



# UNA MALLA CURRICULAR: VIOLENCIA, CONFLICTO Y PAZ MEDIANTE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

**Armando Alarcón Matallana**

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[armandoalari@yahoo.es](mailto:armandoalari@yahoo.es)

# Una malla curricular: violencia, conflicto y paz mediante la enseñanza para la comprensión<sup>1</sup>

Armando Alarcón Matallana

## RESUMEN

El propósito de este artículo consiste en exponer la sistematización de una experiencia educativa que se desarrolló en un curso de grado décimo en el Colegio Carlos Albán Holguín-IED ubicado en Bosa, la localidad séptima de Bogotá, entre los meses de abril y agosto de 2016, y que abarcó un total de 26 sesiones de clase en jornadas de la tarde. Esta experiencia educativa se lleva a cabo al gestionar en la práctica una malla curricular basada en el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión (EPC), la cual ha buscado, por medio de propuestas didácticas, mediar y relacionar entre sí los conceptos de violencia, conflicto y paz desde los modelos propuestos por Johan Galtung y, en esa medida, se pretendió abordarlos tanto en los entornos cercanos percibidos y especificados por los estudiantes, como en aquellos entornos lejanos donde se han perpetrado masacres en el conflicto armado en Colombia. Por lo tanto, se presenta la malla curricular que aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje que pretenden liderar los docentes en el tratamiento de estos asuntos, aunque

cabe aclarar que esto no se hace con el fin de proveer un recetario, por ello para la reflexión pedagógica se presentan tres ejes de análisis que permiten evidenciar los resultados encontrados y los aspectos a mejorar para advertir las tensiones que pueden encontrarse en el proceso.

## PALABRAS CLAVE

Violencia, conflicto y paz, experiencia educativa y enseñanza para la comprensión.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present the systematization of an educational experience that was developed in a tenth grade course at Carlos Albán Holguín-IED School, located in Bosa, the seventh locality of Bogotá, between April and August 2016, for a total of 26 class sessions in the afternoon. This educational experience is carried out by managing in practice a curricular mesh based on the conceptual framework of the Teaching for Understanding, it has sought, through didactic proposals, to mediate and relate to each other the concepts of violence, conflict and peace from the models proposed by Johan Galtung and, therefore, they were intended to be addressed both in the close environments perceived and specified by students and in those distant environments where there have been massacres in the armed conflict in Colombia.

Therefore, it presents the curricular mesh that intends to contribute to the teaching-learning processes that intend to lead the teachers in the treatment of these matters, although it should be clarified that this isn't done in order to provide a recipe book, for this reason the pedagogical reflection presents three axes of analysis that allow to show the results found and the aspects to be improved to notice the tensions that can be found in the process.

<sup>1</sup> Esta exposición refiere al proyecto pedagógico realizado en calidad de estudiante de pregrado de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas durante el ciclo de innovación denominado Escuela y posconflicto (2015-II a 2016-II) a cargo del docente Iván Ernesto Roa Ovalle.

**KEYWORDS**

violence, conflict, peace, educational experience and Teaching for Understanding

**INTRODUCCIÓN**

En Colombia se ha logrado concertar y refrendar un acuerdo de paz entre las delegaciones del gobierno de Juan Manuel Santos y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) para afrontar una salida negociada al Conflicto Armado Interno. Al respecto, se concibió este proyecto pedagógico para responder a ello, específicamente al problema que suscita la relación entre escuela y posconflicto. Pero se ha considerado que antes de cuestionar la pertinencia o no de un término como posconflicto, referido comúnmente al periodo de implementación de los puntos del acuerdo y, a su vez, asociado al establecimiento de una “paz estable y duradera”, surge la preocupación en el campo de la educación, partiendo de propuestas como la cátedra de paz, de generar iniciativas para contribuir con procesos de enseñanza-aprendizaje en aras de la formación del ciudadano de hoy.

El proyecto pedagógico que se expone a continuación parte de la premisa de que antes de abordar cómo se entiende el posconflicto y qué significa la paz es indispensable abordar primero lo que se percibe como violencia y conflicto. No se puede dar por sentado que estudiantes de educación media distingan y diferencien en la realidad social sus manifestaciones. Por lo cual, para atender a esta situación problema se ha desarrollado con base en una malla curricular una experiencia educativa en el curso 1004 del Colegio Carlos Albán Holguín-IED para mediar los conceptos de violencia, conflicto y paz desde la Enseñanza para la Comprensión —EPC en adelante— con un marcado énfasis en el abordaje de las masacres en el marco del conflicto armado en Colombia.

Dado este panorama, cabe aclarar que una investigación más allá del dilema de que sea cualitativa o cuantitativa, asume un paradigma o postura epistemológica que define las técnicas de recolección y análisis de la información, no al contrario (Páramo y Otálvaro, 2006). En este caso, desde una concepción metodológica dialéctica se considera que hay un problema de fondo: la relación dialéctica entre teoría y práctica, debido a las tensiones y contradicciones que la caracterizan, pero eso también está atravesado por una

“[...] desde una concepción metodológica dialéctica se considera que hay un problema de fondo: la relación dialéctica entre teoría y práctica, debido a las tensiones y contradicciones que la caracterizan[...]”

concepción pedagógica esgrimida desde la EPC que considera unos modos de enseñar, aprender y evaluar específicos, lo cual se evidencia en la estipulación de los elementos de su marco conceptual: tópico generativo, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Blythe, 1999; Stone, 1999).

Precisamente estas suposiciones llevan a definir a partir de la experiencia educativa desde dónde conocer, qué es posible conocer y cómo lograr construir unos conocimientos desde una perspectiva teórica y pedagógica, en tal caso alternativa al positivismo y no por ello la única vía. Así, desde esta postura epistemológica se acoge como estrategia de investigación, dada la diversidad de opciones, el método de sistematización de experiencias propuesto por Jara (1994) que cuenta con una lógica procedimental específica en cinco tiempos, cuyo orden está justificado, pero no por ello estático:

- a. Punto de partida: consiste en constatar formalmente haber participado activamente en la experiencia educativa y contar con los respectivos registros, es decir, se advierte quién sistematiza y de qué información se parte.
- b. Preguntas iniciales: consiste en responder para qué se quiere sistematizar, qué experiencia se busca abordar y qué aspectos centrales de ésta tienen interés, esto es, se define el objetivo que se pretende alcanzar luego de sistematizar; se especifica cuál experiencia, cuánto tiempo dura y en dónde se realiza; y se precisan los ejes de la sistematización, respectivamente.
- c. Recuperación del proceso vivido: consiste por una parte, en la reconstrucción de la historia desde la información registrada para ofrecer una visión global, cuya periodización

puede incluir acontecimientos propios del contexto local, nacional o internacional; y, por otra parte, en la organización y clasificación de la información realizada a la luz de los ejes de sistematización para ubicar los componentes principales mediante una guía de ordenamiento o lista de preguntas.

d. Reflexión de fondo: consiste en una interpretación crítica del proceso vivido para encontrar el sentido de lo sucedido en la experiencia, lo cual implica primero un ejercicio analítico para penetrar por partes e identificar las tensiones o contradicciones que demarcaron el proceso; y, segundo, un ejercicio de síntesis para que con las relaciones encontradas se pueda volver al conjunto del proceso con el objeto de elaborar una conceptualización, para lo cual se recomienda una guía de preguntas críticas.

e. Los puntos de llegada: consiste en la formulación de las conclusiones teóricas y prácticas que deben responder a las preguntas críticas propuestas y eso implica la búsqueda de formas de comunicación de los aprendizajes para mejorar la práctica y contribuir a la construcción teórica. Este método de sistematización constituye un enfoque interpretativo que no excluye el carácter que adquiere la participación de los estudiantes y el docente en tanto que investigador y educador. Entonces para alcanzar los resultados propuestos hay que tener en cuenta que en primera instancia se identificaron, en un nivel teórico, relaciones entre violencia, conflicto y paz desde los modelos que establece Galtung (1995, 1998, 2003a, 2003b) y asimismo se llevó a cabo la revisión de la concepción de la masacre en el marco del conflicto armado en el país debido a que se iba a considerar además de los entornos cercanos de los estudiantes, los entornos lejanos donde se evidencia esa guerra contra la sociedad, según Pécaut (2001), de ese modo en el fondo resulta relevante el contexto local y nacional.

