

**EXPERIENCIAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ  
EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: EL CASO DEL COLEGIO DISTRITAL  
RODRIGO LARA BONILLA DE CIUDAD BOLÍVAR (BOGOTÁ, COLOMBIA)**

**DIANA LUZ ESTUPIÑÁN MOJICA  
LEONARDO FABIO PÁEZ GONZÁLEZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS  
BOGOTÁ - COLOMBIA**

**2019**

**EXPERIENCIAS CURRICULARES Y PEDAGÓGICAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ  
EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: EL CASO DEL COLEGIO DISTRITAL  
RODRIGO LARA BONILLA DE CIUDAD BOLÍVAR (BOGOTÁ, COLOMBIA)**

**DIANA LUZ ESTUPIÑÁN MOJICA  
LEONARDO FABIO PÁEZ GONZÁLEZ**

**Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación**

**MIRNA JIRÓN POPOVA**

**Asesor**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS  
BOGOTÁ – COLOMBIA**

**2019**

### **Nota de Advertencia**

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

Artículo 23, Resolución N° 13 del 6 de Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

**Mirna Jirón Popova**

**Asesora**

---

**Yolanda Castro Robles**

**Evaluadora**

**Bogotá, D.C., 2019**

## Dedicatoria

*A la mujer y el amor de mi vida,  
Luz Adriana, quién por amor me tomó de la mano para iniciar la  
aventura hacia la felicidad, por medio del sacramento del matrimonio.  
Samuel Esteban, fruto de nuestro amor, quién es nuestra felicidad,  
alegría y compañía.*

***Leonardo.***

## **Agradecimientos**

*A la Pontificia Universidad Javeriana por las reflexiones en los roles en relación*

*con la construcción de cultura de paz en las instituciones educativas del país*

*A nuestra asesora Mirna Jirón Popova por su paciencia, dedicación y acompañamiento en este proceso investigativo.*

*A todos los maestros de la línea de Políticas Públicas y Gestión de Sistemas Educativos por espacios de encuentro y reflexión en torno a los retos de la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas del país.*

*A la Institución Educativa Distrital Rodrigo Lara Bonilla por abrirnos las puertas para caracterizar sus iniciativas curriculares en la construcción de paz.*

*A nuestras familias por su amor y apoyo incondicional en este proceso de formación.*

## **Resumen Ejecutivo**

En esta investigación se identifican los aspectos curriculares y pedagógicos que asumen los maestros del Colegio Rodrigo Lara Bonilla para diseñar experiencias de educación para la paz, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá D.C., a partir del método de estudio de caso único. Los datos se obtuvieron con la técnica de entrevistas semiestructuradas y recolección de documentos que explican el proceso la formulación e implementación de las experiencias y los referentes teóricos utilizados en estas. Para la triangulación de datos se escogieron las categorías conceptuales de Educación para la paz, cultura de paz, el diseño curricular de educación para la paz y educación en derechos humanos.

En los resultados se presentarán el modelo, tendencia y estrategia pedagógica de la institución educativa, se identificarán las características pedagógicas del diseño curricular de educación para la paz de cada experiencia, se caracterizarán los roles de los docentes líderes y directivos docentes en su construcción y se darán las recomendaciones sobre aspectos curriculares y pedagógicos para la implementación de experiencias en la construcción de paz en otras instituciones educativas del país.

## **ABSTRACT**

In this research can be identified the curriculum and pedagogical aspects that are taken by the teachers from Rodrigo Lara Bonilla Public School in order to design some experiences with the purpose to educate for the Peace; It is placed in Ciudad Bolivar zone in Bogotá city.

This study, based on Case Study. The data were obtain through semi- structured interview technique, the collection of documents that explain the process of design and implementation of the experiences included some theoretical framework.

To validate the data, researchers triangulate the information using some conceptual categories of Education for the peace, Culture of peace, Curriculum design of education for the peace and education in human rights.

The outcomes present the model, trend and pedagogical strategy from the institution. In addition, it will be identified the pedagogical characteristics of the curriculum design of the education for the peace for each experience. It will be characterized the roles of the teachers and directive teachers and finally, some recommendations will be given about curriculum and pedagogical aspects in order to implement one experience in the construction of the peace in other institutions or schools of the country.

Key words: Education for the peace, Study case, Curriculum and Pedagogical aspects.

## Tabla de Contenido

1.	Planteamiento del problema.....	15
2.	Objetivos de la investigación.....	20
2.1	Objetivo general .....	20
2.2	Objetivos específicos.....	20
3	Antecedentes de investigación.....	21
3.1.	Educación para la paz.....	21
3.2.	Educación en derechos humanos .....	24
3.3.	Enfoque curricular para la paz .....	25
3.4.	Cultura de paz .....	26
3.5.	Contexto normativo educativo .....	29
3.6.	Estado del conocimiento .....	32
4.	Categorías conceptuales..... <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	
4.1	Educación para la Paz .....	35
4.1.1.	Violencia directa, estructural y cultural .....	37
4.1.2.	Elementos constituyentes de una educación para la paz.....	39
4.1.2.1.	<i>Libertad</i> .....	39
4.1.2.2.	<i>Convivencia</i> .....	40
4.1.2.3.	<i>Tolerancia</i> .....	41
4.2.	Cultura de Paz .....	42
4.2.1.	Elementos constituyentes de la cultura de paz.....	43
4.2.1.1.	<i>Recomendaciones para la apuesta educativa</i> .....	51
4.3.	Educación en Derechos Humanos.....	57
4.3.1.	Derechos humanos y principios que los componen .....	58
4.3.2.	Instruir en Derechos Humanos .....	63

4.3.3 Retos de la educación en Derechos Humanos.....	65
4.4. El diseño curricular de educación para la paz.....	66
4.4.1. Características pedagógicas de la Educación para la paz.....	67
4.4.1.1 Nivel Académico.....	68
4.4.1.2 Nivel formativo.....	68
4.4.1.3 Nivel pedagógico.....	70
5. Metodología.....	73
5.1 Etapa Documental.....	74
5.1.1 Fase: construcción de los antecedentes.....	74
5.1.2 Fase: recolección de información documental.....	74
5.2. Etapa de trabajo de campo.....	76
5.2.1. Fase: Definición del perfil de los informantes.....	76
5.2.2. Fase: Diseño de técnicas de recolección de datos.....	76
5.3. Etapa de sistematización y análisis de datos.....	77
5.3.1. Técnicas de sistematización de información.....	77
5.4. Fase: análisis de datos.....	79
6. Discusión y análisis de resultados.....	82
6.1. Experiencias de educación para la paz.....	82
6.1.1. Experiencia 1: Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR <sup>84</sup>	
6.1.1.1. Características pedagógicas del diseño curricular de la experiencia 1 Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR.....	87
6.1.1.2. Elementos constituyentes de una educación para la paz de la experiencia 1 Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR.....	92
6.1.1.3. La pedagogía del Loto y la construcción de cultura de paz.....	94
6.1.2. Experiencia 2: Ángeles de luz: patinaje sin barreras.....	96

6.1.2.1. Nivel formativo .....	99
6.1.2.2. Nivel pedagógico .....	103
6.1.2.3. El patinaje como estrategia para la construcción de paz.....	104
6.2.1. Los profesores .....	107
6.2.2. Los profesores líderes de las experiencias .....	107
6.2.2. Los directivos .....	110
6.3. Recomendaciones para las iniciativas de educación para la paz en los colegios distritales.....	111
6.3.1. Sobre los curricular .....	111
6.3.2. Sobre lo pedagógico.....	112
7. Conclusiones .....	114
Referencias bibliográficas.....	115
Anexos .....	122
Anexo A.- Entrevista semiestructurada dirigida a docentes .....	122

### Lista de Tablas

Tabla 1.- Población afectada por género y rango de edad del Conflicto Armado Colombiano (2017) .....	16
Tabla 2.- Categoría conceptual de Marco Teórico.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 3.- Categoría conceptual de Marco Teórico – Descriptor 1.....	79

### **Lista de Imagen**

Imagen 1.- Valores y Cualidades .....	45
Imagen 2.- Recomendaciones para la consolidación de cultura de paz en la escuela.....	52
Imagen 3.- Principios de los Derechos humanos. ....	59



## 1. Planteamiento del problema

La educación puede llegar a consolidarse como un factor subyacente a diversos fenómenos de violencia que, sobrellevan unos países. Algunas de las circunstancias que, promueven este fenómeno se relacionan con un sistema educativo carente de cobertura y equidad que conduce a los educandos al desempleo, la pobreza y la desesperanza. Así, las escuelas se convierten en un lugar de estallido de conflictos. No obstante, son los conflictos armados internos el mayor foco más significativo de violencia.

En Colombia, el conflicto armado interno, ha dejado un total de ocho millones cuatrocientos treinta y dos mil trescientos cuarenta y ocho (8.432.348) víctimas. De ellos cuatro millones ciento veintiún mil novecientos setenta y nueve (4.121.979) corresponden a víctimas en edades de entre 0 y 28 años (ver tabla 1). (Registro Único de víctimas, 2019.).

Así, en el país, el conflicto armado priva a este grupo poblacional de ejercer los derechos de:

(...) tener una familia, educarse, ejercer posesión de las tierras que abandonaron [por consiguiente, promueve que los menores de edad] se involucren con grupos armados, bandas delincuenciales, siembra de coca, embarazos prematuros y consumo de drogas en los lugares de donde migraron y en los de recepción (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 417).

Las víctimas del conflicto armado han vivenciado los rigores de una guerra en cuanto a: educación, salud, bienestar, acceso a unas mínimas condiciones de vida. Por ello, la educación se convierte en un pilar para la construcción del nuevo país que promueva la paz, y mitigue la

violencia en cualquiera de sus manifestaciones, a saber: directa (verbal, psicológica y física), la violencia estructural y la violencia cultural y/o simbólica (Lopera, 2015).

**Tabla 1.- Población afectada por género y rango de edad del Conflicto Armado Colombiano (2017)**

<b>Género</b>	<b>Personas (en miles)</b>	<b>Rango de edad (en años)</b>	<b>Personas (en miles)</b>
<b>Mujeres</b>	4.186.551	0 – 5	391.763
<b>Hombres</b>	4.181.099	6 – 11	851.684
<b>No informa</b>	62.426	12 – 17	1.031.533
<b>LGBTI</b>	2.272	18 – 28	1.846.999
		29 – 60	2.969.317
		61 – 100	768.325
		Sin información	572.727
<b>Total</b>	<b>8.432.348</b>	<b>Total</b>	<b>8.432.348</b>

**Fuente:** Registro Único de víctimas, 2019, corte del 1 de enero de 2019.

La violencia afecta a la educación de múltiples formas: perjudica a los estudiantes, profesores, escuelas y al sistema educativo en general. Por ejemplo, aleja a los alumnos a las aulas e imposibilita que las nuevas generaciones adquieran los conocimientos necesarios para cubrir las necesidades básicas. Además, constituye un factor determinante para que Colombia no se consolide como un país destacado, en la región y en el mundo, en materia educativa.

La violencia afecta a la educación de múltiples formas: perjudica a los estudiantes, debido a que aleja a los estudiantes de las aulas e imposibilita que las nuevas generaciones adquieran los conocimientos y experiencias necesarias para avanzar en sus intereses y mejorar sus condiciones de calidad de vida; a los profesores puesto que no pueden evaluar el proceso formativo de sus educandos puesto que la violencia los convierte en población fluctuante; a las escuelas y al sistema educativo en general, ya que reproduce la violencia estructural, mediante la jerarquización de la comunidad educativa que excluye al miembro que no se adapta a su

estructura. Además, constituye un factor determinante para que Colombia no se consolide como un país destacado, en la región y en el mundo, en materia educativa.

En relación con el conflicto armado en Bogotá son más 66.000 mil estudiantes víctimas del conflicto. Este fenómeno es más evidente en algunas de las localidades del Distrito Capital, tales como: Tunjuelito, Engativá, Usme, Suba, Rafael Uribe, Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar. En estas tres últimas, el total supera los 30 mil estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) afirma que, la capital cuenta con 66.935 estudiantes identificados como víctimas del conflicto armado interno matriculados en colegios oficiales. De esa cifra 62.125 estudiantes corresponden a edades entre 5 y 7 años, cifra considerable e importante ya que es la edad de formación, aprendizaje oportuno y adolescencia. Otros, se encuentran en el nivel de Básica Primaria (29.065) y Básica Secundaria (21.034). Los estudiantes pertenecen a grupos étnicos, por ejemplo, indígenas que, debido a las amenazas recibidas por parte de la guerrilla se desplazaron de su lugar de origen (Chocó y Risaralda), para alojarse en la Localidad de Mártires, en Bogotá, y así recuperar la tranquilidad y la calma (Registro Único de Población Desplazada, 2011). Es a través de ellos que, las escuelas vivencian las situaciones de violencia y conflicto, es decir, mediada por las personas que “arrastran consigo la violencia de la que huyen” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 22.).

Particularmente, en las instituciones educativas de la Localidad de Ciudad Bolívar se aprecian las situaciones de violencia (directa, estructural y cultural) que afectan al país. En el Colegio Rodrigo Lara Bonilla<sup>1</sup> este fenómeno se manifiesta con la existencia de barreras

---

<sup>1</sup> El Colegio Rodrigo Lara Bonilla se crea mediante Resolución N°23998 (19 de diciembre de 1983) con el nombre de Colegio Candelaria La Nueva en razón a la ubicación física de la institución en el barrio del mismo nombre, de la Localidad de

invisibles entre grupos al margen de la ley que, luchan por el dominio del territorio para promover el narcotráfico y la ocupación de terrenos utilizados en calidad de asentamientos informales o barrios de invasión son solo algunas de las expresiones de violencia y conflicto que, afectan la vida escolar, y que se revierten en las aulas de clases en comportamientos de intolerancia, falta de respeto y violación de los derechos humanos que sufren los estudiantes dentro y fuera del colegio (Colegio Lara Bonilla, 2016). Es particularmente evidente, en la institución y en la localidad, específicamente en el seno de las familias, una violencia directa –que a su vez genera violencia física y verbal– ligada a una violencia estructural, en razón a la falta de garantías en lo que respecta a acceso oportuno en alimentos, agua, vestido, vivienda, medicamentos y, por supuesto, a educación pública de calidad.

A ello se suma, la frecuente vulneración de los derechos relativos a la protección jurídica, de movilización y formación de la conciencia, y la satisfacción de las necesidades de comprender las condiciones de la propia existencia, de comunidad, de compañerismo, de amistad, de solidaridad, de alegría, de dar significado a la vida debido al entorno social donde se desenvuelven (Colegio Lara Bonilla, 2016).

---

Ciudad Bolívar de Bogotá D.C. Las labores inician con la oferta de la jornada diurna. En la misma resolución “se aprueban los estudios correspondientes a los grados primero a noveno de Educación Básica Secundaria en la modalidad académica.” (Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2015, p. 19). Con el propósito de exaltar la memoria del ex ministro de justicia Rodrigo Lara Bonilla asume, mediante Acuerdo No. 041 del 12 de junio de 1984, el nombre con el que se conoce en la actualidad; a la par amplía la oferta de formación a la jornada vespertina. Luego, en 1985, fueron legalizados los estudios correspondientes a los grados primero a noveno de Educación Básica Secundaria en la modalidad académica. Después, el 30 de abril de 1986, por medio de Resolución No. 4102, firmada por el secretario general del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el director general de inspección educativa, fueron aprobados, por tres años, los grados sextos a noveno de Educación Básica Secundaria en modalidad académica. Posteriormente, se implementó la jornada nocturna en la institución, mediante la Resolución N° 2825 de 1990, en los grados 6° a 9° de básica secundaria con orientación académica, que “permitió el ingreso de jóvenes extra-edad, que generalmente permanecían en la calle delinquiendo y afectando a los miembros del colegio durante la jornada escolar.” (Directivo Docente 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Septiembre 6, 2016). Posteriormente, en noviembre de 1991 “se expidió la Resolución No. 2469, en la que se aprobó estudios por ocho años, hasta 1998, para los grados 6° a 9° de educación básica secundaria, y 10 ° y 11 ° de educación media vocacional de educación media vocacional con profundización en automatización y electricidad, comercio y sistemas en articulación con el SENA” (Colegio Rodrigo Lara Bonilla, 2015, p. 19).

De allí que, la institución enfrente un número importante de problemas (Directivo Docente 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Sept. 6, 2016) derivados de violencia generada por las pandillas juveniles, el microtráfico y el narcotráfico, el desplazamiento, la guerrilla que hace presencia en la zona y, la que resulta, de las familias que viven en barrios de invasión.

Para enfrentar este contexto, algunos docentes y directivos docentes de la institución educativa trabajan, desde hace algunos años, en el desarrollo de unas experiencias<sup>2</sup> curriculares y pedagógicas que respondan a las necesidades de esa realidad educativa, es decir, que promuevan una educación para la paz. La institución no ha asumido la tarea de estudiar dichas iniciativas, pese a que la actual coyuntura de la firma del acuerdo de paz y la reglamentación de normas que promueven, en todos los niveles educativos, una educación de paz –tal es el caso de la Cátedra para la Paz– es propicia para derivar, de las experiencias que ya funcionan, las lecciones aprendidas y las buenas prácticas; con el fin de promover la concreción de nuevas iniciativas, tanto en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla como en instituciones de otras localidades de la ciudad capital.

De allí que, la *pregunta que guía esta investigación* indague por ¿Cuáles son los aspectos curriculares y pedagógicos que consideran los maestros en el diseño de experiencias de educación para la paz, en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla?

---

<sup>2</sup> De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española: “Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.” Consulta realizada el 27/06/2018. Durante esta investigación se pudo constatar que los docentes líderes de las experiencias curriculares y pedagógicas en construcción de cultura de paz desarrollaron sus prácticas pedagógicas a lo largo de varios años, lo que les permitió hacer aportes al currículo y vivenciar elementos constituyentes de cultura de paz, mediante las prácticas deportivas de yoga y patinaje.

## **2. Objetivos de la investigación**

Para responder a la pregunta de investigación, se definen los siguientes objetivos:

### **2.1 Objetivo general**

Identificar los aspectos curriculares y pedagógicos que asumen los maestros del Colegio Rodrigo Lara Bonilla para diseñar las experiencias de educación para la paz.

### **2.2 Objetivos específicos**

1. Analizar las experiencias curriculares y pedagógicas de educación para la paz.
2. Caracterizar el rol de los docentes en la construcción de las experiencias curriculares y pedagógicas
3. Formular recomendaciones para el diseño curricular y pedagógico de iniciativas de educación para la paz.

### 3 Antecedentes de investigación

Los antecedentes de investigación que se desarrollan en el marco del presente estudio recogen las fuentes relacionadas con las siguientes temáticas: educación para la paz, educación en derechos humanos, enfoque curricular para la Educación para la Paz y Cultura de Paz, ya que son las categorías conceptuales de la presente investigación. Para el desarrollo de los antecedentes, y debido a la gran producción académica en las categorías conceptuales mencionadas, se consultaron las bases de datos de la Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de los Andes, limitándose la revisión entre los años 2000 y 2017, basado en el principio de revisar los años recientes cuyos aportes darán un acercamiento al contexto actual en el cual se realiza la investigación, además de ser documentos con una base científica que da confiabilidad a los aportes a la producción que se realizará.

#### 3.1. Educación para la paz

A nivel internacional es importante resaltar que el “*Aprendizaje Servicio*”, consiste en la formación ética y ciudadanía, donde se tienen en cuenta los siguientes ámbitos de la experiencia humana: el espacio del ser uno mismo, del convivir, del formar parte de la sociedad y del habitar el mundo, Puig (2010) citado por Puig et al., (2011, p. 49). Con respecto a aprender a ser uno mismo, se refiere a la autoconstrucción de una ética, de la manera en que “sea deseada por la persona y se logre mayor grado posible la autonomía y la responsabilidad”. Este autoconstrucción debe permitir en el sujeto, un mayor grado de individualización frente a la presión uniformadora de las éticas tradicionales de carácter heterónomo, denominada auto-ética (Appiah, 2007; Foucault, 1990, 1994; Schmid, 2002) citados por Puig et al., (2011, p. 49).

El segundo ámbito de la experiencia humana es el aprender a convivir, que consiste en dejar de lado el individualismo, que busca satisfacer su propio interés; y abandonar las imágenes objetivadoras del otro, en el que lo representa como un objeto, que debe utilizarse como las demás cosas. Después de renunciar a esas dos limitaciones se deben construir vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás en el compromiso con proyectos comunes, y en la ética de la alteridad, es decir, crea relaciones con el otro, en procura del bienestar común, llamada alter-ética; según Honneth, 1997, 2007; Lévinas, 2000; Bello, 1997, citados por Puig et al., (2011, p. 49).

El tercer ámbito de la experiencia humana es Aprender a formar parte de la sociedad, en el que se requiere que la persona vivencie sus derechos, sea consciente del cumplimiento de sus deberes, manifieste sus virtudes cívicas para que contribuyan a la organización democrática de la convivencia, con el fin de trabajar por una ética cívica que ayude a ser ciudadanos, conocida como socio-ética. (Camps y Giner, 2008; Barber, 2000 citados por Puig et al., (2011, p. 50).

