

**PEDAGOGÍA DIALOGANTE EN ESCENARIOS RURALES PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CENTRO
EDUCATIVO AMIGOS DE LA NATURALEZA, QUIBA-GUABAL.**

Yudy Liseth Amaya Rodríguez

Julián Arturo García Luna

Diego Alejandro Ovalle Sosa

Ingrid Daniela Perdomo Buitrago

Ana María Sastoque Melo

Tutora:

Sandra Gallego

Universidad Santo Tomás

Facultad de Comunicación Social

Bogotá

2020

Pedagogía dialogante en escenarios rurales para la construcción de educación para la paz en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, Quiba-Guabal.

Amaya Rodríguez, Yudy Liseth

García Luna, Julián Arturo

Ovalle Sosa, Diego Alejandro

Perdomo Buitrago, Ingrid Daniela

Sastoque Melo, Ana María

Universidad Santo Tomás

2020

A nuestros padres, por darnos la oportunidad de estudiar, ser un apoyo incondicional en todo nuestro proceso y darnos conciencia social para ayudar al otro.

A Sandra Gallego, nuestra tutora, por dedicar su tiempo y conocimientos a esta tesis que es un proyecto de transformación social.

A los niños del CEAN, por creer en el cambio que proponíamos para sus vidas.

A nosotros, por todo el esfuerzo y dedicación a nuestra carrera.

Tabla de contenido

1.	Introducción	6
1.1.	Resumen.....	6
2.	Delimitación del problema	7
2.1.	Problema	7
2.1.1.	Contextualización de la educación rural en Colombia.....	10
2.1.2.	La comunicación como base fundamental para el abordaje de la paz	14
2.1.3.	Antecedentes investigativos: Cultura de paz, educación rural y participación infantil.	15
2.2.	Justificación	25
2.3.	Objetivos.....	28
2.3.1.	Objetivo general.....	29
2.3.2.	Objetivos específicos	29
3.	Marco referencial	30
3.1.	Aproximaciones teóricas.....	30
4.	Marco Metodológico	40
	Diseño metodológico del producto	48
4.1.	Análisis de la información	49
4.1.1.	Pedagogía dialogante para la construcción de sujetos pacíficos	50
4.1.2.	Construcción de paz en escenarios rurales.....	55
4.1.3.	Educación rural para la paz	62
4.2.	Resultados	67
4.2.1.	Pedagogía dialogante: los niños y las niñas también expresan relaciones de paz en escenarios de conflicto.....	67
4.2.2.	Pedagogía dialogante en relación con los niños y su participación en actividades lúdicas aprendiendo a través del juego	68
4.2.3.	La educación rural como herramienta para la construcción de sentido	70
5.	Conclusiones y recomendaciones.....	71
5.1.	Conclusiones.....	71
5.2.	Recomendaciones	78
6.	Bibliografía.....	79
7.	Anexos.....	86
7.1.	Anexos complementarios.....	88

Listado de fotografías

Fotografía: 1. Niños mantienen participación activa en grupo focal “el triángulo de las violencias”	54
Fotografía: 2. Participación en equipo en el taller “Muñecos de paz”	57
Fotografía: 3. Escultura de María realizada en el taller “Muñecos de Paz”	61
Fotografía: 4. Dibujo realizado por Dayana Ramírez	61
Fotografía: 5. Extrayendo la greda para realizar el taller “Muñecos de paz”	62
Fotografía: 6. Sebastián enseña a Julián lo aprendido con la cámara	64
Fotografía: 7. Niños organizando grupos para llevar a cabo taller “Buscar parejas”	65
Fotografía: 8. Juan Sebastián Sacando tierra para sembrar.....	66

Listado de Tablas

Tabla 1. Indicadores	48
----------------------------	----

1. Introducción

1.1. Resumen

“Quiba: Un proyecto de vida social con enfoque territorial para el desarrollo de la educación rural entorno a la resolución de conflictos dentro y fuera de la institución” es un proyecto de investigación que permite su continuación en la presente tesis con la que se buscó el empoderamiento en derechos humanos de los niños y niñas del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza y su formación como sujetos de derecho que aporten a la construcción de paz en escenarios de educación rural a través de la pedagogía dialogante.

En la zona de Quiba-Guabal, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, se encuentra el Centro Educativo, el cual entra en la clasificación de lo rural debido a su ubicación y sus características. De lo anterior, fue posible hallar que esta vereda no contempla planes o proyectos específicos que le apunten al desarrollo de la comunidad, particularmente en el ámbito de la educación y la resolución no violenta de conflictos.

Por tal razón, se promovió una educación para la paz en el marco de lo rural desde la recepción crítica, ya que se evidenció la necesidad de un proceso comunicativo de construcción cooperativa en favor a las necesidades del sujeto, a partir de una forma particular del discurso que ahonde en sus experiencias y así lleguen a ser parte de un diálogo social intertextual para la construcción de narrativas conjuntas, todo esto por medio de estrategias comunicativas basadas en actividades lúdico-prácticas ejecutadas por los investigadores en el fortalecimiento de la Cátedra de Paz.

La implementación de las actividades y talleres mencionados proporcionaron información sobre el actuar de niños y niñas, y cómo ellos aprendieron mejor mediante ejercicios donde encontraban un sentido de acuerdo a sus conocimientos, por lo que la participación activa

de los sujetos implicados en el diálogo permitió que se lograra establecer una propuesta educativa sinérgica, la cual sea impartida a próximas generaciones en el espacio de cátedra para la paz de la escuela CEAN.

2. Delimitación del problema

2.1. Problema

Bogotá es vista como un centro urbano, donde existen zonas que entran en la clasificación de lo rural debido a su ubicación y sus características; dichas zonas son Chapinero, Santafé, Suba, Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz, que en el Plan de gestión para el desarrollo rural sostenible (Secretaría Distrital de Ambiente & Secretaría Distrital de Planeación, 2009) se encuentran clasificadas como zonas con territorios rurales en la ciudad de Bogotá.

De esta manera, lo rural puede ser entendido como,

el territorio en donde se dan formas particulares de utilización del espacio y relaciones sociales determinadas por la interrelación con la naturaleza y la convivencia con los demás pobladores. Una primera característica es que, a diferencia de las ciudades, se dan densidades poblacionales bajas, lo mismo que el número de construcciones, lo que permite resaltar el paisaje natural o paisajes culturales. Un segundo elemento es el tipo de explotación económica, tradicionalmente relacionada con la explotación agropecuaria, minera o de conservación. Lo tercero es la pertenencia de la población a sociedades pequeñas en donde priman el conocimiento y las relaciones directas entre las personas (Mejía, 2003 p. 170).

A partir de lo anterior, surge el interés de acercamiento a Ciudad Bolívar, debido a las dinámicas que lo caracterizan como un territorio que presenta prácticas tanto rurales

como urbanas en ámbitos sociales y educativos. Sin embargo, La localidad suele presentarse en sus aspectos negativos:

la localidad más problemática de Bogotá, en ella se concentran todas las dificultades sociales y económicas, además de una pobre representación de las entidades estatales. Es la zona de la capital con la mayor cantidad de población desplazada (26% del total). Aunque la mayoría de los habitantes están clasificados en estratos socioeconómicos 1 y 2, el 17% se sitúa por debajo de la línea de miseria (Universidad del Rosario, 2009).

Todo lo anterior, afecta a la población, y de manera específica a niños y niñas que viven en esta zona de la ciudad ya que no tienen acceso a una buena calidad de vida; por tal motivo, no hay un pleno cubrimiento de sus necesidades básicas.

Otro factor que ha afectado a la localidad de Ciudad Bolívar desde 1995, es la minería. Inicialmente, “Ingeominas otorgó (un) título minero por un tiempo de treinta años para explotar material de construcción en un área de 165 hectáreas” (Colombia Informa, 2015) a las empresas La Esmeralda, La Estrella y Explotaciones Pachón y desde allí se han venido explotando minas en los sectores de Bogotá y Soacha. En el año 2015 habían “134 terrenos afectados por la explotación minera para materiales de construcción y arcilla en Bogotá, de estos, 102 se ubican en la parte urbana y 98 funcionan de manera ilegal” (Colombia Informa, 2015). Esto ha causado afectación en los terrenos y ha generado daños en las vías, así como accidentes en los que la población se ha visto afectada. A pesar de ser un elemento importante para la economía rural, trae consigo daños a la zona y población rural que en su mayoría está definida como zona de invasión.

Al hablar de zonas de invasión en Bogotá, se dice que “la capital pasó de 15.832 en 2012 a 20.819 en 2016. Además, en 2003 había 813 hectáreas ocupadas ilegalmente mientras que el año pasado [2016] ya iban 3.690” (Semana Sostenible, 2017). No obstante,

no es permitida la legalización de barrios en zonas de invasión en espacios rurales de Bogotá, se contemplan únicamente barrios que hacen parte de zonas urbanas porque

Para legalizar un barrio este debe estar en un sector de expansión de la ciudad y no puede pertenecer al suelo rural. En este proceso de formalización no se permite el cambio del uso a urbano. Tampoco se puede legalizar si los predios están en zonas de riesgo o hacen parte de áreas protegidas por su importancia ambiental (Semana Sostenible, 2017).

Estos son elementos que contribuyen a la legitimación de la violencia estructural por parte del Estado, ya que este justifica su ausencia alegando que no puede incidir en una zona ilegal. Esto deja evidencia del completo abandono que afecta directamente el cubrimiento de las necesidades básicas en relación con la supervivencia y el bienestar de la comunidad, lo que a su vez desemboca en una baja apropiación del territorio por parte de los habitantes.

Por otro lado, en esta localidad se presenta una de las coberturas escolares más bajas del distrito capital debido a que los niños y las niñas no tienen posibilidades de asistir a clases por falta de cupos en los colegios distritales y los pocos colegios privados son inaccesibles por falta de recursos. Por este motivo, muchos niños y niñas se quedan encerrados solos en las casas y tienen poco contacto con los padres, quienes por lo general trabajan extensas jornadas.

En relación con los problemas mencionados anteriormente, uno de los territorios que se ha visto afectado directamente es la vereda Quiba, localizada al sur de Bogotá en la zona montañosa de Ciudad Bolívar, la cual limita al norte con las Veredas Quiba Alta y Mochuelo Bajo, al occidente con el municipio de Soacha, al sur con la Vereda de Pasquilla y al oriente con las Veredas de Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo. Esta zona, se encuentra en el límite fronterizo de Bogotá, entre lo urbano y lo rural de la localidad y, a pesar de que en

este lugar están establecidas más de mil personas, ante el Estado este territorio se reconoce como una zona de invasión (La Rotta, 2011).

De las problemáticas mencionadas anteriormente, es importante destacar que estas afectan de forma directa a la construcción de una idea de educación eficiente, de manera más precisa a la educación para la paz, dada en escenarios rurales sirviendo como base para el objeto de investigación.

2.1.1. Contextualización de la educación rural en Colombia.

En Colombia, la educación ha pasado por distintas fases que han ido a la par con la modernización del país. En un primer momento, los españoles creaban espacios para enseñar a los indígenas la religión y el idioma; sin embargo, las primeras instituciones surgen durante el siglo XVI en zonas urbanas, las cuales fueron creadas por católicos.

Seguido a esto,

en 1826 se promulga la Ley General de Educación, en la que se resalta la importancia de la educación en ciencias y oficios. No obstante, en la práctica, su generalización se ha visto afectada para el desarrollo del país por la visión elitista y dicotómica de una educación práctica y para pobres, y una educación clásica, humanística, académica o general, para los grupos privilegiados (Helg, 1987 citado por Turbay, 2006, p.106).

Por otro lado, en zonas rurales se buscaba impartir la educación desde las familias teniendo en cuenta que la población no tenía acceso a las instituciones. Este tipo de situaciones permite que Mariano Ospina Rodríguez proponga de manera crucial ideas que pueden ser consideradas como antecedentes en la educación técnica rural

los alumnos vivirían sujetos a una severa disciplina, empleando alternativamente el tiempo en las tareas literarias y científicas y en la labranza y cultivo del campo... Se daría

también enseñanza de carpintería, cerrajería y otras profesiones mecánicas por jefes de taller traídos de Europa (Vélez y Rojas, citado por Turbay, 2006).

El Estado colombiano, según el artículo 67 de la Constitución política de Colombia de 1991 es el encargado de velar por la educación de los niños, niñas y jóvenes ya que el acceso al conocimiento es un derecho fundamental, que tiene el fin de formar ciudadanos en la paz y los derechos humanos. Sin embargo, “la educación de la población habitante de las zonas rurales continuó siendo segregacionista, inferior a la que se ofrecía para la todavía minoritaria población urbana, en consonancia con el modelo predominantemente extractivo de la economía.” (Turbay, 2006, p.106)

Es pertinente aclarar que el tipo de educación que compete en la investigación es la educación rural, debido a las características del lugar en que se llevará a cabo la investigación; por ende, este tipo de educación se entiende como: “la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Ley N°26.206, 2006).

Así pues, en Colombia se evidenció que la educación rural buscaba formar a los habitantes de las zonas rurales para que estos pertenecieran a la industria del país; de esta manera, “desde el Congreso de Cúcuta en 1821, ha sido recurrente la preocupación por brindar una educación orientada hacia el trabajo productivo, que aporte al desarrollo económico del país, y sea alternativa a la formación clásica” (Bohórquez, 1956 citado por Turbay, 2006, p.106).

Sin embargo, a través de los años esta definición se ha transformado y tiene una nueva visión que busca garantizar el acceso de todos a la educación, por esto se da

Un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local. (Ministerio de educación, 2001)

En relación con lo anterior, es importante resaltar que en Colombia se han impartido ideas para promover una educación basada en fundamentos que propicien la formación de un sujeto y la comunidad en las zonas rurales de Colombia:

La Escuela Nueva es un sistema de educación primaria iniciado en Colombia, que integra estrategias curriculares, administrativas, comunitarias y de capacitación para los docentes (...) Adicionalmente, promueve un proceso de aprendizaje cooperativo y personalizado centrado en el alumno, en la formación de valores y comportamientos democráticos, en un nuevo rol del docente como orientador y facilitador y en un nuevo concepto de textos interactivos o guías de aprendizaje (Colbert, 1999).

Según lo anterior, es posible entender que se han propuesto ideas que buscan la conformación de un individuo que entienda de manera completa sus derechos y deberes, y partiendo de esto actúe como sujeto en relación con otros ciudadanos. Además, dicho modelo no solo se centra en el estudiante, sino que también busca que se focalice en el maestro y en la comunidad.

Para el maestro, promover el deseo de servir como guía y facilitador en vez de ser sólo un transmisor de información; la habilidad de ser un líder de la comunidad (...) ofrece a los padres de familia, a los parientes y al resto de la comunidad, la oportunidad de participar en

actividades escolares y de revitalizar su cultura local a través de las actividades y los instrumentos de la escuela (Colbert, 1999).

Así pues, a partir de estos parámetros que se plantean desde la propuesta de Escuela Nueva se puede hablar de que existe un interés por fomentar el empoderamiento ciudadano, debido a que, este puede ser entendido como

Proceso personal y colectivo de asumir el propio poder que tenemos como personas. Recuperar la autoestima, la capacidad de confiar, la capacidad de pensar, hacer y decidir por nosotras mismas lo que mejor consideremos para nuestras vidas. Es un proceso de recuperación personal pero también de refuerzo en y para lo colectivo (De la Pisa, 2012).

Sin embargo, aunque hay propuestas con respecto a nuevos sistemas de educación, no se da un cubrimiento total de estas iniciativas en territorios rurales, y es a partir de esto que surgen las distintas problemáticas en lo que concierne a la poca o nula presencia que existe en el campo de la educación para la paz.

De esta manera “la educación rural es una propuesta que requiere una nueva institucionalidad que defina políticas de intervención y de seguimiento” (Gutiérrez, Restrepo y Zapata, 2017) las experiencias y propuestas deben tomar en cuenta los aspectos sociales que afectan directamente a niños y niñas, maestros e incluso la comunidad, de manera que al entender el panorama educativo rural, el objetivo principal de la formación se logrará; ejemplo de esto, es la escuela “Centro Educativo Amigos de la Naturaleza” que se encuentra ubicada en la vereda Quiba al sur de la localidad de Ciudad Bolívar, la cual está dirigida por un sargento y ocho auxiliares de Policía y en esta más de 104 estudiantes entre los 6 y 12 años reciben educación básica en un terreno medianamente adaptado y con pocos materiales que dificultan el desarrollo de los contenidos planteados. Además, los

niños y las niñas viven en un entorno conflictivo debido a que muchas de las familias sufren de violencia intrafamiliar

las mujeres de Ciudad Bolívar tienen un mayor riesgo de violencia y sufren mayor violencia física y mayor violencia severa que las mujeres de Bogotá en general (...) las mujeres de Ciudad Bolívar son más jóvenes, tienen menos educación, menos trabajo y viven en hogares más pobres y con mayor hacinamiento que las mujeres del resto de la ciudad. Una mayor proporción de ellas fueron testigos de violencia en sus hogares maternos y tienen parejas que fueron maltratados cuando eran niños. (Lemaitre, García y Ramírez, 2014, p. 76)

Este ambiente afecta de manera significativa la convivencia de niños y niñas ya que buscan replicar la violencia que ven o sufren en sus casas, en la escuela, resolviendo así cada situación que se les presenta a los golpes.