**“[...] se consideran como punto de partida las percepciones de los estudiantes sobre los hechos violentos para acceder a las ideas previas que tienen sobre el conflicto y la paz”**

Posteriormente, en un nivel pedagógico, se procedió a diseñar una malla curricular basada en el marco conceptual de la EPC con la finalidad de mediar entre sí los conceptos ya relacionados de violencia, conflicto y paz, puestos en perspectiva en entornos cercanos y lejanos como ya se ha señalado, para lo cual se establecieron las propuestas didácticas respectivas, no obstante en su proceso de implementación tuvo que ser ajustada en aspectos específicos para consolidar una versión final. Como se puede ver, ambos niveles, desarrollados mediante el análisis documental, no son excluyentes entre sí, más bien, son integrales y subsidiarios durante la preparación de la experiencia educativa.

Para iniciar, se consideran como punto de partida las percepciones de los estudiantes sobre los hechos violentos para acceder a las ideas previas que tienen sobre el conflicto y la paz, y en consecuencia valorar las relaciones que establecen entre estos conceptos, lo cual se haría en su momento por medio de una encuesta diagnóstica, cuyo cuestionario es entendido como instrumento de evaluación, el cual da cuenta de una caracterización de la población estudiantil. En el desarrollo de las clases se toma la decisión de recurrir por una parte a la observación participante cuyo instrumento sería el diario de campo y por otra parte a los talleres que permitieron recoger las producciones de los estudiantes, organizados por grupos para potenciar el trabajo en equipo.

Dado este panorama, se va a presentar una breve caracterización del Colegio Carlos Albán Holguín-IED y de los estudiantes del curso 1004, el diseño de malla curricular que se distingue por estar asentada en un enfoque pedagógico que defiende un tipo de constructivismo que no se preocupa por las representaciones mentales sino por el desarrollo de la capacidad de desempeño, esto es, un “constructivismo del desempeño” (Perkins, 1999), el desarrollo de los tres ejes de sistematización con los resultados encontrados y por último algunas consideraciones a modo de conclusiones.

### **HACIA UN ESCENARIO ESCOLAR: POR UNA MALLA CURRICULAR**

Este proyecto consideró prioritario justificar la elección de una institución educativa desde el enfoque pedagógico que sustenta la propuesta de malla curricular dirigida a estudiantes de educación media, en este caso el Colegio Carlos Albán Holguín-IED Sede A, un centro educativo

“La caracterización socio-demográfica de los 28 estudiantes del curso señalaría cuáles son sus entornos cercanos [...] eso permite al docente ubicarse en el contexto local y, [...] comprender su relevancia en los talleres a realizar.

oficial de carácter formal ubicado en la UPZ-85 Bosa Central en el barrio Carlos Albán, para ofertar a la comunidad una jornada escolar completa destinada a la primera infancia, la primaria, la secundaria y la Media Fortalecida, además de proveer proyectos de educación inclusiva.

Su viabilidad radica en que, según su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se rige bajo el modelo pedagógico del constructivismo social y adopta como herramienta de orientación pedagógica la EPC, cuyo marco conceptual sirve para la construcción e implementación de un Sistema Institucional de Evaluación por ciclos, mediante los cuales se organizan los grados. En ese sentido, la malla curricular se implementa en el contexto de la educación media, es decir, en el quinto ciclo contemplado por la institución educativa, así se pretendió un empalme con la tradición institucional. Agrupar mediante ciclos cada uno de los grados implicó la construcción de rúbricas especializadas y transversales representadas por medio de matrices de lineamientos de evaluación a partir del marco conceptual de la EPC que será brevemente expuesto, para atravesar los procesos educativos en toda su amplitud y, por consiguiente, demandar unos estándares para las asignaturas.

El ciclo quinto abarca la educación media, es decir, estipula para los grados décimo y undécimo procesos de indagación en relación con temas de interés de las áreas de formación con la finalidad de lograr procesos de reconocimiento, organización y socialización hasta la entrega de un proyecto final, teniendo en cuenta sus aspectos centrales como los proyectos de investigación o producciones, la visión y actitud crítica, la transformación social, las problemáticas ambientales y sociales, el entorno, la comunidad y el

liderazgo.

La experiencia educativa, con base en la puesta en marcha de una malla curricular, es una muestra que contribuye a la tradición institucional, dirigida para los estudiantes del curso 1004 en una o dos sesiones semanales de la jornada de la tarde según la disponibilidad de los espacios de clase desde el 12 de abril hasta el 16 de Agosto del 2016, lo que derivaría en un proceso constante a pesar del corte del período de vacaciones a mitad de año y de la presión del calendario académico al sobrepasarse el tiempo estimado. La caracterización socio-demográfica de los 28 estudiantes del curso señalaría cuáles son sus entornos cercanos porque de un modo u otro eso permite al docente ubicarse en el contexto local y, en potencia, comprender su relevancia en los talleres a realizar.

Se registraron 15 hombres para señalar un 53,6% respecto al total de la muestra, cuya edad promedio se encontró en los 15,33 años aproximadamente. Habitan de manera predominante en casas, a excepción de dos estudiantes que viven en apartamentos. En el barrio Bosa-San Diego vive la mayoría con un porcentaje del 46.6 %, mientras que los demás viven en un barrio diferente: respecto a Bosa en Pablo VI, Manzanares, Providencia, Carbonell y El Palmar, con excepción de La Primavera donde viven dos de ellos, y respecto a Soacha en Ciudad Verde.

Se registraron 13 mujeres para señalar un 46.4% respecto al total de la muestra, cuya edad promedio fue relativamente mayor en relación al otro género: 15,61 años aproximadamente. Habitan de manera predominante en casas a excepción de una de ellas por vivir en apartamento. En Bosa-San Diego viven dos de ellas y en cada barrio vive una estudiante exclusivamente: respecto a Bosa en los barrios La Primavera, La Esperanza, Jardín, El Palmar, Humberto Valencia, La Alameda, Laureles y San José, y respecto a Soacha en los barrios Cazuca, León XIII y La Despensa.

La malla curricular tiene una estructura básica que parte de una concepción de la comprensión que especifica cómo desarrollar los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. El marco conceptual de la EPC constituye una base teórica y metodológica orientada para la construcción de unidades curriculares, cuenta con un desarrollo cíclico y no tiene un orden preestablecido o un procedimiento dado para la definición de tópicos generativos, hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua (Blythe, 1999; Stone, 1999).

“El Multiperspectivismo se origina en el encuentro, en la presencia del otro, en su palabra; el otro y lo múltiple configuran la inclusión que va más allá del reconocimiento”

Su legibilidad requiere de la revisión conceptual de los elementos integradores del marco conceptual que a su vez responden a las demandas de la comprensión que deben desarrollar y demostrar los estudiantes, entendida ésta como la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento: explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, establecer analogías y volver a presentarlo de nuevas maneras, y más allá de conocimientos y habilidades rutinarias aplicar esos aprendizajes en situaciones nuevas de la vida real (Blythe, 1999; Perkins, 1999).

Siguiendo los planteamientos de Stone (1999), la unidad curricular se construye mediante la integración de los siguientes elementos que responden a qué enseñar, qué vale la pena enseñar de eso, cómo se debe enseñar y cómo saben tanto estudiantes como docentes lo que comprenden, respectivamente:

- a. Los tópicos generativos son cuerpos de conocimiento planteados en forma de pregunta o afirmación que se caracterizan por ser centrales para una disciplina o dominio, accesibles según las experiencias cotidianas y preocupaciones de los estudiantes, interesantes para el docente y los estudiantes y permiten establecer múltiples conexiones entre sus componentes.
- b. Los hilos conductores y las metas de comprensión son un conjunto de enunciados o preguntas explicitados y exhibidos en público que anuncian lo que se espera que los alumnos van a comprender, se caracterizan por su carácter gradual y complejo. Su diferencia estriba en que los primeros son abarcadores y las segundas son submetas concretas que explicitan ámbitos conceptuales y, por ende, cuentan con dimensiones de comprensión, que a su vez tienen cuatro niveles: ingenuo, principiante, aprendiz y maestría, cada cual con criterios generales definitorios de

los desempeños de comprensión.

