

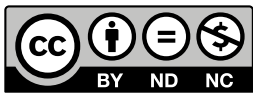
EL PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento

The Institutional Educational Project (PEI): A Pedagogical Instrument that when Reflecting about the Collective Memory of the Armed Conflict, Enables Learning Around Pain and Suffering

Por: Carlos Enrique Mosquera Mosquera¹ & María Nelsy Rodríguez Lozano²

1. Docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Integrante de los grupos de Investigaciones Educación y Desarrollo de la UCC, y SIT-Marco de la IUMAFIS. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO), Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA), estudiante de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Medellín (Colombia). Contacto: carlosfilosofo@hotmail.com
2. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE), Subdirectora del Grupo de Investigación Interinstitucional de Estudios sobre Oralidad (UNAE); miembro del Grupo de Investigación Unipluriversidad de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Leipzig de Alemania. Contacto: maria.rodriguez@unae.edu.ec

 OPEN ACCESS



Copyright: © 2019 El Ágora USB.

La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Investigación.

Recibido: mayo de 2018

Revisado: julio de 2018

Aceptado: agosto de 2018

Doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.3538>

Citar así: Mosquera, C. y Rodríguez Lozano, M. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. *El Ágora USB*, 19(1). 81-94. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.3538>

Resumen

Al interpretar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a partir de las categorías de subjetividad política y memoria colectiva del conflicto armado, encontramos que: i) la escuela haciendo uso de los 5 componentes del PEI puede hacer pedagogía de la memoria sobre las dimensiones del conflicto armado, ii) la escuela puede resignificar los actos cívicos creando actividades pedagógicas que comporten nuevos sentidos sobre la violencia de país al motivar la reflexión en los sujetos educativos, iv) es posible una educación desde el lenguaje poético como grito y silencio de las víctimas, v) haciendo pedagogía de la memoria del conflicto armado, la escuela puede propiciar la unión en la comunidad educativa en torno al dolor y sufrimiento, posibilitando una reelaboración imaginativa del dolor físico a sufrimiento, constituyéndose este, en un tipo de enseñanza y aprendizaje. **Palabras claves.** Conflicto armado; memoria colectiva; proyecto educativo institucional- (PEI); subjetividad política.

Abstract

In interpreting the Institutional Educational Project (PEI) from the political subjectivity and the collective memory categories of the armed conflict, we find that i) the school, by using the 5 components of the PEI, can do pedagogy of the memory on the dimensions of the armed conflict; ii) the school can re-signify civic acts, by creating pedagogical activities, which bring new senses about country violence, by motivating reflection in educational subjects; iii) an education is possible from the poetic language, like victims' cry and silence; iv) in the pedagogy of the memory of the armed conflict, the school can foster the union in the educational community around pain and suffering, by enabling an imaginative reprocessing of physical pain to suffering, which becomes a sort of teaching and learning. **Keywords.** Armed Conflict; Collective Memory; Institutional Educational Project (PEI), and Political Subjectivity.

Introducción

Teorizar acerca de la flexibilidad de la memoria colectiva del conflicto armado desde el PEI, es un asunto que se torna relevante, dado que por un lado, se ha evidenciado que muchos sujetos educativos desde sus discursos y acciones le hacen apología a los impactos del conflicto armado; por otro, es necesario que la escuela juegue un papel importante en la formación de la subjetividad con conocimiento de su pasado, de su historia, para trabajarle desde sus procesos formativos a la no reproducción del status quo de este, cuando educa sujetos compasivos que se sensibilizan y rechazan la banalidad del mal.

En este manuscrito se ha pensado tal teorización desde la Unidad Hermeneútica el PEI y la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, que la conforman tres (3) categorías: la re-flexibilidad escolar en torno a la banalidad del mal de la memoria colectiva del conflicto armado, la educación imaginativa desde el lenguaje poético como silencio y grito de las víctimas y la unión en la comunidad. Un aprendizaje ético del dolor y sufrimiento.

La categoría de la re-flexibilidad escolar en torno a la banalidad del mal de la memoria colectiva del conflicto armado, con la subcategoría emergente, los actos cívicos: un espacio para reflexionar sobre la banalidad del mal, utilizando el análisis de contenido, el diario de campo y la entrevista, se ocupan de interpretar la manera cómo el PEI posibilita la re-flexibilidad de los sujetos educativos sobre la memoria del conflicto armado colombiano.

La categoría de la educación imaginativa desde el lenguaje poético como silencio y grito de las víctimas, apoyada en la entrevista y el análisis de contenido, trata de comprender desde la percepción de la comunidad educativa, cómo el PEI posibilita la formación sensible del sujeto educativo, a partir del lenguaje poético como silencio, grito y mirada de las víctimas en torno a la memoria colectiva del conflicto armado.

Por último, la categoría de la unión en la comunidad. Un aprendizaje ético del dolor y sufrimiento, con la ayuda del análisis de contenido y la entrevista, pretende interpretar desde la comunidad educativa cómo el PEI posibilita la humanización de los sujetos educativos, a partir del aprendizaje del dolor y el sufrimiento, en el develamiento de algunos hechos de la memoria colectiva del conflicto armado (masacre, desplazamientos y muertes selectivas), como se puede otear más adelante.

Metodología

La metodología empleada fue la historia oral, y como enfoque se eligió el hermenéutico. Los instrumentos de recolección de datos fueron: la entrevista a profundidad, la colcha de retazo, el diario de campo, la narrativa, el análisis documental y el grupo focal.

Actores participantes de la investigación

Los actores participantes de esta investigación son estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de una Institución Educativa (EI) en Titiribí, Antioquia, quienes fueron seleccionados bajos criterios del investigador. En total fueron 15 personas pertenecientes de esta institución educativa, quienes voluntariamente suministraron información para que el estudio se llevara a cabo.

Momentos de la investigación y codificación

La investigación se ha realizado en tres momentos: un primer momento de planificación de la investigación, en el que se diseñó el mapeo categorial, que estableció la hoja de ruta para orientar el diseño metodológico y el análisis de la información, en tanto que posibilitó a partir del título del trabajo, los objetivos y el problema de investigación, establecer las unidades hermenéuticas primarias. Un segundo momento de desarrollo de la investigación, en el que se aplicaron los instrumentos, y se hizo la debida transición para

poder hacer las codificaciones, triangulaciones y sacar nuevas subcategorías emergentes, para establecer finalmente las respectivas inferencias. Finalmente, un tercer momento que consistió en socializar los resultados de la investigación con los participantes y la comunidad escolar en general.

