el sometimiento al que fueron sometidos los pueblos indígenas y afrodescendientes, pues de aquí se desprendieron brotes de rebeldía y resistencia relacionados con la exclusión política de grupos étnicos como el caso de Quintín Lame, por citar solo un ejemplo. De aquí la importancia del abordaje de la enseñanza del conflicto armado para comprender la identidad cultural. • La sección tercera, en lo referente a la educación básica aclara como objetivo “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

	<p>cooperación y la ayuda mutua” Sobre este aspecto se recomienda que uno de los aspectos más relevantes de la realidad nacional a lo largo del siglo XX es el conflicto armado y la fase actual de posconflicto presenta la oportunidad de avanzar en valores como la tolerancia, la democracia, la justicia y la convivencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la misma sección tercera se da cuenta de la necesidad de “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”, en este sentido, la recomendación se presenta al comprender que la realidad social del país está inmersa en la problemática del conflicto armado y su estudio como un aspecto de carácter científico es fundamental para entender la historia nacional • En la sección cuarta, referente a la educación media, en el artículo 30, se resalta como objetivo específico “La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”. Este aspecto cobra relevancia al encontrar la necesidad de avanzar en la construcción de la reflexión y la crítica sobre la realidad del país, como mecanismo de convivencia, en este sentido, la reflexión en torno a la violencia política y a las crisis sociales de la historia de la nación colombiana, es un tema referente para avanzar en este aspecto. • Según el párrafo del artículo 31, de la sección cuarta, se recomienda crear una línea de profundización en ciencias sociales para el currículo de la educación media, a partir de las necesidades del municipio. Por otro lado, en el título IV, dedicado a la organización para la prestación del servicio educativo hay un párrafo que observa que “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país”. En este sentido se recomienda hacer énfasis en la comunidad local del municipio de Soacha, afectada por el desplazamiento forzado y otras situaciones relacionadas con el conflicto armado • El título III dedicado a modalidades de atención educativa a poblaciones, en el capítulo 5, Educación para la rehabilitación social, Artículo 68 dice: “Objeto y ámbito de la educación para la rehabilitación social. La educación para la rehabilitación social comprende los programas educativos que se ofrecen a personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad.”. Sobre este
--	---

	<p>artículo se recomienda empezar a trabajar este tipo de educación para la rehabilitación social, también en la educación formal, en la que se incluya, por ejemplo, educación para excombatientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Según el Capítulo 2, Currículo y plan de Estudios, desde el análisis de los artículos 76, y 77, donde se encuentran las siguientes afirmaciones <p>“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”</p> <p>“Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales”</p> <p>Se recomienda la creación de una modificación significativa al currículo, introduciendo un área optativa como la enseñanza de la historia nacional, o una cátedra para la enseñanza del conflicto y el posconflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • El título VII, capítulo 2 sobre el gobierno escolar propende por la creación de organizaciones juveniles que “redundan en la práctica de la participación democrática en la vida escolar”, al respecto se recomienda apoyar iniciativas de grupos de estudio sobre el fenómeno de la violencia y sobre la fundación de iniciativas de paz, tanto de maestros como de estudiantes. • En el título VIII, capítulo 3, busca la creación de juntas y foros, al respecto el artículo 156 reza: “Plantear acciones de investigación que promuevan el desarrollo científico del proceso educativo nacional”. Esta investigación busca dar alcance a este aspecto al promover el desarrollo científico del proceso educativo nacional en torno al conflicto armado. Así mismo se recomienda a la secretaría de educación tener en cuenta este estudio para verificar que los currículos del municipio se ajustan a los criterios establecidos por la ley general de educación, tal como lo advierte el artículo 158.
--	--

Observaciones	<p>La ley General de educación es un insumo importante para tener en cuenta en la construcción de políticas educativas en torno a la enseñanza del conflicto armado en Colombia y un aval para la elaboración de referente teóricos, conceptuales y prácticos en la escuela para el entendimiento y la superación del conflicto armado y de la violencia en todos los espacios de la sociedad, al promover el ejercicio de una cultura, reflexiva, crítica, incluyente, democrática y participativa para la ciudadanía del país.</p> <p>Es necesario que este documento sea un referente primario en la elaboración de documentos de las instituciones escolares como manuales de convivencia, PEI, y planes de estudio, pero además se evidencia la necesidad del uso de este documento para promover la elaboración de un currículo de ciencias sociales anclado en generar un proyecto de ciudadanía para la democracia y la convivencia, una ciudadanía basada en el reconocimiento de los derechos del otro desde la libertad y las diferencias que como país debe generar la educación.</p>
----------------------	---

Ficha bibliográfica descriptiva N° 4

Título	Lineamientos curriculares Ciencias Sociales					
Autor	Congreso de la República de Colombia					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial	Ministerio de Educación Nacional, <i>Lineamientos curriculares</i>					
Fecha	Febrero 8 de 1994					
Referencia APA	(Colombia, 2002)					
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto()	Plan ()	Ley (x)	Artículo ()

Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro (X)
Palabras claves	Interdisciplinariedad, ejes generadores, preguntas problematizadoras,					
Tema principal	Se proponía que la enseñanza de las ciencias sociales tenía que avanzar del simple trabajo por áreas, asignaturas y/o materias, razón por la que la planificación se debía realizar alrededor de temas de interés de los individuos que participaran en el proceso (docentes-estudiantes), problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, ideologías, colectivos humanos (culturas, etnias, clases sociales,) etc. Todo esto con la posibilidad de visualizar la complejidad de las problemáticas sociales, académicas e individuales desde diferentes ópticas: “una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren la historia, la geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las ciencias sociales y humanas					
Referentes teóricos	<p>Inmanuel Wallerstein y otros: “Abrir las Ciencias Sociales”. Editorial Siglo XXI, 1999</p> <p>Michael Gibbons y otros: “La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas”. Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona, 1997</p> <p>Matei Dogan y Robert Pahre: “Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora.” Grijalbo, México, 1993</p> <p>Wilhelm Dilthey: “Introducción a las ciencias del espíritu”. Alianza, Madrid 1980</p> <p>Clifford Geertz. “La interpretación de las culturas”. Gedisa, Barcelona, 1989</p> <p>Max Weber: “Economía y sociedad”. Fondo de Cultura Económica. México, 1977. Vol I</p> <p>Tomas Khun: “La estructura de las revoluciones científicas”. Fondo de Cultura Económica. México 1972; Ilya Prigogine, Edgar Morín y otros: “Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad”. Paidós, Buenos Aires 1996; Elkana Yehuda, “La ciencia como sistema cultural”. En Revista Colombiana de Epistemología Vol III, Bogotá 1984</p>					

	<p>Edgar Morín: “Introducción al pensamiento complejo”. Gedisa, Barcelona, 1996; Edgar Morín: “Por una reforma del pensamiento”. En Correo de la Unesco, París, febrero 1996</p> <p>Jesús Ibáñez: “Nuevos avances en la investigación social”. Proyecto A, Barcelona, 1998</p> <p>Émile Durkheim: “Las reglas del método sociológico”. Orbis, Buenos Aires, 1986</p> <p>Alfonso Torres: “Enfoques cualitativos y participativos de investigación social”. UNAD, Bogotá, 1997</p> <p>ICFES: “Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI”. Bogotá, 1999</p> <p>Gabriel Restrepo y otros: “Orientaciones Curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media”. Bogotá, octubre de 2000, pág. 6 y 7. Documento mimeografiado.</p> <p>Constitución Política de Colombia</p> <p>Movimiento Pedagógico</p>
<p>Resumen</p>	<p>Para el año 2002 —después de 8 años de ser decretada la reforma curricular— el MEN completa la serie de “lineamientos curriculares” que la Ley General de Educación 115 ordenó para cada una de las áreas fundamentales y obligatorias; los últimos en ser publicados fueron los correspondientes a las ciencias sociales. El marco jurídico en el que se sustentaron los lineamientos era: los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación, en la Constitución Política (en su artículo 67) y en el Plan Decenal de Educación (1996- 2005).</p> <p>La elaboración de los lineamientos se dio en cuatro etapas: inicialmente, se elaboró una contextualización nacional e internacional de las ciencias sociales a través de un estado del arte. Allí se reconocieron los lineamientos en ciencias sociales que sustentaban los PEI institucionales, las innovaciones del área o disciplinas afines, un trabajo de campo que contemplaba el acompañamiento de clases, salidas pedagógicas y conversaciones directas con estudiantes, docentes, directivos; incluso, en algunas ocasiones, con funcionarios de las secretarías de educación de diferentes zonas del país como Chocó, Cauca, Cartagena, Antioquia, Cali y Bogotá.</p>

	<p>Como sustento teórico los lineamientos se basaron en Immanuel Wallerstein, quien planteaba las ciencias sociales como un proceso académico que se originó en el siglo XVI y se estructuró entre mediados del siglo XVIII y el XIX. Durante este periodo se buscó que las ciencias sociales explicaran la sociedad desde un conocimiento secular, ya que esta no podía ser entendida desde las leyes de las ciencias naturales o las ciencias exactas. Los argumentos para el cambio se sustentaron, según Wallerstein, en dos aspectos centrales: el primero correspondía a que los estados y a no tenían el mismo protagonismo que antes, ya que por el contrario perdieron credibilidad y responsabilidad frente a los individuos. Y, en segundo lugar, el protagonismo recaía sobre el sujeto como un pensador global que podía actuar localmente.</p> <p>Las pretensiones de estos lineamientos fueron consolidar puntos de apoyo y orientación a los diferentes actores del escenario educativo, al aportar elementos claros de tipo conceptual, teórico, metodológico, operativo e integrador y dar sentido al quehacer pedagógico con la formación de nuevos ciudadanos. Simultáneamente se quería proporcionar la calidad educativa que se requería, orientando los saberes y aprendizajes —tradicionalmente presentes en el trabajo escolar—, integrándolos con los avances contemporáneos. Así era posible ejercer la igualdad de derechos, la democracia, la dignidad del ser humano y la solidaridad en las sociedades.</p> <p>De esta manera, se buscó abanderar profundos cambios en el escenario educativo en pro de la formación de nuevas realidades para hombres y mujeres del presente y del futuro como lo planteaba la constitución y en coherencia con la Ley General de Educación 115. Los lineamientos fueron la materialización de todos los debates, las críticas y las discusiones entre académicos, y también la condensación de modelos importados durante varias décadas. Fueron publicados cuando la tergiversación y los problemas desbordaban las ciencias sociales. Sin embargo, de manera consciente el gobierno decretó los lineamientos de ciencias sociales, afirmando que correspondían al área más polémica y cualquier directriz generaría consenso, disenso y controversia.</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Durante el proceso de consolidación de los lineamientos, el gobierno reconoció que la selección de los contenidos para las ciencias sociales fue uno de las mayores encrucijadas que enfrentó. El MEN, en su trabajo de construcción de los lineamientos, identificó varias miradas sobre los contenidos; científicamente, los</p>

	<p>contenidos constituían la herramienta necesaria para delimitar el campo del conocimiento. Desde una mirada funcional, los contenidos fueron abordados como una relación entre lo que se enseñaba y las estrategias necesarias para lo que se aprendía. También se definió como un conjunto de elementos necesarios para generar “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción”, necesarios para el aprendizaje de las ciencias sociales. Para el MEN, los contenidos fueron entendidos como el conjunto de procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se formaban en el proceso educativo.</p> <p>Los lineamientos se sustentaron en los aportes significativos de publicaciones como <i>La nueva producción del conocimiento</i>,³¹⁶ <i>Las nuevas Ciencias Sociales</i>,³¹⁷ <i>Nuevos avances en la investigación social</i>³¹⁸ y el “<i>Abrir las Ciencias Sociales</i>”³¹⁹</p> <p>Durante el proceso de Reforma educativa, el paradigma interpretativo fue una opción frente al positivismo, pero recibió durante su consolidación fuertes críticas, dando lugar al surgimiento de otras propuestas teóricas y metodológicas. Como salida a las encrucijadas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, desde la <i>action research</i> (investigación acción) se empezó a empoderar al sujeto a través de su conocimiento. De este modo, la investigación no solo visualizó al sujeto, sino que además le otorgó poder en procesos autónomos, participativos, transformadores y constructores. La transformación se dio en la conformación de unas ciencias crítico sociales que mantenían una estrecha relación entre el conocimiento y la acción, a través de reflexiones permanentes y críticas sociales. De este modo, el interés predominante era la utilidad y la practicidad del conocimiento, es decir, un conocimiento en función de la sociedad para resolver sus problemáticas, para visualizar a la población invisibilizada.</p> <p>Para la organización de las áreas obligatorias fundamentales que se venía estructurando con la reforma curricular, se decretó que: el abordaje disciplinar, memorístico y riguroso que aún permanecía de las ciencias sociales debía ser sustituido por unos laboratorios de sociedad. También se señaló que la interpretación de mundo que realizara las ciencias sociales no sería entendida como portadora de verdades acabadas. Por el contrario, los contenidos serían abordados como versiones susceptibles de ser modificadas, conforme a fueran reinterpretados los vestigios del pasado que aparecieran.</p> <p>Pese a las recomendaciones y debates preliminares, el gobierno ordenó que debían asuntos temas comportamentales, de habilidades sociales, de convivencia y de competencias ciudadanas en el salón de clase. Así, los contenidos propuestos estaban planteados desde</p>
--	---

