



MODALIDAD PRÁCTICA CONDUCENTE A TRABAJO DE GRADO

LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
INFORME FINAL

NOVIEMBRE DE 2016
ELCY ANGÉLICA AGUILAR RENGIFO
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

CÁTEDRA DE PAZ ABIERTA E INTINERANTE UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

ELCY ANGÉLICA AGUILAR RENGIFO

INFORME FINAL PRÁCTICA CONDUCENTE A TRABAJO DE GRADO

Clara Inés Grueso Vanegas

Docente MG.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN
Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2016

AGRADECIMIENTOS

A la FEU –Colombia, cantera de vida. A Pacho, quien desde su amor y compromiso nos enseña la posibilidad de soñar que otro mundo es posible. A Jorge y Dolly por su paciencia y cariño.

CONTENIDO

1. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE PRÁCTICA Y CONTEXTO	6
2. IDENTIFICACIÓN GENERAL DEL CONTEXTO EDUCATIVO	14
3. CONTEXTO EDUCATIVO ESCENARIO DE PRÁCTICA	20
4. REFERENTES TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES	22
5. LEGISLACIÓN	30
6. DISCUSIÓN: ANÁLISIS TEÓRICO Y CONCEPTUAL SOBRE SU ESCENARIO DE PRÁCTICA Y LA SITUACIÓN IDENTIFICADA	32
7. CONCLUSIONES TEÓRICAS	35
BIBLIOGRAFÍA	37

INTRODUCCIÓN

El presente informe socializa la práctica educativa de extensión conducente a trabajo de grado, de la Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario. La práctica fue desarrollada en la Cátedra abierta e itinerante de paz en la Universidad Pedagógica Nacional en 2016 – 2 y se llevó a cabo en varias instituciones educativas distritales de Bogotá y en la misma universidad, dirigida a estudiantes y profesores.

Su objetivo generar espacios de reflexión en los escenarios educativos que contribuyeran a la construcción de paz. La discusión se centra en la formación docente y las alternativas pedagógicas que desde las pedagogías críticas se han construido y transformado, en el marco del conflicto en Colombia y el surgimiento de un escenario de pos acuerdo.

En el desarrollo del presente informe se presenta, el contexto histórico, político y pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, la presentación del escenario de práctica y su contexto, los principales aportes teóricos y metodológicos que se abordaron, discusiones suscitadas teórica y conceptualmente en el escenario para finalmente presentar las experiencias significativas y las conclusiones.

RESUMEN

El presente informe socializa la práctica educativa de extensión conducente a trabajo de grado, de la Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo comunitario. La práctica fue desarrollada en la Cátedra abierta e itinerante de paz en la Universidad Pedagógica Nacional en 2016 – 2 y se llevó a cabo en varias instituciones educativas distritales de Bogotá y en la misma universidad, dirigida a estudiantes y profesores. Su objetivo generar espacios de reflexión en los escenarios educativos que contribuyeran a la construcción de paz. La discusión se centra en la formación docente y las alternativas pedagógicas que desde las pedagogías críticas se han construido y transformado, en el marco del conflicto en Colombia y el surgimiento de un escenario de pos acuerdo.

ABSTRACT

The present report socializes the educational practice of extension leading to work of degree, of the Degree in Ethnoeducation and community development. The practice was developed in the open and itinerant Chair of Peace at the National Pedagogical University in 2016-2 and was carried out in several educational institutions of Bogota and in the same university, directed to students and teachers. Its objective is to create spaces for reflection in educational settings that contribute to peace building. The discussion focuses on teacher training and pedagogical alternatives that have been constructed and transformed since the critical pedagogies, within the framework of the conflict in Colombia and the emergence of a post-agreement scenario.

1. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO DE PRÁCTICA Y CONTEXTO

El escenario de práctica es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Bogotá, particularmente la “Cátedra abierta e itinerante de Paz” del “Eje de paz con justicia y democracia” de la misma institución. La Universidad se fundó en el año 1917 cuando, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional, el gobierno ordena la construcción del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas y se destinaron los recursos iniciales para construir éste campus histórico y su Escuela de Formación anexa, que hoy se conservan en la Calle 72 como patrimonio histórico y cultural de la ciudad de Bogotá.¹

En el año de 1934, a finales del gobierno de “Concentración Nacional” de Olaya Herrera, comenzó a funcionar el primer preescolar público de todo el país. La labor de Agustín Nieto Caballero como Director General de Enseñanza Primaria y las teorías de Froebel y Montessori que Francisca Radke pregonaba, dieron impulso a los jardines infantiles². En 1952 se le cambia de nombre por el de Escuela Normal Universitaria Femenina y tres años después por el de Universidad Pedagógica Nacional Femenina. En 1962 cambia a su carácter nacional, mixto y a su denominación actual, para asumir, en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja UPT, —las dos primeras universidades pedagógicas de América Latina— la formación universitaria ofrecida a los educadores, hasta los finales de la década del sesenta, cuando se crean otras facultades de educación en diferentes lugares del país.³

Las dos instituciones, la UPN y la UPTC, provenían de un proyecto común, la Escuela Normal Superior, cuyos aportes para institucionalizar la profesión del

¹ Proyecto educativo institucional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 2011

² *Ibíd.*

³ *Ibíd.*

magisterio son reconocidos como parte del proceso de modernización que experimenta el país en la primera mitad del siglo XX en cuanto a su organización.

A partir del año 1958, al definir el carácter de la universidad como uniprofesional, de esencia Pedagógica, el Estado le apostó a cualificar la formación de maestros en el ámbito de la educación superior, mientras el Instituto Pedagógico se dedicó a la educación pre-escolar, primaria y secundaria, convirtiéndose en el lugar de excelencia para las prácticas de los futuros licenciados.

De esta manera, el Instituto Pedagógico Nacional, la Facultad de Educación para Mujeres, la Escuela Normal Superior y la Escuela Normal Universitaria Femenina son los antecedentes institucionales, científicos y pedagógicos directos de la UPN. Los establecimientos que dan origen a la Universidad son significativos en los procesos de institucionalización de la formación de educadores y dirigentes de la educación, en la introducción de los saberes modernos en todas las ramas del conocimiento y en la conformación de un perfil de formación profesional, académica e investigativa y de calidad.⁴

A lo largo de su devenir, la UPN ha venido configurando su identidad en torno a la formación de maestros, la producción de conocimientos y de pensamiento educativo, pedagógico y didáctico, así como su proyección al conjunto de la nación colombiana, en particular al sistema educativo nacional en sus diferentes grados y modalidades.