El último ámbito de la experiencia humana es aprender a habitar el mundo, en la que la persona se preocupe, a partir de la reflexión, por el presente y el futuro del ser humano y de la naturaleza, en un mundo globalizado que se alimenta del consumismo y depredación de los recursos naturales. Todo esto debe llevar a la implementación de una ética global y ecológica, denominada eco-ética (Jonas,1995; Boff, 2001; Küng, 1991, 2000; Martínez y Hoyos, 2006, citados por Puig et al., 2011, p. 50).

La investigación realizada por Sánchez (2010), titulado “La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho” manifiesta que el Estado debe vigilar el desarrollo de la enseñanza de la paz y la democracia en las instituciones educativas partiendo del principio que:

Una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social (p. 143).

Además, enfatiza que la familia, las instituciones educativas y el Estado deben hacer acciones concretas en el desarrollo de las temáticas de paz a partir de los valores universales y de forma personal, local y global.

Guardiola (2010), en el artículo titulado la educación: un arma de construcción masiva expresa que la educación contribuye a efectos positivos del manejo del conflicto, establecer el orden social y generar esperanza de un futuro mejor. Dentro de la investigación se propuso una campaña que buscaba “sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia de la educación como un valor de cohesión y reconstrucción” (p. 78), manifestando esa búsqueda de identidad nacional, el deseo de una reconstrucción del tejido social y las relaciones sociales en descubrir al otro como una persona de mi comunidad y miembro de esta nación.

El artículo de Valerio, Bernal, Murcia, González y Alonso (2016), titulado *Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte una propuesta pedagógica para la construcción de paz*; manifiesta la importancia de transformar, cuando sea necesario, los acuerdos mínimos éticos, morales y normativos que regulan las interacciones en las instituciones educativas.” (p. 169.). Como también afirman que la educación no sólo desarrolla la cultura, la ciencia y la tecnología, sino igualmente dignificar al otro, lo cual es un aspecto importante en la construcción de la paz y la convivencia. La educación para la paz tiene la finalidad de generar una pedagogía transformadora reconociendo en los estudiantes el

potencial propio de cada uno lo cual los hacen ser dignos por sí mismos, a pesar de su historia adversa o positivo (Echavarría, et al, 2015 p. 174).

La educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro, el diálogo, la cooperación, la cesión de confianza y un lugar para desarrollar nuestras potencialidades. Si además la paz se entiende como “la transformación creativa de conflictos sus elementos inexcusables son el conocimiento, la solidaridad, la integración y la participación, formando todos ellos el marco adecuado para generar una cultura de paz, opuesta a la cultura de violencia, que permita desarrollar esos valores; y potencialidades y satisfacer las necesidades correspondientes.” (Labrador, 2000, p. 48).

Finalmente propone Echavarría et al., (2015) la propuesta pedagógica “Humanizarte” cuyo objetivo consiste en desarrollar las capacidades y potencialidades humanas, al igual que generar unos nuevos imaginarios de esperanza y futuro humano, proponiendo para ello “los siguientes énfasis: anamnético-histórico, estético-expresivo, lingüístico-simbólico y ético-político” (p. 178). “Todo esto ayudaría a construir la justicia social, el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad, donde se vive siempre en la diferencia social y en ella todos los miembros de la comunidad sean ciudadanos y sujetos de derechos y de deberes” (p. 82).

### **3.2. Educación en derechos humanos**

En el año 1983 aparece la publicación de la UNESCO, denominada: “La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria”, en este texto analiza cinco temas para el fomento de la comprensión y la paz internacional a nivel de escuela primaria: derechos humanos: necesidades y derechos del niño, otros países y culturas, el conflicto y la cooperación, las Naciones Unidas y sus organismos especializados y el medio ambiente.

En relación con los derechos humanos plantea la necesidad de asignarles responsabilidades y actividades de cooperación a los estudiantes, para que ellos desarrollen un sentido de respeto hacia sí mismos y hacia las necesidades del otro, por medio de la identificación de sus propias necesidades y las de los demás. Esto les permite adquirir “*el sentido de lo universal y la conciencia de su participación no sólo en la vida de su familia, de la escuela o de la comunidad, sino también de la humanidad entera*” (Unesco, 1983, p. 28).

### **3.3. Enfoque curricular para la paz**

**Análisis de experiencias en educación para la paz.** El programa de gestión de conflictos escolares ‘Hermes’, en los Colegios Pompilio Martínez y San Gabriel de Cajicá, (Velásquez, 2014). Tesis de Maestría en Estudios Políticos. En esta se toma cinco categorías conceptuales: conflicto, violencia, paz, educación para la paz y enfoque curricular para la educación para la paz. Sobre la educación para la paz, el autor afirma, que se debe enfocar en una educación en valores, en la que se transmite un código axiológico al estudiante de forma consciente e inconsciente, y que cumple unos objetivos desde y para unos valores como: la justicia, la cooperación, la solidaridad y el respeto. Además, cuestiona los antivalores que van en contra de la educación para la paz a saber: la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, entre otros.

La implementación de la propuesta curricular Cátedra de la Paz, permite desarrollar un currículo cambiante, dinámico y actualizado que propicia la sana convivencia y el respeto por los valores humanos acorde con las necesidades del contexto escolar, en que se encuentran los estudiantes a través de estrategias pedagógicas que instauren diálogos, debates, mesas de

conciliación creando una cultura de escucha, tolerancia, análisis de situaciones potenciando la unión y el respeto entre ellos.

### **3.4. Cultura de paz**

La caracterización del programa de gestión de conflictos escolares “Hermes”, busca diseñar en el futuro una revisión de los dilemas de la Construcción de la Paz para el Postconflicto. Este escrito describe los principales debates e identifica las difíciles preguntas que aborda la literatura en el tema de la construcción de la paz para el postconflicto. Con esta descripción, procura contribuir al diálogo sobre los retos que enfrenta la construcción de paz para el postconflicto en plena guerra. De ahí que plantea, “metas, retos y posibles limitaciones, además de proponer una agenda para actores nacionales e internacionales interesados en aportar a la construcción de la esquiua paz colombiana” (Rettberg, 2003 p. 15).

Se efectuó un análisis en diferentes aspectos relacionados con la construcción de paz para el postconflicto: en los conceptos, multidimensional y multitemporal. Donde la construcción de paz consiste en “*acciones dirigidas a identificar y apoyar estructuras tendientes a fortalecer y solidificar la paz para evitar una recaída al conflicto*”. A su vez sugiere que, esta actividad posee una dimensión preventiva, paliativa y reparativa (Boutros-Ghali, 1992, citado por Rettberg, 2003, p. 16).

Además, el siguiente aspecto ¿cuándo empieza y cuándo termina? afirma que: “el postconflicto es aquel período de tiempo que se inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas, en la construcción de paz se prepara el terreno desde mucho antes” (Rettberg, 2003, p. 20).

También, en los determinantes de la actividad de construcción de paz y de su efectividad se relacionan factores como:

1. “La naturaleza del conflicto (por ejemplo, su duración, los asuntos en juego –si se trata de un conflicto de identidades o de recursos– y el grado de debilitamiento del Estado).
2. Las circunstancias en las que cesan las hostilidades (victoria militar de una de las partes, negociación entre iguales, negociación entre desiguales, intervención externa o agotamiento) y, si se llega a una resolución negociada, el tipo de acuerdo alcanzado.
3. El interés estratégico y la participación de la comunidad internacional en la solución del conflicto y en los esfuerzos de construcción de paz” (Rettberg, 2003 p. 20).

Ahora un rasgo común de la incipiente literatura sobre la construcción de paz ha sido su escasa evaluación. Varios de los puntos anotados emergen de contextos específicos y conviene cuestionar la posibilidad de generalizar sus hallazgos y recomendaciones. Sin embargo, quedan algunas lecciones acerca de las difíciles decisiones y preguntas que esperan a los países en procesos similares, así como del margen de maniobra del que dispondrán, dado su particular punto de partida (marcado por la naturaleza de su conflicto, la forma en la que este termina y el interés de la comunidad internacional en apoyar la construcción de paz) (Rettberg, 2003).

A su vez, las lecciones que son de particular relevancia para el caso colombiano. A pesar de los rasgos específicos del conflicto colombiano (entre otros, su larga duración, la diversidad de sus actores y la magnitud del negocio ilegal que lo alimenta), esta sociedad cuenta con la ventaja de poder aprender de la experiencia de otros países. Deberá plantearse muchas de las mismas preguntas, y sus posibilidades de solución estarán circunscritas por varios de los factores mencionados. También aquí, por ejemplo, la discusión sobre el tipo de paz que se busca

(minimalista, intermedia o maximalista) y las posibilidades de la actividad de construcción estarán enmarcadas por la evolución del conflicto, la forma en la que se resuelva y el tipo de presencia internacional.

Por último, en este artículo se muestra la tensión generada por la dificultad de delimitar la construcción de paz para el posconflicto existente entre la visión minimalista de los retos del postconflicto y la visión maximalista. La visión minimalista se centra en la superación de las secuelas específicas del conflicto como, por ejemplo, la reconstrucción de la infraestructura destruida. La visión maximalista está enfocada en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión, para superar las causas así llamadas “estructurales” de los conflictos, como, por ejemplo, la pobreza, la inequidad y la exclusión que estas generan. En ese orden de ideas, para superar el conflicto armado interno colombiano, es necesario delimitar la construcción de paz, a partir de una visión maximalista, para reducir la brecha de inequidad social, política, económica y cultura existente, en la que se fomente el desarrollo social, político y económico para superar las causas del conflicto.

En el artículo de Estudios sobre *Conflicto Armado y Paz: Un Campo en Evolución Permanente*, expone la superación y existencia en Colombia de un conflicto armado, el cual tuvo la duración de medio siglo. También, identifica algunas de las principales líneas de investigación que se han desarrollado en materia de conflicto armado y estudios de paz en las últimas décadas. Sugiere que, con el paso de los años, la literatura se ha vuelto cada vez más compleja, diversa y sofisticada y ha mostrado una notable capacidad de adaptación y transformación a los nuevos retos conceptuales y empíricos (Nasi y Rettberg, 2005 p. 65).

El estudio de Giovanni Areiza titulado “*La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos (2014)*”, resalta aspectos relacionados con el conflicto desde un aspecto positivo, la necesidad de impartir una educación basada en la democracia, la fraternidad, el cooperativismo y en especial en valores.

En la parte pedagógica propone el aprendizaje cooperativo, al dar la posibilidad de formar personas que trabajen en equipo y genere o se desarrollen las habilidades de relaciones interpersonales básica en la construcción de una cultura de paz.

La investigación de Rodríguez y Suárez (2016), titulada “*Hacia una cultura para la paz: Las representaciones sociales de la violencia*” es el resultado de la investigación realizada en el colegio Instituto Central de Estudios (ICE), manifiesta un aspecto básico en la construcción de la cultura de la paz, la importancia de explorar las representaciones sociales de la violencia en el contexto educativo, ya que las representaciones sociales son aspectos básicos de la cultura.

### **3.5. Contexto normativo educativo**

La integración de las personas (víctimas y victimarios) a las aulas de clase colombianas, la revictimización de estas por parte de la población originaria o establecida en las grandes metrópolis y la legitimación de la violencia para resolver conflictos cotidianos, que se presentan en la escuela, requirieron que la política educativa se reformulará la educación como un derecho fundamental para los niños, desde la Carta Magna de 1991 y sus reformas posteriores, ya que se estableció a Colombia como un Estado Social de Derecho. A su vez, se han visto los siguientes avances en la política educativa en la formación de competencias ciudadanas, en la educación socioemocional del educando.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia establece que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución de 1991, art. 67).

La formación en el respeto a la paz se refleja en el segundo fin de la educación del artículo 5° de la Ley General de Educación de 1994: “La formación al respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad; y así en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. (p. 2.).

A su vez, dentro de los requerimientos de la enseñanza obligatoria en los establecimientos oficiales y privados, que ofrecen educación formal, en los niveles de educación preescolar, básica y media, en el artículo 14, que modificó el literal d por la ley 1013 de 2006, manifiesta que:

Artículo 2°. La Educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, la Urbanidad, el Cooperativismo y en general la formación de los valores humanos, y;

Artículo 3°. Urbanidad. Debe entenderse por urbanidad todas aquellas orientaciones sencillas acerca del comportamiento humano que tienen como fin mejorar la convivencia social (Ley 1013, 2006, art. 2-3).

Dentro del primer párrafo, de este artículo pide incluir este tema “al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios” (Ley 115, 1994a, art. 14). En el artículo 76 de la Ley General de Educación de 1994, se conceptualiza el concepto de currículo:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley 115, 1994b, art. 76).

En el artículo 78 dice que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) regulará el currículo por medio del diseño de lineamientos generales de procesos curriculares y establecerá los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos. Por consiguiente, el currículo de la formación para el respeto a la paz, ha venido siendo regulado por el MEN, a través del diseño de: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Lineamientos Curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos, Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia, Secuencias Didácticas de Educación para la paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia y Propuesta de desempeños de Educación para la Paz para ser enriquecidas por los docentes de Colombia.

Del mismo modo, el Congreso de la República ha contribuido con la formación para el respeto a la paz, mediante el proyecto acuerdo 443 de 2008, en el que institucionaliza la Semana por la Paz en las Instituciones Educativas del Distrito, colegios por convenio, en concesión y a jardines infantiles del Distrito, con el propósito de:

Generar los espacios pertinentes para llevar a cabo una serie de conferencias, dadas por personajes sobresalientes en aquellos temas concernientes a paz, pedagogía de paz, resolución no violenta de conflictos, desarme, pandillismo, etc. En las instituciones educativas, colegios por convenio y jardines infantiles del distrito (Proyecto de Acuerdo 443, 2008, art. 2).

### **3.6. Estado del conocimiento**

Hay que reconocer que han existido unos hitos importantes en la historia que han permitido hacer más firme las estrategias para garantizar el respeto por los derechos humanos en el mundo. Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), pasando por las distintas cartas, decretos, reuniones y demás; hasta el marco de referencia de Ginebra, donde se trabajó con la UNESCO la fijación de unos objetivos educativos para los derechos humanos apuntando al fomento de valores y comportamientos a favor de la paz, aprecio por el valor de la libertad. Favorecimiento del reconocimiento en la diversidad, resolución de conflictos de forma pacífica, así como prevenir los abusos frente a los derechos humanos (UNESCO, 2006; Naciones Unidas, 2001; citados por Ocejo y Hernández (2016, pp. 36-37).

El abordaje de la educación en los derechos humanos requiere de una gestión educativa que promueva la formación de sujetos sociales con derechos, donde la memorización plana de los mismos no sea el principal objetivo, sino que se aborden de manera transversal e integral mediante la propia convivencia. Por lo cual todos los componentes de la gestión educativa tales como las interrelaciones entre la comunidad, los enfoques de aprendizaje, los diseños curriculares, así como los recursos, materiales y demás disposiciones educativas sean el camino adecuado para educar en derechos humanos.

Asimismo, un enfoque pedagógico-democrático, posibilitará a la escuela plantearse unos contenidos contextualizados y con sentido para sus educandos. Aportando también al desarrollo del tipo de valores y derechos que orienten la formación de un sujeto integral, mediante el fomento de unos claros principios que dirección en las relaciones interpersonales al respeto de las libertades, de las opiniones, de las diferencias, donde los estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos y aporten a la resolución de conflictos desde su sensibilidad y cuidado de la dignidad de él mismo y del otro.

No es posible terminar este apartado, sin reconocer el enfoque metodológico de la escuela como otro aspecto relevante que viabilizará un proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos mediante el interés por formar un sujeto activo, participativo y democrático, capaz de desarrollar capacidades y habilidades que le permitirán ser independiente, seguro, crítico, reflexivo y propositivo a partir de situaciones reales que le permitan su intervención tangible y efectiva. Porque la educación en la paz y los derechos humanos sólo será posible en la medida en que la escuela deje de sentirse como un lugar abstracto y distante del contexto cercano a los estudiantes, y se convierta en un ejercicio formativo que parte de la experiencia del alumno en donde aprenda a aprender, se le garantice la posibilidad del diálogo, del desarrollo de su identidad, pertenencia y responsabilidad con su entorno social.

#### 4. Marco teórico

De acuerdo con el problema de investigación emergen las siguientes categorías de análisis: educación para la paz, cultura para la paz, educación en derechos humanos y el diseño curricular de educación para la paz, las cuales son pertinentes, ya que los antecedentes de este proyecto evidenciaron en los trabajos investigativos consultados, la falta de identificación los aspectos curriculares y pedagógicos que asumen los maestros del Colegio Rodrigo Lara Bonilla para diseñar las experiencias de educación para la paz.

Para abordar el planteamiento del problema y el desarrollo de los objetivos específicos, surgieron cuatro categorías conceptuales: Educación para la Paz; Cultura de Paz; El diseño de currículos de educación para la paz y Educación en derechos humanos.

A continuación, se realizó un acercamiento al concepto Educando para paz (EP), de la paz (negativa y positiva) y violencia de acuerdo con Jares y Galtung (1999), debido a que la EP está fundamentada en los conceptos de paz positiva, en la perspectiva creativa del conflicto y sus retos.

Posteriormente, se proseguirá con la conceptualización de violencia directa, violencia estructural y violencia cultural de acuerdo con Galtung (1999), ya que la presente investigación parte de la conceptualización de la paz antítesis de la violencia. Luego, por medio de Jares Van Rillaer y Zurbano (2000), se diferenciará el conflicto y la agresión de la violencia para acercarse a la resolución creativa de los conflictos. Por último, se presentarán los presupuestos de la EP, a partir de Zurbano (2001), en los que se dará elementos conceptuales para la caracterización de las experiencias pedagógicas y curriculares, realizadas en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, dentro de la EP y construcción de Cultura de Paz.

#### **4.1 Educación para la Paz**

Haciendo un balance de la Educación para la Paz hasta el momento, es importante resaltar que se fundamenta en dos conceptos: La paz positiva, es decir, como antítesis de la violencia y la resolución creativa de los conflictos.

Según Jares (1999) la Educación para la Paz (EP) es:

(...) un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socio afectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (p. 75).

En la misma línea que propone Jares (1999), la UNESCO (2000) (como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2015) considera que la EP es un proceso que, debe fomentar la construcción de paz. Cabe señalar que, para el logro de dicho propósito se debe dejar de lado el uso de la violencia; como medio de resolución de los conflictos:

(...) el proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos, prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente, crear condiciones propicias para la paz, a nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional e internacional (p. 6).

Infante (2011) sugiere unas estrategias a largo plazo en la implementación de la Educación para la Paz, que buscan reducir la violencia (directa, estructural y cultural), a través de la generación de políticas educativas que estén encaminadas; en primer lugar, a resaltar la importancia de mejorar la infraestructura de las edificaciones, donde se construyan más colegios, se reparen los que están dañados y a conseguir el material didáctico y recursos necesarios para dotar a las instituciones educativas. En segundo lugar, se deben dar incentivos económicos a las familias, pertenecientes a las comunidades educativas, para garantizar el acceso y permanencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la escuela y se reduzcan factores de riesgo del fracaso escolar. En tercer lugar, resalta la importancia de la profesionalización docente, a través de su formación permanente y avanzada, ya que carecen de estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de habilidades y de competencias en la resolución creativa de los conflictos en la primera infancia, la primaria, la secundaria y la educación media fortalecida. A su vez, resalta la importancia de una nivelación salarial al profesorado, que los motive a realizar su quehacer pedagógico de calidad y les evite tener otro trabajo para complementar su remuneración salarial necesaria para su autorrealización humana. Por último, invita a revisar el currículo, en el que se evite homogenizar a los estudiantes, no se excluyan a los grupos étnicos minoritarios, se favorezca la multiculturalidad y la interculturalidad, con el fin de construir una paz estable y duradera.

En consonancia con Jares (1999), la estructura organizativa del sistema educativo actual en Colombia es una problemática para el desarrollo de la Educación para la Paz, debido a que tiene una configuración violenta que genera violencia estructural, ya que se impone un modelo convivencial coercitivo y no democrático, hay jerarquías al interior de la comunidad educativa,

promueve la competencia individual y no la cooperación grupal, se fragmenta los saberes disciplinares y se exterioriza etnocentrismo cultural y antropológico.

#### **4.1.1. Violencia directa, estructural y cultural**

De acuerdo con Jares (1999), la paz negativa es un concepto heredado de la *Pax Romana*, en donde se asocia con la ausencia de confrontación bélica y/o de conflictos, que es el más difundido por los medios de comunicación masiva hacia la población. El concepto de la paz positiva surge:

“(…) desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, en donde la paz, adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra sino al de violencia. Por lo tanto, la guerra es una de las formas de violencia organizada” (p. 72).

Para la presente investigación, se tomó como referente el concepto de paz positiva. A partir de allí, es necesario definir violencia (violencia directa, violencia estructural y violencia cultural).

Así, la violencia existe cuando:

(…) los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. A su vez afirma que, la idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana. Asimismo, se entiende por autorrealización humana la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales (Galtung (2003) citado por Jares (1999, p. 73).

También, se entiende por violencia (Galtung, 2003), la aplicación de fuerza fuera de lo natural, que suele presentarse en una relación asimétrica entre la autoridad y la obediencia, y que

busca violentar, dañar y/o destruir al otro (ser humano y/o naturaleza).