	<p>conceptos y competencias necesarias para resolver problemas, particularmente conflictos escolares, con elementos históricos, culturales, del lenguaje y junto a elementos simbólicos, en permanente cambio argumentando que desde allí se podía proporcionar significativos aprendizajes sobre el actuar y el devenir de las sociedades.</p> <p>El gobierno argumentaba que el manejo disciplinar y el afán por dar cumplimiento a las temáticas de las ciencias sociales que se enseñaban no permitía el análisis y las reflexiones de situaciones, experiencias y vivencias significativas y cercanas a la vida de los estudiantes. Por tal motivo, realizó una transformación a unos contenidos centrados en lo local, en las cotidianidades del estudiante y en la resolución de problemas en la escuela.</p> <p>Como un aspecto muy bien estructurado en el papel, pero ambicioso en la práctica, se recomendó introducir miradas de integración total hacia la realidad social, miradas holísticas, con ampliación de los escenarios y de los actores —más allá del Estado y la clase política—, para que tuvieran aplicabilidad en las diferentes disciplinas sociales. La exigencia que se hizo en este momento fue que las ciencias sociales contaran con flexibilidad, crítica, reflexividad, innovación, participación, integración disciplinar, conceptual y metodológica, y el compromiso social de los estudiantes, docentes, académicos y gobiernos.</p> <p>Frente a las multitudinarias discusiones sobre si resultaba pertinente la globalidad, la localidad y la cercanía en los procesos de aprendizaje, los lineamientos consideraron vital la totalidad significativa para llegar a los análisis particulares, sustentado en los aportes investigativos que realizó la psicología durante finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Al respecto, se mencionó “las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas (que irían uniando unas a otras hasta obtener una imagen de un objeto), sino, por el contrario, por su globalidad. Posteriormente, una labor de análisis servirá para comprender y matizar mejor esa totalidad, ‘totalidad’ interesante y significativa”.</p> <p>Sin embargo, pese a pretender encontrar el equilibrio entre lo global y lo universal del conocimiento, los lineamientos tuvieron gran ahínco en destacar lo significativo del conocimiento local, popular, disidente o contra-hegemónico.</p> <p>De esta manera, con los nuevos rumbos emprendidos, las ciencias sociales y sus docentes tuvieron que asumir otros derroteros como el reconocimiento de otros actores, de grupos minoritarios y de culturas lejanas o diferentes a las occidentales, reconociendo el</p>
--	---

	<p>valor de sus conocimientos y de sus modos de relacionarse con el mundo.</p> <p>Sumado a lo anterior, era necesario plantear unos retos integradores, fundamentales para el análisis y la construcción de sociedad: “El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular”. Para ello el docente debía generar alternativas que integraran los conocimientos que proponían las ciencias naturales, las humanidades y los conocimientos del sujeto sobre la sociedad, para, finalmente, lograr la co-investigación y superar antiguas tensiones (objetividad subjetividad).</p> <p>También las ciencias sociales tenían el reto de incorporar las utopías, las tendencias existentes, las ideas de progreso posibles, el futuro como un objeto de estudio por su incidencia reflexiva en el actuar del presente. No obstante, todos los elementos mencionados debían ser decantados pedagógicamente en los procesos de aprendizaje en el aula. Adicionalmente, se requería que los docentes y los estudiantes asumieran posturas más tolerantes, más humanas: “Docentes y estudiantes deben partir de ese presupuesto como garantía de una relación más abierta y anti dogmática frente a las Ciencias Sociales, lo que conllevará al desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás.”</p> <p>Se estableció que todos los elementos que componían la estructura de los lineamientos curriculares debían estar dirigidos a la posibilidad del replanteamiento y de la elaboración de nuevas versiones con base a nuevas miradas, así como a la familiarización del estudiante con diferentes enfoques teóricos, conceptuales, tendencias y versiones. En este contexto, los estudiantes estaban en la capacidad de formular preguntas, problemas de investigación, relativizar la información, fortalecer la argumentación, ampliar las miradas, valorar el punto de vista del otro, comprender y construir conscientemente el conocimiento social, con la posibilidad de realizar aportes significativos.</p> <p>Los lineamientos, fundamentados en diferentes estudios, argumentaron que el manejo del tiempo de manera lineal generaba una estructura rígida, aburrida, predecible y desmotivadora para los estudiantes.</p> <p>Por último, existió un consenso en que el objetivo de las ciencias sociales no era formar científicos sociales (historiadores, sociólogos, economistas, entre otros). Pero se acordó que, si era importante el reconocimiento de conceptos básicos, el manejo de</p>
--	---

	<p>métodos y de técnicas que pertenecían a las disciplinas de las ciencias sociales. Al respecto se amplió: “Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o, aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía.</p>
<p>Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto</p>	<p>Los lineamientos, en su estructura, le otorgaron prioridad a los procesos socioculturales y a las problemáticas sociales como un escenario propicio para la observación, la reflexión, el análisis, la crítica y la interacción de preguntas de las diferentes disciplinas. En este sentido fueron organizados con un enfoque <i>problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral</i>, y basado en “ejes generadores” y “preguntas problematizadoras”; estas son propias del desarrollo conceptual por competencias. De este modo, se argumentó que dicha estructura permitía desarrollar en el aula de clase problemas sociales, períodos históricos, espacios geográficos, etc. La estructura auguraba interpretaciones holísticas e interdisciplinarias de la realidad y la comprensión del mundo actual. De esta manera, era posible abordar problemáticas más cercanas y un mayor compromiso con el mundo, proporcionando mayor significado y utilidad al conocimiento, pero además allí se plantea puntualmente “Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica”</p> <p>Ahora bien, uno puede observar que tanto en las denominadas relaciones ambientales y espaciales, para el grado decimo y once, los lineamientos curriculares (P. 39) ubican una serie de hechos mediante los cuales se configuraron una serie de sistemas geopolíticos como el liberalismo, marxismo, socialismo, y su influencia en nuestro país y en todo lo largo y ancho de América latina y el mundo, así mismo, en cuanto a las relaciones éticas y políticas, eje donde se sugiere a los maestros de ciencias sociales la importancia de abordar algunos hechos específicos de la historia y de la configuración política del país, los lineamientos proponen, el abordaje del nueve de abril, el frente nacional, y el paso de un sistema democrático, representativo, a un sistema democrático participativo; en este sentido en el eje denominado relaciones con la historia y la cultura, se habla de la importancia de que el estudiante tenga referentes alrededor del surgimiento de los distintos grupos armados (guerrilla, paramilitares), además de plantearse el análisis de la relación de la denominada época de la violencia, con el periodo de violencia actual.</p>

	<p>Además, de manera explícita da por sentado la necesidad de una formación que, “para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos “mínimos” que permitan resolver los conflictos, y <u>particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada.</u> Los sujetos y la sociedad civil deben conocer y defender sus derechos, y el Estado debe garantizar su viabilidad, en caso contrario deben conocerse los mecanismos para defenderlos y posibilitar a todos unos mínimos de igualdad, donde se manejen unas solidaridades horizontales que ayuden a contener y superar las divisiones jerárquicas y verticales existentes en la sociedad. No se puede ignorar la advertencia de Bobbio cuando dice que “los diálogos democráticos solamente son posibles cuando no existe desigualdad excesiva y que en ellos no se trata de conseguir todos los derechos sino de buscar los derechos básicos para todas y todos” (p. 56)</p> <p>Por último, en los denominados compromisos personales y sociales se habla del reconocimiento de los derechos fundamentales del ser humano por encima del género, etnia, religión... además de hablarse de asumir una posición crítica frente a los distintos (intentos de) procesos de paz llevados a cabo en el país, y de las acciones violentas cometidas por los grupos armados del país y del mundo.</p> <p>Cabe resaltar los ejes generadores que están directamente relacionados con la temática del conflicto y el posconflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eje1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad • Eje 2: Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos • Eje 4: Las desigualdades económicas • Eje 6: Identidad y memoria colectiva • Eje 8: Conflicto y cambio social
<p>Recomendaciones</p>	<p>Con la intención de encontrar el equilibrio entre el manejo de las disciplinas y la organización didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, los lineamientos presentaban una propuesta que se componía de <i>ejes generadores</i>, compuestos a su vez por <i>preguntas problematizadoras</i>, temáticas de disciplinas relevantes y conceptos fundamentales.</p> <p><input type="checkbox"/> Los ejes generadores</p> <p>Con base en los aportes realizados en el siglo XX por la psicología cognitiva, la pedagogía, la didáctica y el modelo de Enseñanza para la Comprensión, se determinó la necesidad de estructurar los</p>

currículos desde un soporte que permitiera clarificar, organizar, conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir cualquier fenómeno social. Para ello se organizaron ejes generadores que proporcionaban el entramado conceptual, metodológico y del currículo, aspectos vitales tanto para el estudiante como para el docente. Se afirmaba que con la globalidad de los ejes generadores era posible abordar el conocimiento a nivel local, nacional o mundial. Asimismo, y para generar mayor significación frente a las problemáticas, era posible la agrupación temática sobre la realidad social (pasada o presente) desde una variedad de formas, ideas, conceptos, problemas, hechos e, incluso, disciplinas: “La propuesta de ejes generadores es una ocasión propicia para reconocer y explorar campos de conocimiento en los cuales han interactuado diversas disciplinas, debido a que surgen espacios integrados o transdisciplinares.”

Por su parte, los ejes generadores permitían la identificación de pre-teorías, e intereses y ampliaba las posibilidades de co-investigación en el aula (por parte de los estudiantes y de los docentes). De esta manera, se buscaba garantizar la comprensión, el empoderamiento del conocimiento y transformación de la realidad cercana.

Preguntas problematizadoras

Se determinó que la forma de generar aprendizajes significativos era a través de la selección de problemas y preguntas desde las ciencias sociales, estructurando conceptos, saberes sociales y actuares en pro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. El planteamiento de preguntas problemáticas requería de la perspectiva de disciplinas como la historia, la geografía, la cívica, la economía, la sociología, la antropología, etc., lo que facilitando el trabajo interdisciplinario a manera de “intra-área”.

Con esta dinámica pedagógica se brindaba una mayor prioridad a los procesos frente a los contenidos.

Las preguntas problematizadoras tenían la finalidad de potenciar procesos de comprensión, análisis, clasificación, categorización y aplicación de conceptos, tanto en el trabajo en el aula como en el individual que se desarrolla fuera de esta. En esta medida, era necesario que las preguntas problematizadoras estuvieran diseñadas de manera interesante con el fin de que despertaran sensaciones de riesgo e incertidumbre —tanto en los estudiantes como para los docentes—, partiendo de la base que no existen verdades absolutas. El éxito y la eficacia de las preguntas problematizadoras como fundamento pedagógico de la estructura curricular dependía, en gran parte, de la disposición de los docentes para tal fin, pues es el docente quien tenía que llevar las riendas y