- Contenidos: qué conocimientos se espera que los estudiantes comprendan
  - Métodos: cómo llegan a comprender
  - Propósitos: para qué se busca que el estudiante comprenda
  - Formas de comunicación: cuáles modos de comprender (teoría de las inteligencias múltiples)
- c. Los desempeños de comprensión son actividades que se caracterizan por tener vinculación directa con metas de comprensión, permiten desarrollar y demostrar la comprensión por medio de la práctica, utilizan los múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión, y promueven el compromiso reflexivo. Debido a su carácter gradual se categorizan en: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis.
- d. La evaluación diagnóstica continua cuenta con criterios que deben ser relevantes, explícitos y públicos en relación a las metas de comprensión; su continuidad se debe a que abarca cada desempeño de comprensión; cuenta con múltiples fuentes, es decir, promueve la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; y se realiza la estimación y retroalimentación del avance, lo que implica revisar la planificación para mejorar desempeños.

Entonces en la malla curricular puede observarse que el tópico generativo es un elemento transversal que cumple la función de una pregunta problematizadora al enfocar y delimitar el campo tan amplio esbozado por el título del proyecto pedagógico, dirigido a estudiantes de décimo y undécimo grado. Para su adecuado tratamiento se pueden encontrar en su construcción de verticalidad tres etapas de desarrollo para agrupar los talleres y actividades por bloques, en definitiva tres momentos significativos que a nivel macro cumplen con las relaciones de secuencia e integración, con tendencia a la profundización. Siguiendo a Stone (1999), en la etapa exploratoria se busca acercar a los estudiantes a los elementos del tópico generativo y hay una mayor participación del docente en lo que a eso respecta; en la etapa de investigación dirigida se introduce el componente de indagación para abordar el tópico mediante la guía del docente; y, por último, en la etapa de proyecto de síntesis se busca la participación de los estudiantes en torno a producciones propias.

## LA PROYECCIÓN DE TRIÁNGULOS SE HIZO EXPERIENCIA EDUCATIVA

Durante la experiencia educativa se mantuvo una estructura en las sesiones de clases: la etapa de instrucción didáctica personalizada que orientó el desarrollo de los talleres para

potenciar el trabajo en equipo entre los estudiantes; la etapa magistral al inicio de cada actividad previa y taller para abordar temas centrales con la finalidad de contextualizar; y las sesiones de socialización pública de los talleres en mesa redonda. Como queda evidenciado, la dinámica de la clase giraba en torno a los desempeños de comprensión, enespecífico a guiar el proceso de aprendizaje para la comprensión. Los ejes de sistematización que se presentan a continuación permiten focalizar la experiencia educativa y, por tanto, se adhieren a los hilos conductores que hilvanan el tópico generativo de la malla curricular, así el docente es un profesional directivo en la enseñanza y reflexivo en la sistematización.

### DE LA PERCEPCIÓN DE VIOLENCIA A SU ABSTRACCIÓN COMO CONFLICTO: CASOS COTIDIANOS

En la etapa exploratoria se destaca una relación, en primera

instancia, entre percepción y violencia, y en segunda instancia entre violencia y conflicto. Entonces se proponen actividades previas y talleres (desempeños preliminares) que permitieron hacer una vinculación directa entre los intereses personales de los estudiantes y contenidos propios del tópico generativo, a partir de un hilo conductor que problematiza el hecho de que las percepciones de hechos violentos están sujetos a las experiencias personales y pueden ser mediados para la realización de un mapa de formación del conflicto que para Galtung (1998, 2003b) consiste en el trazado de triángulo ABC donde puedan ubicarse cada una de sus dimensiones inherentes e integrales, así en el área invisible o latente se encuentran bajo A las presunciones o cogniciones y las actitudes o emociones y bajo B la raíz de conflicto donde se ubica la contradicción que consiste en un estado de objetivos o fines incompatibles que tienden a perseguirse, mientras en el área visible o manifiesta se encuentran bajo C las conductas.

MALLA CURRICULAR				
<b>Educación Media:</b> Décimo y Undécimo	Proyección de triángulos: violencia, conflicto y paz mediante la Enseñanza para la Comprensión			<b>Duración:</b> 26 sesiones
<b>Tópico Generativo</b>	Al percibirse manifestaciones de violencia a diferentes escalas de la realidad social en espacios y tiempos determinados, sea por ejemplo en los entornos cercanos y en las masacres de Colombia: ¿Cómo relacionar los hechos violentos con el conflicto y la paz?			
Ámbitos conceptuales por etapas	Metas de comprensión	1. Contenidos	Desempeños de Comprensión y Actividades Iniciales	Evaluación Diagnóstica Continua
		2. Métodos		
		3. Propósitos		
		4. Formas de comunicación		
<b>Exploratorio</b>  <b>Exploración de tópico</b>  1. Escalas de la Violencia 2. Triángulo del Conflicto: Conducta visible Contradicción Actitudes/ suposiciones	La percepción de la violencia está sujeta a tantas posiciones personales haya y partiendo de las experiencias personales es pertinente su recreación en un mapa inicial del conflicto.		<b>Primera Planeación</b>	<b>Nivel Ingenuo y Principiante</b>
	1. Los estudiantes identificarán que la violencia es un hecho producto de conflictos  2. Los estudiantes distinguirán diferentes opiniones que se pueden asumir frente a hechos de violencia.	<b>Previo...</b>  <i>Tiempo: 2 sesiones</i>  1) Encuesta inicial 2) Presentación talleres  <b>Desarrollo...</b>  <i>Tiempo: 1 sesión</i>		

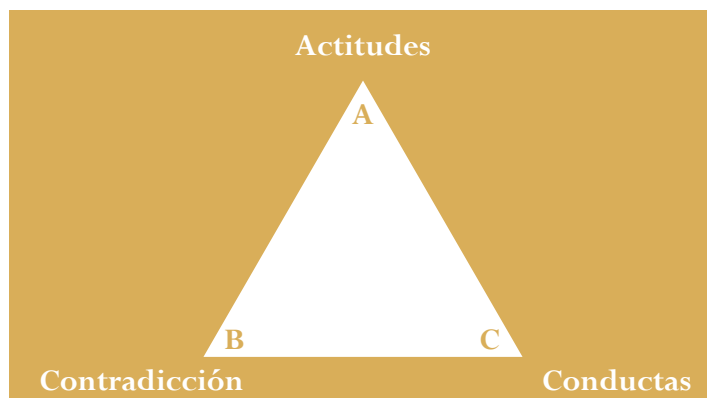
	<p>3. Los estudiantes reconocerán experiencias personales que los hayan comprometido con la violencia en su faceta directa.</p> <p>4. Los estudiantes ilustrarán las experiencias de violencia narradas mediante un mapa la formación del conflicto.</p>	<p><b>1. Cuadro inicial.</b> Casos de violencia y su clasificación Los grupos de estudiantes ejemplifican en un cuadro casos de violencia y clasificarlos según sea el caso, desde sus percepciones y experiencias previas.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>2. Presentación magistral.</b> Contemplación de la violencia en imágenes: por escalas de la condición humana. El docente entrega a los estudiantes imágenes sobre casos de violencia, para lo cual debe recurrir a ejemplos en cada dimensión de la condición humana: naturaleza, sociedad, persona, mundo y culturas. Conforme sean observadas son expuestas por el docente y a su vez merecedoras de opinión por parte de los estudiantes.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 8 sesiones</i></p> <p><b>3. Taller.</b> <b>Contextualicemos:</b> por un mapa de la formación del conflicto. Los estudiantes por parejas relatan en máximo una cuartilla un hecho de violencia cercano que especifique quiénes participaron, qué acciones realizaron, qué intereses tendrían y qué podrían estar pensando uno del otro. Traslada la información en un mapa del conflicto, diseñado e</p>	<p>Nombra y clasifica hechos de violencia percibidos en sus experiencias a partir de sus ideas previas</p> <p>Reconoce opiniones propias y ajenas como punto de partida para entender la violencia en hechos.</p> <p>Relata y demuestra un hecho de violencia cercano a la experiencia cotidiana mediante un mapa de formación del conflicto</p>
--	--	---	--