2.1.2. La comunicación como base fundamental para el abordaje de la paz

Por lo anterior, la educación debe ser entendida como un proceso efectivo y crucial para acabar con actos de violencia que transcurren con frecuencia en la sociedad colombiana, además de entender la educación como base para la construcción de una cultura de paz. Se debe entender la manera de concientización ciudadana para la apropiación de derechos y deberes sociales, pues son importantes en la creación de una sociedad equitativa. Sin embargo, para que esto se logre, es necesario abordar las narrativas de niños y niñas para que ellos mismos expongan soluciones diferentes a la violencia para transformar los conflictos; dichas narrativas serán abordadas desde la teoría crítica entendida ésta como aquella que

se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extrateóricos que se mueven dentro de ellas (Osorio, 2007, p. 105).

Ahora bien, es necesario que los sujetos en su función de participantes en el diálogo asuman un papel crítico, para una buena construcción y participación en conjunto, es por ello, que se aborda un enfoque educomunicativo que se interesa en la comunicabilidad desde los materiales, la producción para y por las/los estudiantes, la apropiación de medios de comunicación como afirmación del propio ser y de las relaciones comunitarias.

2.1.3. Antecedentes investigativos: Cultura de paz, educación rural y participación infantil.

Se revisaron varias tesis doctorales que permitieron un panorama investigativo mucho más amplio de los temas que se trabajan en el presente trabajo de investigación. Tales tesis son “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas”, “Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa”, “Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador)”, “La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz”, “La participación infantil en la educación rural: el caso de la Nueva Escuela”, “Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia”, “La educación para la paz desde la filosofía para hacer paces: el enfoque REM (Reconstructivo-empoderador)”, “Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas”, “La cátedra de la paz como herramienta para la construcción de

convivencia en yumbo” de Francisco De Paula Mosquera Bonilla; por último, “Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)”

Inicialmente, la educación vista como ente transformador y constructor de la realidad es el tema principal de la tesis “La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Paces: El Enfoque REM (Reconstrutivo-Empoderador)” (Herrero, 2012). Desde este punto se analiza la transformación histórica que ha tenido el enfoque de la educación para la paz partiendo de la explicación de los dos paradigmas que pusieron los cimientos para la conformación de la misma: la noviolencia y la pedagogía clásica, a pesar de que estos dos paradigmas se ocupaban de incentivar al ser humano a ser bondadoso y a resolver los conflictos con alternativas diferentes a la violencia son poco aplicables al ámbito educativo debido a que son demasiado utópicos. Sin embargo, propuestas como la Escuela Nueva, la Noviolencia, la Investigación para la paz y la aparición de instituciones como la UNESCO buscan satisfacer las necesidades básicas de cada uno de los individuos que pertenecen a la sociedad, a partir del reconocimiento del otro y del empoderamiento propio. Para lograr estos objetivos es necesario aprender a convivir con la diferencia y viendo el conflicto como una oportunidad creativa para transformar la realidad.

Por otra parte, se contempla la Teoría de la Acción Comunicativa desde Rodríguez Rojo ya que está concibe la comunicación como un proceso dialógico-participativo en el que todo comunica -desde las palabras hasta las actitudes; Igualmente, tal enfoque contempla tres escenarios diferentes en los que se comunica: en relación con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. Finalmente, el enfoque REM consiste en la deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o no aprendido en torno a la violencia como medio de resolución de los conflictos para su reconstrucción en alternativas que faciliten el hacer las paces. Sin

embargo, es necesario cambiar aspectos de la educación tradicional que legitiman la violencia para convertir la escuela en un espacio de participación, cooperación y sana convivencia; cambiando, también, actitudes y percepciones de la guerra en ámbitos sociales y familiares.

Ya que en la tesis explicada anteriormente se aborda la propuesta de Escuela Nueva, es importante ver su aplicabilidad en Colombia; así aparece la tesis “La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva” (Jaimes, 2016). Esta investigación nos permite evidenciar de qué manera se han creado experiencias de educación rural en Colombia, como lo es la escuela nueva, y además cómo a partir de esta se ha intentado potencializar la participación ciudadana en los estudiantes de los primeros grados. Esto con el fin de evidenciar que la educación fundamentada en el aprovechamiento de las herramientas que se dan en un espacio rural, puede brindar la posibilidad al educador de abarcar temas de maneras más eficientes y didácticas, pues es importante tener en cuenta que en lo rural el aprendizaje debe tener características específicas, puesto que la tasa de deserción o desinterés es mayor que en grandes urbes. De acuerdo con lo anterior, se entiende la importancia de ver la participación infantil desde una perspectiva de derechos, de manera que la vida en la escuela debe producir experiencias que propicien espacios de participación soportadas en la realidad del país y de sus derechos.

Por otra parte, la tesis doctoral “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas” (Ávila, 2017) permite examinar otras propuestas de educación para la paz enfocados en lo rural en América Latina. En esta se analizan y comparan cuatro experiencias importantes y representativas de educación rural en torno al establecimiento de aspectos que definen la calidad de la

educación en territorios rurales, y así dar evidencia de las causas por las cuales estas experiencias pedagógicas se han sostenido a lo largo del tiempo con el fin de promover mejores políticas públicas y programas que impulsan las comunidades en el territorio rural. Las experiencias pedagógicas analizadas corresponden a Movimiento de Trabajadores Rurales sin tierra en Brasil, “Escuela Café” en Colombia, Pedagogía de alternancia y Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en México. Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo; y se dividió en investigación documental que conlleva observación, recolección de información e inmersión en los campos educativos. La educación es un derecho y debería estar en función de potenciar las capacidades de cada persona, por eso se toman estos 4 ejemplos que permitieron dar cuenta de la falta de desarrollo de currículos pertinentes y políticas educativas para la población rural.

Siguiendo con la línea de educación para la paz, la investigación *“La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz”*, nace de la necesidad de conocer y fortalecer la formación integral del modelo de educación internacional basado en los “Cuatro pilares de la educación de las escuelas”, produciendo herramientas que disminuyan la violencia, el bullying y la discriminación social y racial dentro de centros educativos de España y México en busca de una educación para la paz, utilizando la formación en mediación de educadores y educandos de nivel básico. El análisis se realizó por medio del modelo mixto de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo, utilizando como herramientas el cuestionario y la encuesta dirigidos a educandos y educadores. Finalmente, se encontró que en España son más los programas de mediación y conciliación escolar que se llevan a cabo a diferencia de México; por otra parte, se indica que el contexto socioeconómico influye en la manera de afrontar los conflictos, y las diferencias se deben a

la información que se brinda acerca de los mismos. Por último, se comprobó que la mediación escolar da como resultado un cambio positivo en las formas de afrontar los conflictos.

En cuanto al ámbito jurídico también se encuentran propuestas que buscan implementar la cultura de paz en países latinoamericanos como Ecuador; por esto, la tesis doctoral “Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador)” (Moreira, 2013), busca contribuir a la elaboración de una política pública con el objetivo de construir una cultura de paz en el cantón de Loja en Ecuador. Para esto se indagó si existen índices de violencia estructural/simbólica/cultural en el sistema educativo del cantón Loja, la fundamentación teórica de la investigación para la paz, los instrumentos jurídicos que garantizan la cultura de paz y la viabilidad de la creación de una política pública que defina la cultura de paz en el sistema educativo, social y cultural en Ecuador. El diseño de esta investigación se basa en un enfoque cuantitativo que hace posible conocer la realidad a partir de la recolección de datos para poder realizar una generalización de los resultados de forma objetiva. La investigación se realizó en veinticuatro (24) escuelas ubicadas en parroquias urbanas y rurales. Los resultados de la investigación concluyeron que la corrupción política, económica y regional hace que se mantenga la pobreza y la violencia hacia el sistema educativo. Por otro lado, se concluyó que las categorías de violencia y paz han estado ligadas al ser humano desde los inicios de su existencia. Además, se encontró que la Constitución de la República de Ecuador promueve que en el sistema educativo se fortalezcan los principios éticos, morales y cívicos que propicien la paz. Finalmente, se encontró que no existe una política pública que promueva la cultura de paz.

Siguiendo con la línea jurídica, la investigación “Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa” (Dajome, 2017) plantea que la escuela debe ser un escenario de formación y convivencia pacífica donde prevalezcan los derechos humanos; de esta manera, este proceso vincula a estudiantes, directivos y padres de familia que deberían trabajar conjuntamente para resolver conflictos que se presenten dentro de la comunidad educativa ya que son modelos de problemáticas sociales que se reproducen en un contexto escolar.

Dajome afirma que la convivencia va de la mano con el aprendizaje escolar; por ello, para la investigadora es importante tener en cuenta los distintos avances legislativos en temas de educación y convivencia escolar como la Ley 1620 del 2013, la cual crea el 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. Todo esto con el fin de fomentar la educación para la paz y la cultura ciudadana (2017).

Esto corresponde a una investigación social aplicada de tipo cualitativo con enfoque etnográfico y se utilizaron distintas herramientas tales como: diagnóstico participativo que permitiera identificar las manifestaciones de violencia y las distintas soluciones planteadas y empleadas por la comunidad educativa. Además, se emplearon técnicas como observación participante y entrevistas para describir los grupos sociales y las escenas culturales a través de las vivencias de los mismos integrantes de las comunidades educativas. La investigación se desarrolló en el marco de distintas experiencias pedagógicas en escenarios educativos de Colombia tales como “Democracia y derechos humanos en la escuela formal”, del Colegio Distrital de educación básica y media Rodrigo Lara Bonilla de

Santafé de Bogotá, entre otras. se trabajó en la institución Educativa Ciudadela Tumac, ubicada en la zona urbana en el municipio de Tumaco, con el fin de diseñar una estrategia pedagógica que aportará elementos para la construcción de una cultura de paz y derechos humanos. Finalmente, la autora plantea un hallazgo importante el cual expone que al realizar investigaciones las cuales tengan un compromiso activo de la comunidad participante se logra el inicio de procesos positivos con respecto a procesos académicos y pedagógicos, tal como ocurrió en la Escuela Ciudadela Tumaco en donde se creó una estrategia pedagógica que contribuye a mejorar la situación de violencia realizando ajustes al Manual de Convivencia en el cual se incorporó lo establecido en la Ley 1620.

Ahora bien, es necesario entender conceptos clave para la investigación como paz imperfecta, y para esto se indaga la tesis “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas” (Loaiza, 2016). Se evidencia la importancia de entender ampliamente los antecedentes conceptuales, tales como paz, violencia y educación con el fin de mostrar de qué manera los conflictos, las mediaciones y el empoderamiento de carácter pacifista, permiten entender experiencias de paz imperfecta como lo es la de los niños y las niñas constructores de paz.

A partir de esta investigación, la paz puede llegar a ser vista como la puerta que permitirá ver el mundo con mayor criterio político, además es importante entender que el concepto de paz imperfecta permite la creación del conocimiento individual en los jóvenes, permitiendo así que se entretengan las experiencias y las ideas que los jóvenes tienen y así mismo poder producir un cambio eficiente en lo que concierne a las problemáticas sociales más importantes de su entorno. La metodología se basa en la observación participativa con

herramientas específicas como talleres formativos que se fundamentan en principios pedagógicos/metodológicos propuestos por el Centro Internacional de Formación y Desarrollo (CINDE).

Por otra parte, la investigación de Francisco De Paula Mosquera Bonilla sobre “La cátedra de la paz como herramienta para construcción de convivencia en Yumbo” (2018) plantea una medida de estudio frente a la problemática de políticas públicas que atraviesa la educación en el contexto del posconflicto en Colombia. El análisis se encuentra directamente relacionado con las vivencias que se desenvuelven en el municipio de Yumbo, en especial con las vivencias de los estudiantes de la institución educativa Alberto Mendoza Mayor. La investigación evidencia que las medidas pedagógicas instauradas por el gobierno (decreto 1732 de 2014, las instituciones educativas están obligadas a impartir una cátedra de paz) pueden ayudar a obtener resultados que permitan establecer una estrategia pedagógica, que ayude a poner fin a los conflictos internos, promover la paz y garantizar un buen funcionamiento de los procesos de aprendizaje y a su vez abran paso a la calidad educativa brindando alternativas donde se puedan modificar los hábitos de violencia. El enfoque teórico fue la pedagogía crítica y el análisis metodológico fue estructurado hacia un enfoque cualitativo constructivista y más concretamente dirigido al método acción-participación que tiene como finalidad resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas que guíen la toma de decisiones. Se utilizaron técnicas metodológicas como: entrevistas, análisis del discurso, diálogo de saberes, prácticas etnográficas y la observación. Ahora bien, esta tesis permite ahondar en la pedagogía crítica y como las diferentes herramientas teóricas ayudan a establecer prácticas pacíficas; sin embargo, no propone las herramientas lúdico-prácticas que ayudan a enriquecer una

cultura de paz. Finalmente, se halla que la mayoría de las Instituciones educativas incluyen en su proyecto educativo y en su proyecto curricular aspectos relacionados con la educación para la convivencia y la paz, sin embargo, la mayoría de los aspectos implementados son elementos dispersos que no constituyen un programa sistemático y progresivo de los aprendizajes necesarios para el logro de objetivos de la educación para la convivencia y la paz.

Siguiendo con el enfoque de cultura de paz, la tesis doctoral “Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México)”, pretende exponer cómo la educación básica-primaria en México, específicamente en Puebla, se asemeja al tipo de sociedad que existe hoy en México, caracterizada por una fuerte violencia directa/estructural/simbólica/cultural, cuyas particularidades principales son: la desigualdad, la injusticia social y la pobreza, las cuales se legitiman por medio de las prácticas culturales, convirtiéndose prácticamente en invisibles y banales en el día a día de la sociedad. La investigación se centró en el estudio de la percepción que tienen los profesores de preescolar, primaria y secundaria de la ciudad de Puebla acerca de la situación de la enseñanza y las disfuncionalidades de la misma, así como las ideas preconcebidas y discriminadoras y en general de los aspectos que suponen la expresión de violencia estructural y simbólico-cultural. En la tesis se establece que el instrumento a utilizar para recoger datos sería un cuestionario con preguntas cerradas y escala de valoración tipo Likert, el cual es un instrumento de recogida de datos que se manejaría desde un enfoque metodológico cuantitativo en el análisis interdisciplinario y de interpretación de resultados, y se fundamenta teóricamente mediante la mediación no violenta. Por otro lado, esta tesis construye un contexto donde no se les atribuye gran

atención a los estudiantes, sino se concentra en la perspectiva de los educadores.

Finalmente, dados los índices y los resultados, es necesario implementar esta propuesta que tiene como fin único contribuir a una reforma pedagógica que aporte a una educación para la paz. De ahí, que el primer compromiso que adquiere esta propuesta, sea la de potenciar la paz en los educandos a través de la educación en todas sus manifestaciones, pues existen un sinnúmero de realidades de paz en la vida del ser humano que deben ser reconocidos y preservados a través de la educación y al interior de cualquier sociedad. Sin embargo, para que sea funcional y se establezca la cultura de paz es necesario construirla en el día a día de manera permanente.

Otra de las investigaciones que se ha realizado entorno a este tema es “Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)”. Esta tesis doctoral abarca los procesos de las comunidades que destacan por encima del conflicto armado colombiano y que aportan a la construcción de paz desde el reconocimiento de sus derechos, la necesidad de paz y del entendimiento y la apropiación de mecanismos no violentos para resolver los conflictos. Además, se basa en dos metodologías que se complementan entre sí, ya que la metodología permite el abordaje teórico de los conceptos y la “*Investigación Acción Participante*” expone las diferentes maneras cómo han sido aplicados estos en el contexto colombiano; todo esto a partir de los hallazgos de Investigación para la Paz entre 1999 y 2013. Por otra parte, es necesario señalar que esta tesis se enmarca desde el enfoque de paz imperfecta debido a que todas estas iniciativas de paz se han realizado por comunidades que por diversos motivos han estado envueltas, muchas veces, en enfrentamientos entre grupos armados ilegales y en conflictos intergrupales. Finalmente, el empoderamiento pacifista y las prácticas pacíficas

generadas por distintos actores dentro de comunidades han contribuido a la construcción de paz en el país, sin contemplar dichas prácticas como soluciones definitivas a los conflictos, si no, por el contrario, entendiendo que la paz se construye a diario y el conflicto es inherente al ser humano.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, surge un interés investigativo por comprender **¿De qué manera la pedagogía dialogante contribuye a la formación de sujetos políticos que permitan una construcción de paz en escenarios de educación rural formal?**

2.2. Justificación

El tema cultura de paz, educación rural y ciudadanía está vinculada a tres líneas de investigación de la facultad de comunicación social: Comunicación y paz; narrativas, representaciones y tecnologías mediáticas; y Comunicación y ciudadanía.