	<p>el direccionamiento del proceso pedagógico a través de conflictos socio cognitivos, la reformulación de pre-teorías, la confrontación de subjetividades e intenciones que permiten la activación y el afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje. Al respecto, se afirma:</p> <p>Los docentes deben convertir un problema o una situación compleja en unas preguntas problematizadoras, partiendo de una central, —que en la enseñanza para la comprensión se le denomino tópico generativo—, de modo tal que se pasara a desglosar el problema central en preguntas problematizadoras y, a la vez, a identificar múltiples caminos metodológicos en la búsqueda del conocimiento —las respuestas y posibles salidas a las problemáticas abordadas—.</p> <p>De este modo, se llegó a la conclusión de que abordar la enseñanza de las ciencias sociales a través de preguntas problematizadoras permitía identificar conocimientos válidos y erróneos. Adicionalmente, desde el aprendizaje de esta área era posible desarrollar capacidades creativas en la construcción de conocimiento y una formación implícita en valores, al tener la posibilidad de plantear alternativas para la solución de los conflictos.</p> <p>Así mismo, se podría decir que se dejan por fuera, el análisis, la discusión y la enseñanza de nuestra historia reciente, sobre todo en lo concerniente a episodios complejos y espinosos como la desaparición forzada, el genocidio, las ejecuciones sumarias, las masacres... porque no basta con hablar de violación de derechos humanos para abordar de forma seria dichos fenómenos.</p> <p>Por críticamente ende, aunque en los compromisos sociales y personales se hable de analizar la influencia de los medios en las personas y en la sociedad, lo cierto es que no se puede negar que la escuela o el aula de clase han perdido protagonismo en la reflexión dialógica de los conocimientos del conflicto armado, y los medios de comunicación han llenado ese vacío del sistema educativo de forma descontextualizada, amañada y amorfa, imponiendo una visión unilineal del mismo.</p> <p>Con base en los indicadores construidos a partir de las categorías de análisis desarrolladas y la relación con los ejes temáticos se recomienda adoptar los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eje 1: La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad:
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Propone situaciones en donde se reconoce la exclusión política del estado colombiano • Eje 2: Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos • Articula los magnicidios de la historia de Colombia (Gaitán 1948; Lara Bonilla 1984; Guillermo Cano 1986; Galán Sarmiento 1989; Pardo Leal 1987; Carlos Pizarro 1990; Bernardo Jaramillo 1990; Carlos Pizarro 1990; Álvaro Gómez Hurtado 1995; Jaime Garzón 1999; Diputados del Valle 2007) con el conflicto armado • Eje 4: Las desigualdades económicas • Enumera conceptos asociados al conflicto armado: lucha de clases; movimiento guerrillero; la violencia; Desigualdades estructurales; concentración de los medios de producción; generalización de la pobreza • Propone el análisis de las leyes de reforma agraria y contrarreforma en las políticas estatales: Ley 200 de 1936; ley 100 de 1944 ley 1133 de 2007 • Eje 6: Identidad y memoria colectiva • Utiliza referentes de la protesta social en la historia del país: movimiento comunero; lucha por la tierra de Manuel Quintín Lame; Luchas cívicas de los años 20; Movimiento obrero en ciénaga magdalena de 1928; Bogotazo; Paro cívico nacional de 1977 • Propone actividades en torno a crímenes de estado entre los que destaca el genocidio de la Unión patriótica. • Propone actividades sobre la memoria histórica frente a masacres perpetradas por el estado paramilitar: El salado 2000; El Aro 1997; Mapiripán; Macayepo 2000; Segovia 1988 • Muestra la relación entre la enseñanza de la historia y el problema del conflicto armado • Articula elementos que componen las luchas históricas de los sectores agraristas Campesinos de Córdoba; Partido agrario nacional; Unión nacional izquierdista revolucionaria; Sumapaz, Viotá, El Tequendama; Confederación Campesina e indígena 1942 en el currículo • Eje 8: Conflicto y cambio social
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Define los diversos abordajes conceptuales en torno al conflicto armado: guerra civil; terrorismo; bandolerismo • Propone actividades en donde se reconozcan los conceptos del conflicto armado colombiano • Selecciona contenidos relacionados con el conflicto armado
Observaciones	<p>Los lineamientos curriculares para las ciencias sociales brindaron claridad al realizar un proceso investigativo vigente de la enseñanza de las ciencias sociales y aportar a los fundamentos epistemológicos y metodológicos que necesitaban el área. Sin embargo, lo que se observa, es que se marcaron unas directrices muy bien estructuradas en el papel —eso sí, apegadas a los requerimientos internacionales—, pero con fallas que marcarían el rumbo de la memoria colectiva del país.</p> <p>Por un lado, aspectos que se debatieron en un marco preliminar a los lineamientos y eran fundamentales en su estructura —como la importancia de desarrollar el pensamiento histórico a edades tempranas, la relevancia de los contenidos en equilibrio con la pedagogía, el problema de la enseñanza de las ciencias sociales y el entorno o la globalidad del conocimiento— no lograron resolverse con la estructura curricular ni en el aula de clase. Por el contrario, las directrices planteadas por el gobierno dieron cumplimiento al “presentismo” que se buscaba en la enseñanza de las ciencias sociales, más allá que en la fundamentación de los lineamientos se hable de buscar crear mejores futuros, allí que se hable de enseñanza para el trabajo o para los grandes cambios que se hayan presentado y explícitamente no se habla de un abordaje de las ciencias sociales desde problemas sociales estructurales como el conflicto armado, sino de saberes contextualizados.</p> <p>En aras de la integralidad del conocimiento local, las ciencias sociales se vieron saturadas de temáticas, contenidos y de actividades que debían ser articuladas con las problemáticas de los estudiantes y de la sociedad. Actividades como el gobierno escolar, las izadas de bandera, la consolidación de los manuales de convivencia, o los ejercicios convivenciales de banquillo, consejerías y conciliaciones, le fueron asignadas a la clase de ciencias sociales, trazándole un activismo carente de integralidad y de contenido, y generando un desgaste prematuro del área. La clase de ciencias sociales se convirtió en una “colcha de retazos” o en “una salpicadura” de actividades y temas, en el mejor de los casos.</p> <p>La opción de trasladar la estructura de formación científica disciplinar que se daba en la universidad al escenario escolar se</p>

	<p>tomó en muchas instituciones educativas, evidenciando la brecha cognoscitiva que tienen los estudiantes de secundaria y el nivel de comprensión, de síntesis y de análisis que se asume en la formación universitaria; en consecuencia, esta era una opción inapropiada. Los lineamientos recomendaban abandonar la enseñanza de las temáticas y el manejo disciplinar en las ciencias sociales para que fueran sustituidas por el abordaje de problemáticas de actualidad como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc. Los efectos de dicha transformación llevaron a que la clase de ciencias sociales fuera un espacio ambiguo y confuso, encargada de resolver casi todo, especialmente los conflictos cotidianos de la escuela (manual de convivencia, gobierno escolar, comportamiento y salud, ética y valores, entre otros.).</p> <p>De manera utópica los lineamientos curriculares propuestos por el MEN plantearon un manejo disciplinar que buscaba el equilibrio entre lo global y lo universal del conocimiento, con dificultades para asumir el conocimiento local, popular, disidente o contra-hegemónico. Sumado a lo anterior, resultó difícil aplicar en la práctica los fundamentos pedagógicos propuestos en los lineamientos, integrando los conocimientos epistemológicos y metodológicos que proponían las ciencias naturales y sociales, las humanidades y demás en las dinámicas de co-investigación.</p> <p>Después, de describir de manera un tanto general los planteamientos curriculares mediante los cuales se aborda algunos hechos referente a la denominada violencia que aqueja a nuestro país, desde los lineamientos, uno podría decir que muy pocas veces por no decir que nunca se habla de forma clara de la existencia de un conflicto armado y social en el país, es decir, a pesar de que se hace hincapié en el estudio de importantes hechos (como el 9 de abril, el frente nacional), a la hora de un análisis de éste, no se cuestiona en absoluto por ejemplo el papel del Estado Colombiano en el desarrollo del mismo, no solo a través de su aparato bélico (denominado uso privativo de la fuerza), sino por intermedio de las medidas económicas, sociales, y políticas mediante las cuales se atenta contra los derechos fundamentales de cualquier ser humano. A pesar, de instarse a los estudiantes al reconocimiento de dichos derechos que podría resumirse en el de la autodeterminación.</p>
--	---

Ficha bibliográfica descriptiva N°5

Título	Lineamientos curriculares Constitución política y democracia					
Autor	Ministerio de Educación Nacional					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()		Institucional (x)		
Editorial	MEN					
Fecha	Junio de 1998					
Referencia APA	MEN 1998					
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto ()	Plan ()	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro (x)
Palabras claves	Constitución política, Ley general de Educación, fundamentación pedagógica, ciudadanía, democracia					
Tema principal	Define los lineamientos para el área de constitución política y democracia para orientar el desarrollo de la ley general de educación					
Referentes teóricos	Constitución política de Colombia Ley general de educación (artículo 30) Resolución 2343 de 1996					
Resumen	El documento es un referente para la formación ciudadana, organizado en seis apartados. Propone, en un primer momento, el retorno de la educación cívica como necesidad de la escuela contemporánea, que no tiene su centro en los símbolos, ni en el					

	<p>culto a héroes o próceres, sino a la resolución de problemas en la vida cotidiana</p> <p>En un segundo momento examina las nociones de constitución, democracia y educación cívica, como conceptos que no son unívocos y se refieren a un conjunto de prácticas.</p> <p>Formula la formación ciudadana en torno a tres ejes: el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política.</p> <p>Por último, señala algunas sugerencias para tener en cuenta en la formulación del currículo, dando por sentado que éste, es de construcción permanente.</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Resalta el carácter pluriétnico y multicultural de la nación de la carta magna de 1991.</p> <p>Por otro lado, en tanto que es un documento para afinar conceptos, aborda de manera teórica la noción de constitución desde Montesquieu y Rousseau, destacando del primera la relación con un orden social y del segundo el énfasis en las leyes como creación humana deliberada.</p> <p>Luego resalta los conceptos de estado del filósofo alemán Hegel, para quien “el Estado era un resultado del desarrollo de cada sociedad. Los valores que un pueblo determinado había definido, cultivado y hecho suyo mediante su particular eticidad, devenían en forma política en la constitución del Estado. Así, el Estado concretaba el espíritu del pueblo, al convertirse en la forma que lo contenía.” (p. 10) y luego abordar la noción de Hans Kelsen, para quien “el Estado de Derecho es un sistema de normas en las que todas se derivan de una ley fundamental que es la constitución” (p. 10) y resaltar luego la tradición socialista que subrayaba la predominancia de las realidades sociales sobre los enunciados jurídicos, contrario a las constituciones liberales reflejaban la naturaleza burguesa de la sociedad y se erigían para legitimar el poderío de las clases que detentaban la riqueza.</p> <p>El segundo concepto que aborda es el de democracia, a través de un repaso desde los griegos, pasando por la superación de los regímenes</p>

	<p>despóticos de Europa y la consolidación de la soberanía popular a través del voto. Se resalta las condiciones de América Latina y en particular de Colombia donde se excluyó a gran parte de la población para poder votar hasta la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>La democracia solo se consagra con el reconocimiento de los derechos humanos a través de las constituciones estableciendo las diferentes ramas del poder.</p> <p>Por último resalta la importancia de la instrucción para favorecer los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de los ciudadanos, recogiendo así la necesidad de la instrucción cívica en la escuela, pero además a todos los estamentos de la sociedad “La enseñanza cívica [escribió el socialista francés Jean Jaurés] no puede tener valor ni sentido más que por la enseñanza moral; porque las constituciones que aseguran a todos los ciudadanos la libertad política y que realizan o preparan la igualdad social, tienen como alma el respeto a la persona humana, a la dignidad humana”.</p>
<p>Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto</p>	<p>El primer referente que cabe señalar es al interés de ver el retorno a la cívica, como un contenido asociado a la resolución de problemas de la vida cotidiana y a buscar la convivencia, así mismo promover los principios para la participación democrática.</p> <p>De igual forma da cuenta como los últimos cincuenta años de la historia nacional se ha caracterizado por la “alteración del orden público” (p. 9) y en esto reconoce como tal la guerra, la confrontación armada y el desplazamiento, lo que conlleva a pensar un proceso de recuperación del tejido social.</p> <p>A partir de lo anterior precisa la necesidad de ganar en nociones de solidaridad y de retomar el mandato constitucional de la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (art. 22)</p> <p>Es importante la noción de Estado social de derecho para establecer la igualdad de oportunidades, en particular resaltar los derechos colectivos a la paz, el desarrollo, el medio ambiente y la autodeterminación de los pueblos como ejemplos explícitos en el documento para reconocer el estado de la democracia.</p>

	<p>En cuanto a los objetivos de la formación en la constitución y la democracia, el documento destaca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos. • Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica • Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía. • La escuela debe promover el conocimiento y la discusión de los problemas colectivos y de las opciones en juego. Un debate en el que el maestro debe ser ajeno a todo proselitismo, pero en el que los educandos pueden y deben hacer el ejercicio de pensar por sí mismos y discutir con fundamento y en medio del respeto a las opiniones diferentes. (pensamiento crítico) <p>Dimensiones, componentes y ámbitos de la formación en Constitución y Democracia</p> <p>retoman las tres dimensiones: Formación de las subjetividades para la democracia, Construcción de una cultura democrática y Formación en el conocimiento básico de las instituciones y de las dinámicas políticas. Para cada una de ellas se han considerado unos componentes y diferentes ámbitos de la vida escolar en los cuales se podrían trabajar.</p>
Recomendaciones	<p>Es fundamental para consolidar un espacio de paz, muchas de las reflexiones que resalta el documento, entre otras lo referente a fortalecer una cultura política para la democracia; entre estos aspectos se destaca “formar caracteres fuertes y conciencias fundadas capaces de actuar en y sobre la realidad. Pero simultáneamente debe actuarse sobre esa forma de subjetividad colectiva que es la cultura, lo que sin duda se logra, aunque no de</p>

	<p>manera suficiente, en la medida en que la escuela forma las subjetividades individuales.” (P. 20).</p> <p>Es decir, es importante la relación entre educación y cultura que plantea el documento en términos generales desde los referentes de la constitución política donde se citan por ejemplo “que son fines del orden político “fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz” (Preámbulo de la Constitución Política de Colombia).” (p.20).</p> <p>Otra importante recomendación es el llamado que hace el documento a entender que “Construir el espacio público supone un conjunto de actitudes y de hábitos como el reconocimiento de la dignidad y el valor del otro independiente de quien sea; la capacidad de entender y valorar la opinión ajena; la disposición de discutir Ministerio de Educación Nacional en pie de igualdad; la intención de llegar a acuerdos incluso por la transacción o mediante la sujeción a reglas preestablecidas. Estas actitudes y hábitos son los que permiten que el antagonismo no derive en conflicto a muerte o en secesión del todo social. En este sentido, la Constitución de 1991 con sabiduría establece que las asociaciones de la sociedad civil deben ser promovidas por el Estado, como escuelas para formar espíritu público, pero también como canales para que se expresen en la esfera pública los intereses particulares (art. 103)” (p. 21).</p> <p>Se trata de entender que la subjetividad moderna requiere la construcción de una subjetividad compartida que es la cultura política, la cual en nuestro país no se ha podido lograr y en la cual los saberes escolares tienen un papel fundamental.</p> <p>Otro aspecto para recoger de este documento es “que la escuela colombiana se juegue a fondo en transformar el apoliticismo que caracteriza a buena parte de los colombianos. Para muchos, la política es una actividad sucia que se entrega a quienes carecen de escrúpulos en enlodarse con ella y así la sociedad delega en gente sin credibilidad la solución de los asuntos comunes. El desinterés por la política, cuando no la aversión por ella, está en la base de la debilidad de la opinión pública, de los partidos y, en general, del Estado colombiano” p. 22.</p>
--	---