La violencia directa (Galtung, 2003), se refiere a aquellas conductas visibles que responden a actos<sup>3</sup> con violencia<sup>4</sup> y se concreta en comportamientos<sup>5</sup>. Es un acontecimiento establecido como comportamiento el que deja efectos visibles (muertos, desplazados, refugiados, daños materiales, etc.), e invisibles (odio, rencor, traumas, deseo de revancha, etc.), que pueden ser más importantes a mediano y a largo plazo, ya que hay un alto riesgo de reproducir de nuevo la violencia directa. Es decir, el individuo utiliza intencionalmente la violencia (agresión física y/o verbal), para resolver sus conflictos cotidianos, son actos humanos el destruir y/o hacer daño físico y/o psicológico a otro ser, a una colectividad y/o a la naturaleza.

En la vida escolar (Jares, 1999), la violencia directa es la más visible entre los educandos, ya que la violencia verbal se presenta cotidianamente en sus relaciones interpersonales para solucionar sus conflictos, y son vulnerados sus derechos del mismo modo, el uso desmedido de la fuerza asociado con la violencia física surge en los espacios en donde hay poco acompañamiento del cuerpo docente.

La violencia cultural (Galtung, 2003, citado por García (2000, p. 18), se materializa por medio de la ideología, la religión, el lenguaje, el arte y la ciencia, y que justifican o legitiman la violencia directa y/o la violencia estructural. Asimismo, hace parecer que el uso de estos dos tipos de violencia sea correcto o, al menos, no equivocados. A su vez, este tipo de violencia es

---

<sup>3</sup> Son acciones que están relacionadas con el hacer o el resultado

<sup>4</sup> El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

<sup>5</sup> Se trata de la forma de proceder de las personas u organismos frente a los estímulos y en relación con el entorno. Es importante y fundamental establecer el que todo comportamiento está influenciado por una serie de elementos. En concreto, se estipula que aquel estará marcado tanto por la cultura que tenga la persona en cuestión como por las normas sociales existentes en su entorno o la actitud que presente en todo momento. Conjunto de actos. (<https://definiciones/comportamiento/>); toda conducta por parte de un individuo que amenace o efectivamente dañe o lesione al individuo o a otros, o que destruya objetos. El comportamiento violento suele empezar con amenazas verbales, pero con el tiempo aumenta y llega a comprender daño físico. Es la violencia de una conducta aprendida, de manera que es especialmente importante ayudar a sus hijos a que aprendan que la violencia no es una manera saludable de resolver un conflicto.

invariable porque permanece durante largos períodos de tiempo, ya que la transformación de la cultura básica es lenta.

Por su parte, la violencia estructural es indirecta, se genera por la injusticia y desigualdad, producto de la propia estructura social, bien sea dentro de la sociedad y/o entre el conjunto de sociedades (alianzas, relaciones entre estados, etc.). Además, es un proceso que no permite que el ser humano se autorrealice, es decir, que no pueda satisfacer sus necesidades básicas, materiales y/o no materiales.

#### **4.1.2. Elementos constituyentes de una educación para la paz**

A partir de la claridad de cada uno de los conceptos mencionados anteriormente, se procederá a exponer los elementos constitutivos de la Educación para la Paz.

Para que identificar los aspectos curriculares y pedagógicos de las experiencias en educación para la paz, de acuerdo con Zurbano (1998), se deben desarrollar tres presupuestos: 1) la libertad; 2) la convivencia y, 3) la tolerancia.

##### ***4.1.2.1. Libertad***

Si el conflicto es inherente al ser humano, para su solución creativa, el aporte de educar la libertad hace que se resalte la importancia para que el estudiante potencie su autonomía, entendida como la forma como se relaciona con su entorno, lo que este aporta al individuo, y le ayuden a pensar. Además, se le fomente una actitud crítica frente a los saberes que lo lleven a aprender y a entender la solución de los conflictos. A su vez, descubra el significado de la libertad que le permita vivir libremente y compaginar su propia vida con las libertades de los demás. La libertad, como los demás presupuestos que se educan en la vivencia y el ejercicio

cotidiano de estos, en el que aprenda a tomar sus propias decisiones mediante el ejercicio de la participación, en la que asuma responsabilidades y genere normas de autogobierno.

#### ***4.1.2.2. Convivencia***

En cuanto la convivencia señala que, debe haber un equilibrio entre la autonomía y la socialización en el que se complemente y no se anulen entre sí. A su vez, la socialización debe ser creativa, en la que el educando considere al otro como una realidad y experiencia gratificante para su autoafirmación, cree relaciones interpersonales positivas, que generen sentido de pertenencia y referencia conductual para que se produzca la integración social, donde prevalezca el bien común, sobre el bien individual. En la socialización se adquieren compromisos en favor de otras personas más que de uno mismo. Asimismo, la convivencia exige no poseer al otro, ni ser poseído, no utilizar al otro, ni ser utilizado, ya que la inseguridad y el egoísmo conducen a comportamientos inadecuados en este aspecto.

Del mismo modo, la convivencia reconoce el orden de la vida social y las leyes que rigen la vida y asume activamente los derechos y deberes como miembro de la sociedad. De igual manera, convivir implica que el estudiante esté en capacidad de vivir en esta sociedad, crear una sociedad más humana con base en el amor por sí mismo, por los demás y por su contexto, en la que tenga un sentido crítico frente a esta, que evite que sea objeto de manipulación. El profesor debe ayudar al estudiante a descubrir el significado del amor, el respeto por los demás, el ser tolerante, el acoger al débil, el aliviar a los necesitados, etc., ya que debe ser una experiencia personal y comunitaria.

En el ámbito de la socialización, la educación debe contribuir a desarrollar las siguientes capacidades en el educando: participación y planeación de actividades, en el que se formulen

normas de funcionamiento para que se asuman los derechos y deberes de cada ser humano, y primen los objetivos y los intereses de la mayoría de los integrantes. Por otra parte, dentro de las capacidades que se desarrollen, se deben establecer relaciones interpersonales equilibradas y constructivas con personas de diferente edad y sexo, en el que se utilicen normas y pautas de comportamiento, que regulan la interacción con los demás, en situaciones sociales conocidas. Exige al maestro educar mediante el intercambio de opiniones o puntos de vista, en el que busque un entendimiento entre las partes.

Asimismo, debe comprender y respetar cada una de las posiciones que asuman sus educandos durante la resolución de un conflicto para generar el reconocimiento mutuo y la confianza.

(...) ya que en él se realiza un intercambio de opiniones o puntos de vista, que buscan un entendimiento entre las partes. Supone una voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones y exige intercambio, reconocimiento mutuo y confianza recíproca. Esto llevará a un enriquecimiento de las personas, los grupos y mejorará la convivencia (Zurbano, 1998, pp. 62-63).

#### ***4.1.2.3. Tolerancia***

La escuela no se puede olvidar esta realidad, en la que se debe permitir que el conflicto surja dentro de su proceso educativo para asumirlo, integrarlo y/o afrontarlo desde el diálogo, el consenso y el respeto a la dignidad humana, en el que se puedan desarrollar habilidades comunicativas y sociales, que procuren mejorar la comunicación y el entendimiento entre pares, a través de su propia vivencia y experiencia de la tolerancia. Para ello, en concordancia con

Escámez (1995) citado por Zurbano (1998, p. 71), propone seis líneas de acción para educar la tolerancia: promoción de un pensamiento crítico, promoción de un clima democrático, promoción del diálogo, promoción del conocimiento sobre lo que tenemos y promoción de comportamientos tolerantes.

La ejecución de esas líneas de acción pretende, de manera general que los educandos junto con los docentes generen unas normas de convivencia que regulen la convivencia al interior del aula, en el que se privilegie el respeto por el uso de la palabra y se encuentren “argumentos y/o razones que justifiquen sus convicciones y prácticas, así como la necesidad de demandar a los otros las razones que sostienen sus convicciones y prácticas diferentes” (Escámez (1995) citado por Zurbano (1998, p. 71).

Por otra parte, la ejecución de las líneas de acción promueve que haya un libre desarrollo de la personalidad por cada estudiante, permeado por su entorno familiar y escolar, sus amistades y sus experiencias. Además, se debe promover relaciones interpersonales empáticas, en el que el educando puede situarse en “(...) la perspectiva del otro y comprometerse en las situaciones conflictivas de la vida real de los demás, que le permita situarse y generar actitudes y hábitos que faciliten la comprensión y aceptación, en la práctica, de las diferencias” (Escámez (1995) citado por Zurbano (1998, p. 71).

#### **4.2. Cultura de Paz**

Abordar la cultura de paz, remite a comprenderla como el “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modelos de vida, fundados en el respeto a la vida, el rechazo a la violencia y la promoción; y, la práctica de la no violencia por la educación, el diálogo y

cooperación” (Labrador, 2000, p. 58). En tanto, esta inaplazable tarea del campo educativo requiere de acciones concretas para lograrlo.

Repensar la educación como un espacio para construir una cultura de paz, es hoy una necesidad que demanda a sus actores la promoción de acciones convivenciales que, mitiguen el incremento de la violencia cultural tanto dentro como fuera de las aulas. Dicha crisis social revela la “escasa atención a los valores sociales en educación, en la promoción y reproducción del consumismo, el triunfo personal a cualquier precio, el irrespeto hacia otras personas, la producción masiva a costa del medio ambiente, la exclusión, la desigualdad, etc.” (Parra, 2012, p.134).

Por lo anterior, para la construcción de una Cultura de Paz, es fundamental incidir en las dinámicas y estructuras sociales a través de acciones educativas orientadas al desarrollo de nuevos sistemas de valores ciudadanos que aporten al cambio de perspectiva sobre “ideal del hombre materialista al hombre existencial y convivencial”, como asegura Parra (2012b); procurando a su vez la reformulación del concepto globalizado de luchar por preservar vida y no exclusivamente el dinero. En tanto, la Escuela adquiere bastante importancia en esta tarea, ya que es en ella en donde se está formando al ciudadano que, mediante una mayor participación en las decisiones, adquirirá compromisos, capacidad reflexiva y crítica para ejercer la tarea de la nueva conformación de los espacios relacionales (Parra, 2012c).

#### **4.2.1. Elementos constituyentes de la cultura de paz**

Es importante establecer la labor formativa de educar primero en las concepciones de conflicto, de modo tal que se deleve la violencia y los ejercicios de poder que generan opresión y sumisión, desigualdad e inequidad entre los ciudadanos, para luego desempeñar con los

estudiantes acciones de análisis, comprensión y reflexión de esas situaciones que han aquejado a muchas poblaciones. Identificar las causas del conflicto abre un espacio para proponer estrategias de solución, siempre enfatizando en acciones pacíficas, totalmente distantes de actos violentos.

Adicional a lo anterior, se debería reflexionar sobre las responsabilidades que tiene cada sujeto sobre los tipos de relaciones interpersonales que establece con sus semejantes permitiendo identificar el grado de violencia que lo ha permeado, y sentirse capaz de movilizarse y transformarlo en acciones de paz.

A continuación, presentamos en la Imagen 2 (Labrador, 2000) Una explicación conceptual de cada uno de los valores y cualidades allí relacionadas, constituyentes de la cultura de paz, con el fin de emitir una mayor comprensión y entendimiento del tema (Comité Permanente de los Derechos Humanos).



**Imagen 1.- Valores y Cualidades**

**Fuente:** Elaboración Autor con base en Labrador, 2000.

## Cualidades

- **Dialogo.** Es aquel convenio que realizan dos o más partes que se hallan involucradas en un conflicto o situación. La UNESCO ha utilizado ampliamente el diálogo como importante herramienta para la consolidación de la paz.
- **Confianza.** La confianza se relaciona con un objetivo más a largo plazo del proceso de superación del conflicto armado interno y la construcción de paz estable y duradera; y ese es la reconciliación. “Desde el CPDH <sup>6</sup>relacionamos la confianza con empezar a construir

<sup>6</sup> El Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos (CPDH) es una organización no gubernamental creada en desarrollo de las conclusiones del I Foro Nacional por los Derechos Humanos y las Libertades Democráticas, realizado en Bogotá durante los días 30, 31 de marzo y primero de abril de 1979, en defensa de los derechos conculcados por el gobierno del

relaciones, en las que cada uno deje de pensar que el otro le va a hacer daño.” (Comité Permanente por los Derechos Humanos CPDH, 2017).

La confianza tiene también varias dimensiones: la podemos entender como la creencia de que el resto de la sociedad no me va a dañar intencionadamente (confianza social) o de que las instituciones del Estado me van a proteger de los riesgos que pueda correr (confianza política); a su vez, puede tratarse de una confianza generalizada en la sociedad o solamente en algunos grupos o personas (particularizada); ideas generalizadas, como que los colombianos tenemos un “gen de la violencia”. (Comité Permanente por los Derechos Humanos CPDH, 2017.).

- **Integración.** Es un encuentro de líderes y pensadores, con el objetivo de generar un espacio de diálogo y unión, por la paz, trabajando por el desarrollo sostenible, y la felicidad del ser humano integral.
- **Participación.** La participación de los estudiantes, docentes y directivos dentro de en las instituciones educativas se convierte es un componente central para la construcción de una democracia más dinámica, en parte porque el funcionamiento eficaz de las instituciones depende tanto de garantizar y proteger sus derechos como de una ciudadanía alerta y activa. Se apoyan no solo porque sea un bien deseable en sí mismo, sino porque conlleva la esperanza de una mejor calidad de vida.
- **Igualdad.** Puede ser definida como la cualidad que tienen las personas o cosas que comparten su naturaleza, calidad, cantidad, valor, forma y características. En el campo

---

entonces presidente de la república, Julio César Turbay Ayala. el CPDH ha liderado una dura lucha en defensa de los derechos humanos, las libertades democráticas y la protección a la población civil en medio del conflicto armado; creando, además, espacios donde se integren el derecho y el respeto a la vida, los procesos de paz y la defensa de los derechos fundamentales teniendo como eje transversal el concepto de integralidad de los derechos humanos, la participación ciudadana y la lucha contra el paramilitarismo. Disponible: <http://www.comitepermanente.org/index.php/quienes-somos/1-presentacion-del-comite> Recuperado: 22 de abril del 2019.

social, la igualdad es un derecho fundamental del ser humano por el cual todas las personas tienen derecho a las mismas oportunidades.

- **Comunicación Asertiva.** Es considerada una cualidad o habilidad social de relación, es decir es una forma de expresión consciente, mediante la cual se manifiestan las ideas, deseos, opiniones, sentimientos o derechos de forma congruente, clara, directa, equilibrada, honesta y respetuosa, sin la intención de herir o perjudicar, y actuando desde una perspectiva de autoconfianza.

### Valores

- **Solidaridad.** Es la reacción de apoyo entre sujetos que conviven. Es un valor fundamental de cohesión social basado en nobles y firmes principios de Igualdad y Fraternidad, sin los cuales no podemos aspirar a la justicia. Parte de la premisa de la consciencia de estar ayudando a un semejante (o a otro ser vivo) que es víctima de una circunstancia negativa o una injusticia social. La ayuda solidaria siempre debe de contar con la comprensión personal y global del problema, activando en el solidario una actitud coherente entre sus pensamientos y sus actos.
- **Respeto.** Está relacionado con la veneración o el acatamiento que se hace a alguien. El respeto incluye miramiento, consideración y deferencia. Es el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos y de la sociedad.

Se tienen estadísticas elevadas de niñas embarazadas entre los 10 y 15 años, niños y adolescentes que van armados a las escuelas y liceos, que venden droga y cuando se revisan sus historias existe la ausencia del padre, condiciones de pobreza, maltrato, alcoholismo, drogas y un sinnúmero de situaciones que afectan y desvaloran el respeto.

- **Tolerancia.** Consiste en la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
- **Democracia**<sup>7</sup>. Es el resultado de un esfuerzo por anudar perspectivas éticas para crear una identidad de un buen vivir. La identidad no designa simplemente quiénes somos, sino, además, quiénes son los otros. La forma de coexistencia de una multiplicidad de perspectivas y valores, que, puestas en conjunto, conforma un todo armonioso y no-conflictivo. La paz en democracia es, entonces, por un lado, la ausencia de confrontación violenta, de hostigamiento, de tergiversaciones basadas en juicios de valor; y, por otro lado, se trata de la coexistencia política, o sea, donde la madurez en las discusiones sea de altísimo nivel, donde Colombia pueda hacer gala de la superación de la violencia y pueda rodar la alfombra del entendimiento del conflicto, porque ha evolucionado.
- **Cooperación.** Acción simultánea de dos o más agentes que obran juntos y producen un mismo e idéntico efecto. El trabajo cooperativo no compite, sino que suma fuerzas hacia el objetivo. Puede suceder que un grupo cooperativo compita con otro, pero dentro del grupo, nadie quiere ganar a su compañero, sino juntos, al otro equipo.
- **Transformación Creativa del Conflicto.** Los derechos Humanos y educación para la Paz pretenden ser un apoyo para maestros y directivos durante la implementación del proyecto Paz en las escuelas, así como un acompañamiento en los años posteriores. Como complemento a la capacitación y asesoría recibidas a lo largo de un año escolar, se busca

---

<sup>7</sup> los valores de la democracia son un conjunto de valores éticos y sociales fundamentados en una serie de creencias, conductas, métodos, ideas y comprensión política. Disponible: <https://www.significados.com/valores-de-la-democracia/>  
Recuperado: 22 de abril de 2019.

crear dentro de las escuelas espacios de diálogo y confianza en donde los maestros y educandos hagan apuestas para mejorar su entorno, resuelvan conflictos, lleguen a acuerdos y aprendan, tanto a reconocer como a agradecer, lo bueno en quienes los rodean (Parra, 2016).

El ámbito escolar y el familiar son las principales fuentes de formación y aprendizaje durante los primeros años de vida. La escuela y el aula son espacios idóneos para que los niños y jóvenes aprendan a relacionarse mejor. El respeto, la tolerancia y el diálogo crean comunidades sólidas que rechazan la violencia, comunidades en las que cada voz es importante, en las que cada acuerdo basta para recordarnos el poder del consenso y la palabra (Parra, 2016).

Adicional a las anteriores cualidades y valores establecidos, que de una u otra forma contribuyen a la construcción de la cultura de paz, tenemos en cuenta la consideración de Labrador (2000), quien plantea que para lograr construir una cultura de paz no basta con proyectar acciones asociadas a decisiones políticas o económicas puesto que, tratar con personas implica validar muchos otros aspectos que no permiten diseñar una estrategia formulada, sino que ello se irá ajustando de acuerdo con los contextos en los que se desarrollen las experiencias educativas de paz. Aquí, se resalta la importancia de valores, y cualidades éticas constituyentes de cultura de paz, que fundamentan las relaciones y el interés común de generar transformación de la realidad violenta en una pacífica entre las generaciones.

Para construir una cultura de paz es indispensable sembrar en los sujetos la capacidad de rechazar aquellas conductas que acuden a la violencia o subvaloración de sus congéneres, por el contrario, se requiere basar las interacciones en ejercicios de igualdad de oportunidades para

modificar actitudes y concepciones ligadas a dicha construcción. También es clave el libre acceso a la información, aspecto ineludible del Estado, ya que a través de los medios de comunicación masiva se hace posible el intercambio de conocimientos que puede reducir las desigualdades y así será posible transformar y sensibilizar mentalidades y conductas a favor de la paz.

Lo anterior, convoca a la promoción de acciones educativas que reconozcan la pluralidad y la comprensión de las diferencias como estrategia para armonizar relaciones basadas en la participación, la confianza, la seguridad y la democracia, comprendiendo las distintas visiones sobre el mundo de modo tal que los conflictos, que son inherentes al ser humano, sean transformados creativamente y se solucionen de forma pacífica.

Ahora, el reto que demanda la consolidación de una cultura de paz es potenciar el desarrollo humano mediante una comunicación asertiva que favorezca la convivencia y la diversidad de opiniones sobre la realidad. Asumiendo una responsabilidad compartida, un entendimiento a profundidad de las realidades para ajustar las propuestas educativas, formales y no formales, favoreciendo así el objetivo inicialmente mencionado.