Estas se relacionan a partir de problemas claves que se observaron en el problema que abarca la investigación. En primer lugar, la línea de investigación comunicación y paz se acerca a la incógnita de entender el conflicto y la paz como conceptos que llegan abarcar escenarios diferentes a los de las grandes guerras. Por lo que es necesario evidenciar cómo en el caso de Quiba, se dan aquellos conflictos presentan en escenarios de la vida cotidiana, posibilitando así “que cualquier sujeto social esté en capacidad de analizar los problemas de comunicación que subyacen en cada conflicto cotidiano, así como elaborar nociones y procesos de construcción de paz desde diferentes marcos y prácticas sociales” (Aviñón, Gómez y Reyes, 2009, p. 8). entendiendo así, que los conflictos son inherentes al ser

humano y cualquiera que entre en relación con el “otro” los tendrá, no obstante, es importante abordarlos enfocados en una cultura de paz.

Además, esta línea permite vincular la cultura de paz con la educación, puesto que se desea establecer una propuesta capaz de “construir estrategias de comunicación-educación que posibiliten transformar y/o reconfigurar los hábitos de comportamiento ciudadano en el marco de una cultura de paz que posibilite que los conflictos no se resuelvan a través de la violencia” (Aviñón et al, 2009, p. 8). Por lo tanto, la línea de investigación comunicación y paz es capaz de brindar una visión en el CEAN que solventa los conflictos evitando la violencia, también posibilita una visión comunicativa-educativa buscando que el mismo sujeto que vive el conflicto pueda plantear una solución creativa y diferente, evitando que la violencia sea el principal mecanismo para resolver el mismo.

Sin embargo, para poder hablar de una cultura de paz es necesario trabajar los conflictos desde los testimonios y las vivencias, y es precisamente la línea de investigación narrativas, representaciones y tecnologías mediáticas, la que nos permite establecer herramientas capaces de recolectar sus narrativas. De tal forma, es necesario entender que “el sujeto *que se narra* da cuenta de las incertidumbres: al contar su historia devela y emergen sus rupturas, sus necesidades, sus delirios, sus anhelos” (García & Suárez, 2009, p.

4) permitiendo un análisis del sujeto en las maneras de ver el mundo, la cultura, las problemáticas, la manera en la que se concibe la comunicación; y tales características facilitan el planteamiento de soluciones no violentas a los conflictos.

Por otra parte, “se entenderá que la comunicación no es una herramienta para la solución de conflictos, sino que el conflicto en sí mismo es un proceso de comunicación que debe ser cualificado” (Aviñón et al, 2009, p. 8). Los conflictos que se presentan traen consigo un

proceso de comunicación con un desarrollo confuso; sin embargo, es posible decodificar el proceso de comunicación y de esta manera entender los hechos violentos presentados.

Finalmente, al proponer una mirada interdisciplinaria es importante entender que la línea de comunicación y ciudadanía aporta un elemento fundamental para entender de qué manera la educación ayuda a una construcción óptima tanto de saberes como de perspectivas en las personas, como se describe en esta línea “busca comprender, por un lado, las expresiones ciudadanas como la base de la convivencia social y, por otro, la comunicación como proceso dialógico de visibilización y representación de las diferencias humanas” (Ortiz, A., Otálora, E, & Reyes, F. 2009).

Partiendo de esto, la línea permite entender lo relevante del concepto de educación en la construcción de ciudadanía y así mismo en la conformación de una cultura de paz, además de incidir en la creación de procesos comunicativos.

Por otro lado, se ha decidido escoger como opción de grado la monografía, entendiendo ésta según Kaufman y Rodríguez (1993) citados por Morales, como “un texto de información científica, expositivo, de trama argumentativa, de función predominantemente informativa, en el que se estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado” (2003).

Se realizará una monografía de investigación, entendida como la investigación innovadora sobre un tema poco abordado, o aporte novedoso al mismo. Se busca una construcción teórico-práctica a partir de un antecedente investigativo que busca sistematizar y su vez evidenciar las falencias edu-comunicativas en los marcos de la educación y rural y ahondar más a fondo en la educación rural para la paz, para poder emplear estrategias pedagógicas que convergen en el contexto analizado

Ahora, ya expuesto el abordaje del tema en relación con las líneas de investigación de la facultad de comunicación social de la Universidad Santo Tomás, es importante mencionar “Quiba: Un proyecto de vida social con enfoque territorial para el desarrollo de la educación rural entorno a la resolución de conflictos dentro y fuera de la institución”. Este proyecto basado en el empoderamiento en derechos humanos, cuyos procesos fueron trabajados desde actividades que permitieron conocer y recoger las narrativas de los estudiantes del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, entre los que se logró observar que aunque en la institución educativa se imparte un espacio académico llamado “Cátedra de cultura de paz” los niños y las niñas, en su mayoría, permanecen en contextos de violencia y esta es precisamente la herramienta que utilizan para resolver sus conflictos.

Finalmente, es necesario intervenir en zonas como Ciudad Bolívar que cuentan con un plan de educación básica en donde los pocos recursos tanto económicos, como humanos limitan la implementación de una educación centrada en el desarrollo personal de niños y niñas y su proyección de vida a futuro; además, la construcción de sujetos críticos no es únicamente responsabilidad de instituciones como la familia o las escuelas, toda la sociedad está en la obligación de formar y fortalecer escenarios en los que la cultura de paz sea la prioridad y el punto de partida para la resolución de los conflictos. Por tal razón, trabajar desde un enfoque comunicativo-educativo permite contribuir a la formación de dichos ciudadanos ya que “la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz” (ONU, 1999, p. 4) y como se ha dicho anteriormente, la comunicación es el eje principal para entender y resolver dichos conflictos.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo general

- Analizar el aporte de la pedagogía dialogante en la formación de niños y niñas como sujetos de derechos para la consolidación de la cultura de paz en escenarios de educación rural.

Objetivo general estratégico

- Fomentar un espacio comunicativo que propicie una pedagogía dialogante en la que se logre la apropiación de la cátedra de paz por parte de niños y niñas, para así contribuir a la formación de sujetos de derechos y deberes.

2.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las narrativas y representaciones de paz/conflicto y derechos de niños y niñas del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza.
- Conocer las prácticas de comunicación asociadas a la enseñanza de la cátedra de la paz que se realizan en el aula.
- Desarrollar una estrategia educomunicativa orientada a consolidar la cultura de paz en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, a partir de la implementación de la cátedra de la paz.
- Reforzar la cátedra de paz establecida mediante una estrategia pedagógica la cual contemple los marcos de la educación rural.
- Diseñar y emplear estrategias didácticas enfocadas al entendimiento y la construcción de una cultura de paz.
- Construir un producto que recoja lo creado por los niños y las niñas del CEAN, en el tema de educación para la paz

3. Marco referencial

3.1. Aproximaciones teóricas

Para la presente investigación, se hace una aproximación teórico-conceptual a las siguientes categorías: Pedagogía dialogante, derechos, educomunicación, narrativas, mundo de la vida y educación para la paz.

Desde este punto se trabajó el enfoque de recepción crítica, ya que “no es un proceso pasivo de asimilación, sino se concibe como un proceso creativo de participación y evaluación en el que el significado de las formas simbólicas es activamente constituido y reconstituido” (Reguillo, 1995, p. 131). Es decir, al momento de transmitir la información o conocimientos a un receptor crítico, esto no representa un proceso unidireccional, sino por el contrario genera un proceso de construcción cooperativo, en favor a las necesidades de los participantes del dialogo. Además, la recepción “puede adquirir un interés primordial como ámbito de investigación que permite explorar la cultura y la comunicación de manera conjunta” (Orozco, 2001, p. 14); por ende, es importante marcar el interés de usar las narrativas como herramientas para la construcción de una cultura de paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, ya que en la investigación aborda la paz en diferentes momentos es relevante acotar que está se plantea desde un enfoque de paz imperfecta ya que esta “nos permite también pensar la paz como un proceso un camino inacabado (...) La paz así no es un objetivo teleológico sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente” (Muñoz, 2001, p. 17). Además, al pensarse como inacabada es posible asumirla como responsabilidad de cada uno de los sujetos que interactúan en la sociedad y a su vez nos posibilita contemplar semánticamente todas las categorías planteadas en la investigación

El hecho de plantear un concepto amplio de paz basada en las soluciones no violentas que se producen permanentemente como respuesta a los múltiples conflictos, lleva a pensar en la posibilidad de una paz imperfecta revelada como una paz dinámica y permanentemente inconclusa (López, 2011, p. 90).

Inicialmente es necesario hablar del concepto rural, que se entiende como aquello que se reivindica, recuperando la importancia del lugar, tan seriamente marginado de los procesos y discursos de globalización. El lugar como experiencia de una localidad con algún grado de enraizamiento y conexión con la vida diaria –aunque su identidad sea construida y nunca fija-, continúa siendo primordial en la vida social, y el sentimiento de pertenencia sustenta la defensa del lugar como proyecto (Mendoza, 2004, p. 170)

Un segundo elemento de la ruralidad abarca todo lo que contempla

procesos de reforma, modernización y productividad del agro a través de un aprovechamiento y uso intensivo de los recursos existentes, a fin de obtener mejores resultados. Pero antes, deben interpretarse los fenómenos de la vida rural, en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, creencias, expresiones sociopolíticas, manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y auto concepto del habitante rural. (Mendoza, 2004, p. 171)

Esto con el fin de abordar el espacio del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza (CEAN) y asimismo entender las prácticas y dinámicas sociales, culturales y educativas que se abordan desde la ruralidad y de esta manera, comprender las relaciones sociales y familiares presentes en el territorio.

Por lo anterior, el concepto de educación se entiende “la educación *es sine qua non* en la formación de sujetos políticos porque el grado de conocimiento de los deberes, derechos, mecanismo de participación es directamente proporcional a un ejercicio ciudadano ético,

dialógico y comprometido con realidades sociales” (Ortiz, A., Otálora, E, & Reyes, F. 2009).

En este sentido, la educación se contempla en escenarios diferentes a los escolares ya que involucra y trabaja todos los ámbitos de la vida humana; esto a su vez genera una transformación en el sujeto y en el contexto en el que se desenvuelve. Además, como se menciona en el apartado anterior, la educación es uno de los procesos culturales que permitió entender y abordar elementos esenciales en la formación de los individuos.

Es pertinente hacer la distinción entre la educación formal, no formal e informal para entender las diferencias o similitudes que se presentan. En primera medida, la educación formal es aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, con la implementación de planes curriculares y tiene la posibilidad de una secuencia de ciclos lectivos que tienen como fin grados y títulos. En segunda medida, en la educación no formal se da la posibilidad de acceder a conocimientos sin la obligación de hacer parte o buscar alcanzar un nivel educativo específico, además no está ligado a un direccionamiento que logre un grado o título. Finalmente, la educación informal es aquella en que el conocimiento se adquiere libre y espontáneamente sin importar su fuente (Ley 115, 1994).

Ahora bien, educación urbana no solo se caracteriza por estar ubicada en las zonas centrales de la urbe, sino que, además, sus bases se consolidan en cuanto a que “el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (...) busca puntualizar que el desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida del estudiante, está vinculado a una estimulación afectiva, alimentación, salud y socialización” (Oliva, Picardo y Perl, 2014).

De esta manera, es posible observar que las diferencias entre la educación rural y la urbana van más allá de un tema geográfico o de distancia, su diferencia también radica en las temáticas y sus maneras de abordaje. Así pues, la educación rural es vista como un sistema que busca “garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales” (Ministerio de educación, 2010, p. 12).

Se entiende entonces, que la educación rural busca promover las propuestas que requieren una nueva institucionalidad que defina políticas de intervención y de seguimiento a los/as estudiantes para que así, puedan mantener y fortalecer los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia para poder avanzar en el proceso educativo, proceso que debe ser respaldado dentro de cada territorio, entre las diferentes jurisdicciones nacionales.

A partir de lo anterior, se puede concluir entonces, que la educación rural formal es el sistema educativo que se imparte en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza.

Por otro lado, la comunicación en sí misma abarca el proceso educativo ya que es un elemento bidireccional en el que el sujeto logra construirse de manera completa no solo por los conocimientos que este adquiere en el aula sino también por la construcción que se hace desde su entorno y las relaciones que establece con los demás. Sin embargo, se ha adoptado una visión instrumentalizada de la comunicación en escenarios de la educación, considerando que esta se limita a buscar la conectividad de los actores de los escenarios rurales por medio de la integración de medios de comunicación a estos contextos (radio, material audiovisual, acceso a internet entre otros)

Olvidan[do] que, aun cuando las áreas campesinas están siendo alcanzadas por las influencias urbanas, a través de la radio, de la comunicación más fácil, por medio de los caminos que disminuyen distancias, conservan, casi siempre, ciertos núcleos básicos de su forma de estar siendo (Freire, 1975).

Para que se pueda desarrollar un proceso comunicativo bidireccional que conciba la participación mutua de los sujetos en el diálogo, es imprescindible garantizar un espacio con recepción calificada capaz de ser empleada como herramienta en pro de la educación y del diálogo. Por tal razón, es importante abarcar la categoría educomunicación como

el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución y evaluación de procesos destinados a la creación y el desarrollo —en determinado contexto educativo— de ecosistemas comunicativos abiertos y dialógicos, favorecedores del aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social (Oliveira, 2009).

Además, la comunicación incide directamente en procesos y prácticas pedagógicas que al estar transversalmente relacionadas permiten la transformación directa del sujeto, con el fin de que incida como sujeto político incentivado en los procesos de formación escolar, es así como la categoría

Comunicación/Educación alude a la intencionalidad de recuperación de *procesos* (aún a costa de perder cierta delimitación de objetos disciplinares o interdisciplinarios); de reconocimiento de los *contextos* históricos, socioculturales y políticos (donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas), y de construcción algunas *bases preliminares* para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo

problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas (Huergo, 1997).

Y así, en cualquier contexto, el sujeto desarrolla un pensamiento libre, teniendo la capacidad de construirse y reconstruirse mediante el diálogo. Todo esto incluyendo el entorno como un factor que influye, ya que permite entender las dinámicas en las cuales el sujeto se desarrolla a partir de las herramientas brindadas por el territorio.

Además, es necesario destacar que cuando se habla de un sistema educativo se requiere del conocimiento de un contexto que aborde no solo los conflictos en el marco de la guerra sino los que se presentan en los escenarios de la vida cotidiana para lograr reconfigurar dinámicas sociales y culturales que impiden la construcción integral de un sujeto. Ello implica el concepto de paz imperfecta que supone no el fin del conflicto sino la definición que abarca no el fin del conflicto, sino la transformación positiva de este, el concepto de paz imperfecta la cual es

Entendida semánticamente como inacabada, procesual, en construcción, con posibilidades de incidencia en su desarrollo por parte de las entidades humanas y en convivencia con los conflictos y con las distintas formas de violencia. Desde este punto de vista podríamos hablar de “paces imperfectas” ya que existen muchos espacios donde se producen regulaciones pacíficas de los conflictos (Muñoz & Arenas, 2015, p. 56).

Como se mencionó anteriormente, es necesario conocer las prácticas cotidianas de niños y niñas del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, para lo que resulta útil la categoría de Mundo de vida, debido a que esta se construye en su sustentación teórica como

una estructura contextualizante y fuente de recursos de toda una herencia cultural sedimentada, que puede ser de nuevo revitalizada por quienes participan en procesos de

comunicación, además, es la clave de la racionalidad para la comprensión y acuerdo con respecto a la actividad contextual y vivencial múltiple del hombre (Hoyos, 1986).

En esta medida, se busca observar el contexto en que se encuentran inmersos niños y niñas y así entender su mundo de vida interpretando narrativas específicas que corresponden a comportamientos, ambiciones, conocimientos y testimonios de acuerdo a las experiencias vividas tanto sociales como individuales.

Ahora bien, como se anotó en el problema la escuela CEAN se encuentra inmersa en un contexto violento que repercute directamente en las prácticas diarias de los niños y las niñas. De esta manera, y con el fin de mejorar y dar posibles soluciones a esta situación es necesario comprender la categoría cultura de paz que

consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (Organización de las Naciones Unidas, 1999).

Gracias al abordaje de la cultura de paz, se da la posibilidad de integrar la comunicación como aspecto crucial en lo que concierne a la solución de conflictos, pues la violencia queda en un segundo plano y el diálogo se configura como herramienta primaria para hacerle frente a los problemas. Sin embargo, cabe aclarar que el uso de estos conceptos no hace que se elimine por completo la repetición de la violencia, como uso primario de resolución del conflicto.