Análisis y discusión de los datos

El análisis y discusión de los datos se hizo teniendo en cuenta la Unidad Hermeneútica el PEI y la memoria colectiva del conflicto armado colombiano, y las tres (3) categorías que la conforman: la re-flexibilidad escolar en torno a la banalidad del mal de la memoria colectiva del conflicto armado, la educación imaginativa desde el lenguaje poético como silencio y grito de las víctimas y la unión en la comunidad. Un aprendizaje ético del dolor y sufrimiento, como se describió en la introducción y como se puede ver en detalle en los siguientes apartados.

La re-flexibilidad escolar en torno a la banalidad del mal de la memoria colectiva del conflicto armado.

La reflexión en torno a algunos acontecimientos de la memoria colectiva del conflicto armado, es de suma importancia para el país y para las IE, máxime, cuando se sabe que muchos sujetos educativos pertenecientes a varias escuela, caso concreto, la institución objeto de estudio, banalizan el mal que ha padecido Colombia en su historia violenta, a través de muchos de sus discursos. Banalización que se concreta cuando sostienen, por ejemplo, desear ser narcotraficante para tener dinero fácil. Así lo permiten corroborar las impresiones recolectadas en el diario de campo:

El 20 de febrero de 2017, entré a dictar mis clases de Proyecto de Vida en el grado 6-4, estábamos socializando los proyectos de vida que tenía cada uno de los estudiantes, cuando de repente sale un estudiante y dice: "quiero ser narcotraficante como Pablo Escobar, o como Perra Loca (narcotraficante del municipio), para tener mucha plata y comprar carros lujosos y fumar marihuana como lo hace el rapero Wiz Khalifa en sus conciertos... (DC16-17).

Lo preocupante, es que tal banalización del mal comienza a ser realidad cuando los estudiantes ingresan a bandas criminales, como se lo ha hecho saber el Jefe de la Estación de Policía de este municipio a los administrativos y docentes de la presente IE. Así lo registró el diario de campo:

El 21 de enero de 2017, nos reunimos los docentes para realizar una Jornada Pedagógica. En aquella reunión el Comandante de Policía, [xxx] y el Policía de Infancia y Adolescencia, [xxx], mediante la socialización del Nuevo Código de Policía, sostuvieron que muchos estudiantes estaban consumiendo droga, y que además, hacían parte de la banda criminal llamada el "Hoyo", que tenían la casa de expendio en un corregimiento cerca de la cabecera municipal. Aclararon además que, ellos como Policías tratan de concientizar a los jóvenes dictando cursos de prevención a través del Programa DARE, pero que el fenómeno del microtráfico es muy complejo. Pero quedamos perplejos cuando hicieron referencia a un estudiante del grado 9, que había sido capturado el día anterior por una orden del Juez Municipal, por presunta violación a una menor de edad (DC16-17).

A partir de los discursos y hechos de algunos estudiantes como los que se describe, las IE debieran reorientar sus procesos pedagógicos desde el PEI, con la finalidad de reflexionar sobre las causas y consecuencias del conflicto armado colombiano, porque pareciera que están más interesadas en cuestiones de eficiencia y eficacia dentro de las exigencias que establece el MEN dentro del el ámbito administrativo y académico. Las IE no debe ser miopes ante el mal que representa el conflicto armado, dado que la maldad solo

reina cuando existen hombres, mujeres e instituciones que banalicen la maldad, bien sea porque la justifiquen, o porque se han naturalizan tanto con ella, que no hacen nada ante sus impactos, como tampoco se mueven a quebrarla, porque todo lo que puede acontecer es mirado como normal. Al respecto, [Arendt \(2003\)](#), [Levi \(2000\)](#) y [Frank \(2016\)](#), describen precisamente cómo la maldad del Holocausto Nazi fue posible, porque muchos alemanes y países aliados al régimen hitleriano, fueron indiferentes ante la suerte de muchos judíos; y lo peor, muchos naturalizaron la maldad y le hicieron apología.

Ahora bien, se podría decir también que, para que el conflicto armado colombiano haya sido posible, hasta el punto de ser el más antiguo de América Latina, ha necesitado del combustible de la banalidad del mal. Combustible representado en hombres y mujeres, que lo han naturalizado mediante la excusa de la reivindicación social, como lo defiende la insurgencia, o como defensa de la soberanía de la Nación, como lo sostiene los poderes e instituciones del Estado.

Esto conlleva a inferir que, si la maldad del conflicto armado interno colombiano ha avanzado y se ha materializado en: masacres, desplazamientos, asesinatos selectivos, desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, tortura, violaciones, atentados terroristas, etc., es porque la violencia se ha naturalizado en las instituciones y personas. Y es aquí, donde se reclama el papel de la escuela y su PEI, dado que si bien las causas del conflicto armado son muchas, inclusive, nacen fuera de los extramuros de la escuela, ella puede coayudar a desarmar corazones mediante la reflexión en torno a la memoria colectiva del conflicto armado para que la violencia no avance.

Se recuerda que precisamente [Levi \(2000\)](#) sostiene que sólo articulando el horror se crean las condiciones para crear y fortalecer las conciencias que exigen los tiempos actuales. En ese mismo sentido, se retrotraen las palabras de [Mèlich y Boixader \(2010\)](#), cuando dicen que es de imperiosa necesidad mirar hacia el pasado para tomar conciencia de cómo se han hecho mal las cosas, cómo se han tomado las decisiones, para enterarse de la manera cómo se han tratado las situaciones conflictivas.

Una de esas formas de crear conciencia es la reflexión sobre los acontecimientos del conflicto armado. Aquí el PEI es fundamental en tanto que, a través de sus cinco componentes: contexto; marco filosófico, principios y fundamentos; administrativo-organizativo; pedagógicos e interacción a la comunidad, se puede posibilitar tal acometido, en caminando a los sujetos educativos en el conocimiento de su pasado violento, a través de la reflexibilidad frente a la realidad que ha vivido el país en materia de violencia, a nivel institucional y municipal (micro), departamental y regional (meso) y nacional (macro); y, lo más importante, interroguen las aristas del conflicto armado.