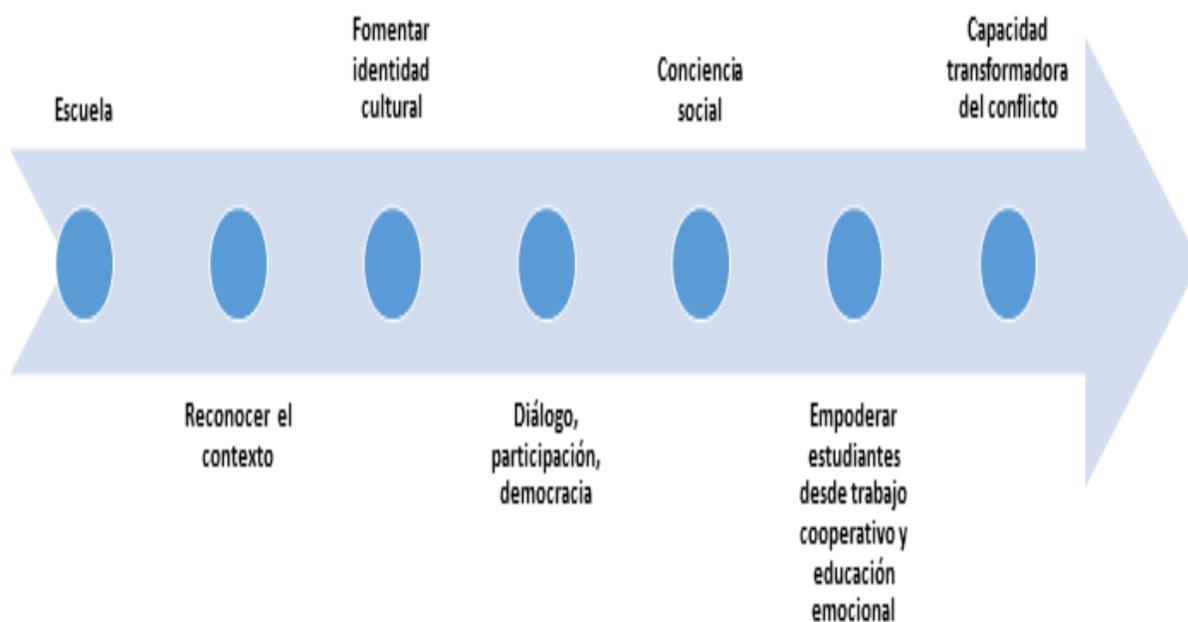
Para complementar esos valores y cualidades que constituyen la Cultura para la Paz, manifestadas por Labrador frente a su consolidación, Dios (2009), define cuatro grandes principios y contenidos como un eje globalizador y holístico basándose en:

1. “La educación para la paz, la democracia y los derechos humanos.
2. La lucha contra la exclusión y la pobreza.
3. La defensa del pluralismo y del diálogo intercultural.
4. La prevención de los conflictos y la consolidación de la paz” (p. 27).

Es decir, convoca a los actores educativos a fomentar aulas y espacios escolares democráticos, donde se establezcan relaciones de cuidado entre estudiantes, docentes (y demás comunidad educativa), poniendo en práctica la toma de decisiones consensuadas ante la resolución de situaciones conflictivas. Asimismo, las cuatro cualidades brindan orientaciones frente a la importancia de dotar a las poblaciones con capacidad de diálogo y entendimiento mutuo, ello no implica aceptar un solo argumento como verdad absoluta, por el contrario, permite un encuentro de opiniones, el respeto por las mismas y la participación democrática para la toma de decisiones. También se abordan las diferencias culturales como aquellas que, al ser reconocidas permiten establecer relaciones basadas en la tolerancia y la solidaridad, valores que definitivamente aportarán a la conformación de una cultura de paz.

#### ***4.2.1.1. Recomendaciones para la apuesta educativa***

Continuando con los elementos que constituyen la consolidación de la cultura de paz, es de suma importancia rescatar los aportes y recomendaciones de autores como Cabezudo y Haavelsrud (2010); Dios (2009); Chaux (2014), quienes contribuyen de manera sustancial en brindar orientaciones educativas para repensar las estrategias y contenidos que contribuyan al desarrollo de prácticas de paz, tal como se presenta en Imagen 2.



**Imagen 2.- Recomendaciones para la consolidación de cultura de paz en la escuela**

**Fuente:** (Cabezudo y Haavelsrud, 2010.).

De acuerdo a la imagen anterior, la escuela es una de las instituciones de formación más importantes en la vida de una persona, quizás también una de las primordiales luego de la familia, en ella se desarrolla la educación como pilar fundamental para la construcción de la paz, teniendo en cuenta que la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos y esto permite una evolución del pensamiento social, por ello es importante reconocer su contexto para que logren impactar en la integración curricular de pedagogías para la paz, los derechos humanos y la memoria como apuesta por una educación integral y de calidad, que fomente identidad cultural de paz; pese a que los cambios evolutivos, sean lentos, son los que tienen un carácter más irreversible y en este sentido la escuela ayuda con la construcción de nuevas formas de pensar,

con el dialogo, la participación activa de los estudiantes y docentes (Cabezudo y Haavelsrud, 2010).

Se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una Cultura de la Paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia. Y se trata de que los gobiernos tomen conciencia de esta cultura de la paz y de los factores y condicionantes que la facilitarían, tal como eliminación de las situaciones de injusticia, distribución más equitativa de la riqueza, eliminación de la pobreza, derecho a la educación en igualdad de condiciones, etc.

Y por otro lado que conviertan esta conciencia en una nueva cultura de administrar el poder. Empoderando a los estudiantes desde le trabajo cooperativo y educación emocional, generando en ellos una capacidad trasformadora del conflicto (Cabezudo y Haavelsrud, 2010).

Dentro de los aportes significativos están los de Cabezudo y Haavelsrud (2010), quienes examinan el contexto como eje articulador y rector para la definición de contenidos y de estrategias educativas, toda vez que las condiciones particulares en donde se relacionan los estudiantes marcan unos patrones específicos que, mediante el reconocimiento de las realidades, permitirán rastrear causas de la violencia vivida y mediante el diálogo libre, buscar en comunidad, posibilidades para solucionar y evitar repetir errores que conllevan a ello.

Cabezudo y Haavelsrud (2010), registran la participación, la democracia, los valores de paz como ausencia de violencia, justicia social, reconocimiento de la diversidad como preferencias culturales que hacen parte de una identidad que promueve la cultura de paz; es precisamente a través de las interacciones pacíficas donde podrá establecerse una identidad cultural que favorezca el diálogo, la posibilidad de dar voz a todos, el fomento de conciencia en las personas sobre su realidad social y empoderarlos para que desarrollen la capacidad de transformarla: “Así, el componente participativo del proceso de aprendizaje de la paz es también

una práctica de libertad y una praxis donde ocurren la reflexión y la acción” (Cabezudo y Haavelsrud, 2010, p. 86)

En consecuencia, si la paz en las escuelas (y en general) implica acciones libres, conscientes y reflexivas, es fundamental develar el currículo que manejan los establecimientos educativos, puesto que están compuestos por ideas, prácticas de valores, conductas y actitudes que, aunque no hacen parte explícita de los planeadores, ellos tienen una influencia radical en los estudiantes, ya que aseguran transiciones menos violentas y más eficaces.

El trabajo cooperativo y la educación emocional de acuerdo con Dios (2009) como “antídotos, para contrarrestar la violencia que circunda en los ambientes escolares” (p. 28), elementos que están estrechamente relacionados con los aportes teóricos propuestos por Chaux (2014a), quien ha reconocido la importancia de la convivencia para generar en las escuelas colombianas, cultura de paz. Ambos autores consideran las aulas como pequeñas sociedades y comparten ideas y estrategias donde es posible analizar las relaciones entre compañeros, identificar las formas de organización, jerarquías, relaciones de poder, clima escolar apuntando a la vivencia de experiencias que favorezcan las relaciones constructivas, democráticas, participativas que transformen realidades.

En este sentido, Chaux (2014b) rescata el rol de liderazgo, ya que permite a los sujetos sentirse capaces de generar espacios de colaboración, apoyo, comunicación, no solo entre estudiantes, sino también entre los docentes de modo tal que los temas de paz no choquen con los académicos, por el contrario, se complementen.

Chaux (2014c), reconoce el enfoque de competencias ciudadanas, establecido por el MEN sobre el direccionamiento de los establecimientos educativos, el aporte a la construcción de paz, como un primer acercamiento para desarrollar en los estudiantes capacidades que les

permita fomentar relaciones pacíficas, incluyentes y democráticas, convirtiéndose además en una oportunidad muy importante para que los docentes intervengan sus prácticas promoviendo la empatía, de modo que los niños, niñas y jóvenes sean capaces de ponerse en el lugar del otro y asumir visiones distintas sobre una misma situación, fortaleciendo así esas competencias ciudadanas fundamentales hacia la consolidación de una cultura de paz.

En otros aportes, Chaux (2014d) expone algunas estrategias pedagógicas en el aula tales como el trabajo cooperativo, el cual motiva a desarrollar en los estudiantes la capacidad de apoyo, escucha, participación en situaciones cotidianas. Los proyectos relacionados con áreas académicas deben propender por favorecer el servicio, esto mediante la identificación de un problema, el diálogo que permita crear posibles soluciones, así como generar responsabilidad frente al compromiso y contribución para el mejoramiento de la situación.

Lo anterior, es un claro ejemplo de que la mejor estrategia para consolidar la cultura de paz con los estudiantes es abordar un contexto académico real, donde el aprendizaje se vivencia en la práctica y no solo en el discurso. El juego de roles también permite la representación de situaciones para analizar y orientar el manejo de conflictos de forma constructiva, donde prime la argumentación, la actitud de escucha, la generación de alternativas de solución, el manejo de emociones y la mediación del conflicto mediante la empatía.

Por otra parte, y como complemento, trabajar en el reto metodológico y los recursos que son mediadores de la construcción de una cultura de paz, son otros elementos claves que vale la pena tomar en cuenta para vincular a los currículos escolares, entre tanto, la transversalidad, concepción que favorece:

(...) una visión integral o global del ser humano, y de la naturaleza en general, armonizando todas las dimensiones factoriales de la persona. Está representada por

ejes educativos o temas centrales, incluyendo a la Educación para la Paz, que responden a problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares (Parra, 2012d).

El trabajo en la mediación asegura Parra (2012e), como estrategia para gestionar pacíficamente los conflictos, se convierte en la alternativa para satisfacer necesidades comunitarias, toda vez que convivir en paz requiere que cualquier organización comunitaria genere acuerdos previos de aceptación, tolerancia, trabajo en equipo de forma armoniosa, diálogo y participación para procurar minimizar los enfrentamientos.

La formación de redes educativas es otra posibilidad para estar a la vanguardia de las exigencias sociales modernas, razón por la cual Parra (2012f), sustenta que las organizaciones educativas requieren de una apertura hacia las comunidades, y una interacción entre las diversas instituciones que deseen participar, colaborar y nutrirse de esa experiencia, para que de esta manera tengan en cuenta el contexto social que les rodea y den respuesta a los desafíos actuales que deben asumir.

De lo anterior, se desprende que, el reto de la educación y de la cultura de paz está por tanto en conceder responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que permitan a toda la comunidad educativa tener una visión compartida coherente entre lo que ocurre en el aula, por fuera de la misma y los hogares de los estudiantes, tal como asegura Chaux (2014f), pues de esta forma es mucho más probable el desarrollo de las habilidades necesarias para una cultura de paz sea tangible.

Por otra parte, los elementos característicos para la apuesta abordan la libertad de opinión, la participación, la democracia, el análisis del conflicto y la transformación creativa del mismo;

desde acciones conscientes, sensibles que reconozcan la diversidad cultural para consolidar la paz en las escuelas y replicarla en la sociedad. En este sentido, asumir la educación como la posibilidad de consolidar una cultura de paz implica concientizarla de su rol positivo, de esta como oportunidad de estar siempre dispuesta y abierta a la comunidad, la cual eminentemente debe promoverse como un espacio interactivo que contribuya al desarrollo integral de los ciudadanos (Parra, 2012g).

Finalmente, es indispensable que el clima de aula favorezca el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa para que la vivencia de valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, así como el trabajo cooperativo, el servicio, la confianza, el liderazgo, la igualdad de oportunidades y la seguridad hagan realidad una cultura de paz.

### **4.3. Educación en Derechos Humanos**

Es indispensable que cada ciudadano conozca sus deberes y derechos, para ello Jares (1999) propone: que se estudien diferentes declaraciones de protección de derechos humanos, utilizar mecanismos audiovisuales que permitan dar a conocer la temática de derechos humanos o críticas de vulneración (ejemplo: películas) y hacer juegos de simulación y de roles.

La educación en derechos humanos se refiere a la formación y experiencia que busca garantizar la condición de dignidad del ser humano y, por consiguiente, los principios de orden ético, moral, pedagógico y legal que deben considerarse en cualquier apuesta pedagógica desde, por y para el ser humano.

Dentro de los grandes retos que se le presentan hoy día al campo educativo para apostar por una formación en y para la paz en donde se garantice el bien común; se propone dos líneas,

primero se abordan las concepciones de los derechos humanos así como los principios que los componen; luego, se expresa la importancia que tiene este tema en el campo educativo como vía para promover procesos formativos más democráticos y en paz; finalmente, se cierra la categoría con retos de la educación para formar en Derechos Humanos.

#### **4.3.1. Derechos humanos y principios que los componen**

Para Nieto Ocejo y Hernández (2016), menciona que los derechos humanos son un “conjunto de principios expresados como valores humanos, acuerdos políticos y normas jurídicas o reglas fundamentales para la convivencia pacífica de todos los seres humanos” (p. 24).

Estos pretenden garantizar la dignidad humana y prevenir abusos de poder. La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) los define: (...) como los privilegios y las libertades que tiene toda persona y que están presentes en muchos aspectos de nuestra vida diaria. Protegen nuestra vida, libertad, igualdad, seguridad e integridad como seres humanos (Beltrán, 2005 citado por Ocejo y Hernández, 2016, p. 76).

A consideración se detallan cuatro principios principales de los derechos humanos



**Imagen 3.- Principios de los Derechos humanos.**

**Fuente:** Adaptado de (Naciones Unidas Derechos Humanos Oficina del Alto Comisionado, 2008.).

Asimismo, es claro que los derechos humanos son inherentes a los individuos y con frecuencia se garantizan con las leyes estipuladas en cada nación, por lo cual es responsabilidad del gobierno asumir las medidas necesarias para proteger los derechos y libertades humanas partiendo de los cuatro principios presentados en la imagen 3, que se formalizan a partir de la declaración anteriormente citada, y que se explican a continuación:

- **Universales e inalienables:** Hace referencia a la disposición tanto nacional como internacional, destacada a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de comprometer a los Estados a promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, haciéndolos inalienables, es decir algo propio, que por ninguna razón y en ninguna circunstancia es posible cederse, venderse o cambiarse, en tanto los derechos humanos no se pueden enajenar. (ACNUDH, 2008.).

- **Interdependientes e indivisibles:** Tanto los *derechos civiles y políticos*, que se relacionan con el derecho a la vida, igualdad y libertad; los *derechos económicos, culturales y sociales*, relacionados con el derecho al trabajo, la educación y seguridad, así como los *derechos colectivos*, que determinan el libre desarrollo, son derechos que se relacionan, dependen los unos de los otros así como es imposible dividirlos, toda vez que si se fragmente alguna de estas características se incurriría en una violación o vulneración de los mismos. (ACNUDH, 2008.).
- **Iguales y no discriminatorios:** La no discriminación es un principio que se encuentra de forma transversal en todos los tratados, acuerdos y estándares internacionales para garantizar el respeto a los Derechos Humanos, de modo que estos principios fundamentales son muy importantes ya que establecen que todas las personas deben tratadas, protegidas y cuidadas de igual forma, independientemente de su sexo, raza, religión, situación socioeconómica, política y demás. (ACNUDH, 2008.).
- **Derechos y obligaciones:** “Los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos” (ACNUDH, 2008). Es decir, los Derechos Humanos, en tanto garantizan la dignidad y vida plena de las poblaciones, deben ser respetados por los gobiernos y asimismo promover las acciones que eviten cualquier tipo de interrupción o riesgo para su debido cumplimiento. De igual forma, la educación sirve de apoyo a las legislaciones y acciones que despliegan los líderes de cada nación para adoptar las medidas necesarias que favorezcan el goce efectivo de los derechos humanos, así como el respeto entre los miembros de una sociedad para que vivan sus derechos respetando los de los demás.

En este sentido se hace necesario conocer de los derechos humanos, así como los principios que los componen, para ejercerlos y respetarlos de modo tal que no afecte la integridad de los demás. En otras palabras, los derechos humanos son “el parámetro de la vida civilizada” (Ocejo y Hernández, 2016, p. 29), considerando a toda la población en igualdad de condiciones, siempre reflexionando sobre un actuar ético ante la sociedad.

De lo anterior, se desprende que educar para la paz es educar para el conocimiento y la práctica de los derechos humanos. Asegura Cabezudo (2013) que, para alcanzar dicho logro se requiere del establecimiento de puentes sólidos de trabajo cooperativo entre la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales que posibilite renovar el compromiso con los principios democráticos y éticos y, además, la transformación profunda de una sociedad violenta a una en paz.

El Comité de DDHH hace una de las enumeraciones más completas de causales de discriminación: raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento. Pero no estimándolas suficiente agrega una genérica: cualquier otra condición social. El principio de no discriminación está expresamente incluido en prácticamente todos los tratados y declaraciones de derechos humanos, en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de modo que no caben dudas que la prohibición de toda discriminación es hoy un principio inderogable de derecho internacional.

Sin embargo, no toda distinción es arbitraria. Si bien no hay una definición explícita de discriminación, hay acuerdo en que lo es aquella distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de cualquier índole, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas. Sea que se busque la distinción sea que no se

busque, pero produzca un resultado de menoscabo en el reconocimiento, goce o ejercicio de un derecho, es discriminación (Vasquez, 2013).

EPDH no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que debe considerar también la modificación de actitudes, el desarrollo de competencias y el adiestramiento en técnicas (aunque no se deja de lado el campo conceptual). Así, se hace también evidente que los sistemas educativos fracasan en la formación de personas capaces de convivir, pues han reducido el espacio escolar a la pura intelectualización del conocimiento, y no a la formación de personas:

Es a través precisamente de la educación que las sociedades alcanzan mayores niveles de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica (José Tuvilla Rayo (2005) citado por Vázquez Vela (2010, p. 117).<sup>8</sup>

Ahora bien, para alcanzar una meta semejante no basta con memorizar leyes, constituciones, estatutos, declaraciones, ni siquiera con ponerse el cinturón de seguridad y distribuir cívicamente en los contenedores el cristal, el papel, el resto. No basta con fumar sólo en las calles o asistir a cursillos de seguridad vial. Hay que saber priorizar, y eso se aprende yendo, no sólo al qué, sino sobre todo al porqué (Cortina, 2006).

---

<sup>8</sup> Fundador de la sección española de La Asociación Mundial de Educación para La Paz (EIP)

### 4.3.2. Instruir en Derechos Humanos

Es innegable como la violencia atraviesa todos los ambientes en que se desenvuelven los estudiantes, por lo anterior, la importancia de educar en la paz y en derechos humanos se ha convertido en un eje didáctico que, aunque se ha incluido con mayor fuerza en los currículos y normatividades colombianas mediante la formación ciudadana y ética, aún no se vivencia con contundencia en los ambientes educativos (Cabezudo 2013b).

El enfoque crítico, al que hace referencia Cabezudo en la cita anterior, se desdibuja en los programas ministeriales toda vez que se asume el trabajo de los derechos humanos como una cátedra más, y no como un ejercicio transversal dentro y fuera del aula, no impactará el campo pluridimensional que posibilita la sensibilización y práctica de una cultura de paz entre las comunidades educativas. De acuerdo con los argumentos de Cabezudo (2013c), las prácticas pedagógicas que aborden los derechos humanos deben dar cuenta de valores que favorezcan la convivencia tales como “la solidaridad, el respeto a la multiculturalidad y la defensa de los derechos humanos (...)” (p. 45).

Para Cabezudo (2013d) la educación en derechos humanos está relacionada con el compromiso, “análisis y monitoreo del cumplimiento (...), así como del respeto de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los gobiernos nacionales” (p. 45).

En otras palabras, la acción educativa está llamada a educar para la paz, toda vez que se requiere la atención de la paz, la solidaridad y la justicia para que sean garantizados los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana.

Pero para garantizar la efectividad en las prácticas de paz y justicia social, es necesario que tanto los gobiernos como el sistema educativo sintonicen planes y proyectos a favor de la educación en Derechos humanos. Se requiere de la unión y trabajo en conjunto tanto de la

sociedad civil, como del Estado y la escuela para que la gestión educativa sea coherente con la perspectiva de educar para la paz y los derechos humanos logrando una mayor responsabilidad para la promoción, ejecución y práctica de esta.

Estas premisas implican –sin duda– la responsabilidad del Estado en asegurar una educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo como su inclusión en la sociedad a través de la creación de una conciencia social abierta al cambio y la participación (Cabezudo, 2013).

Para evidenciar la práctica de la Educación para los Derechos humanos es importante favorecer condiciones como experiencias colectivas, resolución de problemas, promoción de relaciones democráticas entre docentes–estudiantes y acciones para construir conciencia pluralista, capaz de participar y transformar la realidad a favor del bienestar de la comunidad (Cabezudo, 2013).

Es por lo que, dentro de las características que posibilita garantizar al campo educativo el reconocimiento de los estudiantes de las normas, principios y contenidos que rigen los derechos humanos están los siguientes temas:

- “El fortalecimiento del respeto a sí mismo y a los demás;
- Fomentar el conocimiento de las normas y principios universales de los derechos humanos, para ejercerlos y hacerlos efectivos sin afectar a los demás;
- Reconocer que cada sujeto es libre y digno y tiene derecho a desarrollar plenamente su personalidad;
- Promover la multiculturalidad, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y el reconocimiento de la igualdad;
- Participar de forma efectiva potenciando una sociedad democrática;

- Garantizar la igualdad entre los miembros de una comunidad;
- Orientar el análisis de situaciones problema y concertar opciones de solución en donde prevalezca la justicia social y la paz” (Ocejo y Hernández, 2016, pp. 33-35).

