

**MIRADAS COLECTIVAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: COLEGIO JUAN LUIS
LONDOÑO I. E. D**

JIMÉNEZ JIMÉNEZ IVONNE

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019**

**MIRADAS COLECTIVAS A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: COLEGIO JUAN LUIS
LONDOÑO I. E. D**

JIMÉNEZ JIMÉNEZ IVONNE

Trabajo de grado para optar por de título de Magister en Educación

Asesor: PÉREZ PÉREZ TITO HERNANDO

**UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2019**

Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Palabras clave.....	5
Ficha de resumen	6
Introducción	11
Planteamiento del problema.....	15
Justificación.	18
Antecedentes de la Investigación.....	19
Reflexiones sobre el currículo.....	19
Hacia la Educación para la Paz	23
Diversas perspectivas de la Innovación Educativa	27
Vínculos entre Currículo y Educación para la paz	30
Referentes de la Política Pública.....	33
Marco Contextual.....	37
Referentes Conceptuales	39
Acepciones de currículo en el tiempo	39
Modelos pedagógicos y su aporte al currículo	42
Currículo en perspectiva de la Teoría Crítica.....	46
Diseño curricular	48
Educación para la paz	51
La Educación para la paz desde el enfoque de la Formación Ciudadana	56
La Educación para la Paz, un esfuerzo desde las Competencias Ciudadanas	58
Innovación educativa	59
La Innovación Curricular	62

Diseño Metodológico.....	64
Resultados	72
Discusión de los resultados	78
Caracterización de la Educación para la Paz como sustento de un posible currículo innovador	79
Situaciones que alejan de la paz en la escuela	83
El conflicto como oportunidad en la escuela: acciones educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz	89
Propuestas educativas innovadoras para la posible implementación de un currículo para la paz	97
Unidad didáctica para el currículo para la paz.....	109
Conclusiones	113
Recomendaciones	121
Referencias.....	124

Resumen

Después de varias décadas de violencia, Colombia logró los acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias, sin embargo, la paz no es sustentable únicamente por la dejación de armas de los rebeldes, sino del compromiso de cada colombiano para contraponerse a la intolerancia, a la pérdida del respeto por la vida, al acoso y toda clase de violencia en los contextos familiar, escolar, local y nacional. Razones como las mencionadas, retan a la escuela a identificar los problemas que la alejan de la paz, también, a determinar acciones curriculares para prevenir y desafiar aquello que la enferma, apostándole a la paz desde una propuesta educativa que permita soñar la escuela y vivir juntos, como se pretendió desde este estudio.

Palabras clave: currículo: Educación para la paz, Innovación educativa.

Resumo

Após várias décadas de violência, a Colômbia conseguiu acordos de paz com as Forças Armadas Revolucionárias, no entanto, a paz não é sustentável apenas pelo abandono de armas pelos rebeldes, mas pelo compromisso de cada colombiano de se opor à intolerância, à perda do respeito pela vida, ao assédio e a todos os tipos de violência nos contextos familiar, escolar, local e nacional. Razões como as mencionadas, desafiam a escola a identificar os problemas que a distanciam da paz, também, a determinar ações curriculares para prevenir e desafiar o que a torna doente, apostando na paz a partir de uma proposta educacional que permita sonhar com a escola e a convivência juntos, como foi pretendido a partir deste estudo.

Palavras-chave: currículo, Educação para a paz, Inovação educativa.

Ficha de resumen

Título	Miradas colectivas a la construcción de paz: colegio Juan Luis Londoño I. E. D.
Investigadores	Ivonne Jiménez Jiménez.
Asesor	Tito Hernando Pérez Pérez.
Línea de invitación activa del programa	Educación, DDHH y Ciudadanías.
Pregunta de investigación	¿Cuáles son las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la Innovación Educativa?
Objetivo General	Interpretar las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la Innovación Educativa.
Objetivos específicos	• Caracterizar la Educación para la paz desde los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED. • Identificar acciones educativas innovadoras que hagan del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz. • Proponer apuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz.

Metodología implementada	• Enfoque: Cualitativo.		
	• Perspectiva Epistemológica: Socio Crítica.		
	• Tipo de investigación: Cartografía Social Pedagógica.		
	• Técnicas: Taller de Mapeo Colectivo, El Taller Pedagógico.		
	• Instrumentos: cuestionario, iconos identificatorios, símbolos para convenciones, mapa del territorio.		
Categorías conceptuales	<i>Currículo</i>	<i>Educación para la paz</i>	<i>Innovación Educativa</i>
Principales referentes	- Tovar y Sarmiento (2011), el Currículo como responsabilidad compartida. - Malagón (2009), la pertinencia curricular. - Fonseca, Navarro, Pereira y Pereira de Homes (2010), la planificación estratégica curricular. - Jiménez (2008), el currículo centrado en la persona.	- Mayor (2003). Importancia de la Educación para la Paz. - Paredes (2010), la Educación para la Paz desde la Primera Infancia. - Pérez y Arteaga (2014), La Educación para la Paz en la formación de la	- Morales, Ortiz y Arias (2012), la Innovación Educativa en el contexto latinoamericano. - Leyva y Farfán (2016), la Innovación Educativa como un asunto de responsabilidad social.

	- Quiroz (2011), el currículo crítico para la formación ciudadana. - De Zubiría. - Hoyos. - Pérez y Sacristán.	Educación Física en estudiantes de medicina. - Lira y Vela (2014), la Educación para la Paz como competencia docente. - Jares (1983), Características de la Educación para la Paz. - Orientaciones Pedagógicas para la Implementación de la Cátedra de la paz. - Estándares básicos de Competencias Ciudadanas - Lederach: construcción de	- Medina y Sánchez (2011), la Innovación Educativa como asunto esencial para mejorar los procesos de enseñanza. - Miranda (2005), La Innovación Educativa como parte de la formación permanente docente. - Beltrán y Rodríguez (2017), la Innovación Educativa desde el Aprendizaje Basado en
--	---	---	---

		paz.	Problemas. - Gómez y Lombo (2017), la Innovación Educativa como respuesta a un asunto ambiental. - López (2017), la Innovación en educación: un diálogo pedagógico reflexivo. - Casanova: el diseño curricular desde la Innovación Educativa.
Productos de nuevo conocimiento esperados	Tres artículos enfocados en; el conflicto como oportunidad. Apuestas educativas innovadoras para la construcción de paz. Y, la relación entre el Enfoque Socio Crítico y la Cartografía Social como estrategias participativas transformadoras.		

Estrategias de divulgación de resultados	• <i>Los resultados parciales de esta investigación:</i> fueron socializados en la VIII Escuela Internacional de la Red Iberoamericana de Posgrados en Infancia y Juventud – Red INJU, realizada en Manizales Colombia del 29 de julio al 3 de agosto de 2018, organizada por el Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). • <i>Los resultados totales de esta investigación:</i> se pretende su socialización en la institución donde se llevó a cabo el estudio. También, se aspira a que puedan ser presentados en un evento académico internacional o en su defecto nacional.
Productos de formación esperados	Diseñar un curso o seminario donde se aborde una de las categorías desplegadas en este estudio.

Introducción

Una vez había un rey de Tebas, en la antigua Grecia, a quien habían pronosticado que sería muerto por su propio hijo. Por esto cada vez que le nacía un niño, era llevado muy lejos, a un bosque desierto, abandonándose allí para que muriera. Pero todo fue en vano, porque Edipo, uno de los hijos abandonados, fue hallado en el bosque por un pastor y llevado a Corinto, donde creció, sin conocer quién era su verdadero padre, hasta que un día encontró al rey de Tebas, y le mató, creyéndole un extranjero enemigo.

Edipo no sabía el enorme crimen que había cometido, y se sorprendió de que el rey de Tebas hubiese muerto, y que la corona fuese ofrecida al hombre que consiguiese descifrar el enigma de la esfinge. La esfinge era un monstruo que causaba mucho daño a la gente. Tenía el rostro de mujer y el cuerpo y las garras de leona, y estaba agazapado en una colina, cerca de Tebas, para matar a todos los hombres que pasaban, porque ninguno de ellos podía resolver el enigma. Pero Edipo no tuvo miedo y fue a hablar animosamente con la esfinge, a quien dijo: - Bien, ¿cuál es tu enigma?-Ella contestó. -Hay una criatura extraña que no tiene igual en la tierra, en el aire ni en el mar. Al principio andaba con cuatro pies, luego anduvo con dos y por último suele andar con tres. -¡El hombre!-exclamó Edipo.

Y así era, porque el hombre, en su infancia camina a gatas, luego con sus dos pies, y cuando llega a viejo emplea un bastón como tercer apoyo. Cuando su enigma estuvo descifrado, la esfinge se arrojó desde lo alto de la colina y se mató, y el pueblo de Tebas, agradecido, coronó a Edipo como rey (...)¹.

Nuestra Colombia ha estado desolada por décadas porque el Rey de Tebas: dirigentes, padres de familia, actores educativos y representantes de iglesias, entre otros, abandonaron a sus hijos, entre ellos, Edipo: los colombianos más vulnerabilizados por la violencia. Los dejó solos en el desierto: desplazados, secuestrados, mutilados, con pérdida de sus inmuebles, enfermos

¹ A este mito se le hizo una adaptación del fragmento que se recuperó de <http://www.historiasperdidaseneltiempo.com/2016/05/el-mito-de-edipo-y-la-esfinge.html>

por la fumigación de cultivos ilícitos, reclutados, muriendo de hambre, sin escuela y en orfandad, por no mencionar más.

Algunos de los hijos de Tebas murieron en el bosque: como los campesinos asesinados por los grupos al margen de la ley, o, aquellos a quienes hicieron pasar por “Falsos positivos”². Otros, desaparecieron como si la arena del desierto se los hubiera tragado porque de ellos nunca se supo nada: las víctimas del Palacio de Justicia y los refugiados en el templo por la toma guerrillera del pueblo de Bojayá. Sin embargo, Edipo, uno de los tantos hijos de Tebas superó el desierto: los colombianos que han logrado sobrevivir en un país donde la cultura de la muerte ha imperado y la indiferencia de sus hermanos y del gobierno les han olvidado.

Así como Edipo, hemos enfrentado a la monstruosa esfinge y hemos visto algunos de sus avatares; de político corrupto: que luce su vestidura y no se preocupa por su investidura. De terrorista: para atacar contra el pueblo. De narcotraficante: para guerrear entre carteles y promover el sicariato. Y hoy, sigue camuflándose, pero Edipo: la gran mayoría de colombianos buscamos no dejarnos amedrentar.

Enfrentar el enigma de la esfinge ha durado más de cincuenta años, sin embargo, Edipo se animó a preguntar a la esfinge: ¿Cuál es tu enigma? Y ella le dijo: los hijos de Tebas han caminado más de cincuenta años haciendo esfuerzos para alcanzar la paz, y todo ha sido en vano porque la violencia se legitimó en lo cotidiano: en el país hay robo, pandillas, bandas criminales, tráfico y micro tráfico, barras bravas, indiferencia, intolerancia, pérdida del respeto por la vida y de los Derechos Humanos.

Al interior de la familia hay feminicidio, maltrato y abuso sexual. En la escuela hay matoneo, bullying y cyberbullying. En el trabajo hay acoso laboral, envidias y murmuraciones. En la comunicación se denigra a la persona con injurias y calumnias. En los barrios y localidades se experimenta violación, asesinatos, violencia de género, feminicidio, discriminación, ataques con ácido, entre otras. Entonces: Con situaciones así: ¿Cuál es el camino para alcanzar la paz?

² Se denomina así a los crímenes de lesa humanidad cometidos por agentes del estado para dar razón de buenos resultados frente a la política de seguridad democrática del gobierno de Avaro Uribe Vélez y a través de la cual se asesinó inocentes haciéndoles pasar por subversivos dados de baja.

Edipo le contesto a la esfinge: *no hay camino para la paz, la paz es el camino*, por eso, para salir de la violencia y del conflicto, la negociación, el diálogo y los acuerdos, son las herramientas que permiten: el desarme, la transformación social, las nuevas formas de aprender a vivir juntos con empatía, cooperación, tolerancia, respeto y responsabilidad social de cada ciudadano.

Cuando la esfinge vio que su enigma estuvo descifrado por Edipo, se asustó porque sabía que comenzarían las negociaciones de paz en la Habana, ante tal suceso, no optó por matarse como en el mito griego que se arrojó de la colina y pereció, sino que decidió hacer resistencia a la paz en tiempos de acuerdos y de post acuerdos. A pesar de esto, como Tebas era más astuto que la esfinge, buscó un lugar para que él y sus hijos no se dejasen amedrentar, y fue precisamente la escuela, territorio de re encuentro: de aquellos que perdieron su derecho a la educación por causa del desplazamiento forzado, de aquel que se formó en las filas de la guerrilla empuñando armas para que vuelva a la escuela a servirse de lápices para escribir una nueva historia. Para aquel que siente miedo porque el fantasma del ruido de las armas aún resuenan en sus oídos: para que pueda sentir suaves acústicas que le enseñen a leer la realidad y contribuir a transformarla, aspectos que no podemos olvidar que son oportunidad para hacer del conflicto una posibilidad para la paz.

Los hijos de Tebas: los colombianos, a pesar de caminar a gatas, en dos pies, o, empleando bastón para tener apoyo, son conscientes que su actualidad atraviesa un momento significativo para construir su historia y no repetirla, ya que lo importante es construir nación, asimismo, saben que la paz no es sustentable únicamente por los acuerdos de paz, sino del compromiso de cada hijo de Tebas por hacer de su propia vida un escenario de paz, con todas sus implicaciones.

El anterior texto sirve de entrada para expresar la importancia que tiene pensar la paz en la escuela, ya que el punto de partida de esta investigación fue el incremento de violencia en la escuela por diversas manifestaciones, entre ellas, el bullying, a ello se le añadió, el plebiscito por

la paz³, el cual se contextualizó en el aula y los resultados concordaron con los arrojados en las urnas a nivel nacional, sin embargo, lo importante no era solamente votar, también, que los estudiantes argumentaran su postura por el Sí o por el No. Las manifestaciones de los estudiantes reflejaron la necesidad de aprender formas para vivir juntos, para ello, era prioritario, interpretar las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia de IED Juan Luis Londoño sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa.

A lo anterior se le añadió, contribuir a sustentar la paz desde el compromiso de cada integrante de la comunidad educativa y no únicamente por los Acuerdos de Paz, ya que los argumentos de los estudiantes reflejaron que la guerra nace en el corazón de los hombres, entonces, debía ser desde el corazón de los hombres donde se instaurase los baluartes de paz, por ende, la escuela ideal es escenario para hacer de cada integrante de la comunidad educativa un artesano de paz, aspecto imprescindible para la propuesta educativa que se desarrolla en la institución donde se adelantó el estudio, precisamente, el colegio Juan Luis Londoño IED.

Esta institución está ubicada en Bogotá en la Localidad de Usme, es administrada por la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, más conocidos como La Salle, comunidad que lleva ciento veintiocho años contribuyendo a la formación de niños y jóvenes en Colombia, tarea que se propone hacer desde su Horizonte Educativo Pastoral mediante acciones como: “Construir una sociedad donde la paz sea promovida de forma positiva, comunitaria y multinivel, propiciando la generación de una cultura de paz” (Distrito Lasallista de Bogotá, Horizonte Educativo y Pastoral, 2015, p. 12).

Por otro lado, la filosofía Lasallista “Se expresa en la centralidad de la fraternidad como una forma de encarnar la fe y la esperanza (...) que aseguren un proceso de desarrollo humano integral y promuevan (...) la reconciliación” (Distrito Lasallista de Bogotá, Lineamientos y Manual de Pastoral, 2015, p. 20). Aspectos opuestos a los argumentos planteados por los

³ El plebiscito es un mecanismo de participación ciudadana, por ende, permitió que los colombianos nos acercáramos a las urnas a votar por el Si o por el No a los acuerdos de paz pactados en la Habana.

estudiantes respecto a la paz y que se detallan más adelante cuando se exhiba el planteamiento del problema dentro del cuerpo de este artículo.

Teniendo como referente el anterior punto de partida, el presente informe de investigación da razón de los siguientes aspectos de la investigación: El planteamiento del problema con pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos. La justificación del estudio. Los antecedentes de la investigación que fueron organizados en cuatro tendencias investigativas: Currículo, Educación para la Paz, Innovación Educativa y vínculos entre currículo y Educación para la paz. En seguida, la Política Pública, el Marco Contextual y los referentes Conceptuales desplegados a partir de tres categorías investigativas: El currículo, La Educación para la Paz y la Innovación Educativa donde cada una desarrolló diversos conceptos. Prosiguiendo, el diseño metodológico puntualizándose allí el enfoque, la perspectiva epistemológica, el tipo de investigación, las fases de la investigación, las técnicas, los instrumentos, los participantes y los criterios éticos que acompañaron estudio. Finalmente, se exhiben los resultados, la discusión de los resultados, las conclusiones, las recomendaciones y la lista de referencias.

Planteamiento del problema

El punto de partida de este proyecto de investigación fue el incremento del conflicto en el ambiente escolar por situaciones de bullying reflejado en la rivalidad, la agresión, juego brusco y mal intencionado, el irrespeto, la discriminación, y, la envidia, entre otros. También, otro referente fue el Plebiscito por la paz, mecanismo de participación ciudadana que contextualicé en los grados en que daba clase en el momento (3,4 y 6 de la educación básica) del colegio Juan Luis Londoño IED, institución ubicada en la localidad de Usme⁴ en Bogotá, administrado por la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, prestador del servicio educativo a la secretaria de educación de Bogotá, encontrando que los resultados no fueron diferentes a los arrojados en las urnas a nivel nacional, donde gano el NO a la paz, aspecto que dio razón del incremento de situaciones conflictivas y que alejaban de la paz en la vida institucional.

⁴ Usme es un nombre de origen muisca ya que se tomó de una indígena llamada Usminia, mujer que se relacionaba con caciques de la antigua Bogotá (Bacatá). Es la Localidad número cinco del Distrito capital y está ubicada hacia el sur de la ciudad.

Sin embargo, lo importante no era solamente votar, era indispensable que los estudiantes argumentaran las razones de su respuesta al ejercicio de sufragar: en la postura por el SI se destacó que hay que perdonar, que no hay que guardar rencores, que todos cometemos errores, y, que hay que ponerse en los zapatos ajenos. En la postura por el NO, los estudiantes manifestaron sentimientos como: hay que vengarse, es necesario cobrar las víctimas, hay que pagar con la misma moneda, situaciones que se convertían en una forma de matar sin ensuciarse, esto, debido a la manipulación ejercida por diversos actores sociales.

Igualmente, se pidió a los estudiantes que tejieran sus ideas respecto a los tres grupos en que se clasificó los electores del país y la síntesis de su pensamiento fue así: comenzando por quienes votaron por el SI: *su dolor por los años de violencia y su deseo porque prevalezca la paz, conciencia ciudadana de la responsabilidad frente a la paz, y, rechazo a toda situación que aleje de ella.*

Ahora, en cuanto a quienes NO VOTARON: les consideraron como *los ciudadanos de la indiferencia*, o, como *aquellos que no les interesa el destino de la nación*. Finalmente, al hacer referencia por quienes votaron por el NO, dijeron: *las secuelas de la guerra no les ha afectado, su posible desinformación o información tergiversada respecto a los puntos acordados en la Habana entre el gobierno nacional y los representantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), a esto le sumaron, la actitud de venganza, la desconfianza infundada y a la vez fundada por los principales opositores del SÍ, sus intereses políticos, e innegablemente, las diversas posturas frente al perdón.*

Las situaciones conflictivas presentes en la institución por prácticas culturales de violencia, la negativa a la paz de los grados en donde se contextualizó el plebiscito, y, la realidad del contexto colombiano, donde diariamente aumentan fenómenos como la indiferencia, la intolerancia, la pérdida del respeto por la vida y de los Derechos Humanos, se convirtieron en pretextos que motivaron al desarrollo del presente estudio, así como la necesidad de una innovación educativa que incluya en el currículo la educación para la paz como medio para eliminar las barreras que impiden que vivamos juntos, el comprometer a las diversas áreas en

prácticas educativas innovadoras para fomentar la EP, y la concienciación de un currículo permeado por la EP, ya que en ocasiones se considera a la EP como asunto propio de algunos saberes, aspecto que genera fragmentación curricular, y por ende, olvido de los vínculos a estrechar entre la EP y la IE en el currículo, aspectos que son prioritarios abordar en la escuela desde una mirada académica.

A ello se le añadió: el momento coyuntural de Colombia debido a los Acuerdos de Paz, medio para abolir las barreras que por décadas ha dividido y separado a los colombianos, y, mecanismo para comprometer no solamente a los rebeldes, sino a todos los habitantes de la nación para establecer los medios para aprender a coexistir armónicamente, fueron sustentos para pensar la paz en esta escuela desde la problematización del currículo, y, establecer desde la academia, las formas de vivir juntos. A lo anterior se le añadió, la estipulación de la Ley 1732⁵ y diversos aspectos fundamentales de la misión educativa Lasallista entre los cuales se resalta “formar integralmente, generar conocimiento educativo pertinente, aprender en comunidad, anunciar el evangelio y contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva, democrática que promueve el desarrollo humano integral y sustentable” (Distrito Lasallista de Bogotá, Horizonte Educativo Pastoral, 2015, p.8).

De ahí, este proyecto de investigación tuvo como prioridad hacer una mirada colectiva a la construcción de paz, y ello demandaba responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa?

Para responder la pregunta, se estableció un objetivo general así: interpretar las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa. Para mayor concreción del estudio, se trazó una ruta de tres objetivos específicos: - Caracterizar la Educación para la paz desde los docentes, estudiantes y padres de familia del

⁵ Ley por la cual el Congreso de Colombia estableció la Cátedra de la paz para las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz para la nación.

colegio Juan Luis Londoño IED. – Identificar acciones educativas innovadoras que hagan del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz. Y, - Proponer apuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz.

Justificación.

Este proyecto se precisó importante para transformar las situaciones de violencia presentes en el colegio Juan Luis Londoño IED en una oportunidad para construir paz, soñar el colegio que queremos, identificar con el colectivo las acciones que desde lo curricular posibilitan la construcción del un currículo para la paz innovador, a la vez, para proponer apuestas educativas innovadoras afines con el planteamiento de la propuesta Educativa de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, administrador del servicio educativo en esta institución, cuyo horizonte educativo plantea “La formación permanente de todos los integrantes de la comunidad, la práctica docente reflexiva y pertinente, la Investigación e innovación educativa y la transformación del entorno social” (Distrito Lasallista de Bogotá, Horizonte Educativo Pastoral, 2015, pp. 6-7).

Este proyecto se consideró importante por los Acuerdos de paz alcanzados en la Habana, ya que a través de los mismos tenemos la posibilidad de no repetir la historia sino de transformarla, igualmente, permiten comprender que la salida del conflicto es por vías pacíficas y de negociación, herramientas para la promoción del pluralismo, la inclusión política, y la defensa de los Derechos Humanos de aquellos a quienes el conflicto vulnerabilizó, además, son puerta para que construyamos paz y coexistamos armónicamente, donde las únicas armas que prevalezcan sean la vida, la esperanza, la reconciliación, y, la reivindicación, aspectos que se precisan necesarios en esta escuela debido a las situaciones negativas reflejadas en el día a día, y, para que el apoyo a la paz de la nación, comience en lo personal, se extienda a lo familiar y local, desde lo institucional.

Otro aspecto que vislumbró la importancia de este proyecto fue precisamente la política pública en torno a la paz, que se extiende del ámbito internacional al nacional, destacándose de

este último, la Ley 1732, por medio de la cual se estipuló la Cátedra de la Paz. Al respecto, surgió algunas cuestiones desde este proyecto: ¿Quiénes serían los receptores de los contenidos de la paz? ¿Qué debían aprender? ¿Para qué lo debían aprender? ¿Cuáles debían ser sus conocimientos y experiencias previas con relación a la cultura de la paz y al conflicto? ¿Cuál sería el procedimiento a seguir para llevar a la práctica la teoría? ¿Qué recursos didácticos serían necesarios para esta experiencia pedagógica? Y ¿Cuándo debía planearse y controlarse? Preguntas básicas para determinar formas de vivir juntos en esta etapa de transición.

Otro aspecto que reveló la importancia de este proyecto fue la existencia de una línea de investigación en Derechos Humanos en la universidad Santo Tomás, ya que a través de la misma se busca afianzar en los estudiantes competencias investigativas que les permita contribuir a la transformación social, haciendo de las escuelas y aulas escenarios para la paz, donde los conflictos se resuelvan pacíficamente, se desarmen los corazones cargados de balas de odio, venganza, bullying, cyberbullying, acoso escolar, matoneo, y, otras secuelas que son parte de la herencia que dejó el conflicto vivido por décadas.

Antecedentes de la Investigación

Para conocer los antecedentes del estudio, se hizo una búsqueda organizada en cuatro tendencias investigativas a saber: la primera giró en torno a reflexiones sobre el currículo, la segunda se orientó hacia la Educación para la paz (EP)⁶, la tercera expuso diversas perspectivas de la Innovación Educativa (IE)⁷, y la cuarta, exteriorizó los vínculos entre el currículo y la Educación para la paz. A modo de síntesis, en seguida se esbozan:

Reflexiones sobre el currículo

⁶ EP, sigla que se utilizará a lo largo del informe para hacer referencia a la Educación para la Paz.

⁷ IE, sigla para hablar de Innovación Educativa en el contenido de este trabajo.

Varias reflexiones han girado en torno al currículo, entre ellas, la expuesta por Tovar y Sarmiento (2011), quienes lo sugirieron como una responsabilidad compartida, sobre todo cuando se trata del diseño curricular, el cual debe tener en cuenta “Las características propias del entorno cultural de las regiones, las necesidades sociales propias de nuestros contextos, un alto grado de pertinencia social, conocimiento científico, disciplinar, normativa nacional e internacional, ejercicio profesional y una fundamentación humanística” (p. 509).

Esta investigación colaboró al estudio que se adelantó ya que permitió corroborar la importancia de la participación de diversos actores del contexto educativo en el diseño o rediseño curricular, esto, para determinar su pertinencia y utilidad. También, ratificó la importancia que tiene la formación docente para llevar a cabo procesos de diseño curricular.

Por su parte Malagón (2009), se refirió al currículo en sentido de pertinencia curricular, para ello, mencionó las dinámicas de pertinencia curricular entendidas como “Los procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo, para fortalecer su vinculación con el entorno. Estas dinámicas se han traducido en categorías, para el análisis y la interpretación” (p. 17). En consecuencia, el autor acentuó las siguientes categorías para la pertinencia curricular: la disposición potencial del currículo, la pedagogización curricular, la gestión curricular, las prácticas la investigación, y la extensión. Vale la pena resaltar que Tovar y Sarmiento junto a Malagón estrecharon vínculos en cuanto la responsabilidad compartida de la contextualización del currículo y sobre la posibilidad de su construcción colectiva.

Este estudio proporcionó un orden de categorías o dinámicas de pertinencia curricular para priorizar y conceptualizar de acuerdo al contexto, también, reafirmó que la transformación curricular se da en la colectividad, ya que los esfuerzos individuales, aunque resultan interesantes, no suman mayor esfuerzo a la transformación de las diversas dinámicas de la escuela, aspectos importantes para el proyecto de investigación Miradas colectivas a la construcción de paz, y, antesala para organizar institucionalmente la propuesta curricular de la paz.

Por otro lado, Navarro, Fonseca, Pereira y Pereira de Homes (2010), propusieron el currículo desde la planificación estratégica curricular, para ello apelaron al devenir histórico de teorías curriculares estudiando autores como: Peñaloza (1995), Taba (1984), Tyler (1982), Díaz Barriga (1984), Arnaz (1981), López (2001), Corredor (2004), Ander-Egg (2004), Jáuregui (1988), Villarroel (1990), Orta de Useche y Useche (2000), Iafrancesco (2004), Correa de Molina (2004), Vílchez (1995) y Tobón et al. (2006).

A partir de estos referentes expresaron que en el currículo “Se materializan las exigencias de la sociedad, las políticas educativas propuestas por el Estado y por las propias instituciones de educación” (p. 204). Atendiendo a los anteriores señalamientos, añadieron que “La responsabilidad del diseño del plan curricular le corresponde a docentes y a los especialistas en currículo, con el apoyo de instituciones gremiales, profesionales, científicas y personalidades vinculadas con la educación y el desarrollo del país” (Navarro et.al., 2010, p. 204).

Navarro et.al. (2010) suministraron a la investigación que se realizó, diversas teorías sobre currículo y las características de la planificación curricular, detalles significativos porque ayudaron a caer en cuenta que la formación permanente de los docentes debe tener por fin: afianzar las aptitudes del ser y las competencias no solo técnicas sino docentes.

Otro planteamiento lo hizo Jiménez (2008), quien reflexionó el currículo desde el enfoque curricular centrado en la persona, al respecto, señaló que “El área curricular que da importancia a la persona se caracteriza por establecer una clara intencionalidad del tipo de hombre y mujer que se desea formar, y va a reflejar la importancia de alcanzar su desarrollo personal de manera integral” (Jiménez 2008, p. 65). De esta manera, Jiménez coincidió con Fonseca et.al, ya que pensaron el currículo como posibilidad para erigir el tipo de hombre y de mujer que requiere la sociedad, no solo para que viva en ella, más bien, para que contribuya a su transformación.

Los aportes de este estudio permitieron a la presente investigación, identificar las principales características del diseño curricular centrado en la persona, asimismo, sugirió tener en cuenta la singularidad como medio para llegar a la pluralidad, igualmente, la participación de

los estudiantes para definir contenidos, lo cual puede ser un medio para pensar el tipo de hombre y mujer que se quiere formar así como el tipo de ciudadanos que requiere la condición social en la que están inmersos, ya que la transformación de sus estructuras posibilitan no repetir la historia y abre posibilidades para el cambio.

Por último, dos autores que le aportaron desde su estudio a esta investigación fueron Quiroz y Meza (2011), ellos propusieron el currículo crítico para la formación ciudadana y enfatizaron que la educación es un proceso que permite al estudiante el reconocimiento de sí mismo, de sus sentimientos, emociones, aptitudes, actitudes y valores, entre otros. En cuanto a la instrucción, la definieron como la complementariedad de la educación ya que se desarrolla en lo cotidiano. En cuanto al desarrollo, lo expresaron como la evolución que experimenta el sujeto en todas sus dimensiones, cuando hace parte de estos procesos (p.622).

Esta apuesta evidenció que la construcción de un currículo parte de las necesidades del contexto, igualmente, reafirmó el rumbo acertado que tomó esta investigación desde la metodología participativa de la Cartografía social, estrategia para el diálogo, el trabajo colaborativo e interdisciplinario de las áreas del conocimiento y el consenso, prácticas propias para la construcción de paz, haciendo especial énfasis en la persona, en las problemáticas de los individuos y de la institución en general, acuñando de algún modo los lineamientos de la política educativa estatal, sin dejar de ser críticos, y en caso dado, generar resistencia al sistema.

Esta tendencia investigativa resultó sustancial para el proyecto: Miradas colectivas a la construcción de paz: colegio Juan Luis Londoño IED, ya que permitió centrar la atención en cinco aspectos claves sobre lo curricular: su punto de partida es la persona, para ello, téngase en cuenta su materialización en las exigencias de la sociedad, lo cual implica pertinencia y responsabilidad para su construcción a partir de la formación ciudadana acompañada y del desarrollo de pensamiento crítico.