Observaciones	<p>El documento resalta la precariedad del estado en vastas regiones, lo cual, como se observa por muchos teóricos del conflicto armado, es una de las causas originarias del conflicto armado, invitando a las instituciones a que respondan a las expectativas de los asociados, para lo cual resalta la necesidad de formar sujetos políticos, cuestión que hasta el presente sigue siendo una deuda tanto de la escuela como de las instituciones del estado.</p> <p>Otro aspecto que llama la atención es el llamado al reconocimiento del estado social de derecho como garante del desarrollo económico y la generalización de la educación como condiciones para la paz y la democracia, “pues sin el pan y el alfabeto se está lejos de consolidar un sujeto convencido de su dignidad como ser humano, consciente del valor de su conciencia y decidido a intervenir en el debate público con sus propias opiniones” (p.13)</p> <p>Además de lo anterior, el documento hace una mención frente a la necesidad de conocer las instituciones y la dinámica política del estado colombiano, haciendo énfasis en los derechos humanos como referente de la constitución, de la democracia participativa en dónde los estudiantes no deben congraciarse y aceptar lo establecido por el estatus quo, sino por el contrario alcanzar aspiraciones de cambio y mejoramiento social, fomentando, tal como lo establece el artículo 103 de la constitución la más variada gama de asociaciones de la sociedad civil como mecanismo de participación, lo que implica el ejercicio de las propias ideas para influir en el curso del estado y de la sociedad</p>
----------------------	---

Ficha bibliográfica descriptiva N° 6

Título	Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales		
Autor	Ministerio de Educación Nacional		
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)
Editorial			
Fecha	2002		

Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial (X)	Resolución ()	Decreto()	Plan ()	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Ciencia, Competencia, Pensamiento crítico,					
Tema principal	Documento en el cual se establecen los criterios básicos de calidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación Básica y Media.					
Referentes teóricos	Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales					
Resumen	<p>Los Estándares Básicos de Competencias establecen unos criterios básicos en la calidad educativa, en los diferentes niveles de escolaridad, es decir, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer. A partir de esto, se presenta el concepto de ciencia que para el caso de las Ciencias Sociales se enfoca en una comprensión de la realidad enmarcada en un contexto histórico-cultural concreto, lo que conlleva a una constante reformulación y validación de las teorías o paradigmas. En el aula de clase debe asumirse como una práctica social y humana, reflejada a través del análisis crítico del contexto y en la construcción de nuevos significados, para esto es indispensable que la escuela proporcione un conocimiento holístico en el que confluyan los saberes científicos como los populares y culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción de Ciencias Sociales El objetivo primordial de las Ciencias Sociales es la reflexión sobre la sociedad para brindar conocimientos sobre lo social, en pro del bienestar de la humanidad y una pacífica convivencia entre sus miembros. En este sentido, las Ciencias Sociales se constituyen una herramienta fundamental para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de conceptos básicos para enfrentarse a la diversidad y complejidad de las sociedades humanas. 					

	<ul style="list-style-type: none"> • La complejidad del mundo natural y social: más allá de las disciplinas: Uno de los grandes desafíos de las Ciencias Sociales radica en la necesidad de aproximarse a la realidad desde diferentes disciplinas en aras de una transversalidad, entendida ésta como una interacción que permita un enriquecimiento mutuo que propende una transformación metodológica, conceptual y procedimental. Esto contempla el abordaje de problemas sociales holísticos en relación con los saberes científicos, de los estudiantes y el contexto. • Del conocimiento intuitivo al conocimiento científico Es imprescindible que la formación en ciencias acerque al estudiante paulatinamente al conocimiento científico, tomando como referente su conocimiento “natural” del mundo. La enseñanza de la ciencia depende en gran parte de la concepción que el docente tenga de esta, por lo cual resulta relevante para los Estándares establecer la noción más pertinente y las estrategias adecuadas para llegar a tal fin. • Metas de la formación en ciencias en la educación Básica y Media: El propósito principal de la educación es preparar a los individuos para una vida de acciones responsables en bienestar propio y de la sociedad. En este sentido, las ciencias proponen como metas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Favorecer el desarrollo del pensamiento científico. ✓ Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo. ✓ Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia. ✓ Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad. • Como orientar la formación en ciencias en la educación Básica y Media: Desde una perspectiva actual de las ciencias, las competencias de los estudiantes deben desarrollarse a partir de la integración de tres factores: conceptos científicos, metodologías y maneras de proceder científicamente y compromiso social y personal. A partir de esto, se presentan unas orientaciones para la enseñanza de las ciencias en la escuela. En primer lugar, los aprendizajes deben ser significativos para que el conocimiento pueda ser aplicado de un contexto a otro, esto implica que los conceptos a trabajar deben ser interesantes para el estudiante y su complejidad ir acorde con su edad y el desarrollo de su pensamiento. De igual forma, los saberes fundamentales de las ciencias deben interrelacionarse con el fin de generar procesos interdisciplinarios, lo que conlleva a que el estudiante tome un papel activo y participativo durante su aprendizaje, a través de un trabajo cooperativo. Por último, la evaluación debe ser continua,
--	---

	<p>permitiendo identificar fortalezas y debilidades del trabajo investigativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales: Los estándares se presentan de forma secuencial y con un nivel de complejidad ascendente. Con los estándares en ciencias se propende lograr un pensamiento crítico y científico, para lo cual se estructuran a través de unas competencias y unas acciones concretas de pensamiento para alcanzarlas. Las acciones no tienen ningún tipo de numeración y pueden ser utilizadas de acuerdo a las necesidades. Estas acciones se organizan en tres columnas que corresponden a: <i>la manera de aproximarse al conocimiento, el manejo de los conocimientos propios y el desarrollo de compromisos personales y sociales</i>. La primera se refiere a la forma de proceder, la segunda a los conocimientos y conceptos propios de las disciplinas. En el caso de Ciencias Sociales, estas acciones se dividen en tres categorías (<i>relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas</i>). Las últimas acciones corresponden a las responsabilidades que como individuos de una sociedad se asumen con los avances de las Ciencias Sociales. Los Estándares guardan una relación horizontal para integrar las acciones anteriormente nombradas, y una coherencia vertical que representa el nivel de complejidad. • Relaciones entre los Estándares Básicos y los Lineamientos: Para la elaboración de los Estándares se tomó como fundamentos los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del año 2002, manteniendo una <i>perspectiva abierta, crítica y problémica de las Ciencias Sociales</i>. Para el caso de las acciones encaminadas al <i>manejo de conocimientos propios de las Ciencias Sociales</i> se partió de los ejes generadores de los Lineamientos que se integraron a las subdivisiones de dicha columna. De igual forma, los Estándares retoman el enfoque interdisciplinar de las Ciencias Sociales planteado en los Lineamientos, para la comprensión de fenómenos sociales
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Los Estándares Básicos de Competencias toman como referente los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, por lo tanto, las acciones que allí se estructuran tienen relación directa con la enseñanza de las Ciencias Sociales; en este sentido, se articulan con lo planteado en la Ley General de Educación donde enfatiza en los conocimientos humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos.</p>

<p>Relaciones con el conflicto y el posconflicto</p>	<p>Los Estándares Básicos de Calidad señalan que es de vital importancia que las Ciencias Sociales permitan formar en los estudiantes un pensamiento crítico y ético frente a las diferentes problemáticas sociales como la pobreza, la violación de derechos humanos, el abuso de poder, la exclusión social, etc. En este sentido se establece que los conocimientos sociales adquieren validez cuando se aplican en la resolución de problemas y se relacionan con la acción ciudadana.</p> <p>Una de las metas que plantea las ciencias corresponde a la capacidad de valorarla críticamente, en este sentido, se busca que el estudiante asuma una postura crítica y reflexiva frente a los problemas del desarrollo de la ciencia como los etnocidios ancestrales o amenazas nucleares. De igual forma, se propone una formación de individuos activos de una sociedad que posean herramientas para llevar a cabo un ejercicio de ciudadanía, capaces de resolver problemáticas y que a su vez consoliden una sociedad democrática.</p> <p>En la columna de <i>compromisos personales y sociales</i> se evidencia que las acciones allí planteadas están encaminadas a la comprensión de problemáticas sociales con el fin de asumir una postura ética que le permita al estudiante y docente intervenir en la resolución de los conflictos sociales analizados.</p> <p>En el caso de 1 a 3 se espera que, al terminar este nivel, el estudiante este en la capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares o los de otras personas. • Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad. • Identifico factores que generan cooperación y conflicto en las organizaciones sociales y políticas de mi entorno y explico por qué lo hacen. • Reconozco situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (religión, etnia, género, discapacidad...) y propongo formas de cambiarlas. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...). <p>En el caso de los niveles de grado 4 a 5 se destaca sobre todo el reconocimiento a los derechos y a la responsabilidad de las organizaciones político-administrativas:</p>
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes períodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia...) • Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos. • Reconozco las responsabilidades que tienen las personas elegidas por voto popular y algunas características de sus cargos (personeros estudiantiles, concejales, congresistas, presidente...) • Conozco los Derechos de los Niños e identifico algunas instituciones locales, nacionales e internacionales que velan por su cumplimiento (personería estudiantil, comisaría de familia, Unicef...). • Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a los rasgos individuales de las personas (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...). • Defiendo mis derechos y los de otras personas y contribuyo a denunciar ante las autoridades competentes (profesor, padres, comisaría de familia...) casos en los que son vulnerados. <p>En los niveles de 6° y 7° sobresalen aspectos como la construcción de normas y los factores que han generado conflicto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que la división entre un período histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales. • Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...). • Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y períodos históricos. • Reconozco y describo diferentes formas que ha asumido la democracia a través de la historia. • Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, organización juvenil, equipos deportivos...). • Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas (esclavitud, Inquisición...). <p>Para el caso de nivel de 8° a 9° se consideran aspectos como los procesos políticos y sociales durante los siglos XIX y la primera mitad del siglo XX, así como el respeto frente a las opiniones de los demás:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia. • Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...). • Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores. • Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país...). • Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad. • Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo, radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991...). • Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...) y las acato. • Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. <p>En el caso del nivel de 10 y 11 se toman en consideración aspectos más contextualizados en el territorio colombiano como lo son el paramilitarismo, la guerrilla, la época de la Violencia y los procesos de paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizo el periodo conocido como “la Violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia. • Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia. • Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad. • Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos. • Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad. • Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. • Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA...) y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional. • Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización, bloques económicos...) • Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia. • Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo. • Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas
<p>Recomendaciones</p>	<p>Se recomienda una mayor profundización en el ítem de “Desarrollo de compromisos personales y sociales”, ya que los aspectos que se presentan para los niveles de 1 a 3 son muy similares a los de grados 4 y 5.</p> <p>El documento presenta varias acciones que llevan a generar unas competencias generales, cuyos casos de historia política y social encuentran una relación marcada con el conflicto, sin embargo no hay un abordaje de fondo sobre el tema que permita adquirir elementos de manera progresiva desde la educación primaria, mientras que se retoma de manera aislada con algunos episodios del frente nacional en grado noveno y luego con eventos igualmente aislados, pero ya más relacionados en grado décimo y once.</p> <p>Es pertinente, por ejemplo, en las situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales, contextualizar el conflicto al ámbito colombiano, ya que se consideran conflictos a nivel mundial en diferentes momentos históricos, pero poco se enfatiza en el propio. Precisamente no se encuentra un énfasis real en abordar el</p>

	<p>tema del conflicto armado colombiano ni en determinar a través de la comprensión de este problema social un avance en la formación de valores y competencias de análisis científico y no se esboza algún acercamiento al entendimiento de fases de posconflicto a pesar que en Colombia a lo largo de la primera década del siglo ya se empezaron a realizar investigaciones sobre países en posconflicto y sobre la preocupación de una fase de posconflicto en el país</p>
Observaciones	<p>Es importante realizar una lectura contextualizada de los Estándares Básicos de Competencias partiendo del conocimiento de los Lineamientos Curriculares, esto considerando que para el caso de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales los Estándares se han presentado con una estructura común que permite complementar y relacionar las dos áreas de trabajo, sin embargo, en la parte epistemológica y metodológica se han conservado las diferencias pertinentes para cada una de las Ciencias.</p> <p>Aunque se presenta multiplicidad de acciones encaminadas a alcanzar las competencias en Ciencias, cabe resaltar que éstas solo corresponden a un nivel básico y no representan un único camino. Por lo cual, el docente deberá considerar aquellas acciones pertinentes en su práctica pedagógica teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelve, ya que la concepción de ciencia que presenta este documento la hace ver como algo que se presenta casi por generación espontánea, como si los niños fueran a lograr hacer ciencia de la nada, sin el rigor, el método, el paradigma, el tesón o la rigurosidad que esto implica.</p>