		iluminado por convenciones: área de actitudes, conductas e intereses de actor A y B. En la socialización se elabora en el tablero un cuadro de estos componentes del conflicto, por palabras clave que recojan la información de las áreas según actor y B, para así contraponerlos y definir por parte de ellos el conflicto desde los aportes del taller.	
<p><b>Guiado</b></p> <p><b>Investigación Dirigida</b></p> <p>1. Habilidades en manejo de matrices de análisis</p> <p>2. Masacres: Conflicto Armado Interno</p> <p>3. Triángulo de la Violencia: Violencia directa Violencia estructural Violencia cultural</p> <p>4. Paz Positiva y Paz Negativa</p>	<p>El modelo del Triángulo de la violencia aporta en el ámbito conceptual a la luz del desarrollo de la habilidad de indagación en manejo de matrices de análisis, para la caracterización de masacres, con el objeto de perfilar las posibilidades de la paz positiva y/o negativa.</p>	<p><b>Primera Planeación</b></p>	<p><b>Nivel Ingenuo y Principiante</b></p>
	<p>1. Los estudiantes identificarán la doble acepción de la paz</p> <p>2. Los estudiantes caracterizarán masacres en Colombia con base en preguntas orientadoras</p> <p>3. Los estudiantes reflexionarán sobre propuestas de paz para afrontar la violencia contra las víctimas de masacres</p> <p>4. Los estudiantes expondrán información de prensa mediante el uso de matrices y preguntas orientadoras</p>	<p><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>4. Actividad diagnóstica.</b> Un acercamiento a las habilidades en el manejo de matrices de análisis El docente realiza una breve introducción sobre el lugar de las masacres en Colombia en el marco del Conflicto Armado Interno a modo de contextualización, para entregar luego una serie de artículos de prensa sobre masacres a cada uno de los grupos de estudiantes. Cada uno lleva a cabo una lectura del artículo para diseñar una matriz donde vuelva a presentar de una manera nueva la información encontrada. De modo que aporten al diseño de una matriz general por parte del docente.</p>	<p>Registra información de un artículo de prensa sobre una masacre mediante el manejo de una matriz</p>

		<p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 5 sesiones</i></p> <p><b>5. Taller.</b> El Triángulo de la Violencia para la proyección de una masacre. El docente presenta una línea de tiempo para ubicar las masacres en la historia reciente. Se entrega a cada grupo la matriz general y un artículo de prensa sobre una masacre en específico para el registro de la información, con base en ella se entrega una guía que ilustra el triángulo de la violencia, diligenciada por medio de preguntas orientadoras que especifiquen rasgos de la violencia directa, cultural y estructural. Además de eso es necesario un ejercicio previo de ubicación geográfica de la masacre.</p> <p style="text-align: right;"><i>Tiempo: 2 sesiones</i></p> <p><b>6. Taller.</b> Posibilidades de estrategias de paz para víctimas de una masacre. Los grupos de estudiantes diseñan un triángulo paralelo donde se ubique por área propuestas de paz hipotéticas para afrontar la problemática derivada del triángulo de la violencia ya elaborado. Para que en la socialización el docente medie las acepciones de paz positiva y paz negativa con el objeto de clasificar las estrategias planteadas y así los estudiantes escriban sus definiciones.</p>	<p>Expone una masacre registrada en prensa mediante la habilidad en el manejo de una matriz</p> <p>Caracteriza una masacre como un hecho de violencia directa, cultural y estructural.</p> <p>Reconoce las acepciones principales de la paz como vías de hecho después de la violencia</p>
	<p>El ciclo de la violencia tiene un antes: en la formación del conflicto, requiere entonces de la transformación. Un proceso susceptible de ser interpretado en una puesta en escena recurriendo a comprensiones alcanzadas.</p>	<p><b>Tercera Planeación</b></p>	<p><b>Nivel de Maestría</b></p>

<p><b>Síntesis</b></p> <p><b>Proyecto sonal de Síntesis</b></p> <p>1. Triángulo del Conflicto -Conducta visible -Contradicción -Actitudes/ suposiciones</p> <p>2. Transformación del conflicto: a. Violencia b. Justicia c. Retirada d. Negociación e. Diálogo</p>	<p><b>Per-</b></p> <p>1. Los estudiantes identificarán en un guion y una puesta en escena las posibilidades de la transformación del conflicto desde un hecho violento</p> <p>2. Los estudiantes caracterizarán mediante un guion y una puesta en escena un hecho violento y sus posibilidades de transformación</p> <p>3. Los estudiantes expresarán las probabilidades que pudieran suceder, más allá de la violencia</p> <p>4. Los estudiantes representarán una puesta en escena que logre integrar la violencia y su posible transformación.</p>	<p><i>Tiempo: 4 sesiones</i></p> <p><b>7. Taller final.</b> Escenificaciones de mundos posibles. Los estudiantes se organizan en grupos y parejas para escribir un guion y realizar una puesta en escena Para caracterizar un hecho violento y señalar cómo transformar el conflicto de manera no violenta. Debe contener: título de la adaptación del hecho de violencia; propuesta de presentación; breve descripción de la escena; diálogos para responder cómo sucede y qué pudo suceder de haber escogido la víctima cualquiera de las siguientes opciones con la respectiva justificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejercer violencia en respuesta al hecho</li> <li>2. Acudir a justicia para denunciar</li> <li>3. Escapar o huir del agresor</li> <li>4. Negociación entre las partes con la colaboración de un tercero</li> <li>5. Proceso de diálogo entre víctima y victimario</li> </ol>	<p>Reconoce las posibilidades de transformación del conflicto en guion y escena.</p> <p>Organiza información en un guía o guion sobre un caso violento y su probable transformación.</p> <p>Plantea posiciones que se pueden asumir alrededor de un hecho violento</p> <p>Prepara una guía y una puesta en escena para presentar una situación conflictiva en potencia</p>
--	---	--	--



**Figura 1. Triángulo del conflicto**  
Fuente: Galtung (1998)

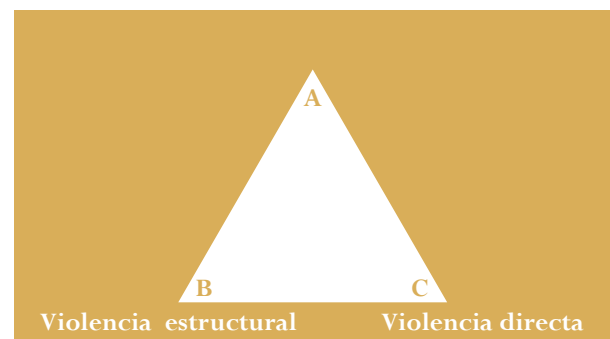
En la encuesta inicial respecto a la posibilidad de relación que hay entre violencia y conflicto hubo veintitrés estudiantes que respondieron afirmativamente, uno lo haría negativamente y otros tres marcaron que no sabían. Para quienes marcaron la opción afirmativa hay una similitud entre ambos fenómenos, se tienden a confundir. El conflicto es una parte de la violencia, la inaugura, es lo primero que pasa antes de aquella. Así, a la violencia se la relaciona principalmente con la agresión física y verbal, pero antes de ella siempre empieza todo por un conflicto, problema insalvable que no tiene mucho remedio, deviene en violencia por lo general. Como se puede ver recae sobre ambos una visión negativa, sin embargo el conflicto aparece primero que la violencia, se constituye en el primer problema a ser afrontado, quizás para suprimirlo. La mayor preocupación no es la violencia en sí misma sino el conflicto que es culpable de que haya problemas en el futuro, así la no existencia del segundo presupone la no aparición de la primera.