Hacia la Educación para la Paz

Teniendo como referente las situaciones de violencia que se generan en los contextos internacional, continental, nacional, regional y local, los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades le han apostado a la EP como medio para abolir desde la escuela los actos que propician la violencia y que a nivel general traen como consecuencia la guerra.

Al respecto Mayor (2003), consideró que “La educación para la paz es un campo específico pero forma parte del desafío educativo propio de una «aldea global» asimétrica, cuyas disparidades en lugar de reducirse se están ampliando” (p. 19). Por eso, para eliminar los contrastes de la sociedad contemporánea, sugirió una EP en los siguientes términos: “La educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz” (Mayor, 2003, p. 19). Lo anterior, para que desde la EP todos nos constituyamos en baluartes de paz, y, sobre todo, que la escuela se convierta en escenario para ello.

Las ideas contempladas por Mayor, le aportaron al presente proyecto de investigación, la posibilidad de ahondar más sobre las concepciones y características de la EP, también, para reflexionar como se ha desarrollado la EP en los últimos 20 años.

Ahora, hay quienes enunciaron la necesidad de la EP desde la Educación Inicial: Ávila y Paredes (2010), ellos recordaron que en la edad temprana “Las estructuras psicológicas del niño y la niña están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace oportuna una educación para la paz, como un componente de la formación en valores” (p.167). La razón de esto, porque en la primera infancia el niño posee voluntad y disposición, cualidades necesarias para que desde la EP se forje conciencia colectiva, se elimine toda acción que contrarreste las posibilidades de vernos como iguales que somos, y se respete la diversidad de habilidades.

Este estudio iluminó la construcción de paz de esta investigación en el sentido de apostar desde la formación infantil y desde las áreas del aprendizaje, a la transformación social, para ello, céntrese la atención en: la formación personal y social (seguridad y confianza), en la relación entre los componentes del ambiente (descubrimiento de nuevos intereses), y, en la comunicación y representación (comprensión y utilización del lenguaje). Asimismo, téngase en cuenta aspectos relacionados con el género, la identidad, la interculturalidad, historia, autonomía, emociones, conservación del ambiente, la calidad de vida y otros más, como se menciona en Ávila y Paredes (p.172).

Para constatar que las diversas áreas pueden aportar a la EP, Pérez y Arteaga (2014), exhibieron la contribución de la Educación Física en estudiantes de Medicina, cuyo estudio tuvo como fundamento la violencia como un problema de salud pública que se reflejaba en las relaciones de los estudiantes y en el consumo de bebidas alcohólicas, por lo tanto, era preciso identificar las potencialidades de la asignatura de Educación física como introducción a la EP, a partir de un vínculo con la actividad extensionista y otras asignaturas del área básica en la facultad de medicina.

Los aportes que este estudio le proporcionó al que se desarrolló, fue constatar que todas las áreas pueden apoyar la EP, en lo individual, lo familiar y lo comunitario, aspecto que es posible si desde el currículo se indaga los problemas de violencia que aquejan al contexto social.

Después de haber mencionado que las diversas áreas del conocimiento pueden brindar aportes para el despliegue de la EP, Lira, Vela y Vela Lira (2014), la plantearon como una competencia docente cuya contribución ponga fin a la violencia social, familiar y por ende, a la escolar. “Se sabe que los adolescentes son vulnerables y que la violencia (...) se refleja (...) en su desarrollo, su bienestar y en sus resultados académicos, incluso en su exclusión del sistema educativo”. (p. 125). De este modo, sugirieron que los saberes no se sigan fragmentando y que los docentes desarrollen su profesión hacia un saber global e interdisciplinario, que les permita desplegar competencias para “Transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, (...) para enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y avanzar en su desarrollo personal” (Lira et al., 2014, p. 126). Desde este punto de vista concibieron la EP como

un medio para la cohesión social donde prime la vida feliz y digna para los diversos actores educativos.

Esta investigación confirmó la importancia de seguir desplegando metodológicamente el paradigma socio-critico desde una estrategia participativa, ya que el aporte de la colectividad permite a los docentes, estudiantes y padres de familia, reflexionar sobre su propia forma de ver la paz y hacer la paz, también, para propiciar espacios de formación en temas que estén estrechamente relacionados con la paz, y definitivamente, motivar a la colectividad para la paz.

Por su parte, Jares (1995), comprendió el educar para la paz y la convivencia como una tarea de todas y todos, por ende:

Como 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 desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares contando a Jares, 1983, p. 75)

Lo anterior, sugirió asumir el conflicto en la escuela como una oportunidad para forjar el desarrollo socio afectivo en la escuela desde relaciones armoniosas, constituyéndose la escuela en escenario para crear y construir cultura de paz, que elimine las desigualdades sociales, las diversas formas de discriminación, y, la vulneración de los Derechos Humanos entre otras.

El estudio de Jares resultó atrayente para la presente investigación ya que le aportó algunos contenidos que el autor considera básicos para la EP, entre ellos: la Educación para la comprensión internacional; la Educación para los derechos humanos; la Educación para el desarme; la Educación multicultural; la Educación para el desarrollo, y, la Educación para el conflicto y la desobediencia.

Por otro lado, Jiménez, Lleras y Nieto (2010), reseñaron la paz como una búsqueda permanente, argumentando que la paz nace en la aulas ya que a través de ellas la violencia de Colombia puede reducirse, al respecto, desde Jiménez et al. (2010) se interpeló ¿cómo desarrollar e implementar de manera sostenible una nueva pedagogía, acorde con los estándares

propuestos por el Ministerio de Educación Nacional? Para dar respuesta, presentaron diferentes estrategias de promoción de convivencia y prevención de la agresión desde la experiencia de Aulas en Paz, además, la propuesta analizó el proceso de diseño, implementación y evaluación del programa mediante la identificación de sus problemáticas, las soluciones generadas, los retos para su desarrollo e implementación desde las competencias ciudadanas, la formación docente, la institucionalización y la sostenibilidad del programa, y por último, se evidenció la complejidad y dificultad de mantener la calidad de un programa mientras se busca aumentar su incidencia y cobertura.

Este estudio contribuyó a profundizar sobre la importancia de la Formación ciudadana desde las competencias ciudadanas, este último, enfoque abordado teóricamente en la presente investigación y herramienta para poder pensar pedagógicamente en la paz.

Pérez (2015) consideró que a partir de las negociaciones en la Habana la educación tiene como reto el posconflicto, la reconciliación y la paz, ya que la escuela será lugar de encuentro para aquellos que estuvieron directamente o indirectamente incluidos en el conflicto. Al respecto, precisó que desde la escuela se debe fijar la mirada en “la reconstrucción de relaciones sociales armoniosas, basadas en el consenso y la no violencia” (p.303). Asimismo, resaltó que la formación en Derechos Humanos es una opción para el despliegue de la EP ya que el fin último de ambos enfoques sería “dotar de recursos políticos, jurídicos, económicos, administrativos y humanos al colectivo social” (p.304). Para Pérez, lo anterior implica fijar diversas perspectivas para la formación, entre ellas, el desarrollo rural, el fortalecimiento de las comunidades locales, sin embargo, esto requiere el no descuido del estado a las regiones, por ende a la escuela, en estos tiempos de post acuerdos.

Esta tenencia investigativa contribuyó sustancialmente al presente estudio ya que la EP es uno de los desafíos que tiene las instituciones educativas en medio de una aldea global asimétrica, para ello, es vital que desde la primera infancia se generen espacios para educar en y para la paz, esto, porque los niños de acuerdo a las estructuras psicológicas están en pleno proceso de receptividad y espontaneidad para asimilar las enseñanzas que desde la escuela se les impulsa, igualmente, esta tendencia investigativa confirmó que la responsabilidad de educar para

la paz es desde las diversas áreas, ya que entre las competencias docentes para la educación del siglo XXI es precisamente que cada profesional en la educación sea un artesano de la paz.

Diversas perspectivas de la Innovación Educativa

En la actualidad es muy normal que empresas de diversa índole hablen de innovación, y, hay quienes analizaron los Factores determinantes de los procesos de innovación, ejemplo claro lo dan Morales, Ortiz y Arias (2012), quienes abordaron el tema en el contexto Latinoamericano. Para ello, hicieron una revisión desde varios autores de los cuales extrajeron concepciones de innovación así: “Fenómeno que explora los procesos sociales y organizacionales que la producen: la creatividad del individuo, la estructura organizacional, el contexto y los aspectos económicos (...) que se traduce en nuevos productos, características de los mismos; así como métodos de producción (...)” (Morales, et al., 2012, citando a Guía, Prats y Comas, Lawson y Samson, Popadiuk y Choo p. 219).

Este estudio concedió al presente, diversos conceptos de innovación, a la vez, permitió un acercamiento a las características de los procesos de innovación acordes a los cambios políticos, económicos y sociales de la actualidad.

Ahora, adentrándonos en la Innovación Educativa (IE)⁸, Leyva y Farfán (2016), la consideraron un asunto de responsabilidad social en el ámbito de la educación superior, ya que permite el desarrollo integral sostenible, además se convierte en reto para la producción teórica de índole procedimental. Al tener en cuenta lo anterior, a la IE se le sugirió como “Una propuesta de plan y su desarrollo, con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto educativo concreto, dígase currículo, gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc.”(p. 19).

El aporte de Leyva y Farfán a este estudio consistió en hacer una aproximación terminológica sobre la IE, determinando de este modo, que es innovación y que no lo es. Al

⁸ IE, sigla que se utilizará a lo largo de este trabajo para hacer mención a la Innovación Educativa.

mismo tiempo, anticipó que al realizar un ejercicio de categorización de algunos conceptos surgidos mediante el trabajo de campo con los talleres de mapeo colectivo, varios serían tendencia mientras otros no.

Desde otra mirada, la IE fue señalada como un proceso que se despliega también desde el aula, al respecto, Domínguez. Medina y Sánchez (2011), la consideraron asunto esencial para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, igualmente, como “Un proceso que implica a docentes y estudiantes en el desarrollo de las tareas formativas y facilita el logro de la comunicación entre ellos, siendo la base de las actuaciones y de las transformaciones que se llevan a cabo en el aula” (p. 64). Al respecto, como proceso busca la reflexión de la práctica docente, y es así, como puede desplegarse innovaciones en todo lo concerniente a lo curricular en el aula y en la institución.

La contribución que estos autores dieron al estudio adelantado fue poder analizar la cultura de innovación en el aula, primer escenario para la posible implementación de un currículo para la paz, del mismo modo, la reflexión en torno a la práctica docente desde una perspectiva innovadora y, descubrir propuestas innovadoras en el aula, entre otras.

Otra mirada de la IE la exploró Miranda (2005), quien la asoció a la formación permanente en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica, basado en esto, y teniendo como apoyo varios autores, definió la innovación en las prácticas pedagógicas del docente en relación a conceptos como reflexividad y autonomía profesional.

Para implementar las prácticas pedagógicas innovadoras Miranda presentó dos vías: el modelo de investigación, desarrollo y difusión y el modelo de solución de problemas, además los sintetiza de la siguiente manera: (...) “El primero: visualiza al profesor como un técnico y al alumno como un receptor; el segundo, (...), es el de resolución de problemas, el cual considera al docente como un profesional reflexivo e innovador. (p. 67).

Este estudio cooperó con el vigente ya que ayudó a definir la innovación como un elemento central para el cambio educativo, para ello, se precisó desde las prácticas pedagógicas

llevarlo a cabo, ya que las mismas contribuyen con la transformación de la escuela, aspecto correlacionado con los propósitos de esta investigación

Por otro lado, la IE desde el trazado de Beltrán y Rodríguez (2017), permitió pensar la música desde dos contextos: la intertextualidad para el desarrollo de las competencias comunicativas, y, desde el pensamiento social-crítico, iniciativa que les ayudó a articular la enseñanza de las ciencias sociales y la filosofía, y convirtió la música en aliada para generar referentes motivacionales y de relación teórica, entre las disciplinas en mención. La IE en despliegue de esta iniciativa, estuvo sustentada por dos elementos: “el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la interacción con la etnomusicología, esta última es una ciencia que estudia las músicas en contextos” (Beltrán y Rodríguez, 2017, p.106). Vale la pena resaltar que esta IE se desarrolló en Bogotá D.C en el colegio Fernando Mazuera Villegas IED.

El aporte de IE de Beltrán y Rodríguez abrió posibilidades en este estudio para revisar los elementos culturales posibles para forjar relaciones y hacer de la paz, una apuesta permanente en el currículo del colegio Juan Lis Londoño IED.

Por su lado, Gómez y Lombo (2017), asumieron la IE para resolver una situación ambiental del barrio Paraíso Mirador, ya que el manejo inadecuado de residuos sólidos, entre ellos, los del refrigerio escolar, dejó como consecuencias enfermedades, y por ende, el deterioro de la calidad de vida de la comunidad. La innovación radicó en crear una estrategia para reducir y aprovechar dichos residuos, a la vez, desarrolló una propuesta significativa de integración ambiental cuyo principal producto fue la naranja y frutas de la familia dispuestas para el refrigerio escolar. Esta innovación tuvo por pretensión “mejorar la relación de los niños y niñas consigo mismos, con los otros y con el entorno” (Gómez y Lombo 2017, p. 143). Para lograr la IE diseñaron unidades didácticas y cartillas de integración curricular.

Esta IE estrecha vínculos con Miradas colectivas a la construcción de paz del colegio Juan Luis Londoño, ya que ambas parten de una necesidad del contexto que requiere ser atendida por medio de estrategias que atraviesen lo curricular y permitan dar respuesta a la misma mediante la intervención de diversos actores del contexto educativo.

Ahora, López (2017), sugirió la IE desde el diálogo pedagógico reflexivo, el cual se constituye en una estrategia para la construcción de acuerdos institucionales compartidos. Esta IE nació en el colegio Nueva Constitución IED, cuya iniciativa tuvo los siguientes propósitos: que los maestros dialogaran reflexivamente sobre su quehacer pedagógico; constituir una comunidad de aprendizaje; que docentes y directivos docentes participaran activamente en la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional y por último, poner en marcha los acuerdos pedagógicos a los que llegará el colectivo.

El estudio de López ayudó a esta investigación a esclarecer que la IE no busca desarrollar actividades nuevas y cambiar en las instituciones todas las dinámicas existentes, más bien, la innovación trata de fortalecer lo que se tiene mediante estrategias que permitan la participación y que atiendan a las necesidades institucionales con miras al mejoramiento y a la calidad.

Para terminar esta tendencia, la IE desarrollada por Uribe y Cárdenas (2017), es traída a colación ya que fue una iniciativa que contribuyó al desarrollo de los pensamientos geométrico y espacial de los niños y niñas de básica primaria, del Colegio Entre Nubes Sur Oriental, de la localidad de San Cristóbal, inventiva dada a través del diseño e implementación de una serie de unidades didácticas basadas en la caracterización y desarrollo de las teselaciones, “que son creaciones artísticas con polígonos regulares o irregulares que repetidos sobre el plano llenan completamente una región sin vacíos ni elementos superpuestos”(Uribe y Cárdenas, 2017, p. 181).

Esta IE contribuyó a comprender que todas las áreas del conocimiento, pueden contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello, las temáticas específicas se constituyen en posibilidad para la innovación, y, la actitud docente es un medio para hacer posible la innovación.

Vínculos entre Currículo y Educación para la paz

Diversas instituciones educativas le han apostado a la EP haciéndola eje transversal de lo curricular, por eso Paredes y Ávila (2008), le apostaron a la transversalidad curricular como eje conductor para la paz, aspecto que tuvo su razón de ser en la carencia de los valores de la sociedad actual.

El estudio describió la suma urgencia de la transformación de los currículos frente a las complejidades del mundo, al mismo tiempo, reveló al ser humano en “Constante agresión contra sí mismo, contra los demás y contra la naturaleza. La formación (...) ha de abocarse a desarrollar en el futuro profesional una conciencia que considere la armonía entre las relaciones personales, sociopolíticas y las ambientales o ecológica” (p. 299).

Esta investigación se constituyó en un aporte valioso al ejercicio académico adelantado desde las miradas colectivas a la construcción de paz en el colegio Juan Luis Londoño IED, ya que a través del mismo se expusieron tres elementos que dieron pauta para avanzar en este estudio: tener en cuenta los ejes temáticos para la transversalidad, en este caso los ejes temáticos por grado, de igual forma presentó los logros construidos, aspecto importante del diseño curricular, y, la operacionalización del eje trasversal, el cual no dio muchas luces, pero se convirtió en una referencia básica.

Por su parte, Barboza y Belandria (2012), en relación con Paredes y Ávila, formularon la cultura de paz en el programa curricular de las escuelas de Comunicación Social del estado de Zulia, pues consideraron que “La cultura de paz se asume como un proceso humano y social que permite acercamientos, diálogos y construcción para la solidaridad y la convivencia” (p. 80). Lo anterior, porque la crisis social debe ser sustituida por valores que se relacionen con la paz como la solidaridad, la cooperación, la equidad y la autonomía.

Este estudio fue significativo, ya que permitió reflexionar sobre el detrimento de la escala de valores, al respecto, planteó que la educación tiene por reto, no solamente dedicarse a impartir conocimientos, también, a generar espacios de sana convivencia, por medio de la promoción de la dignidad humana.

Desde los planteamientos de Belandria, Rojas, Arapé, García, Velázquez y Díaz (2011), se dieron algunos apuntes sobre la aplicación de la Teoría y la Praxis Curricular a la Formación en Comunicación y Cultura de Paz, una de las consideraciones realizadas al respecto, fueron los cambios vertiginosos de la sociedad, desde esta mirada, reflexionaron que las instituciones de educación superior, especialmente en el área de Comunicación, tienen la responsabilidad de informar y comunicar a la sociedad de manera ética lo que sucede en el mundo, fomentando una comunicación que genere cultura de la paz.

Como parte de las contribuciones de este estudio detallaron sobre discernir las acciones para enseñar la paz, las cuales ameritan procesos de construcción de actitudes y valores, aspecto que es posible mediante el método constructivista que plantean, ya que este va de menos a más, por lo tanto, es la vía más acorde para la construcción de la paz. Además, el constructivismo valora la complejidad y el tema de la cultura de la paz se maneja en la transcomplejidad. De acuerdo a esto, la comunicación y el diálogo son asuntos complejos e irreversibles para la construcción de los procesos de la paz, sobre todo, para desplegar desde el enfoque socio crítico las apuestas para la construcción de un currículo para la paz innovador, que parta de la reflexión y del andamiaje colectivo.

Concluyendo esta revisión de los antecedentes del estudio, la primera tendencia investigativa como lo fue la del *currículo*, fue útil en el sentido de la diversidad de reflexiones tejidas al respecto, ya que es un campo amplio que puede desglosarse desde las mismas concepciones a través del tiempo, hasta las diversas tendencias y modelos curriculares. La segunda tendencia, que se orientó hacia la *EP*, fue sustancial porque ayudó a reconocer como los gobiernos, las entidades territoriales y las instituciones educativas, para responder a las demandas de la sociedad doliente por la violencia, han optado por la Educación para la Paz como medio y escenario para formar hombres y mujeres que puedan vivir juntos.

La tercera tendencia que exploró diversas perspectivas de la *IE*, resultó interesante ya que se encontró que generalmente las prácticas innovadoras en educación están asociadas a las TIC, y, había carencias de estudios que la asociaran con un currículo para la paz como se propone en este estudio, del mismo modo, la *IE* en perspectiva de integración curricular de las áreas del

conocimiento o de prácticas docentes novedosas desde las mismas, escasean. La cuarta tendencia, la cual exteriorizó los vínculos entre el currículo y la EP, fue significativa porque los antecedentes encontrados mostraron que los esfuerzos se han centrado en la Educación superior y en el contexto venezolano. Y, desde nuestro territorio, los estudios hallados tienen por tema el conflicto. Lo anterior, justificó la presente investigación, y, a ello se sumó que en Colombia se ha legitimado la Cátedra de la Paz y se presentó las debidas orientaciones pedagógicas para su implementación. Finalmente, a pesar de lo anterior y de los esfuerzos de entidades no gubernamentales y su apuesta a la paz, hay carencias de currículos enfocados en la paz.

Referentes de la Política Pública

La EP se legitimó en el ámbito internacional por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuyo preámbulo promulgó que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana; a la vez, se reconoció en el artículo 26, inciso 2 de la misma declaración, que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Esta investigación en consonancia con este referente internacional consideró los Derechos Humanos como medio para alcanzar la paz, sobre todo, en la escuela, lugar donde a veces son desconocidos y por ende vulnerados, de ahí, la tarea de mirar de manera colectiva la construcción de paz y sus posibilidades de implementación con sentido innovador.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en procura de mitigar el sufrimiento humano dejado por la guerra, para mantener la paz y la seguridad internacional, ejerció un papel importante a través del Departamento de Asuntos Políticos, el cual es encargado de asumir la prevención de conflictos, ejercer diplomacia en caso del mismo, y, actuar como mediadores en procesos de paz a través de misiones en distintos territorios de guerra. Lo anterior, fue fundamentado en la Carta de las Naciones Unidas, en el capítulo VI donde se

sugirió el arreglo pacífico de las controversias, también, en el capítulo VII el cual planteó las disposiciones en casos de amenazas a la paz, y, en el Capítulo VIII, donde se acordó la participación de organismos y entidades regionales en el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional. Todo esto con un fin: preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, ya que su principal objetivo es mantener la paz y la seguridad internacionales. Esta investigación en coherencia con los planteamientos de la ONU buscó apostarle a la paz desde la colectividad, pues se consideró prioritario mantener la paz en la vida institucional, animando a las generaciones del futuro para ser sus portavoces, además, para señalar que los acuerdos para alcanzar la paz son la vía acertada para poder vivir juntos.

La Organización de los Estados Americanos (OEA), es la entidad encargada de la promoción y protección de los Derechos Humanos, entre los cuales estableció la paz en el continente americano, y lo hizo, a través de la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos. Este organismo se estableció por la aprobación de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre en la Novena Conferencia Internacional Americana celebrada en Bogotá en 1948, donde se promulgó la Carta de la OEA sobre los Derechos fundamentales de la persona humana. De ahí, ejerció y ejerce un papel mediador, observador y de monitoreo de los Derechos Humanos para América. Las miradas colectivas a la construcción de paz, se adhirió a la OEA en la promoción de los Derechos Humanos, especialmente el de la paz, sin embargo, también hizo conciencia de los dos niveles en que se debe abordar: lo teórico y lo práctico, de ahí, la perspectiva epistemológica del enfoque socio crítico, para la posible implementación del currículo para la paz innovador.

En Colombia la EP se legitimó por la Constitución Política de 1991 mediante los artículos 22 y 41, el primero se refirió a la paz como “Un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Const., 1991, art. 21). Y en el segundo, expuso que “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución” (Const., 1991, art. 41).

Desde esta propuesta investigativa, se concibió la Constitución Política como el principal tratado de paz, para ello, se consideró prioritario que la institución educativa Juan Luis Londoño, por medio de este estudio, encontrara maneras básicas de vivir en comunidad, para ello, se reconociera las problemáticas que nos alejaban de la paz, y, para contrarrestar las mismas, se planteara apuestas por la paz mediante acciones concretas desde lo curricular. De ahí, en la Cartografía Social se hallaba la estrategia metodológica para no quedarnos en el problema sino hacer algo para transformar nuestra realidad.

Otra referente de la política pública considerada fue la Ley 115 de 1994 que regula la educación en Colombia y propone “La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos” (Ley General de Educación 115, Artículo 14, Literal d). Para esta investigación, los anteriores elementos se consideraron los pilares para la formación integral, y a la vez, medios para hacer de la escuela un escenario donde la paz sea promovida desde todas las instancias, esto, no con el fin de dar cumplimiento a una normativa, mas bien, para contribuir a la formación de ciudadanía desde un énfasis concreto: la paz.

Del mismo modo, la Ley 1620 de 2013 la cual estableció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, ya que por medio de la misma se planteó “Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias (...) para la formación de sujetos activos de derechos” (Congreso de la República, Ley 1620, Capítulo 2, Artículo 4, Inciso 3). Desde esta normativa, el presente estudio, centró su atención en las problemáticas que nos alejaban de la paz y que generaban violencia en la escuela, y no simplemente diagnosticó la enfermedad, también, buscó el remedio a través de la técnica del mapeo colectivo y le apostó a la paz desde lo curricular a partir del punto de vista de estudiantes, docentes y padres de familia.

Otro referente legal fue la Ley 1732, cual estableció la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una

cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (Congreso de la República, Ley 1732, Artículo 1). Además, con el “Objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”(Ley 1732, 2014, parágrafo 2). La tradición Lasallista entró en sintonía con la Cátedra de la Paz ya que entre su pretensiones esta fomentar la cultura de la paz en la escuela, por eso, en este estudio, se priorizó el pensamiento colectivo para la construcción de paz en la escuela con sentido innovador. De acuerdo a esto, el enfoque cualitativo, la perspectiva epistemológica Socio Crítica, el tipo de investigación desde la Cartografía Social y la técnica del taller de mapeo colectivo, se convirtieron en instrumentos para el diálogo, el consenso y la toma de decisiones para la transformación de la realidad institucional.

Finalmente, el Decreto 1038 de 2015, por el cual el Presidente de la República, reglamentó la Cátedra de la paz con las disposiciones acordes a la misma, entre ellas, objetivos, temas, implementación, estructura, contenido y otros más.

Los referentes de la política pública señalados en este apartado del estudio, recordaron que el interés por la paz está por encima de cualquier interés particular, ya que lo importante es que prevalezca el bien de la colectividad, para que la convivencia pacífica y el respeto por los Derechos Humanos, se conviertan en emblemas para la transformación de las estructuras sociales y del desarrollo de la nación. Por lo anterior, desde esta investigación, la conciencia por la paz parte de los derechos y los deberes de todos, y, no de los acuerdos pactados entre diversas instancias, porque el compromiso personal y colectivo lleva a no repetir la historia sino transformarla, precisamente por ello, desde esta propuesta investigativa, la participación de diversos actores educativos fue fundamental para el bien común.

Marco Contextual

La Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño lugar donde se desarrolló la investigación se encuentra ubicada en la Localidad quinta de Bogotá (Usme). Para conocer un poco más sobre la zona, la investigadora elaboró una ficha técnica de la localidad⁹ que tuvo como referentes los siguientes datos: historia de Usme, contexto, organización administrativa, problemáticas, educación, cultura, recreación y deporte, y, plan de desarrollo, aspectos que se pueden visualizar en el **apéndice A**.

En seguida se puntualizó los aspectos primordiales de la propuesta Educativa de La Salle, ya que la institución es administrada por la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Instituto Religioso masculino fundado por San Juan Bautista de La Salle que tiene por carisma educar, de manera especial, a los más vulnerados entre los niños, adolescentes y jóvenes. En Colombia, la Salle lleva 128 años procurando el bien, para ello se ha organizado en dos Distritos¹⁰: Medellín y Bogotá, el primero integrado por Venezuela, Ecuador y parte de la zona occidental de Colombia, y el segundo, por ciudades como Gigante, San Vicente del Caguan, Cúcuta, Bucaramanga, Sogamoso, Bogotá, Zipaquirá, Magangué, entre otras. Para conocer más la influencia de La Salle en el contexto del colegio Juan Luis Londoño IED, la autora de la investigación elaboró una tabla donde resaltó los elementos que forman parte del horizonte Educativo y Pastoral¹¹, y, que están de acuerdo a los planteamientos del fundador, para conocer con detalle, ver **apéndice B**.

⁹ La información suministrada en esta ficha técnica fue extraída de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/05_perfil_usme_segunda_version_dic16.pdf. y también de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%E1lisis/DICE067-MonografiaUsme-31122011.pdf>.

¹⁰ Los Distritos son regiones que por sus características particulares permiten que diversas regiones sean dirigidas por la misma comunidad animadora, y por ende, por el mismo horizonte educativo y pastoral.

¹¹ Esta tabla detalla el Horizonte Educativo y Pastoral del Distrito Lasallista de Bogotá, información extraída de http://www.lasalle.org.co/wp-content/uploads/2013/07/cuadernillo_horizonte_educativo_pastoral_web.pdf. Para ello, se invita a informarse a través de la lectura del Anexo N° 2

Prosiguiendo con el Marco Contextual, se procedió a puntualizar sobre el contexto institucional del Colegio Juan Luis Londoño IED, colegio que inició labores el 10 de febrero de 2003 bajo la modalidad de concesión en un convenio firmado entre la Secretaria de Educación de Bogotá en calidad de contratante y la Fundación Educativa La Salle como contratado y representante de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, por un periodo de diez años, prorrogado a la fecha mediante nuevo ejercicio de licitación.

Actualmente el Colegio Juan Luis Londoño IED ofrece el servicio de educación a 1420 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 90 en transición, 633 en básica primaria, 536 en básica secundaria y 166 en educación media, en su mayoría de estratos 1 y 2 según el diagnóstico presentado por el Departamento de Bienestar el año anterior. Aproximadamente el 70% de la población estudiantil provienen de los barrios circundantes al colegio, como son: Porvenir, Alaska, Nebraska, La Aurora, Danubio Azul, La Fiscala, Santa Marta y Santa Librada.

Para conocer el contexto del colegio Juan Luis Londoño IED, la investigadora elaboró una tabla disponible en el **apéndice C**, en donde hizo alusión a los siguientes aspectos: población, Proyecto Educativo con la estrategia pedagogía, los propósitos del mismo, la filosofía y los valores institucionales.¹²

Para finalizar la presentación del Marco Contextual, se mencionó los participantes del estudio, quienes fueron tres grupos así: docentes, estudiantes y padres de familia, aclarando que los aspectos expuestos partieron del conocimiento de la investigadora: -. El grupo de docentes estuvo conformado por quienes acompañaban los grados de transición a noveno, aproximadamente cincuenta participantes, de todas las áreas del conocimiento y con formación académica, entre normalistas, licenciados y estudiantes de maestría. Población diversa no solo por sus edades, también, por su conocimiento del contexto, ya que en este grupo había docentes con más de 13 años de permanencia en la institución y otros con menos de dos años.

¹² Los aspectos que presenta esta tabla sobre el colegio Juan Luis Londoño se respaldaron del Proyecto Educativo Institucional y de los laboratorios de reflexión pedagógica llevada a cabo en el día a día.

El grupo de estudiantes, estuvo conformado por algunos representantes del Gobierno Escolar, el cual tiene características de república con presidente y vicepresidente, con gobernadores, alcaldes, y entes de control como registrador estudiantil, contralor estudiantil, y ministros, que son elegidos mediante el voto. De este grupo, los seleccionados para participar en este estudio fueron los alcaldes ya que son representantes de cada uno de los cursos, y son quienes participan con presidente y gobernadores en reuniones de interés general. Además, se caracterizan por su excelente proceso académico y de convivencia escolar.

También, se contó entre los participantes con un grupo de padres de familia, propiamente del consejo de Padres, muestra significativa para el estudio ya que fue un grupo muy variado, de todos los grados, con hijos de diversas edades escolares, con trayectoria larga en la vida institucional, y, lo más importante, elegidos por votación en la primera asamblea de padres de familia que se desarrolló al inicio de año lectivo a nivel institucional para representar a cada cursos. Del mismo modo, viven en el contexto, conocen la institución, y, muestran sentido de identidad y pertenencia, aspectos que posibilitaron su participación en este estudio que buscó la transformación de una realidad.