Se enmarca en un enfoque ético en donde van más allá de los discursos y se refleja el respeto a los derechos humanos a partir de las prácticas. Sólo así, mediante la coherencia entre educación y praxis será posible contribuir a la protección de los sujetos, eliminando las discriminaciones y abusos y favoreciendo la consolidación de una cultura de paz. Apreciar la importancia de la libertad, desde la escuela, permite desarrollar capacidades para comprender, aceptar a los otros, así como solucionar conflictos mediante estrategias no violentas.

#### **4.3.3 Retos de la educación en Derechos Humanos**

La fijación de unos objetivos educativos para los DDHH en donde se apunta por el fomento de valores y comportamientos a favor de la paz; aprecio por el valor de la libertad; favorecimiento del reconocimiento en la diversidad; resolución de conflictos de forma pacífica, así como prevenir los abusos frente a los derechos humanos.

El abordaje de la educación en los DDHH requiere de una gestión educativa que promueva la formación de sujetos sociales con derechos, en donde la memorización plana de los mismos no sea el principal objetivo, sino que se aborden de manera transversal e integral mediante la propia convivencia. Por lo cual todos los componentes de la gestión educativa, tales como, las interrelaciones entre la comunidad, los enfoques de aprendizaje, los diseños curriculares, así como los recursos, materiales y demás disposiciones educativas sean el camino adecuado para educar en derechos humanos.

Asimismo, un enfoque pedagógico-democrático, posibilitará a la escuela plantearse unos contenidos contextualizados y con sentido para sus educandos. Aportando también al desarrollo del tipo de valores y derechos que orienten la formación de un sujeto integral, mediante el fomento de unos claros principios que direccionen las relaciones interpersonales al respeto de las libertades, de las opiniones, de las diferencias, en donde los estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos y aporten a la resolución de conflictos desde su sensibilidad y cuidado de la dignidad de él mismo y del otro.

La Educación para la Paz y los derechos humanos sólo será posible en la medida en que la escuela deje de sentirse como un lugar abstracto y distante del contexto cercano a los estudiantes, y se convierta en un ejercicio formativo que parte de su experiencia en donde aprenda a aprender, se le garantice la posibilidad del diálogo, del desarrollo de su identidad, pertenencia y responsabilidad con su entorno social.

#### **4.4. El diseño curricular de educación para la paz**

Partimos de la idea que, para construir una Educación para la Paz, se supone la necesidad de transformar la sociedad; a partir de su comprensión como una comunidad, esto es, una unión armónica de personas con sus diversidades y en su pluralidad, pero con una misma base de dignidad, es por ello que el entorno social se convierte no solo en un medio educativo por excelencia, sino que hace parte de la educación.

Ahora bien, para diseñar un currículo de Educación para la paz en las instituciones educativas sostiene la necesidad de crear redes entre el educando, el docente, la comunidad y el plantel con el objetivo de organizar y sistematizar el proceso pedagógico, hacerlo más dinámico en cuanto participan todos los actores interesados en que los educandos adquieran un aprendizaje

significativo y de calidad que les sirva para resolver problemas tanto cognitivos como los propios de la vida cotidiana.

Es por ello que la Cultura de Paz, es imprescindible en el sistema educativo, se vuelve pieza clave en la construcción de la ciudadanía, se encuentre de igual manera preparado, abierto y dispuesto a asumir el reto, en vista de que las organizaciones educativas han ido convirtiéndose en instituciones cerradas en sí mismas y en muchas ocasiones muy poco vinculadas a sus realidades sociales más cercanas.

Es por ello que hace necesario acercarse al currículo desde una definición que representa los ideales, las aspiraciones, los intereses y las percepciones. Al respecto Sacristán G. (2010) dice que:

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales (...) (p. 15).

Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico (Sacristán, 2010, p. 15).

#### **4.4.1. Características pedagógicas de la Educación para la paz**

El currículo de Educación para la Paz propone tres niveles pedagógicos a practicar y que son de importancia a desarrollar para nuestro trabajo, por lo tanto, a continuación, se reflexionara

sobre las implicaciones de las categorías identificadas en cada nivel establecido: Académico, formativo y pedagógico.

#### ***4.4.1.1 Nivel Académico***

Este nivel comprende el concepto de educación y sus implicaciones, considerando que ésta tiene unos propósitos (un para qué) que espera materializar a través de la enseñanza académica de ciertos contenidos, generalmente organizados en el currículo. Este argumento corresponde muy bien a la EP desde la perspectiva sociocrítica<sup>9</sup> y su propósito de contribuir a la transformación de los sujetos.

La EP tiene unos objetivos en torno a la sensibilización concienciación sobre la paz positiva, así como también un sistema pedagógico adecuado a tales fines.

Si bien el objetivo cognoscitivo de la EP se halla condicionado por una serie de contenidos conceptuales genera un proceso educativo como cualquier sistema conceptual de enseñanza, lo cual se consigue a través de objetivos de aprendizaje atados a unos contenidos que no se limitan a lo cognitivo, sino que tratan de incidir sobre lo actitudinal (educación para la vida) y lo procedimental (herramientas útiles de construcción de paz) en un diseño curricular explícito desde el que se llevan a cabo distintos tipos de actividades académicas.

#### ***4.4.1.2 Nivel formativo***

Se comprende que la formación es un principio o concepto operativo que tiene que ver con el devenir humano y su transformación racional a través de la educación en

---

<sup>9</sup> La realidad de la Escuela desde la óptica de las instituciones que regulan la normatividad; el docente como agente de formación desde el saber para la vida; y la transformación que genera el conocimiento en el estudiante cuando se orienta el proceso enseñanza aprendizaje bajo un enfoque crítico en la Escuela.

situaciones concretas y contextos específicos. Para el caso de estudio, la formación de los estudiantes sería entonces parte de esta cadena social que arranca desde el jardín infantil, pasa por la escuela y llega hasta la universidad que forma profesionales en las distintas disciplinas. Luego ésta pasa por la formación ética del sujeto como ciudadano, expresión institucional de la responsabilidad de la educación con la sociedad dado que tal misión se encuentra en su propio mandato legal de formación integral que le impone a la universidad capacitar al estudiante “para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Yarce y Lopera, 2002, p. 135).

Para la EP en Colombia coloca de frente a un eventual escenario de posconflicto esto resulta aún más evidente, si se juzga que es posible pensar, formar y construir una nueva sociedad en paz, lo cual demanda de las instituciones que contribuya a formar sujetos capaces de “ejercitarse para la crítica y la autocrítica, para la búsqueda de alternativas a las injusticias, desigualdades y violaciones de Derechos Humanos fundamentales” (Mosquera, 2002, p. 170). En este sentido, “una pedagogía que deje obrar en libertad a la juventud sería aquella generadora de una verdadera cultura académica donde educar es preparar al ser humano para la vida” (Piñeres, 2006, p. 54), pero para practicar tal pedagogía es necesario pensar en la formación docente (p. 99).

El nivel de formación de la EP se pregunta por el quién, por los sujetos de la EP, comprendiendo la formación como formación humana en un devenir de transformación. Mientras que el tipo de sujeto que espera formar la EP conlleva la formación ética del ciudadano que permita cuestionar el modelo de hombre que la cultura impone, la formación docente aparece como requisito para lograr tal formación (Garzón, 2015).

#### ***4.4.1.3 Nivel pedagógico***

En este sentido el nivel pedagógico indica que, ésta se ubica mejor en las concepciones pedagógicas que hacen parte de la escuela, dado que comparte los propósitos de evitar la guerra, criticar el autoritarismo de la escuela y hacer del maestro un agente de transformación social; además, a diferencia de la escuela tradicional, sus métodos autoestructurantes se comprometen con la búsqueda de la autonomía, la centralidad del sujeto y la transformación de la realidad, propiciando situaciones pedagógicas donde la experiencia y la práctica dan sentido a los contenidos en el marco de un contexto social al que las instituciones educativas responden en términos de una misión social y en el diseño de un modelo pedagógico adecuado a los problemas sociales y a las necesidades de desarrollo en un momento histórico concreto (Garzón, 2015, p. 103).

La Pedagogía, contiene varias acepciones, a veces es considerado como un saber teórico práctico generado por los pedagogos mediante el diálogo de su práctica pedagógica y la reflexión personal. Según Thomas Khun, (1969) citado por Alexander Luis Ortiz Ocaña (2014), confirma que la Pedagogía consiste en la: “disciplina Científica que busca la transformación intelectual del hombre y de su estructura de conciencia” (Sibrian, 2018, p. 19).

De acuerdo Alexander (2014), el nivel pedagógico, consiste en un sistema formal cuya finalidad es relacionar a los actores educativos con el conocimiento científico para cultivarlo, conservarlo y consolidarlo en el proceso pedagógico de las organizaciones educativas. Por tanto, es un instrumento fundamental de la labor pedagógica de los docentes, que son los que llevan el adiestramiento, comisionados de formar personas a partir del uso racional de estrategias, recursos y métodos apropiados de enseñanza. Conformando una comunidad educativa integrada por docentes y estudiantes que cultivan, conservan y consolidan el conocimiento científico generado

en el proceso pedagógico con el fin de utilizarlo en la formación del ser humano y en la transformación de la sociedad (Sibrian, 2018).

Es por ello que todos los colegios deberán tener una fundamentación pedagógica sobre la cual se haga una propuesta para educar a los ciudadanos del futuro, que lo haga diferentes en el contexto educativo. La educación es la razón de ser de una escuela a la que asiste el estudiante- niño para educarse. Esencialmente como futuro ciudadano que participará de manera activa en el proceso social. Como agente político, productor de bienes o servicios y reproductor de la especie.

De esta manera se debe buscar que sean adultos responsables y conscientes de la necesidad de transformar la realidad social que vivimos. Deberán prepararse para desterrar la discriminación, la violencia, la guerra, la miseria, la opresión. Y deberán saber trabajar con sus cerebros y sus manos, sobre el principio de una autodisciplina generada en un trabajo individual y cooperativo que los transforma y transforma la realidad circundante (Colegio Unidad Pedagógica, 2018).

Y como tal, deberá encontrar todas las posibilidades para el pleno desarrollo de su personalidad y de sus aptitudes. Podrá tener la posibilidad de ser feliz, afectuoso y sereno; expresar su alegría o molestia, sus afirmaciones y temores. Será respetado y protegido contra cualquier situación de maltrato o agresión.

Escuelas en donde se le faciliten todas las posibilidades para el desarrollo de sus múltiples formas de expresión, de ser, de hacer. Amplias y generosas para el desarrollo del espíritu, el afecto, el amor y el trabajo. Donde el conocimiento serio y riguroso debe ser construido socialmente sobre el debate, la discusión y la experimentación, alejando todo dogmatismo o cualquier imposición (Colegio Unidad Pedagógica, 2018).

Siendo los principios y valores, fundamentos en discusiones participativas y quehaceres diarios sólidos. La autonomía en cada actuación o participación y el ejercicio de la libertad, sobre la base del respeto. El claro manejo del conflicto y de la solución pacífica. Serán participantes activos en su proceso. Preparados para vivir, para ser Colegio Unidad Pedagógica, 2018).

## 5. Metodología

Este estudio se ubica en el paradigma de investigación hermenéutico que se conceptualiza desde una perspectiva de análisis que “considera los fenómenos culturales como formas simbólicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas” (Giménez, 1994, p.55). A su vez, el enfoque investigativo cualitativo permite que se empleen “métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos,” (Vasilachis, I., 2006, p. 29). Por último, el método de investigación de estudio de casos implica

la indagación, a través de un proceso sistemático, en el que busca comprender en profundidad fenómenos educativos, con el fin de conocer el funcionamiento de las partes para crear una hipótesis y alcanzar ciertos niveles explicativos de las relaciones causales encontradas, dentro de un proceso determinado en un contexto específico. Por otra parte, se le denomina caso a aquella persona, situación, entidad social, etc., que merece ser investigada para comprender su particularidad. (Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, s.f., p.1)

Además de responder a una investigación de tipo hermenéutico-cualitativo, el estudio asume la perspectiva del método de estudio de caso debido a que “estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real y se utilizan múltiples fuentes de datos” (Yin, 1989, citado por Martínez, 2006, p. 174). Así, la institución educativa constituye en un único caso que merece ser comprendida a profundidad, puesto que se debe analizar el currículo de las experiencias desarrolladas por los docentes líderes, en términos de los aportes a la construcción de una cultura de paz al interior de la comunidad educativa, a través del desarrollo

de sus elementos constituyentes (Valores y Cualidades), mediante las prácticas deportivas de yoga y el patinaje.

El proyecto de investigación desarrolló en cuatro etapas que, se describen a continuación:

## **5.1 Etapa Documental**

### **5.1.1 Fase: construcción de los antecedentes**

Para esta fase se consultaron fuentes bibliográficas, publicados en Internet como archivos PDF sobre la construcción de cultura de paz en países que tuvieron conflicto armado interno, que corresponden a artículos de resultados de investigación, documentos científicos, tesis, publicados en el período comprendido 2000-2017 en bases de datos de Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de los Andes.

Posteriormente, se establecen cuatro categorías conceptuales para el análisis de las experiencias pedagógicas y curriculares en construcción de cultura de paz, para darle respuesta al interrogante de esta investigación, ¿Cuáles son los aspectos curriculares y pedagógicas que consideran los maestros en el diseño de experiencias de educación para la paz, en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla?, a saber: educación para la paz, educación en derechos humanos, El Diseño curricular de educación para la paz y cultura de paz. Para cada categoría se buscó identificar los aspectos pedagógicos para llevar a cabo la construcción de una cultura de paz dentro de las instituciones educativas del país

### **5.1.2 Fase: recolección de información documental**

Se inició con una entrevista semi-estructurada al Directivo Docente 1 (Rector), sobre la implementación de la Cátedra de la Paz en el currículo de la institución Educativa. En ella se mencionan que la violencia directa y estructural que se vive en el contexto que está inmersa la

institución ha permeado las relaciones interpersonales de sus educandos, debido a que reproducen dicha violencia. También se menciona como la implementación de política educativa distrital, a través de sus programas y proyectos, ha contribuido a reducir el uso de la violencia en las relaciones interpersonales de sus educandos y a optimizar el uso de su tiempo libre.

Después, se realizó una observación de una sesión de la experiencia analizada Ángeles de luz: patinaje sin barreras, con el fin de identificar las prácticas pedagógicas que realizaba el docente líder para realizar unas prácticas deportivas inclusivas con población con discapacidad visual. También llamó la atención del grupo investigador, la participación de población vidente en los ejercicios de patinaje en el proceso.

Asimismo, el grupo investigador le generó interés que los educandos de la educación de básica secundaria ingresaban diariamente al coliseo de manera autónoma a sentarse, a cerrar sus ojos y a respirar durante diez minutos, gracias a la práctica deportiva de yoga, realizada por unos de los profesores de educación física.

A partir de estos intereses, se realizó una entrevista semiestructurada, de acuerdo con los objetivos de la investigación, a los docentes líderes de las experiencias para indagar sobre los aspectos pedagógicos y curriculares de sus prácticas deportivas y su aporte a la construcción de cultura de paz en la institución educativa. Posteriormente, los docentes líderes le permiten el acceso al grupo investigador de documentos, que tienen información adicional de sus experiencias. Por último, se tuvo acceso al plan de estudios de las asignaturas de Educación Física y de Educación Artística del 2017.

## **5.2. Etapa de trabajo de campo**

### **5.2.1. Fase: Definición del perfil de los informantes**

De la totalidad de la población de la comunidad educativa se escogieron los siguientes actores para realizar las entrevistas semiestructuradas, debido a que reconocen el desarrollo de las experiencias en construcción de paz de la institución educativa:

Un directivo docente de la institución para comprender la estructura, el funcionamiento y el recorrido histórico, que se ha hecho en la institución educativa, en lo concerniente a la construcción de una cultura de paz.

Una docente orientadora, perteneciente al comité de convivencia de la institución educativa, testigo del desarrollo de las experiencias curriculares y pedagógicas en construcción de paz que se llevan a cabo en la institución educativa.

Dos docentes que han liderado las experiencias pedagógicas y curriculares en construcción de paz y que las han socializado a nivel local, nacional e internacional.

### **5.2.2. Fase: Diseño de técnicas de recolección de datos**

Para la recolección de datos de la investigación se elaboró una entrevista semiestructurada de once (11) preguntas, pensada en el perfil de los informantes y su relación con las experiencias analizadas, con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos sobre el diseño curricular de educación para la paz de cada experiencia y el rol de los actores de la comunidad educativa en la formulación e implementación de las experiencias.

Posteriormente, lo docentes líderes permitieron el acceso al grupo investigador de los documentos que explican el proceso la formulación e implementación de las experiencias analizadas y los referentes teóricos utilizados en estas, y al plan de estudios de las asignaturas de educación física y de educación artística.

### **5.3. Etapa de sistematización y análisis de datos**

#### **5.3.1. Técnicas de sistematización de información**

La fase de sistematización de datos se realizó a partir del instrumento para la recolección de información y de los documentos sobre las experiencias utilizados, se transcribieron las entrevistas, aplicadas a los informantes, en formato Word. Posteriormente, para el empleo de la categorización de las entrevistas, se recurrió al software Microsoft Excel, a través de la transcripción de fragmentos de las frases y fragmentos de las entrevistas en formato Word y de los documentos sobre las experiencias para identificar patrones y tendencia de las categorías. Inicialmente se partió de las categorías diseño curricular de educación para la paz, cultura de paz, educación para la paz y educación en derechos humanos como ejes centrales de búsqueda, sin embargo, al analizar la información surgieron nuevas categorías relacionadas tales como: características pedagógicas de la Educación para la paz, elementos constituyentes de la cultura de paz, elementos constituyentes de una educación para la paz e instruir en Derechos Humanos, elementos clave para analizar el currículo de cada experiencia y su aporte en la construcción de una cultura de paz.

Posteriormente, se elaboró una tabla en Microsoft Excel con los siguientes ítems en cada una de las columnas: ID., cita, categoría deductiva (categoría conceptual), categorías inductivas y fuente de donde se obtuvo el dato, para establecer relación y jerarquía entre ellas por cada una de las experiencias, por lo cual, a continuación, se presentan tablas realizadas:

**Tabla 2.- Análisis de Datos.**

ID	Cita	Deductiva	Inductiva	Inductiva	Inductiva	Fuente
1	Bueno en ese orden de ideas creo que el aporte ha sido el proceso de sensibilización que ha tomado toda la institución con el proceso de inclusión que se está realizando desde la actividad física más específicamente desde el patinaje, al proceso de integración el cual tiene la institución, el aporte creo que es darle la posibilidad a unos niños a unas personas que han sido excluidas dentro de los procesos pedagógicos y sociales, no solamente a nivel educativo sino a nivel social.	Cultura de paz	Elementos constituyentes de la cultura de paz	participación	Solidaridad	(Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Abril 10, 2017.)
2	Bueno, uno es porque es un colegio que está integrado a los dos procesos cognitivo a la discapacidad cognitiva leve y a los niños invidentes con discapacidad visual nosotros en esta institución y aquí en la sede B desde preescolar tenemos los niños con discapacidad visual, además que nosotros nos hemos salimos de la tradición de la actividad pedagógico- deportiva y damos desde los inicios de los niños el deporte del patinaje acá, entonces desde ese momento fue que surgió la posibilidad de enseñarle y de que incluyéramos a esos niños desde preescolar al proceso deportivo del patinaje y desde ahí fue que nació, desde nuestra malla curricular y desde nuestro planteamiento pedagógico tenemos el patinaje y desde ahí fue que nació la idea y el proyecto de inclusión para estas personas.	Educación para la paz	Elementos constituyentes de una educación para la paz	Convivencia		(Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Abril 10, 2017.)

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 5.4. Fase: análisis de datos

Las Tabla 2 y 3, dan cuenta de los hallazgos más significativos del análisis de cada una de las experiencias con las categorías conceptuales propuestas en la investigación según la codificación de los datos obtenidos. Este análisis se realizó por cada una de las experiencias, debido a que se vio que cada una tiene un proceso de desarrollo y atiende a una población estudiantil diferente en la categoría el diseño curricular de educación para la paz tiene la mayor relevancia, porque la articulación curricular de las experiencias con los planes de estudio de las asignaturas de educación física y de educación artística de la institución educativa, se pudo evidenciar que desarrolla elementos constitutivos de cultura de paz, (valores y cualidades). Además, la formulación e implementación de las experiencias en construcción de paz han permitido el desarrollo de un diseño curricular en educación para la paz. Por último, las prácticas pedagógicas inciden directamente en el impacto de los elementos constitutivos de cultura de paz, (valores y cualidades)., debido a que se generan relaciones interpersonales empáticas y confianza.