El conflicto no degenera en violencia, más bien el conflicto es una parte primordial de la violencia como consecuencia última, es nada más y nada menos que su formación inicial. En consecuencia, en estas ideas previas está impresa la concepción del metaconflicto en la medida que los aspectos de las dimensiones del triángulo ABC se tornan difíciles, proclives a pasar a otra instancia, que se conoce como violencia, a su vez es afrontada por la paz; por lo que concebidas así la violencia y la paz son puntos de referencia para establecer un ciclo del conflicto. (Galtung, 1998, 2003b).

Por lo tanto, es factible comprender la importancia de presentar mediante la didáctica el ciclo del conflicto, más allá del metaconflicto, aunque sin desconocer las ideas previas suscitadas al constituirse en rutas de navegación para comprender la producción de los estudiantes. Por su parte, en este caso la violencia se entiende como el conjunto de “afrentas evitables a necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (Galtung, 2003a, p. 9).

Cabe destacar además que para Galtung es necesario establecer para la violencia unas dimensiones significativas lo suficientemente amplias para contemplar acciones de paz al respecto. Para este propósito establece el Triángulo de la

Violencia constituido por tres dimensiones caracterizadas por múltiples flujos: la violencia personal o directa (física o verbal) que implica una relación sujeto-acción-objeto entre actores y entre colectivos, la violencia estructural o indirecta que carece de dicha relación al ser producto de los sistemas sociales y obedece al ejercicio de poderes desiguales en la decisión de la distribución de recursos y de conocimientos, esto es, genera injusticia social (Galtung, 1995); y la violencia cultural que hace referencia a “cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003a, p. 6).



**Figura 2. Triángulo de la violencia**

Fuente: Galtung (1998)

Para la preparación del desempeño de comprensión exploratorio se realizaron dos actividades previas para relacionar ideas previas y presentar los espacios de la violencia. Respecto al cuadro inicial cinco de los siete grupos conformados referencian como un hecho violento el asesinato múltiple, tres señalan la masacre en Bosa-San Diego en 2014 clasificada como un hecho de violencia intrafamiliar por el acto y como violencia psicológica por el trauma de un sobreviviente, mientras que los demás señalan la Masacre de las Bananeras clasificada como violencia física y la Toma del Palacio de Justicia catalogada como violencia física y psicológica. Los otros refieren a la agresión física de una madre contra su hija por medio de una plancha y la pelea a puño limpio entre dos estudiantes del colegio en la hora del descanso debido a un noviazgo, ambas bajo la clasificación de violencia física. Así, por un lado los hechos violentos que causan más impacto comprometen como principales víctimas a mujeres, niños y niñas, y por otro lado para ellos un hecho violento se entiende como violencia directa.

Entonces como esta actividad reveló solamente la dimensión más visible del triángulo de la violencia a pesar de referencias secundarias a potenciales hechos de violencia estructural y cultural (ejemplo: violencia de género y corrupción), se recurre al primer paradigma de investigación sobre la paz que define seis espacios de actuación: naturaleza, persona, sociedad, mundo, cultura y tiempo (Galtung, 2003b) para presentar magistralmente manifestaciones de la violencia por escalas, entonces se exponen imágenes sobre temas como la contaminación del océano Pacífico, el suicidio de Sergio Urrego, el asesinato de Rosa Elvira Cely, la explotación laboral en China y crisis humanitaria de los indígenas Wayuú. Esta contemplación de imágenes derivaría en la convalidación tácita de que la imágenes hacían referencia a hechos violentos a excepción del caso de explotación laboral.

Para Galtung (1998), el conflicto es el contexto espacial y temporal de la violencia, por ello el afán de su distinción en el nivel didáctico. Este fue el punto de partida para la elaboración de los relatos de violencia y su nueva recreación en mapas de formación del conflicto que privilegiaron una sola escala de la condición humana: el espacio de la sociedad, y además de ello se hace especial énfasis en considerar la violencia como un acontecimiento que aparece en un espacio-tiempo dado, un hecho comprensible al tener en cuenta las ideas previas, en últimas es preeminente para la percepción de los estudiantes la *violencia directa* que implica una relación interpersonal identificables.

El Colegio Carlos Albán Holguín-IED es un entorno elegido por seis grupos debido a los casos de *bullying* entre compañeros, y por otro grupo que señala la violación de una

joven estudiante en un baño. Las calles en barrios de la localidad de Bosa son referenciadas en tres casos que giran en torno a la acción de la delincuencia organizada en diferentes escalas: el robo que efectúan unos ladrones contra una joven universitaria en las horas de la madrugada no evitado por los testigos, el robo que se efectúa en contra de un estudiante por parte de un grupo de ladrones que son atrapados por la policía debido al aviso de la comunidad pero son puestos en libertad por un presunto soborno, y los asesinatos producto de la *guerra entre ollas*, es decir, la disputa del negocio del microtráfico. Por último, la familia en un espacio privado como es la vivienda aparece en tres relatos cuando abordan la masacre en Bosa San Diego y un testimonio de maltrato infantil. En cada caso señalado de acuerdo a los alcances de la percepción se concibe solo una dimensión del triángulo: la *violencia directa* que es ejercida por un conjunto de victimarios sobre una víctima, con excepción de la *masacre*.

Los relatos acerca de hechos de violencia se enfocaron en las dimensiones agudizadas del conflicto, es decir, aludir a las actitudes, conductas y objetivos de víctimas y victimarios, lo cual implicó hacer su transposición en un mapa de formación del conflicto para abstraerlo y en últimas marcar una distinción conceptual desde el inicio demandada. En la fase de socialización se contrastan los protagonistas según las palabras clave encontradas en cada área, así ya no era la violencia la que se percibía sino las condiciones conflictivas que derivan en un potencial hecho de violencia. De ese modo pasaron a definir las trece parejas o grupos el conflicto, así de tres respondieron que consistía en *armar un problema* hubo cuatro que definieron el conflicto según las tres dimensiones, mientras que los demás se acercaron ya sea más a la primera o en cambio a la segunda idea.

**“[...] los hechos violentos que causan más impacto comprometen como principales víctimas a mujeres, niños y niñas, [...] para ellos un hecho violento se entiende como violencia directa.”**



## DE LAS DIMENSIONES DE VIOLENCIA A LAS MODALIDADES DE PAZ

En la etapa de investigación guiada, de acuerdo al hilo conductor, se concibe la relación entre la violencia y la paz, o dicho de otro modo, el vínculo entre el Triángulo de la Violencia y la doble acepción de la paz: positiva y negativa (Galtung, 1995, 1998, 2003b), a partir del uso, en el campo de las estrategias de indagación, de las matrices de análisis como instrumentos para registrar la información de artículos de prensa sobre masacres cometidas en el país referenciadas en la plataforma de *Rutas del Conflicto*<sup>2</sup> Esto en el marco del conflicto armado en Colombia que para Pizarro (2004) se caracteriza por ser interno (inmerso en un potencial conflicto regional complejo), irregular, prolongado, con raíces ideológicas, de baja intensidad (posible tránsito a la intensidad media), en el cual la principal víctima es la población civil y cuyo combustible principal es la estructura de las drogas ilícitas.

Debido a que el enfoque se cierce sobre las masacres para mediar didácticamente la violencia y la paz se encuentra en la noción de *guerra contra la sociedad* un aliciente para concebir el conflicto armado, bajo la advertencia de que no es la única perspectiva y tiene aspectos debatibles. En efecto, para Pécaut (2001) el conflicto armado colombiano es propiamente una guerra contra la sociedad, más no una guerra civil, dado que la población civil es el sector principalmente afectado por el accionar de grupos armados debido al carácter decisivo del control territorial.