Referentes Conceptuales

Esta investigación desplegó teóricamente tres categorías: Currículo, Educación para la Paz e Innovación Educativa, a la vez, cada una abordó varios conceptos, que se muestran en seguida:

Acepciones de currículo en el tiempo

Hablar de currículo es pensar en la escuela y todo lo que se refiere a ella: los fines educativos, los objetivos de la educación, los contenidos por desarrollar, la experiencia del docente y del estudiante, las estrategias metodológicas y los debidos procesos, ya que todos los anteriores elementos forman parte de aquello en lo que piensa, elabora, ejecuta y evalúa el currículo. Por eso, se trajo a colación, diversas concepciones de currículo en perspectiva de

varios autores, comenzando por Coll (1994) citado por De Zubirà (2006) “Un currículo se define a partir de la manera particular como sean resueltas por los pedagogos cuatro preguntas: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Y ¿Qué, cómo, y cuando evaluar?” (p. 33).

La reflexión sobre el currículo implica atender al quehacer pedagógico de los docentes: la planeación, la evaluación crítica de su labor, la retroalimentación, y, la mejora continua para la implementación curricular. Por eso, Stenhouse (1984) citado por Sacristán y Pérez (1992) consideró al currículo como “Una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Asimismo, le conceptúo como el estado de cosas existente en ellas, (...) como intención y como realidad” (p.158).

De acuerdo a ello, el currículo como intención no puede dejar de lado la realidad, ya que los sujetos que están inmersos dentro de ella, poseen necesidades específicas, las cuales deben ser ayudadas a resolver por cada uno de los sujetos y elementos que intervienen en la construcción curricular.

Por su parte Grundy (1987) definió el currículo como:

Una realidad, producto u objeto, algo tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad, en vez de entenderlo como un proceso, una praxis, en el que ocurren múltiples transformaciones que le dan un particular sentido, valor y significado. (Sacristán y Pérez citando a Grundy, 1992, p. 189).

El currículo siendo tangible requiere ser preciso, ser probado, asequible, e incluyente entre otras, para ello, ha de partir de la realidad y generar transformaciones a nivel social que permitan a los sujetos no repetir la historia sino transformarla.

También, Johnson (1981), lo configuró como:

(...) Una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. (...) Es lo que se prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir los medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los *finés* pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma (...) indica que es lo que debe aprenderse y no el porqué debe ser aprendido. (Sacristán y Pérez citando a Johnson, 1992, p. 169).

Desde esta perspectiva, el currículo al anticipar los resultados de la instrucción, se ocupa de productos de aprendizaje e instrumentaliza los procesos de enseñanza aprendizaje, de este modo, busca que aprenda, pero olvida la utilidad del aprendizaje en la realidad del contexto, entonces, el aprendizaje deja de ser significativo.

Otra representación sobre el currículo fue dada por Stenhouse (1984) citado por Sacristán y Pérez (1992), quien lo planteó como “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 169). Lo antes mencionado permitió reflexionar que el currículo es un acto a través del cual se comunica el qué, el para qué, el porqué, el cómo, y el cuándo, entre otras, de lo que se pretende en lo educativo, además, precisó la importancia de la apertura a la crítica para la mejora continua de los procesos educativos.

Ahora bien, Kemmis (1988) citado por Sacristán y Pérez (1992), lo sugirió como “Una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por el otro el de las relaciones entre la educación y la sociedad” (p.170). Desde esta mirada, indiscutiblemente se planteó los vínculos que estrechan educación y sociedad, ya que se educa a la sociedad, y de la sociedad, surgen las necesidades que debe tener en cuenta el acto educativo que pretende un tipo de hombre y para la sociedad.

Eggleston (1980), concibió el currículo teniendo como referente los intereses del mismo:

(...) Le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio. (Sacristán y Pérez, citando a Eggleston, 1992, p. 170)

De acuerdo a los anteriores señalamientos, los aprendizajes desplegados desde el currículo son la base para que el estudiante adquiera experiencia, pues la escuela ha de ser un escenario donde se den pautas y estrategias para la adquisición de los aprendizajes, del

mismo modo, para hacer posible que los conocimientos sean de fácil acceso y respondan al tipo de sociedad en la que estamos inmersos.

Otra perspectiva que permitió comprender el concepto de currículo fue:

Para nosotros es importante considerar en cualquier conceptualización:

Primero: el estudio del *currículum* debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proceso históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el *currículum* es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él. (Sacristán y Pérez, 1992, p.170).

Las anteriores concepciones de currículo, dieron razón de su construcción histórica y relación con los diversos modelos pedagógicos como el tradicional, el conductista, la escuela activa, el constructivista y el social, algunos de estos propusieron (...) “La construcción de un currículo centrado en la experimentación y los intereses de los niños. (...) para garantizar su carácter flexible, abierto y contextualizado” (De Zubiría, 2013, pp.23-24). Enfoques evocados a continuación:

Modelos pedagógicos y su aporte al currículo

La escuela tradicional plantó su razón de ser en la transmisión de los conocimientos a partir del dictado que hace el maestro al alumno, “Es un tipo de enseñanza que proporciona en la mayoría de las escuelas (...) individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social; (lo que la escuela ofrece) es, en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado” (De Zubiría, 2006, p. 71). Este arquetipo educativo, influyó y sigue influyendo inclusive en las sociedades más prosperas para el mantenimiento del poder desde las ideologías imperantes, además, olvida el trabajo colaborativo y trae como consecuencia el arraigamiento del individualismo, lo cual “Otorga una importancia desmesurada y desproporcionada al programa

escolar y a las materias, precisando y jerarquizando de forma minuciosa (...) los contenidos, a los que deben supeditarse, no solo los maestros y alumnos, sino el conjunto de la organización escolar” (González, 1988, p.169).

Los aportes de la escuela tradicional al currículo han radicado en (...) “Comprender al hombre y su propósito educativo, (...) entender los propósitos, los contenidos, la secuencia, la metodología y la evaluación. Es, por ello, un modelo pedagógico que define unas líneas de trabajo y un sentido a la educación” (De Zubiría, 2006, p. 87). Con lo anterior, la escuela tradicional, ejerce influencia positiva en el ser humano ya que lo hace un individuo más organizado, pero, lo disminuye en el sentido de la autonomía.

El aporte del modelo conductista al currículo, consistió en reconocerle como una amplia gama de elementos que superan una lista de temáticas, precisamente teóricos como “Tylor (1949, edición 1988), luego Taba (1962), y simultáneamente Bloom (1956, edición 1980), establecieron que el currículo era mucho más que un plan de estudios ya que abarcaba mas componentes que simplemente los contenidos” (De Zubiría, 2013, p. 24).

Al respecto, Tylor (1949) propuso “Cinco componentes esenciales de todo currículo, a saber: los objetivos, los contenidos, la organización, las actividades de aprendizaje, y la evaluación” (De Zubiría, 2013, p. 24). Desde están mirada, todo diseño curricular parte de los objetivos y de la evaluación, ya que lo primero permite desplegar los pretextos que se tienen en cuanto al tipo de hombre y de sociedad y lo segundo corrobora si se alcanzó o no lo primero.

Por su parte Taba (1962) presentó las siguientes características:

(...) Parte del análisis inherente al marco contextual en el que se lleva a cabo el proceso docente educativo. En este modelo se le concede gran importancia a la fundamentación científica de este proceso y se apoya en las aportaciones de las disciplinas que contribuyen a la formación del educando. Se enfatiza asimismo a la trascendencia del vínculo entre la escuela y la sociedad. Partiendo de estos supuestos establece el proceso de elaboración y desarrollo del currículo en el que se tiene en cuenta las dimensiones: objetivo, organización de contenidos y experiencias. (Hoyos, Hoyos y Cabas, 2004, p. 64)

El Conductismo le aportó al currículo, el despliegue de procesos exclusivos de modificación de conducta, aspecto que es posible a través del acto de educar al ser humano, a pesar de esto, este enfoque tiende a instrumentalizar la razón a partir de criterios como la eficacia y la eficiencia, aspectos validos para una sociedad de desarrollo consumista que olvida que el hombre es un ser de múltiples posibilidades ya que posee diversas dimensiones.

En contraposición, el modelo pedagógico de la Escuela Activa “Privilegia la convivencia con la naturaleza antes que con los textos y los maestros. Es un modelo que parte de la experiencia por la experiencia y para la experiencia como lo decía Dewey (1918)” (De Zubiría, 2013, p.26). Desde estos principios, se entendió el aprendizaje como actividad, y, entre sus representantes estuvieron: Comenius (1592-1670), Pestalizzi (1746- 1827), Froebel (1782-1852), León Tolstoi (1828-1910) y Herbart (1776- 1841) entre otros.

La Escuela Activa se cimentó sobre diversos principios pedagógicos que iban en contraposición de “(...) El mecanicismo, el autoritarismo, el formalismo, la competitividad, la disciplina y la falta de reflexión en la escuela tradicional” (De Zubiría, 2006, p.109). Lo anterior, impulsó a diversos pedagogos de fines del siglo XIX y principios del XX a tomar el rumbo de la Escuela Nueva, conocida posteriormente como la Escuela Activa. Entre sus principales teóricos se encuentran:

(...) Dewey (1859-1952) en Estados Unidos, Claparède (1873- 1940) y Ferriere (1879-1960) en Suiza, Cousinet (1881-1973) Y Freinet (1896-1966) en Francia, Decroly (1871-1932) en Bélgica, y Montessori (1870-1952) en Italia, son los primeros y principales exponentes de la concepción pedagógica que se autodenominó Escuela Nueva, pero que a partir de 1921 es reconocida en el mundo como escuela activa.

En nuestro medio su principal gestor será son Agustín Nieto Caballero (1889-1975), quien creó en Bogotá en Gimnasio Moderno (1914), primera institución de aplicación de la Escuela Activa en América Latina, en la cual se implementaron de manera especial las ideas de Montessori y las de Decroly. Posteriormente se destacan Manoel Bergstrom Lourenco en Brasil, José Rezzano en Argentina y al puertorriqueño Miguel Aguado con proyección en toda América Latina. (De Zubiría, 2006, p. 109).

Entre los aportes de la Escuela Activa al currículo encontramos el propender por la no acumulación de conocimientos, un mayor acercamiento y conocimiento del entorno, aprender a través del juego, posibilitar el autoconocimiento, y, la capacidad para el ejercicio democrático

entre otras, aportes que le apuntan a la implementación de un diseño curricular que brinda elementos prioritarios para saber vivir partido de la propia experiencia.

Ahora en cuanto al modelo Constructivista, tuvo sus raíces en la filosofía kantiana ya que el mismo Emmanuel Kant (1724-1804) “Consideró que solo el hombre podría conocer los fenómenos o expresiones de las cosas. El plano de lo fenomenológico sería el único por ser conocido, mientras que la “cosa en sí” jamás podría ser conocida científicamente” (De Zubiría, 2006, p. 155). De ahí, Piaget (1896-1980) y el mismo Ausbel (1918-2008), consideraron pertinente “Diagnosticar e investigar los conceptos previos con los que llegaban los estudiantes al salón de clases” (De Zubiría, 2013, p. 31).

Teniendo como referente los anteriores precedentes es necesario señalar que entre los aportes del modelo constructivista al currículo encontramos “(...) La flexibilización y la contextualización (...) defensa de la construcción individual en el proceso del diseño curricular. (...) necesidad de tener en cuenta el contexto para decidir que enseñar en una región y en un contexto sociocultural determinado (...)” (De Zubiría, 2013, p. 32). También, “Considerar el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad, al postular el carácter relativo de la verdad y al reconocer que la ciencia construye hipótesis y no descubre realidades”(De Zubiría, 2006, pp. 181-182). En consonancia, el aprendizaje es una construcción, que parte de los saberes previos para luego avanzar en los nuevos aprendizajes llegando de este modo a ser significativo.

El modelo social, promovió “Una concepción curricular en la que la escuela como institución social que es, está llamada a constituirse en un agente de cambio social, (...) en un puente entre el mundo real y su posible transformación en proceso del bien común” (Hoyos, et al., 2004, p. 49).

Este modelo detalló lo importante que es el conocimiento de la realidad de la escuela para buscar su metamorfosis, del mismo modo, enfatizó en formar el tipo de hombre que requiere la sociedad: capacitado para resolver los problemas individuales y colectivos y transformador de las sociedades.

En este modelo pedagógico social se inscriben tres propuestas curriculares (...) la propuesta de un currículo crítico expuesta por Kemmis (1986), basada en las teorías de Jürgen Habermas, pretende formar no solo un hombre no solo en la teoría, sino en la relación dialéctica entre ambas, es decir un individuo que construya y aplique teorías, que interprete el campo inherente a las formas ideológicas de dominación capaz de lograr su emancipación a través del trabajo cooperativo, autorreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad. (Hoyos, et al., 2004, p. 50)

Otro respaldo teórico significativo que tuvo este modelo fue Stenhouse (1984), cuyo principal postulado partió de la investigación en el aula, ya que consideró que “(...) Mejora la enseñanza al relacionar el entorno escolar con la sociedad en la que interactúa. Por esta razón se orienta hacia la elaboración de proyectos relacionados con los problemas (...) sociales que se presentan en el aula de clases (...)” (Hoyos, et al., 2004, p. 50).

Este modelo pedagógico fue enriquecido por Abraham Magendzo (1991) quien realizó grandes esfuerzos por fomentar la educación en Derechos Humanos, con el fin de contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje en el marco de la democracia, de transformar la política, del rescate los valores éticos para la construcción de paz, y, para que a cada sujeto le sean reconocidos sus derechos, entre otras. Asimismo, Magendzo tuvo su visión de currículo desde la cultura, la cual consideró como: “(...) Una trama antropológica en la que convergen varias culturas y en la que permanentemente se propende por un proceso de búsqueda, de valoración, de negociación, de crecimiento y confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad” (Hoyos, et al., 2004, p. 51).

Currículo en perspectiva de la teoría Crítica

La educación como otros aspectos de la estructura social, se ha visto influenciada por la ideología imperante, la cual respalda en la mayoría de naciones la ley del más fuerte, esto, con el fin de seguir gobernando y hacer más estables las estructuras jerárquicas que los sostienen y con las cuales someten. Partiendo de este precedente, un currículo proyectado desde la teoría crítica “No deja la elaboración teórica en manos de expertos extraños a la escuela, ni la constriñe al

trabajo de los profesores individuales y de grupos de profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas” (Kemmis, 1998, p. 79).

En vista de lo anterior, un currículo en perspectiva de teoría crítica, tiene en cuenta a expertos e inexpertos, ya que parte del principio de la cooperación: “(...) Profesores y otras personas relacionadas con la educación en las escuelas e instituciones pueden comenzar a presentar visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del estado” (Kemmis, 1988, p. 79). Con esto, puede conjeturarse que en muchos estados, la educación tiene como máximo representante, personas ajenas a la escuela que lo que más saben es administrar recursos.

El currículo en perspectiva crítica, tiene un interés emancipador que parte del “Razonamiento dialectico para establecer una metateoría que articula las relaciones entre la teoría y la practica en diferentes formas de teoría social” (Kemmis, 1988, p. 80). Las siguientes líneas, ayudan a ampliar el horizonte respecto al razonamiento dialectico que propone la teoría crítica:

El carácter básico del método dialectico consiste en que siempre implica una *observación de orden superior* sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido. En dialéctica, primero se opera en un nivel dado de pensamiento, aceptando sus presupuestos básicos y llevándolo al límite; entonces se procede a superarlo, para adquirir conciencia del mismo, para aclarar con respecto a qué ha adquirido y hasta qué punto estos logros se ajustan no a sus manifestaciones actuales. En dialéctica se examina lo que puede decirse *acera de* un determinado nivel de pensamiento que no puede decirse *desde él*. Y el tipo de observación que se hace en la dialéctica no se refiere a la correlación o a la verdad de lo que se ha dicho de alguna manera o utilizando determinados conceptos, sino un comentario sobre la adecuación o el carácter satisfactorio de los enfoques o instrumentos conceptuales que se han empleado. En dialéctica se critica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido. Se... produce una serie de profundos análisis de las cuestiones ordinarias, cuya “verdad” en el sentido habitual nunca se cuestiona, o, si se quiere, se propone una serie de “recomendaciones lingüística”, cada una de las cuales ilumina más profunda y ampliamente las cuestiones del hecho. (Kemmis citando a Findlay, 1988, p. 81)

Por su parte Shirly Grundy (1998) “Recuerda la necesidad de desarrollar una “perspectiva crítica en el seno de la comunidad educativa”” (p.171). A la vez, evocando a Apple menciona:

Una de las condiciones fundamentales de la emancipación consiste en la capacidad de “ver” el funcionamiento concreto de las instituciones en toda su complejidad, positiva y negativa, para ayudar a otros (y dejar que nos ayuden) a “recordar” las posibilidades de espontaneidad, elección y modelos de control más equitativos. (Grundy citando a Apple, 1998, p. 171)

La teoría crítica en concordancia con el constructivismo exalta las ideas previas de los individuos, pero aún va más allá: adquirir conciencia de lo alcanzado, para entrar a criticar la forma en que percibimos la realidad, antes de entrar en juicio con otros tipos de razonamientos.

Diseño curricular

Desde algunos de los modelos pedagógicos que se desplegaron antes de llegar a los elementos del currículo y del diseño curricular, ya se mencionaban algunos de sus componentes, al respecto, puede decirse que hay mucha similitud entre los mismos y la diferencia radica en la terminología que usan para referirse a sus elementos, por ejemplo, algunos hablan de los propósitos, otros de objetivos, también, de la meta de comprensión, de los logros, y más. Por otra parte se habla de las enseñanzas, de los contenidos y de los temas. Sin embargo, como los elementos nombrados no son los únicos, hay que mencionar aquellos que perfilan los expertos.

De Zubiría esboza seis:

- Propósitos educativos, que responde a la pregunta ¿para qué enseñar?
- Contenidos, que dan respuesta al interrogante ¿qué enseñar?
- Secuenciación, hace referencia al cuestionamiento: ¿cuándo enseñarlo?
- Metodología: alude a la pregunta ¿cómo enseñarlo?
- Recursos didácticos, referido al interrogante: ¿con qué enseñarlo?
- Evaluación. Responde al cuestionamiento: ¿se cumplió o se está cumpliendo? (Hoyos et al., 2004, p. 67)

Desde esta línea se promovió los elementos del currículo no solamente como algo básico, ya que reveló las preguntas que giran en torno a lo pedagógico y que se responden a través del proceso de enseñanza aprendizaje, igualmente, permitió corroborar que cada elemento del currículo no es por sí solo sino con los demás, y que no basta con dar respuesta a una pregunta, por el contrario, la respuesta a una pregunta a de llevar a otra interpelación.

Es así como Ramón Pérez Pérez, consideró pertinentes los siguientes elementos: “El contexto, los elementos personales, los fines, las metas y los objetivos, los contenidos, las actividades y las experiencias de aprendizaje, los métodos y las estrategias metodológicas, los

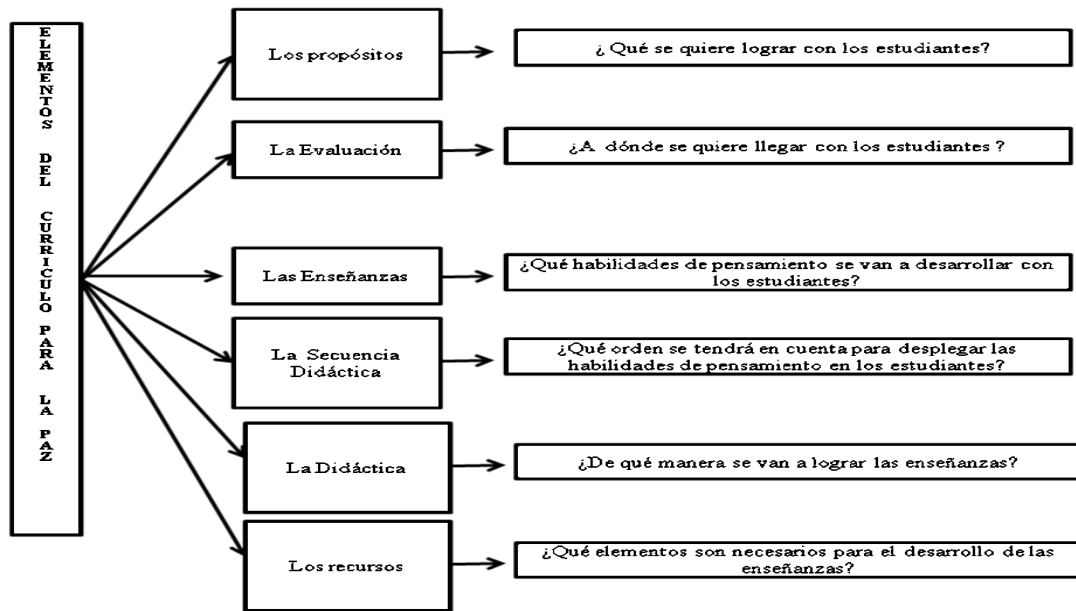
medios y recursos didáctico-pedagógicos y la evaluación” (Hoyos et al., 2004, p. 68). Pérez, añadió nuevos elementos al currículo, entre ellos, el contexto, aspecto importante para el diseño curricular ya que conociendo la realidad en la que está enmarcada la institución, se puede responder a las necesidades concretas.

Desde otro punto de vista María Antonia Casanova, propuso como elementos del currículo los siguientes: (...) “Los objetivos, los contenidos, la evaluación y las estrategias metodológicas (incluyendo en las mismas (...)) las actividades y los recursos didácticos, como medios de implementarlas de forma apropiada” (Casanova, 2006, p. 90). Desde esta postura se encontraron algunas semejanzas con las de Pérez, ya que ambas miradas ponen en juego la capacidad estratégica y didáctica del docente para hacer de la enseñanza un proceso de aprendizaje significativo que motive al estudiante, lo afecte profundamente para que quiera ampliar su pericia académica en la disciplina, y también, la actitud, el compromiso, la veracidad y la convicción con que el docente enseñe, permita al estudiante creer que vale la pena aprender.

Después de haber apelado a diferentes voces para reconocer los elementos del currículo, ahora como parte de este proyecto y para avanzar en la posible implementación de un currículo para la paz, se presentan los que se consideran pertinentes en este estudio como se representan en seguida:

Figura I

Elementos del Currículo para la Paz

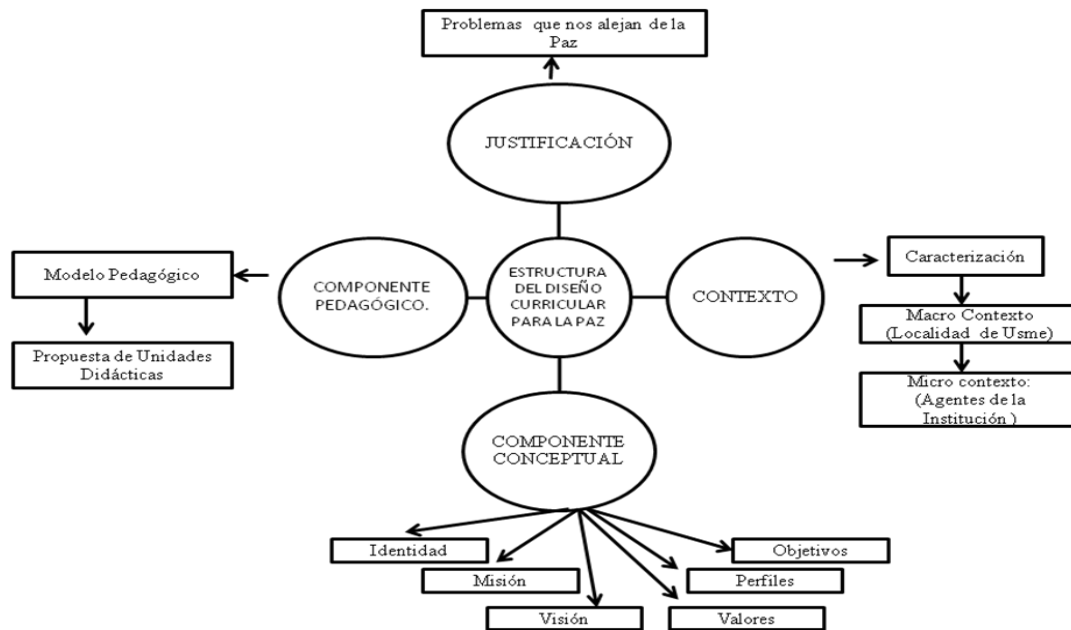


Fuente: Elaboración de la autora

En cuanto al diseño curricular, se le ha considerado como el momento para planear el despliegue de cada elemento del currículo. También, “Presupone la planeación de los procesos educativos que se deben llevar a cabo con nuestros estudiantes en la perspectiva de garantizar su formación integral (...) implica ampliar la teoría curricular como acción reflexiva a la práctica del proceso docente educativo” (Hoyos, et al., 2004, p. 89). Esto, permitió entender que lo más importante en la planeación del diseño curricular no es planear por planear, lo trascendente en este proceso es la reflexión que gira en torno a la puesta en marcha de lo planeado, si es aplicable y responde a las necesidades del contexto, además, si permite la inclusión, la cobertura y otros valores de calidad y de permanencia educativa. Por otro lado, todo diseño curricular posee su propia estructura de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional, de ahí, la siguiente representación con la pretensión que tiene este proyecto de la posible implementación de un currículo para la paz en el IED Juan Luis Londoño.

Figura II

Estructura del diseño curricular para la paz



Fuente: Elaboración de la autora

Educación para la paz

En las diversas etapas de la historia, el ser humano experimentó y sigue experimentado en su aldea global el conflicto violento con sus múltiples consecuencias: la destrucción de pueblos, la desaparición de personas, el devastar de la naturaleza, la mutilación de personas y animales por las minas antipersonal, la pobreza, el hambre, y sin olvidar, que la violencia se expandió por los “Territorios que albergaban a las poblaciones más frágiles, precisamente en zonas donde las necesidades humanas básicas tales como la vivienda, la salud y la educación estaban casi siempre insuficientemente cubiertas” (Lederach, citando a Galtung, 2007, p. 34). De ahí, estadísticas como la siguiente, han reflejado el panorama:

Entre 1989 y 1996 ha habido más de 70 guerras en 60 escenarios que afectaron a más de un tercio de los estados miembros de las Naciones Unidas. En el momento en que se redacta este libro existen 44 conflictos armados en 39 países. La mitad de las guerras actuales empezaron hace más de una década y la cuarta parte hace más de dos. En casi las dos terceras partes de los conflictos armados actuales se utiliza como soldados a niños menores de 15 años. (Lederach, 2007, p.32)

Sin embargo, como lo mencionaron estudiosos en el tema, lo importante no era saber cuántos conflictos han existido sino las causas que dieran origen a los mismos. En respuesta, Lederach (2007) señaló la procedencia de algunos a saber: los de orden ideológico y retórico, los étnicos (o de identidad)¹³ y los religiosos, los relacionados con asuntos de la gobernancia, aquellos generados por las ansias de autogobierno, control del territorio, y, por la formación y control del estado. Otras causas que no podían dejarse de nombrar eran las “Viejas desconfianzas, miedos y paranoias reforzadas por la experiencia cercana de violencia, división y atrocidades. Éstas, a su vez, exacerban aún más la percepción de miedo y odio” (Lederach, 2007, p.43). Por otro lado, el conflicto violento fue una disyuntiva para conseguir participación y alcanzar la transformación de las estructuras políticas, situaciones que han recibido la influencia de:

Las percepciones socio psicológicas, las emociones y las experiencias subjetivas, con total independencia de las cuestiones sustantivas u originarias. Esto forma parte de la dinámica sociológica de «causalidad recíproca», donde el mecanismo de respuesta dentro del ciclo de violencia y contra violencia se convierte en la causa para perpetuar el conflicto. (Lederach citando a Kelman, 1965; Volkan et al., 1990, p.45)

Los anteriores precedentes hacen mella en la escuela, lugar de encuentro y desencuentro, comenzando por el segundo, por razones como las conductas antisociales que manejan algunos de los estudiantes y que conllevan a la violencia escolar reflejada en el acoso escolar por bullying: “Conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente” (Congreso de la República, Ley 1620 de 2013, Capítulo I, Artículo 2, Inciso 2). Junto a esto, también suele presentarse el ciberbullying o ciberacoso,

¹³ Los conflictos de identidad surgen cuando una comunidad insatisfecha por carecer de necesidades básicas decide luchar por un reconocimiento político. Vale la pena mencionar, que en la actualidad la mayoría de conflictos son de esta índole.

“Forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y video juegos online) para ejercer maltrato psicológico y continuado” (Congreso de la República, Ley 1620 de 2013, Capítulo I, Artículo 2, Inciso 3).

Razones como las ya mencionadas retan a desafiar de forma constructiva el conflicto en sus diversos escenarios de propagación, para ello, existe una alternativa y es precisamente a través de la construcción de la paz, entendida como:

Un concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles (...) es un proceso social dinámico y como tal requiere un proceso de construcción, que conlleva inversión y materiales, diseño arquitectónico, coordinación del trabajo, colocación de los cimientos y trabajo de acabado, además de un mantenimiento continuo. (Lederach, 2007, p. 54)

Sin duda alguna, la construcción de paz “Demanda innovación, desarrollar ideas y prácticas que vayan más allá de la negociación de los asuntos e intereses sustantivos. Esta innovación, (...) empuja a analizar el marco de lo subjetivo: percepciones acumuladas durante generaciones, miedo y odio arraigados en sentimientos” (Lederach, 2007, p. 60). Por consiguiente, para que la construcción de paz no resulte ineficaz y el conflicto aun más conflictivo, la construcción de paz ha de tener en cuenta la realidad y la experiencia de las personas, para así, responder a las expectativas, para ello, se sugiere que los procesos de construcción de paz, estén acompañados de realismo e innovación, para llegar a la reconciliación.

La reconciliación es un encuentro entre el pasado y el futuro para reconstruir el presente, además, “Consiste en crear la posibilidad y el espacio social donde la verdad y el perdón estén validados y unidos, en vez de un marco en el que uno deba descalificar al otro, o donde se conciben como piezas separadas y fragmentadas” (Lederach, 2007, p. 64). Asimismo, la reconciliación como escenario para la construcción de paz, ha de posibilitar “un encuentro donde las personas puedan replantearse sus relaciones y compartir sus percepciones, sentimientos y experiencias, con el fin de crear nuevas percepciones y una nueva experiencia compartida” (Lederach, 2007, p. 65). Sintetizando:

“La reconciliación (...) promueve un encuentro entre la expresión franca de un pasado doloroso y la búsqueda de la articulación de un futuro interdependiente a largo plazo. (...) Proporciona un punto de encuentro para la verdad y la misericordia, donde está ratificado y aceptado que se exponga lo que sucedió y se cede en favor de una relación renovada. (...) Reconoce además la necesidad de dar tiempo y espacio a la justicia y la paz, donde enmendar los daños va unido a la concepción de un futuro común. (Lederach, 2007, p. 65).