Asimismo, se tiene presente que para poder desenvolver un contexto en donde prime la cultura de paz, se debe anticipar un concepto que permita reconocer completamente los ámbitos de la paz. Para ello es necesario conocer la definición de educación para la paz, la cual se distingue por propiciar un espacio en el cual se reúnen los sujetos para la

cooperación, en donde se evidencia y destacan las habilidades que permiten la transformación; además, es la consolidación de espacios para que los proyectos culturales puedan surgir como propuestas políticas. Desde esta visión, “se ha dicho que hemos de educar también para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política” (Fisas, 2011, p. 5).

Además, es pertinente señalar que la educación para la paz brinda las bases para “analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva [...] y lanzar a los individuos a un compromiso transformador, liberador de las personas [...] en conciencia a cooperar en la lucha por la emancipación de todos los seres humanos” (Rodríguez, 1994).

Visto que la educación para la paz busca que el ser humano se conciba y se desarrolle como un ser autónomo desde el aprendizaje para la sana convivencia con el otro, es necesario que se entienda la concepción de derechos. Entendiéndolos como

no nacen del hecho de ser nacional de determinado Estado, sino que tienen como fundamento los atributos de la persona humana, razón por la cual justifican una protección internacional, de naturaleza convencional coadyuvante o complementaria de la que ofrece el derecho interno de los Estados americanos (Organización de los Estados Americanos, 1969).

Por lo anterior, es pertinente entender que, si se quiere que la transformación incida en los sujetos, se debe concientizar acerca de sus derechos, por eso es necesario explicar y exponer que;

La infancia y la adultez son estados del ser humano, no son condiciones de dignidad o reconocimiento limitadas por estados de incompletud; el niño o la niña son seres completos,

dignos, son ciudadanos partícipes desde su condición de ciudadanía, su voz debe ser escuchada como se escucha la voz del adulto (Arias, 2017)

A partir de lo evidenciado frente a los sujetos de derecho, es adecuado mencionar que existe un proceso de transformación donde el sujeto se convierte en ciudadano cuando es capaz de reconocer sus derechos, deberes y privilegios, por tal motivo la ciudadanía debe entenderse como “una serie de relaciones fuertemente ancladas (...) con sus familiares, amigos, vecinos y sitio de trabajo. Es de estas relaciones de dónde cada uno de nosotros extrae (o no) porciones de poder, poder simbólico, poder material, poder psicológico” (Mouffe, citada por Rodríguez, 2011, p.46). Teniendo en cuenta que las relaciones de poder son la base para la consolidación de la democracia y además definen el nivel de influencia y transformación que tendrá el sujeto sobre la sociedad de la que es parte.

Ahora bien, ya teniendo definidas las concepciones que se necesitan para fortalecer las experiencias y propuestas de la educación rural formal, es necesario implementar un medio que permita transmitir la información, de una forma que se adecue a las capacidades narrativas de los participantes en el diálogo. Es por tal razón que se requiere comprender el proceso de mediación, entendiéndolo como una "acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos" (Fuentes, 1995, p. 327). En este sentido, las y los participantes que intervienen en la construcción del conocimiento serán aquellos que usen elementos adecuados para comprender la información podrán analizar, discutir, acordar y difundir la información desde sus capacidades para así lograr la construcción de un conocimiento específico.

De esta forma, cuando el sujeto ejerce su papel de ciudadano en un contexto determinado, con condiciones culturales establecidas, con vivencias y problemáticas en común surgen formas comunicativas como las narrativas que

son una forma particular de discurso (...) consiste en permitirles ahondar en la perspectiva de distintos sujetos sobre sus experiencias a partir de sus propios relatos. La trama descansa en medios de expresión y valores culturalmente compartidos (...) Esto le abre al investigador la posibilidad de explorar la narrativa como un artefacto sociocultural concreto que es, al mismo tiempo, subjetivo y social (Jimeno, 2016, p. 17).

Del mismo modo, las narrativas se construyen a través de las representaciones que surgen al momento de la interacción y el contacto con el otro, con el contexto cultural y con el entorno, es por tal motivo que se necesita. La categoría de representaciones, esta “conecta el sentido al lenguaje y a la cultura, también usa el lenguaje para decir algo con sentido sobre, o para representar de manera significativa el mundo a otras personas” (Hall, 1997, p.2). Además, estas son expresadas a partir del “diálogo como una lucha continua entre personas, y su noción de discursos es que se componen de expresiones que constituyen un evento social que se origina y funciona como parte de un diálogo social intertextual” (Bakhtin, citado por Rogers, Marshall & Tyson, 2006, p. 205).

Sin embargo, para que el proceso de mediación, diálogo y las maneras de narrar(se) del sujeto sean exitosas, es necesario emplear una práctica de aprendizaje que logre influir en el sujeto, por ello se utiliza una pedagogía del sentido que

tiene como primer referente el aprendizaje. Pero el sentido del acto educativo no es sólo el aprendizaje, sino también el logro de quienes están aprendiendo. Como educadores (personas e instituciones) recibimos a seres que están en un proceso de construcción personal, y que a la vez tienen que aprender. El sentido del acto educativo pasa también, y

fundamentalmente, por la posibilidad de que alguien se construya como ser humano. Hay procesos educativos de los que la gente sale muy bien construida, de otros regularmente construida, de otros mal construida, y de otros hasta destruida (Prieto, 2004, p. 2).

De tal forma, a partir de la identificación de las categorías narrativas y diálogos, es posible construir la categoría de pedagogía dialogante, la cual se logra entender como

Un conocimiento que se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e inter estructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante (Zubiría, 2006).

4. Marco Metodológico

Se busca una transformación social por medio de la reestructuración de la cátedra de paz, con el fin de construir seres críticos y auto reflexivos capaces de incidir y a su vez participar activamente como sujetos de derechos, los cuales podrán ser un ejemplo de construcción y participación ciudadana en la comunidad. De esta manera, se pretende usar la metodología transformacional, debido a que permite una investigación comprometida con la transformación de la realidad sociocultural, es decir, se centró en las falencias teórico prácticas al momento de enseñar la cátedra para la paz. ¹

Esta investigación maneja un enfoque metodológico crítico social que

se apoya en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo donde el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que

¹“En las instituciones educativas se busca que los niños, niñas y adolescentes apropien los conocimientos respecto al territorio, la cultura, el contexto y la memoria histórica para garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes” (Decreto 1038, 2015)

han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales (Alvarado & García. 2008, p. 190).

Es así como se puede entender la información presentada de manera objetiva, para demostrar de forma crítica el pensamiento de aquellos individuos que se encuentran inmersos en un contexto de vulneración de derechos y que tienen la necesidad de un espacio en el que se les permita desarrollar elementos básicos para una sana convivencia, lo que implica vivir en compañía de otros, reconociéndose en la diversidad; además, fortalecer las distintas relaciones sociales que se puedan sustentar en la interrelación armoniosa y no violenta.

El enfoque crítico social se caracteriza por ser emancipador, “ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que él mismo es capaz de generar.” (Melero, 2012). Esta visión emancipadora “se caracterizaría por desarrollar “sujetos” más que meros “objetos”, posibilitando que los “oprimidos” puedan participar en la transformación socio histórica de su sociedad” (Freire & Macedo, 1989). Además, para que este proceso se logre desarrollar de manera efectiva, Freire sostiene que: “La pedagogía del oprimido (...) tendrá, pues, dos momentos (...) el primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (1997). Logrando así, a partir de lo anterior que el sujeto logre alejarse de su estado de pasividad y esto a su vez permita que se construya desde su autonomía.

Para esto, la investigación se desarrolló a partir del método etnográfico ya que este “intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicadas en él” (Ortiz, 2015). Además, es importante entender que el método etnográfico requiere que el investigador tenga un compromiso y a su vez una participación activa con el fin de obtener la comprensión adecuada del contexto, esto teniendo en cuenta que

son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir (...) lo que permite que no sea "sobre" la población sino "con" y "a partir de ella" (Guber, 2011, p. 39).

Esto a su vez, también supone que exista una confrontación entre los conceptos propios del investigador con los de la comunidad, lo que permite la construcción de una idea de humanidad a partir de la idiosincrasia. Además, se puso en práctica una metodología de carácter cualitativo que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2010, p.49).

De igual manera, la Investigación Acción Participativa es una corriente metodológica que hizo grandes aportes a este trabajo investigativo. La IAP “busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (Alberich, 2002, citado por Melero, 2012). Todo esto, teniendo en cuenta que, debido al carácter sociopolítico de la IAP, ésta busca contribuir a la construcción de la justicia social, promover la participación y “ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre

aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento)” (Balcazar, 2003, p. 61).

Considerando lo anterior, se incluyó a los niños y las niñas como sujetos activos capaces de generar cambios en su entorno y de pensar por sí mismos, no fueron considerados como objetos pasivos de investigación sino como sujetos que hicieron parte de un proceso colaborativo, el cual los hizo protagonistas de la transformación en su entorno. Así pues, la participación es la herramienta principal para lograr este objetivo ya que como lo expresa Guber

el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. Tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición sine qua non del conocimiento sociocultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio (2011, p. 55)

Esto se llevó a cabo desde las siguientes técnicas de análisis: la observación directa no participante, el grupo focal, la observación participante, la entrevista semi-estructurada y los talleres creativos y pedagógicos.

Observación directa no participante

Se entiende la observación participante como un proceso en donde “el evaluador observa al sujeto en su entorno habitual sin alterar ese entorno (...) pretende analizar la ocurrencia natural y proporciona datos cualitativos” (Holmes, 2013). Tal observación permitió evidenciar y entender a profundidad las prácticas que los sujetos llevan a cabo en su diario vivir dentro de la escuela, y la forma en que los procesos que se presentan fuera de esta influyen directamente en las relaciones que se llevan a cabo con los demás.

Observación participante

Por otra parte, la observación participante, cuyo objetivo principal “ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2011, p. 54), permitió por medio de la percepción y las experiencias directas con la comunidad, aprender y recoger datos acerca del sentido que ellos les dan a hechos de la vida cotidiana. De esta manera, “se recopilan datos que se constituyeron en una descripción de sus costumbres, mitos, lenguaje, historia, etc.” (Bustamante, 2018, p. 23).

Talleres

Asimismo, se realizaron 11 talleres a los estudiantes de la escuela CEAN, entendidos como

Un modo de organizar la actividad que favorece la iniciativa de los participantes para buscar soluciones a los interrogantes planteados en los aprendizajes propuestos, estimulando el desarrollo de su creatividad. Es un modo de organizar la actividad que propicia la aplicación de los conocimientos ya adquiridos con anterioridad a situaciones nuevas de aprendizaje- (Betancourt, Guevara & Fuentes, 2011, p. 18)

Se buscó que por medio de estos los niños y las niñas del CEAN desarrollaran nuevas formas de expresión con las que lograron plasmar el aprendizaje adquirido, a partir de actividades de dibujo, escritura, artes plásticas acerca de maneras diferentes a la violencia para solucionar los conflictos.

Entrevista semiestructurada

Por otro lado, las entrevistas semi-estructuradas definidas por “a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick como se citó en Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista,

1998, p 418). Esta técnica permitió recolectar las visiones y perspectivas de las directivas del Centro de Educativo Amigos de la Naturaleza con respecto a la estructura teórica y práctica de la cátedra de la paz. Además, se realizaron entrevistas con el fin de conocer la perspectiva que tenían los familiares acerca de la labor de los profesores y la consolidación del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza en el sector.

De esta manera, se llevaron a cabo ocho entrevistas que involucran a los padres de familia, el secretario, el sargento y los docentes de los grados cuarto y quinto. Logrando así percibir las concepciones de educación rural que tienen los profesores y directivos que conforman la escuela, y entender el proceso que emplea cada sujeto de acuerdo a sus conocimientos, habilidades y capacidades

Grupo Focal

Finalmente, la técnica de grupo focal facilitó recoger la visión de mundo de vida de cada uno de los niños y las niñas durante el desarrollo de la investigación y la implementación de la estrategia comunicativa, ya que esta se define como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamuri & Varela, 2012, p.56). De esta manera, se generó una discusión en la que los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de contar su perspectiva acerca del desarrollo que le daba la escuela a la cátedra de la paz y, teniendo en cuenta que la presente investigación se desarrolló desde las bases teóricas de la pedagogía dialogante, proponer talleres que logran una verdadera transformación en su vida cotidiana

Indicadores

OBJETIVO	META	INDICADOR ES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	ACTIVIDADES
Analizar el aporte de la	Los niños y las niñas del	- 40 niños y niñas del CEAN	-Fotos -Videos	-5 talleres de resolución no

pedagogía dialogante en la formación de los niños y niñas como sujetos de derechos para la consolidación de la cultura de paz en escenarios de educación rural.	CEAN logran resolver conflictos de manera pacífica, mediante un proceso participativo y pedagógico en las aulas.	apropian la resolución no violenta de los conflictos como un ejercicio pacífico en su diario vivir.	-Productos de los talleres -Lista de asistencia -Matriz de actividad	violenta de conflictos.
Identificar las narrativas y representaciones de paz/conflicto y derechos de los niños y niñas del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza	Los niños y niñas de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza manifiestan las representaciones de paz, conflicto y derechos que construyen en su diario vivir.	-40 niños y niñas plasman y cuentan las representaciones que han construido de paz y conflicto. -1 taller de dibujo. -1 taller de escritura. -1 taller de fotografía. -2 entrevistas a los docentes de cuarto y quinto -5 entrevistas a los niños de cuatro y quinto	-Dibujos -Textos -Videos -Fotos -Lista de asistencia -Matriz de actividad	-3 talleres sobre escritura, 1 de fotografía y 2 de dibujo que demuestren el conocimiento de los niños en conceptos como la paz el conflicto. -7 entrevistas a docentes del CEAN -3 grupos focales a los niños y niñas del CEAN
Conocer las prácticas de comunicación asociadas a la enseñanza de la cátedra de la paz que se realizan en el aula.	Identificar y exponer las prácticas comunicativas en la escuela dentro del marco de la cátedra de paz.	-40 niños y niñas identifican y exponen las prácticas comunicativas que se producen dentro del aula con los docentes. -2 entrevistas a los docentes de cuarto y quinto -5 entrevistas a los niños de cuatro y quinto	-Matriz de actividad -Fotos -Videos -Listas de asistencia -Audios	-7 entrevistas a docentes del CEAN - 1 grupo focal de los niños y niñas del CEAN

<p>Desarrollar una estrategia educomunicativa orientada a consolidar la cultura de paz en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza, a partir de la implementación de la cátedra de la paz.</p>	<p>La cátedra de paz es fortalecida a partir de una estrategia educomunicativa que beneficie el aprendizaje de los niños y niñas del CEAN.</p>	<p>-2 docentes contribuyen al fortalecimiento de la cátedra de paz -Reunión de estructuración y socialización de la cátedra de paz con los docentes</p>	<p>-Matriz de actividad -Plan de estudios de la cátedra de paz -Fotos -Videos</p>	<p>-2 grupos focales realizados a los niños y niñas del CEAN, con la participación del docente en la actividad</p>
<p>Reforzar la cátedra de paz establecida, mediante una estrategia pedagógica la cual contemple los marcos de la educación rural.</p>	<p>La cátedra de paz, practicada desde la educación rural y sus distintos recursos, logra que los niños la comprendan y de esta manera les sea útil y aplicable en su diario vivir.</p>	<p>-40 niños y niñas que apropian y actúan de acuerdo a lo que se imparte en la cátedra de paz. -Actividades lúdicas que permitan reforzar el ítem de educación para la paz. -1 taller sobre la importancia del cuidado medio ambiental.</p>	<p>-Dibujos -Textos -Videos -Fotos -Matriz de actividad</p>	<p>-2 grupos focales realizados a los niños y niñas del CEAN, con la participación del docente en la actividad -1 reunión con los niños en donde se les explique el proceso de cultivo y cuidado del medio ambiente -1 taller sobre la educación rural.</p>
<p>Diseñar y emplear estrategias didácticas enfocadas al entendimiento y la construcción de una cultura de paz.</p>	<p>Los niños entienden, a partir de recursos lúdicos, conceptos claves como: paz, ciudadanía, desarrollo sostenible y cultura de paz.</p>	<p>-40 niños y niñas apropian conceptos claves como paz, ciudadanía, desarrollo sostenible y cultura de paz. - 1 taller con utilización de representaciones artísticas</p>	<p>-Fotos -Videos -Lista de asistencia -Matriz de actividad</p>	<p>-5 talleres de resolución no violenta de conflictos. - 1 Grupo focal para determinar las percepciones de paz de los niños y niñas del CEAN</p>

<p>Construir un producto que recoja lo creado por los niños del CEAN en el que se evidencie el proceso de los mismos a lo largo de la investigación.</p>	<p>Los niños y docentes logran crear un producto que evidencia el proceso realizado en los talleres.</p>	<p>-12 niños y niñas ayudan en la creación del producto gracias a la participación activa en el proceso. -1 libro multimedia que compile los productos de los talleres de cátedra de paz hechos por los niños</p>	<p>-Libro multimedia -Fotografías -Textos -Audios -Videos -Historias de vida -Matriz de actividades.</p>	<p>1 - libro multimedia online y offline realizado con todas las actividades y talleres</p>
<p>Fomentar un espacio comunicativo que propicie una pedagogía dialogante en la que se logre la apropiación de la cátedra de paz por parte de los niños y niñas, y de esta manera contribuir a la formación de sujetos de derechos y deberes</p>	<p>Los niños y niñas del CEAN logran apropiarse los conceptos básicos mediante distintos procesos comunicativos implementados en la cátedra de paz, reconociéndose a sí mismos como sujetos de derechos y deberes.</p>	<p>-40 niños y niñas del CEAN apropiarse los conceptos básicos y se reconocen como sujetos de derechos y deberes.</p>	<p>-Fotos -Videos -Lista de asistencia -Matriz de actividad</p>	<p>-5 talleres de resolución no violenta de conflictos. -1 taller creativo de consumo cultural -3 talleres sobre escritura, 1 de fotografía y 2 de dibujo que demuestren el conocimiento de los niños en conceptos como la paz el conflicto. -1 reunión con los niños en donde se les explique el proceso de cultivo y cuidado del medio ambiente -1 taller sobre la educación rural.</p>

Tabla 1. Indicadores

Diseño metodológico del producto

Se realizó un libro (Ver Anexo complementario 1) que compile los productos de los talleres de la cátedra de paz hechos por los niños y las niñas del Centro Educativo Amigos

de la Naturaleza. La intención comunicativa fue evidenciar, resaltar y sensibilizar a los lectores sobre las prácticas culturales diarias que se contemplan en el contexto de los niños y las niñas del centro educativo CEAN y como ellos siendo sujetos vulnerables de derecho, demuestran que, a partir de unas buenas bases educativas, la convivencia y la práctica pacífica es posible en comunidad, desarrollar una cultura de paz.