Ficha bibliográfica descriptiva N°7

Título	Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas
---------------	---

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

Autor	Ministerio de Educación Nacional					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	2002					
Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto()	Plan ()	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Ciudadanía, Derechos					
Tema principal	Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como propuesta de construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas e incluyentes.					
Referentes teóricos	Declaración Universal de los Derechos Humanos. Constitución Política de Colombia.					
Resumen	<p>Los Estándares son criterios claros que establecen los niveles básicos de la educación ciudadana de los estudiantes, no entorno a los contenidos sino a las competencias que se deben desarrollar.</p> <p>El marco normativo en el que se basan los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas toma como referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando que educar en competencias ciudadanas conlleva a formar en y para los Derechos Humanos. Así mismo, hace parte de este marco la Constitución Política de Colombia en donde se enuncia la sociedad colombiana como democrática y participativa, en la cual los sujetos que a ella pertenecen ejercen un poder político; de igual forma, en la Constitución se incluyen los Derechos Humanos de los niños lo que</p>					

	<p>permite visibilizarlos y hacerlos partícipes de los procesos sociales y políticos.</p> <p>El concepto de ciudadanía trabajado en el presente documento parte de la noción de que una de las características de los seres humanos es vivir en sociedad, en este sentido, resulta de vital importancia desarrollar competencias que le permitan al individuo relacionarse con otros y ser parte activa de la sociedad.</p> <p>Para lograr comunidades más pacíficas y democráticas se presenta como guía tres principios del autor Habermas en los cuales se plantea el respeto por el discurso y las perspectivas de los otros, la aceptación de normas que solo estén aprobadas por todos los participantes y por último, el consenso solo puede darse si todos los involucrados participan libremente. En este sentido, ser ciudadano implica reconocer al otro como sujeto de derechos, pero también radica en la relación del individuo con el Estado; para esto se considera la <i>dimensión pública</i> de la ciudadanía en la cual los intereses personales pueden ser también intereses comunes. Cabe resaltar, que las relaciones sociales también se dan en el <i>ámbito privado</i>, siendo la familia en donde estas surgen inicialmente, al igual que los conflictos.</p> <p>La propuesta de formación en competencias ciudadanas tiene como objetivo desarrollar competencias y conocimientos necesarios para que el estudiante ejerza sus derechos, participe activamente en la construcción democrática de la sociedad, respete la pluralidad y pueda resolver los conflictos de manera pacífica; para esto, los Estándares en Competencias integran las competencias emocionales, cognitivas y comunicativas entendiendo la multidimensionalidad del ser humano.</p> <p>En los Estándares de Competencias Ciudadanas se proponen unas metas de formación ciudadana para los niveles de Educación Básica y Media, que promueven el reconocimiento y protección de los Derechos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos. • Promover el desarrollo de competencias comunicativas. • Promover el desarrollo de competencias cognitivas. • Promover el desarrollo de competencias emocionales. • Promover el desarrollo de competencias integradoras. • Fomentar el desarrollo moral. • Aportar a la construcción de la convivencia y de la paz. • Promover la participación y responsabilidad democrática. • Promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.
--	--

	<p>Para orientar la formación en Competencias Ciudadanas en Educación Básica y Media es necesaria la construcción de ambientes democráticos y pacíficos, iniciando por el contexto escolar, ya que es allí donde se promueven y aplican los valores.</p> <p>Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas son transversales a todas las áreas del conocimiento y a todos los miembros de la comunidad educativa, en el sentido, en que las competencias que allí se abordan son integrales y no solo inherentes a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es pertinente aclarar, que los proyectos escolares, las direcciones de curso y los espacios académicos como Ética y Valores, Filosofía, Democracia y Ciencias Sociales son escenarios óptimos para trabajar contenidos específicos de las competencias ciudadanas, sin que esto impida la transversalidad de éstas.</p> <p>La organización de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se agrupa en los siguientes niveles: 1° a 3°, 4°-5°, 6°-7°, 8°-9° y 10°-11°, en este sentido se establecen tres grupos de estándares que incorporan dimensiones fundamentales para la formación ciudadana que guardan una interrelación entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia y paz. • Participación y responsabilidad democrática. • Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. <p>Estos se estructuran a partir de un <i>estándar general de competencias ciudadanas</i> del cual se desprenden competencias <i>necesarias para lograr</i> el estándar general o estándares específicos. El grado de complejidad de los estándares depende del nivel escolar y cognitivo de los estudiantes.</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Una de las apuestas más ambiciosas de los estándares de competencia ciudadanas, radica precisamente en llevar a la escuela una formación constante en términos de la democracia y de la ciudadanía, conceptos que son necesariamente abordados desde la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p>Otro aspecto fundamental es el intento de plantear algunas situaciones, en las que se propone, situar a los estudiantes, no solo en una práctica cognitiva, sino además comunicativa y emocional, que permite fortalecer la creatividad y el pensamiento crítico.</p>
<p>Relaciones con el conflicto y el posconflicto</p>	<p>En los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se plantean tres factores que inciden en la resolución de conflictos de forma pacífica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el marco normativo en el que sucede el conflicto

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer que todos los seres humanos tienen los mismos derechos y deberes. • Determinar el rol del estado. <p>Una de las competencias que se pretende desarrollar dentro de las Competencias Ciudadanas corresponde a la <i>competencia cognitiva</i> en la cual se crean alternativas para la resolución de conflictos, lo que la hace fundamental para la interacción con otros. Del mismo modo, las demás competencias que se trabajan como la <i>comunicativa</i> y <i>emocional</i> propenden por un carácter dialógico y empático en relación con los demás. Esto implica que para la resolución de conflictos de forma pacífica y constructiva se requiere de competencias integradoras.</p> <p>Una de las metas que se pretende alcanzar dentro de las Competencias Ciudadanas refiere a <i>aportar a la construcción de la convivencia y de la paz</i> a través del reconocimiento del contexto histórico de nuestro país y analizar las características sociales actuales, con el fin de que los estudiantes tengan los conocimientos y herramientas necesarias para interactuar de forma pacífica y constructiva con los demás. Esto considerando, que, al convivir en comunidad, los individuos tienen diferentes intereses que pueden generar un conflicto. Lo que se pretende es que los estudiantes comprendan que los conflictos son inherentes en la sociedad, de allí que lo fundamental consiste no en evitar el conflicto, sino que el estudiante esté en la capacidad de resolver las diferencias mediante el dialogo, sin necesidad de recurrir a la violencia.</p> <p>En el caso del nivel de 1° a 3° grado se plantea en el estándar de Convivencia y Paz el siguiente estándar general: Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.), a partir del cual se desligan los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí. (Competencias cognitivas). • Comprendo que nada justifica el maltrato de niñas y niños y que todo maltrato se puede evitar. (Conocimientos). • Identifico las situaciones de maltrato que se dan en mi entorno (conmigo y con otras personas) y sé a quiénes acudir para pedir ayuda y protección. (Competencias cognitivas y conocimientos). • Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos.
--	--

	<p>En el estándar de Participación y responsabilidad democrática se plantean los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir. (Competencias comunicativas y emocionales). • Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. (Conocimientos). • Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir, de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. <p>Por último, en el estándar de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se propone el siguiente estándar general: Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón, del cual se desprenden los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodosos ofensivos. (Competencias cognitivas). • Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente. (Competencias emocionales y comunicativas). • Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuándo me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas. (Competencias cognitivas). <p>Para el caso del nivel de 4° a 5°, en el estándar de Convivencia y paz, se establece el siguiente estándar general: asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños. A partir de este se desprenden los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos. (Conocimientos). • Conozco la diferencia entre conflicto y agresión, y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerles daño a las relaciones. (Conocimientos). • Identifico los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar. (Competencias cognitivas).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos. (Competencias cognitivas). • Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto. (Competencias comunicativas). • Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción. (Competencias cognitivas). • Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden. (Competencias integradoras). • Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión, pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar. (Por ejemplo, cuando se maltrata repetidamente a algún compañero indefenso). (Competencias integradoras). • Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. (Competencias emocionales e integradoras). <p>En el estándar de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se plantea el siguiente estándar general: Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar. A partir de este se desligan los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. • Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. (Competencias cognitivas). <p>En el caso del nivel de 6° a 7°, en el estándar de Convivencia y paz se proponen los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos. (Conocimientos). • Sirvo de mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento. (Competencias integradoras). • Apelo a la mediación escolar, si considero que necesito ayuda para resolver conflictos. (Competencias integradoras). • Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones. (Competencias cognitivas). • Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy
--	---

	<p>involucrado. (En un problema, escucho a cada cual para entender sus opiniones.) (Competencias cognitivas).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención. (Competencias cognitivas). • Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido. (Competencias integradoras). • Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil. (Por ejemplo, por razones emocionales, económicas, de salud o sociales). (Competencias integradoras). • Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias. (Competencias cognitivas y comunicativas). <p>En el estándar de Participación y responsabilidad democrática se establece el siguiente estándar general: Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar, del cual se extraen los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo(a). (Competencias integradoras). • Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas. (Competencias emocionales e integradoras). • Identifico decisiones colectivas en las que intereses de diferentes personas están en conflicto y propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses. (Competencias cognitivas). <p>En el estándar de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se plantean los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad. (Competencias integradoras). • Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto. (Competencias comunicativas). • Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas. (Competencias cognitivas).
--	---

	<p>En el caso del nivel de 8° a 9°, en el estándar de Convivencia y paz, se establece como estándar general: Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio; de este se desligan los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que los conflictos ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden manejar de manera constructiva si nos escuchamos y comprendemos los puntos de vista del otro. (Competencias cognitivas y comunicativas). • Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos. (Competencias emocionales). • Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien). (Competencias emocionales). • Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas. (Competencias cognitivas). • Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos. (Por ejemplo, la lluvia de ideas). (Competencias cognitivas y conocimientos). • Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país. (Competencias cognitivas). • Analizo, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia. (Competencias cognitivas). • Identifico dilemas de la vida, en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto y analizo posibles opciones de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada una. (Estoy en dilema entre la ley y la lealtad: mi amigo me confesó algo y yo no sé si contar o no). (Competencias cognitivas). • Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias comunicativas). • Construyo, celebro, mantengo y reparo acuerdos entre grupos. (Competencias integradoras). <p>En el estándar de Participación y responsabilidad democrática se establecen como estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos. (Conocimientos).
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos (Al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.). (Competencias cognitivas y conocimientos). • Identifico los sentimientos, necesidades y puntos de vista de aquellos a los que se les han violado derechos civiles y políticos y propongo acciones no violentas para impedirlo. (Competencias emocionales y cognitivas). • Analizo críticamente mi participación en situaciones en las que se vulneran o respetan los derechos e identifico cómo dicha participación contribuye a mejorar o empeorar la situación. (Competencias cognitivas). • Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas. (Competencias cognitivas). • Hago seguimiento a las acciones que desarrollan los representantes escolares y protesto pacíficamente cuando no cumplen sus funciones o abusan de su poder. (Competencias cognitivas e integradoras). <p>En el estándar de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se establece como estándar general: Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad. A partir de este, se plantean los siguientes estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia. (Conocimientos). • Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. (Competencias cognitivas). • Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. (Competencias integradoras). • Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.). (Competencias integradoras). • Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos; apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones. (Competencias emocionales e integradoras). • Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción.
--	---

	<p>Para el caso del nivel de 10° a 11°, en el estándar de Convivencia y paz, se establece como estándar general: Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global. A su vez, en los estándares específicos se plantea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación. (Competencias integradoras). • Analizo críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos. (Competencias cognitivas) • Manifiesto indignación (dolor, rabia, rechazo) de manera pacíficamente el sufrimiento de grupos o naciones que están involucradas en confrontaciones violentas. (Competencias emocionales). • Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia; negociación, mediación, arbitramento. (Conocimientos). • Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos. (Competencias cognitivas). • Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos. (Competencias comunicativas). <p>En el estándar de Participación y responsabilidad democrática se proponen como estándares específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado). (Conocimientos). • Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados (por ejemplo, en situaciones de desplazamiento) y propongo acciones solidarias para con ellos. (Competencias emocionales e integradoras). • Participo en manifestaciones pacíficas de rechazo o solidaridad ante situaciones de desventaja social, económica o de salud que vive la gente de mi región o mi país. (Competencias integradoras).
--	---

	<p>Por último, en el estándar de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias se establece:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y analizo dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto y exploro distintas opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos. (Competencias cognitivas y comunicativas). • Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos. (Competencias cognitivas y comunicativas).} • Construyo una posición crítica frente a las situaciones de discriminación y exclusión social que resultan de las relaciones desiguales entre personas, culturas y naciones. (Competencias cognitivas). • Reconozco las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional; las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana. (Conocimientos y competencias cognitivas).
Recomendaciones	<p>En el documento se señala que es pertinente para la participación democrática y la resolución pacífica de conflictos en los contextos escolares revisar conjuntamente los manuales de convivencia y las prácticas del gobierno escolar, sin embargo, la creación de espacios que posibiliten la participación y la toma de decisiones no se puede limitar a estas acciones.</p> <p>Se recomienda no solo contemplar las Pruebas Saber cómo un modelo único de evaluación de las Competencias Ciudadanas, ya que estas implican el abordaje de problemáticas sociales como el conflicto, lo que exige un análisis desde diferentes perspectivas, contextos y agentes participativos.</p> <p>Uno de los estándares específicos que se plantea para el nivel de 10° a 11° establece: <i>“Comprendo que, para garantizar la convivencia, el Estado debe contar con el monopolio de la administración de justicia y del uso de la fuerza”</i> Frente a este aspecto hay que advertir que los estándares de competencias fueron construidos en otro contexto diferente al actual y en ese sentido es pertinente el reconocimiento que hizo el estado colombiano de la existencia de un conflicto armado interno; por lo cual caben los análisis de fuerzas disidentes legítimas ante el monopolio de la fuerza del estado reconocido, que en ese sentido no es aceptado como un garante de derechos políticos y sociales por parte de las fuerzas rebeldes.</p>

Observaciones	<p>Para la creación de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se tomaron como referencia 121 experiencias de docentes de todo el territorio colombiano que fueron analizadas en Foros Regionales, así como en el Foro Educativo Nacional del año 2004, lo cual implicó una construcción colectiva con un sector de la sociedad.</p> <p>Es necesario enfatizar que la forma como se presentan los tres grupos de estándares, no implica un orden de trabajo secuencial, sino que esto dependerá del contexto, las necesidades y el Proyecto Educativo Institucional de cada uno de los establecimientos educativos.</p>
----------------------	---

Ficha bibliográfica descriptiva N°8

Título	Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales					
Autor	Ministerio de Educación Nacional					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	2016					
Referencia APA						
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto ()	Plan ()	Ley ()	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Enseñanza, aprendizaje, estrategia					
Tema principal	Señala los aprendizajes en el área de Ciencias Sociales para cada grado en específico.					