En la actualidad (2016) la UPN tiene admitidos e inscritos en sus diferentes programas académicos a 8.318 estudiantes, distribuidos en todas sus sedes.⁵

⁴ Plan de desarrollo institucional. Universidad pedagógica Nacional. 2014 - 2019

⁵ Departamento de Admisiones y registro Universidad Pedagógica Nacional

Desde el año 2013 asume como Rector de la Universidad Pedagógica el Doctor Adolfo Atehortua Cruz, generando grandes expectativas respecto a su gestión e iniciando nuevos caminos para leer y construir una nueva forma de entender y ver la Universidad. Su gestión se caracteriza por mantener de manera constante el diálogo con la comunidad universitaria, que venía de un largo proceso de conflicto interno.

La nueva administración de la Universidad en cabeza del rector, propuso la construcción colectiva del Plan de Desarrollo institucional 2014-2019 *“Una Universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en Paz”*. Este plan fue construido por el conjunto de la comunidad universitaria, como un ejercicio participativo para construir consensos en torno al horizonte institucional que la Universidad y la sociedad requerían. Partiendo de la identidad y las necesidades institucionales construidas históricamente. En su interior contempla los ejes, planes, programas y proyectos definidos por la comunidad universitaria para el momento específico del país y de la educación.

Sus ejes son:

1. Articulación y reposicionamiento de compromisos misionales: docencia, investigación y proyección social.
2. Construcción de paz con Justicia y Democracia.
3. Universidad sin fronteras.

El escenario que se desarrolló para la presente práctica conducente a trabajo de grado, se encuentra articulado al eje 2, proyecto 1, *“las Cátedras Institucionales, abiertas e itinerantes de paz, que buscan concretar una dinámica universitaria y social de diálogo académico en y sobre contextos de paz y derechos humanos”*. La cátedra se ha implementado a partir del segundo semestre de 2014, iniciando sus labores con actividades dirigidas al público en general y preferentemente a los

estudiantes de la Universidad. A partir de su segunda versión, la cátedra adoptó dos modalidades de trabajo, una institucional y otra itinerante. Durante las tres primeras versiones se trabajó acerca del proceso de paz, la mesa de diálogos entre el gobierno nacional y las insurgencias y la participación ciudadana en la misma. En su cuarta versión la Cátedra de paz, tiene como objetivo proyectar cuáles son los escenarios de pos-acuerdo para el país, sus características, los actores internacionales, las reglas y acuerdos jurídicos que se proponen para la dejación de armas, las garantías sociales y de seguridad para la implementación de los acuerdos producto de las conversaciones entre el Gobierno Nacional de la República de Colombia y las FARC-EP.

La Cátedra de Paz, abierta e itinerante, como su nombre lo indica, recorre la ciudad y la Universidad en un ejercicio que permite llevar la institución a otros escenarios diferentes, donde se encuentran diversos actores del proceso social.

Como se indicó líneas arriba, la cátedra se desarrolla en dos escenarios:

1.1 La escuela:

Referenciado como espacio fundamental de la educación en el país, para discutir y retroalimentar sobre los fundamentos de la convivencia, los conflictos sociales y políticos de Colombia, los derechos humanos y la paz con justicia social.⁶ La población a la que se dirige son los estudiantes y/o docentes de las Instituciones Educativas Distritales y colegios privados, en los cuales se adelantan talleres, seminarios especializados y foros relacionados con los temas antes mencionados. Allí, los ejercicios como practicante se desarrollan en los siguientes aspectos: logístico, metodológico, didáctico.

⁶ EQUIPO EJE DE PAZ. Ponencia de presentación Cátedra de paz. UPN. Bogotá. 2016

- **Logístico:** Se apoya en la gestión de los espacios y herramientas necesarias para el desarrollo de las cátedras tales como: micrófonos, marcadores, papel, video beam, etc. En los lugares donde sea necesario, se toman listas de asistencia y se ayuda en la ubicación de los participantes.
- **Metodológico:** Partiendo de la caracterización previa, realizada por el profesor Jorge Aponte, Coordinador del Eje de Paz con justicia y democracia, se diseña la metodología para cada colegio donde se va a asistir. Partiendo de los acumulados y material construido, se ubica la pertinencia y se construye la metodología, además de la construcción de las herramientas que se requieran para el taller, tales como textos, matrices y juegos.
- **Sistematización:** Se hace a través de la recolección de memorias, fotografías, audios, videos, entre otros.
- **Comunicaciones:** Difusión de los ejercicios realizados en la Cátedra de paz, por medio de la página de Facebook, correo electrónico y demás medios virtuales.

1.2 La Universidad:

Pretende darle continuidad al proceso de elaboración y reflexión desde el campo académico, práctico e investigativo. Se pretende que los participantes de la cátedra adquieran herramientas analíticas y metodológicas para la construcción de una cultura de paz real en la escuela y la sociedad, así como visibilizar la educación desde el campo cultural, por lo cual resulta posible vincular procesos de recomposición de las sociedades fragmentadas a causa de las lesiones infligidas por las dinámicas de la violencia política, consecuencia de las dinámicas del prolongado conflicto armado interno. A partir de este segundo semestre (2016 – 2), ésta modalidad de cátedra se ha ampliado a otras sedes de la Universidad incluyendo los centros regionales.

En la cátedra que se desarrolla en la Universidad como practicante se cumplen varias funciones: logísticas, metodológicas, de comunicaciones y sistematización.