En consecuencia, dentro de las modalidades de violencia que se han dado, como parte del repertorio del ejercicio del terror, se destacan las masacres al servicio del control territorial que se disputan los actores armados al margen de la ley, que de acuerdo al GMH (2013) “buscan causar el terror y el sufrimiento intenso, humillar y degradar; desestructurar las relaciones y los vínculos sociales, destruir la identidad y la cultura de una comunidad” (p. 290).

En esta propuesta se parte de una definición inicial y provisional de la masacre ya que se pretendió en las sesiones de clase, más que definir, apuntar a una caracterización más amplia de la masacre desde las dimensiones del Triángulo de

la Violencia, en este caso desde la mediación didáctica los estudiantes lo harían desde preguntas orientadoras que, su vez, serían la base para el planteamiento de propuestas hipotéticas de afrontamiento. En ese sentido, resulta factible acudir a las acepciones de paz negativa y paz positiva o de justicia social que se refieren a la ausencia o reducción de la violencia directa y estructural, respectivamente (Galtung, 1995, 2003b)

Por otro lado, cabe destacar respecto a la violencia que el propósito no fue que se distinguiera cada dimensión en su nivel conceptual sino que los aportes del modelo ampliaran la perspectiva sobre la masacre entendida provisionalmente como:

El homicidio intencional de cuatro o más personas en estado de indefensión y en iguales circunstancias de modo, tiempo y lugar, y que se distingue por la exposición pública de la violencia. Es perpetrada en presencia de otros o se visibiliza ante otros como espectáculo de horror. Es producto del encuentro brutal entre el poder absoluto del victimario y la impotencia total de la víctima (GMH, 2013, p. 36)

En la encuesta inicial respecto a la posible relación entre la violencia y la paz quince estudiantes respondieron que no había, a diferencia de seis de ellos que sostuvieron que sí había vínculo, e igual cantidad de estudiantes respondió que no sabía. Quienes negaron tal vínculo en su mayoría asumieron la paz como un estado de cosas independiente, investido por el amor, el respeto, la armonía o la tranquilidad, en suma contrario a la violencia y, por ende, al conflicto como se puede suponer. En definitiva la presencia de uno determinaría la ausencia del otro, en ese caso hay un acercamiento aunque sea parcial a una definición también inicial de la paz: ausencia/reducción de la violencia (Galtung, 1995, 2003b).

En esa línea para aquellos que consignaron una respuesta afirmativa se denota que la paz es una vía de hecho con dificultades por ser en sí misma un logro expedito frente a la violencia, es el futuro esperado de un presente violento, aunque se reconoce en uno de esos comentarios que los dos pueden coexistir bajo la figura de la limpieza social. Por otro lado, volviendo a la generalidad de las respuestas, la paz es un atributo que merece ser puesto en la realidad siempre y cuando se haya generado violencia, ambas entonces se necesitan y se implican mutuamente, por lo cual está

<sup>2</sup> Para mayor información consultar: Centro Nacional de Memoria Histórica, Fundación con Lupa y Verdad Abierta. (2014). Masacre de Bojayá. Recuperado de <http://rutasdelconflicto.com/interna.php?masacre=27>

“Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza”

implícito el ciclo del conflicto así no sea reconocido por los estudiantes propiamente: antes, durante y después de la violencia.

La prioridad de la actividad previa consistía en indagar cómo los grupos presentaban una matriz de análisis diseñada con base en la lectura de artículos de prensa acerca de masacres sucedidas en el país para que aportaran, fuera por sus iniciativas o vacíos, a un diseño posterior, ya por parte del docente, de otra matriz que se focalizara en la masacre de Bojayá, sucedida el 2 de mayo de 2002, debido a su significación en el contexto nacional y sus alcances en la discusión del punto de la agenda sobre víctimas del conflicto armado durante los Diálogos de Paz en La Habana, Cuba. Así, en el proceso de registro durante la lectura recurren al trazado de cuadros y a estipular categorías (a veces muy específicas o repetitivas) para ordenar la información aunque en ciertos casos se intentan periodizar los hechos, sin embargo la tendencia es que en su mayoría escribían fragmentos completos.

En el desarrollo del desempeño de comprensión, para la primera fase, los ocho grupos utilizan una matriz de análisis para la lectura del artículo de prensa sobre la masacre de Bojayá, sin embargo fue necesaria una presentación magistral por vacíos sobre hechos en la historia reciente. Establecen fuente, título y autor, se confundió en su momento duración y ubicación en cuanto a la masacre y los enfrentamientos armados, se enuncia y en ocasiones se profundiza en aspectos sobre cómo ocurrió el hecho, se dificulta la distinción de actores armados, se denotan disparidades cuando se refieren a las consecuencias del hecho porque se privilegian unos sobre otros, y se identifica el asunto de justicia.

En la segunda fase se usan láminas que ilustran mapas del país y el departamento de Chocó para guiar la ubicación geográfica de la masacre, no obstante hubo dificultades de reconocimiento solventadas durante la asesoría del docente. En una guía los grupos respondieron en un gráfico que ilustra el Triángulo de la Violencia las siguientes preguntas orientadoras por área sobre la masacre de Bojayá que remiten a características de la violencia cultural, estructural y directa, respectivamente:

- A. ¿Qué ideas y suposiciones motivaron el actuar armado contra la población civil?
- B. ¿Qué injusticias sociales cometen contra la población civil el Estado y grupos armados al margen de la ley?
- C. ¿Qué consecuencias físicas y psicológicas afectaron las necesidades humanas básicas?

En el área A se presenta como tendencia la alusión a la imposición de la voluntad de los protagonistas armados mediante su poderío militar con la finalidad de adueñarse y apoderarse de los terrenos en la región, el control territorial propiamente dicho. En cuanto a las razones expuestas dos grupos lo atribuyen a la generación de miedo en la población civil mientras que otro señala que ocasiona daños a personas y cosas, y por último cuatro afirmaron que este control territorial no es un fin en sí mismo sino un medio, así más allá de la imposición la masacre hacer parte de un repertorio de las estrategias militares de los actores armados al margen de la ley para efectos de la disputa territorial por los intereses de financiación asentados en la economía de la droga, en la producción y tráfico de la cocaína.

Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza, frente a lo cual se hace necesaria en estos territorios la presencia del Estado mediante sus órganos judiciales y de seguridad principalmente para limitar a grupos armados y narcotraficantes, aunque no se excluye la posibilidad del mejoramiento en materia de garantizar derechos básicos y de la protesta social. Un grupo se enfocó en la guerrilla de las FARC-EP para cuestionar su accionar armado en aras de una *guerra limpia* en la cual la población civil no se vea afectada y no de una desmovilización, mientras que otro grupo se enfoca en la importancia del sentido de comunidad

en los territorios y en la creencia de trabajar honradamente, es decir, la desmovilización y la incorporación a la vida civil. En el área B la injusticia social que acaece con la perpetuación de la masacre para un grupo es responsabilidad de las FARC-EP al ser los autores intelectuales, de los paramilitares por violar principios de distinción de la población civil y del Estado por no haber garantizado la protección. Este último aspecto se debe, para tres grupos, a la falta de seguridad y de prevención ya que no hubo respaldo institucional, en especial de la Fuerza Pública, en medio de los enfrentamientos entre guerrilleros y paramilitares. Tres grupos no responderían y en lo que respecta a los demás señalan la muerte de civiles como un hecho injusto debido a la vulneración del derecho a la vida. Respecto a las propuestas de solución que no fueron respondidas por tres grupos por no haber un marcado distanciamiento de los planteamientos anteriores, así para dos grupos un servicio mayor de seguridad es garantía del ejercicio de los derechos ciudadanos en el futuro, aunque uno de ellos señalara una sospecha sobre por qué no se garantizaba durante el hecho. A diferencia de ello, dos grupos se enfocaron en la estipulación de la cadena perpetua para los responsables después de una investigación y la posibilidad de iniciativas de la comunidad para organizar plantones que revolucionen la situación de violencia con la participación y atención de funcionarios del Estado. En el área C se presentan los efectos de esta modalidad de terror aunque solamente tres grupos distinguieron tanto consecuencias físicas como psicológicas siendo prioritarias las primeras. Dos grupos identifican la afectación del derecho a la vida y, en consecuencia, perjudica la consecución de la paz, la libertad y la alimentación, mientras para otro resultó perjudicada la educación y la salud. En total cuatro grupos identifican como víctimas a los indígenas y a los afrocolombianos, mientras que en otro caso se reconoce a las campesinas afrocolombianas, también hay quienes recogen a la población bajo la nominación de pueblerinos o civiles no combatientes; y por último mientras tres grupos identificaron a los actores armados (guerrilleros y paramilitares) les atribuyeron grados de responsabilidad, aparte de ello dos grupos sólo mencionan como responsables a las FARC, mientras que los demás no identificaron este aspecto.