El tal sentido, se hace necesario que la IE cree los espacios para que sus sujetos educativos reflexionen desde su PEI sobre los impactos que ha dejado el conflicto armado, pues así lo permiten conocer los sujetos, cuando afirman que la IE donde se desarrolló esta investigación no crea los espacio para reflexionar acerca del conflicto armado:

"No, ningún espacio nos ha brindado [la IE] para hablarnos sobre este tema [conflicto amado], no le han dado importancia" (E.E.M).

"Pues directamente desde el colegio no se dan espacios para eso, pero en el municipio sí lo tenemos, se hacen reuniones para ver cómo ha influido el conflicto armado en nuestro municipio y cómo debemos aportar, pero desde el colegio no se abren espacios para esto" (E.E.R).

"Yo diría que ninguno [espacio]. Si hay un docente que traiga al aula la realidad que el país ha vivido en la guerra, sería mucho mejor, pero lo hace individualmente, pero que el PEI lo promueva, ¿que el PEI jalone? Eso no" (E.CooG).

"No, solamente con la explicación suya, profe, que está haciendo un trabajo muy excelente[se refiere a esta investigación]. No creo pues que desde el colegio nos estén dando eso" (EESTD).

“Bueno, esto no se hace a nivel de la institución, no se hace un análisis de la problemática del conflicto a nivel nacional” (E.P.F.R).

Las voces de estos sujetos educativos, demuestran la realidad en la que se encuentra el PEI. Lo preocupante es que tampoco existe evidencia ni en el PEI-documento, ni en el Plan Operativo Anual, ni en los procesos formativos que organizan y planean los diferentes departamentos de áreas: actividades académicas, proyectos pedagógicos transversales, actos cívicos, entre otros, que piensen crear espacios para reflexionar en torno a la memoria colectiva del conflicto armado.

Que una IE, entre otras cosas, inmersa en un contexto de conflicto armado meso (por la violencia que se ha liderado en Antioquia), o maso (por la violencia visible en todo el país); pero que además, sepa que muchos de sus actores educativos a veces justifican el mal que ha ocasionado el conflicto armado, como se evidencia arriba y, no habilite los espacios para crear conciencia del mal, es desconocer el potencial que tiene el PEI y sus componentes, como lo proponen Mosquera y Rodríguez (2018), al afirmar que el PEI es una poderosa herramienta de planeación pedagógica desde el cual se puede tematizar la memoria del conflicto armado. Pues, como dice Burgos y Peña (2001) el PEI es el puente entre la teoría y la práctica; también se puede inferir, es el instrumento de la planeación educativa que se convierte en puente entre la realidad social con la teoría y la misma práctica pedagógica.

No en vano, el componente contexto, es el elemento principal que contiene la problemática institucional, local, departamental y nacional, de donde la IE puede reflexionar. Por ahí mismo, se ubica el componente de proyección a la comunidad, que conecta a la IE con los problemas que afectan a su comunidad, como el conflicto armado, que puede ser tratado y tematizado desde el PEI. Se trata y tematiza precisamente para poner a circular la memoria colectiva. De ahí la importancia que le da Mélich y Boixader (2010) a la memoria, por lo que afirman: “Las personas y los colectivos sociales debemos tener viva la memoria porque sin memoria se pierde la orientación y se desdibuja el futuro” (p.110). Justamente, cuando se pierde la orientación y no hay un horizonte que oriente el sentido, todo es válido, y lo inaceptable se vuelve aceptable, donde incluso, se puede atentar contra la humanidad del prójimo, porque la maldad se ha naturalizado y se le ha hecho apología.

La memoria colectiva como discurso, como lenguaje que es discurso, pensada desde el PEI, debe propender por conectar al sujeto con su pasado para hallarle sentido al presente y pensar un futuro diferente, que se convierta en una posibilidad, que quizá, no le haga apología a la maldad. Ya recuerda Mélich y Boixader (2010) que tanto el pasado, presente y futuro es memoria, que pueden constituir al sujeto cuando dicen: “Pasado, presente y futuro es memoria, herencia y un reflejo de lo que fuimos, pero también una forma de narrar nuestra presencia en el presente. El presente es fuente de acción, nexos entre pasado y futuro, punto de encuentro de recuerdos y esperanzas, lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos y la antesala del futuro” (p.108).

Luego entonces, si la memoria como discurso constituye al sujeto, lo hace mediante la reflexibilidad, de ahí la necesidad que el PEI desde sus procesos formativos repiense la constitución de la subjetividad política de cara a la memoria, porque no se puede seguir pensado en un ciudadano del futuro cualquiera. Por eso el PEI debe ser como sostienen Burgos y Peña (2001) el punto que entrelace la realidad social con los procesos educativos.

Y es que el PEI, apoyado en el contexto, puede enlazar la realidad en materia de conflicto armado con los procesos formativos, para poder abordar la problemática local y nacional. Claro, que si se piensa en formar la subjetividad política desde el PEI, apoyado en la reflexibilidad de la memoria colectiva del conflicto armado, esto no puede ser un mero simulacro; tal propuesta debe fundamentarse desde el resto de componentes: marco filosófico, principios y fundamentos; administrativo-organizativo y pedagógico.

En este entendido, pensar en tal subjetividad desde el PEI, tiene que mover a la IE a repensar su marco filosófico, principios y fundamentos, acorde al sujeto que se piense formar desde la reflexibilidad en torno a la memoria colectiva del conflicto armado, dado que, tienen que ser unos principios y fundamentos, que no se edifiquen en la cultura de la naturalización del mal. Por el contrario, debe poseer una filosofía institucional que invite a los sujetos educativos a que cuestionen la banalización del conflicto armado, del mal, para que puedan cuestionarla, pues según [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) las nuevas generaciones tienen que aprender a interpretar y a interpelar lo dicho, tienen que aprender a construir nuevos marcos interpretativos que permitan conectar los hechos entre sí, de lo contrario se pueden perder en una visión puntualista del pasado.