- **Logísticas:** Listas de asistencia, gestión de herramientas y espacios como salones y auditorios.
- **Metodológicas:** Acompañamiento en la construcción de las metodologías a emplear en cada una de las Cátedras y seminarios intensivos que se desarrollan al interior de la UPN. Además existe una participación en las actividades convocadas por el Eje de paz y se busca prestar el apoyo necesario para las actividades y realizar parejas pedagógicas con el docente o los docentes que estén a cargo del taller.
- **Sistematización:** Recolección de memorias, fotografías, audios, videos, relatorías y memorias.
- **Comunicaciones:** Difusión de los ejercicios realizados en la Cátedra de paz, por medio de la página de Facebook, correo electrónico y demás medios virtuales.

Cabe resaltar en este punto, que ha sido un proceso sumamente enriquecedor el poder participar de los diferentes espacios de formación que brinda el Eje de paz con justicia y democracia en la Universidad. El nivel académico y la continua reflexión pedagógica que se respira allí, permite estar en constante reflexión acerca del ejercicio docente y sobre todo de la formación de maestros.

Parte de las tareas que se ha propuesto la UPN y en especial el Eje de paz, es el intercambio de experiencias pedagógicas y académicas con profesores de otras universidades, especialmente con la Universidad de Buenos Aires, puntualmente con el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC). Los espacios desarrollados con los profesores visitantes, se denominan Seminarios Intensivos. Se han realizado dos este semestre; el primero denominado ***“Gramsci y la Educación, aportes para la construcción de una pedagogía para la paz de***

Colombia” dirigido por el profesor Hernan Ouviaña. Desarrollado en cuatro sesiones, durante el mes de septiembre. Algunos de los temas abordados en el seminario fueron: la vida y la obra de Antonio Gramsci, así como el contexto histórico y posibles periodizaciones de su producción, las iniciativas educativas y culturales de Gramsci, las primeras reflexiones en torno a la educación y la pedagogía, la crítica a la educación escolástica y a la experiencia de la Universidad Popular.

En el mes de octubre se desarrolló el Seminario Taller **Pedagogías Emancipadoras de nuestra América**, con la participación de la Magister en Educación Diana López Cardona, orientado a la formación integral de estudiantes de Licenciaturas, docentes en formación y en ejercicio, en distintas modalidades, áreas y grados; también para formadores en distintos espacios sociales y organizativos (Ver foto 1).



Foto 1. Sesión 2, Seminario-taller pedagogías emancipadoras de Nuestra América. Viernes 28 de Octubre de 2016.

El curso se realizó en cuatro sesiones con el propósito fundamental de propiciar la promoción, reflexión y recreación del pensamiento de pedagogos nuestro-

americanos, muchos de ellos desconocidos, tanto por la academia como por los procesos de educación alternativa y popular, según López.⁷

El seminario apuntó a reflexionar sobre tres cuestiones importantes: i) recuperar crítica y dialécticamente maestros y experiencias del pasado que han sido poco estudiados y que contribuyen a pensar de manera más pertinente, propuestas pedagógicas en diálogo con las necesidades y los intereses en la escuela, ii) ensayar una conceptualización de estas fuentes y revisar en las propuestas actuales la trascendencia que han tenido algunas de estas propuestas pedagógicas en la construcción de política pública y iii) Finalmente, imbricar el rescate histórico, la sistematización del presente, la conceptualización de las prácticas (pasadas y actuales) con un debate y una acción orientada al futuro y que será el resultado de la construcción histórica y social colectiva.

Adicionalmente cada semestre se realiza un cierre de la Cátedra de paz, que concluye las actividades impulsadas por todos y cada uno de los programas y proyectos que se articulan en el Eje de Paz. Para finalizar este año se desarrollará la jornada titulada: *por el derecho a la memoria, homenaje a las víctimas del conflicto armado de la UPN*. Finalizando el mes de noviembre del año 2016.

⁷ LOPEZ CARDONA, Diana María. Seminario Taller Pedagogías emancipadoras de Nuestra América. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Octubre de 2016.

2. IDENTIFICACIÓN GENERAL DEL CONTEXTO EDUCATIVO

2.1 Contexto educativo en la UPN

Desde el ingreso a la UPN, se denota un ambiente de diversidad, en el que se ponen de manifiesto diferentes posiciones ideológicas, políticas, sociales, culturales, que dan vida al campus con su gama de colores reflejadas en sus muros, generando un ambiente particular y hogareño a sus instalaciones.

Son muchos los cambios que se pueden notar desde que se hace parte de su comunidad universitaria, sin embargo, se puede decir que se ven los mismos rostros de estudiantes y profesores que en su totalidad se forman diariamente en el ejercicio y la reflexión docente.

El campus histórico ubicado en la calle 72 es espacio de múltiples actividades que son impulsadas desde la administración de la universidad o por colectivos estudiantiles. Este semestre, producto de la coyuntura política del país ha sido escenario de múltiples espacios en torno a la paz, en el que se han dado desde carnavales hasta escenarios de formación sobre el tema.

La multiplicidad cultural que se siente y se observa en la UPN, es producto u obedece a varios factores, entre esos la procedencia y origen de los estudiantes, pues allí se pueden encontrar estudiantes de diferentes lugares del país, de diferente estrato social y con diferentes características. Igualmente se pueden vincular a la multiplicad de expresiones políticas y sociales al interior de la UPN.

2.2 Contexto educativo en las Instituciones Educativas

Las Instituciones educativas a las que llega la Cátedra abierta e itinerante de paz, se encuentran ubicadas en diferentes localidades de la ciudad, como Bosa, Ciudad Bolívar, Suba y Usme. En ella participan docentes y estudiantes de diferentes grados escolares. Por ende, la población y sus características sociales y culturales son diversas. Sin embargo se ha llevado la cátedra a colegios ubicados en estrato social 1 y 2, en su mayoría son estudiantes de grado noveno, décimo y once, de instituciones educativas distritales.

Los estudiantes que participaron en los talleres que realiza la cátedra en las instituciones se mostraron bastante interesados en las actividades, charlas, talleres y plenarias desarrolladas, reflejándose en una amplia y activa participación, que nutrieron y produjeron resultados que apuntan a la construcción de paz en sus colegios y demás escenarios.

Como se señala en el párrafo anterior, los talleres se brindan también a los docentes de las instituciones educativas, generando espacios de reflexión acerca de los conflictos y la resolución de los mismos, temas de paz relacionados con la Mesa de Conversaciones y el proceso de paz con las insurgencias, recogiendo las expectativas, inquietudes y voces de los maestros.