Referentes teóricos	Lineamientos Curriculares Estándares Básicos de Competencias
Resumen	Los DBA pretenden establecer un compendio de aprendizajes fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en todos los niveles de la educación escolar, organizados en concordancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Los DBA se componen de tres elementos: el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo. En este sentido, los DBA se configuran como una estrategia o ruta de enseñanza que debe ser contextualizada teniendo en cuenta las particularidades del estudiantado y la institución educativa.
Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales	Los Derechos Básicos de Aprendizaje toman como referente los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, por lo tanto, los aprendizajes que allí se estructuran tienen relación directa con la enseñanza de las Ciencias Sociales; en este sentido, los enunciados y evidencias de aprendizaje se articulan con lo planteado en la Ley General de Educación donde enfatiza en los conocimientos humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, así como el reconocimiento de los grupos étnicos y su cultura. Además de esto, se incluyen aprendizajes enfocados a la convivencia, la relación del sujeto con su entorno, derechos humanos y gobierno.
Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto	En las evidencias de aprendizaje para grado 1° se contempla la construcción de acuerdos básicos de convivencia en el contexto inmediato del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus opiniones y colabora activamente en la construcción de los acuerdos grupales para la convivencia. • Plantea alternativas de solución frente a situaciones conflictivas en su familia y salón de clase. • Reconoce la importancia del trabajo en equipo para el logro de las metas comunes. • Identifica situaciones de maltrato que se dan en su entorno consigo mismo y/o con otras personas y sabe a quiénes acudir para pedir ayuda y protección. • Participa de acciones que fomentan la sana convivencia en el entorno familiar y escolar.

	<p>Para grado 2^a, en las evidencias de aprendizaje se plantea un enfoque de reconocimiento a la construcción de la memoria individual, familiar y colectiva, a partir de referencias históricas, así como escenarios de exclusión y discriminación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indaga por los lugares de origen y las razones de los desplazamientos de la población en su comunidad. • Expresa sus sentimientos cuando es discriminado o aceptado en una actividad escolar y reconoce la importancia que tiene conocer y aceptar a las personas. • Identifica las acciones que generan discriminación en su entorno y sabe a quién acudir para pedir ayuda y protección. <p>En las evidencias de aprendizaje de grado 3^o se analizan aquellas acciones humanas que han influido en la transformación del territorio del estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indaga sobre el aumento o disminución de la población en el departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, a partir de diferentes fuentes documentales. • Identifica problemas sociales relevantes en la población, originados en el uso de los recursos naturales. <p>De igual forma, las evidencias de aprendizaje apuntan a entender el funcionamiento y la incidencia de los estamentos democráticos de su entorno, así como la importancia de participar de los órganos electorales de su institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los mecanismos de elección del gobierno escolar y la importancia de elegir y ser elegido. • Reconoce el papel que cumplen los representantes de los estudiantes y el consejo estudiantil en la vida de la institución educativa, mediante su participación en la elección de estos. • Compara las propuestas que presentan los diferentes candidatos a ocupar los cargos de personero estudiantil. • Explica la organización y el funcionamiento del consejo directivo de su institución educativa. • Diferencia los órganos y las funciones del poder público que tiene el departamento (gobernador, diputados y jueces) de los que tiene el municipio y los resguardos. • Explica la importancia del gobierno departamental en el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos, en cuanto a educación, obras públicas, salud y recreación. • Emite sus opiniones frente a las problemáticas observadas en los procesos de elección de cargos políticos en la región. • Propone acciones que pueden desarrollar las instituciones departamentales para fortalecer la convivencia y la paz en las comunidades.
--	--

	<p>Para el caso de las evidencias de aprendizaje de grado 4° se propone caracterizar el espacio urbano y rural, a través de la concentración poblacional y la importancia de conocer los mecanismos de participación ciudadana y la influencia del equilibrio de poderes en la democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa razones por las cuales actualmente la población se concentra más en las ciudades que en el campo. • Diferencia las ramas del poder público (Legislativa, Ejecutiva y Judicial), sus funciones e importancia en el equilibrio de poderes. • Reconoce la importancia del voto popular como mecanismo de participación para ejercer la democracia en Colombia a partir del análisis de casos. • Explica las responsabilidades de los cargos de elección popular (personeros estudiantiles, alcaldes, concejales, gobernadores, diputados, congresistas, presidente de la república). • Describe el papel de los órganos de control (procuraduría, contraloría y la defensoría del pueblo), para el funcionamiento de la democracia y el equilibrio de poderes. • Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana. <p>En las evidencias de aprendizaje de grado 5° se plantea el análisis de los cambios políticos, económicos y sociales de Colombia hasta el siglo XX:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona la aparición de los partidos políticos en Colombia con las luchas ideológicas que se dieron a lo largo del siglo XIX. • Identifica las consecuencias de los conflictos que afectaron la convivencia armónica de los ciudadanos colombianos en la primera mitad del siglo XX (Guerra de los Mil Días, masacre de las bananeras y la violencia partidista). • Participa en debates y propone acciones para vivir en una sociedad pacífica y constructora de una cultura de paz. <p>De igual forma, las evidencias de aprendizaje apuntan a una comprensión de las organizaciones sociales, derechos, deberes y principios que conlleven a una mejor convivencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe los beneficios o ventajas que conlleva vivir en un Estado democrático a través del estudio de la Constitución de 1991. • Identifica los derechos fundamentales contemplados en la Constitución (Título II, capítulo 1), y su aplicabilidad en la vida cotidiana a partir del análisis de casos. • Compara los derechos y deberes planteados en la Constitución Política del país con los derechos y deberes contemplados en el manual de convivencia de su institución educativa.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Explica el valor que tiene conocer los derechos y los mecanismos constitucionales para reclamar su debido cumplimiento. • Reconoce la importancia de proteger la organización social y los derechos de las colectividades a través de los mecanismos estipulados en la Constitución nacional. • Describe el funcionamiento de las instituciones que protegen los Derechos Humanos en Colombia (Personería y Defensoría del Pueblo). • Participa en proyectos colectivos (Gobierno Escolar, ambientales, convivencia y paz entre otros) orientados a alcanzar el bien común y a promover la solidaridad en su comunidad. <p>Para las evidencias de aprendizaje de grado 6° se establece el análisis del escenario político y cómo ejerce influencia en este los intereses de ciertos sectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la importancia de participar activamente en la toma de decisiones para el bienestar colectivo en la sociedad, en el contexto de una democracia. • Explica, a partir de ejemplos, las consecuencias que pueden tener, sobre sí mismo y sobre los demás, la no participación activa en las decisiones de una comunidad. • Plantea razones que permitan comprender la importancia de respetar las opiniones ajenas y aportar constructivamente a las discusiones en el grupo. • Argumenta cómo los derechos de las personas se basan en el principio de la igualdad ante la ley, aunque cada uno viva y se exprese de manera diferente. <p>En el caso de grado 7°, las evidencias de aprendizaje apuntan a interpretar las problemáticas sociales y las situaciones que vulneren los derechos en los centros poblacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza en zonas de la ciudad o del municipio la concentración de fenómenos sociales como la pobreza, la violencia, los asentamientos informales y explica las posibles causas y consecuencias de estos. • Expresa una posición argumentada, a partir del estudio de casos y la norma constitucional frente a hechos o situaciones en los que se vulneran los derechos fundamentales. <p>En las evidencias de aprendizaje para este grado se abordan técnicas para mediar el conflicto en aras de consolidar una cultura de paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las consecuencias de los conflictos en la vida cotidiana de las personas y plantea acciones para resolverlos de manera negociada.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los distintos puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, para plantear posibles alternativas de solución. • Compara diferentes estrategias para la solución de conflictos, como la negociación, el arbitraje, la conciliación, la mediación escolar y el diálogo, para la construcción de escenarios de paz y el fortalecimiento de la dignidad de las personas. • Explica situaciones donde el conflicto se ha convertido en una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales y sociales. <p>Para el caso de grado 8°, las evidencias de aprendizaje se enmarcan en reconocer y entender los diferentes movimientos, organizaciones o grupos sociales que han defendido derechos colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describe el surgimiento de los movimientos sociales (campesinos, estudiantiles y obreros) acaecidos durante el siglo XX en Colombia. • Explica algunas herramientas y procedimientos alternativos (diálogo, conciliación, arbitraje, mediación.) con los se cuenta para resolver un conflicto social o laboral. • Interpreta a partir de evidencias sobre casos concretos (negociaciones Gobierno Colombiano -FARC, huelgas del magisterio...), como todo conflicto social o laboral, puede resolverse mediante la concertación entre las partes. • Argumenta la importancia de un desarrollo social, económico y tecnológico, fundamentado en una lógica orientada al bienestar colectivo. <p>De igual forma, en las evidencias se analizan y evalúan hechos en los que se refleje la vulneración a los derechos y la discriminación y exclusión social de las personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la discriminación y la exclusión social son factores generadores de situaciones negativas como el deterioro de las relaciones entre personas o grupos, el incremento de la pobreza y la violencia, entre otras. • Describe la situación actual, desde casos concretos, de la vulneración de los derechos fundamentales de las personas en Colombia. • Explica algunas situaciones que develan prejuicios y estereotipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia, que han sufrido históricamente grupos como: mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad. • Propone acciones para mejorar el cumplimiento de los Derechos Humanos y constitucionales en Colombia y en el mundo
--	---