En este mismo sentido, debe girar el direccionamiento institucional que encierra el componente administrativo-organizativo, pues conforme a los principios, fundamentos y problemática del contexto, el rector y los diferentes órganos institucionales que coordinan y dirigen la IE, deben orientar las políticas internas y tomar las decisiones del caso. Al respecto sostiene [Burgos y Peña \(2001\)](#), que si bien el rector es el que representa una determinada IE, la planificación del horizonte y direccionamiento de la misma no depende sólo de él, sino de toda la comunidad educativa, a través de los diferentes órganos institucionales. Lo que sin duda, implica que, si una determina IE quiere formar la subjetividad política desde la reflexibilidad que la memoria colectiva del conflicto armado posibilita, debe involucrar a todos sus miembros, para que cada uno desde sus funciones trabaje en ese sentido, haciendo propuestas y habilitando los espacios para que tal subjetividad pueda ser posible desde el corazón de la IE, que es el PEI. De esta manera se facilita lo que [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) proponen, que los sujetos puedan entrar en diálogo con el pasado, para que sepan qué se ha dicho y qué ocurrió.

Finalmente, con el componente pedagógico, a partir de la problemática social (contexto), que para este caso gira en torno al conflicto armado; la realidad social (proyección a la comunidad); los principios, filosofía y fundamentos y las orientaciones de los administrativos, se puede pensar en las estrategias didácticas y pedagógicas para tematizar y reflexionar en torno a la memoria colectiva del conflicto armado, porque es preocupante que los actores educativos digan, por ejemplo, que los maestros no crean los espacios para que ellos reflexionen sobre las aristas del conflicto armado.

“No, pero es que como le digo, muy pocos profesores nos hablan del conflicto armado” (EESTD).

No, la institución ni los profesores cuentan con ningún tipo de actividades que apunten a eso[reflexionar sobre el conflicto]” (E.P.F.R).

Y preocupa porque pareciera, que tematizar la memoria colectiva del conflicto armado en la escuela fuera un tema de poca importancia. El proceso educativo no puede orientarse de espaldas a la realidad social. La escuela colombiana no debe ser miope ante el conflicto armado interno del país, pues, una forma de naturalizar la violencia desde la escuela, es no reflexionar y crear conciencia en sus sujetos educativos. En contraste, si la escuela propende por orientar procesos de formación política mediante la reflexión que amerite la memoria colectiva del conflicto armado debe reflexionar *in situ* constantemente sobre la banalidad y las consecuencias de este, dado que es un espacio para que los sujetos educativos dialoguen con la historia. Por tal razón sostiene [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) que el verdadero gesto de la acción educativa es orientar en una relación con una utopía de lo negativo: se necesita saber qué es lo que no puede volver a suceder. La posibilidad de la reflexibilidad de la memoria del conflicto armado, facilita tal utopía.

Los actos cívicos: un espacio para reflexionar sobre la banalidad del mal

Proponer los actos cívicos que realizan las IE como espacios para reflexionar sobre la banalidad del mal del conflicto armado, es interesante, más cuando estos actos parecen haber perdido el sentido para algunos sujetos educativos. Sólo basta interpretar las palabras de un profesor de esta IE que registra el diario de campo para comprender la pérdida de tal sentido:

Estoy harto de los Homenajes a la Bandera, porque los estudiantes se dedican a pelear y a molestar. A cada grupo se le debe marcar su lugar para que se ubique y forme [palabras de un profesor en medio de un acto cívico, el 11 de marzo de 2017] (DC16-17).

Sí, los actos cívicos han perdido sentidos en la escuela, entonces deben repensarse desde una perspectiva más allá de conmemorar fiestas y acontecimientos que se vuelven rutinarios y monótonos, tal como afirma este sujeto educativo: "Para mí los actos cívicos son algo monótono" (E.E.R). Tal vez, por ello la pérdida del sentido. En consecuencia, una de las perspectivas que se propone repensarlo, es a través de la memoria colectiva del conflicto armado, donde los sujetos educativos puedan conocer y dialogar con su pasado, movidos por la reflexión que hacen sobre los impactos de la violencia.

Esto lleva a pensar que los actos cívicos deben romper la lógica actual de su funcionamiento: un requisito que se asume para cumplir con un cronograma de eventos que una IE organiza, porque la cuestión no es conmemorar por conmemorar un acontecimiento como requisito burocrático, lo fundamental es conmemorar aquello que sea importante para la escuela, y que vaya en función de la propuesta formativa ideada por la comunidad educativa en su PEI. Son pertinentes las palabras de [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) al sostener que, cuando un centro educativo decide celebrar o conmemorar una fiesta, por ejemplo, lo que se debe subrayar es aquello que tiene de trascendente, y que para ello se debe provocar su memoria con la estrategia más adecuada para aquella ocasión.

En este orden de ideas, si una IE piensa organizar un acto cívico para reflexionar sobre la banalidad del conflicto armado, debe realzar aquello que considere sea lo más importante, y sobre todo, idearse los medios y estrategias pertinentes al contexto de la IE y de los sujetos educativos. Se pensaría que cualquier tema sobre la violencia en Colombia puede ser susceptible para reflexionar en medio de un acto cívico; inclusive, cualquier departamento académico que lo organice y lo dirija, lo puede adaptar a su manera. Por ejemplo, si se va a celebrar un valor, se puede hacer énfasis sobre el respeto a la vida, a la otredad, al reflexionar sobre los impactos de la violencia en las personas. Si se conmemora el Día de la Independencia, el Día de la Diversidad Étnica, se puede reflexionar acerca de la guerra y los muertos que dejó el proceso independentista, o sobre la violencia y persecución que han sufrido los grupos minoritarios: negros, indígenas y gitanos. También, pueden ser sobre la homofobia y persecución a los grupos por la lucha de los derechos de igualdad para comunidades sexuales minoritarias LGBTEI.

Realizar lo anterior en un acto cívico, es comprenderlo como un espacio para educar en la memoria, que desenmascare la banalidad del mal. Por eso la importancia de la memoria colectiva, pues, ella permite un contacto permanente con el pasado ([Mèlich y Boixader, 2010](#)). Si ese contacto con el pasado desenmascara la banalidad del mal, se evitaría quizá, repetir la violencia, y, así pensar en un futuro diferente, tal como lo sostiene el siguiente sujeto educativo

Lo que pasa es que, quien no conoce su historia está condenado a repetirla. Pero también, tengo la percepción de que no podemos quedarnos en el pasado, sólo pensando que vivimos un conflicto armado con más de cincuenta años de violencia. Tenemos que pensar en el futuro y educar a nuestros alumnos para que los hechos violentos que han pasado y que fueron generados en su

momento no pueden tener cabida, para que pensemos en una nueva Colombia que esté en paz... (E.PrN).