Finalmente, vale la pena mencionar que la reconciliación como alternativa para la construcción de paz debe incluir a los diversos tipos de actores que van desde los dirigentes (políticos militares, religiosos, intelectuales, líderes, representantes de las Organizaciones no gubernamentales), hasta la población en su conjunto. Del mismo modo, la construcción de paz, ha de estar acompañada de estrategias que den vía a la salida negociada del conflicto, para ello, los talleres de resolución de problemas, “Proporcionan un lugar de reunión para que personas que extraoficialmente representan a las partes de un conflicto interactúen en un proceso de «análisis en colaboración» de los problemas que les separan” (Lederach, 2007, citando a Banks y Mitchell, p.80). Por otro lado, La formación para la resolución de conflictos, es otra estrategia que facilita la construcción de paz, ya que permite crear conciencia, educar a la población en cuanto al conflicto y formar para enfrentarse a él, de acuerdo a los planteamiento de Schultz (1989) citado por Lederach (p. 82).

Otra estrategia que sirve como alternativa para la construcción de paz, es la creación de Comisiones de paz, ya que preparan y facilitan la conciliación y negociación entre las partes, también a través de las mismas se puede propender “La constitución de equipos, redes e instituciones que intervengan activamente en una función de conciliación dentro del escenario” (Lederach, 2007, p. 86). En este punto vale la pena señalar que las comisiones de paz pueden ayudar a identificar líderes de base para que se vinculen directamente en las comunidades afectadas y desplieguen estrategias enfocadas en la solución de conflictos.

La construcción de paz, es una posibilidad que permite no perpetuar el conflicto, además, es una alternativa que ayuda a modificar la sociedad y las estructuras sociales, como también, la educación y la escuela. De ahí, la construcción de paz hace de la escuela un lugar de encuentro y una opción para recobrar el sentido de vida y no repetir la historia sino transformarla, y es precisamente desde esta mirada, donde la Educación para la Paz se convierte en (...) “Una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en las escuelas que se extiende

desde lo global y lo nacional a lo local y personal” (Hicks, 1999, p. 23). Con respecto a lo anterior, la educación recuerda su misión emancipadora, y propende por la paz, los Derechos Humanos, la tolerancia, la justicia y la igualdad, Asimismo, como proceso participativo desarrolla en los estudiantes:

(...) La capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que se contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz. (Mayor, 2003, p. 18).

La EP desarrollada con sentido crítico, promueve que la persona y la sociedad no se dejen alienar por fuerzas que esclavizan, reprimen e incitan a la injusticia social, de igual modo, propende para la capacidad de afrontar las desavenencias que se presentan entre los seres humanos por causa del conflicto. Además, la EP resulta vital en un contexto como el de Colombia donde la guerra ha dejado muchas secuelas: el miedo, la desconfianza y la inseguridad, situaciones que oscurecen y a las que la EP puede responde de forma positiva, ya que entre sus fines esta desplegar:

(...) 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 y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupar, nacional o internacional. (Chaux y Velásquez, 2015, p. 6)

La EP en Colombia, es un medio para abolir las relaciones de poder que han pretendido sostener las diferentes posiciones políticas, que en vez de unir a la nación bajo el lema de la paz, lo que han buscado es asegurar los intereses partidistas, reflexión que hacen hoy quienes han visto que la política es uno de los principales factores que genera conflicto. Por consiguiente, la EP debe forjar desde lo personal, la empatía, la colaboración, la tolerancia y el respeto entre los seres humanos con el propósito de transformar la sociedad en todos sus niveles. Acorde a lo anterior, en Colombia la EP se planteó desde el enfoque de las Competencias Ciudadanas, aspecto del que se hace alusión en seguida.

La Educación para la paz desde el enfoque de la Formación Ciudadana

La EP se propuso como iniciativa para dar respuesta a los problemas de violencia de Colombia, y a la vez, como medio para forjar mejores ciudadanos capacitados para hacer memoria, no para abrir las heridas sino mas bien para sanarlas, también, para contribuir a que la historia no se repita sino que se transforma, de este modo, la EP priorizará en los estudiantes:

(...) Comprender las tragedias del pasado y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás, basadas en el manejo constructivo de los conflictos, la prevención de la agresión, el respeto por las diferencias y las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos. (Chaux y Velásquez, 2015 p. 10)

Por eso, para mitigar el conflicto que se presenta entre los hombres, de manera concreta con los estudiantes en la escuela y contribuir a que usen la razón y no la fuerza en caso de presentarse problemas, la EP a de enfocarse desde la formación ciudadana, ya que a las nuevas generaciones se les debe orientar para asumir nuevas formas de vivir con los otros, de tal manera que:

(...) Se relacionen pacíficamente entre sí, que participen activamente y por medios pacíficos y democráticos en iniciativas que buscan mejorar las condiciones de vida en sus contextos cercanos y en la sociedad en general, que contribuyan a fortalecer la Democracia y el Estado Social de Derecho, que respeten las leyes y los bienes públicos, que valoren y respeten las diferencias, que construyan una memoria histórica que les ayude a comprender el pasado para edificar un presente y un futuro más pacífico, incluyente y democrático, que se relacionen de manera cuidadosa y responsable con los animales y con el medio ambiente, todo en un marco de respeto por los Derechos Humanos. (Chaux y Velásquez, 2015 p. 8)

Desde el enfoque de la formación ciudadana se buscó contribuir para que la escuela promueva la democracia mediante la participación ciudadana, también, el respeto por la vida y los derechos humanos, así como la justicia y la inclusión. De este modo, los ciudadanos serán activos, comprometidos con el bien común, ajenos a la indiferencia porque reconocen en ella, uno de los principales promotores de la desigualdad que existe en la sociedad.

La formación ciudadana como enfoque de la EP contribuye para que los estudiantes logren “La apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la

participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario” (Chaux y Velásquez, 2015 p.8).

Este enfoque es coherente con los tres ámbitos definidos en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: “ 1) Convivencia y Paz; 2) Participación y Responsabilidad Democrática; y 3) Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias. Además, es consistente con la definición de Educación para la Paz del Decreto Reglamentario 1038” (Documento Orientador Foro Educativo Nacional 2017, Educación para la paz, p. 7). Corresponde ahora, mencionar de manera breve cada uno:

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás. (Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de competencias ciudadanas, 2004, p.12)

Para la EP en Colombia desde el enfoque de la formación ciudadana teóricamente se sugirió que tenga seis categorías con sus respectivos temas a saber: la Convivencia Pacífica, la Participación Ciudadana, la Diversidad e Identidad, la Memoria histórica y la Reconciliación, el Desarrollo Sostenible y la Ética, cuidado y decisiones. La Convivencia Pacífica, a través de la cual se promueva relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato. La participación Ciudadana a través de la cual se pretende el aprendizaje de principios y valores que ayuden a formar ciudadanos activos, comprometidos políticamente para la transformación de sus entornos.

La Diversidad y la Identidad para reconocer y valorar la identidad propia y la de los demás, así como interactuar de manera constructiva pese a la diversidad, lo anterior con el fin de establecer prácticas sociales incluyentes para que todos podamos vivir juntos. Mientras que desde la Memoria Histórica propende por la comprensión del pasado y conectarlo con el presente, para generar procesos de reconciliación por factores como la exclusión, el maltrato y cualquier tipo de violencia. El Desarrollo sostenible y la Ética, como base para la toma de

conciencia sobre el impacto a corto y largo plazo del actuar humano sobre el medio ambiente, estimulando de este modo, al ejercicio práctico de la Ética por medio de nuevos hábitos de consumo, de reciclaje, de uso y manejo de recursos, y sobre todo, del sentido ecológico como parte del cuidado de la aldea global. Por último, la ética, cuidado y decisiones como medio para tomar decisiones informadas, responsables, cuidadosas y éticas cuidando y cuidándose.

Finalmente, existen otras posibilidades hacia las cuales podría enfocarse la EP como lo son: la convivencia pacífica, los Derechos Humanos, la solución de conflictos, sin descuidar el desarrollo socio afectivo, y otros más, sin embargo, desde el pensamiento de la autora del presente trabajo y siguiendo la línea de Chaux y Velásquez, quienes son los autores del documento que presenta las Orientaciones generales para la implantación de la Cátedra de la Paz, se considera que la Educación para la paz enfocada desde la Formación ciudadana es un abanico de oportunidades para que desde la escuela se procure la paz, con estabilidad y duración, y los estudiantes sean los protagonistas del escenario donde todos podemos vivir juntos ya que como ciudadanos estamos bien formados.

La Educación para la paz, un esfuerzo desde las Competencias Ciudadanas

La escuela no solamente debe preocuparse por desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y evaluarlas desde el desarrollo de procesos y procedimientos, sino también, forjar en ellos capacidades para vivir en sociedad. En este sentido, la formación ciudadana nos permite que “Aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos” (Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p.5). Al respecto, la formación ciudadana se enmarca en el desarrollo de competencias ciudadanas las cuales “Representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.” (Ministerio de Educación Nacional, Guía Nº 6, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p.6).

La EP teniendo como enfoque la formación ciudadana, ha de desarrollar competencias ciudadanas, medio que ayuda al estudiante a hacer uso sus capacidades para enfrentar los

conflictos cotidianos a través del uso de la razón y no de la fuerza, para ello, los estándares de competencias ciudadanas que se han propuesto desde el Ministerio de Educación, las define como:

(...) El conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En ese sentido, los estándares de competencias ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos. (Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p.9).

Para desarrollar estas habilidades que permiten a las personas en general y a los estudiantes en específico que sepamos vivir juntos, se requiere propiciar desde la academia conocimientos que conlleven a la puesta en marcha de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, ya que desde las competencias cognitivas se realizan procesos mentales, propios para el ejercicio ciudadano. Las competencias emocionales permiten “Las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (Ministerio de Educación Nacional, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004, p. 13). Además permiten la asociación, la empatía y otros valores. Desde las competencias comunicativas se favorece el dialogo asertivo, y, desde las competencias integradoras se beneficia el uso adecuado de las demás competencias para ser ciudadanos que convivan juntos, en paz, se participe responsablemente en el ejercicio democrático, se respete la pluralidad, se desarrolle la identidad y se valoren las diferencias.

Innovación educativa

La innovación, consiste en renovar e introducir algo nuevo, por otro lado, es transformar, corregir o rectificar una situación, para ello, es necesario aplicar nuevas ideas y practicas con el fin de mejorar la calidad. De ahí, “La innovación tiene que responder a una exigencia del

presente y aportar solución a un problema real. Lo que aporta soluciones es innovador. Lo que simplemente apuesta por lo nuevo pero sin fundamento es solo moda” (Pérez & Tejedor, 2016, p.39). La innovación también está asociada con “Alterar algo para introducir novedades” (Casanova, 2006, p. 234). Sin embargo hay que tener cuidado cuando se habla de innovación y se confunda con la mejora, para ello, téngase en cuenta los siguientes aspectos cuando se hable de innovación:

Es la resultante de un proceso grupal mediado por el debate, el diálogo y la negociación de posiciones.

- El saber previo del grupo y del acumulado de esa disciplina o saber es sometido a prueba en los diferentes niveles de la experiencia (no solo experimentación).
- Produce una reorganización del sistema en el cual se produce autopoiesis¹, haciendo visible el carácter abierto de cualquier sistema.
- Construye una dinámica de acciones con aprendizajes, estableciendo una reflexión permanente que le permite aprender de los errores.
- Al hacer del aprendizaje de las prácticas una constante sistematización (Mejía, 2010), convierte al sujeto de ellas en un creador y productor de saber, quien reorienta y orienta su quehacer.
- Flexibiliza a las instituciones educativas que buscan innovación, puesto que hace que se dinamicen para dar respuesta a estos cambios, evitando su parálisis y construyendo sistemas menos individualistas y más participativos. (Mogollón, 2016, p.p. 11-12)

A nivel educativo, la innovación consiste en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje incorporando en ellos a los diversos actores del ejercicio educativo. Al mismo tiempo, se considera como “Un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (Mogollón, 2016, p. 14).

A la IE se ha identificado “Con la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación y, por otra, con el protagonismo de las instituciones educativas y docentes en el cambio ‘desde abajo’” (Mogollón, 2016, p. 13). A pesar de esto, puede decirse que en educación la innovación va mucho más allá de las (TIC), pues hay factores como la modificación del diseño curricular que se constituyen en nuevas formas de apuntarle a la innovación en el contexto educativo. Por ende, todos los procesos educativos que permiten la participación, a través de “Diversas modalidades de investigación-acción, auto evaluación, sistematización y reflexión sobre las prácticas pedagógicas han sido revaloradas como estrategias esenciales para alimentar y sostener las innovaciones educativas,

constituyéndose a la vez como herramientas de formación profesional en servicio” (Mogollón, 2016, p. 13).

La IE también es concebida como una “Serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las practicas educativas vigentes” (Casanova, citando a González y Escudero, 2006, p.242). Este planteamiento permite concluir que los procesos de innovación educativa no consisten exclusivamente en introducir elementos nuevos en la estructura educativa, se trata más bien, de generar novedad y buenos resultados al realizar cambios o modificaciones en lo que ya existe.

Desde otra perspectiva la IE es considerada como un “(...) Intento de ruptura del equilibrio –dado el funcionamiento rutinario- del sistema educativo, que puede ser por un ajuste cuando no se altera la estrategia básica y una trasformación cuando sí lo hace” (Casanova citando a Agüerrondo, 2006, p. 242-243). A razón de lo anterior, la innovación educativa es una oportunidad para que las prácticas pedagógicas de los docentes rompan con aquellos viejos esquemas y ejerciten su actuar hacia propuestas que mejoren la oferta educativa. Sintetizando este punto, es bueno recordar que así como la persona cambia, la sociedad cambia, entonces, es bueno que se innove en la educación, y para lograrlo, hay que revisar las posibilidades de innovación curricular.

La IE es una herramienta para responder a los cambios que se producen a nivel social y para que la escuela no esté descontextualizada con la época que le corresponde vivir, para ello, es indispensable que antes de innovar los procesos que allí se dan, la escuela se dirccione hacia las siguientes dimensiones en que se enmarca la innovación:

Sociocultural, relacionada con las políticas estatales y gubernamentales en general y las políticas científicas y educativas en particular, los proyectos de educación no formal, informal y no escolarizados, el papel y la proyección de los medios masivos de comunicación, y la integración de la totalidad y pluralidad de los sistemas de influencia educativa, en virtud de la formación integral de los individuos y la sociedad en torno al ideal del bien común como paradigma de desarrollo y el desarrollo integral sostenible como premisa social.

Institucional, concerniente al perfeccionamiento de los procesos, funciones, escenarios y actores de la organización; a la actualización y retroalimentación de las estructuras, los factores, los mecanismos, las políticas, las estrategias y los criterios de gestión institucional, acordes con las necesidades, las demandas y los requerimientos prevalecientes de desarrollo, y en función de la

satisfacción general de necesidades, intereses, expectativas y requerimientos de la institución en general y de sus actores en particular. De igual modo, la dimensión se relaciona con el clima laboral, la logística e infraestructura institucional, las condiciones de trabajo y los mecanismos de estimulación existente.

Curricular-pedagógica, referente a la implicación formal de la innovación en el proyecto educativo, transversalmente integrado (...) a los planes y programas de estudio, siempre en correspondencia con las demandas de la época, la sociedad, la profesión y el contexto. En esta dimensión, la innovación trasciende a todos los escenarios de formación, de modo que no solo se cree una cultura de innovación, sino que se contribuya a la formación de sujetos innovadores, portadores y garantes de esa cultura. Desde tales perspectivas, la docencia universitaria debe orientar su mirada a la innovación como un tema transversal, imprescindible para la formación integral de los sujetos sociales. De este modo, se es consecuente con la responsabilidad social (...) en lo que atañe, tanto a esa función específica como a su relación con las otras funciones sustantivas (la investigación y la extensión universitaria), que abocarán su proyección formativa en proporcionalidad con los criterios establecidos. (Leyva y Farfán, 2016, 23)

La IE como incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente no puede negarse a lo sociocultural, institucional y a lo curricular pedagógico, pues estas tres dimensiones son las que le permiten ubicarse en un contexto determinado y responder a las necesidades que exige una sociedad globalizada la cual está en continua transformación, además si pretende la innovación, debe ir a la par con las exigencias del mundo actual, de este modo realmente contribuye a la transformación.

La innovación Curricular

Como se mencionó, la innovación es un proceso que vincula a todos los elementos de un todo, desde el punto de vista educativo, la innovación considera a cada uno de los elementos del currículo. La innovación curricular involucra cada uno de “Los procesos de enseñanza aprendizaje (...) introduciendo nuevas formas de hacer: nuevos métodos, nuevas estrategias, nuevos modelos de actividades, nueva utilización de recursos didácticos, etc.”(Casanova, 2006, p. 244). La educación para el siglo XXI, requiere novedades en todas las dimensiones del aprendizaje, para ello, las diversas instituciones como el estado, la familia y la escuela procuren desde su interior innovar, ya que a las futuras generaciones se les convence cuando hay

argumentos y claro ejemplo de cambio, transformación y no repetición de aquellas tradiciones de siempre.

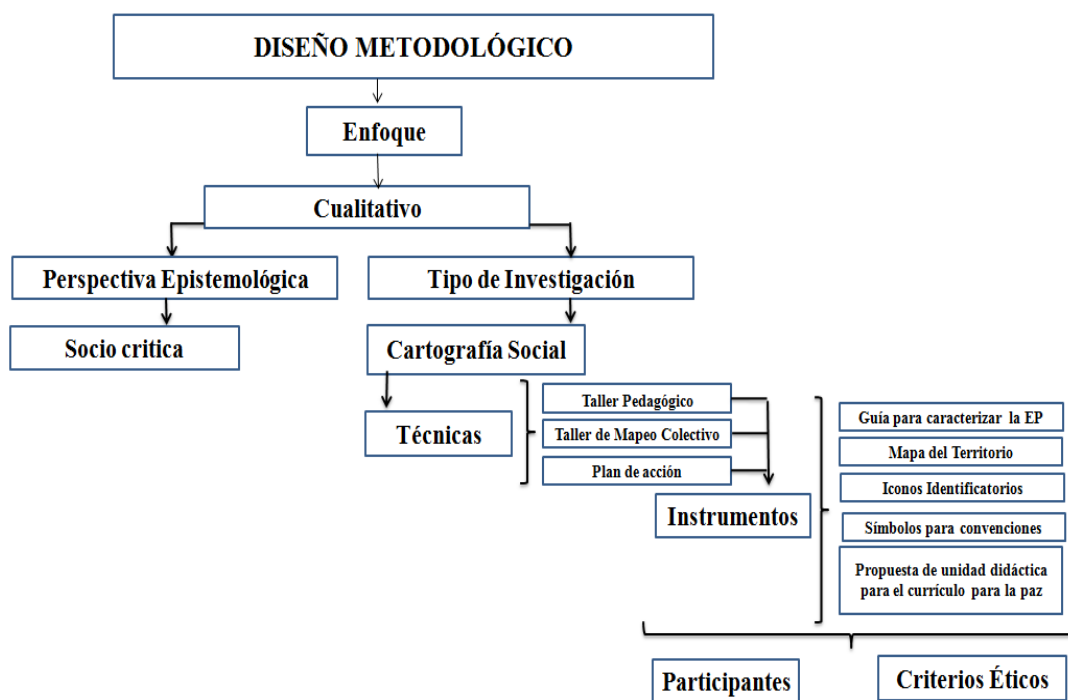
Otro aspecto importante de la innovación curricular consiste en hacer reflexión antropológica y sociológica, ya que al considerar todos los componentes del currículo, el hombre y la sociedad entran en juego, ya que no se puede propender por la invención del currículo pensando en un tipo de hombre fuera de su contexto y viceversa. En relación con esto, “Si se innovan los objetivos y contenidos se estarán proponiendo nuevos perfiles de persona (...) y nuevos medios de desarrollo para lograrlos. Si se innova el modelo de evaluación, se estarán introduciendo nuevos procedimientos o instrumentos para alcanzar esa optimización (...)” (Casanova, 2006, p.244). Conviene subrayar en este punto, que la innovación curricular consiste en “Modificar sus estructuras para obtener mejores resultados en el proceso educativo” (Araya, 2012, p. 43). Dicho de otra manera, toda innovación educativa implica cambio en todos los componentes del currículo, ya que a nivel educativo, es necesario buscar la mejora de todos los procesos institucionales y no de uno en particular, en relación con esto, todo cambio curricular “Tendrá que derivar obligadamente en el cambio e innovación del resto de elementos, para mantener la coherencia en su planteamiento interno y externo” (Casanova, 2006, p. 244).

La Innovación del currículo es “Un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículum) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional” (Araya citando a De La Torre, 2012, p. 43). Habría que decir también, que de la innovación curricular se benefician internamente todos los integrantes de la comunidad educativa, ya que esta trae consigo la mejora de la calidad educativa, ya sea a corto o mediano plazo, además, los procesos innovadores se convierten en un ejercicio cotidiano, que no cede ante la rutina.

Diseño Metodológico

Figura III

Mapa del diseño Metodológico



Fuente: Elaboración de la autora

Esta investigación fue de *corte cualitativo* como dice Vasilachis citando a Creswell (2006), ya que examinó un problema humano o social (p.24). Lo anterior, porque interpretó las comprensiones de la EP que tenía un grupo representativo de docentes, estudiantes y padres de Familia del IED Juan Luis Londoño, así como sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa. Para ello, tuvo en cuenta la inmersión en una realidad concreta, el conocimiento del contexto, la experiencia y los significados que construyeron quienes participaron.

En consonancia con el enfoque cualitativo, la *perspectiva epistemológica* desplegada fue Socio Crítica, la cual buscó, “Emancipar a las personas (...) mediante sus propios entendimientos y actos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 143). Lo anterior, para producir conocimientos desde la experiencia y reconocimiento del contexto, y forjar una “acción social transformada” (Carr y Kemmis, 1988, p. 157).

En esta investigación, la acción social transformada es de corte Habermasiana y tuvo en cuenta tres momentos a saber: el primero explicativo: ya que nos permitió diagnosticar lo que a nivel institucional nos alejaba de la paz. El segundo práctico: ya que se reconoció actores para corroborar lo que nos aleja de la paz, y a la vez, para identificar acciones educativas innovadoras que hagan del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz. Y el tercero normativo: que consistió en proponer apuestas por la paz desde lo curricular para la institución, con el fin de que aprendamos a vivir juntos.

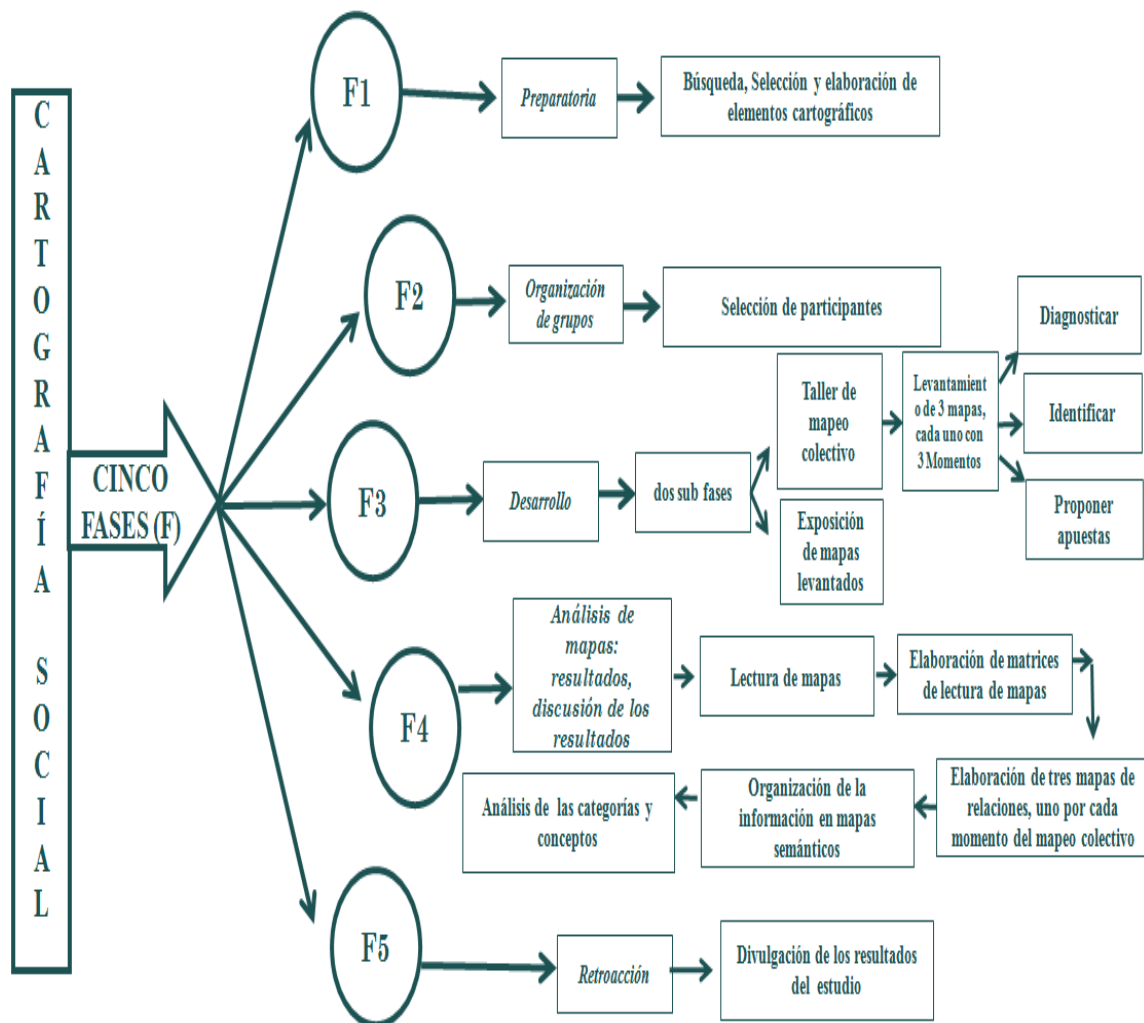
El *tipo de investigación* fue desde la Cartografía Social (CS)¹⁴ y de esta se derivó la Cartografía Social Pedagógica, la cual se convirtió en “Oportunidad de aplicación de formas de conocimiento y posibilidades de intervención social a nivel local” (Diez, et al., 2012, p.5). Para llevar a cabo la intervención social, fue menester la colaboración de los participantes, pues eran poseedores de diversos saberes sobre el territorio, aspecto que coincidió con el enfoque cualitativo del estudio y la perspectiva epistemológica crítico social, talantes para “develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo” (Barragán y Amador, 2014, p.133). En este caso, apostarle a la paz, ya que éramos conscientes de los problemas que en lo cotidiano nos alejaban de ella. Por otro lado, se precisó la CS como tipo de investigación atendiendo a Tello y Goristiaga (2009) quienes la configuran como una metodología que “asume una visión sobre la realidad en términos epistemológicos. La epistemología de la CS reúne, contextualiza y globaliza pero reconociendo lo singular y lo concreto” (p. 161). De acuerdo a lo anterior, la CS, no solamente se enmarca como propuesta conceptual, también, como metodología de acuerdo a Andrade y Santamaría (1997) ya que *como investigación*, hace partícipe a la comunidad de sus saberes y experiencias. Como *acción*,

¹⁴ Sigla para referirse de aquí en adelante a la Cartografía Social.

contribuye a que el conocimiento y la experiencia que se tiene de la realidad sirvan para actuar en ella y transformarla. Y como *participación*, propende por la construcción social. A razón de lo anterior, la CS de esta investigación se desarrolló a partir de cinco fases (F) que se presentan en la siguiente figura:

Figura IV

Fases de la Cartografía desplegadas en el estudio



Fuente: Elaboración de la autora

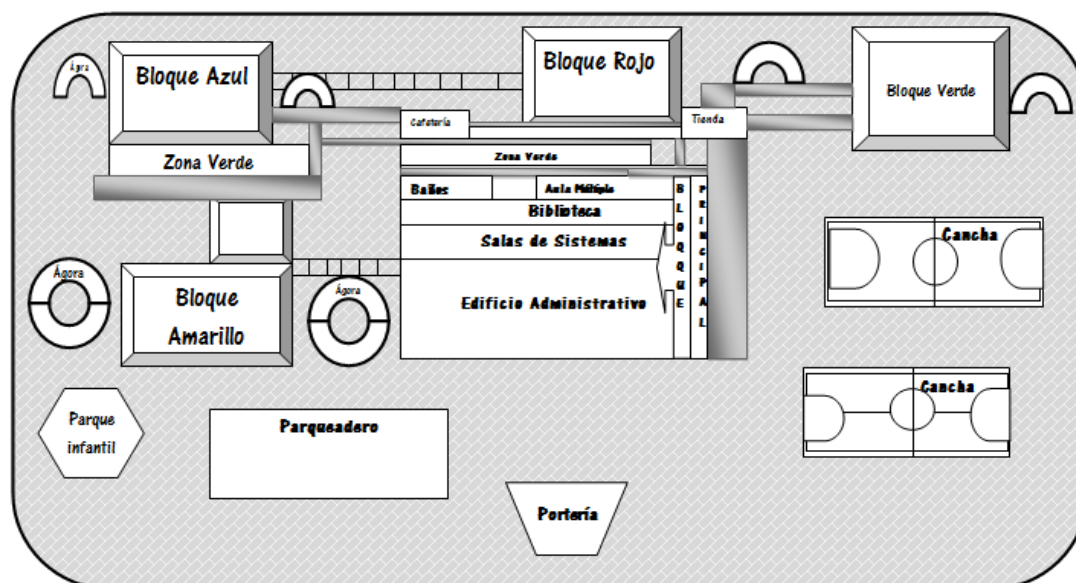
Entre las *técnicas* investigativas estuvieron presentes: el taller pedagógico para el objetivo uno en perspectiva de Ghiso (1999), para hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, así como deconstrucciones y construcciones de los diversos participantes. Para los objetivos dos y tres, la técnica empleada fue el taller de Mapeo colectivo desde la mirada del grupo argentino Iconoclasistas (2013), quienes los definen como:

Un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias. (Ares y Risler, 2013, p. 12)

Esta herramienta lúdica de construcción grupal y participación abierta, disponible en el **apéndice D**, se desplegó en esta investigación a partir de tres momentos: el primero, para reconocer las problemáticas que alejan de la paz en la vida institucional, el segundo, para identificar acciones educativas innovadoras que hagan del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz. Y, el tercero, para proponer apuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz. En esta investigación cada grupo de participantes desarrolló un taller de mapeo colectivo que permitió que los participantes desplegaran operaciones mentales como: dialogar, consensuar, seleccionar, nombrar y ubicar en el mapa del territorio los iconos y símbolos para convenciones dispuestos para cada momento, de ahí, los resultados y análisis de los mismos. Vale la pena mencionar que para el objetivo tres se diseñó un rally, a pesar de ello, no se tuvo en cuenta en el trabajo de campo ya que se consideró que la información arrojada por medio del taller de mapeo colectivo era suficiente.

En cuanto a los *instrumentos* diseñados, para el objetivo uno se contó con una guía para caracterizar la Educación para la Paz ubicada en el **apéndice E**. Para los objetivos 2 y 3, el mapa del territorio (colegio), Iconos identificatorios para cada momento y símbolos para las convenciones, instrumentos cartográficos que se exhiben en seguida:

Imagen I: Mapa del territorio



Fuente: Elaboración de la autora

Imagen II. Iconos identificatorios del momento uno del taller de Mapeo Colectivo.¹⁵



¹⁵ Para diferenciar los iconos de cada uno de los momentos del taller de mapeo colectivo, se resaltaron con borde rojo los del primer momento, con azul, los del segundo momento y los del tercer momento de verde.