El público objetivo del producto modular estuvo enfocado en niños, niñas, padres de familia y directivas del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza; sin embargo, quedó como material formativo y de evidencia en torno a la cátedra de paz. Por otro lado, los niños y las niñas fueron los propios autores del material perteneciente al producto comunicativo final.

También se realizaron videos en formatos multimedia online y offline para que la comunidad y personas externas a ésta pudieran tener acceso al material realizado con los niños y las niñas de la escuela.

4.1. Análisis de la información

En este apartado es necesario relacionar entre las unidades de análisis y el marco metodológico trabajado durante la investigación, abordando y decodificando los datos recolectados por los enfoques metodológicos llevados a cabo: etnografía e investigación acción participante (IAP), a partir de la pedagogía dialogante, la construcción de paz y la educación rural, por lo que, cada unidad de análisis va a ser dividida y abordada en 3 fases: inicialmente, el acercamiento a la comunidad con el fin de reconocer las prácticas pedagógicas y sociales que se presentan en el CEAN, en segundo lugar, el trabajo directo con los niños y las niñas y a partir del acercamiento, para lograr aportar prácticas pedagógicas a la reestructuración de la cátedra de paz con los grupos focales; y en una

tercera fase de socialización de la información se hace partícipe a la comunidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas con los niños y las niñas con el fin de dejar insumos para que los docentes realicen el cambio en la cátedra de paz. El desarrollo de lo anterior, en función de la pregunta problema **¿De qué manera la pedagogía dialogante contribuye a la formación de sujetos políticos que permitan una construcción de paz en escenarios de educación rural formal?**

4.1.1. Pedagogía dialogante para la construcción de sujetos pacíficos

En primera medida, la pedagogía dialogante desde Zubiría (2006) se entiende como un proceso de aprendizaje donde los individuos se construyen por medio de un diálogo interdisciplinario que busca una construcción o deconstrucción recíproca, favoreciendo el conocimiento y la formación de los sujetos. Partiendo de lo anterior, se llevó a cabo la observación no participante para evidenciar las representaciones de los escenarios de educación rural, pues esta permite ubicarnos en la fase de acercamiento inicial con la comunidad. Un ejemplo, son momentos en los que se presentaba algún conflicto entre los estudiantes y se creaba un diálogo con los docentes y padres para lograr entender lo sucedido y buscar una solución conjunta resaltando frases de los docentes como “piensen en lo que les hemos dicho, en lo que les hemos enseñado” (Osorio, 2018); “ustedes no deben pelear, todos ustedes son amigos” (Peña, 2018); “Les voy a poner más tarea si siguen peleando con sus compañeros” (Vera, 2018) (Ver Anexo 1)

A partir de lo anterior, se evidenció que hay momentos en que la pedagogía dialogante no se pone en práctica, como lo exponen las siguientes razones: las clases recurrieron a enseñanzas unidireccionales; no había interacción entre profesor y estudiante, sino que el aprendizaje consistía en dejar actividades para resolver y cumplir; y no se daba un diálogo

que permitiera la opinión del estudiante frente a las actividades de clase, tampoco al interés o desinterés que se diera por parte del mismo, el método de enseñanza era principalmente impositivo. Por lo anterior, se encontró que era necesario apoyar con una estrategia de enseñanza que permitiera integrar la participación activa y bidireccional de los actores como factor fundamental en la construcción y formación de estos.

De acuerdo a la información recogida por la técnica de acción no participante, surge la necesidad de implementar, dentro de la estrategia de pedagogía dialogante, la pedagogía del sentido; la cual, según Prieto (2004), permite el aprendizaje mutuo de los sujetos, además de su construcción como seres humanos a partir de temáticas y materiales que permitan un aprendizaje significativo en el que el estudiante tenga la capacidad de analizar lo aprendido desde su visión y ponerlo en práctica en su vida cotidiana. Sin embargo, fue posible identificar que, al ser la educación unidireccional y tradicional, muchos niños y niñas se encontraban dispersos durante las clases, lo que generaba que el ambiente en el aula estuviera lleno de ruido y desorden, evidenciando que el hecho de dar la clase se convertía en un mero requisito, dejando de lado el fin último de la educación; lograr que el estudiante adapte distintos conocimientos y a su vez sean transformadores.

En un segundo momento, se realizó una entrevista (Ver anexo 2) al antiguo director de la escuela, Gildardo Lenis, quien resalta que a pesar de la ubicación del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza “los profesores son auxiliares de policía, auxiliares que seleccionan, que tengan perfil pedagógico, normalistas, y que tengan otras carreras u otros técnicos o tecnologías para darles la capacitación a los niños” (2018). De igual manera afirma que “capacitar los niños en valores, con énfasis en valores. Para que ellos más adelante pues sean personas de bien, personas, ciudadanos ejemplares y que ellos puedan

ser ejemplo de su propio cambio” (2018). A partir de ahí, se generó un diálogo que condujo al encuentro de un concepto emergente a partir de las vivencias personales arraigadas que se reflejan y potencian en el contexto escolar. Dicha noción se fundamenta en el mundo de vida, puesto que como comenta Hoyos (1986), es un desarrollo basado en un criterio comunicativo para la comprensión contextual y cultural de los sujetos que se encuentran inmersos en ella y así poder conocer toda la herencia cultural que tiene el sujeto.

Por lo tanto, la recolección de información por medio de las entrevistas otorgó un desarrollo comprensivo referente a la manera en que se llevan a cabo los procesos educativos, con el fin de que los investigadores e investigadoras puedan conocer además de las vivencias y prácticas culturales, los conocimientos que abarcan los profesores, niños y niñas del CEAN y así entablar un diálogo con sentido para todos los participantes.

En un tercer momento, y de acuerdo con los 11 talleres realizados, se presentó un diálogo constante que buscaba la participación de los niños y así encontrar el entendimiento que ellos tenían de los diferentes conceptos logrando una conversación continua.

Por ejemplo, en talleres de Derechos Humanos, los niños no encontraban una relación directa entre derechos y deberes, sino que veían en los deberes una obligación implantada por sus padres o profesores y no como un acto de consciencia propia; como lo expresa Cristián Ricardo Cifuentes, estudiante de grado segundo, quien afirma que los derechos son “cuando ago caso, cuando me manda a acer algo”(Ver anexo 3) confundiendo sus derechos con deberes u obligaciones y sin una plena claridad de este concepto fundamental.

Sin embargo, se logró ver que al trabajar los derechos y los deberes como conceptos ligados a las prácticas diarias de los niños y niñas, y haciendo uso de herramientas pedagógicas con sentido y ligadas a las preferencias y talentos de los mismos, es posible

que ellos logren una mejor comprensión de estos conceptos alcanzando su deconstrucción para entender el significado real de sus derechos, tal como lo expresa Saraí Daniela Millán Mendoza, de grado 4 al decir “pues que uno tiene derecho a hacer lo que uno quiere, a comer y a que me respeten, me cuiden, a bañarme, sepillarme y a peinarme”(Ver anexo 4) o como también lo narra Deyvid Molina de grado quinto quien realizó un dibujo para expresar lo que entendió y además comentó que ahora comprendía cuáles son sus derechos: “Yo aprendí algunos derechos. Derecho a la vida, derecho al amor, derecho a la ropa, a la casa, a mi familia, a tener una vida dinda (digna) y tener espacio en mi vida” (2018) (Ver Anexo 5).

Se logró que los niños y niñas entendieran de manera más dinámica, por medio de la escucha, el diálogo y el desarrollo de sus ideas sin limitación alguna la concepción real de una categoría fundamental para el pleno desarrollo de su vida en comunidad.

Finalmente, encontramos en los grupos focales realizados con los estudiantes, una intención e interacción constructivista ya que se generó un espacio de diálogo en el que los niños y niñas tienen la oportunidad de narrarse a partir de su contexto. Este proceso se evidencia en las definiciones que da Juan Sebastián Ortiz, donde “la paz es una cosa muy agradable, no peleas, no maltratas a tus compañeros, no los insultas, y no dices malas palabras a ellos” (Ver Anexo 6). Además de entender que “el derecho es algo que todos deberíamos apreciar es muy importante” y que a su vez “el deber es algo que todos debemos cumplir por ejemplo lavar los platos, lavar la ropa o otras cosas”. Esto a partir de una comunicación que permitió el diálogo recíproco y la interacción activa entre los sujetos, destacando a su vez definiciones como la de Azucena Gardo (Ver Anexo 7) donde describe que libertad “es estar en un campo de flores, tranquila” y a su vez describe como violencia

“que cada vez que sales te pegan”. Definiciones que asemejan las palabras con sucesos que pueden estar presentes en su diario vivir y que influyen en varias facetas de su vida, es así como se permitió llegar al resultado gracias a las bases entabladas por la pedagogía dialogante y la disposición que presentan los niños y niñas del CEAN al diálogo.

De igual manera, el grupo focal es un espacio de correlación donde todos sus participantes están al mismo nivel. Ejemplo de ello, fue el grupo focal “El triángulo de las violencias” (Ver Anexo 8) en el que los niños lograron identificar y relacionar los tipos de violencia, expuestos por Galtung, con sus vivencias diarias.



Fotografía: 1. Niños mantienen participación activa en grupo focal “el triángulo de las violencias”

Así, Cristian Ricardo Cifuentes expresó que la violencia directa es “Pegarle a una muger, desir groserias, maltratar” (Ver Anexo 9); para Valentina Alape la violencia estructural se presenta cuando “No hay agua, no hay gas, no hay luz, en la escuela” (Ver Anexo 10); y finalmente, la violencia cultural para Holman es “Insultar las religiones, las costumbres” (Ver Anexo 11). Todo esto evidenciado gracias al proceso dialógico y la metodología trabajada en el grupo focal.

4.1.2. Construcción de paz en escenarios rurales

La cultura de paz es abarcada desde la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la ONU, y es entendida como un conjunto de comportamientos que buscan eliminar la violencia y resolver los conflictos mediante el diálogo y la negociación pacífica.

En un primer momento, y por medio de la observación no participante, se evidenció que la construcción de una cultura de paz dentro de la escuela era bastante frágil debido a que los niños y niñas replicaban con sus compañeros la violencia que experimentaban en sus hogares reforzando estas prácticas. Un ejemplo de ello, son las acciones agresivas que se presentaban entre los estudiantes como golpes, insultos e incluso amenazas.

Estas narrativas se desarrollaban y eran presenciadas en el patio de recreación y en las aulas de clase (Ver Anexo 12); expresiones como “en la salida arreglamos” (Holman, 2018) se pudieron observar de manera detenida gracias a esta técnica, siendo este el equivalente a frases que solían escucharse como “en la casa arreglamos” (Juan Sebastián, 2018) cuando uno de los niños peleaba y el hermano mayor, que también estudiaba en la escuela, intervenía para apaciguar el conflicto.

De igual manera, se evidenciaron narrativas que fueron guiadas bajo el miedo familiar ocasionando que los niños siguieran órdenes, no por voluntad propia, sino guiados por el temor a regaños o golpes en casa por no realizar algunas tareas dejadas por sus padres al finalizar la jornada escolar. Estas narrativas se hallaron de igual manera en el diálogo cotidiano que tenían los niños al finalizar las jornadas académicas “en mi casa me pegan sino no llego temprano para ayudar en la casa” (Zamira, 2018), y como también lo

expresaba Doris cuando decía “tengo que llegar a la casa, cuidar a mi hermanito y hacer oficio para que cuando llegue mi mamá no me regañe” (Doris, 2018).

Además, es importante resaltar, que a pesar de que las niñas mencionadas anteriormente son las hermanas mayores, no superan los 12 años y tienen responsabilidades de adulto. Es así como se infirió que las acciones violentas presenciadas en casa son reflejadas en la escuela, por ejemplo, en la mayoría de los casos, los niños acatan las órdenes de los maestros solamente si existe una amenaza de por medio. “Tienen hasta que cuente 3 para organizarse sino todos tienen uno en la evaluación de hoy” (Peña,2018) (Ver Anexo 1).

En otro orden de ideas, y partiendo de la observación participante, a pesar de que el comportamiento de las niñas y niños con sus compañeros se caracterizaba por ser violento tanto en el aula como fuera de ella, a lo largo de la investigación se evidenció que, en distintos momentos y espacios de socialización, los niños mantenían una intención abierta de diálogo, además de tener un comportamiento asertivo con los investigadores, investigadoras e incluso algunos profesores.

El cambio de actitud era evidente en acciones tanto verbales como físicas. Ejemplo de esto, eran expresiones generalizadas (Ver Anexo 12) como “Siéntense con nosotros a almorzar” o “Acompáñame a la tienda a comprar un helado”; además, siempre había plena disposición en la realización de actividades y talleres donde se evidenciaba su participación como en el taller “*Yo tengo derecho al cuidado y al amor: Muñecos de paz*” (Ver Anexo 13), donde todos los niños participaron activamente en el proceso de construcción de los muñecos de greda.



Fotografía: 2. Participación en equipo en el taller “Muñecos de paz”

Por otro lado, con relación a las acciones físicas, estas se encontraban mediadas por las constantes demostraciones de afecto que tenían con el grupo investigativo y con aquellos que iban a realizar actividades lúdicas buscando tener un contacto frecuente con el fin de que la atención estuviera centrada en ellos.

Por otra parte, la entrevista realizada al antiguo director Lenis (Ver Anexo 14) permitió hallar una noción de paz en la escuela ya que en esta

se pretende dar las condiciones de un ambiente en el que se construya paz, esto a partir del diálogo y con el fin de cambiar la mentalidad defensiva y agresiva que construyen los niños en su entorno familiar y local. Tratamos de cambiar eso con el diálogo, diciéndoles que ellos son una familia, que se cuiden entre ellos, que no son enemigos, que ellos deben quererse entre ellos y salir adelante [...] tratar de canalizar todo eso para que ellos sean las personas que forjen su propio cambio, que sean modelos y líderes para la comunidad y que puedan resolver sus propias problemáticas (2018).

De esta manera, es posible identificar que se construye con base en la noción de paz imperfecta, ya que como lo expresan Muñoz & Arenas esta es inacabada, en constante

construcción, y convive e influye en los conflictos diarios que se presentan en las relaciones de los sujetos. Así, mientras en la casa los niños viven en un contexto rodeado, en muchos casos, de acciones violentas, se busca que en la escuela encuentren un lugar en el que puedan sentirse en familia y puedan construir su proyecto de vida.