Tales argumentos tienen sentidos para una IE que quiera apostarle al trabajo de crear conciencia reflexiva en torno a la memoria del conflicto armado. Que sea el PEI pues, la plataforma y los actos cívicos institucionales el espacio para que los sujetos educativos se acerquen a su historia, a su pasado.

Se propone el PEI como plataforma porque aunque la presente institución no lo haya concebido para el propósito que se viene argumentado, llama la atención que hay voces entre colegas maestros que ven tal propósito viable, tanto en los extramuros como dentro de la IE, cuando afirman:

Desde el PEI se podría plantear espacios fuera del colegio que serían pertinentes como: barrios en los que el conflicto sea muy marcado y tengamos esas situaciones problemáticas, incluso, se podría hacer en la cárcel espacios educativos, de formación y reflexión. Y dentro del colegio, se podría pensar en salas audiovisuales, u organizar un salón donde se pueda ambientar con experiencias significativas de personas que hayan pasado por el conflicto armado (E.PrM).

Tal propuesta tiene cabida en el componente proyección a la comunidad, en tanto que se puede emplear la cárcel como espacio de reflexión sobre la banalidad del mal, quizá, al escucharr las experiencias de las personas que han participado del conflicto armado, o víctimas de este, dado que según [Bárcena y Mèlich \(2003\)](#) la humillación que la víctima da a conocer, es una oportunidad para recuperar el acontecimiento como objeto de reflexión. Pero también, tiene cabida el componente pedagógico, en tanto que, se propone dotar y organizar espacios audiovisuales, que permita que los sujetos educativos reflexionen sobre los acontecimientos del conflicto armado.

Lo que si no cabe duda, es el rol que, por ejemplo, juega el maestro aquí, porque es él, quien mediará para acercar a los estudiantes con el pasado. Esto se hace coayuvando a habilitar los espacios tanto internos como externos, así como organizando la pertinencia de las actividades. En definitiva, el maestro viene a ser el adulto que habla [Mèlich y Boixader \(2010\)](#) que conecta al estudiante con su historia cuando sostienen que, el adulto en el plano pedagógico de la memoria colectiva, debe asumir la responsabilidad de traer el pasado al presente para que los estudiantes aprendan a dialogar con él. Y eso se puede lograr a través de las actividades que organiza una IE en los actos cívicos.

La educación imaginativa desde el lenguaje poético como silencio y grito de las víctimas

Hablar del lenguaje poético como grito de las víctimas en el campo de la educación, es pensar en una educación sensible en los sujetos educativos. Esta educación sensible desde el lenguaje poético es tan amplio que se puede dar al: escuchar una canción, una poesía, una narrativa, una rima, u observar una pintura-obra de arte, que describa la condición de las víctimas. Se podría decir que, esta es una educación que nace al interpretar la misma condición de las víctimas. Lo importante en esta educación es que, no es una educación odontologizada como dice [Bárcena y Mèlich \(2003\)](#), porque no existe una conciencia a priori que indique qué se va a estudiar de la víctima, o qué se va a decir de ella. No, un tipo de educación desde esta perspectiva, es la víctima quien tiene la palabra y habla; por ejemplo, a través de la pintura, la música, la narrativa, etc., por eso sostiene [Bárcena y Mèlich \(2003\)](#) que nadie puede hablar por las víctimas, al afirmar: "Hablar en nombre de otro, es robarle su voz, su palabra, su silencio. Nadie puede hablar en lugar de la víctima. Nadie puede usurpar su palabra" (p.204).

Desde luego, esto quiere decir que se está hablando de una educación sensible e imaginativa, donde el sujeto educativo se hace sensible al imaginarse la condición de la víctima,

al sentir dolor por lo que le acontece a otro. En consecuencia, afirma **Bárcena y Mèlich (2003)** que esta clase de educación es la idónea para que el sujeto se configure como sujeto compasional, afirmar "Aun que sólo cabe imaginarse lo que el otro siente, cuando su situación es de extremo padecimiento, es necesario hacerse el esfuerzo y educar de modo que los sujetos sean capaces de imaginarse narrativamente a sí mismo viviendo una vida que no es la suya" (p.200).

También se evidencia que este tipo de educación configura un sujeto educativo compasional, cuando en sus relatos manifiestan sentir nostalgia por la condición del alter, como lo afirma este sujeto: "A uno le da como nostalgia, como rabia. Si esa persona llora del dolor, también me dan ganas de llorar porque somos colombianos, y uno siente también el dolor de los demás" (E.ESTS).

Es como si la víctima le hablara al otro a través de un llanto, que no tiene que significar un ruido físico, dado que el llanto-grito (como lenguaje poético) puede tener varias formas, lo importante es que el sujeto sea capaz de comprender el momento exacto en el que una víctima le habla, le cuenta lo que ha vivido, para que este puede imaginar los acontecimientos, y devenga el sujeto sensible. Al respecto afirma **Bárcena y Mèlich (2003)**: "El grito adopta distintas formas, distintos registros. No es posible decir cuándo hay grito, lo importante es reconocerlo en cada momento, en el momento justo" (2003, p.200).

Por eso, cuando el sujeto educativo relata que cuando ve llanto en el otro, siente también ganas de llorar, es una muestra de sensibilidad, que nace al reconocer el grito de ese otro que le habla de manera muda, porque lo hace desde el silencio. Por tal razón, se validan las palabras de **Bárcena y Mèlich (2003)** "El lenguaje en el que la víctima se expresa es el grito. Un grito que es amenudo un grito de silencio. La víctima grita en el silencio, en su dolor, en su injusticia. Y ese grito es una llamada de atención" (p.198). Llamada de atención que es lenguaje poético, que al atenderlo, reconocerlo y escucharlo, permite que el sujeto se vaya construyendo sensible, compasional.

Otro aspecto, que además se puede resaltar aquí, es que el lenguaje poético forma al sujeto en la compasividad, lo hace sujeto crítico que interroga la violencia y aboga por la tranquilidad de las personas, en especial, niños y adultos. Así lo permite comprender este sujeto educativo al decir:

Me da tristeza porque las generaciones que vienen, pues ya hacen un círculo vicioso de venganza, y no, pues, de verdad que uno no quisiera eso. Es como buscar la tranquilidad de los niños, de que los ancianos puedan vivir bien. Da tristeza y rabia por las personas que no saben pensar, que no tienen moral y hagan tanto daño. (EESTD).