Imagen III. Símbolos para las convenciones del momento uno del taller de Mapeo Colectivo.¹⁶

DESCRIPCION	SIMBOLOS		
	Grave		Leve
Gravedad de la problemática			
Frecuencia de la situación	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente
			
Sesión donde se ocurre la problemática	Primaria		Bachillerato
			
Actores de la problemática	Estudiantes	Estudiantes y profesores	Profesores
			
			Padres de familia y Profesores
			

Imagen IV. Iconos identificatorios del momento dos del taller de Mapeo Colectivo.¹⁷



¹⁶ Los símbolos para convenciones de cada momento del taller de Mapeo Colectivo, algunos fueron extraídos de internet y otros de creación propia, para conocer las fuentes de los primeros remítase a: <https://www.pinterest.es/pin/458663543282252852/>

¹⁷ Los iconos identificatorios para cada momento del taller de Mapeo Colectivo, fueron extraídos de diversos sitios de internet, para conocer las fuentes directas del momento uno remítase a <https://es.calameo.com/read/000274899e36689891c6e>, y del momento dos a : <https://es.calameo.com/read/000274899b2624477e84>

Imagen V. Símbolos para las convenciones del momento dos del taller de Mapeo Colectivo

DESCRIPCIÓN	SIMBOLOS				
	Siempre		Casi siempre		Algunas veces
Tiempo para implementar la acción innovadora desde lo curricular					
Responsables de implementar la acción innovadora desde lo curricular	Profesores	Familia	Directivos	Estudiantes	Todos
					
El nivel en donde se debe desplegar la acción innovadora desde lo curricular	Primer Nivel	Segundo Nivel		Tercer Nivel	
					
Los recursos para implementar la acción innovadora	Económicos	Humanos		De infraestructura	Otro
					

Imagen VI. Iconos identificatorios del momento tres del taller de Mapeo Colectivo¹⁸.



¹⁸ Los iconos del momento tres fueron extraídos de diversos sitios de internet, para conocer las fuentes directas remítase a <https://es.calameo.com/read/000274899361b1233119c>.

Imagen VII. Símbolos para las convenciones del momento tres del taller de Mapeo Colectivo.¹⁹

DESCRIPCION	SÍMBOLOS							
	Directivos	Docentes	Familia	Estudiantes	Todos			
Responsables de la apuesta innovadora por la paz								
Tiempo en que debe desarrollarse la apuesta innovadora por la paz	Todo el año		Un semestre		Un trimestre		Otro	
								
Público a la que va dirigida la apuesta innovadora por la paz	Estudiantes	Comunidad Educativa		Docentes		Familia	Otro	
								
Recursos para la apuesta innovadora por la paz	Pedagógicos		Económicos		Infraestructura		Otro	
								
Lugar de la apuesta innovadora por la paz	Canchas	Parque	Agoras	Aulas	Zonas Verdes	Baños	Biblioteca	Tienda escolar
								

Los instrumentos fueron aplicados y validados mediante prueba piloto con los estudiantes de tercer semestre de la maestría, en presencia del experto. Además, cada semestre la universidad promueve un Coloquio para presentar avances en investigación, por ende, los maestrantes son interpelados respecto a sus progresos y reciben sugerencias. Precisamente por ello, el título inicial²⁰, se modificó, así como al objetivo general se le omitió una palabra y vio oportuno prescindir del rally.

Por otro lado, se seleccionó una muestra significativa de docentes, estudiantes, y padres de familia como *participantes* del estudio para representar al colectivo institucional. De los docentes participó el grupo que en su momento orientó la educación básica (transición a noveno). Los estudiantes fueron los integrantes del gobierno escolar “República Lasallista” del grado quinto a once, de manera específica, los Alcaldes de los cursos en mención. Los padres de

¹⁹ Para conocer las fuentes de donde se tomaron los símbolos ir a: https://www.freepik.es/vector-gratis/banderas-de-colores_1503244.htm.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140925_ciencia_exactitud_pronostico_meteorologico_np.
https://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/bolsa_de_dinero.html?sti=nh0ybiesvgmhov2htz/

²⁰ Currículo para la paz innovador: una construcción colectiva desde los docentes, estudiantes y padres de Familia del colegio Juan Luis Londoño IED.

familia fueron varios miembros del consejo de Padres elegidos por votación en la primera asamblea de padres, de diversos grados, con hijos de variada edad y con una trayectoria larga en la vida institucional. Finalmente, los *criterios éticos* que acompañaron este estudio fueron la sensibilización, el trato justo y equitativo, la protección, el dialogo, la validez y la transferencia de resultados.

Resultados

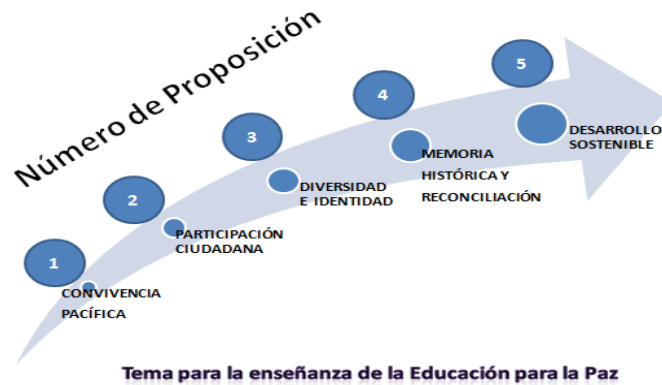
En este apartado se examinó y luego describió los resultados de la investigación por cada uno de los objetivos específicos, medios que sirvieron para dar respuesta a la pregunta de investigación y por supuesto, al objetivo general, el cual interpretó las comprensiones de los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio Juan Luis Londoño IED sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa. Aspectos que se precisan en seguida:

Para atender al objetivo específico número uno que buscó caracterizar la EP desde los tres grupos de participantes, se desarrolló un taller pedagógico donde se desplegó actividades de sensibilización sobre la importancia de la EP y se proporcionó un instrumento²¹ ubicado en el **apéndice E**, con una serie de proposiciones, cada una de estas caracterizaba a la EP desde una categoría o tema para su despliegue como se ilustra en seguida:

²¹ El número de participantes que diligenciaron el instrumento fueron treinta. Diez de cada uno de los grupos que participaron en el taller de mapeo colectivo.

Figura V

Categorías o temas de la EP de acuerdo instrumento



Fuente: Elaboración de la autora

A cada una de estas proposiciones los participantes debían adjudicar un valor numérico en orden descendente, siendo cinco (5) la proposición a la cual le atribuían mayor importancia en el caso de la EP, y uno (1) a la de menor importancia.

La aplicación del instrumento permitió evidenciar que para los tres grupos de participantes, la EP es una posibilidad para convivir pacíficamente, esto, porque de treinta participantes que desarrollaron el instrumento, doce seleccionaron la Convivencia Pacífica como principal categoría y/o tema de referencia a desplegar desde la EP, mientras que ocho participantes optaron por la Participación Ciudadana, cuatro por la Diversidad e Identidad, tres por la Memoria Histórica y tres por el Desarrollo Sostenible.

Para desarrollar los objetivos dos y tres, se aplicó la estrategia metodológica de la Cartografía social a través del taller de mapeo colectivo, disponible en el **apéndice D**. Esta estrategia lúdica y pedagógica permitió levantar tres mapas desde el trabajo de campo que se exhiben en seguida:

Imagen VIII. Mapa levantado por el grupo de docentes



Imagen IX. Mapa levantado por el grupo de estudiantes.

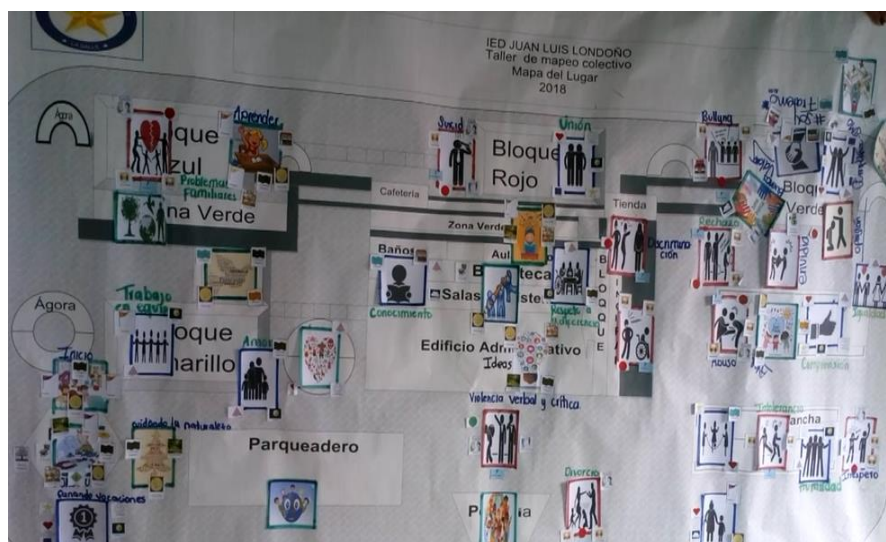
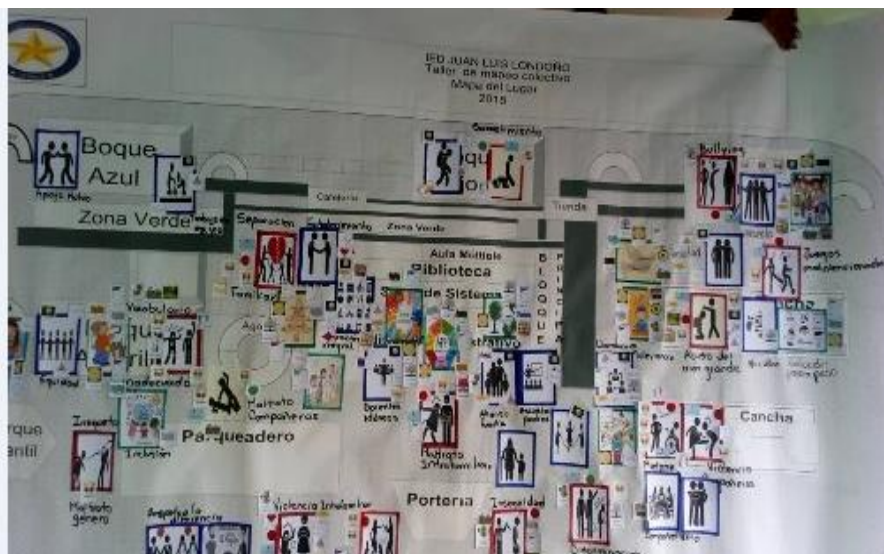


Imagen X. Mapa levantado por el grupo de padres de familia.



Levantados los tres mapas, se hizo lectura de la información y se organizó en matrices ubicadas en los **Apéndices** que van de la **F** a la **N** por cada momento y por cada grupo, cuyos hallazgos precisan de los objetivos dos y tres, lo que se menciona en seguida:

El objetivo dos tuvo en cuenta los hallazgos del momento uno y dos del Taller de mapeo colectivo. Comenzando por el momento uno donde se diagnosticó las situaciones que a nivel educativo alejaban de la paz, reveló situaciones graves y leves, comenzado por las graves, se encontró que el grupo de docentes resaltó la fragmentación de la familia, la rivalidad, la agresión, la violencia familiar, el sometimiento, el bullying y el juego brusco, mientras que para los estudiantes estas situaciones fueron: el abuso, los problemas familiares, el suicidio, el divorcio, el irrespeto, el bullying, el rechazo, la opresión, la discriminación, y, la envidia. Por su parte, los padres de familia catalogaron la violencia, la separación familiar, la violencia intrafamiliar, la inseguridad, el abuso del más grande, el bullying, el juego mal intencionado y el matoneo.

Las situaciones descritas como leves para los docentes fueron: la violencia de género, la deslealtad, la exclusión y el abuso del más grande. Los estudiantes se pronunciaron con la violencia verbal y la crítica, y, los padres de familia hablaron del sometimiento y la

discriminación. A la par, los participantes presentaron las situaciones que consideraron como muy frecuentes, entre ellas: la rivalidad, la agresión, la violencia intrafamiliar, el sometimiento, la exclusión, el juego brusco y el bullying por parte de los docentes. El abuso, la violencia verbal, la crítica, el bullying, el rechazo, la discriminación y la intolerancia desde los estudiantes. La violencia intrafamiliar, el sometimiento, el abuso del mas grande, el juego mal intencionado y el matoneo por parte de los padres de familia.

Otro aspecto que se reveló desde la visión de los docentes, fue que la mayoría de situaciones transcurrían en primaria y los actores de las mismas eran profesores y estudiantes. Los estudiantes manifestación que las situaciones eran proporcionales en primaria y bachillerato y que los actores de la mayoría de estas eran los docentes. Ahora, por el lado de los padres de familia, se afirmó que las situaciones se presentaban más en primaria pero por una mínima diferencia respecto al bachillerato, y, los actores eran estudiantes y profesores. Al respecto, se halló más coincidencias que diferencias en los tres grupos, lo cual permitió deducir que los participantes conocen el territorio, reconocen sus características, tienen sensibilidad frente a sus problemas ya que los sacaron a la luz, y, se espera que emprendan acciones sociales trasformadoras que permitan que se empoderen y mejoren las condiciones del lugar, identificando acciones educativas innovadoras que hagan del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz, fue así como se continuó el segundo momento del taller de mapeo colectivo y se posibilitó la información necesaria para dar respuesta al objetivo dos.

Los tres grupos de participantes desde sus propios saberes, identificaron acciones educativas innovadoras para hacer del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz, fue así como los docentes propusieron la solidaridad, la unión familiar, el liderazgo, la diversidad, y el compromiso como acciones que deben emprenderse en lo cotidiano si se pretende el currículo para la paz, además, mencionaron que la primera respondiente de la implementación de estas acciones es la familia. También indicaron que la aceptación, el compañerismo, la superación, y el juego, son opciones por las que casi siempre ha de optarse y que los responsables de las mismas son todos los integrantes de la comunidad

educativa, junto a esto dijeron que estas acciones han de hacerse en todos los niveles siempre y cuando se cuente con los recursos humanos indispensables.

Los estudiantes identificaron acciones educativas innovadoras que hicieran del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz, entre ellas: la unión, el respeto a la diferencia, el amor, el trabajo en equipo, el ganar vocaciones, el compañerismo, la comprensión y la humildad, además sugirieron que estas acciones han de desarrollarse siempre. También nombraron otras acciones como la igualdad la cual ha de tenerse en cuenta algunas veces, asimismo, el ser fraterno a la cual no le adjudicaron frecuencia. Los estudiantes consideraron que todos los integrantes de la comunidad educativa son responsables de las acciones nombradas. A pesar de estos hallazgos, los estudiantes pasaron de largo, exponer el tipo de recurso necesario para emprender las acciones.

Por su parte, los padres de familia identificaron acciones educativas innovadoras que hicieran del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz a la tolerancia, el respeto, la amistad, el no callar, las escuelas de padres, los docentes idóneos, y la formación integral, a la par, consideraron que estas acciones han de estar siempre presentes, por ende, todos los integrantes de la comunidad educativa son responsables de su implementación, en consecuencia, los recursos indispensables para su realización son humanos.

En cuanto al objetivo tres, se solicitó a los participantes proponer apuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz, y los hallazgos dieron a saber que el grupo de docentes le apostó a la formación en valores, respeto y cuidado del planeta tierra, a la enseñanza, a la igualdad, a la formación, a la participación y a la investigación, acciones cuya responsabilidad depende de todos y han de implementarse todo el año. A la vez, propusieron otras prácticas a las cuales no les atribuyeron responsables, entre ellas: el amor, las buenas prácticas, el compromiso, el juego limpio, el trabajo en equipo y a las inteligencias múltiples. De estas acciones este grupo de participantes mencionó que han de desarrollarse todo el año, y el público a quien va dirigida la propuesta es la comunidad educativa en general, siempre y cuando se cuente con los recursos económicos para hacerlo, por último, manifestaron que las aulas son el principal lugar para su implementación.

El grupo de estudiantes entre las propuestas educativas innovadoras para la posible construcción del currículo para la paz, destacaron: sentido ambiental en paz, el inicio y aprender para ello, los docentes son señalados como los principales responsables, también, dijeron que su implementación será todo el año e irán dirigidas en torno a la comunidad educativa. A pesar de estos señalamientos, los recursos y lugar de implementación no fueron relevantes ya que no precisaron al respecto.

Los padres de familia por su parte tuvieron en cuenta propuestas encaminadas a: la formación cívica y ética, lecturas enfocadas en la paz, las actividades artísticas, los valores evangélicos, los sistemas y la computación, las buenas prácticas, el aprendizaje basado en problemas, el respeto y cuidado del planeta, el deporte, la solución paso a paso. De estas acciones pude decirse que responsabilizaron a todos los integrantes de la comunidad educativa, y en ocasiones han de ser los docentes y directivos, porque a todos van dirigidas, además sugirieron hacerse durante todo el año, asimismo, su principal recurso es de índole humana y los lugares de implementación son muy variados.

Discusión de los resultados

La estrategia para el análisis y discusión de los resultados tomó elementos de la Teoría Fundamentada, la cual detalla sobre los datos empíricos antes que a la misma literatura. En el caso de esta investigación, los datos recolectados fueron a través de un instrumento para caracterizar la EP y de los talleres de mapeo colectivo. Teniendo como antesala lo anterior, la discusión se caracterizó por: **centrar** la mirada en la información que surgió por medio del trabajo de campo, **comparar** los datos obtenidos en los tres grupos en el trabajo de campo, **elaborar** tres mapas de relaciones: uno por cada momento de taller de mapeo colectivo para hacer más eficaz la comparación y **reunir** la información de los tres grupos de participantes. **Presentar** los iconos seleccionados por cada mapa levantado, los nombres asignados a los iconos

en cada grupo, así como **visualizar** los pre saberes sobre el territorio y las convergencias y/o divergencias halladas entre los participantes. Por **organizar** la información a través de mapas semánticos y **codificar** los datos en categorías, sub categorías y conceptos relacionados, y, para **establecer** diálogo con los antecedentes, la teoría, el trabajo de campo y la investigadora, lo anterior, específicamente para los objetivos dos y tres.

Caracterización de la Educación para la paz como sustento de un posible currículo innovador

El objetivo uno pretendió caracterizar la EP desde los participantes, allí, se encontró que la categoría relevante para los tres grupos fue la Convivencia Pacífica, es decir, consideraron la EP como una posibilidad para convivir pacíficamente, también, como un medio para promover relaciones constructivas, incluyentes, cuidadosas, sin agresión, ni discriminación o maltrato, lo cual coincide con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para el contexto colombiano, y, con los planteamientos de Hicks (1999) referenciado en la teoría de este documento, quien identificó la EP como un medio para contrarrestar los problemas de conflicto y de violencia que se presentan en las escuelas en los ámbitos personal, local, regional, nacional y mundial. Al respecto, puede decirse que los participantes avizoraron el conflicto como una oportunidad para tejer nuevas relaciones en la escuela, a la vez, como un medio para que los diferentes puedan darse la mano de forma tranquila, y, sin necesidad de apelar a la violencia.

Ahora, para entender, por qué la mayoría de participantes seleccionó la Convivencia Pacífica como categoría principal o tema de referencia de la EP, se apeló y examinó el trabajo de campo, concretamente, en el momento uno del taller de mapeo colectivo, los tres grupos de participantes identificaron problemas que en lo institucional nos alejaban de la paz, entre ellas, la discriminación, el abuso de autoridad, la fragmentación de la familia, la autoagresión, y, diversas manifestaciones del bullying estaban presentes en la vida institucional en lo cotidiano, por ende, se constituían en las barreras que obstaculizaban la convivencia pacífica.

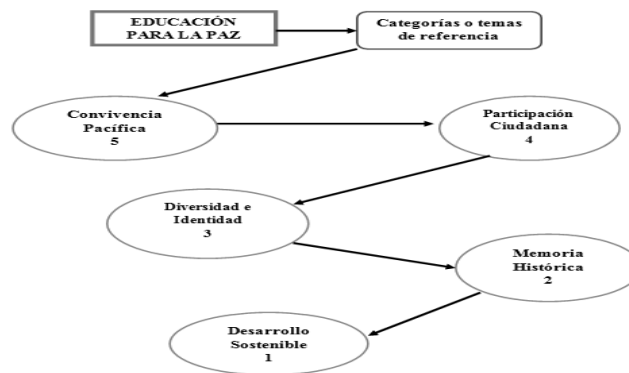
Los anteriores antecedentes, estaban en convergencia con un referente de la política pública citada en este documento correspondiente a la Ley 1620 de 2013, donde se explicó el bullying como un comportamiento negativo, deliberado que genera agresión, provocación, vergüenza, escarnio, insidia, rechazo, chantaje y maltrato, este último, ocasionado de manera psicológica, verbal y física. Equivalentemente, la misma Ley señala que la intimidación a veces es realizada por medios electrónicos. A lo anterior se le añade, que el trabajo de campo de esta investigación, vislumbró que estos hechos lamentables no solo hacían mella en la escuela, también, en la familia, y en el barrio, experiencias deplorables cuyas secuelas de miedo, inseguridad y desconfianzas, entre otras, hacían prioritario construir paz, como se señaló desde Lederach (2007), para convertir el conflicto en oportunidad y volver a relacionarnos armoniosamente.

Como resultado y hallazgo novedoso, puede decirse que las posibilidades de un currículo para la paz innovador para el colegio Juan Luis Londoño, desde esta caracterización, mostró que la principal categoría o tema de despliegue de la EP ha de ser desde la Convivencia Pacífica, y, desde ella, ha de analizarse los diversos referentes conceptuales a tener en cuenta, entre los cuales se sugiere aquellos que fomenten patrones culturales o conjunto de normas que ayuden a regular el comportamiento personal y grupal, ya que por la carencia de los mismos, en la escuela y otros contextos, no se vive pacíficamente. También, se considera de suma importancia que lo práctico respalde lo teórico para un adecuado ejercicio de convivir pacíficamente, para ello, téngase en cuenta estrategias encaminadas a saber el por qué y para qué de la convivencia, la mediación y sus clases, la resolución de conflictos, conflicto y ética, dilemas morales, inteligencia emocional, el respeto, la responsabilidad, y otros más.

Prosiguiendo con el análisis de la caracterización de la EP desde el instrumento aplicado, hay que mencionar que la Convivencia Pacífica como categoría principal debe estar acompañada de prácticas encaminadas hacia la Participación Ciudadana, ya que esta fue la segunda categoría en orden de importancia para el despliegue de la EP desde el instrumento aplicado, también, de experiencias que permitan atender a la Diversidad e Identidad, a la Memoria Histórica y al Desarrollo Sostenible, de ahí, el siguiente mapa semántico que permite presentar la secuencia narrativa de la discusión de los resultados a partir del objetivo uno:

Figura VI

Mapa semántico de secuencia narrativa



Fuente: Elaboración de la Autora

La Participación Ciudadana, como segunda categoría hallada desde la información de los participantes, coincidió con diversos aspectos señalados en los antecedentes de este estudio y en palabras de Pérez (2015), quien expuso que es necesario otorgar a los estudiantes recursos que tengan en cuenta formación política, normativa, económica y administrativa, pero sobre todo, dotar de recursos humanos, para la transformación del colectivo social. En este punto, vale la pena advertir que cuando la participación Ciudadana ha dotado de los anteriores recursos al colectivo, en su defecto, a los diversos actores del contexto escolar, la respuesta a ello es ciudadanos activos y comprometidos políticamente para la transformación de sus entornos.

La tercera categoría para el despliegue de la EP desde la postura de los participantes fue la diversidad y la Identidad, referente importante mencionado en los antecedentes del estudio desde los aportes de Lira y Vela (2014), para que los procesos de enseñanza aprendizaje rompan con los viejos esquemas de pedagogías que homogenizan y propendan hacia experiencias pedagógicas que tengan en cuenta que todos somos diferentes. Basando en lo anterior, transitar de la homogeneidad a la diversidad enriquece los procesos de enseñanza aprendizaje y posibilitan progresar hacia el desarrollo personal y comunitario, habría que decir también, que en la contribución de Lira y Vela se encontró congruencia con la postura de Mayor (2003) sobre los aspectos que ha de tener en cuenta la EP para forjar diversidad e identidad, y es precisamente educar para que las únicas armas que se empuñen sean la democracia, la justicia, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la

prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz, acciones concretas para emancipar al colectivo de ideologías que pretenden dominar el pensamiento, de ahí, la congruencia de este trabajo con el enfoque socio crítico.

Como cuarto rasgo los participantes postularon la Memoria Histórica para dar horizonte a la EP, categoría trascendente por el periodo coyuntural por el que atraviesa Colombia, ya que permite recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica para evitar el olvido y terminar con la indiferencia como lo diría el poeta José Saramago. En vista de lo anterior, la EP es tarea de todos y comulga con los planteamientos de Jares (1995) citado en los precedentes de este estudio para decir que la EP es un proceso que asume el conflicto de manera positiva, por eso, se hace Memoria, no para abrir las heridas, mas bien, para desplegar procesos de liberación, sanación y reconciliación. Desde esta visión, trayendo a colación nuevamente Jares (1995), la dimensión social y afectiva en el estudiante cumplen un papel fundante: partir de las necesidades naturales, por ende, de la reparación del colectivo, talante propio del enfoque socio crítico de esta investigación para que las posibilidades del currículo para la paz innovador tenga en cuenta que el conocimiento se configura por las condiciones históricas y sociales.

A razón de lo anterior, ayudar al colectivo educativo a desvelar críticamente la realidad, situarse en ella y actuar, como se pretendió desde la cartografía desplegada en este ejercicio investigativo, son modos de hacer memoria y evitar la indiferencia que reflejaron los estudiantes de los cursos en donde se hizo el ejercicio del plebiscito por la paz, a la vez, son medios para construir la paz que tanto hemos anhelado. Sin embargo, como se mencionó desde Lederach (2007) esta construcción de paz se teje cuando las practicas e ideas desarrolladas están acompañadas de innovación, proceso que examina lo intangible, dicho en otros términos: los sentimientos que almacenan los individuos a lo largo del tiempo, entre ellos: desconfianza y desamor. Al hacer memoria histórica, se entra en detalle con el marco de lo subjetivo, semblante que permite avanzar hacia la no repetición del pasado, en nuestro caso, tomar distancia de las situaciones que nos han alejado de la paz, para transformar el presente nombrado situaciones que desde lo curricular posibilitarían el currículo para la paz innovador, asimismo, para procurar un mejor futuro proponiendo apuestas educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz.

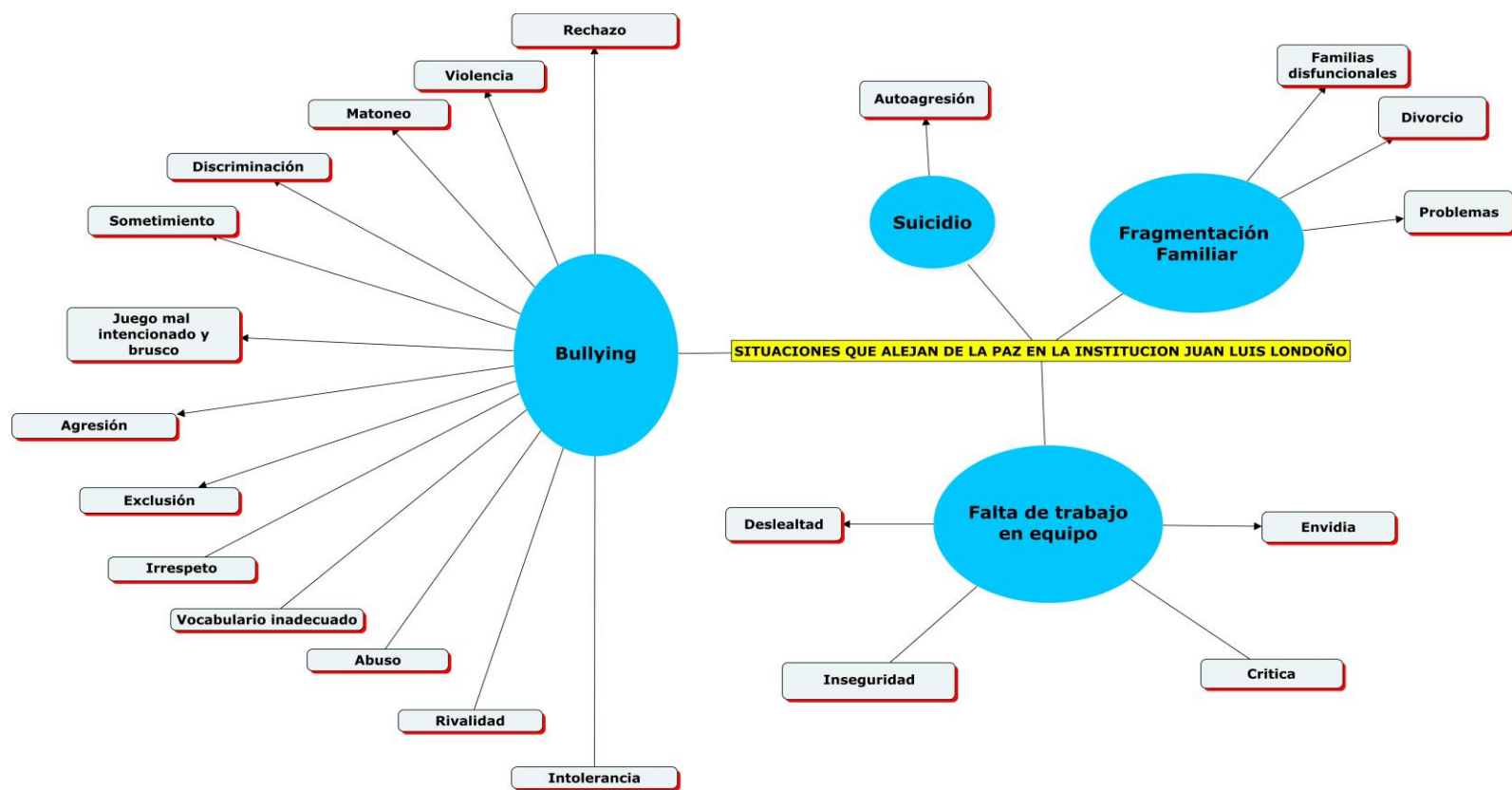
La quinta y última categoría que seleccionó el grupo de participantes fue el Desarrollo sostenible, al respecto, puede decirse que los colaboradores de la investigación le dieron relevancia a la EP desde uno de los puntos señalados en los referentes conceptuales encontrados desde el Ministerio de Educación Nacional, y trata precisamente de caracterizar la EP desde algunas capacidades que permiten la paz desde el conocimiento: la convivencia, la participación democrática y dar valor al pluralismo. Lo mencionado antes, se corroboró con el trabajo de campo y permitió deducir que para el grupo de colaboradores la satisfacción de las necesidades presentes no dejan de ser importantes, mas bien, adquiere carácter prioritario, desplegando desde el currículo, acciones encaminadas a fortalecer relaciones, a establecer alianzas, a trabajar en equipo, a vivir unidos y forjar amistad, a propiciar la diversidad, el compañerismo y la fraternidad, entre otros aspectos exhibidos en taller de mapeo colectivo en el momento dos, y, que son parte de los hallazgos encontrados para dar respuesta a este objetivo.