La mayoría de maestros que han sido el enlace con los colegios, son egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, tanto de la Universidad Pedagógica Nacional como de la Universidad Distrital. Dentro de las particularidades que se evidenciaron al conocer sobre ellos, en los diálogos que precedieron los ejercicios en las Instituciones educativas, es la participación en diferentes espacios de formación no formal en barrios populares de la Ciudad de Bogotá.

2.3 Experiencias significativas

Luego de visitar diferentes instituciones y al haber desarrollado la Cátedra en la UPN, quedan aprendizajes de experiencias que marcaron el ejercicio de la práctica educativa en la Cátedra de Paz. Al realizar el ejercicio de práctica en este escenario como estudiante de Licenciatura en Etnoeducación, es supremamente esperanzador y enriquecedor encontrar maestras y maestros comprometidos desde su ejercicio académico y su práctica social y que aspiran a través de su profesión transformar el mundo desde su ejercicio docente. Está pretensión los lleva a emprender ejercicios desde el aula y desde el “Barrio”.



Foto 2. Tendedero de la memoria Colegio Leonardo Posada Pedraza

Una experiencia significativa, fue la actividad adelantada en la Institución Educativa Distrital Leonardo Posada Pedraza, en la localidad de Bosa, donde el contacto inicial fue con la Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, Diana Beltrán, quien invitó a la Cátedra de paz de la UPN, para conocer el proceso que venía desarrollando con sus estudiantes de grado noveno y décimo de las dos jornadas.

El ejercicio presentado fue diseñado entre los profesores y los estudiantes, quienes dirigieron la actividad, con la intención de profundizar didácticamente en su proyecto escolar sobre Conflicto armado, Memoria y Derechos Humanos. La actividad se denominó “**El tendedero de la Memoria**”. Como su nombre lo indica, el taller consistía en seleccionar previamente hechos históricos de la vida política del país relacionada con el conflicto armado, estos hechos estaban representados en imágenes ubicadas en una mesa del salón. Posteriormente los estudiantes indagaban grupalmente y de allí seleccionaban una imagen y una prenda. En el tendedero eran ubicados los números correspondientes a los años de los acontecimientos seleccionados (ver foto 2).

Cada persona que ingresa al tendedero debe seleccionar una imagen que contiene una descripción del personaje histórico o del acontecimiento, la persona debe ubicar la imagen en el año que considere que corresponde la imagen. Luego de ser ubicadas las imágenes, los estudiantes proceden a explicar y a ubicar las imágenes en el año correspondiente de ser necesario.

Se destaca esta experiencia por el manejo que tenían los estudiantes de los acontecimientos, que evidenciaba que no representaba un ejercicio memorístico, sino por el contrario, se percibía una comprensión de los problemas y las causas de estos acontecimientos. Se presentaron intervenciones respecto al análisis tanto de los estudiantes, como de los profesores acerca del ejercicio, denotando gran interés por la pertinencia del ejercicio y los acontecimientos históricos por los que atraviesa nuestro país.

Al conversar con las docentes sobre el ejercicio y como fue concebido, compartieron al equipo de la cátedra su experiencia por fuera del aula desde el **Colectivo Libre-Mente**. Este colectivo es de trabajo autónomo y solidario conformado por estudiantes de secundaria, estudiantes universitarios y docentes de colegios públicos y privados de Bogotá, que desde el año 2009 tomaron la iniciativa de

organizarse en torno a una propuesta colectiva que recogiera diferentes intereses en torno a lo educativo, lo artístico, lo comunitario y lo investigativo.

Al asistir a las Instituciones Educativas Públicas, donde están vinculados algunos profesores y profesoras integrantes del colectivo, se observó y participó de algunas metodologías desarrolladas por los docentes y enriquecidas, no solo desde la escuela sino desde los procesos barriales que desde los pre-Icfees populares se impulsan en esta organización.

Se resalta esta experiencia como significativa en el desarrollo de la práctica, porque logra recoger muchas de las reflexiones presentadas en el desarrollo de la misma, como por ejemplo que la formación del cuerpo docente debe trascender de las aulas y de los contenidos memorísticos y apegados al currículo. Se hace necesario generar profesores capaces de guiar al estudiante hacia la comprensión de su entorno y hacia el proceso de posturas y análisis críticos, brindando herramientas analíticas propias de su edad, pero también necesarias para sus contextos. Así mismo, valga señalar la relación que se teje entre los colegios y la Universidad, pues en este caso la actividad del tendadero contó con la participación del Eje de paz, y unas semanas después se amplió su radio de difusión por medio de la celebración del III foro de derechos humanos, contando con la participación de otras instituciones educativas escolares y de la Universidad.

2.4 Tendencias pedagógicas

Frente a las tendencias pedagógicas observadas durante la práctica en la Cátedra de paz, se puede señalar que existen diversos tipos de pedagogías en el ejercicio de su actividad docente. Los ejercicios desarrollados son dirigidos por el equipo y su base teórica fundamental se encuentra en las pedagogías críticas, fundamentadas en un modelo pedagógico dialogante que no se centra solamente en el maestro o en el estudiante, sino que intenta articular la importancia desde el papel diferente que tiene cada uno en el proceso educativo. Además introduce elementos de contextualización, anclando las temáticas a la realidad política, social, cultural y económica del país.

Las acciones educativas del Eje y la cátedra se fundamentan primordialmente desde este enfoque pedagógico, pues retoma sus postulados epistemológicos esenciales: el primero una crítica constante a la escuela tradicional y a sus modos de ser ajustados a la disciplina no vinculante. El segundo la formación de sujetos autónomos que asumen un papel crítico frente a las realidades históricas. Y el tercero la relación constante entre los procesos pedagógicos y las realidades educativas y sociales con la perspectiva de transfórmalas.

Metodológicamente, el desarrollo de las actividades realizadas tanto en la Universidad, a pesar de ser diferentes, por los espacios en los cuales se desarrolla y por su carácter itinerante, poseen elementos comunes que parten de una presentación y contextualización del escenario, indagación de los nociones sobre el tema de trabajo, presentación de posturas referentes al tema, discusión y presentación de conclusiones.