**Tabla 3.- Categoría conceptual – Experiencia 1 Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR**

Deductiva	Inductiva	Inductiva 2	Total		
<b>Cultura de paz</b>	<b>Elementos constituyentes de la cultura de paz</b>	Confianza	1		
		diálogo de paz	3		
		Participación	4		
	<b>Currículo</b>	<b>Enfoque Pedagógico</b>	Transformación creativa del conflicto	2	
			valor de la solidaridad	1	
			valor del respeto	3	
			Aprendizaje Significativo	7	
			Derechos Humanos	1	
			<b>modelo pedagógico</b>	Constructivismo Social	8
			<b>Tendencia Pedagógica</b>	Derechos Humanos	10
	Humanista	3			

Deductiva	Inductiva	Inductiva 2	Total
educación en derechos humanos	instruir en derechos humanos	normas principios y contenidos	9
Educación para la paz	Elementos constituyentes de una educación para la paz	Convivencia	22
		Libertad	19
		libertad, convivencia y tolerancia	2
		Tolerancia	5
		Violencia Directa, estructural y cultural	Violencia directa
		Violencia estructural	4
El diseño de currículos de educación para la paz	Características pedagógicas de la Educación para la paz	Nivel académico	55
		nivel didáctico	4
		Nivel formativo	43
		Nivel pedagógico	6
		<b>Total general</b>	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.- Categoría conceptual de Marco Teórico – Experiencia 2 Ángeles de luz: patinaje sin barreras**

Deductiva	Inductiva	Inductiva 2	Total	
Cultura de paz	Elementos constituyentes de la cultura de paz	confianza	2	
		diálogo	1	
		integración	2	
		Participación	7	
Educación en derechos Humanos	instruir en derechos humanos	normas principios y contenidos	1	
		Normas, principios y contenidos	1	
		Principios de los derechos humanos	iguales y no discriminatorios	1
Educación para la paz	Elementos constituyentes de una educación para la paz	Convivencia	1	
		convivencia	3	
		libertad	1	
		Violencia Directa, estructural y cultural	Violencia estructural	3
		El diseño de currículos de	Características pedagógicas de la Educación para la paz	nivel académico

<b>Deductiva</b>	<b>Inductiva</b>	<b>Inductiva 2</b>	<b>Total</b>
educación para la paz		nivel formativo	28
<b>Total general</b>			<b>120</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

## **6. Discusión y análisis de resultados**

En el presente capítulo se organiza en tres subcapítulos. El primero presenta los datos analizados de las dos experiencias exitosas en términos de la construcción de cultura de paz en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla que, a partir tres fuentes de datos: las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes líderes, plan de estudios de las asignaturas de Educación Física y de Educación artística (de ciclo inicial a ciclo 5) y documentos relacionados con las experiencias. Posteriormente, se analiza el currículo, construido y armonizado con el P.E.I., a lo largo del desarrollo en la institución educativa, y la perspectiva pedagógica en la cual se apoyan las experiencias. Por último, se ponen en evidencia los hallazgos en términos de cultura de paz.

En el segundo, se trabaja el rol de los dos docentes líderes de cada una las experiencias analizadas en la construcción de una cultura de paz dentro de la institución educativa y la incidencia de los demás actores del colegio en dicha construcción y, el tercero, y último, presenta recomendaciones para cada una de las experiencias, en cuanto a su sostenibilidad y su posible réplica en otras instituciones educativas del país.

### **6.1. Experiencias de educación para la paz**

El Colegio Rodrigo Lara Bonilla escogió el modelo pedagógico constructivista social debido a que los aprendizajes se generan mediante la interacción del estudiante con otros, el contexto y la mediación permanente del maestro o maestra a partir de situaciones prácticas, significativas, auténticas y problemáticas del mundo de la vida social y cultural de quienes participan en ella. El papel del maestro dentro de este modelo es quien debe mediar los procesos, estar permanentemente al frente de los avances o dificultades de los estudiantes y

orientar los conocimientos previos del estudiante llevándolo a que por sí mismo descubra nuevos aprendizajes.

El enfoque escogido por la institución educativa es el Aprendizaje significativo, porque favorece que el educando se desempeñe desde la acción pedagógica, al pensar en diferentes formas para que los estudiantes se desempeñen en la cotidianidad a partir de las múltiples interpretaciones que se han desarrollado en la escuela y que traen de sus experiencias de vida. permite involucrar, reordenar, integrar y/o transformar El aprendizaje por descubrimiento, involucra reordenar e integrar o transformar la información nueva, de manera que se descubran las relaciones o el contenido que hacía falta en ese momento, permitiendo que se haga significativo las acciones humanas, dentro de su contexto educativo, pretenden establecer unas interrelaciones permanentes y constantes entre las premisas fundamentales del constructivismo social para el ROLABO. En un contexto educativo y pedagógico, el enfoque se hace evidente a través de las acciones humanas que se establecen entre docentes, estudiantes, familia y comunidad, que, las tendencias más contemporáneas de los derechos humanos y el marco de la teoría del aprendizaje significativo y de la comprensión.

La tendencia pedagógica escogida fue la humanista, debido a que produce ciudadanos dueños de sus propias mentes, que promueven la expansión del pensamiento y voz de los individuos generando nuevas formas de comunicación y de reflexión en beneficio de sí y de los demás (Nussbaum, 2005.). La estrategia pedagógica escogida fue Los Derechos Humanos puesto que posibilita la construcción colectiva del conocimiento y de la ciudadanía, en el marco de la democracia y la participación.

### **6.1.1. Experiencia 1: Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR**

La experiencia en construcción de cultura de paz Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR nació en 1999 con un hecho de violencia directa (el asesinato de un educando de grado undécimo) que, conmovió profundamente al profesor, líder de esta experiencia, ya que, a partir de su proceso de reflexión sobre este hecho violento, propició la oportunidad de generar transformaciones en las vidas de sus educandos. Esta experiencia comenzó como un proyecto de aula en la asignatura de educación física, sobre dos conceptos: la corporeidad y el reconocimiento corporal, a través de las prácticas deportivas de las artes marciales, las porras, la gimnasia y el yoga. A continuación, el profesor narra con sus propias palabras este hecho de violencia directa y su proceso de construcción de esta experiencia:

Pero existe un detonante que me lleva a trabajar acá, de una manera muy fuerte y es que en ese año 1999, justo cuando llego al colegio, más o menos al mes siguiente, uno de los estudiantes de 1103, que lo tengo muy gravado, el día anterior, que era un día entre semana, hablo con él, le digo: “no sé por qué he percibido algo extraño” -no sé en ese momento que era- y hablo con él y él pues me saluda y Le digo: “no sé, mira, juicioso pórtate bien”, no sé qué era lo que tenía, pero al otro día, Fredy, quien era el coordinador en ese momento, me informa al medio día que llego que el estudiante había fallecido de siete disparos. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Entonces para mí eso es un detonante con el que inicio ese proceso y básicamente, yo había pensado que la educación física y en general la educación

es la manera de brindarles transformaciones a los estudiantes entonces tomo como primer territorio el cuerpo y desde el cuerpo empiezo a generarles una serie de dinámicas en torno... y acá tendré que hablarte de dos procesos epistemológicos que son la corporeidad y la corporalidad. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

El profesor describe el concepto de corporeidad en el que se basa su experiencia: “la corporeidad supone el cuerpo como una herramienta de transformación de vida en donde ya tú llegas a involucrar elementos axiológicos, biofísicos es decir trabajas dinámicas de convivencia, tolerancia, respeto, participación.” (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Para el desarrollo del concepto mencionado en el párrafo anterior, el profesor líder de la experiencia comenzó a trabajar con los estudiantes de los grados novenos, décimos y undécimos de la institución educativa, desde el año 2007, por medio de talleres con frecuencia mensual. Posteriormente, en el año 2010, el docente líder de esta experiencia escogió un curso de grado noveno, integrado por 40 educandos, como grupo focal para realizar una investigación de carácter cualitativo por tres años, cuyo objetivo fue el implementar los conceptos de corporeidad y de reconocimiento corporal para generar hábitos de vida saludable. Al terminar esta investigación, el profesor la sistematizó, en las que grabó entrevistas a los educandos participantes, que se pueden encontrar en la página web de youtube.com. En los resultados de la investigación, se evidenció que se desarrollaron elementos constituyentes de la educación para la paz como la convivencia, debido a que se promovió el respeto por sí mismo y por los demás en los jóvenes y el ser tolerante, las capacidades requeridas para vivir en sociedad. (Zurbano,1998.). Para soportar lo anterior, el profesor narra cómo fue de satisfactorio haber alcanzado este logro:

En el año 2009 se busca un grupo focal en el que existían situaciones de conflicto y se les hace acompañamiento hasta el año 2012, para lo que se determinaron las posibles causas, que guardaban relación con la vivencia de los derechos humanos, mejorando la convivencia, aceptar la diferencia, respetar al otro, etc. Y todo se hace notorio en la relación desde el cuerpo. (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 4)

Gratamente lo convivencial también se mejoró muchísimo y se sistematizó en una entrevista que está publicada en YouTube con el título de “entrevista a los estudiantes en proceso de yoga de colegio Rodrigo Lara Bonilla” en la que cada niño habla de la incidencia que tuvo ese trabajo en su vida. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Luego, en el año 2011, los docentes del área de Libre Expresión acordaron un diseño curricular explícito y oculto en el que los objetivos del aprendizaje, atados a las prácticas deportivas de la Yoga incidieron en lo actitudinal, educación para la vida y lo procedimental, herramientas útiles de construcción de paz. (Garzón, 2015), a través de sesiones de 110 minutos en el Coliseo con grupos de 120 a 150 estudiantes.

continuamos haciendo la labor... y algo particular es que cuando los docentes o los investigadores trabajan con grupos focales con grupos base yo trabajé con 40 pero lo que hizo esa experiencia fue extenderla a toda la jornada de la tarde, empezamos a trabajar con los profesores de las asignaturas de Educación Física y de Educación artística, empezamos a reunirnos en mis dos horas de clase, ellos me traían a sus grupos y trabajábamos en colectivo entonces así teníamos

sesiones de 120 estudiantes, 150 estudiantes trabajándole la noción de corporeidad incorporando algo que se llama asanas. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

#### **6.1.1.1. Características pedagógicas del diseño curricular de la experiencia 1**

##### **Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR**

En el año siguiente (2012) y los que continuaron, la experiencia alcanzó un nivel pedagógico en su diseño curricular, puesto que los profesores de la experiencia fueron agentes de transformación social, debido a que se comprometieron con la búsqueda de la autonomía de sus educandos, ya que se propiciaron situaciones pedagógicas anuales, donde la experiencia y la práctica dan sentido a los contenidos del área de Libre Expresión en el marco de un contexto social. A continuación, se anexan los datos que soportan este apartado:

Luego hicimos un ejercicio en colectivo con los chicos 1.200 estudiantes en el año 2012 también esta referenciado en internet. Tú pones en Google: “récord nacional de yoga” y aparece... ósea hicimos un récord nacional, ósea la primera vez que el colegio se monta en un récord nacional fue un colegio público con récord nacional, ya empieza a tener una connotación distinta. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Luego en el 2013 continuamos el trabajo y en el 2014 pues llegamos así como con la idea de por qué no hacer esto más grande y posesionar el colegio mucho más allá e hicimos una preparación de ejercicio para un récord Guinness, de hecho para dos récord Guinness la cadena de percusión corporal más grande del mundo y la cadena de yoga más grande del mundo, y, preparamos a los

estudiantes en esa dinámica y el 10 de septiembre del año 2014 se hizo el ejercicio en compensar y logramos romper el récord mundial rompimos los dos. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Luego en el 2015 hacemos un ejercicio colectivo con más de dos mil estudiantes, en el coliseo El Salitre, en la semana por la paz y en el año 2016 seguimos trabajando la propuesta y hacemos un ejercicio un poco más complejo que se denominó *el longest yoga lesson*, la clase de yoga más larga del mundo, la hicimos aquí arriba, en la sala de profesores, aquí en ciudad bolívar, con estudiantes del colegio distrital, con estudiantes de la universidad distrital, con estudiantes de la universidad pedagógica, y nos retamos a hacer un ejercicio por la paz desde el cuerpo, que fue la clase de yoga más larga del mundo. Duró treinta y seis horas continuas. Niños de colegio, niños de universidades. ¿Por qué? Porque íbamos mucha más allá, que es cambiar el paradigma de la educación y cambiar el paradigma de violencia que se le ha impuesto a los jóvenes en la localidad. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

En las características pedagógicas del currículo de educación para la paz a nivel académico de la experiencia se encontró que incidió sobre lo actitudinal (educación para la vida) y lo procedimental (herramientas útiles de construcción de paz), a través de prácticas deportivas como las artes marciales, las porras, la gimnasia y el yoga. (Garzón, 2015). Asimismo, las prácticas deportivas fueron enfocadas como un estilo de educación para la vida, en la que fue más importante la construcción efectiva de la paz sobre los contenidos de la asignatura primó la

construcción efectiva de la paz sobre los contenidos temáticos de la asignatura, como se puede evidenciar en la tabla 4 del plan de estudios de la asignatura de educación física. (Gómez, 1992)

Así lo demuestran las siguientes citas:

“pero así a manera de resumen los chicos le estaban dando una connotación muy importante y era que ese trabajo los estaba proyectando de una manera diferente en su vida.” (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

Las adaptaciones curriculares tanto en el ámbito de la educación física y la educación artística fueron inherentes al involucrar más la noción de corporeidad y de técnicas somáticas. Ir más allá de simplemente la enseñanza de un gesto técnico, que se haría desde la corporalidad con las acciones deportivas, y llevarlo a transformar una actitud ante la vida. No solamente es una opción del cuerpo, sino una acción del alma. Creo que ese trabajo nos llevó a que dentro de nuestro currículo ya es casi un eje fundamental tener diez minutos de trabajo pedagógico en torno de la pedagogía del lotto. Eso ya es la impronta, es el sello que tenemos. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.)

**Tabla 5.- Plan de estudios de la asignatura de Educación Física, Grado Séptimo (2017)**

<i>GRADO</i>	<i>NÚCLEOS TEMÁTICOS</i>	<i>HABILIDADES FUNDAMENTALES</i>	<i>CONTENIDOS</i>	<i>METODOLOGÍA</i>	<i>EVALUACIÓN</i>
7°	Habilidades motrices y <b>capacidades físicas para la vida</b>	Poseer una excelente coordinación motora, gran sinergia (riqueza en la coordinación de órganos en el movimiento) entre centros nerviosos.	Capacidades físicas: Resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad. Equilibrio.	Comando directo  Asignación de tareas  Descubrimiento guiado.	Analiza, reflexiona sobre sus posibilidades, desde la ejecución de habilidades

<i>GRADO</i>	<i>NÚCLEOS TEMÁTICOS</i>	<i>HABILIDADES FUNDAMENTALES</i>	<i>CONTENIDOS</i>	<i>METODOLOGÍA</i>	<i>EVALUACIÓN</i>
	Lúdica y deporte  <b>Desarrollo físico salud y calidad de vida</b>  Cuerpo y comunicación	Poseer mayores reservas energéticas, y usarlas de una forma más optima  Neutraliza y resiste mejor los efectos de la fatiga  Asimila mentalmente los síntomas de la fatiga.  Disposición favorable a la implementación de hábitos saludables de vida Auto control y superación de miedos e inhibiciones motrices  Reconoce los diferentes niveles de destreza motriz tanto en lo personal, así como en los otros.  Se esfuerza para superar sus dificultades en la ejecución de destrezas motrices.  Es crítico de su proceso de aprendizaje.  <b>La alteridad, la otredad, y la empatía son ejes de su actuar como estudiante Rodriguista.</b>	Aplicación de las pruebas Eurofit para la evaluación del desempeño de los estudiantes del grado.  Circuitos de habilidades.  Ejercicio funcional  Creación de un plan de actividad física diario para los estudiantes del grado.  Baloncesto, voleibol, futbol sala, gimnasia y atletismo:  Reconocimiento de los beneficios de la práctica deportiva.  Juegos predeportivos y análisis de la técnica deportiva.  <b>Yoga: Asanas, respiración relajación, concentración.</b>		motrices, manteniendo una buena relación con los otros y su entorno.  Incrementa su umbral de tolerancia a la fatiga física, y mental.  Es capaz de desarrollar actividades en conjunto; equipo, manteniendo un espíritu de cooperación, tolerancia y respeto por el otro, y por su entorno.  Asume con total compromiso el desarrollo de actividad física cotidiana como mejora de sus hábitos de vida.  <b>La otredad, la alteridad y la empatía son ejes en su accionar como un sujeto de derechos.</b>

**Fuente:** Plan de estudios de la asignatura de Educación Física, 2017, Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

Los núcleos temáticos, las habilidades fundamentales y la evaluación del plan de estudios inciden en lo actitudinal (educación para la vida) y lo procedimental (herramientas útiles de construcción de paz, ya que se incluyen la alteridad, la otredad, y la empatía en el deber ser del educando rodriguista, para mejorar su calidad de vida. La incidencia de la pedagogía del loto

fue reducir las respuestas violentas de los educandos, a través del trabajo desde la acción kinésica el cuerpo, la acción prosémica, el contacto corporal y la acción neurocognitiva, respirar, pensar y actuar.

A nivel formativo, el diseño curricular de la experiencia reflexionó sobre la formación ética del educando como ciudadano, en la que se ejercite cotidianamente para la crítica y la autocrítica, y busque alternativas a las injusticias, desigualdades y violaciones de Derechos Humanos fundamentales, (Mosquera, 2002, p. 170). A continuación, se refieren los datos sobre el nivel formativo de la experiencia:

Eso es muy importante, porque cómo así te educan, la educación es un acto, a veces de repetición y análisis, pero es un acto de entrenamiento en algunos contextos. Cuando le enseñas al niño, que hay que dar una respuesta diferente y se lo estás martillando constantemente, el niño lo va incorporando en su ser. Cuando no, se pierde, porque el contexto de ellos es muy difícil. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.)

Hablar de educación es más que la trasmisión de datos o la instrucción que nos conduce a desempeñarnos profesionalmente en la ejecución de una actividad; es buscar el equilibrio entre los saberes académicos con otros que son trascendentales en la formación personal de los estudiantes (como seres humanos), y que nos permite ser incluyentes reduciendo en gran medida la brecha segregacionista entre niños, niñas, jóvenes, de diferentes razas, creencias, estratos sociales, etc. Este es el camino que nos conduce hacia una verdadera educación de calidad donde se articulan diversos saberes, se conjugan capacidades que los individuos ya han adquirido con el desarrollo de nuevas

propuestas, manteniendo la construcción colectiva del conocimiento donde el colegio es la base, el eje, de la transformación social.” (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 7).

### **6.1.1.2. Elementos constituyentes de una educación para la paz de la experiencia 1**

#### **Pedagogía del Loto: Yoga y Reconocimiento Corporal. Tocar para INCITAR**

En los hallazgos de Educación para la paz, conforme a Zurbano (1998), el elemento constituyente de la libertad se potenció la autonomía en los educandos, porque creó estructuras de relación y de trabajo que lo llevaron a pensar. Asimismo, se impulsó la vivencia y el ejercicio cotidiano de valores como el respeto por sí mismo, por su cuerpo, por los demás, etc., en el que aprendió a tomar decisiones mediante el ejercicio de la participación, puesto que asumió responsabilidades y rutinas con las que genera normas de autogobierno, como el dominio de sí mismo y de su cuerpo. Algunos participantes narran su experiencia que corroboran lo anterior:

“entusiasmo porque allá nos sentimos parte de algo importante, libre tranquila.

Lo logre concentrarme, me lo había propuesto, tenía el propósito de lograrlo.”

“ser libre, se siente despejado, más lleno de alegría, de esos se trata la vida, por más dolores que uno tenga, no rendirse, siempre intentarlo, paz.”

“me desafié a mí mismo, tenía un propósito conmigo mismo y utilicé mucha concentración. Impacto para la paz: Podemos demostrar que a pesar de que nuestra localidad es subestimada, no solo hay violencia sino podemos hacer

cosas buenas y grandes.” (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 58.).

Cada participante del proceso va a convivir en una proyección de su kinesfera o espacio personal, por lo tanto, es pertinente trabajar la organización en hileras y filas, las cuales se establecen con total libertad, sin importar estatura o género, simplemente que exista comodidad y gusto en el sitio en que se ubicaran. Partimos de la premisa de que él y la estudiante este feliz en su espacio vital como base de una relación armónica. (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 38.).

Por otra parte, en consonancia con Zurbano (1998), dentro de los hallazgos se encontró que el elemento constituyente de la convivencia hubo un equilibrio entre la autonomía y la socialización, en el que se complementaron y no se anularon entre sí. A su vez, la socialización fue creativa, en la que el educando que participó de esta iniciativa curricular consideró al otro como una realidad y experiencia gratificante para su autoafirmación, creó relaciones interpersonales positivas, que generaron sentido de pertenencia y referencia conductual, para producir la integración social, en donde prevalezca el bien común sobre el bien individual. Igualmente, en la socialización se adquirieron compromisos en favor de otras personas más que de uno mismo. En los siguientes datos soportan estos hallazgos:

“El entorno desde esta dinámica, ha permitido que el individuo y el colectivo capten su entorno a través de la escucha, reconociendo su micro territorio y se

empodere de él, a partir de su cuerpo.” (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 9.).

“Posición del sastre o sukhasana: Ejercicio de alargamiento de la columna vertebral, apoyo en isquiones y cruce de las piernas, permite mejorar la atención y desarrollar procesos de reflexión, básica para la convivencia.” (Rubio, Garzón, Acuña, Cuellar y López, 2014, p. 24.).