	<p>En las evidencias de aprendizaje de grado 9° se enfocan en comprender las consecuencias de los procesos migratorios y los cambios sociales y políticos de Colombia en el siglo XX y la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica en la historia de Colombia las causas de los movimientos migratorios y su influencia en las condiciones de vida de la población actual del país. • Diferencia procesos de emigración e inmigración dados en Colombia en la actualidad. • Relaciona los movimientos de la población (del campo a la ciudad, entre ciudades y al interior de la ciudad) con los cambios políticos, ambientales, laborales y sociales dados en el territorio colombiano en las últimas décadas. • Explica desde situaciones de la vida cotidiana, las consecuencias económicas y sociales que tiene para el país el desplazamiento de las personas del campo a los centros urbanos. • Establece posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros). <p>De igual forma en las evidencias de aprendizaje se plantea el análisis de la responsabilidad que tienen las sociedades democráticas en un Estado Social de Derecho para la protección de los derechos fundamentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examina las implicaciones que tiene para la democracia y la ciudadanía la vulneración de los Derechos Humanos (DD. HH.) y sugiere para su protección mecanismos constitucionales. • Justifica el uso de los mecanismos de participación ciudadana: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa popular, la revocatoria del mandato. • Explica mediante estudios de caso el papel que cumplen las autoridades que protegen los DD. HH. en Colombia (Procuraduría General de la Nación, Defensoría del Pueblo y personerías). • Explica las contribuciones de las mujeres en la construcción de una sociedad justa y creadora de una cultura de paz. <p>También para este grado se plantean evidencias de aprendizaje enfocadas a la resolución de conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica las consecuencias de aquellas acciones que pueden causar sufrimiento a otras personas. • Analiza los conflictos entre grupos con el fin de proponer alternativas de solución.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea argumentos sobre los discursos que legitiman la violencia con el fin de rechazarlos como alternativa a la solución de los conflictos. • Propone alternativas para la solución de conflictos que ocurren en las relaciones, incluyendo las de pareja, y que se pueden resolver a partir de la escucha y comprensión de los diferentes puntos de vista. <p>En el caso de grado 10° en las evidencias de aprendizaje se plantea el análisis de las causas de la violencia en Colombia en la segunda mitad del siglo XX:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional. • Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional. • Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultura. • Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos. • Argumenta por qué es necesario rechazar las formas de discriminación, exclusión social o violencia que se observan en el mundo hoy. • Argumenta el papel desempeñado por los organismos e instituciones nacionales e internacionales, en el mantenimiento del bienestar, la paz de los Estados y los Derechos Humanos. <p>En las evidencias de aprendizaje de grado 11° se evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los principales conflictos sociales y políticos vividos en Colombia en las últimas décadas, a partir de la memoria histórica. • Explica la importancia que tiene para una sociedad la resolución pacífica de sus conflictos y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, de género, religiosas, étnicas o intereses económicos. • Describe las implicaciones que tiene para las sociedades democráticas considerar la justicia, la verdad, el perdón y la reparación de las víctimas en los procesos de paz. • Argumenta razones para defender la búsqueda de la paz como un deber ético, moral y constitucional en el que se requiere el compromiso de todos los ciudadanos.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza algunos conflictos geopolíticos contemporáneos ocurridos en distintos continentes por la disputa de recursos naturales, intereses económicos, ideológicos y religiosos. • Argumenta las consecuencias sociales que generan los conflictos internacionales como el desplazamiento forzado, los refugiados y el genocidio de naciones.
Recomendaciones	<p>Se evidencia que en algunos grados de escolaridad como es el caso de 5° - 8° - 9° - 11°, las temáticas o evidencias de aprendizaje tienen un mayor enfoque a trabajar el conflicto y el posconflicto en comparación con otros grados, en este sentido, se recomienda que todos los niveles tengan el mismo grado de abordaje, teniendo en cuenta que este debe darse de forma progresiva.</p> <p>A propósito del posconflicto, se recomienda que los enunciados y evidencias de aprendizaje donde se apliquen procesos y técnicas de mediación de conflictos se trabajen para todos los niveles escolares, en pro de difundir y consolidar una cultura de paz.</p> <p>Incluir para el conocimiento del estudiantado en qué consisten los diferentes órganos (JEP, Tribunal para la paz, Unidad de Investigación y Acusación) que se crearon a partir de los acuerdos de paz como mecanismos de justicia del Sistema Integral de verdad, justicia, reparación y no repetición.</p> <p>Se recomienda que uno de los componentes de los enunciados y por ende de las evidencias de aprendizaje en todos los grados se enfoque exclusivamente a trabajar el conflicto armado en Colombia como parte del reconocimiento de la historia nacional, y a su vez, incorporar la incidencia del posconflicto en la realidad social actual.</p>
Observaciones	<p>Los Derechos Básico de Aprendizaje, en los diferentes niveles de enseñanza propone analizar el origen y consolidación de Colombia como república y sus cambios políticos, económicos y sociales. De igual forma, a lo largo del análisis que se elaboró se pueden observar alcances en las evidencias de aprendizaje, que deberían obtenerse en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales y varias implicaciones teóricas y conceptuales que se desprenden para el abordaje del conflicto y el posconflicto.</p> <p>Por otro lado, es necesario precisar que los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de sociales, son un documento cuya primera versión se encuentra en revisión y construcción, lo cual posibilita que temas tan importantes como el conflicto armado, su incidencia en la sociedad colombiana y el posconflicto puedan ser incluidos y abordados con la rigurosidad que merecen.</p>

	De igual forma, cabe resaltar que los DBA se constituyen como un referente de aprendizaje, más no como una propuesta curricular, lo que implica, que deben ser integrados con el contexto propio de cada institución educativa, el Proyecto Educativo Institucional y los enfoques o metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula de clase.
--	--

Ficha bibliográfica descriptiva N°9

Título	Ley 1732 de 2014					
Autor	Congreso de la República de Colombia					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	Septiembre 1 de 2014					
Referencia APA	(Colombia, 2014)					
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto()	Plan ()	Ley (x)	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Normas, derechos, constitución política, Estructuración de la Educación					
Tema principal	la Cátedra de la Paz busca el fortalecimiento de una cultura de paz desde preescolar básica y media, replanteando desde la perspectiva curricular de cada institución el contexto de enseñanza-aprendizaje en que intervienen estos aspectos que implican un continuo dialogo entre los mismos.					

Referentes teóricos	Constitución política, ley general de educación diálogos de paz de la Habana
Resumen	<p>Actualmente en el país se trabaja en desarrollar procesos de paz y cultura a través de los derechos educativos; desafortunadamente los relatos de Paz suelen ser silenciados por el impacto que genera la violencia. Por esto, el espacio educativo propone, precisamente, la posibilidad para transformar nuestra propia visión de paz educativa. De tal manera los entes gubernamentales han establecido la Cátedra de la Paz a partir del proyecto de ley N°. 174 y N° 201 del 2014, presentado ante el Congreso, como una idea del ex gobernador del Tolima, Ariel Armel, por los Senadores Juan Lozano, Juan Mario Laserna y el representante a la Cámara, Telésforo Pedraza.</p> <p>El proyecto fue socializado inicialmente en Bucaramanga ante el Congreso Nacional de Consultorios Jurídicos y posteriormente en Barranquilla a donde asistieron representantes de 37 países y un gran número de expertos quienes finalmente aceptaron el incluir la Cátedra de la Paz en el pensum académico colombiano.</p> <p>Finalmente, y luego de ser expuesta a directivos y estudiantes de las más prestigiosas universidades del país se acoge el proyecto de ley radicado el 9 de abril 2014, buscando cumplir con el artículo 22 de la Constitución Nacional donde reza que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento y el artículo 41, donde explica la enseñanza de la instrucción cívica obligatoria en todos los colegios y universidades.</p> <p>Siendo catalogada la cátedra para la Paz como una disciplina, debe ser vista así mismo como un proceso, para analizarla y aplicarla desde las perspectivas curriculares de las instituciones mencionadas, en un espacio académico que permita dar vía libre a los acuerdos gubernamentales de carácter jurídico que se han firmado bajo la normatividad pertinente, en este caso la ley Nª: 1732."Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país". Dada en Bogotá, D.C., a los 1 SEP 2014.</p> <p>Considerando el contexto donde se desarrollará la paz, es pertinente identificar las variantes que antecedieron el decreto, reconociendo que se basa en la excavación de información que nos apunte a la Cátedra de la Paz.</p>

	<p>El ámbito de la paz hoy por hoy en Colombia se ha forjado como una necesidad que requiere ser abordada desde sus inicios, frente a esto el gobierno ha entendido que la mejor forma de hacerlo es a través de la educación en las diferentes escuelas y colegios, es así que</p> <p>El desarrollo de la Cátedra de la Paz se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes. (Ley 1732, 2014, p. 1)</p> <p>Por tal razón el Estado Colombiano en la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, como un espacio de aprendizaje de interacción para una mejor convivencia que conlleven a la reflexión, y el dialogo. De igual manera es importante recordar que en la Constitución Nacional en los artículos 22 y 41 consagra la Cátedra de Paz de carácter obligatorio, al igual que en el pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 20, se propone un espacio de reflexión en la convivencia y el respeto y el Plan Nacional de Desarrollo Educativo artículo 72 de la ley 115 de 1994. Así mismo en el artículo 1732 de 2014 parágrafo 2 se propone que 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>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Mejor conocida como educación para el conflicto, al hablar de educación para la paz se establece necesariamente su relación con el concepto de guerra y por ende de conflicto.</p> <p>Así la trascendencia y la transformación giran en torno a reconstrucción, la reconciliación y resolución mediante los elementos metodológicos: No violencia, creatividad y empatía e incorporación del principio no violento. Es decir, trabajar desde diferentes enfoques reformulando y adaptando los contenidos curriculares para lograr el desarrollo y el respeto a los derechos humanos desde la comprensión y el diálogo, cuidado del medio ambiente y la equidad en las diferentes regiones del mundo.</p> <p>Las primeras propuestas de cambio metodológico al interior de la disciplina fueron a través de la “paz negativa ausencia de violencia directa y paz positiva presencia de relaciones constructivas y de condiciones que permiten el desarrollo personal y grupal” (Ideas para construir la paz, 2008, p. 4)</p>

	<p>Así pues, se propuso redefinir el concepto de paz como ausencia de guerra establecido por el pensamiento pacifista tradicional y posteriormente desarrolló una nueva configuración epistemológica de la paz desde dos nociones: la paz negativa y la paz positiva, vistas desde un enfoque estructuralista propiciando la reflexión crítica y renovación de la Investigación para la Paz. Gracias a este nuevo abordaje, la Investigación para la Paz obtuvo un carácter interdisciplinario y no científico, para abordar la paz, la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no desde la manera de prevenirlas o eliminarlas. Precisamente, esta nueva orientación de la Investigación para la Paz propició el espacio para la reflexión e iniciativas en torno a la educación para la paz.</p> <p>A partir de la Segunda Guerra Mundial se plantea la educación en los derechos humanos para la comprensión internacional dentro del marco de desarrollo de la UNESCO. Así mismo la educación en Derechos Humanos tiene como propósito</p> <p>Un fin educativo que compromete la totalidad de la vida en la escuela. Más que dar instrucción sobre derechos humanos, se trata de educar para que el alumno y la alumna los aprecien, los valoren y los vivan. Por eso se habla de una actitud educativa centrada en los derechos humanos que impregne la vida escolar en todos sus aspectos. (Unesco, 1994, p. 34)</p> <p>Cabe recordar, que en determinados contextos geográficos, políticos y sociales la educación para la paz se relaciona o articula con similares propuestas educativas como la educación para los derechos humanos, la educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo, educación para el desarme, entre otras, que independientemente de los aspectos formales de su origen, contenido teórico y denominación intentan desde un enfoque interdisciplinario y transversal, contribuir al real alcance de los fines contemplados en la educación</p>
<p>Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto</p>	<p>Teniendo en cuenta que la Cátedra de Paz es la búsqueda de un espacio de reflexión basado en los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad y no violencia. Esta herramienta busca fortalecer el proceso de construcción de la sociedad y la consolidación del proceso de paz.</p> <p>La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje y de diálogo sobre la cultura de la paz</p>

	<p>y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. De hecho, el observatorio legislativo de 2014 propuso la implementación de la cátedra como asignatura independiente en todas las instituciones estatales y privadas de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media.</p> <p>Respetando el principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas y modelo educativo. Su pensum académico será flexible, y se tomará como punto de partida para que cada institución educativa lo adapte. Así, la continuidad de proceso de La Habana conllevó a Colombia a una sensible etapa llamada posconflicto. Teniendo en cuenta que dicha cátedra se planteó cuando Colombia se encontraba en un proceso de diálogos con las FARC en La Habana, por lo cual resulta tanto pertinente como necesario que después de estos diálogos se establezcan escenarios de aprendizaje, bienestar, cooperación, seguridad, no violencia y participación ciudadana. Así, la Cátedra de Paz se propone como herramienta educativa que permita cimentar valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto, el diálogo, la conciencia medioambiental, la equidad y la comprensión, que contribuyan a la reconciliación del país en la actualidad y en las generaciones futuras.</p>
<p>Recomendaciones</p>	<p>Recomendaciones para fortalecer la reglamentación e implementación de la Cátedra de la Paz. (Fuente: Observatorio Legislativo 2014, p. 1)</p> <p>A través de la creación de una comisión técnica integrada por delegados del Ministerio de Educación, pedagogos, directores de colegios y universidades, psicólogos, especialistas en cultura de paz, y expertos en educación, se estructuraría la metodología. Esta comisión debe realizar reuniones técnicas previas en todo el país de carácter incluyente con el fin de recoger insumos y propuestas de diversas zonas del país tanto para el diseño como para la implementación del pensum. De este modo, el programa su ejecución serán sensibles a los distintos contextos, calidad de la educación, características del conflicto en cada región o ciudad, entre otros importantes factores, reflejando la complejidad del país y superando el centralismo educativo.</p> <p>El Gobierno nacional y las entidades territoriales, en alianza con organizaciones sociales, instituciones educativas y otros actores del sistema, deberá realizar actividades, talleres, conferencias a nivel local, regional y nacional que permitan dar a conocer las pedagogías, propuestas, estrategias, plazos y políticas sobre la cultura de paz y el respeto por los Derechos Humanos. Además,</p>