3. CONTEXTO EDUCATIVO ESCENARIO DE PRÁCTICA

Como consecuencia y respuesta a múltiples interrogantes suscitados durante el proceso de la práctica desarrollada en la Cátedra de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, fue posible analizar situaciones esencialmente respecto a la formación de docentes, sean estos en formación o en ejercicio. Lo anterior relacionado a los acontecimientos políticos que está viviendo el país con la firma del Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una Paz estable y duradera, suscrito entre el Gobierno Nacional de la Republica de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP, el 26 de septiembre del año 2016.

Este nuevo momento, que se ha denominado como pos acuerdo, requiere un cuerpo docente que pueda responder a las necesidades educativas, didácticas e investigativas que se avizoran en el horizonte futuro del país.

En este sentido se ha priorizado como situación a analizar, la formación de maestros que puedan vincular al ejercicio docente y pedagógico elementos que trasciendan el enseñar de un discurso repetitivo, desde formas tradicionales que no logran impactar a los estudiantes, ni le permite desarrollar un pensamiento crítico y conexo a la realidad social del país, en donde se vea en la pregunta como un anclaje habitual en los ejercicios docentes.

Desde la experiencia durante el desarrollo de la práctica en la Catedra de Paz, se evidenciaron diferentes niveles en la formación docente respecto a los temas relacionados en esta como los diferentes tipos de conflicto, la paz, los derechos humanos y la memoria. Esta situación es evidente en los ejercicios que se desarrollan con los estudiantes al interior del aula de clase, donde es notable la diferencia entre los profesores que vinculan su ejercicio docente, con un ejercicio investigativo y practico. Fue en los escenarios donde los profesores lograban esta

articulación, donde se evidencia, por parte de los estudiantes una mayor comprensión y disposición para avanzar en la reflexión de los temas y conceptos antes mencionados.

4. REFERENTES TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES

Dentro de los referentes conceptuales y teóricos que se abordaron como apoyo para el análisis de la situación del contexto educativo, se encuentran: en primer lugar las **pedagogías críticas**, que se caracterizan por ser un modelo en el que la educación es una herramienta para la transformación de su entorno social. En segundo lugar, dentro del campo de estas últimas, se incluyen las **pedagogías dialogantes**, propuestas por Julián de Zubiría Samper, que recoge el acumulado educativo que se da más allá de las pedagogías tradicionales criticando el rol absoluto designado al docente y la visión del estudiante como receptor unilateral de contenidos, dando el marco clave para analizar la situación de formación docente; en tercer lugar, se encuentra la **Teoría de los conflictos** propuesta de Johan Galtung, como vinculación al contexto, la coyuntura de paz, la reflexión en torno a los conflictos y la violencia, así como la construcción de paz desde los territorios educativos. Dentro de esta categoría se describen las subcategorías de paz y de violencia. Finalmente hablaremos de la **formación docente** dentro de un contexto de conflicto como en el que se desarrolla la Cátedra de Paz.

4.1 Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas se insertan en las corrientes pedagógicas a principios de los años sesenta en Europa, generando un eco significativo y de apropiación particular en América Latina, representada en propuestas como la de Paulo Freire y la educación popular. Las pedagogías críticas significan un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas.

En síntesis son un ejercicio constante de reflexión-acción que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza - aprendizaje. También se pueden considerar como un acto político, que posibilita el desarrollo de prácticas docentes pensadas para la

construcción de la libertad, la igualdad y la humanidad y como la consolidación de un pensamiento político coherente con las necesidades de cambio que reclama el mundo y la formación de sujetos históricos, que se entienden y se asumen como actores transformadores, siguiendo a autores como McLaren y Magenzo.

Se recogen los postulados de estas pedagogías, desde la perspectiva de no desconocer ninguno de los niveles de enseñanza, la formación de valores morales, éticos y políticos, que permitan afrontar la complejidad del mundo actual, retomando sus características principales de crítica a la escuela tradicional, construcción de sujetos autónomos y realización de procesos pedagógicos teniendo en cuenta las realidades educativas.

Para Not (1983 y 1992) citado por Julián de Zubiría, en su artículo sobre la propuesta del Instituto pedagógico Merani⁸, en la historia de la educación han existido dos grandes modelos pedagógicos: **los modelos pedagógicos hetero-estructurantes y los autoestructurantes**. Los primeros consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y la enseñanza es la forma de asimilar el acervo cultural desde el aula. En ese sentido, la función esencial de la escuela es la de transmitir la cultura humana a las nuevas generaciones, considerando al maestro como el eje central en todo proceso educativo. Los segundos, los enfoques o modelos autoestructurantes, el niño tiene toda la atención en todo el proceso educativo, la escuela tiene la tarea de promover el interés y hacer sentir feliz al niño.

Haciendo un paralelo entre la escuela tradicional que representa el modelo heteroestructurante y la escuela activa representando a los modelos autoestructurantes, señala como a pesar de querer debatir sus principios, los de la primera con la segunda, los modelos autoestructurantes no lograron generar un

⁸DE ZUBIRÍA SAMPER, Julian. Hacia una Pedagogía Dialogante. El modelo pedagógico del Merani. Bogotá: Instituto Pedagógico Merani. 2002

impacto sensible en los contenidos y las enseñanzas a trabajar, sin alcanzar la máxima desde el constructivismo que es el desarrollo. Para De Zubiría el constructivismo⁹, representa la posición más desarrollada de las vanguardias pedagógicas contemporáneas, sustentado desde los avances más significativos a nivel epistemológico, que reconoce al sujeto como parte fundamental dentro del proceso educativo, superando la visión tradicional, que otorga un marcado valor al docente, dejando al estudiante como un ser inactivo e inacabado, con participación incipiente en el desarrollo del proceso.

El papel destacado dentro del proceso que se le otorga al estudiante rescata y valora las capacidades investigativas del niño desde su exploración y relación con el mundo. Para que el niño logre adquirir conocimientos científicos que hagan parte de un sistema de proposiciones organizado y jerárquico, requiere de un mediador que intencionalmente esté interesado en el aprendizaje. En este sentido los planteamientos De Zubiría hacen una crítica a la escuela tradicional y apela a las pedagogías críticas, reconociendo que el docente tiene un rol y una función en el conjunto del sistema educativo, sin que sea el papel más relevante en el mismo.