En segunda medida, es necesario hacer referencia al decreto 1038 del 2015 que establece la cátedra de paz como:

Fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. En las instituciones educativas se busca que los niños apropien los conocimientos respecto al territorio, la cultura, el contexto y la memoria histórica para garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes. (Decreto 1038, 2015)

A partir de lo establecido y haciendo referencia a la implementación de la cátedra de paz en la escuela, el sargento Lenis y el Intendente Acevedo cuentan que la cátedra de la paz se trabaja como una materia más dentro del currículum con una metodología de clase magistral, y los conceptos que se presentan están relacionados con la ética, la moral y la religión, desarrollando las clases con temáticas acerca de los valores, las definiciones de bien y mal, y la enseñanza del catecismo; como es evidente, esta cátedra no contemplaba ni mencionaba aprendizajes relacionados con el territorio, la cultura o la paz, y tampoco mencionaba metodologías diferentes para trabajar en las clases. Partiendo de este reconocimiento y viendo la necesidad de darle un nuevo sentido a la cátedra de la paz, se propone una reestructuración de la misma, y el antiguo director de la escuela Gildardo Lenis, hace énfasis en la posibilidad de su implementación, con el fin de que se

dé una mejora en la resolución de conflictos y en que los niños tengan la posibilidad y el conocimiento para construir una cultura de paz dentro y fuera de la escuela, comenzando por la enseñanza y aprendizaje de conceptos básicos que pudiesen aplicar en su diario vivir (2018) (Ver Anexo 15)

De esta manera y por medio de la observación participante y de los talleres, se logró implementar una nueva dinámica para el desarrollo de la cátedra para la paz. Dicha dinámica tuvo como objetivo principal la participación activa de los niños y las niñas del CEAN al incorporar y enseñar conceptos que se relacionaban directamente con su diario vivir y haciendo uso de los materiales que se encontraban en el territorio para fundamentar actividades que facilitarían la identificación, comprensión, reconocimiento y visibilización de los conceptos propuestos en el decreto 1038 de 2015.

Teniendo en cuenta todos los puntos mencionados anteriormente, se dejaron insumos (libro, fichas metodológicas y registros audiovisuales y escritos) en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza para la fundamentación del nuevo plan de estudios, todo esto teniendo como base los trabajos realizados por los mismos niños a través de los talleres guiados por el grupo investigativo.

Así, la cátedra de paz transforma sus escenarios cotidianos, dando paso a la aparición del concepto central el cual corresponde a cultura de paz, que, según Zamora, profesor de la escuela, se convierte en la “forma en la que puedan convivir la sociedad en comunidad. Digamos que se apoyen unos entre otros, no solamente porque uno surja más que el otro; es la forma en la que las dos personas puedan ayudarse para poder equilibrarse” (2018) (Ver Anexo 16). De esta manera, este concepto no solo cambia las narrativas de los estudiantes, también replantea elementos esenciales de enseñanza que se transforman en métodos participativos que propicien el aprendizaje activo y bidireccional.

En tercera medida y partiendo de los grupos focales, que es una técnica que permite la construcción colectiva de conceptos a partir de las vivencias individuales de los participantes, se dio la posibilidad de escuchar a los niños y las percepciones que tienen de la paz (Ver Anexo 17). Por ejemplo, lo expresado por Damian Velasco al decir que la paz es “Compañerismo, respeto, felicidad, ser amigable y no violencia”, de la misma manera que lo narra Kelly Oyola cuando dice que para ella “La paz es respeto. Respeto con mis compañeros”, también Santiago Emilio López Páez que a partir de su concepción de esta categoría expresa que “Uno no debería pelear, es estar tranquilo, no resolver las cosas a golpes y vivir en tranquilidad”. Los niños logran formar un concepto común que da cuenta de la relación directa y constante con su vida, lo que hace posible que entiendan la realidad y no consideren que la paz sea un fin inalcanzable, y por el contrario lo ven muy cercano a lo que son ellos y a su contexto.

Finalmente, se logró identificar durante la realización de talleres como *“Yo tengo derecho al cuidado y al amor: muñecos de paz”* y *“Yo tengo derecho a opinar, pensar y a que me escuchen: Cuentos, palabras y percepciones.”* que los niños relacionan el concepto de paz con diferentes animales; ejemplo de esto fue que al pedirle a los niños de quinto que esculpieran algo que para ellos representara la paz; María, una de las niñas, decidió hacer una escultura de su perrita porque es su símbolo de paz; en la misma actividad, Sebastián realizó una escultura (Ver Anexo 18) de una mariposa y al preguntarle por su significado narró que “la mariposa se lleva todos los problemas”; algo parecido ocurrió con Melany Encizo quien al pedirle que dibujara algo que representara para ella la paz dibujó una mariposa explicando que “La paz es una mariposa, es amor, respeto, felicidad, comprensión”(Ver Anexo 19).



Fotografía: 3. Escultura de María realizada en el taller “Muñecos de Paz”

Por otro lado, Dayana Ramírez, estudiante de grado cuarto, decidió realizar un dibujo en el que escribió que “La paz es cuidar a los animales y no pegarles”. De esta manera, se pudo identificar que, aunque sus simbologías de paz están ligadas, de una u otro forma, a los animales ellos no tienen la imagen común de que es la paloma blanca la única capaz de representar esta categoría, sino que más bien hacen una analogía con aquello que ven en su entorno.



Fotografía: 4. Dibujo realizado por Dayana Ramírez

4.1.3. Educación rural para la paz

La educación rural formal, es entendida por la Ley 26.06.206 como “el espacio en el que se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje en escenarios formales. Esto con el fin de cumplir con los procesos de enseñanza que se vuelven indispensables en una sociedad determinada”. Para esta categoría se lleva a cabo la observación no participante, esta técnica permite demostrar si se presenta la educación planteada a estudio, es decir, un reconocimiento curricular frente a los espacios, materiales y conocimientos que caracterizan la formación en ruralidad. En relación con lo anterior, se encontraron alumnos y profesores que propusieron el uso de materiales y recursos naturales para la ayuda y el desarrollo de diversas metodologías educativas. Ejemplo de esto, es la idea que propone Juliana Velasco “La montaña que queda atrás de la escuela es de greda, siempre la usamos como arcilla, de ahí sacamos el material para trabajar y jugar” (2018) (Ver Anexo 12). Lo que permitió evidenciar el aprovechamiento de las zonas naturales para la realización de su proceso educativo.



Fotografía: 5. Extrayendo la greda para realizar el taller “Muñecos de paz”

Además, este tipo de actividades lúdicas que requerían la utilización de materiales y espacios rurales demostraba un interés particular en los niños y niñas del CEAN, esta

atención y participación era diferente a la observada en las clases que tenían en el aula, resaltando así la importancia que surge en la educación rural el llevar a cabo una formación en la que se aproveche el entorno y los materiales que brinda la naturaleza.

Por otro lado, se lleva a cabo la observación participante, la cual ayudó a dar seguimiento al cumplimiento de la escolaridad de acuerdo a las necesidades del contexto y dependiendo de los diferentes niveles de educación (preescolar y primaria) puesto que se buscó promover y establecer nuevas estrategias educomunicativas. Sin embargo, es necesario aclarar que esta noción busca desarrollar un espacio didáctico, que abarque las posibilidades de aprender de manera conjunta mediante la socialización de experiencias y el entendimiento de las interpretaciones de los participantes todo esto a partir del diálogo, según Oliveira (2009) la educomunicación opera en los contextos educativos puesto que son nociones basadas en un sistema comunicativo y democrático que a su vez favorecen el aprendizaje, mediante la inserción crítica de sujetos colaborativos. Ejemplo de ello es la actividad *“Yo tengo derecho a la información y a conocer los medios de comunicación: Taller de manejo básico de cámara y toma de fotografías.”* (Ver Anexo 20) ya que esta actividad se realizó con la finalidad de albergar otros espacios que no se centraran en la contextualidad académica formal, pero que permitieran dar continuidad al aprendizaje. Ahora bien, una prueba de lo anterior fueron los niños y las niñas del CEAN los cuales se encontraban atraídos por las cámaras que cargaban los investigadores e investigadoras. Johan un estudiante del grado quinto irrumpió en medio del recreo para preguntar si podía utilizar la cámara *“profe puedo utilizar la cámara, quiero tomarles fotos a mis compañeros”* (2018). De ahí se buscó una alternativa para aprovechar un espacio académico que involucre su entorno e igualmente aporte al aprendizaje, comprensión y resolución de

conflictos, por lo cual se determinó llevar a cabo la clase de cátedra para la paz a través de representaciones simbólicas como lo son las fotografías.



Fotografía: 6. Sebastián enseña a Julián lo aprendido con la cámara

También fue posible entender el juego como categoría emergente enfocada a la enseñanza, pues se ve reflejado un mejor aprendizaje a partir de herramientas como las actividades lúdicas, entendiendo que para Sanuy el juego según su etimología significa saltar de alegría, y que a su vez permite la oportunidad de disfrutar a la vez que se desarrollan distintas destrezas (2008). Lo anterior se evidenció en la actividad llamada “*Yo tengo derecho a una vida libre de violencia: Buscar parejas*” (Ver Anexo 21), donde los niños por medio del juego, formaban grupos y buscaban soluciones pacíficas a los problemas que se les planteaban, de esta manera se dio una participación activa e interesada por parte de los niños y las niñas, diferente a la llevada en el escenario de educación formal de los salones.



Fotografía: 7. Niños organizando grupos para llevar a cabo taller "Buscar parejas"

Por otro lado, la entrevista permitió conocer la importancia que adquiere la educación rural en las personas que viven en el sector, debido a las diversas dificultades de acceder a otras escuelas. Así como esto se expresa por padres de familia como Angie Morales, quien considera "en la enseñanza son muy buenos (...) me parece que es muy bueno cuando vienen a visitarlos de otras partes, es incentivar a los niños a que sigan estudiando en la escuela" (2018) (Ver Anexo 22). Así mismo, Duvan Zapata, ex profesor del grado segundo, afirma que,

Es bastante bueno por qué hay muchos niños que no tienen el derecho al estudio, en la casa no hacen nada y buscan refugiarse en otras mañas o en otros vicios. Entonces, en todos los lados es bastante bueno que hayan instituciones educativas que los eduquen y que los ayuden a ser mejores personas de aquí pa adelante. (2018) (Ver Anexo 23)

Ellos expresan que se deben tener en cuenta los factores económicos, contextuales y geográficos en los que están ubicadas las familias de los estudiantes, para tener más posibilidades de que sus hijos puedan tener educación de calidad. Esta técnica proporciona la visión que existe de educación rural por Néstor Zamora, quien a partir de su experiencia relata que

La educación rural se enfoca más que todo en el sitio en el que estamos. Digamos que acá se presta una educación no tan complementaria como en otras instituciones, sino acá es una institución más como a base de cosas necesarias, (...) entonces yo pienso que la educación rural se enfoca más a eso, ver ciertas partes en ciertos sectores y así mismo brindarle la educación a su medida, lo necesario, lo justo. (2019) (Ver Anexo 24)

Cabe resaltar que esta educación consolida la relación que tienen niños, niñas y adolescentes con la naturaleza, pues como es visto en la actividad de *“Yo tengo el deber a cuidar el medio ambiente”* (Ver Anexo 25), los niños orientan de forma más precisa a los investigadores e investigadoras sobre la manera correcta de manejar los implementos de siembra, pues como lo dice Juan Sebastián *“no profe usted tiene que coger la pala así para poder levantar más tierra y que sea más fácil”* (2018). Evidenciando actitudes de empoderamiento relacionadas con su experiencia en las actividades que han realizado en el escenario rural de su escuela.



Fotografía: 8. Juan Sebastián Sacando tierra para sembrar

Por último, el grupo focal (Ver Anexo 26) dictado en el escenario rural permitió evidenciar la categoría de sujeto político, entendido desde Rodríguez y Villota, como aquel que a través de sus actos y relaciones busca transformar su realidad ya que se siente parte de

ésta (2007). Debido a lo anterior, la manera en que los niños y niñas apoyados por la cátedra de paz narran la coyuntura del país según su perspectiva, pues como se evidencia en el concepto que da Juliana Velasco sobre la paz

Colombia no está en paz porque Colombia está peleando con Venezuela y el presidente no ayuda a las personas de Colombia sino a personas que no son de Colombia, digamos a los niños que no tienen. En otras partes si colaboran digamos aquí en Colombia no, pero en otras partes si colaboran (2019).

O como también lo expresa sobre la paz negativa Juan Sebastián “la paz negativa es porque los venezolanos se vinieron aquí a Colombia a robar, a violar a las mujeres, a prostituir a sus mujeres para ellos tener plata” (2019). Además, es posible ver que, a pesar de evidenciar un problema, ven soluciones en las que la paz está presente, pues como lo dice Juliana “Nosotros queremos que Venezuela mejore, porqué nosotros no le estamos deseando el mal a Venezuela porque a Colombia no le gustaría que pasara eso” (2019).

Es a partir de esto que evidenciamos la construcción de país que tienen los niños debido a su relación con su entorno, además de ver la manera en que posiblemente actúan frente a las mismas dificultades.

4.2. Resultados

4.2.1. Pedagogía dialogante: los niños y las niñas también expresan relaciones de paz en escenarios de conflicto

Inicialmente, al llegar al territorio se pensó que, debido al contexto de violencia intrafamiliar y las constantes reacciones violentas de los niños, niñas y adolescentes frente a los conflictos en los que se veían envueltos, la cultura de paz no se percibía dentro de su realidad diaria. Sin embargo, y a partir de la pedagogía dialogante, se evidenció que los estudiantes del Centro Educativo Amigos de la Naturaleza manifiestan en su diario vivir

relaciones de paz, esto puede ser considerado por que la mayoría de ellos y ellas expresaron un interés por brindar afecto a quienes veían como figuras de apoyo.

También, fue posible ver el esfuerzo que realizan los docentes y directores de la escuela por lograr que este sea un espacio de amabilidad y tranquilidad para los niños. Así, se logró evidenciar el amplio panorama de paz que se construye en los y las estudiantes relacionado con su contexto, es decir, los niños y niñas del CEAN se apropian del entorno rural que hay en la escuela, a tal punto que lo relacionan con sentimientos como tranquilidad, paz y felicidad.

De igual manera, se resaltaron las relaciones interpersonales de amistad y compañerismo que se formaban entre los niños y niñas para convivir en el juego, aula de clases e incluso espacios fuera de la escuela. Demostrando que, aunque primen los ámbitos y los hechos pragmáticos violentos en sus vidas, logran mantener una postura inmersa en la felicidad y esperanza.

4.2.2. Pedagogía dialogante en relación con los niños y su participación en actividades lúdicas aprendiendo a través del juego

El juego enfocado a la enseñanza, contiene un elemento importante que consiste en la acción reflexiva y de apropiación ya que cada quien tiene un rol en específico y es capaz de transformarse en multiplicidad de situaciones y contextos, lo cual fomenta la creatividad y el asertividad del sujeto. Además, el aprendizaje por medio de actividades que impliquen el juego como herramienta, acuden ampliamente a entender que la palabra juego significa saltar de alegría, da la oportunidad de divertirse mientras se están desarrollando distintas habilidades.

Así pues, las capacidades sociales, emocionales, cognitivas y verbales influyen en la superación de obstáculos, deducir, resolver, planear y plantear soluciones y estrategias, lo que convierte al aprendizaje en un proceso que tiene como factor principal la experiencia y así quien aprende puede desarrollar su propia estrategia de aprendizaje.

A partir de estas dinámicas, se evidencia la importancia del juego en el aprendizaje, que a su vez permite resaltar el aspecto socio - emocional en donde se desarrollaron habilidades como “espontaneidad, socialización, placer, satisfacción, expresión de sentimientos, aficiones, resolución de conflictos, confianza en sí mismos.” (Chacón, 2008). De esta manera, el juego al ser un factor que aporta al desarrollo a las habilidades, contribuye con la formación de sujetos capaces de trabajar en equipo y resolver un problema de forma creativa en el escenario de educación rural del que hacen parte.

De ahí, se pudo evidenciar que las narrativas y representaciones pacifistas que tenían los niños y niñas del CEAN establecidas en sus vidas, tales como el compartir momentos de diversión en el recreo o en las actividades académicas lúdicas, se veían desviadas por acciones conflictivas que apartaban el objetivo principal, pacífico y positivo que los rodeaba como sujetos en común; ¡jugar! Los espacios de juego permitieron recoger todos los conocimientos adquiridos como individuos para compartir una buena información y, así pues, todos ellos logren plantear sus realidades a partir del diálogo. Dicho proceso se da a medida que las confrontaciones de realidades adquiridas por los niños y niñas en el juego, no se resuelvan a partir de la violencia.

Por lo que se dio cuenta de la importancia del juego y se llevó a cabo una estrategia dinámica que lo incluyera como método de aprendizaje utilizando un enfoque educomunicativo. La estrategia fue capaz de emplear herramientas lúdicas que pudieran

incentivar y democratizar la intervención de niños y niñas en los espacios académicos. Ahora bien, se sabe que el espacio académico ya es un área de participación conjunta, sin embargo, cuando se analiza el capital cultural, se pudo observar que no todos se encontraban en un mismo ritmo de aprendizaje, por lo que desembocó en la poca o nula participación de los niños y niñas del CEAN en el espacio académico de cultura para la paz. Esto se dio principalmente por la explicación conceptual que abarcaba el docente hacia los estudiantes, sin tener en cuenta un marco referencial de los conocimientos o habilidades de los niños. Por lo tanto, la importancia de la estrategia ayudó a desarrollar un ambiente en donde los niños y las niñas no sintieran temor de compartir sus interpretaciones y así ayudar a guiar sus realidades no con el fin de opacarlas y reemplazarlas sino de transformarlas hacia una mejor comprensión para que ellos puedan adoptar un sentido significativo propio.