Para concluir la caracterización de la EP como se pretendió desde el objetivo uno, se precisa necesario que la Convivencia Pacífica estreche vínculos con las cuatro categorías restantes, ya que propender por un currículo para la paz innovador, requiere como se mencionó en los referentes conceptuales desde Lederach (2007), que la EP permita el encuentro, la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre pares, además, sea un espacio para poder compartir, para aceptar a los otros independientemente de las diversas formas de pensar, de sentir y de actuar.

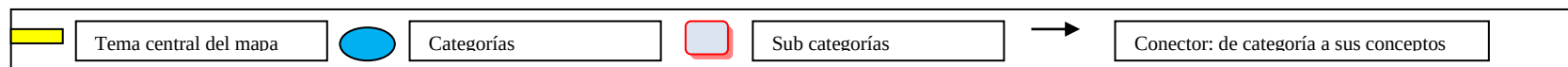
Situaciones que alejan de la paz en la escuela

El objetivo dos se enfocó en primera instancia a diagnosticar las situaciones que en la vida institucional alejan de la paz, para ello, las matrices ubicadas en los **apéndices F, G y H** permitieron elaborar el primer mapa de relaciones con su respectivo mapa semántico, información que surgió del momento uno del taller de mapeo colectivo con cada grupo de participantes:

Imagen XII. Mapa semántico 1: situaciones que alejan de la Paz en el IED Juan Luis Lodoño: categorías y sub categorías



CONVENCIONES DEL MAPA SEMÀNTICO



Fuente: Elaboración de la autora

El mapa de relaciones posibilitó la elaboración del mapa semántico cuya información descubrió y organizó cuatro **categorías** con sus respectivas *sub categorías* a saber: **El suicidio:** *autoagresión*. **La fragmentación familiar:** *familias disfuncionales, divorcio y problemas*. **La falta de trabajo en equipo:** *deslealtad, inseguridad, crítica y envidia*. **El bullying:** *rechazo, violencia, matoneo, abuso, discriminación, sometimiento, juego mal intencionado, agresión, exclusión, irrespeto, vocabulario inadecuado, abuso, rivalidad e intolerancia*. Estas conductas negativas diagnosticaron la enfermedad de la escuela y precisó necesario el currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la IE para contrarrestar lo que se señaló, aspectos que se puntualizan ahora:

El suicidio como categoría fue nombrado por los estudiantes, al respecto, vale la pena mencionar que a nivel institucional este hecho lamentable no se ha presentado, sin embargo, los estudiantes lo asociaron con situaciones como la *autoagresión*, además, fue mencionado por los docentes, de manera que entre la categoría y la sub categoría se halló convergencia por parte de estos dos grupos, ya que se examinó la situación y su manifestación fue practicas que realizan algunos estudiantes que consisten en cortarse. Lo anterior reta a la escuela a no ocuparse únicamente por desarrollar en los estudiantes competencias cognitivas, también, como se mencionó en los referentes conceptuales desde los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), hay que propender por el despliegue de competencias emocionales ya que permiten desplegar destrezas para identificar y responder de manera positiva a emociones propias y ajenas. Asimismo, favorecen la asociación, la empatía y otros valores que defienden la cultura de la vida, por eso, hay que ayudar a los estudiantes a encontrar respuestas positivas frente a sus emociones negativas, de este modo no optan por cortarse y se eliminan las posibilidades de suicidio.

En cuanto a la categoría de la **Fragmentación familiar** los participantes mencionaron tres sub categorías determinantes: por parte de los docentes la *disfuncionalidad familiar*, y, los estudiantes y padres de familia se refirieron al *divorcio y los problemas* a nivel general. Lo anterior reveló que el conocimiento de lo participantes acerca del territorio es semejante, de manera especial, en lo familiar, esto, porque hay estudiantes cuyos responsables son los abuelos, tíos e inclusive sus hermanos mayores. Este antecedente permitió deducir algunas causas de la

fragmentación de la familia, entre ellas, padres que deciden viajar a otro país en busca de nuevas oportunidades dejando a sus hijos en manos de familiares cercanos, también, los problemas familiares que se presenta entre conyugues ya sea por infidelidad, razones económicas o discordias que generan divorcio trayendo como consecuencia la constitución de nuevos núcleos familiares en los cuales los hijos llevan la peor parte: decidir con cual de su progenitores se va, o, a la expectativa de quien recibe su custodia. Asimismo, el consumo de sustancias psicoactivas aleja a los hijos de los padres.

Las anteriores situaciones recordaron la importancia de la EP en la institución, sobre todo, por lo diverso que es el ambiente familiar de los estudiantes, donde situaciones negativas como las mencionadas permean su cotidianidad, precisamente por esto, se trajo a colación algo de lo expuesto en los antecedentes de este estudio y en palabras de Paredes y Ávila (2010) en edades tempranas se hace oportuna la Educación para la Paz, ya que psicológicamente están en proceso de formación y maduración. Frente a este planteamiento, la escuela como lugar de encuentro tiene como posibilidad dar respuesta a los desencuentros del contexto familiar de los estudiantes desde una propuesta curricular innovadora por la paz, que no se ocupe únicamente de lo cognitivo, también, que enfatice en lo afectivo para que aprendamos a valorarnos, y sobre todo a querernos.

Otra categoría que resaltó el grupo de docentes fue la **falta de trabajo en equipo**, estrategia de grupo que consiste en buscar objetivos comunes para procurar el bien, sin embargo, hay actitudes de los integrantes de los grupos que permiten que el colectivo no funcione, entre ellas, las nombradas por el grupo de estudiantes y padres de familia como *la deslealtad, la inseguridad, la crítica y la envidia*. Con seguridad, puede decirse que entre los planteamientos de los docentes, estudiantes y padres de familia se halló consonancia, ya que el trabajo en equipo se apoya en las cualidades de sus integrantes como la sinceridad, la estabilidad, la valoración de cada persona, y la nobleza, actitudes que se han estado ocultando en la vida institucional.

Esta situación negativa de la falta de trabajo en equipo presente en la vida institucional, causada por la deslealtad, la inseguridad, la crítica y la envidia, motivaron a continuar con la exploración sobre el currículo por la paz y su posibilidad de implementación desde la IE que

hiciera de los problemas o conflictos de la escuela una oportunidad para construir paz, ya que los hallazgos hasta aquí mencionados sugirieron como se mencionó desde los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas (2004) que nos ejercitamos en el vivir juntos desde el trabajo mancomunado, y, rescatando del colectivo las particularidades y las diferencias, lo cual permite interactuar con los otros. Indudablemente, para que cada integrante de la comunidad educativa pueda interactuar con otros seres humanos, no es necesario ir muy lejos, ya que los otros son los mismos compañeros de clase, los mismos docentes y los padres de familia.

Finalmente, la problemática que aleja en la vida institucional de la paz, la catalogaron los tres grupos como **Bullying**, categoría que la relacionaron con el *rechazo, la violencia, el matoneo, el abuso, la discriminación, el sometimiento, el juego mal intencionado, la agresión, la exclusión, el irrespeto, el vocabulario inadecuado, el abuso, la rivalidad y la intolerancia*. En los tres grupos se halló afinidad por el hecho de señalar el bullying como categoría, a la vez, se encontró correlación con un referente legal, precisamente, la Ley 1620 de 2013 que definió el bullying como comportamiento negativo que genera opresión. Ello ayudó a comprender que los participantes eran conscientes de que en el territorio existían conductas antisociales de intimidación, inconveniente que puede convertirse en oportunidad para que se empoderen de su espacio territorial, y, transformen su propia realidad, como se pretende una vez finalizado este estudio socio crítico: que los participantes intervengan en la re configuración de su territorio desde lo curricular con propuestas que le apunten a la paz.

En esta misma línea, y como aporte novedoso, reflexionar sobre nuestro territorio y formar nuevas percepciones sobre él, motivó a pensar herramientas para transformarlo desde acciones sociales transformadoras como se propone desde el enfoque socio crítico en esta investigación en perspectiva Habermasiana, para ello, es necesario no olvidar que el principal hallazgo obtenido en el objetivo uno: caracterizó la EP desde la categoría de la Convivencia Pacífica, entonces, una acción social transformadora desde esta visión incluye algo de lo que se dijo de la EP desde el fundamento teórico apelando a Chaux y Velásquez (2015) que promueva comprensiones, capacidades, condiciones y cuantías necesarias para lograr transformaciones en lo personal y en todas las edades que permitan hacer del conflicto una oportunidad para la construcción de paz. De ahí, las representaciones que tienen los participantes del territorio son

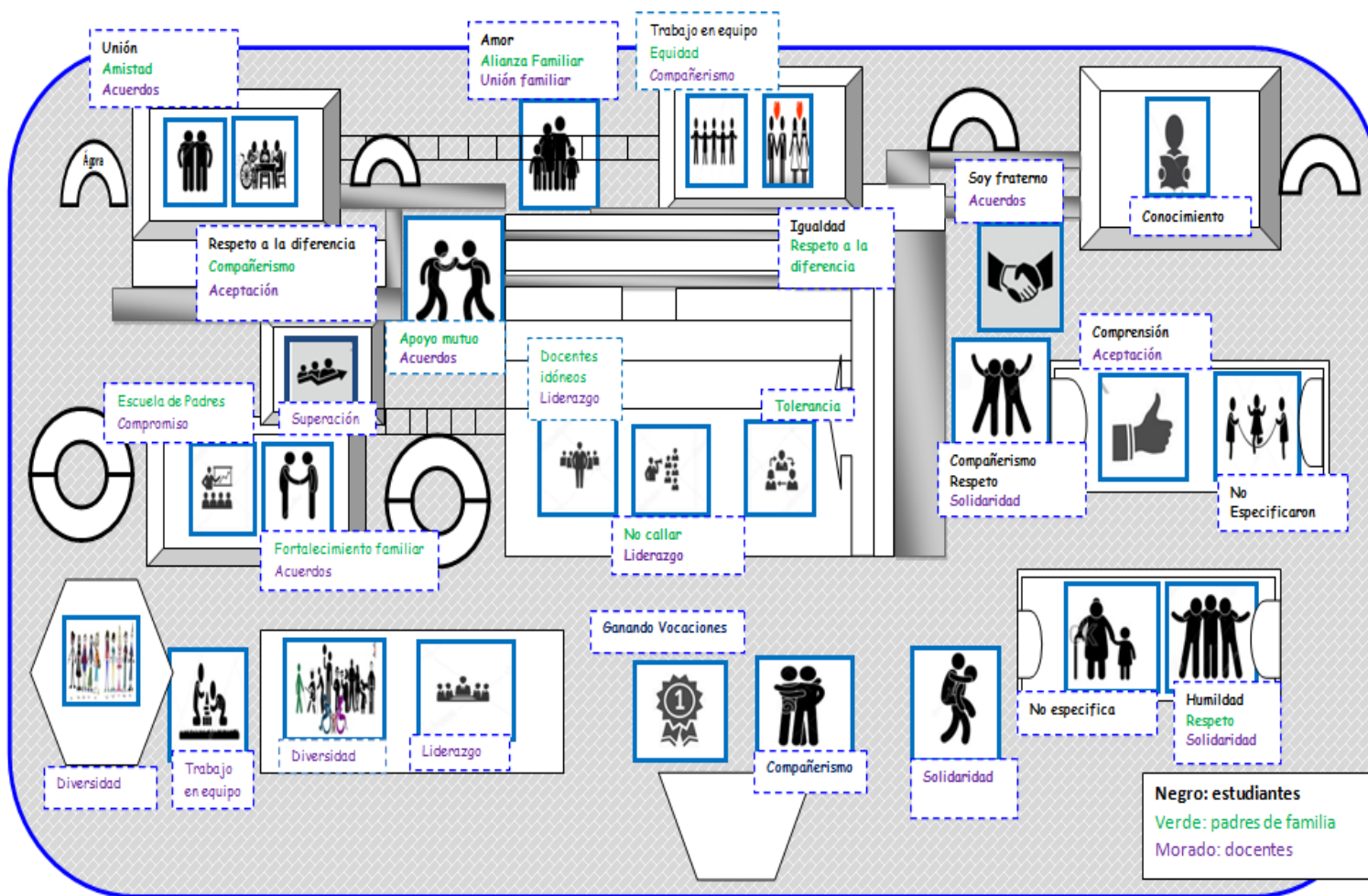
sumamente importantes a la hora de pensar en la construcción de paz, ya que este conocimiento en perspectiva de la cartografía social se apoya en intercambiar saberes, debatir sobre los mismos y lograr el consenso del colectivo.

El conflicto como oportunidad en la escuela: acciones educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz

Habiendo conocido las situaciones que alejan de la paz en la vida institucional, como parte del objetivo dos se pretendió que los participantes identificaran acciones educativas innovadoras que hicieran del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz y que respondieran a los problemas mencionados, para ello, se apeló a la información obtenida en los grupos de participantes en el momento dos del taller de mapeo colectivo, datos ubicados en los **apéndices I , J y K** en seguida se elaboró el siguiente mapa de relaciones, y, de ahí el mapa semántico con categorías, sub categorías, y estas, conceptos relacionados.

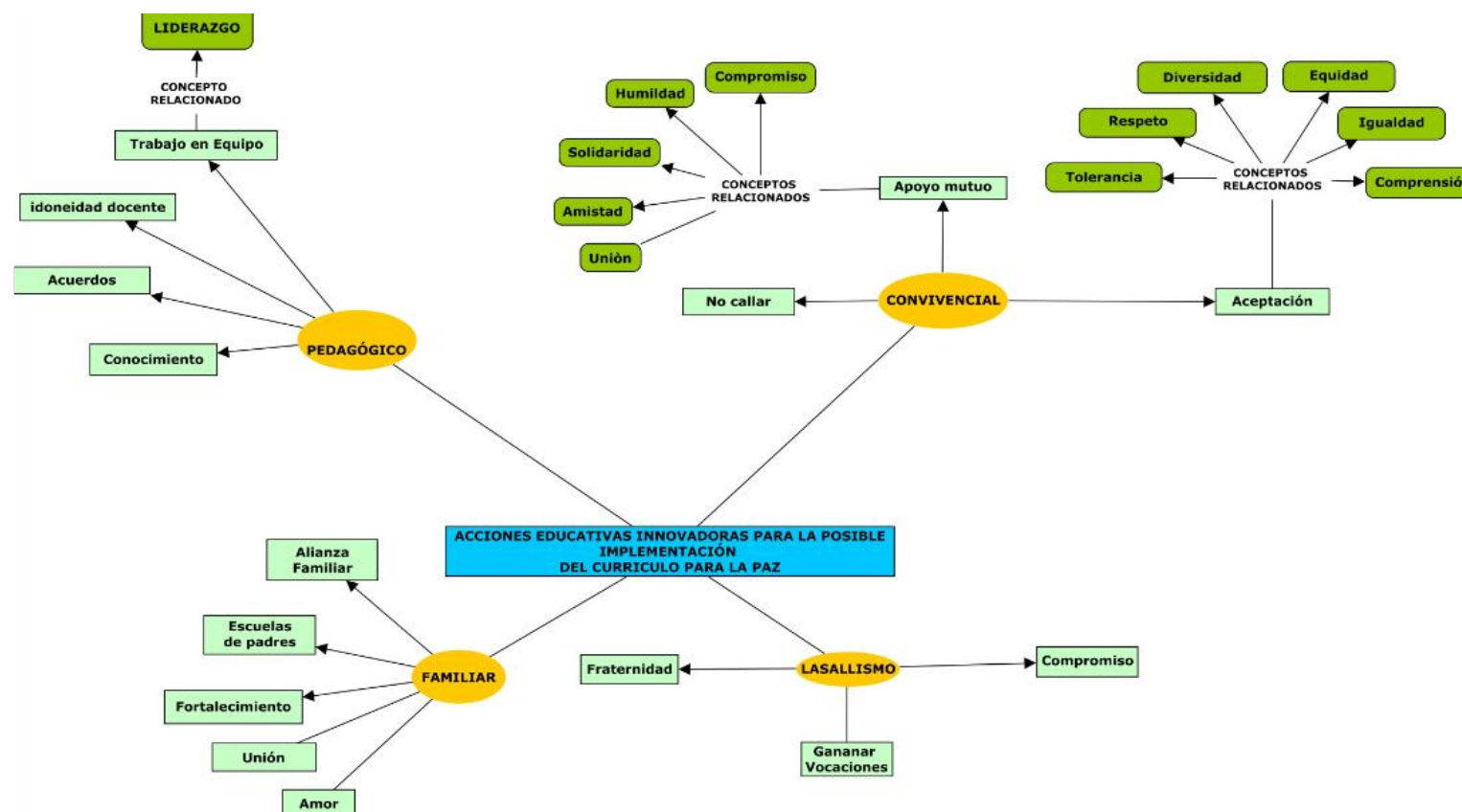
De acuerdo a lo anterior, se pone a la vista el primero y segundo:

Imagen XIII. Mapa de relaciones 2: identificación de acciones educativas innovadoras para hacer del conflicto una oportunidad para el currículo para la paz en la escuela

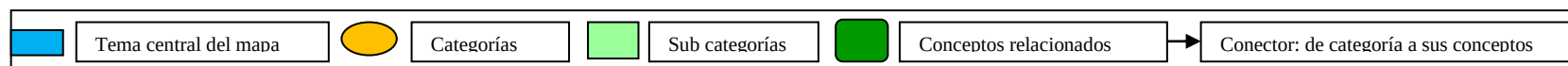


Fuente: Elaboración de la autora

Imagen XIV. Mapa semántico 2: acciones educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz; categorías, sub categorías y conceptos relacionados



CONVENCIONES MAPA



Fuente: Elaboración de la autora

La primera categoría que salió a la luz desde los participantes y que fue reiterativo en los tres grupos fue de orden **Pedagógico**, las sub categorías fueron: el **conocimiento, los acuerdos, la idoneidad docente y el trabajo en equipo**, y el concepto relacionado fue el *liderazgo*. En este orden de ideas, *el conocimiento* desde lo curricular y más tratándose de la paz implica como lo sugirieron dos autores citados en los antecedentes del estudio, Tovar y Sarmiento (2011), una responsabilidad compartida que no olvida el entorno cultural, las necesidades del contexto y el conocimiento desde varios conexos: científico, disciplinar, normativo nacional e internacional, el ejercicio profesional y el sentido humanístico, talentos para que el currículo tenga pertinencia social. Lo anterior coincide con el enfoque socio crítico de este estudio que parte de la necesidad humana del colectivo, en este caso, de las realidades que en lo institucional nos alejan de la paz, y, que desde el currículo ha de mejorarse las condiciones del entorno mediante acciones sociales transformadoras, aspecto que puede asociarse en este estudio con el concepto de innovación educativa en perspectiva de Leyva y Farfán (2016) quienes la consideran como una ayuda para cambiar y mejorar algún aspecto educativo concreto.

Otra sub categoría a la que le apuntaron los participantes desde lo pedagógico fue a: **los acuerdos**, entendido este concepto desde el trabajo de campo con los estudiantes, como pactos o decisiones en común entre estudiantes y docentes para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Los acuerdos para la posible implementación de un currículo para la paz involucran reflexionar sobre la realidad y resolver varias preguntas como se mencionó en la teoría desde De Zubiría (2006) ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? Y ¿Qué, cómo, y cuando evaluar? De acuerdo a esto, un currículo para la paz innovador que resuelva lo ya dicho, coincide con el concepto de la IE desde Pérez y Tejedor (2016), y es responder a una exigencia del presente y aportar solución a un problema real.

De este modo, un currículo innovador trata de dar solución a las dificultades y obstáculos que pueden alterar la cotidianidad, además, busca lograr acuerdos con el colectivo, en este punto vale la pena aclarar que los acuerdos que permiten el acceso al conocimiento nunca son producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas de la escuela, ni a los expertos, ya que

corresponde al colectivo enfrentar la realidad para concertar estrategias. A razón de lo anterior, este estudio desde el enfoque socio crítico buscó que los participantes intercambiaran saberes sobre el territorio y consolidaran su sentido de pertenencia al mismo.

Ahora, en cuanto a la sub categoría de la **idoneidad docente** como propuesta para la posible implementación de un currículo para la paz innovador, vale la pena apelar a Fonseca, Navarro, Pereira y Pereira de Homes (2010), quienes propusieron el currículo desde la planificación estratégica curricular, la cual consiste en que los docentes atiendan a las necesidades de la sociedad, a la normativa educativa del Estado y la política establecida para la institución, sin descuidar el conocimiento del propio contexto desde otros actores educativos como lo son, estudiantes y padres de familia. De ahí, se deriva que para los padres de familia la idoneidad docente se relaciona con la capacidad de dar respuesta a las necesidades del contexto a partir de las exigencias de las diversas estructuras, por tanto, prefieren docentes con habilidades para materializar la planificación estratégica curricular que docentes poseedores de teorías y saberes no aplicados a la realidad. Asimismo, se halla paralelismo con la configuración de la IE en este trabajo, postulado aquilatado desde Mogollón (2016) y se trata de que los sujetos, en este caso los docentes, sean gestores de los saberes, además idóneos para reorientar y orientar su quehacer.

Otra sub categoría que fue mencionada desde la categoría de lo pedagógico fue el **trabajo en equipo**, su aparición se dio en respuesta al primer momento del taller de mapeo colectivo en donde se mencionó que hay carencia en este sentido. Este precedente recordó las palabras de Barboza y Belandria (2012) cuyo manifiesto es que el trabajo en equipo ayuda a los integrantes de la comunidad educativa a aproximarse, a dialogar, y alcanzar el consenso para que entre juntos piensen y construyan la paz en la escuela así como nuevas formas para vivir juntos, características que comulgan con el enfoque socio crítico y la metodología cartográfica que procuró en los tres grupos de participantes, acercarlos a la realidad institucional para nombrar acciones innovadoras y transformadoras para la posible implementación el currículo para la paz, donde la IE tiene correlación con el planteamiento de Mogollón (2016), quien la precisó como un proceso dispuesto al cambio, siempre y cuando se tome distancia del individualismo que aleja del trabajo en equipo y se acerque más a lo interactivo y colectivo.

Como concepto relacionado al **trabajo en equipo** se le consideró al **liderazgo**, ya que ambos son necesarios cuando los grupos juntan esfuerzos para buscar objetivos comunes. Lo anterior, resulta vital cuando de construir paz se trata, en palabras de Lederach (2007), se estaría distante de este propósito si se degrada y descalifica al otro, o, cuando los grupos pretenden objetivos comunes en la desintegración e individualidad. De acuerdo a esto y trayendo a colación a Quiroz y Mesa (2011), las posibilidades de un currículo para la paz innovador ha de forjar sentido crítico, de este modo los integrantes de la comunidad educativa comienzan reconociéndose a sí mismos, sus pasiones, equilibrios, desequilibrios, capacidades, carácter y valores, lo cual permite reconocer al otro en su integridad, ya que cuando en los grupos existen estos reconocimientos hay surgimiento de líderes al servicio de las comunidades, la posibilidad de participación se expande, se llega al consenso y se toman decisiones que benefician a la colectividad, además, es un medio para extirpar los imperios que asechan a las comunidades.

La segunda categoría giró en torno a lo **convivencial**, allí surgieron tres sub categorías a saber: **no callar, el apoyo mutuo y, la aceptación**, a la segunda sub categoría se le relacionaron conceptos como *la unión, la amistad, la solidaridad, la humildad y el compromiso*, y a la tercera sub categoría se le asociaron los siguientes conceptos: *la tolerancia, el respeto, la diversidad, la equidad, y, la igualdad*. En ese mismo orden, el **no callar** desde la convivencia escolar se relaciona con denunciar, ¿Y qué implica esto? De acuerdo a la Ley 1620 de 2013 es censurar todo acto que atente contra la dignidad humana, aquello que incite a la intimidación, a la afectación física, psicológica y verbal a través de diversos medios. Por ende, las posibilidades de un currículo para la paz innovador que pretenda el silencio de los actores educativos contribuye como se planteo desde Mayor (2003), a que la aldea global siga siendo dispar e indiferente, en el caso concreto de nuestra realidad, a que los problema que nos alejan de la paz sigan siendo latentes. No callar conlleva a dialogar, y, el diálogo es un medio que contribuye al colectivo a buscar soluciones, entonces, el diálogo es innovador, ya que no propende únicamente por la moda o lo nuevo, sino que le apuesta a la transformación, como lo señalaron Pérez y Tejedor (2016). Además, concuerda con la concepción de currículo que dice que es el plan que describe lo que queremos que acontezca en la escuela, a la vez, lo que soñamos que sea la Escuela (Stenhouse (1984) citado por Sacristán y Pérez 1992).

Otra sub categoría fue el **apoyo mutuo**, y para que exista, es necesaria la presencia de otras acciones aquí denominadas conceptos, entre ellos: como *la unión, la amistad, la solidaridad, la humildad, el compromiso*. La aparición de estos conceptos reveló lo importante que es reunir distintos discursos frente a las cuestiones educativas institucionales para la posible implementación del currículo para la paz innovador, lo anterior, porque cuando hay apoyo mutuo las personas se encuentran (Lederach 2007). Entonces, donde hay encuentro, resulta potencial construir saberes por medio del intercambio de ideas, del debate y del consenso grupal, rasgos que no pueden surgir donde prevalece la división, la hostilidad y el egoísmo, entre otras. En contraposición, el apoyo mutuo, es una facción propia de estrategias investigativas participativas como lo son el enfoque socio crítico y la cartografía social, cuya importancia radica en acercarse a la realidad para saber donde se está, y procurar como se buscó en este estudio, emprender acciones educativas transformadoras que no se queden en un simple proyecto más bien se hagan realidad (Stenhouse (1984) citado por Sacristán y Pérez 1992).

Los conceptos relacionados al **apoyo mutuo** son un medio para cooperar y mostrar *solidaridad* con las personas en situaciones de adversidad o felicidad cuando se trabaja constructivamente en equipo. Al mismo tiempo, para reconocer lo distintas que son las personas y comprender que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones, haciendo de la vida algo divertido porque sabemos vivir juntos, cualidades que pretende tejer el enfoque socio crítico y la cartografía social como métodos participativos a través de los cuales se desplegó esta investigación y que sirvió para estimular a los participantes a empoderarse del territorio y nombrar acciones y propuestas para la posible implementación del currículo para la paz innovador.

Por otra parte, cuando hay **Aceptación** es porque existe *tolerancia*, y esta lleva al *respeto por la diversidad, a la equidad, a la igualdad y a la comprensión*. La intersección de estos conceptos es fundamental para la posible implementación del currículo para la paz innovador, y, es afín con los planteamientos de Pérez y Sacristán (1992) cuando caracterizan el currículo como un espacio para intercambiar conocimientos y prácticas de modo recíproco. Al mismo tiempo, esta intersección, exhibe los vínculos entre el pensamiento de los participantes y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004) ya que desde ambas visiones no se

desliga el currículo del valor y respeto por la diversidad e identidad que se debe propiciar desde la convivencia escolar. A la par, deja ver que la aceptación concierne con la IE, ya que posibilita como lo insinuaron Gómez y Lombo (2017) corregir la reciprocidad de los niños y niñas comenzando por ellos mismos y haciendo que transite por los otros y con el entorno. De ahí, nace la *comprensión*, último concepto relacionado con la *aceptación*, la cual impide excluir y discriminar por motivos de desigualdad en el pensar, sentir y actuar, además ayuda a entender lo que pueden sentir otras personas cuando carecen de comprensión.

La tercera categoría se enfocó en el **Lasallismo**, cuyas sub categorías fueron: *la fraternidad, ganar vocaciones y el compromiso*, siendo el primero y tercero valores tradicionales de La Salle. Por eso, vale la pena escudriñar que la *fraternidad* en perspectiva Lasallista es ““Reducir “las distancias” interpersonales (...) crear sinergia, configurar un proyecto común y convertirnos diariamente tanto personal como institucionalmente” (Horizonte Educativo pastoral, Distrito Lasallista de Bogotá, 2015, p.14). Al respecto, si los participantes buscan que se reduzcan las distancias es porque reconocen que se han venido dilatando las relaciones, entonces ¿Cómo construir paz así? En consecuencia, nombraron el *compromiso*, valor que desde la filosofía Lasallista consiste en atender a las necesidades, empoderarse del territorio, y, generar acciones transformadoras, aspecto que se articula con la perspectiva socio crítica, la Cartográfica Social, y el currículo desde la IE, dado que desde este estudio se aspira que los integrantes de la comunidad educativa se desenvuelvan en la propia realidad y sepan a donde quieren ir, semblante propio para *ganar* seres humanos con *vocación*, gusto y disposición por lo que hacen y no individuos para una profesión, oficio o cargo sin responsabilidad alguna.

La cuarta categoría se relacionó con lo **familiar**, allí se mencionó las siguientes sub categorías: *la alianza familiar, la escuela de padres, el fortalecimiento, la unión y el amor*. Puede decirse que la aparición de estos conceptos se debe a la fragmentación que hay en el contexto familiar de la institución, de ahí, se reclame la *alianza familiar* la cual puede interpretarse como el volver al *amor, fortalecer* los vínculos entre padres, hijos, esposos, y, permitir que la *unión* sea uno de los valores que faciliten la convivencia. Lo anterior permite inferir que la posible implementación del currículo para la paz innovador se asegura cuando la institución como agente social, cumple su rol de transformador social (Hoyos, et al., 2004). No

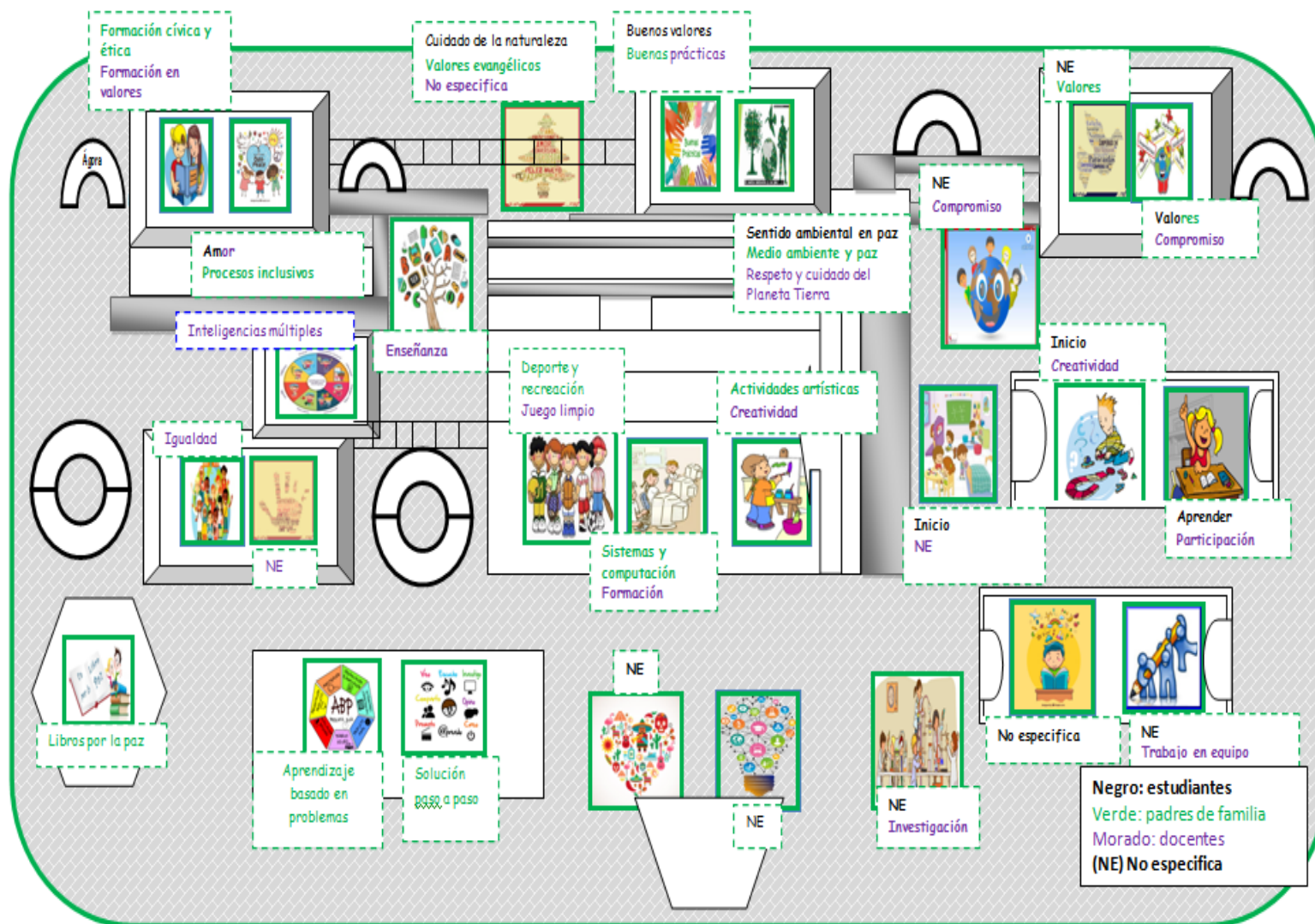
obstante, esto tiene diversos alcances: compromiso con las familias, abrir nuevos espacios de **escuelas de padres**, establecer convenios con entidades para fortalecer el ambiente familiar, ya que a menudo es la principal causa del bajo rendimiento de los estudiantes y de las dificultades que presentan en la convivencia escolar.