Número 1 se mejoraron las dinámicas de convivencia, las cuales están fundamentadas desde el año 2009, 2010, 2011 y 2012, el colegio ha sido reconocido como un territorio de paz, ha sido posicionado, desde Secretaría de Educación, desde la Organización de Estados Iberoamericanos, reconocido por el Concejo de Bogotá, por la Alcaldía de Bogotá, por el Ministerio de Educación, por la Secretaría de Educación de Bogotá, por la Gerencia de paz, ciudadanía y convivencia y por el Global Teacher Prize, que es el equivalente al Nobel en Educación. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.).

### **6.1.1.3. La pedagogía del Loto y la construcción de cultura de paz**

En esta experiencia se desarrolló el elemento constitutivo de la cultura de paz de la participación, debido a que contó con la participación de los profesores de educación física, los profesores de educación artística y los educandos de toda la secundaria, que llevó a que 15 de las personas vieran en la docencia en educación física y en educación artística para mejorar su calidad de vida. El profesor líder de esta experiencia narra con mucha emoción como su experiencia ha logrado transformar vidas y generar impacto en la construcción de cultura de paz

en sus estudiantes: “Tengo estudiantes abogados, ingenieros, médicos, en las fuerzas militares, policía, y creo que hemos marcado una huella positiva. Cinturones negros, también de taekwondo, o sea, muchos chicos allí.” (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.)

Y ver que la propuesta pues tiene ese impacto y que ha cambiado tantas vidas y que si me preguntan el seguimiento que he hecho a los estudiantes, lo puedo decir tengo más de 15 licenciados en educación física, que cuando les pregunto: ¿Por qué estudió esa carrera? Profe porque quería ser como usted. O sea, para mí me parece divino. Y ¿Tú qué estás haciendo? No, profe artística. ¿Por qué? Profe porque es que el área del cuerpo me gusta y usted me la trabajó y tal cosa. Chévere. Me los he encontrado en clases cuando yo les doy especialización, me los he encontrado o en el pregrado, me los he encontrado. Me los he encontrado fuera del país. Me los he encontrado en Dubai, en la India y en Abu Dabi. O sea, egresado del Colegio. Para mí es maravilloso. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.)

Tengo un estudiante, Fue el último, me lo encontré en Dubai: “Profe estoy aquí estudiando, me voy a ir para Rusia. Profe, chévere tenerlo aquí. Maravilloso. Cuando viajé a la India, un chico de allá me dijo: “profe, no vaya a tomar agua de la llave porque se puede enfermar, o sea, encontrármelo en otras dinámicas. Estuve en el encuentro de los Nobeles de paz y el jefe de seguridad que se me vino así todo grande a abrazarme: huy un policía me va a abrazar, ¿qué pasó? Había sido egresado mío. Eso es lindísimo me parece maravilloso me recuerden

con tanto cariño. (Docente Líder de experiencia 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 7, 2017.)

### **6.1.2. Experiencia 2: Ángeles de luz: patinaje sin barreras**

El docente líder de Ángeles de luz: Patinaje sin Barreras asumió la aplicación de la política educativa de inclusión de niños con discapacidad visual, a las prácticas deportivas de patinaje. Es decir que al revisar el contexto que circunda la institución educativa y las necesidades de proporcionar un servicio educativo que respondiera a las necesidades de la comunidad educativa con la cual labora, el colega se encontró con un aspecto que caracterizaba a la población de estudiantes, era que al parecer en su diario vivir y en sus relaciones interpersonales encontraba en la violencia un medio para reaccionar ante situaciones en las que se sentían vulnerados por sus pares, lo cual se convirtió en una motivación para cambiar esas formas de resolución de conflictos por maneras de acercarlos a la realidad de pensar en el otro, por diseño e implemento su propuesta para lo cual nos cometa que:

Lo primero y algo fundamental aparte de que el niño invidente o el niño con discapacidad visual patina, es lograr superar esa barrera de exclusión que tiene esa comunidad, toda la vida han sido excluidos no solamente en el deporte sino en todos los ámbitos sociales entonces fue darles la posibilidad de ser incluidos en una propuesta innovadora como el patinaje adaptado, fue darles la participación y que ellos aparte de patinar, sientan seguridad, sea buscar la autonomía de ellos, aparte del desarrollo de las dos capacidades que son fundamentales en este deporte como es la orientación y el equilibrio, es también para hacer partícipes a los padres, que sus hijos si pueden lograr cosas y practicar algún deporte que ha sido ajeno a ellos y que no tenían la posibilidad,

aparte de todo involucrar a toda la comunidad educativa del Rodrigo Lara a que se sensibilice y a que se familiarice con esta comunidad y que incluya no solamente en el patinaje, sino en las otras actividades deportivas a esta población. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Abril 10, 2017.)

En el año 2013 nació esta iniciativa con la integración de la primera niña invidente en su aula, que quiso experimentar la práctica pedagógica del patinaje de carreras. A continuación, el docente líder relata ese momento con el que inició esta experiencia:

¿Qué era patinar? le dijimos que “era caminar o rodar sobre ruedas.”, el recuerda que los miedos de sus padres no se hicieron esperar, ya que había un alto riesgo de que ella se lastimara por la práctica de este deporte. Al mismo tiempo hicimos el proceso de sensibilización con ella, hasta que nos dijo que sí. Los padres estuvieron de acuerdo, siempre pendientes. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

Tener a esta niña invidente no frustró al profesor líder de esta experiencia, sino que permitió reflexionar sobre su práctica pedagógica, la inclusión en el aula de los niños con discapacidad visual y generar un interrogante a resolver: “¿Cómo le voy a enseñar a los invidentes a patinar?” A continuación, se presentan los datos sobre este apartado

Bueno lo primero en mis prácticas pedagógicas que uno debe tener en cuenta esa palabra que hemos dicho tanto de ser incluyentes de no marginar a nadie de darle la posibilidad a todos, de ser creativo, e innovador, día a día en nuestra práctica pedagógica específicamente en nuestro patio, no quedarnos encerrados

solamente en un cumulo de algunos aspectos de nuestra área de educación física, sino ser abiertos a las posibilidades a las contribuciones de los compañeros y ser abiertos a los procesos de inclusión que se están viviendo en todas las instituciones a nivel nacional y que si nosotros no asumimos ese reto de ayudar y de incluir a todas las personas, a todos nuestros educandos o todas las personas con alguna discapacidad estamos generando violencia, estamos generando creo que como marginando a la población que tanto lo necesita y que a veces nosotros los vemos como personas especiales, que no van a poder, desde ese cumulo de cosas yo creo que, es necesario, nosotros ser abiertos a las otras posibilidades, (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Abril 10, 2017.)

Igualmente, este interrogante motivó la intervención pedagógica por parte del maestro a la familia e hizo posible que la niña viviera la experiencia de patinar e iniciara un camino para la inclusión en las prácticas deportivas de patinaje a los niños con discapacidad visual.

Porque esta propuesta aparte de ser innovadora entra en ese proceso de sensibilización, del importarnos el otro, de querer ayudarle al otro. Te cuento que los niños normales, los niños videntes, generalmente al comienzo tenían mucho temor y mucho miedo por llegar y ayudarles a los niños invidentes. Ya poco a poco, se fueron integrando. Fue ese proceso de inclusión se vive. Ya esos niños, ya sin temor son niños guías los del colegio, acá los del colegio, los niños que nos sirven de guías para los niños de patinaje, los niños invidentes, son de la institución. Los padres vienen y nos ayudan. La comunidad en general ha tratado de integrarse con materiales, con mirar a ver que le puede ayudar a la

población. Eso nos ha ayudado a que, en los grados donde están estos niños, las personas no tengan el temor de juntarse con ellos, de integrarse, de compartir y de vivir realmente algo nuevo. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

Posteriormente, el reto fue aún mayor, ya que, de una niña invidente, aumentó a 17 niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad visual que quisieron vivenciar “el caminar sobre ruedas.” La formación profesional no fue suficiente para afrontar este reto. Se requirió continuar con sus estudios de postgrado para consolidar su experiencia, por medio de la investigación, para construir un currículo que le pudiese adaptar los ejercicios de iniciación en la práctica del patinaje a las necesidades de la población con discapacidad visual. Es así como surgió el programa de patinaje adaptado para las personas con discapacidad visual.

#### **6.1.2.1. Nivel formativo**

Como se mencionó la propuesta estructuró sus contenidos, sus aprendizajes, sus estrategias pedagógicas y el contexto que viven sus estudiantes, a partir de tres principios de la tendencia pedagógica en Derechos Humanos: ético, epistemológico y filosófico.

Por tanto, para Nieto y Hernández (2016), menciona que los derechos humanos son un “conjunto de principios expresados como valores humanos, acuerdos políticos y normas jurídicas o reglas fundamentales para la convivencia pacífica de todos los seres humanos” (p. 24).

Esto referido desde los principios, ejes y valores institucionales. El principio ético pretende encauzar al estudiante a defender su dignidad humana como una característica inherente al ser humano que le hace merecedor de unos derechos de los que debe apropiarse y que deben

ser ejercidos con responsabilidad social teniendo en cuenta los derechos de los demás. Desde este principio se generan los ejes de la ética del cuidado, la inclusión, la convivencia, el manejo del conflicto. La inclusión como el reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que permitirá a su vez generar un ambiente propicio para una sana convivencia y la resolución adecuada de los conflictos a través del diálogo y de acciones no violentas que tendrán como aliados los valores.

En suma es a través precisamente de la educación que las sociedades alcanzan mayores niveles de desarrollo humano, superan los prejuicios y estereotipos que segregan y separan a unos de otros, se establecen relaciones basadas en la cooperación y la participación, se aprehende y comprende el mundo diverso y plural en el que vivimos, se desarrollan las habilidades y capacidades necesarias para comunicarse libremente, se fomenta el respeto de los derechos humanos y se enseñan y aprenden las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica (José Tuvilla Rayo (2005) citado por Vázquez Vela (2010, p. 117)).<sup>10</sup>

El microcurrículo del área de Libre Expresión, tiene tres ejes transversales para las asignaturas del área de Libre Expresión. El eje biofísico, basado en el concepto de corporalidad, puesto que diseñó un programa para la enseñanza del patinaje adaptado para niños de primera infancia y básica primaria con discapacidad visual, que les permitió desarrollar habilidades específicas del patinaje de carreras, mejorar sus capacidades coordinativas de equilibrio y de orientación, ya que implementó un proceso metodológico, pedagógico y deportivo de 34 sesiones de dos horas cada una, a 13 niños invidentes que desarrollo 4 etapas: sensibilización, adaptación, movimiento con guía y movimiento sin guía.

---

<sup>10</sup> Fundador de la sección española de La Asociación Mundial de Educación para La Paz (EIP)

Pues, yo creo que la primera adaptación fue concientizar a los niños con los niños videntes que iban ellos a servir de guías, que íbamos a hacer un trabajo cooperativo, colaborativo para que esa niña con discapacidad visual iniciara a patinar. Después la adaptación de los elementos, de los implementos, el proceso de sensibilización con ella y con los demás para que llegáramos como tal a la práctica y a la obtención del objetivo que era que los niños rodaran solos. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

El eje transversal kinético-somático, que hace referencia al concepto de corporeidad que supone el cuerpo como una herramienta de transformación de vida, en donde se incorporan elementos axiológicos que permitieron en los niños con discapacidad visual: la satisfacción personal, el fortalecimiento de la autoestima, el aumento de los niveles de superación personal, la creación de relaciones interpersonales empáticas, mediadas por la confianza; el trabajo colaborativo y cooperativo entre pares.

Primero, la aceptación de los niños videntes a hacer una práctica sin temor, sin miedo. A que el niño con discapacidad visual se cayera, de que ellos estuvieran pendientes, de que le hacía falta, de que lo cogieran, que le dieran la manito. Ese proceso creo que es fundamental en este proceso. Es el trabajo colaborativo y cooperativo con los niños invidentes. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

El eje transversal de soporte conceptual que corresponde a la adaptación de los ejercicios de iniciación en la práctica deportiva del patinaje de carreras.

En relación con la formación de capacidades ciudadanas, el programa adaptado de patinaje para niños con discapacidad visual fue catalogado como un proyecto que ofrecía un

espacio de aprendizaje incluyente que genere modificaciones en las realidades de los niños videntes o baja visión del Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

Al respecto el docente afirmo que, en primer lugar, el respaldo de las directivas, del profesorado, además del apoyo de los niños invidentes y de los niños videntes fue fundamental para lograr la realización de la experiencia. En segundo lugar, creo que debe ser una política distrital generar espacios para que esas personas con alguna discapacidad en los colegios puedan hacer sus actividades, ya sean deportivas, recreativas, culturales. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

Es una propuesta que, lo vuelvo y lo repito, Es una propuesta que sensibiliza, que toca las fibras más hondas del ser humano y es participar en la evolución de una persona con discapacidad. Participar en ese desarrollo personal, humano. Creo que toca las fibras de cualquier persona y creo por ese lado creo que nosotros somos constructores de paz en la institución y como tal yo creo que somos sensibilizadores de paz. En cuanto a otras instituciones igual. Yo creo que cuando sepa que tiene una persona con discapacidad visual en frente que puede ayudarle, que puede aportarle, creo que es un beneficio para la construcción de tejido social. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.)

Dentro de los hallazgos a nivel curricular, se pudo evidenciar que se desarrollaron capacidades ciudadanas, a partir de la implementación del programa de patinaje adaptado, pero a través de las reuniones de áreas se identifican aspectos que aun requieren más conceptualización de los ejes de desarrollo de estas capacidades, en la articulación curricular con el eje transversal kinético-somático del área de libre expresión y con el plan de estudios desde este eje transversal , además los maestros aún les cuesta trabajo realizar un proceso de

sistematización para poderlo incorporar como un proyecto transversal que sea de carácter institucional y contribuya a construcción de una cultura de paz.

#### **6.1.2.2. Nivel pedagógico**

Desde el plan de estudios se diseñó un Propósito de Área: Propiciar en el educando el desarrollo de la dimensión motriz, expresiva y axiológica corporal como eje fundamental de una formación integral que influya en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivos, afectivos y sociales generando hábitos de vida saludable. (Malla Curricular Educación Física, Ciclo I, Grado Primero, 2017).

En efecto el programa desarrolló cuatro etapas: De la primera sesión hasta la novena fue la etapa de sensibilización que consistió en que el niño con discapacidad visual realizó movimientos a partir de patrones básicos: gatear, reptar, rodar, girar, saltar, flexionarse, arrastrarse, caminar entre otros, con o sin los elementos de seguridad (casco, rodilleras, coderas, antifracturantes) siguiendo las indicaciones del profesor.

A continuación, en una segunda etapa fue la adaptación que se desarrolló de la décima sesión al décimo sexta, fue los primeros movimientos que los niños realizaron con los patines en manos y pies sobre césped y pavimento. Asimismo, se inicia con el concepto de autocuidado mediante el uso de los elementos de protección. Luego en una tercera y cuarta etapa se llevan a cabo de la décimo séptima a la trigésimo cuarta sesión con desplazamientos en patines sobre césped y pavimento con la voz guía del maestro y/o acompañamiento del niño vidente.

Es posible que se esta manera se cumpla también el Propósito por ciclo: Los niños y las niñas a partir de experiencias familiares y escolares reconocen su imagen corporal, lo que les facilita explorar emociones propias y de sus pares en la interacción con el entorno y expresar su

corporeidad de forma creativa y lúdica, en función de sus necesidades. (Malla Curricular Educación Física, Ciclo I, Grado Primero, 2017)

Por consiguiente en los colegios públicos los niños con discapacidad visual son acogidos, pero no existen los instrumentos necesarios para desarrollar sus capacidades y es por ello que se debe adaptar el currículo y así permitirles que sean partícipes de la construcción de procesos que los lleven a desarrollar capacidades coordinativas básicas, como es el caso del equilibrio y la orientación, propiciando mejoras en las condiciones de vida y cerrando la brecha de exclusión y estigmatización a esta población. (Forero, 2017, p.15)

### **6.1.2.3. El patinaje como estrategia para la construcción de paz**

A diferencia del proyecto transversal anterior, no se pueden evidenciar las capacidades ciudadanas que desarrolló el programa adaptado del proyecto transversal, en su articulación con la estrategia INCITAR, debido a que el producto (cartilla) se limitó a explicar la implementación de este, desde el eje biofísico. Cabe recordar que, el área de libre expresión de la institución educativa desarrolla capacidades ciudadanas desde el eje kinético-somático y no desde el biofísico.

Desde esta perspectiva en la educación actual se debe implementar estrategias pedagógicas que le permitan a los niños con discapacidad visual desarrollar procesos de aprendizaje significativos y es ahí donde se fundamenta el proceso de inclusión que de acuerdo a García Pastor (1999) el aula es la unidad básica de atención, es decir, se construye pensando en la participación de todos los estudiantes con igualdad de posibilidades.

La propuesta de aplicar un programa de patinaje de carreras adaptado en los niños y jóvenes con discapacidad visual del colegio Rodrigo Lara Bonilla,

permitirá que esta población tenga la oportunidad de practicar y desarrollar las habilidades de este deporte, además tener una alternativa en una actividad física-deportiva la cual le genere satisfacción personal, fortalecer su autoestima y aumente sus niveles de superación, para que se sientan partícipes en actividades que antes no se imaginaban que podían realizar. (Forero, 2017, p.12.).

La estrategia fundamental que permite la implementación del programa adaptado es el trabajo cooperativo, en donde los niños guías ayudan a desarrollar los ejercicios planteados. Se llevará un seguimiento a partir de una lista de control que permitirá evaluar el avance de los niños en cuanto a su proceso de aprendizaje de las técnicas básicas del patinaje y el desarrollo de las capacidades coordinativas de equilibrio y orientación. (Forero, 2017, p.16)

Dentro de la educación en Derechos Humanos se reconocieron los siguientes principios regentes: El fortalecimiento del respeto a sí mismo y a los demás, la identificación de que cada sujeto es libre es digno y tiene derecho a desarrollar plenamente su personalidad; la promoción de la multiculturalidad, en el que se favoreció la comprensión, la tolerancia y el reconocimiento de la igualdad; la garantía de la igualdad entre los miembros de una comunidad.

Se puede decir que las personas con alguna discapacidad cuando se encuentran practicando deportes en contextos normalizados están practicando el deporte inclusivo, es decir, la persona con limitación que practica alguna actividad física con ayuda de personas con todas sus capacidades está realizando el deporte inclusivo. Por tanto, es válido afirmar que estos conceptos lo que pretenden es aclarar que las personas con limitación al practicar algún deporte

deben adaptarse y transformar sus representaciones preestablecidos y acondicionar a las nuevas situaciones que le ofrece el entorno (Camellas, 2016). (Forero, 2017, p.24)

Y nos dicen que la adaptación curricular es una condición para considerar al que no puede estar en igualdad de condiciones al otro en el mismo espacio escolar. Y nosotros nos miramos y decimos, no es que seamos sobrados, es que cuando pasó esto de la inclusión de niños en condición de discapacidad ya nos vimos abocados a hacerlo, porque no podíamos dejarlo ahí en el rincón del salón. Teníamos que buscar la manera de que estuviera con nosotros y que lo que yo hiciera también fuera para todos. Para ellos también. Docente orientadora 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Agosto 12, 2017.)

pero no ha habido un primer espacio académico donde en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, se hable de la experiencia de ese loquito que está poniendo a patinar a los niños ciegos, que no es que tengan una calidad de vida en el patinaje, es que el colegio les está diciendo a quienes están en condiciones de discapacidad aquí hay un espacio para ustedes porque eso es hablar de derechos humanos y porque esos también es hablar de paz, porque eso también es de hablar de formas diversas de vida que también tiene cabida en una escuela, pero no ha habido lugar en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla. (Docente orientadora 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Agosto 12, 2017.)

### **6.2.1. Los profesores**

### **6.2.2. Los profesores líderes de las experiencias**

El profesor, líder de esta propuesta, ha garantizado la sostenibilidad de la propuesta, a través de la sistematización de su experiencia educativa por parte de diferentes actores que pertenecen a la institución educativa. En primer lugar, él realizó una investigación a lo largo de tres años (2010-2012) con un grupo focal de 40 estudiantes de grado noveno, en los que obtuvo resultados más allá de sus expectativas: Obtener nivel superior en las pruebas SABER ICFES en los años 2012, mejorar la convivencia entre pares y la modificación hábitos de vida y la coherencia entre el ser y el quehacer cotidiano de los participantes. En segundo lugar, se hizo la recopilación de su pedagogía a través del convenio 2966 de 2013, en la Cartilla de Yoga y Percusión Corporal Colegio Rodrigo Lara Bonilla I.E.D. INCITAR. Por último, un grupo de maestros sistematizó su experiencia educativa innovadora (2016) para generar transformaciones en la convivencia escolar como parte de su tesis de maestría, en el que se recopilaron los referentes conceptuales y la propuesta metodológica.

Asimismo, creó lazos de trabajo interdisciplinar con los docentes del área de Libre Expresión, en donde su proyecto de aula fue la base metodológica para el trabajo de los profesores del aula y aumentó la cobertura de estudiantes, sin disminuir la calidad de su pedagogía. Unió a la comunidad educativa entorno al cumplimiento de metas, que aportaron a la construcción de una cultura de paz, ya que estableció dos *Guinness World Records*. El uno en el mayor número de personas practicando yoga al mismo tiempo (2014), y el otro en la clase más larga de yoga, *longest yoga lesson* (2016). Obtuvo el reconocimiento como uno de los mejores cincuenta (50) maestros a nivel mundial por *Global Teacher Prize* (2017). Su pedagogía del loto

se amplió a veinticinco (25) instituciones educativas de Bogotá D.C. y muy posiblemente se lleve a otros colegios a nivel nacional e internacional.