	<p>con estos encuentros se permitirá conocer los avances de cada ciudad o departamento en temas como resolución de conflictos, democracia y participación, educación cívica y cultura para la paz.</p> <p>La reglamentación de la Cátedra ordenada por la ley debe incluirlos principios promovidos por la UNESCO en cuanto a cultura de paz. Entre los más relevantes encontramos: el respeto por los derechos humanos, la solución no violenta de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, la participación democrática, la tolerancia y solidaridad entre los pueblos. Adicionalmente, debe establecer lineamientos para entender y aplicar el carácter flexible de la cátedra, como las posibilidades de modificaciones de contenido y estrategias según edad, ruralidad/urbanidad, calidad de la educación, naturaleza de las instituciones (privadas, públicas, religiosas, laicas). Debe discutirse además cómo los ciudadanos han de cumplir la paz como deber (no sólo como derecho) tal como lo señala la Constitución Política.</p> <p>La implementación de la Cátedra de la Paz en los diversos municipios debe realizarse de manera diferenciada según el entorno, pero con lineamientos comunes. Si bien es deseable una orientación desde el nivel nacional, el objetivo de fomentar la convivencia pacífica sólo es posible si se garantizan aprendizaje sensible a las relaciones interpersonales y el entorno específico, con sus particularidades: paisaje, actores, historia, conflictos, acuerdos, necesidades, aspiraciones.</p> <p>La educación para la paz sería un componente útil y novedoso en una posible reforma estructural a la educación. Su inclusión permitiría abordar un tema trascendental para el país desde escenarios pedagógicos innovadores y creativos, con componentes prácticos que incentiven a los jóvenes a promover el diálogo y la resolución pacífica de diferencias en sus propias comunidades.</p> <p>Otra de las recomendaciones es entender que como requerimiento para la paz debe generarse un desarrollo económico, político y social que permita avanzar en los orígenes sociales de conflictos, como el atraso, la marginación, la pobreza y la falta de oportunidades de ascenso socioeconómico y de manera recíproca puede decirse que la paz es un requisito indispensable para que exista desarrollo económico y social, de allí que, siguiendo los indicadores construidos a partir de las categorías de análisis desarrolladas, en este análisis se proponen los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece diversos elementos para la construcción de una agenda de paz: superación de la pobreza; inclusión; respeto por los derechos humanos; democracia inclusiva;
--	--

	<p>derechos fundamentales; participación; libertad de expresión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define los diversos abordajes curriculares en torno al posconflicto: paz positiva; paz negativa; violencia directa; violencia estructural • Estimula acciones para el fortalecimiento de la democracia
Observaciones	<p>La implementación de “la Cátedra de la Paz” en el marco de la violencia existente afecta de manera directa los procesos educativos establecidos a través de un currículo flexible y cuyas perspectivas curriculares en los establecimientos educativos, si bien no establecen claramente una política de paz, sí son conscientes de la responsabilidad que la formación de niños y jóvenes implica en la conformación de una nueva sociedad.</p> <p>Esto repercute en las instituciones educativas desarrollar un currículo cambiante, dinámico y actualizado que propenda por la sana convivencia y el desarrollo de valores acorde con las necesidades del contexto escolar, que incorpore al aula de clase el conflicto mismo.</p> <p>Crear cultura de escucha, tolerancia, análisis de situaciones, discusiones con respeto, toma de decisiones e instauración de los acuerdos, colocando la razón sobre la emoción y potenciando el respeto a los valores humanos, del ciudadano y el conocimiento del DIH. Es de vital importancia construir un currículo fortalecido de acuerdo con las necesidades del entorno cultural y social con una pedagogía cuyo motor sea el estudiante como ente participativo, mediador y transformador que desde el aula impacte la familia y la sociedad, sin desconocer que el conflicto hace parte de la vida diaria y debe estar en la capacidad de transformarlo a través del diálogo y poniendo a su servicio las experiencias de vida, vivencias y valores, desde los hogares y aulas de clase donde la cultura de paz debe contribuir con los procesos formativos de igualdad y libertad que establezcan compromisos consigo mismo y con los demás dentro de un marco de responsabilidad individual, social y cultural requeridos para lograr la renovación histórica del país.</p> <p>Por último, se debe resaltar que el documento ofrece diversos elementos y temáticas para considerar y avanzar en la construcción de una agenda de paz: superación de la pobreza; inclusión; respeto por los derechos humanos; democracia inclusiva; derechos fundamentales.</p>

Ficha bibliográfica descriptiva N° 10

Título	Ley No. 1874					
Autor	Congreso de la República de Colombia					
Tipo autor	Individual ()	Colectivo ()	Institucional (x)			
Editorial						
Fecha	27 de Diciembre de 2017					
Referencia APA	Ley No. 1874. Congreso de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 27 de diciembre de 2017					
Tipo de documento público	Directiva Ministerial ()	Resolución ()	Decreto ()	Plan ()	Ley (x)	Artículo ()
Tipo de documento	Revista ()	Libro ()	Artículo ()	Tesis ()	Informe ()	Otro ()
Palabras claves	Normas, derechos, constitución política, Estructuración de la Educación					
Tema principal	Señala la obligatoriedad de la enseñanza de la historia nacional en la escuela					
Referentes teóricos	Constitución política de Colombia					
Resumen	Desde hace dos décadas la cátedra de historia en instituciones de primaria y secundaria del país se viene dictando dentro de la asignatura de ciencias sociales, junto con geografía, constitución política y democracia; bajo este panorama la senadora Viviane Morales en el 2016 radicó ante el Congreso un proyecto de ley que					

	<p>buscaba restablecer la enseñanza obligatoria de la historia como materia independiente en la educación básica y media. La ley ya fue sancionada por el presidente el pasado 27 de diciembre de 2017.</p> <p>Crea una comisión asesora integrada por historiadores reconocidos, representantes de la educación básica, secundaria y superior con énfasis en ciencias sociales e historia. Esta comisión adscrita al Ministerio de educación será de carácter consultivo, revisará y ajustará el contenido de historia de la materia de ciencias sociales de los establecimientos educativos para que estos últimos puedan organizar la forma en que evaluarán a sus estudiantes.</p> <p>La ley adicionó y modificó aspectos de la ley 115 de 1994 y pretende dar un enfoque muy distinto a como se enseñaba la historia anteriormente ya que promueve el pensamiento científico y crítico de la historia no sólo nacional y mundial sino también latinoamericana. De igual forma se resalta el objetivo de contribuir a la formación de la identidad nacional reconociendo la diversidad étnica y cultural de Colombia y promover una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz, esto último sin duda puede ser un guiño al reciente acuerdo de paz.</p>
<p>Alcance en la enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Para algunos el presente decreto podrá ser un desperdicio por no cumplir la expectativa con la que inicialmente se proyectó, para otro sector sobre todo el de la academia fue algo innecesario ya que gracias a la libertad de cátedra un docente fácilmente puede enseñar la historia de Colombia bajo una perspectiva crítica y social. No obstante, es posible afirmar que esta nueva norma no brindó el alcance requerido, pues no hizo un cambio sustancial ni de fondo, ni siquiera aumentó la intensidad horaria de las ciencias sociales la cual por motivo de tiempos no alcanza a abarcar a profundidad los currículos de humanidades, aun así se valora, que por lo menos desde lo legal, a la enseñanza en historia se le esté dando un lugar que antes estaba en el olvido y que en últimas nos ha puesto a discutir sobre lo esencial que es no sólo para niños y adolescentes sino también para los adultos.</p> <p>Es de suma relevancia recordarle a la comunidad estudiantil la importancia de exigir y elaborar junto con sus docentes y directivas una cátedra de historia de calidad y no aquella historia escrita por los vencedores, que lo único meritorio sea memorizar fechas, cifras, personajes y batallas. En un mundo globalizado necesitamos una historia que sea transversal, que sirva para tejer nuestra identidad y fomente la memoria, que nos recuerde los desaciertos de nuestros pasados, ayude a entender el presente y a forjar el futuro. Así, quizás además de las novelas y series de televisión la gente tendría</p>

	<p>mejores referentes para conocer lo que sucedió en el país, así, quizás una representante de la cámara de nuestro congreso de la república no hubiese argumentado a capa y espada que la masacre de las bananeras es un “mito histórico” (Casañas, 2017).</p>
<p>Alcance en la enseñanza del conflicto armado y el posconflicto</p>	<p>El presente decreto se impulsó dentro del marco de la firma del proceso de paz con las FARC, como una posibilidad por apropiarse los elementos de nuestra historia nacional, en procura de incentivar no solo el conocimiento histórico sino una postura crítica, frente a la configuración y hechos desatados por el conflicto armado en Colombia, de llegar a reglamentarse de manera clara, es decir, abriendo un campo propio más allá de las denominadas Ciencias sociales, se puede convertir en un espacio para llevar a la escuela una reflexión no solo alrededor del conflicto armado sino también que posibilidades se pueden construir a futuro más allá de la violencia.</p> <p>Explícitamente la ley pretende adicionar un literal al artículo 21 de la ley 115 que modificaría los objetivos específicos de la educación básica primaria con la iniciación en el conocimiento científico de la historia de Colombia; adicionar un párrafo al artículo 30 de la ley 115, agregando un párrafo que determina que los estudios históricos integrados a las ciencias sociales pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas del conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la reconciliación, la convivencia y el mantenimiento de una paz estable y duradera</p>
<p>Recomendaciones</p>	<p>Pese a que las políticas gubernamentales realizaban todo su esfuerzo en implementar las ciencias sociales en el escenario educativo, los discursos, las investigaciones, las publicaciones y las voces académicas reafirmaban la importancia de la enseñanza de la historia para el país (tal como lo advierte el presente proyecto de ley).</p> <p>La historia es definida como la disciplina encargada de estudiar el conjunto de particularidades en movimiento que componen la realidad. En este sentido la función pedagógica y social de la historia radica en generar una comprensión histórica dirigida a las nuevas generaciones, al motivar el aprecio y el disfrute de todos los vestigios del pasado — documentales, artísticos o culturales—al plantear una integralidad que permitiera la descentración en el tiempo y en el espacio, y al permitir el desarrollo de habilidades para la convivencia social. Pierre Vilar, al respecto, señala: “No he renunciado, sin embargo, a proclamar, en un ámbito modesto, el</p>

	<p>ámbito pedagógico, que la Historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no ‘científica’ por lo menos ‘razonada’. (Pierre Vilar, <i>Iniciación al vocabulario del análisis histórico</i> (Barcelona: Grijalbo / Crítica, 1980)</p> <p>El desarrollo del pensamiento histórico requiere de procesos constructivos complejos y largos de parte de cada uno de los estudiantes. Estos procesos solo pueden ser el resultado de prácticas pedagógicas intencionadas, orientadas explícita y primordialmente a lograr este fin. De otra parte, el conocimiento histórico es inútil desde una perspectiva pragmática, pero altamente valioso desde una perspectiva hermenéutica, toda vez que no se puede resolver un problema de la vida cotidiana con los conocimientos históricos, pero este si puede proporcionar perspectivas amplias, críticas y profundas de los problemas que enfrentan los individuos y los colectivos</p>
Observaciones	<p>La ley 1874 introduce elementos interesantes de tipo académico, pero, para lo que fue inicialmente planeada terminó llevándonos al mismo punto de encuentro de la ley 115 de 1994, ya que muchos esperábamos que la historia en las escuelas y colegios tuviera el mismo lugar en cuanto a independencia y horario como lo tienen las matemáticas, o las ciencias naturales.</p> <p>Sin embargo, al hacer un análisis de dicha norma es evidente que la clase de historia continuará integrada a la de ciencias sociales sin que afecte la intensidad horaria de otras áreas y no como se presumía en un principio en algunas instituciones educativas, que la asignatura se dictará de manera independiente, no “empaquetada” en un área como el de ciencias sociales.</p>

Anexo 3: Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores

Tabla 4 Análisis de documentos a partir de categorías de análisis e indicadores

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

CATEGORÍA	N° de Indicadores	INDICADORES	Doc 1	Doc 2	Doc 3	Doc 4	Doc 5	Doc 6	Doc 7	Doc 8	Doc 9	Doc 10	SI	NO
Conflicto armado	1	Utiliza la concepción de guerra civil como categoría científica que define el conflicto armado	No	No	No	Si	No	Si	Si	No	No	No	3	7
	2	Utiliza referentes de la protesta social en la historia del país: movimiento comunero; lucha por la tierra de Manuel Quintín Lame; Luchas cívicas de los años 20; Movimiento obrero en ciénaga magdalena de 1928; Bogotazo; Paro cívico nacional de 1977	No	No	No	No	No	Si	no	Si	no	no	2	8
	3	Enumera conceptos asociados al conflicto armado: lucha de clases; movimiento guerrillero; la violencia;	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	8	2

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

		Desigualdades estructurales ; concentración de los medios de producción; generalización de la pobreza													
	4	Propone actividades en torno a crímenes de estado entre los que destaca el genocidio de la Unión patriótica.	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	10
	5	Propone el uso de actividades sobre la memoria histórica frente a masacres perpetradas por el estado paramilitar: El salado 2000; El Aro 1997; Mapiripan 2001; Macayepo 2000; Segovia 1988	No	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	4	6
	6	Articula elementos teóricos referidos a la lucha armada y a las organización	No	No	No	Si	No	Si	no	si	no	No	No	3	7

Un análisis del Conflicto Armado y el Posconflicto en las políticas educativas

		es guerrilleras en el currículo.													
7		Propone situaciones en donde se reconoce la exclusión política del estado colombiano	Si	No	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	4	6	
8		Propone el análisis de las leyes de reforma agraria y contrarreforma en las políticas estatales: Ley 200 de 1936; ley 100 de 1944 ley 1133 de 2007	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	0	10	
9		Articula elementos que componen las luchas históricas de los sectores agraristas Campesinos de Córdoba; Partido agrario nacional; Unión nacional izquierdista revolucionaria; Sumapaz, Viotá, El Tequendama ; Confederació	No	No	No	No	No	no	no	no	no	no	0	10	