Para concluir la discusión de esta categoría, se consideró muy importante que los participantes pudieran representar los problemas del mundo circundante y a la vez nombrar las acciones curriculares que posibilitarían la solución de las mismas, ya que la producción de significados ayudaron a comprender mejor la realidad. Lo anterior corroboró que el enfoque socio crítico, la cartografía social y cada uno de los elementos cartográficos ayudaron a: establecer relaciones entre los participantes para la subsistencia, a la unidad de trabajo, a construir conocimiento en la colectividad, a dialogar para profundizar en principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades, a conocer las problemáticas que afectan la realidad para transformarla, a desafiar creencias y prácticas impartidas con el fin de cuestionar los procesos educativos, entre otras. De ahí, las propuestas educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz, que es lo que sigue.

Propuestas educativas innovadoras para la posible implementación de un currículo para la paz

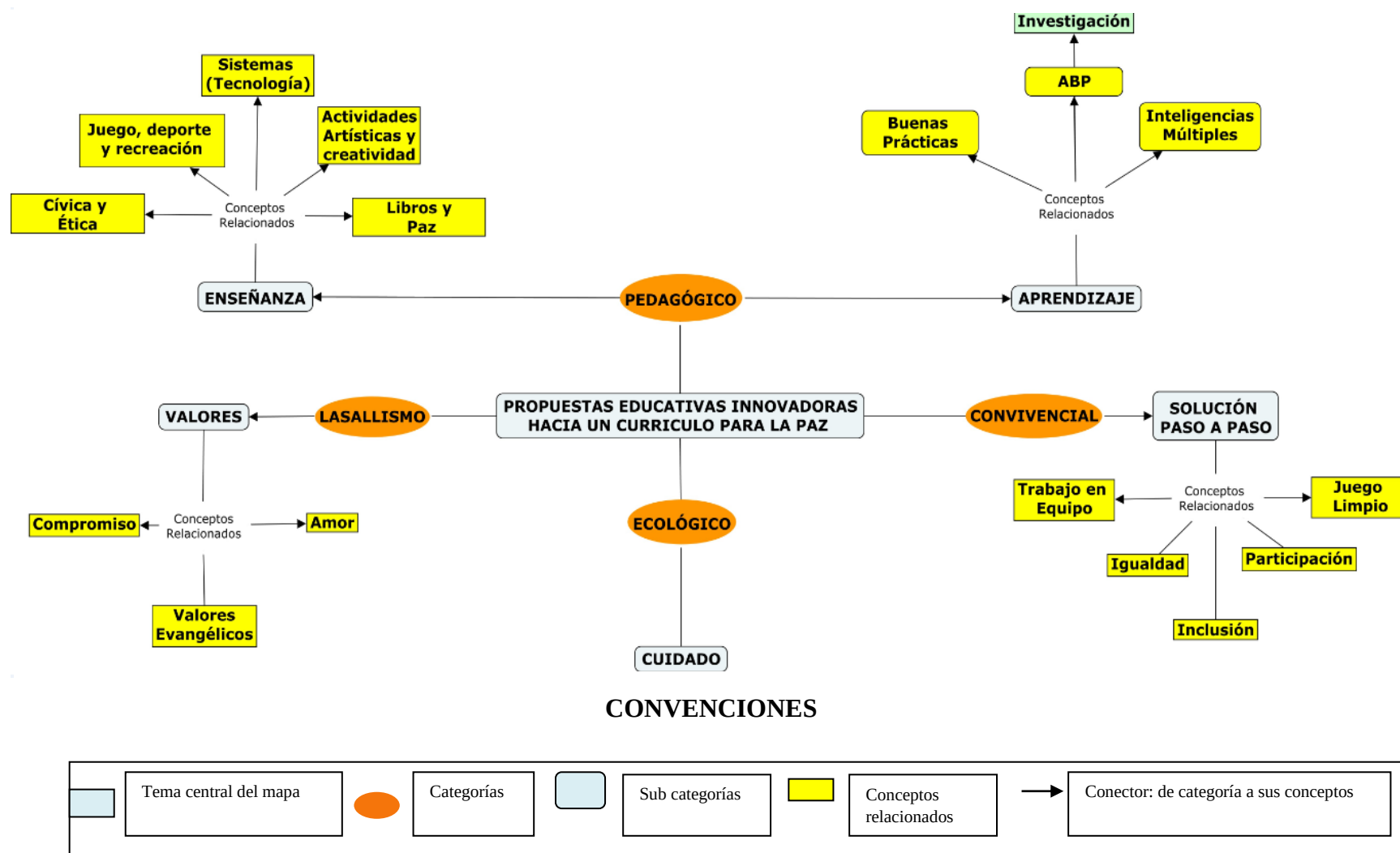
Como parte del objetivo tres se pretendió que los participantes mencionaran propuestas educativas innovadoras para la posible implementación de un currículo para la paz. Para ello, se apeló a la información que surgió del momento tres del taller de mapeo colectivo de cada grupo de participantes ubicada en los **apéndices L, M y N**, de ahí, la elaboración del siguiente mapa de relaciones y mapa semántico del cual surgieron cuatro categorías, cada una con sub categorías y estas con conceptos relacionados:

Imagen XV. Mapa de de relaciones 3: propuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz.



Fuente: Elaboración de la autora

Imagen XVI. Mapa semántico 3: propuestas educativas innovadoras para la construcción de un currículo para la paz; categorías, sub categorías y conceptos relacionados



Fuente: Elaboración de la Autora

La primera categoría de orden **pedagógico** tuvo dos sub categorías: **enseñanza y aprendizaje**. La **enseñanza**, reunió cinco conceptos relacionados: *Cívica y Ética, juego, deporte y recreación, Sistemas (Tecnologías), actividades artísticas y creatividad, y, libros y la paz*. De acuerdo a los conceptos que surgieron desde el trabajo de campo, se percibió desde los estudiantes y padres de familia que las propuestas educativas innovadoras son aquellas que le apuntan a la trasmisión de conocimientos desde áreas que no olvidan la importancia del comportamiento de la persona desde un enfoque basado en derechos y deberes, esto, para que el colectivo funcione bien, tenga bienestar y construyan paz, aspectos que se despliegan desde la formación *Cívica y Ética*. Además, consideran pertinente el desarrollo de destrezas de orden físico y mental, fisonomía que le permite al ser humano ejercitarse en capacidades y destrezas desde actividades *recreativas, el deporte y el juego*. También, exteriorizaron como propuestas educativas innovadoras, las enseñanzas enfocadas en los *sistemas y/o tecnologías* por considerarles que están a la vanguardia de la actualidad y porque muchas pedagogías emergentes fluyen a su alrededor.

En cuanto al concepto de *actividades artísticas y creatividad*, al ser nombradas como propuestas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz, permite discurrir que es importante que desde los procesos de enseñanza aprendizaje confluyen habilidades y destrezas que despierten fantasía e imaginación, asimismo, practicas que lleven al estudiante al desarrollo de habilidades desde lo afectivo-sensitivo, cognitivo, creativo y expresivo, donde lo afectivo-sensitivo se manifiesta en destrezas como el interés, la sensibilidad, la búsqueda de nuevos saberes, el valor por la diversidad cultural, el emprendimiento, la seguridad, la autonomía y otras más. Lo cognitivo reflejado en la adquisición de conceptos, el razonamiento sobre los mismos y la emisión de juicios de valor sobre lo suyo y lo de otros.

Lo creativo como las *actividades artísticas*, implica la innovación, por ello, sacando nuevamente a la luz a Casanova (2006) significa que en los procesos de enseñanza aprendizaje se implementen nuevas formas de ser, de saber, de saber hacer y de saber convivir, para ello, es importante atinar a nuevos procedimientos, habilidades y recursos, en resumidas cuentas a una nueva prospectiva didáctica. Lo anterior, conlleva a lo expresivo, donde se espera dar paso a relaciones más humanas con personas menos instrumentalizadas, y más habilidosas para

expresar ideas y sentimientos, donde los *libros* que sean leídos sean de sus propias historias, tejidas en escenarios de paz como las aulas de clase, los patios de descanso, y demás zonas compartidas.

Desde la sub categoría de la **enseñanza** se reflejó que para los participantes las posibilidades de un currículo para la paz innovador vuelve la mirada sobre la persona, tiene claridad sobre tipo de hombre y mujer que se desea formar, refleja por medio de sus prácticas que el fin primordial de su proyecto educativo es el desarrollo personal e integral del estudiante (Jiménez 2008). Además, puede leerse que es un llamado a volver a una educación que propicie procesos de enseñanza y aprendizaje más humanizadoras.

En consonancia con lo anterior, desde el referente teórico Kemmis citado por Hoyos, et al., (2004), planteó una propuesta curricular basada en la teoría Habermasiana que consiste en permitir al hombre, en este caso al estudiante, que construya y apique teorías, entonces, la posible implementación del currículo para la paz innovador, no deja en manos de los docentes y de otros expertos hacer este currículo, más bien, tiene en cuenta que aquellos que están inmersos dentro del territorio, conocen lo que tiene de singular y concreto, por ende, saben que es necesario para su transformación, o, para hacer de los problemas una oportunidad dialógica, cuyo proyecto de vida sea comunitario.

La segunda sub categoría fue el **aprendizaje** y le acompañaron conceptos relacionados como: *las buenas prácticas*, el *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* y las *inteligencias múltiples*, al ABP se le relacionó la *investigación*. Para comenzar, la posible implementación de un currículo para la paz a de ir acompañado de propuestas innovadoras como las *buenas prácticas*, las cuales no se refieren únicamente a las que han de procurar los docentes, también, el primer gestor de las buenas prácticas es la misma institución, ellas se reflejan en el proyecto educativo cuando la propuesta goza de principios, objetivos, proyectos, planes, programas y didácticas que parten de la lectura y análisis del contexto, a la vez, cuando el tipo de hombre y mujer que se desea formar, responde a las necesidades propias del colectivo y no solamente a las demandas de lineamientos, estándares, y orientaciones de un ente regulador. Este planteamiento coincide con el de Kemmis (1988), quien fue retomado en la teoría del trabajo ya que su

propuesta dialoga con el enfoque socio crítico de esta investigación, y consiste no solamente en apelar a los profesores como expertos, también, en vincular a otras personas a la vida de la escuela, ya que se considera que desde el conocimiento que tienen del territorio, pueden proporcionar elementos valiosos para re plantear el tipo de educación que posibilite liberación, y por tanto, la trasformación del espacio que comparten, mediante la posible implementación del currículo para la paz innovador.

Se considera que desde los participantes las *buenas prácticas* como propuesta educativa innovadora para la posible implementación del currículo para la paz, son inherentes al ejercicio docente. Estas buenas prácticas consisten en iniciativas que desarrollan los docentes en lo pedagógico y que resultan siendo una experiencia significativa para los procesos de enseñanza aprendizaje, además, se caracterizan por cumplir ciertos criterios como: ser referente en otros contextos por lo innovadoras, reconocidas por su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje, involucrar a diversos integrantes de la comunidad educativa, generar identidad y pertenencia en los integrantes de la comunidad educativa, propender por el pensamiento crítico, generar cambios significativos, por ende, transformar los contextos educativos. De este modo, se descifra que los participantes del estudio, conciben la innovación educativa como una posibilidad para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Otra propuesta educativa innovadora planteada por los participantes del estudio, concretamente desde los padres de familia y que surge desde la sub categoría del **aprendizaje** fue el *ABP (Aprendizaje Basado en Problemas)*, metodología de carácter investigativo que despierta en el estudiante curiosidad por resolver un problema surgido desde una pregunta, este procedimiento es tenido en cuenta para el desarrollo de las temáticas o enseñanzas. Este precedente permitió concluir que los padres de familia reconocen la escasez investigativa de la institución, por eso, la sugieren como propuesta educativa innovadora, ya que permite involucrar dentro del proceso a estudiantes, padres de familia, docentes y otras personas vinculadas con la institución para desarrollar tareas formativas que despierten habilidades investigativas como observar la realidad, describir la realidad, comparar la realidad con la teoría, analizar y producir textos, sintetizar información y explicar hipótesis, entre otras. Lo anterior permitió indagar en los antecedentes del estudio otra visión de la IE que tuviera armonía con lo

dicho antes, fue así como se encontró la sintonía desde las palabras de Domínguez, Medina y Sánchez (2011), quienes consideraron la IE como un asunto esencial para el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, igualmente, como una cuestión que no puede ser ajena a los diversos integrantes de la comunidad educativa, ya que es un medio para emprender las transformaciones que requiere la institución, el aula e inclusive, la misma familia.

Finalmente, desde la sub categoría del **aprendizaje** se sugirió como propuesta educativa innovadora las *inteligencias múltiples*²³, iniciativa planteada por los docentes. La explicación que se puede dar al respecto es que hay conciencia de que el ser humano es poseedor de las ocho inteligencias múltiples, sin embargo, los docentes saben que los estudiantes son diferentes, por lo tanto, cada uno desarrolla un tipo de inteligencia diferente, la cual debe ser aprovechada al máximo para llevar a feliz término los procesos de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, puede decirse que los docentes reconocen que lo académico no es el único factor que define la inteligencia del estudiante, ya que ello solo refleja una dimensión humana y es la cognitiva, de ser así, la escuela caería en un reduccionismo antropológico, aspecto que no es innovador sino tradicionalista.

Esta propuesta educativa innovadora de las *inteligencias múltiples* proyectada desde el grupo de docentes coincidió con lo expuesto por Araya citando a De La Torre (2012) quien dijo que la IE busca el crecimiento personal e institucional, cabe aclarar que para ello, la escuela no ha de olvidar las inteligencias múltiples, ya que la escuela tradicional busca normalmente que sus estudiantes desarrollen dos de ellas, la lingüística y la lógico-matemática, y en esta escuela ello pasa, ya que las dos áreas con mayor intensidad horaria son precisamente las que tiene que ver con las dos inteligencias nombradas, por eso, es importante recordar que en la cotidianidad el uso de las ocho inteligencias múltiples es más que necesario.

Desde la categoría de lo **convivencial**, se visualizó una sub categoría y fue la **solución paso a paso**, y se le relacionó con cinco conceptos a saber: *el trabajo en equipo, la igualdad, la*

²³ Teoría del psicólogo estadounidense Howard Gardner quien propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencias, entendiendo la inteligencia como la capacidad de solucionar problemas o construir conocimientos valiosos, entre ellas, lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, entre otras. Esto, en razón de señalamientos que sostenían que solo existía una inteligencia.

inclusión, la participación y el juego limpio. La ***solución paso a paso*** surgió desde el grupo de padres de familia y la descripción que se puede hacer de esta propuesta innovadora es que los padres de familia identifican las situaciones que en lo institucional nos aleja de la paz, precisamente por ello, en el taller de mapeo colectivo manifestaron cuáles eran.

Teniendo en cuenta esas realidades y reconociendo su incremento, los padres de familia saben que dentro de las posibilidades de un currículo para la paz se debe plantear el paso a paso de la solución de los problemas, y ello implica: *trabajo en equipo*, pues estas decisiones se deben tomar teniendo en cuenta a las diversas personas involucradas en la vida institucional, para que entre juntos como lo promueve Chaux y Velásquez (2015), pensemos como relacionarnos con los otros, como hacer del conflicto algo positivo, cuáles son las vías para prevenir la violencia, que estrategias fomentar para que se respete la diversidad y la identidad, cómo hacer para que se valore la democracia y como hacer tomar conciencia de la importancia de la *participación* ciudadana a través de los diversos mecanismos, por no mencionar mas.

Como bien se trato de hacer notar, el *trabajo en equipo* conlleva a la *participación*, de modo que la toma de decisiones no depende de una persona sino del colectivo, semblante que propicia la *igualdad* e *inclusión*. Para hablar de la primera, hay que recurrir a las manifestaciones del trabajo de campo en lo grupos donde se resaltó la misma, allí, se reclamó que los estudiantes sean reconocidos como iguales, que desaparezca el favoritismo, la complacencia y la preferencia. Por ello, el currículo para la paz ha de tener en cuenta los siguientes principios:

(...) La identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. La inclusión se refiere a la presencia, participación y progreso de todos los alumnos. La inclusión hace un particular énfasis en los grupos de alumnos con alto riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento. (Muntaner, 2010, p. 37)

El surgimiento en el trabajo de campo de estos conceptos como propuestas educativas innovadoras, permitió reflexionar que en esta escuela los estudiantes con bajo rendimiento se deben principalmente a situaciones adversas que acontecen en su núcleo familiar, lugar donde algunos ya han sido excluidos. Por lo dicho, la IE en la escuela juega un papel importante para que ninguno se sienta marginado, mas bien, como lo sugirió López (2017) que el diálogo

pedagógico reflexivo, permita la construcción de la ***solución paso a paso***, así, los acuerdos institucionales son compartidos y favorecen a todos, a la vez, prevalece el *juego limpio*, el cual mirado desde el sentido práctico, hace que se tenga un comportamiento amistoso, respetoso, tolerante, inclusivo, igualitario y comprometido con el colectivo, visos para contrarrestar el bullying, situación manifestada por los tres grupos en el trabajo de campo en el primer momento el taller de mapeo colectivo, manifiesto que aleja de la paz por razones como el rechazo, la violencia, el matoneo, el abuso, la discriminación, el sometimiento, el juego mal intencionado, la agresión, la exclusión, el irrespeto, el vocabulario inadecuado, el abuso, la rivalidad y la intolerancia.

Esta categoría de lo convivencial con la sub categoría de la ***solución paso a paso*** y cada uno de sus conceptos relacionados fueron catalogados por los participantes de la investigación como propuestas educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz, ayudó a reafirmar los vínculos de la perspectiva epistemológica crítico social con la estrategia metodológica de la Cartografía Social, ya que ambas divisas buscan aproximarse a las comprensiones sobre el territorio que un conjunto de seres humanos poseen de él, además, el acercarse a las comprensiones implica trabajo participativo, reflexionar sobre las diversas practicas y problemáticas que aquejan al contexto social, en este caso, las situaciones que alejan de la paz en lo institucional, no para quedarse sumido en aquellas realidades que lastiman el territorio, más bien, para revelar en comunidad cuales son las estrategias educativas innovadoras para transformar.

Prosiguiendo con la categoría de lo **ecológico**, surgió desde los tres grupos de participantes un concepto sobre el ***medio ambiente y la paz***, nombre que surgió desde estudiantes y padres de familia, ya que los profesores le denominaron: ***respeto y cuidado del planeta tierra***, al respecto, es bueno que se sepa, que la interpretación se orientó hacia ***el cuidado*** como sub categoría, y con dos conceptos como fueron *naturaleza y paz*. La predicción realizada a partir de este hallazgo es que los participantes saben que el ser humano no solamente se relaciona consigo mismo y con los otros, también, con la naturaleza se establece el vínculo. El pretender relación con la naturaleza, refleja la sensibilidad del grupo por la biodiversidad, en su defecto, por el medio ambiente. Por otro lado, puede decirse que los participantes asocian medio ambiente y paz, por lo tanto, saben que el comportamiento del ser humano puede modificar para bien o para mal la

biodiversidad, para bien, cuando la actitud gira en torno a su cuidado, para mal, cuando transgrede sus elementos, sus especies, y hace cada vez mas menos sostenible la supervivencia.

La escuela frente a esta propuesta educativa innovadora tiene como compromiso desde la posible implementación del currículo para la paz, fomentar en los estudiantes el buen trato hacia los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente, también, implementar acciones que busquen enmendar los daños ocasionados a la biodiversidad, asimismo, tomar conciencia de que toda transgresión del medio ambiente conlleva a una serie de consecuencias a largo, mediano y corto plazo, por eso, hay que posibilitar el cuidado del medio ambiente desde su entorno más cercano.

El surgimiento esta categoría estuvo en sintonía con una de las categorías de la EP que surgió en los hallazgos obtenidos en el objetivo uno, y se trata del Desarrollo Sostenible, categoría que incluye al **medio ambiente** porque apoya la toma de conciencia sobre el impacto a corto y largo plazo del actuar humano sobre el mismo, estimula al ejercicio práctico de la Ética por medio de nuevos hábitos de consumo, de reciclaje, de uso y manejo de recursos, y sobre todo, del sentido ecológico como parte del cuidado de la aldea global. De este modo, este manifiesto que propone al **medio ambiente y la paz** como propuesta educativa innovadora, tiene consonancia con el planteamiento de Mayor (2003), quien exalta entre los retos de la escuela: alertar a tiempo, prevenir y proteger al colectivo de toda situación que afecte la dignidad y aleje de la paz. Lo anterior, ha de propiciar respeto y cuidado del planeta tierra porque el detrimento de la aldea global arrebatara la paz, el uso inadecuado de los recursos afecta la supervivencia, y, agredir al medio ambiente, es una de las manifestaciones de la violencia.

En la categoría del **Lasallismo** surgió la sub categoría de los **valores**, a esta se le asociaron tres conceptos cuyos nombres fueron: *valores evangélicos, amor y compromiso*. Los valores fueron resaltados por los tres grupos, al respecto se identifica que los tres grupos distinguen que los valores son un referente que le da sentido a la escuela Lasallista, a la par, puede explicarse que los participantes del estudio reclaman que las practicas educativas se enfoquen más en los mismos. Este antecedente, refleja el grito que clama que desde la escuela se vivencie más el sentido de pertenencia Lasallista, por la siguiente razón:

Desde los inicios de la pedagogía Lasallista los valores éticos, morales y políticos han sido centro de la formación, y hoy en día en relación con la construcción de la paz, la formación ético, moral y política está directamente vinculada con la formación de un pensamiento crítico, con el desarrollo de la autonomía, la conciencia moral, el sentido de la compasión, la incidencia en la vida pública de la sociedad, la reciprocidad, el cuidado, el reconocimiento y profundización de la interdependencia conducentes a una ética del Buen Samaritano (Horizonte Educativo-Pastoral, Distrito Lasallista de Bogotá, 2015, p. 13)

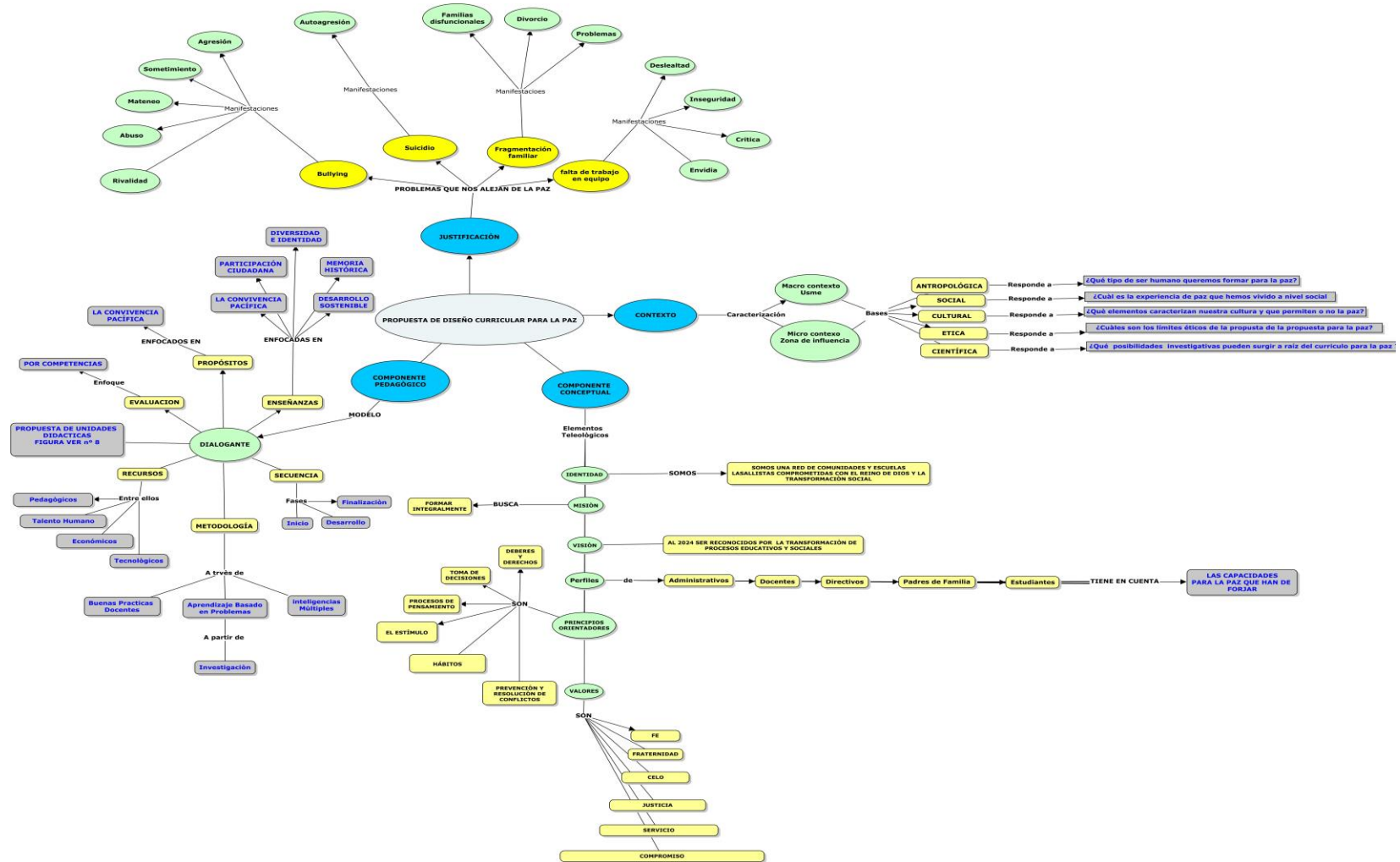
La ética del samaritano conlleva a los *valores evangélicos* propuesta educativa innovadora nombrada por los padres de familia y que consisten en liberar del mal, madurar en la fe y la caridad, la apertura y el servicio hacia los demás, y, la comprensión y la estima del ser humano. Atendiendo a lo anterior, si se demanda la vivencia de los valores evangélicos en la institución es porque el grupo reconoce que en el actuar cotidiano los valores del evangelio han de restablecerse a través del conocimiento, de las buenas prácticas, del diálogo entre fe, vida y cultura, y, en las decisiones humanas que permitan la transformación de la escuela en escenario de paz. Este aspecto soporta al *amor*, propuesta educativa innovadora planteada por el grupo de estudiantes, quienes conocen que en la realidad de algunos de sus compañeros se carece de esta primacía axiológica.

Otra explicación que puede darse del hallazgo del *amor* como propuesta educativa innovadora y más por haber salido del grupo de estudiantes es que van a la escuela a recibir amor por medio de las enseñanzas transmitidas por sus docentes, adquieren amor cuando se les corrige con cariño, recogen amor cuando la evaluación no es arma de doble filo, captan amor cuando se les explica detalladamente el paso a paso de las enseñanzas y de las actividades por desarrollar, cosechan amor cuando por medio de sus errores se les permite aprender y no se les juzgados.

Finalmente, como el amor sostiene a todos los valores, puede hablarse del *compromiso* como propuesta educativa innovadora, sugerida por el grupo de docentes, y es que al ser nombrado, es porque se le distingue ente los valores Lasallistas, por ser manifestación de “(...) Cuidado, atención de las necesidades, empoderamiento para generar acciones transformadoras, conducentes a la responsabilidad de dar cuenta de los procesos encomendados o asumidos, de tal modo que vivamos unos principios éticos que rijan nuestra vivencia personal y comunitaria”(Horizonte Educativo-Pastoral, Distrito Lasallista de Bogotá, 2015, p. 15).

Figura VI

Propuesta del currículo para la paz



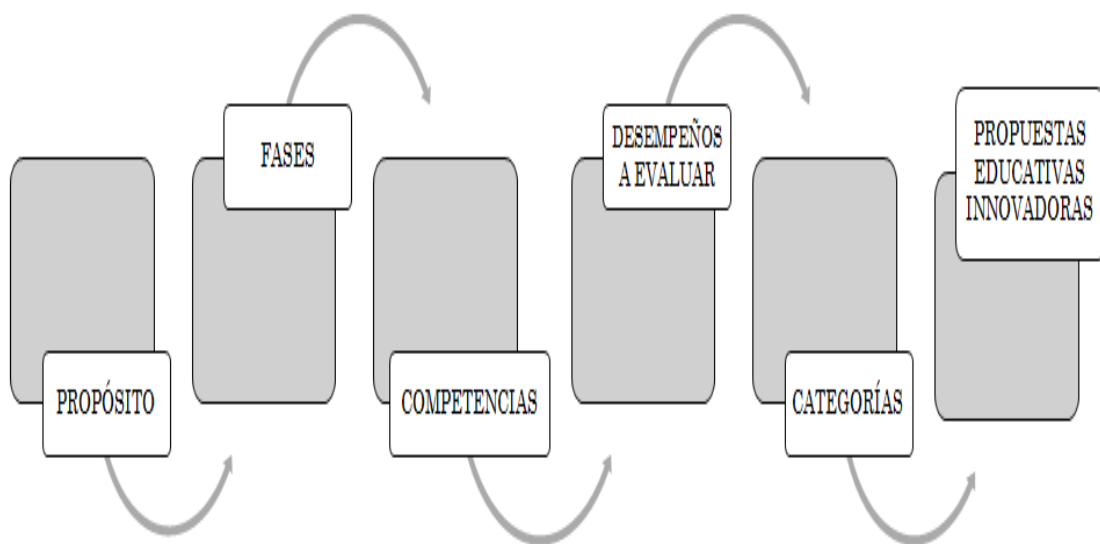
Fuente: Elaboración de la Autora

Unidad didáctica para el currículo para la paz

Proyectar el currículo para la paz es posible a través del planeamiento de una Unidad Didáctica, la cual consiste en programar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la definición de los elementos del diseño curricular: propósito concreto, contenidos o enseñanzas, las competencias a desarrollar, las estrategia de clase y de evaluación, ente otras. Es por eso que por medio de este proyecto de investigación, se presenta una propuesta de Unidad Didáctica en respuesta al trabajo de campo, concretamente, a los tres momentos de cada taller de mapeo colectivo, iniciativa que tiene en cuenta los elementos que se exhiben en la siguiente figura y que se desarrollan en la tabla que le sigue.