Percepciones como estas encajan en la educación que se viene proponiendo. Es una lástima que, la presente IE no contemple este tipo de educación desde su PEI, porque entre otras cosas, esta es un tipo de formación rizomática, dado que, al no existir una conciencia a priori que indique qué se va a estudiar de la víctima, qué exactamente la víctima va a decir, porque de ella "no se puede hablar conceptualmente ni categóricamente" (**Barcena y Mèlich, 2003, p.198**). Es la interpretación imaginativa que hace el sujeto de la condición, del sufrimiento que la víctima expresa, lo que orienta la configuración de la sensibilidad.

En consecuencia, esta educación rizomática es de sensibilidad múltiple, dado que, por un lado, cada sujeto puede imaginarse diversas situaciones de sufrimiento por la que ha pasado el otro, lo que hace que aflore en él la sensibilidad. Evidenciando así que, una educación de estas características es diferente a la instrumentalizada y propuesta por la racionalidad empírico-analítica, que describe **Grundy (1998)**, al analizar desde el currículum la teoría de los intereses cognitivos que propone Habermas.

Una educación que parte desde el lenguaje poético como canal de expresión de las víctimas, desde luego, permite concebir el PEI más allá de una visión controladora y

burocrática de la planeación educativa. Pues, la cuestión al fin y al cabo, no es tanto si un tipo de educación como la que se prone esté contemplada en el PEI como letra, muerta, o como el caso específico de la institución objeto de estudio, que ni siquiera ha pensado en una educación sensible desde el lenguaje poético de las víctimas, pues así lo hacen saber los sujetos educativos cuando afirman que ésta no crea los espacios ni las actividades para que ellos se formen como estudiantes sensibles desde esta perspectiva.

"Nada, como le he dicho, el colegio no nos ha mostrado nada. No nos ha dado esos espacios, y tampoco nunca nos ha mostrado la violencia" (E.ESTS).

"No, ninguna [actividad]. Solamente las conferencias que usted nos ha hecho profe, pero no desde el colegio [hace referencia a lo que hemos trabajado en esta investigación]" (E.ESTD).

"No, ninguna actividad. El colegio nunca nos ha hecho actividades sobre el conflicto armado" (E.ESTS).

Se sostiene entonces que, la cuestión estriba en que la escuela conociendo la historia violenta de su país, no puede darse el lujo de convertir el PEI en un asunto cosmético de prohibiciones en el color del pelo, uñas, porte del uniforme, entre otros. O simplemente en una colcha de retazo, que como un imán va anexando a sus corpus, cualquier propuesta e inictiva, vanga de donde venga sin analizar su pertinencia. Pero más concretamente, la situación estriba en que la IE no ha pensado en una la formación del sujeto sensible a partir de la experiencia de las víctimas, y por tanto, no crea las actividades pedagógicas en ese sentido, sabiendo que se tiene el conflicto armado más longevo del Cono Sur, como ya se ha reiterado en varias ocasiones. Es en este sentido que llama poderosamente la atención, que los mismos sujetos educativos digan que la IE no los forma como personas sensibles ante el sufrimiento de las víctimas, al sostener: "El estudiante de la institución no se forma para que sean estudiantes sensibles ante la memoria del conflicto armado, tal vez no lo hacemos consciente..." (E.PrN).

Bien, no hay actividades que apunten a que el estudiante sea consciente o adquiriera conciencia de este tipo de situaciones [desde el silencio de las víctimas]. No hay ningún tipo de actividades que realice el colegio que ayude al estudiante para que sea sensible. (E.P.F.R).

Quizá se podría saludar la iniciativa que esta misma IE propone, al vincular la Cátedra para la Paz, que establece el MEN, para conocer la memoria del conflicto armado colombiano, tal como lo afirma este sujeto educativo:

Hay un proyecto que se llama la Cátedra de la Paz, que cada institución educativa debe fomentar e implementar con sus estudiantes. El objetivo es conocer la realidad del país en que vivimos y buscar soluciones dialogando acerca de los conflictos, y reconocer al otro con sus diferencias para construir un nuevos país (E.PrN).

Pero realmente, tal iniciativa se queda sólo en buenas intención sin concretarse dentro del PEI, por ejemplo, este proyecto que se ha hace mención no existe. Tampoco existe ningún proyecto pedagógico transversal o actividades pedagógicas organizadas desde los diferentes departamentos académicos que evidencien tal iniciativa. Sin duda, ese proyecto que habla la fuente anterior, sería el espacio ideal, que entre otras, cosas permite la Ley: [Decreto 1038/15](#) y [Ley 1732/14](#), para trabajarle a la memoria colectiva del conflicto armado. Esto, en el marco de la autonomía que le concede la [Ley 115/94](#) y [Decreto 1860/94](#), donde las IE tienen libertad en un 20% para que diseñen y hagan lo que deseen en materia de proyectos pedagógicos transversales. Justo aquí, podría tener fundamento tal propuesta; dado que, el 80% restante las IE lo deben dedicar al trabajo académico de las materias fundamentales y obligatorias. Por tal motivo, no hay excusa que justifique que no se puede formar a los sujetos educativos en la sensibilidad porque no hay política institucional, como lo refiere esta fuente:

Profe, yo sé que los docentes, sobre todo los docentes de Sociales que tratan esos temas, de pronto lo haría de manera subjetiva, pero no hay una política institucional donde el PEI busque mediar

en ese contexto de conflicto armado en las comunidades que han sufrido, que han padecido el conflicto armado. No sé si un docente lo hace, desde su propia subjetividad. No hay política institucional (E.sCooG).

Y no se justifica porque precisamente, el mismo orden jurídico ha habilitado el espacio para que una educación sensible en torno a la memoria colectiva del conflicto armado sea posible, para el presente caso, desde el lenguaje poético de las víctimas, porque en el fondo "de lo que se trata es de educar la sensibilidad, de conseguir que nuestros educandos sean capaces de escuchar el grito silencioso, y respondan de él. Se trata quizá de recuperar la condición de sujeto compasional, aquél que se abre al mundo y se deja tocar por lo que ocurre y acontece" (Bárcena y Mèlich, 2003, p.203).