Influyó en la construcción de proyecto de vida y/o profesional en sus estudiantes: actualmente más de quince (15), que participaron en la experiencia curricular, son licenciados en educación física y/o artística, debido a que quieren continuar con el trabajo desde la corporeidad y el reconocimiento corporal. Algunos de ellos, se los ha encontrado fuera del país, le conservan gran aprecio y le han agradecido por haberse cruzado en sus vidas como su profesor.

En resumen, el profesor líder de esta pedagogía, conforme a Chaux (2014b), rescató el rol de liderazgo, ya que permitió a los sujetos sentirse capaces de generar espacios de colaboración, apoyo, comunicación, no solo entre estudiantes, sino también entre los docentes de modo tal que los temas de paz no chocaron con los académicos, por el contrario, se complementaron.

Logró integrar su experiencia de Pedagogía del Loto al plan de estudios de la asignatura de Educación Física elementos constituyentes de educación para la paz como la libertad y la convivencia. En cuanto la libertad potenció la autonomía, ya que los educandos aprendieron a tomar sus propias decisiones mediante el ejercicio de la participación en su experiencia que les resultó atractiva, puesto que veían la incidencia en el mejoramiento de su calidad de vida, asumieron responsabilidades como la continuidad en la práctica deportiva a pesar del cansancio y fatiga muscular, y generaron normas de autogobierno, que lo llevó a ser más disciplinados y obtener mejores resultados académicos. En cuanto a la convivencia, se crearon relaciones interpersonales positivas, porque generaron sentido de pertenencia con esta experiencia, debido a que cada miembro se sintió parte importante de esta y fue referencia conductual para que se produzca la integración social al interior de la comunidad educativo, donde se incluyeron los 10 minutos de respirar, pensar y actuar.

En resumen, el profesor líder de esta pedagogía, conforme a Chaux (2014b), rescató el rol de liderazgo, ya que permitió a los sujetos sentirse capaces de generar espacios de colaboración, apoyo, comunicación, no solo entre estudiantes, sino también entre los docentes de modo tal que los temas de paz no chocaron con los académicos, por el contrario, se complementaron.

El profesor líder de paz Ángeles de luz, realizó una sistematización inicial de su experiencia pedagógica, en su trabajo de grado de maestría, que se centró en la adaptación de ejercicios de iniciación en la práctica deportiva del patinaje para niños en condición de discapacidad visual, en la identificó que se estaban desarrollando elementos constitutivos de cultura de paz. A continuación, se muestran los datos que soportan este apartado:

Sabíamos que iba inmerso ahí en el proceso. A medida que se iba avanzando, nos propusimos con el director del proyecto de grado de la maestría, el desarrollo de habilidades ciudadanas. Sin embargo, en un comienzo, cuando se propuso el trabajo, el desarrollo de capacidades ciudadanas no estaba inmerso dentro de este. Ya cuando se terminó la etapa de sensibilización, ya dijimos que iba a ser un proceso más integral en lo deportivo y en lo ciudadano. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.).

Después de realizar la etapa de sensibilización se vio cuál es el trabajo alterno o que iba inmerso a la implementación del programa adaptado, que son las capacidades ciudadanas. Se expusieron en las conclusiones del trabajo de grado de maestría. Más no hay documentación, porque simplemente nos dimos cuenta durante la implementación del programa que se desarrollaron capacidades

ciudadanas. (Docente Líder de experiencia 2. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Noviembre 3, 2017.).

### **6.2.2. Los directivos**

No obstante, no se percibe la incidencia por parte de la directiva, ni de las estancias del gobierno escolar (Consejo Académico y Consejo Directivo) en el desarrollo de la propuesta, ya que no se menciona en el P.E.I., como una pedagogía que contribuya a la vivencia de los Derechos Humanos y a la construcción de cultura de paz de la institución educativa. Tampoco, hubo hallazgos de documentos institucionales que sistematicen esta pedagogía. A continuación, se enuncian datos que corroboran la información anterior:

entonces fácilmente usted se va a encontrar con que la experiencia de algunos como la de Docente líder de experiencia 1 recorre el mundo, pero no ha habido la primera gran feria escolar para hablar de la experiencia de Pedagogía del Loto dentro del colegio, usted va a escuchar en los medios de comunicación que están hablando de Docente líder de experiencia 2 por allá en Ciudad Bolívar que le puso patines a los niños invidentes y los pone a patinar a “Ángeles de Luz” se llama el proyecto, pero no ha habido un primer espacio académico donde en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla, se hable de la experiencia de ese docente que está poniendo a patinar a los niños ciegos, que no es que tengan una calidad de vida en el patinaje, es que el colegio les está diciendo a quienes están en condiciones de discapacidad aquí hay un espacio para ustedes porque eso es hablar de derechos humanos y porque esos también es hablar de paz, porque eso también es de hablar de formas diversas de vida que también tiene cabida en

una escuela, pero no ha habido lugar en el Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

(Docente Orientadora 1. I.E.D. Rodrigo Lara Bonilla. Entrevista. Agosto 12.).

En el camino recorrido con la propuesta se contó con el apoyo y entusiasmo de la que fuera la coordinadora de la jornada tarde de la sede B Cristian Páez, quien autoriza el uso del espacio y Rector de la Institución del Colegio Rodrigo Lara, que con su interés en que esta población fuera tomada en cuenta para actividades deportiva y recreativas proporciono el uso del patio del bloque B, además del coliseo en la sede A para las practicas por parte de los niños de Ángeles de Luz.

### **6.3. Recomendaciones para las iniciativas de educación para la paz en los colegios distritales**

#### **6.3.1. Sobre los curricular**

La experiencia de Ángeles de Luz debe determinar los elementos constitutivos de cultura de paz que puede desarrollar en los estudiantes que participen de esta. Se deben definir los referentes teóricos de dichos elementos constitutivos, al igual que lo hizo la experiencia de Pedagogía del Loto, con la investigación de carácter cualitativo de tres años y posteriores. Posteriormente, debe enriquecerse de un trabajo interdisciplinar y trabajar con otros pares docentes para socializar la propuesta y encontrar puntos en común para con respecto a elementos constituyentes de la educación para la paz, elementos constituyentes en cultura de paz y características pedagógicas del diseño curricular en construcción de cultura de paz, para que la experiencia sea sostenible y trascienda en las vidas de sus participantes.

### **6.3.2. Sobre lo pedagógico**

De acuerdo con Sacristán (2010) las iniciativas curriculares de la institución educativa se crearon a partir de la forma de entender la misión del maestro, dentro de un momento histórico muy concreto del contexto. Esto produjo que ellos (maestros líderes) tomaron decisiones y eligieron caminos pertinentes para mitigar a las situaciones contextuales, en él se usaba la violencia directa, estructural y/o cultural para afrontar los conflictos, que se presentan en la cotidianidad y convertirlo en una oportunidad para la construcción de una cultura de paz.

Fue el liderazgo de cada uno de los maestros, en el que la perseverancia y la capacidad de afrontar y de superar la adversidad y la frustración, ante la falta de apoyo y de reconocimiento por parte del equipo directivo y de las estancias gobierno escolar (Consejo Académico, Consejo Directivo y Comité de Convivencia), lo que permitió que cada una de estas iniciativas curriculares en la construcción de paz, se formularan, se implementaran y se evaluaran dentro la institución educativa.

A su vez, dentro de la implementación de cada una de las iniciativas curriculares en construcción de paz, se consolidó un equipo de trabajo entre sus participantes, que asumieron compromisos y responsabilidades, de acuerdo con su rol, que hizo esta propuesta sostenible y que generó impacto en la problemática abordada.

Asimismo, para la sostenibilidad de la iniciativa en construcción de paz, se requiere que se vaya sistematizando la experiencia por parte del docente líder, en el que evalúe continuamente, el impacto que está generando en cada uno de los participantes para realizar ajustes, de acuerdo con las necesidades encontradas y que puedan generar mayor interés en cada participante.

Igualmente, se requiere que la iniciativa curricular en la construcción de una cultura de paz salga del aula de clase y de la institución educativa, a través del establecimiento de metas alcanzables a nivel colectivo, que generen un impacto positivo a nivel local, distrital, nacional, internacional y mundial. El cumplimiento de las metas colectivas mejora en el educando la autoestima y la percepción de sí mismo, ya que se dan cuenta de la importancia de la autoexigencia y del trabajo colectivo constante y perseverante en su consecución.

El apoyo incondicional hacia la iniciativa curricular en la construcción de una cultura de paz y el reconocimiento de cada uno de los participantes, mediante el cumplimiento de metas colectivas, en el que cada educando vea su aporte individual en la consecución de un esfuerzo colectivo, es necesario e importante para sostenibilidad de la propuesta.

El continuo reconocimiento y el apoyo incondicional al trabajo del maestro líder es fundamental para que no pierda la motivación. Se sugiere a la administración educativa a nivel distrital y nacional, se generen nuevas políticas, en las que se promueva el reconocimiento de las iniciativas curriculares para la construcción de paz a nivel local, distrital, nacional, internacional y mundial, a través de la posibilidad de que el maestro líder pueda socializarla, se continúe con su formación académica, se favorezca el desarrollo personal, laboral y profesional del maestro y se aumenten sus ingresos salariales mensuales, sin la necesidad de participar en el proceso de evaluación de competencias docentes.

Para la construcción de currículos, que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz duradera y sostenible al interior de las instituciones educativas se requiere la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, para generar acuerdos colectivos, en el que asuman compromisos y responsabilidades, conforme a su rol.

## 7. Conclusiones

Las iniciativas curriculares analizadas han contribuido a la construcción de una cultura de paz, debido a que han mitigado la exclusión escolar de la población con discapacidad visual, han encontrado en el cuerpo una herramienta para generar transformaciones de vida, a través de la corporeidad y el reconocimiento corporal, que han generado dinámicas de respeto, responsabilidad, tolerancia, convivencia.

Para la construcción de una cultura de paz se debe garantizar la sostenibilidad de las iniciativas curriculares a partir de: la transversalidad del currículo, en donde se unan esfuerzos de los educandos, educadores y padres de familia en la consecución de metas comunes de acciones que lleven a la paz; Sistematizar la experiencia para reconstruirla, evaluarla y replantearla; reconocimiento y apoyo de los participantes de la experiencia para que modifique imaginarios y estigmas sobre sí mismos impuesto por la violencia en la que convive la sociedad colombiana.

A pesar del reconocimiento a nivel distrital, nacional, internacional y mundial de las iniciativas curriculares en la construcción de paz de la institución educativa, no han tenido el respaldo ni el apoyo requerido por parte del equipo directivo, ni de las estancias gobierno escolar (Consejo Académico, Consejo Directivo y Comité de Convivencia).

Es importante generar estrategias de socialización de las iniciativas curriculares en la construcción de paz, en la que se puedan incentivar el autorreconocimiento, el autocuidado, la autonomía, el trabajo colaborativo y cooperativo, la resolución creativa de los conflictos y la vivencia de los derechos humanos. Para la construcción de una cultura de paz se requiere que los estudiantes y los padres de familia tengan una mayor participación dentro del proceso de formación, en el adquiera compromisos y responsabilidades de acuerdo con su rol.

### Referencias bibliográficas

- Aja, D. A. (2002). *La emigración cubana. Balance en el siglo XX*. La Habana. CEMI, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales. Universidad de los Andes Táchira, Venezuela, vol. 11, núm. 22, pp. 7-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/543/54302202.pdf>
- Alcadía Mayor de Bogotá (2018). *Más de 66.000 víctimas del conflicto armado reciben educación diferencial en Bogotá*. Bogotá D.C. Recuperado de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/66000-victimas-del-conflicto-armado-reciben-educacion-diferencial>.
- La Agencia de la ONU para los Refugiados (2017). *Tendencias globales y desplazamiento forzado en 2016*. Recuperado de <http://nadiesinfuturo.org/de-interes/article/informe-acnur-tendencias-globales>.
- Areiza, M. G. (2014). *La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos*. 2014, pp.313-336.
- Bernal, O. J., Castro, B. L., Echeverría, G. C., Gonzáles, M. L. y Murcia, S. N. (2015). *Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz*. Bogotá: Cuadernos de Administración.
- Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín. (s.f.). *Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [https://www.academia.edu/23373978/M%C3%A9todos\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa](https://www.academia.edu/23373978/M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa)  
EL ESTUDIO DE CASOS.
- Cabezudo, A. (2013). *Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo*. Porto Alegre: Educação, pp. 44-49.
- Centro Nacional de Memória Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, CNMH - UARIV, 2015.

- Chaux, E. (2014). *Ideas y estrategias*. Entrevista. [www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/entrevista-enriquechaux](http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-13/entrevista-enriquechaux)
- Comité Permanente por los Derechos Humanos (CPDH). (2017). *Devolvamos a los colombianos la confianza en el proceso de paz*. Staff ¡Pacifista! Recuperado de <https://pacifista.tv/notas/devolvamos-a-los-colombianos-la-confianza-en-el-proceso-de-paz/>.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). (2014). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas*. Vol. II Bogotá, Cúcuta y Quibdó. Recuperado de: <https://nacionesunidas.org.co/.../Desplazamiento-intraurbano-y-soluciones-duraderas-I...>
- Colegio Rodrigo Lara Bonilla I.E.D. (2015) Manual de Convivencia. Recuperado de <http://www.colegiorodrigolarabonilla.edu.co/crlb/recursos-educativos/manual-de-convivencia/>
- Cortés, G. E., Forero, M. J., Garzón, L. E. & Martínez, S. C. (2016). *Una oportunidad innovadora en la enseñanza para generar transformaciones en la convivencia escolar* (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá D.C., Colombia.
- Díaz, B. C., Romero, S. J. & Morán, B. S. (2010). *Los conflictos armados de Centroamérica en Conflictos Internacionales Contemporáneos*, 2010. Madrid: Ministerio de Defensa, Escuela de Guerra del Ejército e Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria, nº 13, 128 pp. ISBN: 978-84-9781-577-2.
- Dios, M. (2009). *La educación y la cultura de la paz, el curriculum de la no violencia*. Primavera No. 92.

- Echavarría, G. C., Bernal, O. J., Murcia, S., N., González Meléndez, L., & Castro, B. L. (2015). *Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz*. Cuadernos de Administración, 28 (51), 159-187.
- Echeverry, H. A. (2012). *Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2011)*. Identificación de capital social y compensación económica. Revista Análisis Internacional (Cesada a Partir De 2015), 1(4), 33-52. Recuperado a partir de <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/84>.
- Forero, O. M. (2017). *El patinaje adaptado para el mejoramiento de las capacidades coordinativas de equilibrio y orientación en niños con discapacidad visual* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Giménez, G. (1994). *La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*, en Jorge A. González y Jesús Galindo Cáceres (coords). Metodología y Cultura, Conaculta, México: Dirección de publicaciones del Instituto Coahilense de Cultura.
- Infante, M. A. (2011). *El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*. Bogotá, D.C./Colombia; Hallazgos, Universidad Santo Tomas. Año 11, Número 21; pp. 223-245.
- Jiménez, Ll. y Nieto. (2010). *La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia*. ISSN 0123-1294, vol. 3, No. 3. pp. 347-359. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación.
- Labrador, (2000). *Educación para La Paz y Cultura de Paz en Documentos Internacionales*. Contextos Educativos, pp. 3, 45-68.
- Martín-Baró, I. (1981). *La guerra civil en El Salvador*. El Salvador. Vol. 36, No. 387-388, pp. 17-33.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Recuperado de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Murillo, A. E. (2012). *Hacia una política pública de reconciliación social: tipología y casos*. Políticas; Bogotá/Colombia; Vol. 17, N° 2; 2012; pp. 423-467.

Nasi, C. y Rettberg, B. A. (2005). *Los estudios sobre conflicto armado y paz un campo en evolución permanente*. Colombia Internacional 62; julio/diciembre 2005; pp. 64-85.

Ocejo, V. & Hernández, A. (2016). *Derechos humanos y educación para la paz*. Universidad Iberoamericana. México.

Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). (1999). *Guatemala, memoria del silencio*. Guatemala. Comisión para el Esclarecimiento Histórico.

Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Perú.

Naciones Unidas. Derechos Humanos (2008). *¿Qué son los derechos humanos?* Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de:

<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>

Parra, N (2012). *Construcción de la cultura de paz en las escuelas: un reto para América Latina*. Tomado de: <http://vinculando.org/educacion/construccion-de-la-cultura-de-paz-en-las-escuelas-un-reto-para-america-latina.html>

Pérez, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Chile: Narcea.

Pineda, D. (2014). *Una vida Embera en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General.

Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/cronicas/una-vida-embera-en-bogota>

Puig, J.M., Battle, R., Bosh, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*.

Ediciones Octaedro y Fundación Jaume Borfill. Recuperado de <http://www.volured.com/FTP/Editor/file/educar%20para%20la%20ciudadania.pdf>

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y Educación para la ciudadanía*. *Revista de Educación*. pp. 45-67.

Ramírez, H. C. (2014). *Impactos socioespaciales del desplazamiento forzado en Bogotá. Ciudad Bolívar 1997-2007* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.

Redacción El Tiempo (02 de octubre 2016). *La del plebiscito fue la mayor abstención en 22 años*.

El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/abstencion-en-el-plebiscito-por-la-paz-36672>.

Red Nacional de Información. (1 de febrero de 2018). *Registro Único de Víctimas. Bogotá D.C., Colombia*. Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

Rettberg, B. A. (2003). *Diseñar el futuro una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el postconflicto*. Bogotá: Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes. Número 15. pp. 15-28.

Rodríguez, E. & Suárez, D. (2016). *Hacia una cultura para la paz: Las representaciones sociales de la violencia es el resultado de la investigación realizada en el colegio “Instituto Central De Estudios”* (ICE). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Rubio Álvarez, A., Garzón, N., Acuña Supelano, F., Cuellar, G. y López, M. (2014). *Cartilla de yoga y percusión corporal*. Colegio Rodrigo Lara Bonilla IED. Incitar.

- Sacristán, G. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. España. Morata.
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: ediciones Morata.
- Sánchez, C. M. (2010). *La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho*. Revista Vía IURIS, (9), pp. 141-160.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Caracterización comunidad FARC-EP, Resultados Generales*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/censo-socioeconomico-de-las-farc-pdf-filespdf-701779>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Recuperado de: <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>
- Velásquez, I. A. (2014). *Análisis de experiencias en educación* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., Colombia.
- Zurbano, D. de C. J. (1998). *Bases para una Educación para la Paz y la Convivencia*. España. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.



## Anexos

### Anexo A.- Entrevista semiestructurada dirigida a docentes

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Línea de Investigación: Políticas y Gestión de Sistemas Educativos**

<b>ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</b>	
<b>1. DATOS GENERALES</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Lugar:</b>	
<b>Hora de Inicio:</b>	
<b>Hora finalización:</b>	
<b>2. DATOS DE LA ENTREVISTA</b>	
<b>Código de la entrevista:</b>	
<b>Institución:</b>	
<b>Perfil:</b>	
<b>3. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	
Experiencias curriculares y pedagógicas de construcción de paz en educación básica y media: el caso del colegio Rodrigo Lara Bonilla de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia)	
<b>4. OBJETIVOS DE LA ENTREVISTA</b>	
4.1. Evaluar la pertinencia de la técnica de recolección de datos con respecto a los objetivos específicos del proyecto de investigación.	

## 5. DESARROLLO DE LA SESIÓN

- 5.1. Saludo e información sobre el objetivo de la entrevista.
- 5.2. Desarrollo de la entrevista conforme a la guía de preguntas.
- 5.3. Agradecimientos.

## 6. GUÍA DE PREGUNTAS DE BASE

- 6.1. Podría, por favor, compartir ¿cuáles fueron las razones que motivaron la estructuración e implementación de la propuesta de educación para la paz que lidera en la institución?
- 6.2. ¿Ha contribuido, y cómo (a la institución, a los maestros, a los estudiantes, a la comunidad vecina), la iniciativa a la construcción de paz en la institución educativa?
- 6.3. ¿Cuál cree usted que ha sido el impacto de su propuesta en la comunidad educativa en la construcción de paz?
- 6.4. ¿Cuáles son sus referentes teóricos, normativos y de política educativa nacional y/o distrital de su propuesta en construcción de paz?
- 6.5. ¿Cuáles fueron las adaptaciones curriculares, pedagógicas, didácticas y/o metodológicas que tuvo su propuesta?
- 6.6. Con respecto a esas adaptaciones, ¿Cómo modificaron sus prácticas pedagógicas cotidianas en el aula? ¿Cuál cree usted que fue el aporte más significativo de dichas adaptaciones a su rol docente?
- 6.7. ¿Hay algún tipo de articulación curricular entre tu propuesta y el PEI del colegio que apunte a la construcción de paz?
- 6.8. Considera usted que la propuesta ¿puede aportar a la construcción de paz, en otras instituciones educativas de la Localidad de Ciudad Bolívar? ¿Cómo aportaría?

## 7. RECURSOS

- 7.1. Grabadora Digital

## 8. TRASCRIPTIÓN DE LA ENTREVISTA