4.2.3. La educación rural como herramienta para la construcción de sentido

Los planes y propuestas del gobierno colombiano han sido limitados cuando de educación rural se habla y son todavía más limitados cuando se trata de incluir la paz como base para la construcción de sujetos en estos escenarios lo anterior fue posible evidenciarlo en la poca información que hay acerca del tema en leyes, decretos o políticas públicas.

Ahora bien, la poca normatividad que existe se centra únicamente en la educación rural concebida desde las zonas alejadas de las grandes ciudades, olvidando que dentro de estos territorios también hay un alto porcentaje de ruralidad o incluso como sucede en el caso de la capital del país, este territorio representa casi el 60% del área urbana². Siendo así, existe

² “Bogotá cuenta en promedio con 122.257 hectáreas pertenecientes a suelo que se encuentra bajo la modalidad rural, siendo esto un 74,7% del total de 163.663 que tiene la ciudad” (Lurdury, 2016)

una invisibilización de estas zonas del país, lo que genera que no existan planes curriculares que se adopten al contexto.

A partir de allí, en un primer momento se descubrió que la escuela CEAN incorporaba en su plan de estudios la cátedra de paz, pero que al no tener bases claras sobre su enseñanza pierde su sentido y finalidad que es la resolución pacífica de conflictos y el aprendizaje de contenidos interdisciplinarios sobre paz, los cuales al llevarlos a la práctica propician un contexto pacífico mediado por el diálogo. Siendo así un espacio que a veces no se lleva a cabo con tal de realizar otro tipo de actividades de la escuela, o también es remplazado para dictar temáticas relacionadas con contenidos diferentes al fin último de la cátedra de paz, por ejemplo, se imparten clases relacionadas con la religión o la ética, además de esto, no había un proceso comunicativo que propiciará el diálogo como constructor de la cátedra de la paz entre los estudiantes y el maestro. Lo que desencadenaba en la falsa idea que creaban y niñas acerca del significado del espacio cátedra de la paz o en el poco aprovechamiento de su entorno para llevar a cabo nuevos aprendizajes relacionados con este concepto.

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Como se ha mencionado durante el desarrollo de la investigación, en Colombia se han llevado a cabo diferentes proyectos e investigaciones relacionadas con la educación rural; sin embargo, estas no abordan las zonas de invasión en escenarios rurales debido a la difícil identificación de las características contextuales en que se encuentran ubicadas. Ahora bien, en el sector que se abordó la investigación se encontró que a raíz de las particularidades del territorio se descarta rotundamente por parte del Estado su legalización, su constitución como barrio y por ende una mejor calidad de vida con acceso a infraestructura, tecnología,

servicios públicos y cobertura eficiente en el servicio de educación básica para la comunidad.

Esto permite evidenciar que en el sector se presentan varios tipos de violencia las cuales afectan de manera directa a la comunidad y a quienes hacen parte de ella. Como consecuencia de lo anterior, se logró el desarrollo y visibilidad de las habilidades y destrezas relacionadas con el entorno rural en el que conviven, y a partir de esto se construyeron en sujetos conscientes sobre el cuidado y el mantenimiento que deben impartir hacía la naturaleza que los rodea. Esto teniendo en cuenta las distintas herramientas proporcionadas por el espacio para el aprendizaje enfocadas en un proceso educocomunicativo; tales instrumentos como la siembra, el dibujo, la escultura, la escritura, entre otros fueron adoptados entendiendo que no todos los sujetos aprenden y se expresan de igual manera.

De esta forma, se logró el fortalecimiento de la comunicación verbal y escrita de los niños y niñas a través de los talleres impartidos, que se trabajaron desde la comunicación escrita ya que al realizar los talleres era posible identificar que los niños y las niñas optan por dibujar o escribir cuando se les pedía narrar o hablar acerca de sus relaciones familiares y de sus vivencias fuera de la escuela. Sin embargo, al implementar los grupos focales, las habilidades de comunicación verbal se hicieron presentes y lograron adoptar palabras y categorías mencionados por el grupo investigativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante los grupos focales y los talleres se pudo evidenciar que los niños cuentan con opiniones concretas acerca de la situación del país, y aunque estas opiniones se ven ciertamente influenciadas por los medios de comunicación

que consumen -rcn y caracol, en la mayoría de los casos- y por los comentarios que escuchan de sus parientes más cercanos, tienen una idea de lo que pasa en el país y son capaces no sólo de sostener una conversación acerca de estos temas sino que también de proponer soluciones a dichas circunstancias; todo esto evidencia que la pedagogía dialogante, al propiciar espacios de interlocución, si permite que el actor se constituya como sujeto político. Además, un aspecto importante para que se diera ese proceso comunicativo sinérgico fue el elemento del juego, ya que como herramienta dinámica e igualmente sincronizada con el enfoque educomunicativo para el aporte del aprendizaje, permitió facilitar el desarrollo narrativo, adaptando los elementos democráticos que tiene dicha acción, puesto que los niños y niñas al verse inmersos en campos amigables, en donde se sintieran cómodos y capaces de tener el control, pudieron sostener un diálogo académico con los docentes e investigadores, sobre la cátedra de paz, y dicha conversación no desembarcó en un proceso complejo, intermitente o errado, porque al no sentirse juzgados o reprimidos participaron con absoluta disposición para aportar desde su experiencia e inclusive aprender desde la experiencia de los demás. Por lo que es pertinente destacar que la ayuda del juego aportó dialógicamente una relación sincrónica de conceptos y que fluyera sin dificultades entre los conocimientos de los estudiantes y los docentes e investigadores.

Ahora bien, en vista de que los resultados son los esperados y que los estudiantes y directivos de la escuela tiene la disposición para darle continuidad a proyectos que beneficien la calidad educativa de los niños y niñas, se llegó a la conclusión de que es probable que el proyecto correspondiente al fortalecimiento de la Cátedra de paz quede plasmado en el plan de estudios del CEAN. Esto debido a que, el componente central se

fundamenta en la educomunicación y en el sentido pedagógico que apropian los niños con respecto a la cátedra de paz, debido a que son ellos mismos los que deciden encontrar afinidad e interés frente a la metodología catedrática y como esta se imparte, para así poder implementar los conocimientos adquiridos en la pragmática, esto incide en la cotidianidad de los niños y niñas al reducir las expresiones violentas, entendiendo que la resolución pacífica de los conflictos puede ser la mejor solución a los problemas que se presentan tanto dentro como fuera de la institución educativa. Además, cada año se gradúan y entran a estudiar diferentes niños y niñas, por tal razón, es importante que cada generación de estudiantes entienda la importancia de la cátedra de paz y adapte lo aprendido en la construcción de una cultura de paz en su contexto.

También, se evidenció que la pedagogía dialogante es determinante para la realización de procesos donde se detecte el talento y las fortalezas de los niños y niñas, no solo sus debilidades; así, a partir de las actividades y el diálogo constante con sus compañeros y profesores se logran consolidar estos aspectos positivos para que sean beneficiosos no únicamente de forma individual sino también colectiva, esperando que al crecer sean los niños y las niñas los encargados de transformar el entorno en el que crecieron, teniendo como base fundamental los componentes de la cátedra de la paz. Ejemplo de esto, es el aprendizaje en derechos humanos, el cual permite a los sujetos conocer aquellas condiciones mínimas que el Estado y la sociedad en general, deben garantizarles para tener una vida digna y mejores oportunidades.

Asimismo, los procesos de resolución pacífica de conflictos deben ser entendidos desde el acto de la negociación, ya que es fundamental al buscar la discusión de los implicados con el fin de llegar a un acuerdo mutuo; igualmente, la mediación pretende la solución del

conflicto a partir de la participación de un tercero que ayuda al consenso de intereses entre los implicados; por último, aparece la conciliación como el acto culmine del conflicto en el que los implicados resuelven su dilema teniendo en cuenta las opiniones y necesidades del otro; al comprender cada una de las fases de la resolución del conflicto los niños son capaces de reconocer en este una oportunidad para ver el conflicto ya no desde lo negativo sino como una oportunidad para generar un acto creativo y positivo.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, es posible afirmar que al darse un cambio en los modelos pedagógicos tradicionales que se alejan completamente del escenario rural es posible transformar la realidad, generando modelos nuevos que buscan involucrar la ruralidad como factor fundamental.

Por otro lado, la presente investigación también aporta herramientas importantes para el desarrollo de la línea de investigación comunicación y ciudadanía. Cómo se evidenció en los resultados, la educación para la paz debe ser considerada como eje fundamental para la construcción de la ciudadanía, esto debido a que, esta no busca únicamente la resolución de los conflictos de manera pacífica; sino que también engloba conceptos y elementos que son necesarios para el desarrollo de sujetos políticos que sean capaces de participar en los distintos ámbitos de la vida.

Del mismo modo, se plantea que los niños y las niñas son ciudadanos que al conocer y apropiarse discursos acerca de los derechos, deberes y la manera en la que estos son vistos desde sus perspectivas, permite que se dé una identificación y relación con el territorio que habitan, generando que el día de mañana busquen mejorar no solo su calidad de vida, sino también la calidad de vida de las generaciones futuras.

Por lo cual, se desea expresar el siguiente apartado que sintetice la iniciativa que desea lograr a un futuro esta investigación; las políticas institucionales focalizadas en la ruralidad no brindan una seguridad de continuidad educativa luego de que los niños y las niñas finiquiten sus estudios en educación básica y secundaria, ocasionando incertidumbre e inclusive perplejidad en su proyecto de vida, en el cual encuentran una esperanza de visibilización de lograr ingresar a instituciones de educación superior. En Colombia el acceder a este tipo de educación se contempla en dos escenarios: educación superior pública y educación superior privada. Ahora bien, ingresar a estos sistemas educativos conlleva complejidades para los niños y niñas del CEAN como; bases teóricas insuficientes en los aspirantes para poder acceder o sostenerse en los niveles académicos, el acceso limitado y la posibilidad de si se puede o no pagar un semestre. a pesar de ello, los niños y niñas del CEAN mantienen la esperanza de que su escuela posibilite ese camino, dándoles las bases fundamentales para que puedan tener el desarrollo académico que se necesita para acceder a la universidad pública. Por lo tanto, hemos de concluir que el mayor aporte de este trabajo es la visibilización local que pueden lograr las comunidades, que históricamente han sido invisibles para el Estado colombiano, dichas comunidades tienen la intención de no esperar a que los ayuden, por lo contrario, buscan unirse para alcanzar un propósito fundamental; mejorar cada día.

Sin embargo, los problemas sociales, demográficos, económicos, contextuales y culturales en los que se encuentran inmersos, se normalizan y por ende se vuelven imposibles de detectar adecuándose cada vez más a su diario vivir y logrando como consecuencia la deserción de la visión de desarrollo conjunto. Por tal motivo, hay que potencializar las posibilidades de desarrollo y una de estas posibilidades se encuentra en la

educación. Con tan solo incidir en los comportamientos violentos de los niños en la escuela se logró canalizar sus visiones hacia la progresión, llegando hacer catarsis de actos violentos que pueden desembocar en actitudes a futuro tal vez nocivas para el desarrollo personal, causando episodios que han sido históricamente proyectados en el prontuario nacional: violencia, pobreza, ignorancia y corrupción

El establecer vías de desarrollo que tengan como objetivo principal el enriquecer los modelos pedagógicos y académicos llegan a generar cambios en las vivencias culturales de cualquier comunidad porque al aportar nuevas posibilidades que contemplen una mejora en estos modelos se está aportando en el presente y de igual manera al futuro de los seres que desde ahora transformarán el panorama general del país, seres que reciban una educación digna y de calidad sin importar sus creencias, etnia o género, seres que a partir de bases fundamentadas en la paz y educación podrán construir una sociedad ilustre. El fin de la educación no es formar seres productivos o empleables, es apuntar a la construcción de seres capaces de asumir una posición crítica y transformadora frente a cualquier aspecto de la vida y así poder aportar a la sociedad.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, y debido al sentido de la pedagogía dialogante se considera importante y necesario incluir las conclusiones expuestas por los niños y niñas del CEAN ya que se pudieron lograr iniciativas pedagógicas en las que fueron capaces de construir representaciones de paz/conflicto a partir del diálogo, ayudando a identificar el trabajo que se realizó durante la investigación y que se representó por los mismos de manera didáctica y en distintos formatos. A continuación, se puede evidenciar el producto Aprendizajes y experiencias adquiridos por los niños y niñas del CEAN (Ver anexo 27)

5.2. Recomendaciones

Las recomendaciones presentadas a continuación son resultado del proceso que se dio con la comunidad durante la investigación, parten de la necesidad que se encontró de construir un proyecto integral que ayude a contrarrestar las necesidades que tienen los niños y las niñas en el centro educativo y en sus vidas. Este proyecto tendría la posibilidad de cubrir desde el apoyo psicológico a los estudiantes y sus familias, hasta la intervención en la infraestructura en la escuela. Las necesidades en la vereda de Quiba se evidencian, inicialmente, en la falta de legalización de los terrenos, por lo que la intervención oportuna de estudiantes de derecho aportarían significativamente a la solución de este problema, por otro lado, estudiantes de otras carreras como ingenierías podrían contribuir en la reestructuración física de la escuela y disminuir los problemas de conexiones eléctricas; estudiantes de comunicación pueden establecer proyectos que permitan la continuación de la línea de investigación y así alcanzar la construcción de diálogo y cultura de paz en los niños, niñas y la comunidad en general. Por último, los conocimientos de los estudiantes de psicología y/o pedagogía lograrían contribuir al bienestar mental y académico de los niños, con el fin de suplir diferentes necesidades.

6. Bibliografía

- Abrego, M., (2009), Propuesta de educación y cultura de paz para la ciudad de Puebla (México). Tesis Doctoral. Editorial Universidad de Granada
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Amaya, Y. & Ovalle, D., (2018) “Los niños como ejemplo de su propio cambio”: entrevista con el sargento Gildardo Lenis acerca de las generalidades de la escuela. En persona. Bogotá, Colombia.
- Arias, B., (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*. 12 (24), 127-142.
- Ávila, B., (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas (tesis doctoral). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Aviñón, I., Gómez, P., & Reyes, F. (2009). *Formato para inscripción–actualización líneas activas de investigación: Comunicación y Paz*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Balcazar, E., (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8). Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18400804>
- Betancourt, R., Guevara, L., & Fuentes, E., (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Bustamante, P., (2018). *Cosmovisión y prácticas comunicativas como expresión colectiva de resistencia del pueblo indígena Nasa en el contexto del conflicto armado colombiano* (tesis doctoral). Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Italia.
- Centro Universitario Internacional de Barcelona. (12 de abril de 2016). El trabajo de campo en la antropología: Malinowski. Centro Universitario Internacional de Barcelona.
- Chacón, P., (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Colombia Informa., (22 de abril de 2015). *Colombia Informa*. Obtenido de Colombia Informa: <http://www.colombiainforma.info/ciudad-bolivar-amenazada-por-mineria-a-cielo-abierto/>

- Colbert, V., (1999). 'Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de la Escuela Nueva en Colombia'. *Revista Iberoamericana de Educación* [(20) 107-135].
- Congreso de la República de Colombia., (1 de septiembre de 2014) Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. [Ley 1732 de 2014].
- Congreso de Colombia., (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 67 [Título II]. 9na Ed. Temis.
- Dajome, S., (2017). Estrategia pedagógica para la promoción de cultura de paz y derechos humanos en una institución educativa. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- DANE. (2018). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Obtenido de Censo Nacional de Población y Vivienda 2018: <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#!/>
- De la Pisa, M., (2012). La participación como herramienta de empoderamiento en procesos de inclusión social. Palencia: Escuela Universitaria de Educación de Palencia.
- Fisas, V., (1998). Una cultura de paz. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, 1-26.
- Fisas, V., (2011). *Educar para una cultura de paz*, Barcelona, España: escola de cultura de pau.
- Freire, P., (1975). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Argentina, Buenos Aires. Siglo XXI
- Freire, P., (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Madrid, España: Siglo veintiuno.
- Freire, P. & Macedo, D., (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona. Paidós-MEC.
- Fuentes, N. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje*. España: Pirámide.
- García, J. & Suárez, M., (2009). *Formato para inscripción – actualización líneas activas de investigación: Narrativas, representaciones y tecnologías mediáticas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- García, J. & Perdomo, D., (2018) “Yo aprendí algunos derechos”: entrevista a Deyvid Molina acerca de lo aprendido en la cátedra de paz. En persona. Bogotá, Colombia.
- García, J. & Ovalle, D., (2018) "Es bueno que se les dé una capacitación a los auxiliares para que le enseñen mejor a los niños" Entrevista sobre su