Esto lo entiende muy bien otro sujeto educativo, que además de reconocer que el colegio no se ha preocupado por pensar en una educación sensible, y muchos menos, trabajar desde el PEI, para que una educación compasiva desde el grito de las víctimas sea posible, al darle legitimidad desde una política institucional, ve una propuesta como la que se viene proponiendo loable, para pensar en una formación que humanice a los estudiantes, al sostener:

Bien, esto es ausencia total[educación sensible desde la memoria] no hay ningún tipo de acciones que vayan encaminadas a esto. Como dije anteriormente, profe, en algunos casos, algunos profesores intentan, ¿cierto?, pero no es algo que se haya convertido en una norma institucional, y yo creo que esto está en mora de que apuntemos a esto ¿cierto?, porque lo que se busca es que nuestros estudiantes salgan y sean competentes, y cuando hablo de competentes no hablo de competencia laboral, sino que también hablo de esa competencia convivencial. Los docentes debemos propender de que los estudiantes reciban una formación humana. (E.P.F.R).

Esto corrobora que, pensar en una educación sensible y por tanto, compasiva desde el lenguaje poético, es darle cabida a una educación humana, desde el preciso instante en que los sujetos se abren para escuchar la voz silenciosa de las víctimas que hablan desde el grito que es mutismo, pero no inexpresivo. El mutismo que se defiende no es pasivo (que no muestra nada); por el contrario, habla, es palabra y expresa la condición de la víctima, por lo que puede ser reconocido e interpretado por otro sujeto, para que desde ahí devenga este último sensible y compasional.

La unión en la comunidad. Un aprendizaje ético del dolor y sufrimiento

Para hablar del aprendizaje frente dolor, a partir de la memoria colectiva del conflicto armado con fundamento en el PEI, es necesario hacer una reelaboración ética del sufrimiento, porque el ser humano como ser corpóreo, vulnerable y sometido al azar, nunca dejará de sufrir, por lo que no le queda más camino, sino hacer del sufrimiento un aprendizaje para la vida. Afirmación que guarda relación con lo planteado por Bárcena y Mèlich (2000), al sostener que no le es posible al ser humano abolir la facultad de sufrir, porque sería en cierto modo abolir su propia condición humana. Y más bien, proponen hacer del dolor y el sufrimiento un acontecimiento de aprendizaje. Pero van más al fondo, cuando defienden la relación que debe existir entre dolor y educación, para que el sujeto puede reelaborar el sentido y significado del dolor, convirtiéndolo en sufrimiento, cuando afirman: "Hay aquí una estrecha relación entre el dolor y la educación o la formación. Pues la elaboración del sentido del dolor, el significado del dolor, como experiencia puramente física, puede reelaborarse dentro de la subjetividad del sujeto sufriente a través de una cierta idea del sufrimiento" (p.74). Justo, al sujeto reelaborar el dolor físico en idea de sufrimiento, surge una experiencia de este, de índole ética, porque se da cuenta no del dolor físico, sino simbólico. Es como si el sujeto para aprender del dolor, ampliara imaginativamente

el sentido y significado de este a sufrimiento. Y del sufrimiento por el otro, surgiera la sensibilidad, y con ello, la ética.

Se entienden los argumentos de **Bárcena y Mèlich (2000)** cuando sostienen que: "el aprendizaje del dolor es un aprendizaje orientado a la ampliación del sentido, es un aprendizaje que moviliza la mente más allá del centro que ocupa, que la desplaza, excitándola, provocándola, conmoviéndola, llevándola más allá de sus propios límites, hasta descentralizarla" (p.74). Es decir, para que haya un aprendizaje sobre el dolor, el sujeto debe de trascender su perspectiva, su sentido frente al dolor mismo; no debe fijarse, detener su mirada en el dolor físico porque encierra la mente. Por el contrario, debe permitir que la mente se abra, se mueva, para que frente al dolor, emerja una concepción del sufrimiento, en tanto que, es el sufrimiento que hace al sujeto sensible, compasivo y ético.

En consecuencia, si la reelaboración del dolor en sufrimiento hace al sujeto sensible, compasivo y ético, sería interesante que instituciones como ésta promuevan este tipo de aprendizajes. Eso se puede establecer al escuchar las voces de los sujetos educativos cuando sostienen al respecto:

No, la verdad no. Uno desde las clases de Sociales que tiene que ver como con las guerras y todas esas masacres que hubo, y pues, que se tratan desde el tema político. Pero así que uno se enfoque, pues desde una violación, masacres, secuestro y sus consecuencias, pues no. (EESTD).

No aparece por ninguna parte eso [hacer del sufrimiento u aprendizaje para una comunidad educativa], o si aparece, como le dije desde un principio, no se ha dado a conocer, y si no se ha dado a conocer, es inexistente. (E.P.F.R).

"Yo pienso que, de hecho el colegio no lo está haciendo nada..."(E.CooG).

A esto se le suma que, tampoco el PEI tiene contemplado este tipo de aprendizaje para los sujetos educativos, pues, en la lectura que se le hizo, no existe evidencia de actividad alguna que habilite los espacios para tal propósito, ni contenido programático orientado hacia este fin; sólo se pudo rastrear, que en el área de Ciencias Sociales dentro de sus ejes temáticos, se miran temas como La Violencia de 1948 y algunas guerras civiles internas, pero no especifica cómo reelaboran el dolor de aquellos acontecimientos en sufrimientos colectivos para pensar en una educación ética de cara a la humanización de los sujetos educativos.