4.2 Enfoque dialogante y socio estructural

De acuerdo a lo anterior, dentro de las pedagogías críticas se encuentra la pedagogía dialogante que corresponde a la propuesta del maestro Julián de Zubiría sobre la necesidad de encontrar un enfoque interestructurante, que reconozca el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso educativo, que garantice una síntesis dialéctica, es decir, que reconozca

“(...)en los modelos heteroestructurantes el hecho de que, efectivamente, el conocimiento es una construcción externa al salón de clase y que,

⁹ Ibíd.

indudablemente, la ejercitación y la reiteración cumplan un papel central en el proceso de aprendizaje (...)en la Escuela Activa y en los enfoques constructivistas la validez que tiene el reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela”¹⁰

...es decir, que considere los roles de estudiante y de docente como partes fundamentales integrantes de la relación pedagógica, pero que sin jerarquías e intentando reducir esta relación de poder autoritario, se constituya a partir de la correlación y sinergia de los sujetos potenciando sus capacidades y disminuyendo sus deficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Teoría de conflictos

Desde la sociología se habla de teorías del conflicto y teorías de cooperación, desde esta base es posible la clasificación de la totalidad de las distintas doctrinas sociológicas, como teorías del conflicto o de la cooperación según el caso. Para iniciar un dialogo teórico que permita el acercamiento con autores y categorías que permitan un anclaje a lo contextual, se recurre desde a la Teoría de conflictos, desarrollada por Galtung, (2003)¹¹, que plantea esencialmente que la complejidad de la humanidad y la necesidad de las respuestas complejas que salgan de los esquemas dualistas hasta unos más amplios; también aborda una mirada del hombre desde la antropología, como un ser con capacidad de paz; y aporta un giro epistemológico mediante el cual sea posible comprender el carácter activo, científico de la deseada paz; y finalmente la propuesta se basa en contar con una teoría que posibilite observar no solo el conflicto y la violencia, sino también la justicia y la paz.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ GALTUNG, Johan. *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México, Transcend – Quimera. 2003

Otro elemento fundamental para analizar la situación, correspondiente a la teoría de Galtung, es el conflicto colombiano y el papel de los educadores en la superación del mismo. Desde el año 2012, se desarrolla en la Ciudad de la Habana, Cuba, la Mesa de conversaciones entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP. Luego de 50 años de confrontación armada, estos dos actores de la vida política del país, han firmado el Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Para un gran número de sectores del país esto representa un logro sin precedentes que permitirá contar, construir y reconstruir la historia con otros actores y de nuevas formas. Igualmente, para el gobierno nacional representa un reto sin precedentes, en materia de implementación. Son muchos los ámbitos que se deben cubrir, uno de ellos es la Educación, no solo para los insurgentes que han decidido cesar el uso de las armas, para iniciar una vida civil, sino también para aquellas personas que no comparten, por distintos motivos el desarrollo del proceso y el acuerdo alcanzado.

Cabe resaltar que tras la pérdida del Plebiscito, convocado por la Corte Constitucional y aplicado el 2 de octubre de años 2016, como mecanismo de refrendación social, se hace necesario buscar nuevas alternativas para cumplir este cometido. Dentro de las acciones emprendidas por parte de la Mesa de Conversaciones, ha sido la recepción de propuestas de los sectores del país que no están conformes con lo acordado y la publicación de un nuevo acuerdo, que depende del mecanismo de refrendación que la Mesa defina.

Desde los sectores académicos e investigativos, se ha incrementado el interés hacia los temas de paz y derechos humanos, en correspondencia a los retos históricos, políticos y educativos que actualmente se presentan. Para los fines de este trabajo, y para estructurar un discurso que sea capaz de aterrizar propuestas concretas frente a los escenarios, temas claros, para orientar la discusión en las instituciones y como referente teórico orientador.

4.4 Paz

Dentro de la teoría del conflicto de Galtung, como un elemento significativo se encuentra **la paz** como categoría que puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos de vista que dependen de la pertenencia a grupos sociales, étnicos, políticos, etc. Cada una de esas vinculaciones sociales construye y comparte concepciones respecto a la paz. Al tratarse de una categoría compleja, desde los estudios para la paz, ha emergido la necesidad de articular unos presupuestos científicos generales frente a esta categoría. Existen dos perspectivas de paz, la positiva y la negativa, cuya diferencia radica en cómo se trata el conflicto y como tener en cuenta las consecuencias y juego de actores de cada una de estas.

Propuestas como la de Galtung, se basan en la introducción o puesta en evidencia de los valores y el constructivismo como elementos del método (datos, teorías) y como enfoques del mismo (empirismo, criticismo) respectivamente.

En conclusión, para Galtung la paz es el «despliegue de la vida», que se desarrolla en un contexto de desafío permanente, dado que no se puede negar la existencia del negativo. La paz crece a la sombra del negativo a veces valiéndose de este. En este sentido Galtung concebirá al concepto de la paz más como suelo que como techo, porque cuanto más se detalla la paz, cuanto más rica específica es su definición, menor será su consenso (Galtung, 2003).¹²

Se hará un acercamiento a Galtung desde dos de sus principales tesis:

¹² Galtung, Johan (2003) Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Gernika Gogoratuz. p. 27.

1. Es factible una *Teoría general de conflictos* que abarque diferentes niveles de la existencia humana.
2. El camino hacia la paz pasa a través de una teoría y la práctica de la resolución de conflictos (Transformación y transcendencia).
3. Para Galtung contar con una imagen consiente y cabal del conflicto, será una *conditio sine qua non* para la transformación del mismo. El proceso de concientización evitará la cosificación de los actores, haciéndolos de ellos protagonistas del proceso, un actor consiente será capaz de dirigir esa transformación, incluyendo la propia. (Galtung, 2003).