Figura VII

Elementos de la Unidad Didáctica



Fuente: Elaboración de la Autora

Tabla N° I

Unidad didáctica para la paz

Propósito : Aprender a vivir con los otros en paz y armonía				
F A S E S	<i>Diagnosticar</i>	<i>Sensibilizar</i>	<i>Profundizar</i>	<i>Proyectar</i>
	Juzgar que es lo que está pasando.	Despertar emociones frente a lo que está pasando.	Abordar de manera teórica las categorías y/o sub categorías relacionadas a lo que está pasando.	Establecer de manera práctica modos de subsanar en la cotidianidad aquello que ha venido pasando y que ha generado afectación de la convivencia.
COMPETENCIAS	<i>Cognitivas</i>	Desarrollar procesos mentales		
	<i>Emocionales</i>	Responder positivamente frente a situaciones adversas.		
	<i>Comunicativas</i>	Dialogar constructivamente.		
	<i>Integradoras</i>	Poner en práctica en la cotidianidad los tres tipos de competencias anteriores		
DESEMPEÑOS A EVALUAR	<i>Afectivo</i>	Evalúa la susceptibilidad frente al aprendizaje.		
	<i>Cognitivo</i>	Evalúa que sabe acerca de las enseñanzas recibidas.		
	<i>Expresivo</i>	Evalúa como aplica las enseñanzas recibidas en su cotidianidad		
CATEGORÍA	<i>La Convivencia Pacífica</i>	ENSEÑANZAS		NIVEL

		• La tolerancia. • La amistad. • Los acuerdos. • El paso a paso de los acuerdos • El abuso • Los limites individuales. • Comunicación asertiva. • El respeto. • La inclusión • El buen trato. • Las reglas del juego • La libertad. • Los Derechos individuales y colectivos. • La Libertad • La cultura de la vida. • La familia • El Trabajo en equipo. • La lealtad. • La seguridad y la confianza. • El amor • La honradez. • Apoyo mutuo: La unión, la solidaridad, la humildad, el compromiso • La aceptación: equidad, igualdad y comprensión. • Fraternidad: ganar vocaciones, compromiso. • Las emociones	P R I M E R N I V E L TRANSICIÓN A CUARTO GRADO
SUB CATEGORIAS	Participación Ciudadana.	Enseñanzas • El conocimiento. • La idoneidad • El trabajo en equipo: la investigación. • Mecanismos de participación • La gobernanza	Nivel TODOS LOS NIVELES
	Diversidad e identidad.	• La diversidad. (cultural,) • El género: (procedencia, sexo, identidad, orientación, estereotipos de género, homofobias, legislación) • El acoso escolar. • Familias diversas: la alianza familiar, el fortalecimiento	S E G U N D O N I V E L

				familiar, Escuelas de padres, alianzas familiares.	QUINTO A OCTAVO GRADO
			Memoria Histórica	• Marco de la violencia en Colombia • Reconciliación • Formas de resistencia. • Acción de los líderes sociales. • Construcción de paz.	T E R C E R NIVEL 9 A 11 GRADO
			Desarrollo sostenible.	• Cultura del cuidado. • Sentido ecológico. • Medio ambiente • Consumo y producción responsable.	TODOS LOS NIVELES
			Desarrollo Socio afectivo	• Valores • Emociones • Sentimientos • Actitudes	TODOS LOS NIVELES
PROPUESTAS EDUCATIVAS INNOVADORAS PARA SU DESPLIGUE	PROCESO	ENSEÑANZA		APRENDIZAJE	LASALLISMO
		• Cívica y Ética • Juego, deporte y recreación. • Tecnologías y sistemas • Actividades artísticas acompañadas de creatividad. • Libros enfocados en paz.		• Buenas Prácticas. • Aprendizaje Basado en Problemas. • Inteligencias múltiples.	• Valores evangélicos.

Fuente: Elaboración de la Autora

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo de investigación permite presentar seis conclusiones a referidas a: los objetivos, los antecedentes del estudio, los referentes conceptuales y el diseño metodológico, resúmenes que se presentan en seguida:

Caracterizar la EP como se pretendió en el objetivo uno, evidenció que en el colegio Juan Luis Londoño IED hay conciencia de la dificultad que tienen sus integrantes para establecer relaciones basadas en el respeto y edificación del otro, lo anterior, porque la categoría que tuvo mayor relevancia entre los participantes fue precisamente la Convivencia Pacífica. Este aspecto reveló que la comprensión de los participantes sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa, sugiere para su estructuración pretender desde lo curricular, *ciudadanos para la reconciliación, la reparación y la reivindicación* frente a los problemas que alejan de la paz en la vida institucional.

Asimismo, procurar ciudadanos capacitados para organizarse, trabajar en equipo, tomar decisiones y cooperar responsablemente para la transformación de la realidad personal, institucional, local y social, dispuestos a hacer del conflicto una oportunidad que combata la asimetría relacional, los brotes de discriminación, el déficit democrático por el irrespeto a las pautas que nos permiten coexistir, y todo aquello que se convierte en disputa por el territorio, entre otras. Sin embargo, lo anterior no es posible, si antes no se crea el ambiente propicio para desarrollar procesos de *sensibilización*, donde los integrantes de la comunidad educativa se sientan animados para transformar las situaciones que alejan de la paz mediante actitudes positivas y del control emocional. De *prevención*, para que el colectivo emprenda acciones para evitar que las situaciones que alejan de la paz se agraven, o, en su defecto, hagan erupción y generen más división. De *confrontación*, para hacerle frente a los problemas, a la vez, permitir el equilibrio de las emociones, y, avanzar hacia la solución paso a paso de las problemáticas.

A la par, las comprensiones de los participantes sobre el currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa, determinó un orden de cuatro

sub categorías más para acompañar la EP desde la convivencia Pacífica, estas son: la *Participación Ciudadana*, la *diversidad y la Identidad*, la *Memoria Histórica* y el *Desarrollo Sostenible*. Juntamente, desde el trabajo de campo se constató su importancia en la medida que: la *Participación Ciudadana*, permite en la escuela el ejercicio de la democracia, la gobernanza, y sobre todo, la construcción de escuela, y por ende, de la sociedad. La *Diversidad y la Identidad*, porque conlleva a reconocer y valorar la identidad propia y la de los demás, interactuar de manera constructiva pese a la diversidad, y, establecer prácticas sociales incluyentes para que todos podamos vivir juntos.

La *Memoria Histórica* porque propende por la comprensión del pasado y busca conectarlo con el presente para generar procesos de reconciliación frente a la exclusión, el maltrato y cualquier tipo de violencia acaecidos, además, es antesala para no repetir la historia sino transformarla. El *Desarrollo sostenible* porque apoya la toma de conciencia sobre el impacto a corto y largo plazo del actuar humano sobre el medio ambiente, y estimula de este modo, al ejercicio práctico de la Ética por medio de nuevos hábitos de consumo, de reciclaje, de uso y manejo de recursos, y sobre todo, del sentido ecológico como parte del cuidado de la aldea global.

Desde el trabajo de campo se vislumbró que es necesario añadir una sub categoría y se trata del *desarrollo Socio-afectivo* porque permite sentir, descubrir el propio yo y el de los otros, establecer relaciones consigo mismo, compartir intereses, estrechar vínculos, desarrollarse integralmente en lo emocional, cognitivo, físico, creativo y social, además, porque permite reconocer y controlar las emociones, manifestar afectos y tomar decisiones. Esta sub categoría se convierte en oportunidad para esta escuela cuyas manifestaciones de bullying se convierten en oportunidad para re significar lo afectivo entre los integrantes, también, para volver a tener sensibilidad por el otro.

El objetivo número dos se enfocó en identificar acciones educativas innovadoras que hicieran del conflicto una oportunidad para la posible implementación del currículo para la paz y que respondieran a los problemas que a nivel institucional alejan de ella. Comenzando por las dificultades, se hizo un diagnóstico que reflejó hechos lamentables que permean la cotidianidad y que ratificaron las dificultades que hay en la escuela para establecer relaciones armoniosas entre los diversos integrantes. Una de ellas es el bullying, de ahí, la comprensión de los participantes

sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa, predice *atender la salud pública desde los niveles personal, institucional y familiar*.

Lo anterior, precisa formar para la adquisición de conductas saludables, habilidades sociales que beneficien la salud individual y comunitaria, contrarrestar la autoagresión, evitar consecuencias funestas de esta enfermedad como el suicidio, mejorar los niveles de desarrollo físico, mental y social, velar por un clima escolar que favorezca la coexistencia, detectar para tratar oportunamente cualquier tipo de trastorno, prevenir y rechazar cualquier tipo de reproducción del bullying, ya que son algunos de los padecimientos que salieron a la luz en el trabajo de campo.

Del mismo modo, la comprensión de los participantes sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa, anunció la importancia de contribuir con la salud en el ambiente familiar desde diversas instancias y mecanismos institucionales, lo anterior, por la fragmentación que viven muchas de las familias pertenecientes a esta escuela. Esto deduce que la institución puede brindar un aporte importante a la construcción de familia mediante herramientas de autocuidado, de promoción de estilos de vida saludable, de pautas de crianza y para afrontar crisis familiares como el duelo, la enfermedad, el desempleo y el divorcio de esposos, entre otras. Esto verifica que es importante encaminar practicas docentes, pedagógicas, pastorales y de servicio social con miras a formar y transformar la familia.

Desde la comprensión de los participantes sobre un currículo para la paz y sus posibilidades de implementación desde la innovación educativa, se interpretó que se considera el conflicto como una oportunidad de la escuela para identificar acciones educativas innovadoras que respondan positivamente a todo aquello que aleja de la paz, a la vez, que permitan su construcción desde lo curricular. Lo anterior, advirtió el giro pedagógico que esperan los participantes que suceda en el colegio, este giro señala: priorizar el conocimiento, para su logro, desde la gestión administrativa hay que promover la inversión en recursos pedagógicos, humanos, e inclusive, de infraestructura.

Los recursos pedagógicos suscitan a soñar con instrumentos que faciliten a los docentes la enseñanza y a los estudiantes el estímulo necesario para el aprendizaje. Los recursos humanos,

aluden a la creación de equipos especializados en la gestión del conocimiento, que movilicen las dinámicas pedagógicas de la escuela de tradicionales a innovadoras y trasformadoras, de prácticas docentes sesgadas a contextualizadas, de proyectos pedagógicos desubicados a situados en la realidad, de ambientes de aprendizaje homogéneos a heterogéneos, de trabajo en clase individual a colaborativo, de ahí, se precisa necesario una mayor observancia, no solo en el título profesional sino en las habilidades y actitud de cambio de los docentes para materializar el giro pedagógico que se espera.

Ahondando mas sobre el giro pedagógico, otro aspecto que se vislumbró en el trabajo de campo hizo referencia a los acuerdos, esto, descifra menos imposición, mas diálogo y pautas para el desarrollo de los proceso de enseñanza aprendizaje que involucre a docentes y estudiantes, y, donde los padres de familia aporten a la construcción del conocimiento. También, el giro no es solo de orden pedagógico, además, incluyó la convivencia escolar, ya que desde los hallazgos encontrados se mencionó una convivencia escolar para la pluralidad que tenga en cuenta las diferencias individuales, de acuerdo a esto, se comprendió un convivencia escolar que promueva la alteridad, que subordine los estereotipos, enfocada en el género, que crea en el ser humano, que no apele al reduccionismo antropológico para resolver los problemas, más bien, que recuerde las posibilidades del género humano para la trasformación.

Desde este mismo objetivo se aludió el giro en sentido lasallista, esto significa que la escuela se identifique y configure con la propuesta educativa y pastoral que profesa la Salle, además, es un llamado a ser coherentes entre lo que se anuncia y se vive. Por último, el giro involucra la familia, pues es un agente que repercute directamente en la capacidad de autonomía y de responsabilidad de los niños, por eso, frente al contexto familiar diverso que poseen los estudiantes, es indispensable que entre familia y escuela se mantenga equilibrio, evitando contradicciones y controversias frente a como se educa, y entre lo que se dice y como se actúa. Es prioritario que ambas instituciones fomenten el desarrollo armónico del estudiante, de manera que familia y escuela sean para la complementariedad en la promoción de relaciones, en la adquisición de valores, en síntesis: que ambas instituciones trabajen por el mismo objetivo: formar integralmente a los estudiantes. Al respecto, recuérdese que la institución puede integrar mas a la familia en los procesos educativos, capacitar a la familia mediante escuelas de padres

que traten temas que respondan a la realidad que viven la mayoría de ellas, a la vez, se puede promover un programa de acción familiar que incluya: bienestar, (sesiones de gimnasia mental y física), desarrollo de talentos (quienes sean expertos de una actividad la multipliquen entre los diversos integrantes), alfabetización de adultos (mediante voluntariado de docentes y trabajo social de los grados 10 y 11), feria del emprendimiento familiar, convivencias para padres y vistas domiciliarias.

Desde el objetivo tres, se pretendió desde los participantes propuestas educativas innovadoras para la posible implementación del currículo para la paz, fue así como desde los hallazgos se descubrió que pedagógicamente se reclama menos conocimiento técnico y mas capacidades para comprender la complejidad del mundo real, menos individualismo y más trabajo en equipo, menos memorización y más capacidad para comprender información, argumentarla a favor o en contra de las ideas establecidas y crear opinión y visión del mundo, es decir, más perspectiva crítica de la realidad, simultáneamente, se concibió lo lúdico y lo creativo como sustento para la enseñanza, es decir, se vislumbró que también se puede enseñar a través del juego y que se aprende jugando.

Otro aspecto señaló como propuesta educativa innovadora para la posible implementación del currículo para la paz, que el aprendizaje vuelva la mirada sobre habilidades investigativas, esto apunta hacia el problematizar, indagar, curiosar, observar, describir, interpretar, comparar, explicar, analizar casos y estudiar fenómenos. Como estrategia para ello, se sugirió al Aprendizaje Basado en Problemas, de ahí, se dilucida que los estudiantes analicen y solucionen problemas sin que se olvide sus inteligencias múltiples, asimismo, que sean autónomos. En cuanto a los procesos de aprendizaje que sean complejos, y, que desde la enseñanza y el aprendizaje se construya conocimiento, aspecto que es viable si hay buenas prácticas docentes, de las cuales se intuye que tengan planes, programas, proyectos, criterios de evaluación, seguimiento de estudiantes y actividades complementarias, entre otras, debidamente planeadas, elaboradas, verificadas y validadas.

Lo anterior, definió que la construcción de paz, implica propuestas encaminadas a desarrollar procesos de pensamiento acordes al modelo pedagógico, que tenga en cuenta los tipos de pensamiento (visual, nocional, teórico y convergente), y, su despliegue desde

herramientas como mapas conceptuales, círculo hermenéutico, mesas redondas, foros, análisis de textos, proyectos pedagógicos y ensayos, por no mencionar más, esto, acorde a los estadios cognitivos de los estudiantes. Por otro lado, que las prácticas docentes sean coherentes al modelo pedagógico que se promulga en la teoría, lo cual, presupone innovar, es decir, que las prácticas que se realizan en el aula, estén orientadas a la mejora continua y transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, además, caracterizadas por generar impacto y hacer del aprendizaje una experiencia significativa, en consecuencia, los estudiantes obtengan mejor desempeño y por consiguiente, óptimos resultados, por ello, en los tres grupos de participantes se mencionó el valor de los acuerdos, comprendidos desde el trabajo de campo, como una herramienta que presenta las disposiciones necesarias para lograr el conocimiento por medio del diálogo y el consenso al que deben llegar docentes con estudiantes, docentes con padres de familia y por qué no, de padres de familia e hijos.

Otra propuesta educativa innovadora para la posible implementación del currículo para la paz fue que los problemas se solucionen paso a paso, ¿y qué significa esto? Que exista un conducto pertinente, sin embargo, antes de esto, es necesario que desde la Coordinación de Desarrollo Humano se planteen mecanismos y estrategias para su prevención. Desde la Ética y la Cátedra de la Paz se institucionalice las capacidades para la avenencia. Desde Ciencias Sociales exista mesas de conciliación, fiscalía, veedurías, mesas de negociación, mediadores y quizá, un programa de habilidades sociales para la construcción de paz. Desde la Educación Religiosa se establezca la reflexión sobre la reconciliación, el perdón, y la reivindicación o enmendación del error. Desde el Departamento de Orientación Escolar, se genere espacios para intervenir los cursos y suscitar la cultura del cuidado. Desde la Lengua Castellana se propicie las pautas para una comunicación asertiva, que no hiera ni lastime y que permita aprender a expresar y comprender.

A lo anterior se le añade, que la Educación Física pueda desplegar las habilidades para el juego limpio, el aprender a jugar en paz, a asimilar el ganar y el perder. La Educación Artística, por su parte, suscite escenarios de creatividad para la paz desde la danza, la música y las habilidades plásticas. Las Ciencias Naturales motiven a la paz desde el cuidado y la conservación del medio ambiente. En fin, que cada área brinde su aporte a la construcción de paz, lo cual da a entender que la construcción de paz, también puede ser proyecto transversal.

Ahora, desde los antecedentes de este estudio, se reconoció la importancia del periodo de transición por el que avanza Colombia para que la historia no se repita, más bien, para que se transforme, para ello, no hay que olvidar a la escuela como escenario para el encuentro de seres humanos, de culturas, de clases sociales, de religiones y de pensamientos, entre otras. Por lo anterior, es importante que en la escuela aprendamos formas de vivir juntos para disminuir la institucionalización de la violencia como medio para solucionar problemas, ya que permite el desencuentro mediante conductas negativas como el bullying y sus diversas manifestaciones. De ahí, desde los antecedentes de esta investigación, se infiere el carácter prioritario de la EP en lo curricular, ya que educar en y para la paz, es una responsabilidad compartida que sugiere pertinencia, es decir, una planificación curricular que materialice las exigencias sociales centrándose en la persona. Desde esta perspectiva, la IE permite emprender acciones educativas transformadoras que hagan del conflicto una oportunidad, a la vez, facilita apuestas educativas que atiendan a las necesidades del contexto del colegio Juan Luis Londoño ya que el tipo de innovación que se propone en esta investigación, es aquella que reconoce los problemas y plantea posibilidades que los actores mismos pueden desarrollar para solucionarlos.

Acorde a lo anterior, desde los referentes conceptuales de la investigación se reflexionó el currículo como elemento tangible de la educación, lo cual permite deducir la relación entre: educación y sociedad, realidad y escuela, teoría y práctica, problemas y solución, transformación e innovación, EP y transversalidad curricular. El currículo desde un enfoque para la paz, no puede prescindir de la sociedad y de lo que acontece en lo social, por su parte, la escuela ha de centrarse en la realidad: nacional, local, familiar e individual, esto, porque los estudiantes no asisten a una escuela que alberga en una capsula donde el acontecer social no le involucra, al contrario, la escuela tiene como reto, comprender la sociedad para contribuir con su construcción, comprender al hombre para posibilitar su transformación como agente social, a la vez, volver la mirada sobre los elementos del currículo y permitir que la EP permee en cada uno de ellos mediante una responsabilidad compartida de áreas, proyectos y programas, e involucre a los diversos actores. De acuerdo a lo ya dicho, la posibilidad del currículo para la paz podría sustentarse como proyecto transversal que vincule a todos y trascienda de lo institucional a lo local.

Continuando por la misma línea, la posible implementación del currículo para la paz para el colegio Juan Luis Londoño IED, admite predecir que es necesario apelar a metodologías participativas, ya que su diseño curricular es responsabilidad de todos, por ello, ha de convocar a expertos e inexpertos que expongan sus saberes sobre el territorio, que se sensibilicen frente a su realidad y establezcan diálogos desde el respeto mutuo para intervenir y empoderarse del territorio mediante acciones sociales que transformen. Con lo anterior, se reafirma que el enfoque socio crítico, la estrategia metodológica de la cartografía social, la técnica del taller de Mapeo Colectivo con cada uno de los instrumentos cartográficos, por su carácter dinámico y participativo, fueron conducentes al planteamiento del problema, y, su aplicación en el trabajo de campo, arrojó hallazgos novedosos que permitieron el análisis de datos mediante la teoría fundamentada. Por último, vale la pena plantear una propuesta curricular para la implementación de la paz, por eso, podría desarrollarse el mismo, en un futuro proyecto de doctorado.

Recomendaciones

Estas recomendaciones están dirigidas al colegio Juan Luis Londoño IED lugar donde se desarrollo la investigación, para que pueda forjar un currículo para la paz y que tenga la posibilidad de implementarlo desde la innovación educativa. A la Universidad Santo Tomás, específicamente, a la Maestría en Educación por ser el lugar de formación del maestrante:

Al colegio Juan Luis Londoño:

- Establecer los principios de la EP a nivel institucional.
- Empezar la búsqueda de alianzas para posibilitar la salud pública, para ello, recórrase a instituciones como hospitales, facultades de ciencias de la salud de diversas universidades, a la Policía de Infancia y Adolescencia, lo anterior, para fomentar procesos de prevención y atención a situaciones de bullying, de enfermedades mentales, de estrés, de consumo de sustancias psicoactivas, y todo aquello que se convierta en estrategia para la promoción de la salud.
- Procurar un modelo de atención integral a la familia, volver al trabajo social para realizar visitas domiciliarias, y, prestar servicios integrados a este núcleo.
- Conformar un equipo de salud multidisciplinario que genere impacto en cuestiones de salubridad.
- Invertir para conformar equipos especializados que cuenten con profesionales que puedan responder a las demandas institucionales y presten sus servicios a cabalidad, entre ellos: fonoaudiología, docente de apoyo por nivel, trabajador social, psicopedagogo, terapeuta, entre otros.
- Tratar los problemas desde un enfoque positivo de las diferencias.
- Apelar a los acuerdos pedagógicos que definan roles de estudiantes y docentes, los recursos, los productos, el cronograma y las estrategias de evaluación por cada trimestre. Al respecto, infórmese e instrúyase los docentes para esta nueva posibilidad de forjar academia donde las responsabilidades sean compartidas.

- Involucrar más a la familia: revisar los temas que deben girar en torno a las Escuelas de Padres y para la posible implementación de convivencias.
- Organizar un grupo de servicio social con estudiantes de 9, 10 y 11 que puedan atender a la alfabetización de adultos.
- Establecer en los laboratorios docentes la reflexión sobre práctica docente y lúdica.
- Hacer una revisión pedagógica del tipo de estrategias y actividades acordes al modelo para forjar conocimiento.
- Mayor seguimiento de las prácticas que se realizan en clase para impartir conocimientos.
- Identificar y seleccionar experiencias significativas de los procesos de enseñanza aprendizaje que hayan generado impacto institucional y local como medios para construir paz, al respecto, retómense, innóvense y sistematícense.
- Involucrar a todas las áreas en la construcción de paz, comenzando por los más grandes y que trascienda a los pequeños.

A la Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación:

- Adquirir compromiso con la Educación para la paz desde la formación de los maestrantes, para ello se sugiere, promover algunas electivas que atiendan a los siguientes ejes temáticos: cultura de paz, estudios de paz, de los discursos de la EP a la práctica de la EP, Autores clásicos de la EP, la EP en el contexto colombiano, la violencia en la escuela y las posibilidades de restauración desde la EP, la EP como una responsabilidad compartida de los diversos actores sociales, las capacidades para la paz en la escuela del nuevo siglo.
- Reflexionar sobre las posibilidades de un programa en Doctorado en estudios de paz y solución de conflictos.

- Contribuir con la superación del conflicto mediante sus actividades misionales: la formación, investigación y extensión o relaciones con la sociedad, en todos los niveles de educación.
- A la línea de investigación en Educación, Derechos Humanos y Ciudadanías se le sugiere ampliar sus campos de indagación en innovación educativa, y desde este campo, dar respuestas educativas que respalden los Derechos Humanos, la EP y las ciudadanías.
- A otros investigadores se les propone indagar cual es el compromiso de la educación Superior en Colombia con la EP y como esto incide en la educación media y básica. También, se alude a desplegar la Cartografía con instrumentos como los Iconos identificatorios y desde la técnica del Taller de Mapeo Colectivo ya que posibilita a los participantes expresarse más sobre su territorio, lo cual significa: saber ver, saber discernir, saber tomar conciencia, saber dialogar, saber proponer para saber transformar.

Referencias

- Alcaldia Mayor de Bogotá. (2017). Serie premio investigación e innovación: Premio a la investigación e innovación educativa experiencias 2017. (Serie Premio No. 3, de 2018). Recuperado de <http://premio.idep.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/IDEP-Libro-premio-2017.pdf>
- Andrade, H. y Santamaría, G. (1997). Cartografía Social, El Mapa Como Instrumento Y Metodología De La Planeación Participativa. Recuperado de <http://fundaaldeas.org/web/index.php/articulos/49-cartografia-social-el-mapa-como-instrumento-y-metodologia-de-la-planeacion-participativa>
- Araya, I. (2012). *La actualización del perfil de egreso desde las competencias profesionales y académicas como instrumento para la innovación curricular: el caso de la carrera de ciencias geográficas con énfasis en ordenamiento del territorio de la Universidad nacional, Costa Rica*. Revista Geográfica de América Central, volumen (48). {Pp.35-60}.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de Mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Recuperado de https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf
- Ávila, Minerva, Paredes Ítala, Educar para la paz desde la educación inicial Omnia [En línea] 2010, 16 (Enero-Abril): [Fecha de consulta, 14 de abril de 2018] Disponible en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73715016009>>ISSN 1315-8856
- Barboza, L., & Belandria, R. (2012). La cultura de paz en el programa curricular de las escuelas de Comunicación Social del estado de Zulia. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8 (23), 79-109.

Barragán, D., y Amador, J. (2014). *La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación*. Itinerario Educativo, volumen (28). {pp. 127-141}.Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/01212753.1422>.

Belandría Cerdeira, R., & Rojas, L., & García, R., & Velásquez, L., & Díaz, B., & Arapé, E. (2011). Apuntes sobre la aplicación de la Teoría y la Praxis Curricular a la formación en comunicación y cultura de Paz. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6 (18), 187-207.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Laertes S.A de ediciones.

Casanova, M. (2006). *Diseño curricular e Innovación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Chaux, E., & Velásquez, M. (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>

Congreso de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley de la Cátedra de la Paz. [Ley 1732 de 2014]. Recuperada de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Congreso de Colombia. (Febrero 8 de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 21 [Título II]. 2da Ed. Legis.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 41 [Título II]. 2da Ed. Legis.

De Zubirà, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Magisterio.

De Zubirà, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.

Distrito Lasallista de Bogotá. (2015). *Horizonte educativo y Pastoral. Lineamientos y Manual de Pastoral*. Bogotá: Servicio de Comunicaciones y Publicaciones.

Distrito Lasallista de Bogotá. (2015). *Lineamientos Pastorales*. Bogotá: Servicio de Comunicaciones y Publicaciones.

Diez Tetamanti, J.M. (Coord.). (2012). *Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Comodoro Rivadavia: Universidad de la Patagonia.

Gobierno Nacional. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Recuperado de: <https://www.mesadeconversaciones.com.co/sites/default/files/12-1479102292.11-1479102292.2016nuevoacuerdofinal-1479102292.pdf>

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* V (9), 141- 153.

- González, J. (1988). *La Pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, Influencia*. Madrid: Colección premios.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hiks, D. (Ed.). (1999). *Educación para la Paz*. Madrid, España: Morata. S.L.
- Hoyos, S., Hoyos, P., y Cabas, H., (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Jares, X. (1995). *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz, nº 8.
- Jiménez Castro, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista educación*, 32 (1), 63-76.
- Jiménez, Manuela, Lleras, Juanita, & Nieto, Ana María. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359. Retrieved January 08, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000300003&lng=en&tlng=es.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- La Salle (2015). Horizonte Educativo y Pastoral, Distrito Lasallista de Bogotá. Recuperado de http://www.lasalle.org.co/wp-content/uploads/2013/07/cuadernillo_horizonte_educativo_pastoral_web.pdf
- Lederach, J. (2007). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Bakeaz.

- Leyva, Amauris & Farfán, Pablo. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista cubana de Educación superior*. 35 (2), 16-34.
- Lira, Y., & Vela Álvarez, H., & Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14 (64), 123-144.
- Malagón-Plata, L. (2009). La pertinencia Curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), 11-27
- Mayor Zaragoza, F; (2003). *Educación para la paz*. *Educación XX1*, () 17-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2004). Estándares Básicos de competencias Ciudadanas. Guía N° 6. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (15 de marzo de 2013). Artículo 4 [Título I]. Ley 1620 Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. [Ley 1620 de 2013].
- Ministerio de Educación de Colombia. (2107). Documento orientador foro educativo nacional 2016 orientaciones generales y metodológicas. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Orientador%20Foro%20Educativo%202016.pdf>

- Miranda Jaña, C. (2005). Formación Permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 63-78.
- Miranda Jaña, C. (2005). Formación Permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 63-78.
- Morales, M., Ortíz Riaga, C., & Arias Cante, M. (2012). Factores determinantes de los procesos de innovación: una mirada a la situación en Latinoamérica. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (72), 148-163. <https://doi.org/10.21158/01208160.n72.2012.573>
- Muntaner, G. (2010). Escuela y discapacidad intelectual, propuestas para trabajar en el aula. Bogotá: ediciones de la U.
- Navarro Reyes, Y., & Pereira Burgos, M., & Pereira de Homes, L., & Fonseca Cascioli, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12 (2), 202-206.
- Organización de los Estados Americanos. (1993). Carta de la organización de los Estados Americanos. Recuperado de http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
- Organización de las Naciones Unidas. (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Paredes, I., & Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 14 (27), 281-301.
- Pérez P., T. (2015). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 7(2). doi:<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.06>
- Pérez Veitía, J, & Arteaga González, S. (2014). Contribución de la Educación Física a la educación para la paz en estudiantes de Medicina. *Edumecentro*, 6(2), 127-141. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/258>
- Pérez, J., y Tejedor, S. (2016). *Ideas para aprender a aprender: Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Quiroz Posada, R., & Mesa Arango, A. (2011). Currículo critico en la formación ciudadana. *Educere* ,15 (52), 621-628.
- Sacristán, G., & Pérez, A., (11 Ed.) (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Secretaría de cultura, recreación y deporte – Dirección de planeación proyectos estratégicos – Subdirección análisis sectorial, poblacional y local. (2016). Ficha Local de Usme. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/05_perfil_usme_-_segunda_version_dic16.pdf

Tello, C., & Gorostiaga, J. (2009). El Enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Praxis Edcativa (Brasil, 4)*, 159-168.

Tovar, M., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Colombia Médica*, 42(4), 508-517.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I Vasilachis, et, y otros. *Estrategias de investigación cualitativa*. (Págs. 23-60). Barcelona: Gedinsa