También, se pudo constatar que el PEI no contempla la posibilidad de permitir la unión de los sujetos educativos a partir del sufrimiento en torno a la memoria colectiva, como por ejemplo, de masacres, desplazamientos, violaciones y muertes selectivas. Lo que sin duda, es aún más preocupante, dado que, si existe un espacio expedito para que los sujetos amplien el sentido del dolor hasta convertirlo en sufrimiento, es justamente cuando hacen memoria del dolor en comunidad. Dicho de otro modo, la reflexión conjunta de todos los actores educativos acerca de cualquier acontecimiento del conflicto armado colombiano, es el medio para que el dolor devenga en sufrimiento y pueda surgir así una ética de la compasión. Por eso se habla que cuando el dolor trasciende a sufrimiento, la ética es posible. Es como si el sujeto se hace sensible, no ante el dolor físico del otro (que no se puede ver, ni acceder a él), sino ante la condición de sufrimiento que se muestra, que se expresa. Por tal razón, son entendibles los argumentos de **Bárcena y Mèlich (2000)**, al afirmar que cuando un sujeto es capaz de decir:

Esta persona padece un dolor, luego debe sufrir, hablamos, en suma, de la percepción del dolor desde una perspectiva interhumana, más allá de lo banal y de los buenos modales. De esta observación necesariamente tiene que surgir una inquietud que mueva a la acción: ¿Qué puedo hacer por él? Se trata de percibir el sufrimiento del otro, darse cuenta de su sufrir, para ser capaz de un pensar compasivo, para ser capaz de con-moverse. Sólo así podemos quizá alcanzar ese grado en el que el otro resulta humano, es decir, en el que podemos percibir en el otro su forma humana, su aspecto humano, su belleza humana.(p.75)

Se corrobora pues que, cuando se habla de un aprendizaje desde el dolor y sufrimiento, se está haciendo referencia al sufrimiento que un sujeto percibe de otro que sufre, hasta el punto de sentir compasión por este. Y como la compasión no se enseña en perspectiva academicista, es necesario pensar en los espacios y estrategias que permitan que una comunidad educativa reflexione unida acerca de situaciones concretas, que pueden ser sobre cualquier arista del conflicto armado, para que se formen compasivos. Y, es ahí donde radica la importancia del PEI, en tanto que este a través de sus cinco componentes puede habilitar los espacios: actos cívicos, jornadas pedagógicas, cine foro, entre otras, pues, "el dolor necesita de espacios para poder expresarse" [Bárcena y Mèlich \(2000, p.76\)](#).

Ahora, lo ideal sería que existiera políticas institucionales para que una comunidad educativa reflexione y aprenda del sufrimiento, porque cuando un sujeto educativo sostiene que en esta IE no se reflexiona sobre la memoria colectiva del conflicto armado, para buscar un aprendizaje del sufrimiento por carencia de política institucional cimentadas desde el PEI, al afirmar:

No existe una política institucional para ello, por eso cuando ocurre un hecho de violencia en el país, los docentes desde sus áreas no reflexionan, o sí lo hacen es de manera aislada y momentánea. (E.PrN).

Es una alerta que, por un lado, obliga a las IE del país a que revisen su papel en formación de la subjetividad de cara al conflicto armado; y por el otro lado, al mismo tiempo, se interroga los argumentos de esta fuente, dado que, si bien es cierto que, una de las formas para la consolidación de una cultura escolar que posibilite a una comunidad educativa reflexionar en torno a los impactos del conflicto armado, es cuando existe una política institucional, pero también, se infiere que si esta no existe, ello no puede ser impedimento para que no se hagan reflexiones en este sentido. Las reflexiones incluso, se pueden hacer al inicio de una clase, en los descansos pedagógicos, quizá utilizando la emisora escolar, por medio de boletines informativos. En fin, como la formación de la subjetividad, desde la lógica que se plantea, no se suscribe al ámbito de la moral, donde se impone qué se tiene que hacer, sino desde la ética, el maestro no tiene que esperar que haya una política institucional que le indique qué hacer. Él, desde su iniciativa heterónoma utilizando los diferentes recursos y estrategias como los proyectos pedagógicos transversales, lo puede hacer. Es más, si como dice [Mèlich \(2010\)](#), la educación ética es la transgresión de la moral, entonces el maestro debe aprovechar este vacío en torno a la política institucional para reinventar nuevas pedagogías de la memoria, como la que se propone: hacer del dolor un aprendizaje para la vida.

Conclusiones

Si la escuela desde sus procesos formativos desea desnaturalizar la ideologización del conflicto armado en los sujetos educativos para que no le hagan apología a este, debe provocar y posibilitar la reflexibilidad en los alumnos y profesores, haciendo pedagogía de la memoria desde los cinco componentes del PEI: contexto; marco filosófico, principios y fundamentos; administrativo-organizativo; pedagógicos e interacción a la comunidad, y creando los espacios y actividades pedagógicas en tal sentido.

La escuela no puede ser miope ante los discursos de los sujetos educativos que quieren reproducir el *statu quo* de la violencia, ella puede resignificar el sentido de los actos cívicos en espacios pedagógicos para reflexionar sobre la banalidad del mal, sobre las aristas del conflicto armado colombiano.

La educación desde el lenguaje poético como grito y silencio de las víctimas, es diferente a la educación instrumental que privilegia las competencias, dado que la enseñanza y aprendizaje se da en clave rizomática desde el encuentro de los alumnos con el rostro, con el grito silencioso en que la víctima se expresa, se muestra.

Pensar una educación desde el lenguaje poético como grito y silencio de las víctimas, es pensar en una educación que forme la subjetividad en la sensibilidad y la compasión, al dejarse interpelar por lo que la víctima le quiere mostrar, decir.

La unión en la comunidad educativa ante el dolor y el sufrimiento es posible cuando la escuela crea los espacios para reflexionar en torno a estos, y permite que los sujetos educativos hagan una reelaboración imaginativa del dolor físico a sufrimiento, dado que la reelaboración del dolor a sufrimiento posibilita la humanización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen 4ta Edición.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2003). La mirada excentrica. Una educación desde la mirada de las víctimas. En Mardones, J. M. y Reyes, M. (2003) (eds). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Antrhopos.
- Bárcena, F., & Mèlich, J., C., (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 59-82
- Burgos, N., y Peña, C. (2001). *El proyecto educativo institucional. Un puente entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732. Cátedras para la Paz*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Decreto 1860*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115, o Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Grundy, S. (1998) *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.
- Frank, A (2 ed) (2016). *El Diario de Ana Frank*. Colombia: SKLA.
- Levi, P. (2000) *Los hundidos y los salvados*. España: Muchnik Editores.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la Compasión*. Barcelona, España: Herder
- Mèlich, J., C., y Boixader, A. (coord) (2010). *Los márgenes de la moral*. Una mirada a la ética a la educación. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Decreto 1038*. Recuperado de <https://repository.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11232/1047/Seguridad%20y%20Democracia%2010%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mosquera, C. E y Rodríguez, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*. 18(1) 288-302.