- perspectiva de la escuela a Angie Morales. En persona. Bogotá. Colombia
- García, J., Ovalle, D. & Perdomo, D., (2019) “La educación rural se enfoca en brindar una educación a la medida del sector social”: entrevista acerca de la educación rural al profesor Néstor Zamora. En persona. Bogotá, Colombia.
- García, L. (2015). “La teoría de la comunicación como matriz práctica para la resolución de conflictos”. *Nueva Época*. 23, pp. 45-65.
- Guber, R. (2011) *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, J., Restrepo, R. & Zapata, J., (2017) Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado. *Revista CES Derecho*, (8), 2, 333-351.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En Stuart Hall (Ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). Londres: Sage
- Hamui, A. & Varela, M., (2012) La técnica de grupos focales. *Elsevier* 2 (1). 56-60.
- Hernández, E., (2014). *Empoderamiento pacifista de experiencias comunitarias locales en Colombia (1971-2013)* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Herrero, S., (2012). *La educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las Paces: El enfoque REM (Reconstructivo - empoderador)* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, España.
- Holmes A., (2013) Observación directa. En: Volkmar FR (eds) *Enciclopedia de los trastornos del espectro autista*. Springer, Nueva York.
- Huergo, J., (2010) Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. *Educación: más allá del 2.0*. p. 65-104.
- Hoyos, G., (1986). *Comunicación y mundo de la vida*. Universidad Nacional. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/22323/1/18914-61624-1-PB.pdf>
- Jaimes, N., (2016). *La participación infantil en la educación rural: el caso de la Escuela Nueva*. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/54741/3/nancyevajaimsparada.2016.pdf>
- Jimeno, M., (2016). El enfoque narrativo. En López, F. (Ed.), *Etnografías contemporáneas III: las narrativas en la investigación antropológica*. (pp.7-21). Bogotá, Colombia: Colección CES.
- Kaplún, M., (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Caminos

- La Rotta, S. (5 de enero, 2011). El sur también existe. *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/el-sur-tambien-existe-articulo-243553>
- Ley 26.206. Dirección Nacional de gestión universitaria, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Lemaitre, J, García, S, & Ramírez, R., (2014). Vivienda/violencia: intersecciones de la vivienda y la violencia intrafamiliar en Ciudad Bolívar, Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 71-86.
- Loaiza de Pava, J., (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas (tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales.
- López, M., (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*. (33), 85-96
- Lurduy, M., (2016) En Bogotá 4.353 hogares están en la ruralidad. *Alcaldía Mayor de Bogotá*. Recuperado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/desarrollo-economico/en-bogota-4353-hogares-estan-en-la-ruralidad>
- Melero, N., (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Mejía, H., (2003). Lo rural y lo campesino. Foro virtual sobre Educación y Desarrollo rural. Medellín: Corporación La Ceiba.
- Mendoza, C., (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza*, 9(2), 169-178.
- Ministerio de educación. (2001, marzo 2). Altablero (2). Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Ministerio de educación. (25 de junio de 2010). Educar para la paz. Gobierno Nacional de Colombia. Ministerio de Educación.
- Morales, O., (2003) *Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía*. Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf;jsessionid=DC6505CC822D282172FC5B32B8066FDB?sequence=1
- Moreira, D. (2013). Diseño de política pública de cultura y educación para la paz, Cantón Loja (Ecuador) (Editorial de la Universidad de Granada). Recuperado de

- <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29804/21618227.pdf;jsessionid=53CA70074726DE20CBA975B045AC3F5C?sequence=1>
- Mosquera, F., (2018). La cátedra de la paz como herramienta para la construcción de convivencia en yumbo. Tesis doctoral. Editorial Universidad Javeriana.
- Mouffe, C., (1992). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community: Pluralism and Citizenship*. Londres, Verso.
- Müller, M., (1999) Técnicas de comunicación oral. Costa Rica, San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica
- Muñoz, F., (2001). La paz imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, España.
- Muñoz, F. & Arenas, J., (2015). Paz imperfecta y empoderamiento pacifista. *Comunicación ciudadanía y paz*.
- Muñoz, F., & Molina, B., (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 44-61.
- Oliveira, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Bogotá, Colombia. Universidad Central.
Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf>
- Oliva, A, Picardo, O. & Perl, R, (2014), *Las escuelas urbanas y su problemática: un enfoque cualitativo*, San Salvador, El Salvador, UFG-Editores.
- ONU. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz 53/243. Recuperado de <http://www.vitaetpax.org/cultura-de-la-paz/>
- Organización de los estados Americanos. (1969). CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS (Pacto de San José). San José, Costa Rica.
- Orozco, G., (2001). "Travesías y desafíos de la investigación". En G. O. GOMEZ, "Travesías y desafíos de la investigación". Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ortiz, A., (2015) *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias humanas y sociales*, Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ortiz, A., Otálora, E., & Reyes, F., (2009). *Formato para inscripción – actualización líneas activas de investigación: Comunicación y ciudadanía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Osorio, S., (2007) La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt algunos presupuestos teórico-críticos. Recuperado de:
<http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>

- Ovalle, D. & García, J., (2018). “Ellos me aportan mucho, todos los días aprendo algo nuevo”: entrevista acerca de su labor en la escuela y las relaciones con los niños al profesor Duvan Zapata. En persona. Bogotá, Colombia.
- Prieto, D., (2004). En torno a la mediación pedagógica. Panamá. Recuperado de: https://campusvirtual20191.usantotomas.edu.co/pregrado/pluginfile.php/306281/mod_resource/content/1/En%20torno%20a%20la%20mediacion%20pedagogica%20-%20Daniel%20Prieto%20Castillo%20%281%29.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (15 de mayo de 2015) Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. [Ley 1038 de 2015] Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Reguillo, R., (1995). Pensar la ciudad desde la comunicación. (pág. 131). Ciudad de México: ITESO/ CONACULTA.
- Revista Semana. (21 de junio, 2018) Cómo eliminar la brecha en educación rural y urbana. *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educación/artículo/diferencias-entre-la-educación-rural-y-urbana/572411>
- Rodríguez, C., (2011). “Trayectoria de un Recorrido: comunicación y cambio social en América Latina”. Comunicación, desarrollo y cambio social. Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios. Bogotá. Editorial Universidad Javeriana, pp. 37-56.
- Rodríguez, M., (1994). Educar para la paz y la racionalidad comunicativa. *Educando para la paz: Nuevas propuestas*, 349- 385.
- Rogers, T., Marshall, E. & Tyson, C., (2006). Dialogic Narratives of Literacy, Teaching, and Schooling: Preparing Literacy Teachers for Diverse Settings (Narrativas dialógicas en alfabetización, enseñanza y escolaridad: Preparando a los docentes de lectoescritura para contextos diversos) *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202.
- Sastoque, M. & Amaya, Y. (2018) “Que ellos sean las personas que forjen su propio cambio, que sean modelos y líderes para la comunidad”: entrevista con el Sargento Lenis acerca de las problemáticas del sector y de la escuela. En persona. Bogotá, Colombia.
- Semana Sostenible. (9 de octubre, 2017) La preocupante situación de las invasiones en Bogotá. *Semana Sostenible*. Recuperado de: <https://sostenibilidad.semana.com/impacto/articulo/invasiones-en-bogota-un-problema-preocupante-y-de-inseguridad/38603>
- Sunkel, G. (Ed.). (2006). *El consumo cultural en América Latina: construcción teórica y líneas de investigación*. Convenio Andrés Bello.

- Turbay, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 102-137
- Universidad del Rosario (2009) Localidad de Ciudad Bolívar. *Universidad, ciencia y desarrollo*. 4(3). Recuperado de:
<https://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-Desarrollo/ur/Fasciculos-Anteriores/Tomo-IV-2009/Fasciculo-3/ur/Localidad-de-Ciudad-Bolivar/>
- Vázquez, R., (2012). “La Mediación Escolar como Herramienta de Educación para la Paz” (Universidad de Murcia). Recuperado de
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/85718/TRLVG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zubiría, J. (2006). “Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante”. Bogotá. Editorial magisterio.

7. Anexos.

1. “Ficha de observación no participante” (Ficha 1)
<https://docs.google.com/document/d/1omAwLDca20YN3MXnw75JJ8bbFyKLK1itWuekxKbDLk/edit?usp=sharing>
2. “Los niños como ejemplo de su propio cambio”: entrevista con el sargento Gildardo Lenis acerca de las generalidades de la escuela. [Entrevista]
<https://drive.google.com/open?id=15mPCGKwqVo5Dh1HxdhbOEdsXVisft-NT>
3. 9. “Yo tengo derecho a opinar, pensar y a que me escuchen: Cuentos, palabras y percepciones.”[Taller]
<https://drive.google.com/drive/folders/10mh4aTZCzmQRYyN2tAr4oEOvz09S4XKV?usp=sharing>
4. Definiciones de Saraí Millán. [Producto de taller]
<https://drive.google.com/open?id=198u5zLULtJHni4zU3xRoHEmeuM-wlfE0>
5. Audio Derechos. [Entrevista].
<https://drive.google.com/file/d/1LZXfhZkYd5LJcH2Tvw2lgQRUqf66-LS2/view?usp=sharing>
6. Definiciones por Juan Sebastián Ortiz [Producto de taller]
https://drive.google.com/open?id=1sOtEDU8_1qr45r2W1MCNONKFV2VPdrI8
7. 9. “Yo tengo derecho a opinar, pensar y a que me escuchen: Cuentos, palabras y percepciones.”[Taller]
<https://drive.google.com/drive/folders/10mh4aTZCzmQRYyN2tAr4oEOvz09S4XKV?usp=sharing>
8. Triangulo de las violencias [Grupo Focal]
https://drive.google.com/drive/folders/1nY9ts8efVX7YroTf6aU5U29Q9vhr_dL?usp=sharing
9. Definiciones por Cristian Ricardo Fuentes [Producto de taller]
<https://drive.google.com/open?id=1cXNwAOGQ8pedOvhthELb1v8RW8WEL2tS>
10. Interpretaciones de la violencia estructural [Grupo Focal]
<https://drive.google.com/open?id=1B7sHzIS8zT2XM1VhT2CewaoFaTkMsKnp>
11. Interpretaciones de la violencia cultural [Grupo Focal]
<https://drive.google.com/open?id=1dLRhblPjXZfb7BRm1WP2Aa5CIOQoXaEe>
12. Ficha Observación no participante (Ficha 2).
<https://docs.google.com/document/d/1omAwLDca20YN3MXnw75JJ8bbFyKLK1itWuekxKbDLk/edit?usp=sharing>
13. 4. “Yo tengo derecho al cuidado y al amor: muñecos de paz”[Taller]
<https://drive.google.com/drive/folders/1TLWVkbTTSWRwot725xovRouJzr9gDi5C?usp=sharing>
14. “Que ellos sean las personas que forjen su propio cambio, que sean modelos y líderes para la comunidad”: entrevista con el Sargento Lenis acerca de las problemáticas del sector y de la escuela. Parte 3. [Entrevista]

- https://drive.google.com/file/d/1kBYyLSHLBAN_dIb8cZ1VZEfQWWigNOIM/view?usp=sharing
15. "Que ellos sean las personas que forjen su propio cambio, que sean modelos y líderes para la comunidad": entrevista con el Sargento Lenis acerca de las problemáticas del sector y de la escuela. Parte 1. [Entrevista]
<https://drive.google.com/file/d/1zGTIV3ibd73DfxUvRSPqLomGOxsnVWaA/view?usp=sharing>
 16. Grupo Focal: percepciones acerca de la paz. [Grupo Focal]
https://drive.google.com/file/d/13k28n9whwBq2vH5FrDKR_uiK74ZfcsP6/view?usp=sharing
 17. Vídeos [Grupo Focal] <https://drive.google.com/drive/folders/1TUuBa-61xCzEXEOhWZxFgHzpWLlnojLa?usp=sharing>
 18. Escultura de una mariposa, por Sebastián. [Producto de taller]
<https://drive.google.com/file/d/1DZYbhqQPfS3fOyR21UD5j16TQZYZN78I/view?usp=sharing>
 19. Grupo Focal: Explicaciones de los dibujos 4. [Grupo Focal]
<https://drive.google.com/file/d/1Q7MWIre4y7CKFbtwoMxNOvCekJTOi6w/view?usp=sharing>
 20. 10. "Yo tengo derecho a la información y a conocer los medios de comunicación: Taller de manejo básico de cámara y toma de fotografías." [Taller]
<https://drive.google.com/drive/folders/1zlfG7SCfOvUxAaA-TIUrHqP8s5clMblB?usp=sharing>
 21. 8. "Yo tengo derecho a una vida libre de violencia: buscar parejas" [Taller]
https://drive.google.com/drive/folders/1SkbVsP_2osYAQhkyzJPTvAFqKZHPgwhT?usp=sharing
 22. "Es bueno que se les dé una capacitación a los auxiliares para que le enseñen mejor a los niños" Entrevista sobre su perspectiva de la escuela a Angie Morales PARTE 1 [Entrevista]
<https://drive.google.com/open?id=1VoDPR1r9KqsMVhxwaaEiT3IP3eqrz1-f>
 23. "Ellos me aportan mucho, todos los días aprendo algo nuevo": entrevista acerca de su labor en la escuela y las relaciones con los niños al profesor Duvan Zapata. Parte 2. [Entrevista]
<https://drive.google.com/file/d/1ayPW7w6gJ8il154DP02zw4drUf3HLz87/view?usp=sharing>
 24. "La educación rural se enfoca en brindar una educación a la medida del sector social": entrevista acerca de la educación rural al profesor Néstor Zamora. [Entrevista]
<https://drive.google.com/file/d/1HgRhwTKRzZQWH51yM8k799u6rMBfb5Ig/view?usp=sharing>
 25. 6. "Yo tengo el deber de cuidar el medio ambiente" [Taller]
<https://drive.google.com/drive/folders/19fWLIeyCn397tplAXMPzbPiF6uhW8Cl0?usp=sharing>
 26. Vídeos [Grupo Focal]
https://drive.google.com/drive/folders/1YV1xvK19XFuENH4nKSDwgrm8uAq_eNC7?usp=sharing
 27. Aprendizajes y experiencias adquiridos por los niños y niñas del CEAN [Vídeos]

https://drive.google.com/drive/folders/18vDOoF2EDnEH_vv17aRxLjGeFif6Id7l?usp=sharing

7.1. Anexos complementarios

1. Amaya. Y., García, J., Ovalle, D., Perdomo, D. & Sastoque, A., (2019). *Quiba: Cultivando semillas de paz*, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://indd.adobe.com/view/3e1d8556-4f50-42c2-b0d0-0a9effe3cc74>
2. Amaya. Y., García, J., Ovalle, D., Perdomo, D. & Sastoque, A., (2018). *Quiba: cultivando semillas de paz*. [Documental]. Colombia. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1DuVdy2_hzx1It3raatSUBf2bsdK-fxax/view?usp=sharing
3. 1. Reconocimiento del entorno. [Taller] https://drive.google.com/open?id=1G_ThEFkaXTFJovD_3E7IXmh6iBWbz6fO
4. 2. “Yo tengo derecho al amor, a la familia y a la recreación: representaciones artísticas” [Taller] https://drive.google.com/open?id=1Pb1m7dVkJwqagNzISR1jGqsKAL8Edb_H
5. 3. “Yo tengo derecho a ser protegido contra todo tipo de violencia moral o física” [Taller] https://drive.google.com/open?id=1bTKE-7UB_Tc-6Gvil5sfNsO7C5DiwVfO
6. 5. "Yo tengo derecho a estar en un ambiente de paz: Mi Territorio" [Taller] <https://drive.google.com/open?id=1NWWxgMIqWKjPjh705jldCWfPnLH6jo2W>
7. 11. "Yo tengo derecho a la cultura y a la recreación: culminación del proceso": Galería rural. [Taller] <https://drive.google.com/open?id=1NGq7I9oTMD5ZZxIfkipIZpn3-XBGnI8Q>
8. Grupos Focales <https://drive.google.com/open?id=1xtIairmxYacKMshWt9ABb7761ddYA-e>
9. Matrices <https://drive.google.com/open?id=12NN2AUkPAoDZgWYqIrgwRFqOjdIhyifM>
10. Resúmenes Analíticos de Investigación <https://drive.google.com/drive/folders/112Yg9aIRbUvXY2IMVxXFELCoRDSFL38K?usp=sharing>
11. Amaya. Y., García, J., Ovalle, D., Perdomo, D. & Sastoque, A., (2018). Quiba: un proyecto de vida social. [Blog]. Recuperado de: <https://ceanquiba.wixsite.com/blog>
12. Entrevistas: <https://drive.google.com/open?id=1ilzP5BUfBVNyc0EjAVaCwhl2soFTvtAK>
13. Documentos legales: <https://drive.google.com/open?id=11IHS6flB-eMyU2w2VloRiTOKEgvah-Mr>
14. Quiba: Un lugar más allá del paraíso. (2018). Inicio [Canal de YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/channel/UCad60dfpe2C7kPLALkeAB7w/about>