Respecto a las estrategias de solución hubo dos grupos que no respondieron y otro que estipuló el cultivo de valores

como la tolerancia y el respeto para evitar estos hechos. Los cuatro restantes ponen en primer plano las responsabilidades del Estado frente a la masacre: investigación judicial por muertes, pobreza, desplazamiento y enfermedades provocados; construcción de infraestructura para el préstamo de servicios a la población; reparación de las víctimas mediante subsidios para garantizar un buen territorio y hacer una compensación por la falta de garantía en la seguridad; y el mejoramiento de la calidad de vida posterior a la masacre. En la fase de socialización, los grupos a pesar de haber planteado estrategias de solución con base en una base informativa contenida en la matriz de análisis y a su vez proyectada en las tres áreas del triángulo de la violencia, no contemplaron en toda sus dimensiones las concepciones de paz positiva y paz negativa desde la perspectiva teórica de Galtung. Por ello lo que se sustrae de ello no es un total fracaso en la mediación sino implica comprender la preeminencia de ideas previas acerca de la paz sobre la capacidad de inducción. Cada grupo en principio consideró ambas acepciones como contrarias, por una parte, la paz positiva estuvo asociada a las buenas acciones individuales dirigidas a otras personas para ayudarlas, las iniciativas de las comunidades para mejorar la calidad de vida y los beneficios que recibe la sociedad por pensar en el bien común; y por otra parte, la paz negativa estuvo asociada a las acciones en las que priman los intereses particulares sobre los generales y a las ideas promulgadas por el gobierno de Santos en procura de impulsar el acuerdo de paz.

Posibilidades de transformación: ¿conflicto o violencia? En la etapa de proyecto final de síntesis mediante el hilo conductor se establece que al existir un ciclo de la violencia hay un antes: la formación misma del conflicto y, por ende, eso implica visualizar otras formas de su transformación, lo cual puede ser interpretado mediante un performance de acuerdo a comprensiones ya alcanzadas. Dicho de otro modo, se pretendió que los grupos abordaran un hecho de violencia tratado en la experiencia educativa, en entornos cercanos o lejanos, para que tomaran posición a partir de la mediación del esquema básico para la transformación de conflictos simples que maneja variables para las partes en conflicto (Am) y para los objetivos (An), a su vez relacionados con los átomos del conflicto: el dilema y la disputa (Galtung, 2003b).



En la encuesta inicial se cuestiona sobre la posibilidad de relación entre el conflicto y la paz, frente a lo cual ocho respondieron que no sabían y diez estudiantes respondieron afirmativamente porque los vincularon directamente mediante algunos ejemplos sustraídos del Conflicto Armado Interno y los Diálogos de Paz, así entienden la paz como un método para atender el conflicto, visto desde su manifestación armada. Mientras que nueve establecieron que no había relación porque asocian la paz a valores como el amor y el respeto o a estados como la tranquilidad que son contrarios a esas problemáticas (conflictos) como detonantes de la violencia, en ese caso el conflicto es opuesto a la paz y, por consiguiente, el segundo sería la sucesión del primero, como también lo consideran viable los primeros estudiantes a pesar de su respuesta afirmativa. En consecuencia, Galtung (2003b) considera que se derivan unas soluciones hipotéticas para las partes: la transcendencia del conflicto subyacente que genera la transformación creativa del conflicto, el acuerdo que implica aceptar otros términos en cuanto a la incompatibilidad de los objetivos entre las partes y la retirada al renunciar a los objetivos de manera temporal o indefinida; mientras que hay indicadores de discordancia en los puntos extremos porque primero una parte prevalece y otra se somete mediante la violencia u otros medios y segundo puede haber aceptabilidad y sostenibilidad si hay compensación, de ahí la posibilidad de aumento de la complejidad en un conflicto.

Para el desempeño de comprensión se media el esquema de transformación desde el cual se derivan unas soluciones hipotéticas: la transcendencia del conflicto subyacente que genera la transformación creativa del conflicto, el acuerdo que implica aceptar otros términos en cuanto a la incompatibilidad de los objetivos entre las partes y la

**“La realización de los talleres por cada grupo se centró en presentar un hecho de violencia para no sugerir su evitación sino para contemplar posibilidades de acción posteriores”**

retirada al renunciar a los objetivos de manera temporal o indefinida; mientras que hay indicadores de discordancia en los puntos extremos porque primero una parte prevalece y otra se somete mediante la violencia u otros medios y segundo puede haber aceptabilidad y sostenibilidad si hay compensación, de ahí la posibilidad de aumento de la complejidad en un conflicto (Galtung, 2003b).

Para su desarrollo se promueve la escritura de un guion y su representación en una puesta en escena o una exposición para abordar el hecho de violencia precedente y cualquiera de las opciones derivadas del esquema que se considerara más pertinente por cada grupo. Sin embargo, aunque el taller se formulara para transformación de los conflictos por medios pacíficos en cada caso puede que los grupos expusieran a cabalidad el hecho de violencia, pero no asumieron una postura que considerara crear una situación paralela a la encontrada, es decir, no se representa una nueva situación en la que no haya sido necesario recurrir a la violencia. En consecuencia, no se denota una descentración del hecho tal como sucedió y no se generan transgresiones sobre lo sucedido, es decir, no se plantea un conjunto de hechos alternativos que posibilitara pensar en la evitación de eso que ya aconteció.

La realización de los talleres por cada grupo se centró en presentar un hecho de violencia para no sugerir su evitación sino para contemplar posibilidades de acción posteriores, las cinco aludidas. La transformación, en sentido genérico, si bien se buscaba que se planteara en un antes de acuerdo a la perspectiva de los estudiantes se plantearía para *un después*, es decir, los hechos de violencia como ya sucedieron permanecen inmutables pero son susceptibles a ser intervenidos, más no prevenidos. La transformación es un asunto de compensación y no de prevención. Los estudiantes no asumen transformación de los conflictos sino *transformación de la violencia por otras vías*, con excepciones, ya que no en todos los casos se somete a prueba el hecho violento, quedaría incompleto el ejercicio. A modo de balances se presentan a continuación unas breves alusiones a las producciones finales aunque en algunos casos solo se presentan los guiones, lo cual contó con el acuerdo del docente:

1. Escena sobre un caso de bullying realizado por un estudiante llamado Santiago a su compañero de apellido Sarmiento que busca ser afrontado por diferentes vías: recurrir a la denuncia en

“Respecto a las estrategias de solución a pesar de que dos grupos no respondieron, cuatro postularon necesaria la actuación del Estado pues se muestra una clara preocupación por el monopolio de la fuerza”

la emisora del colegio, la huida constante de la situación problema, la agresión física mutua y por último el diálogo entre las partes ya hecho el daño físico.

2. Reportaje de noticiero que presenta la entrevista a un estudiante llamado Álvaro que se encontraba jugando con sus compañeros, se estaban golpeando, pero llegó el instante en el que eso pasó a ser agresión física y provocó que llorara. Para afrontarlo se propone recurrir a un tercer actor, el docente, para encontrar una ayuda, de lo contrario acudir a la justicia ordinaria con el objeto de presentar una demanda contra los agresores.