Para Galtung otra categoría relevante para el presente análisis es la violencia, que tiene una triple dimensión: directa, estructural y cultural:

- La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica.
- La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua.
- La violencia cultural son «aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural»

Los movimientos pedagógicos del mundo de entreguerras abordaron un tipo de educación y formación más democrática, junto a los movimientos no-violentos, capacitaron los primeros pasos de la Investigación para la Paz. Si bien es cierto,

que la investigación estuvo más sujeta desde sus inicios a explicar de una manera relativamente sumaria los conceptos de violencia y de guerra.

4.5 Formación docente

Entendiendo la formación docente como un ejercicio permanente que integra diferentes ámbitos de la vida académica del docente se hace necesario brindar espacios que brinden herramientas investigativas, teóricas y prácticas que permitan generar nuevas propuestas pedagógicas en los escenarios educativos. En de vital importancia reconocer el papel activo de los docentes como agentes críticos de la sociedad que pueden contribuir a solventar la crisis de la enseñanza, en relación a la vinculación entre la teoría con la práctica en el ejercicio de su profesión.

En ese sentido se deben superar las visiones y modelos tradicionales que subordinan la enseñanza al mercado han limitado la participación de los profesores a un proceso de mera implementación de la instrucción en el aula, generando que la conducta del docente sea “coherente” y predecible y potencializar los escenarios formativos gremiales que aporten a la cualificación de los maestros que tienen en la actualidad el reto de educar para la paz, mediando no solo desde el aula sino también desde la comunidad.

5. LEGISLACIÓN

Si bien, es necesario incluir la legislación concerniente al sistema educativo colombiano, que sustentan la existencia y desarrollo de la Catedra de paz, también se hace necesario incluir la legislación y el Marco jurídico que posibilita el desarrollo del Proceso de Paz que se adelanta entre el Gobierno de las FARC-EP desde el año 2012 y el Acuerdo General para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Suscrito entre el Gobierno Nacional de la República de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC-EP en agosto del año 2012.

Para lograr un blindaje jurídico de cara al proceso de paz, el Gobierno en Cabeza del Presidente Juan Manuel Santos Calderón, propone al congreso de la República el " Marco Jurídico para la Paz o Marco Legal para la Paz" que se refiere al Acto Legislativo por medio del cual se establecieron los instrumentos jurídicos de justicia transicional en el marco del artículo 22 de la Constitución Política Colombiana con el fin de adelantar las negociaciones con las FARC. Este fue aprobado por el Congreso de la República de Colombia el 14 de junio de 2012.

En materia educativa:

- Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación. Para la educación superior, en respeto del principio de autonomía universitaria, las instituciones desarrollaran la Cátedra de la Paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir autónomamente.

- Ley 1732 del 1 de septiembre del año 2014, “Por la cual se establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país” Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de un cultura de Paz en Colombia, se establece la Cátedra de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como asignatura independiente. Con el objetivo de contribuir al aprendizaje, la reflexión y el diálogo en torno a la cultura de paz, entendida como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica.

6. DISCUSIÓN: ANÁLISIS TEÓRICO Y CONCEPTUAL SOBRE SU ESCENARIO DE PRÁCTICA Y LA SITUACIÓN IDENTIFICADA

Frente al ejercicio de la práctica de la “Cátedra de paz” de la UPN y la situación a analizar de la importancia de la formación pedagógica docente se hace un análisis a partir de los conceptos de pedagogía crítica, pedagogías dialogantes y teoría de los conflictos.

En cuanto a la pedagogía crítica, como se ha mencionado, que se caracteriza por la crítica a la escuela tradicional y sus modos de ser ajustados a la disciplina no vinculante, la importancia de los sujetos autónomos y los procesos pedagógicos y su importancia dependiendo de las realidades educativas, una cosa es el enfoque pedagógico de la cátedra de paz y de los profesores, que se fundamentan en la pedagogía crítica, otra cosa es que a pesar de tener esos conceptos o de que existan profesores jóvenes, los docentes en general de los colegios en Bogotá en las localidades trabajadas y que están inmersas en el sistema educativo hegemónico, siguen manteniendo enfoques pedagógicos tradicionales que distan de ser herramientas de transformación del entorno social y que no permiten la construcción de paz necesaria en el momento histórico y la coyuntura de los acuerdos de paz que se reflejarían en la cotidianidad de los territorios y que no responden a la necesidad de resolver conflictos de acuerdo al marco teórico de Galtung. En ese sentido, es fundamental elevar el nivel de formación docente en pedagogías críticas que posibiliten un cambio de paradigma en el sistema educativo actual.

En contraposición a la educación tradicional que tiene su interés en el papel del maestro en el ejercicio docente y que no permite que se reconozca el contexto

social ni las particularidades de los estudiantes, haciendo que estos últimos se convierten en meros receptores de conocimientos que se considera que solo el profesor tiene. Al ver la forma en que se dan las clases de manera descontextualizada sin lograr una profundidad y una perspectiva que se conecte a la realidad del estudiante y del país, desconociendo la realidad e imposibilitando la transformación social pues no hay un interés o una necesidad de conectarlo con sus realidades y desconociendo a los estudiantes como sujetos sociales que aportan al proceso pedagógico, manteniendo roles limitados y en oposición que no construyen desde el modelo pedagógico dialogante que plantea de Zubiría.

El proceso de formación docente se puede dar impulsando escenarios de capacitación y construcción de metodologías y herramientas que permitan ese ejercicio a través de diplomados, talleres, seminarios, entre otros, repercutiendo en la vida académica y profesional del profesor, fundamentalmente en el caso de los docentes del distrito, por ejemplo a la hora de realizar procesos de evaluación.

En ese sentido, es de suma importancia y se recomienda para la realización de la “Cátedra de paz”, elaborar un material metodológico o caja de herramientas para los docentes que permitan resolver y prevenir conflictos tanto en el aula como en el entorno, generando sujetos críticos y reflexivos que tengan en cuenta la memoria histórica y construyan un ambiente de reconciliación y de emancipación, basado en el respeto a las libertades, la defensa de los DDHH y la renovación de un tejido social en defensa de la paz, no solo en la escuela sino en los escenarios de cátedras itinerantes renovando la cultura política . Acorde al momento histórico de cambio social y político que vive el país.