3. Reportaje de noticiero sobre el suicidio de un joven estudiante llamado Adrián que tendía a cambiarse de colegio a causa del bullying, de modo que además de recibir agresiones escuchaba apodosos debido a su mal aliento, por lo que una vía para afrontar ello consiste en la negociación, esto es, en realizar talleres enfocados en el problema del matoneo y del aseo personal, pero como se puede ver las vías elegidas en principio son la violencia contra sí mismo y la huida de la situación problema.

4. Reportaje de noticiero sobre tres muertos que aparecieron en el río Tunjuelito cerca al barrio Bosa San José, se presume que se debe al enfrentamiento de bandas por el negocio de los estupefacientes, por la disputa entre ollas, frente a lo cual entrevistan a una joven ñera que roba a joven una estudiante decente también abordada por la periodista. No se asumen otras vías de hecho.

5. Dos adaptaciones de una escena para señalar la masacre en Bosa San Diego perpetrada por un hombre por medio de un machete en contra de los miembros de su propia familia, así para un grupo resultó viable recurrir a la justicia ordinaria después del hecho y para el otro eso se pudo haber hecho antes con el objetivo de haberlo prevenido a tiempo.

6. Reportaje de noticiero sobre el atraco a mano armada de parte de tres ladrones en contra de una joven universitaria en una madrugada en las calles de un barrio de Bosa, frente a la visión

indiferente de tres espectadores. Consideran que no es viable el diálogo con los ladrones responder con violencia o huir del lugar, y aunque pueda ser posible la intervención de los espectadores no creen que suceda, entonces resulta más viable recurrir a la justicia para denunciarlos y buscar su captura.

7. Adaptación de una escena, en honra a la masacre de Bojayá, que cuenta la historia de cómo por orden de una líder paramilitar atacan el interior de una iglesia católica para mantener el control territorial, generan desplazamientos masivos y se alistan para manejar negocios ilegales. Mientras que la líder de la comunidad se pregunta por qué sucede todo eso en contra de ellos, por lo que se acerca a la líder paramilitar con la finalidad de negociar bajo la premisa de una vida digna, entonces llegan al acuerdo de que no se afectará más a la población civil mientras que no haya disputas por el control territorial.

8. Reportaje de noticiero acerca del asesinato de un joven hincha de Millonarios FC que se movilizaba en bicicleta en un barrio de la localidad de Bosa, apuñalado por dos agresores, presuntos hinchas de Independiente Santa Fe. En ese caso se reconoce que la única vía posible es la justicia a cargo de las autoridades competentes.

9. Escena de un caso de amenaza de agresión física entre compañeros debido a que uno de ellos no accede a entregarle la copia de una tarea. Así una vía posible es la intervención de un tercer actor para que intervenga entre ambos estudiantes y se concierte una negociación, y en la medida de lo posible un diálogo.

## CONCLUSIONES

La malla curricular asentada en el marco conceptual de la EPC alcanzó un grado de mediación de conceptos centrales como la violencia, el conflicto y la paz con base en la revisión de los modelos teórico de Johan Galtung: el Triángulo del Conflicto, el Triángulo de la Violencia y la doble acepción de paz positiva y paz negativa puesta en relación con el esquema de transformación del conflicto. El entendimiento de cada uno de los conceptos en un ciclo integrador permitió señalar por etapas tres formas de relación en un nivel teórico: violencia-conflicto, violencia-paz y conflicto-paz, en consecuencia ya en un nivel pedagógico esto se enfoca mediante los hilos conductores y las respectivas metas de comprensión para que en un nivel didáctico en tres etapas se sustenten actividades previas de preparación y los talleres entendidos como desempeños de comprensión plenamente articulados, y al respecto las ideas previas, también enmarcadas en esas relaciones conceptuales, permitían una mayor comprensión del contenido de las producciones de grupos de estudiantes,

aunque en ocasiones se requiere una mayor mediación para que no generen diatribas. Por último, esta pretendida interdependencia conceptual se proyecta en el reconocimiento de los entornos cercanos a los estudiantes y en la lectura de los artículos de prensa para introducir el fenómeno de las masacres en el marco del conflicto armado en Colombia, cuyo punto de partida es la percepción de hechos violentos.

Debido a la constante tensión entre la teoría y la práctica la malla curricular tuvo que ser ajustada durante la experiencia educativa, por lo cual no puede contemplarse como una estructura rígida y cerrada sino más bien abierta, en este caso los principales cambios que hubo se enfocaron en tres aspectos: en la extensión de la cantidad de sesiones de clase debido a que los talleres en busca de la comprensión requieren de un mayor tiempo para su ejecución, en la propuesta de la actividad previa de la primera etapa porque en principio se concebía un juego de roles pero por desconocimiento de la dinámica no se lograría y eso daría paso a la presentación magistral de las imágenes y el orden de proceder con cada uno de los talleres para la optimización del tiempo, demandada en el colegio.

Durante la experiencia educativa aparecen dificultades para la ejecución en toda su dimensión de la EPC por aspectos como: la falta de organización de los estudiantes para el logro de un trabajo en equipo óptimo limitó la posibilidad de hacer un seguimiento individualizado sobre el proceso de la comprensión; debido al carácter amplio de la evaluación diagnóstica continua se acogen con mayor énfasis la retroalimentación escrita, constante, sin acudir a las múltiples fuentes de la evaluación y la encuesta inicial entendida como instrumento de evaluación para valorar las ideas previas; en relación a las metas de comprensión a nivel teórico no se contempla que los estudiantes pueden presentar serios vacíos en las denominadas competencias básicas, porque precisamente se encuentran falencias en la comprensión lectora en cuanto a metodología de trabajo, y asimismo en la escritura porque aparecen errores en redacción, ortografía y puntuación; y por último en cuanto a la demostración de la comprensión se demarcaron constantemente brechas entre una forma u otras de comunicar lo comprendido, es decir, los grupos puede que manejan un hecho de violencia pero, en unos casos más y

en otros menos, había mayor facilidad en escribir el relato que en diseñar el mapa o en hacer el guion más que en hacer el performance por ejemplo.

Para experiencias educativas posteriores, se concibe que el docente es un profesional de la educación y un experto en los conocimientos de la disciplina, como la advierte la EPC. Así, la realización de este proyecto pedagógico ha permitido articular ambos perfiles que no son de ninguna manera excluyentes debido a que el proceso de planificación de la malla curricular implicó el manejo de habilidades de investigación documental y de reflexión pedagógica. En la experiencia educativa propiamente dicha se despliega el abanico de instrumentos para la recolección de información en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión. El aula de clase es el lugar para la acción docente y la labor investigativa, además más allá de conocer y aplicar un enfoque pedagógico resulta necesario el manejo de grupo, dicho sea de paso tener un mayor carácter como docente de acuerdo a la opinión de la mayoría de los estudiantes en la última clase. En definitiva, el aprendizaje para la comprensión tiene su sustento material en la construcción progresiva de la malla curricular y constituye este artículo una muestra de su ámbito vivencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires. Paidós.

Galtung, J. (1995). Violencia, paz e investigación sobre la paz. En: Galtung, J. *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid. Tecnos, pp. 311-354.

----- (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao. Gernika Gogoratuz.

----- (2003a). *Violencia cultural*. Recuperado de <http://www.gernikagogoratuz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>

----- (2003b). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: GernikaGogoratuz.

CNMH. (2013) *Informe ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja

Manual de Convivencia Escolar 2015/2016 Colegio Carlos Albán Holguín IED (2015). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: *Cinta moebio* 25 (pp. 1-7). Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)

Pécaut, D. (2001). *Guerra contra la sociedad*. Bogotá: Espasa

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp. 69-94). Buenos Aires. Paidós.

Pizarro, E. (2004). *Una democracia asediada: balance y perspectivas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Norma.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En: M. Stone. (Ed.), *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, (pp. 95-126). Buenos Aires. Paidós.