Esta labor no debe ser solo responsabilidad de los colegios ni de la secretaría de educación sino también de las asociaciones gremiales de base. De los sindicatos y de los escenarios e instituciones formales de educación superior, como la UPN,

para apuntar a solucionar las falencias de formación en cuanto a pedagogía se refiere.

Como Licenciada en Etnoeducación y desarrollo comunitario, este ejercicio de práctica educativa, permitió el acercamiento a múltiples experiencias pedagógicas que permiten reconocer la importancia y la necesidad de gestar procesos educativos en escenarios complejos. Esta complejidad no se puede ni debe entender en forma negativa, por el contrario se debe entender como posibilidad. Posibilidad para entablar un dialogo con las realidades que se presentan en el aula.

Desde la Etnoeducación se está en la capacidad de potenciar y gestar procesos que la escuela tradicional no reconoce, al ser una educación homogeneizadora, que no reconoce la diversidad en la complejidad, aquí es donde el Etnoeducador aporta una mirada que potencializa y reconoce la existencia de esta al interior de la escuela y otros escenarios formativos.

Uno de los retos principales al desarrollar la práctica educativa en la “Cátedra de paz”, de la UPN fue visitar diferentes instituciones de la Ciudad de Bogotá, fue articular el objetivo al contexto y al lugar. En este ejercicio fueron relevante los elementos de diagnóstico presentados e investigados por el equipo del “Eje de paz con justicia y democracia”, permitió articular la comunidad con la escuela generando escenarios de reconocimiento mutuo.

Al reconocer la importancia de la memoria historia de los sujetos, grupos, colectivos y comunidades y la capacidad de acción y decisión de estos, la catedra intentó propiciar un dialogo de esas memorias colectivas para tejer un relato sobre el conflicto y la posibilidad latente de construir una paz estable y duradera en nuestra Nación desde nuestra diversidad.

7. CONCLUSIONES TEÓRICAS

A partir de la realización de la práctica en la cátedra de paz en los escenarios de la escuela y las universidades, tanto en el ejercicio docente como en el de acompañamiento metodológico y la realización de actividades que apelan a metodologías alternativas que buscan transformar el papel de los estudiantes y enriqueciendo el ejercicio profesional de los profesores, y teniendo en cuenta las discusiones a la luz de un análisis teórico y conceptual se integran las siguientes conclusiones.

En primer lugar de acuerdo a la pedagogía crítica, es fundamental resaltar que en el ejercicio de las cátedras de paz la educación es una herramienta de transformación, humanista y por lo tanto totalmente pertinente para el desarrollo de estas en el contexto actual que necesita la construcción de una cultura de paz, convirtiendo a la educación y a la pedagogía en la herramienta principal de transformación y emancipación del entorno social de los estudiantes y los docentes.

Continuando con la pedagogía dialogante, se puede deducir de acuerdo a la práctica que es de vital importancia que la relación docente – estudiante no se conciba como una relación jerárquica sino como una conversación en la que debe haber un guía que no se haga de manera autoritaria e imponga lo que se debe enseñar sino brindando herramientas que desarrollen las capacidades de autonomía y de pensamiento crítico y reflexivo frente a la realidad en los estudiantes y avanzar hacia su consolidación como sujetos sociales y políticos.

Es de resaltar el rescate de la pedagogía dialogante y su posición frente a la educación tradicional en la que a partir de la estandarización y la homogenización de la educación por medio de las pruebas de Estado e internacionales, se le asigna un rol al maestro de formar y entrenar a los estudiante con unos contenidos establecidos y limitados desconociéndolos como sujetos políticos y sociales y

perdiendo su papel de forjadores y guías de pensamiento crítico y transformador en el que los conocimientos deben trascender del aula y corresponder con la realidad material y social de los estudiantes y su entorno.

Uno de los elementos de la teoría de los conflicto de Galtung en el marco de resolución de los mismos es la paz positiva, en el que resalta el efecto multiplicador de las relaciones sociales, que crean y recrean la realidad y que está constantemente en cambio y diálogo, fundamental para la construcción de paz a partir de los espacios educativos en los que se desarrolla la cátedra, dejando de lado la paz negativa que busca tratar el conflicto sin importar sus consecuencias, revitalizando la importancia de la construcción de aprendizaje colectivo entre estudiantes y docentes.

En ese sentido, la paz positiva de acuerdo al contexto cambia si se tiene en cuenta al estudiante y su desarrollo autónomo, pues es un marco para la acción que abre puertas para el desarrollo individual y colectivo de los actores de los procesos pedagógicos, a partir de las herramientas metodológicas de la utilización de las pedagogías críticas.

Finalmente, se entiende que en la acción educativa no solamente en el ejercicio de las cátedras de paz sino de la labor pedagógica en los diferentes colegios e instituciones educativas, no solamente es importante que los docentes formen a los estudiantes sino que ellos sean capacitados con herramientas pedagógicas y didácticas que aporten a solventar y mediar conflictos y así construir paz, no solamente en el aula sino que repercuta en la cultura política del país en un escenario de posconflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- CALDERON CONCHA, P. Teoría de Conflictos de Johan Galtung . *Paz y conflictos* . En : Revista paz y conflictos. Número 2, año 2009. ISSNNC 19887221.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julian. *Hacia una Pedagogía Dialogante. El modelo pedagógico del Merani*. Instituto Pedagógico Merani. Bogotá. Año 2002 .
- DUSSEL, Enrique. *La Pedagógica latinoamericana*. Nueva América. Bogotá. 2002.
- HUESO GARCÍA V. (s.f.). Johan Galtung: La transformación de los conflictos por medios pacíficos. . En *Johan Galtung: La transformación de los conflictos por medios pacíficos*. 2000
- MOLINA ARBOLEDA, F. H. ¿ y qué de las pedagogías críticas? En: Revista Educación, comunicación y tecnología. Número 5, año 2011. ISSNNC 10092814.
- ROSAS, R., & SEBASTIÁN, C. *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. . Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Año 2003.
- SILVA GARCÍA, G. LA TEORÍA DEL CONFLICTO. Un marco teórico necesario. En: Revista Prolegómenos. Derechos y Valores. Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada. Número XI, año 2008.