

Educación y construcción de paz en los territorios: Experiencias investigativas

“Educación y paz, memoria y territorio”



Doris Lised García Ortiz
Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón
Marcela Riveros Alfonso
Editores académicos

Educación y construcción de **paz** en los territorios: experiencias investigativas

“Educación y paz, memoria y territorio”

Vol. 2

■ Doris Lised García Ortiz
Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón
Marcela Riveros Alfonso
Editores académicos

Educación y construcción de paz en los territorios: experiencias investigativas; "Educación y paz, memoria y territorio". Vol. 2 / Doris Lised García Ortiz; Cristian Gustavo Gutiérrez; Marcela Riveros Alfonso, editores académicos. – Bogotá D.C.: Editorial Politécnico Grancolombiano, 2026.

288 p.; il. col; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7840-44-7

1. Construcción de Paz -- Colombia 2. Investigación social -- Colombia 3. Memoria Identidad y comunidad -- Colombia 4. Experiencias pedagógicas – Ciencias sociales. I. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano II. Tít.

SCDD 303.609861

Co-BoIUP

Sistema Nacional de Bibliotecas - SISNAB

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Calle 61 No. 7 - 66

Tel: 7455555, Ext. 1516

Bogotá, Colombia

© Derechos reservados

Primera edición, agosto de 2026

Educación y construcción de paz en los territorios: experiencias investigativas "Educación y paz, memoria y territorio". Vol. 2

ISBN: 978-628-7840-44-7

Editores académicos

Doris Lised García Ortiz

Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón

Marcela Riveros Alfonso

Coautores

Doris Lised García Ortiz

Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzon

Marcela Riveros Alfonso

Ana María Beltrán Martínez

Johanna Marcela Bedoya Arbeláez

Ronald René Cepeda Soto

Mónica Casadiego Angarita

Rosa Tulia Cordero Fuentes

Juliana Andrea Loaiza Villa

Mayra Alejandra Sanchez Rolón

Laura Urrego Alcaraz

Equipo editorial

Director editorial

Guillermo Alberto González Triana

Analista de producción editorial

Mónica Alejandra Quintana Rey

Corrección de estilo

María Elvira Mejía

Diseño y diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

Diseño de Portada

Daniel David Bosiga Garzón

¿Cómo citar este libro?

García Ortiz, D.L., Gutiérrez Pinzon, C.G., Riveros Alfonso, M. (Eds.) (2026). *Educación y construcción de paz en los territorios: experiencias investigativas "Educación y paz, memoria y territorio"* (vol. 2). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.



No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano accede al licenciamiento *Creative Commons* del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Compartir igual.

El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se indique la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial del Politécnico Grancolombiano pertenece a la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia (ASEUC).

El proceso de gestión editorial y visibilidad en las publicaciones del Politécnico Grancolombiano se encuentra CERTIFICADO bajo los estándares de la norma iso 9001: 2015 código de certificación ICONTEC: SC-CER660310.

Tabla de Contenido

9

Capítulo 1

Experiencias pedagógicas en el territorio
desde la cartografía social

*Educational Experiences in the Territory
from Social Cartography*

Capítulo 2

¿Quiénes somos detrás de nuestra piel?
A propósito de la cátedra
de estudios afrocolombianos

*Who Are We Beneath Our Skin? On the Subject
of the Afro-Colombian Studies Chair*

31

79

Capítulo 3

La Cátedra de paz, en el colegio psicopedagógico
Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto

*The Chair of Peace, at the Monseñor Jaime Alberto
Bonilla Nieto Psycho-Pedagogical School*

Capítulo 4

Conciliación asertiva de los conflictos
a través del juego "ruta de campeones"
con los estudiantes de Primaria
de la Sede Algarrobos

*Assertive Conflict Resolution through the
"Championship Route" Game with Primary School
Students at the Algarrobos Campus*

117

207

Capítulo 5

Rescate de la tradición oral y la memoria histórica para la enseñanza de ciencias sociales con familias y estudiantes grado quinto en la institución educativa San Luis Beltrán

Rescuing Oral Tradition and Historical Memory for Teaching Social Sciences with Families and Fifth-Grade Students at the San Luis Beltrán Educational Institution

Capítulo 6

Participación y liderazgo en estudiantes del grado 7°. en la IE Rafael Celedón a partir del fortalecimiento del gobierno escolar

Participation and Leadership among 7th Grade Students at Rafael Celedón School through the Strengthening of School Governance

243

Presentación



El presente trabajo reúne los trabajos de investigación de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano, en el marco del proyecto de investigación “Cartografías para la paz: experiencias docentes en el territorio”, que contó, además, con la participación del semillero de investigación “Educación y paz, memoria y territorio”.

Los trabajos recogen experiencias de los maestros en formación en la implementación de propuestas pedagógicas de carácter situado, las cuales tienen como objetivo abordar problemáticas latentes de la enseñanza de las ciencias sociales y cuál es su aporte a la construcción de paz en los territorios. Estas propuestas abordan desde la implementación de las cátedras transversales lideradas por las ciencias sociales hasta apuestas para promover la participación política de los estudiantes en zonas de conflicto armado y escasa participación juvenil.

En ese sentido, el primer capítulo refiere las definiciones que ha venido comprendiendo el equipo investigador de profesores del programa (Lised García, Marcela Riveros y Cristian Gutiérrez), en relación con la experiencia docente, el territorio, la cartografía social y pedagógica, ejes conceptuales y metodológicos fundamentales del proyecto de investigación marco *Cartografías para la paz*. Con base en lo anterior se visitaron diferentes instituciones del país; en este trabajo de campo se entrevistaron maestros y estudiantes, y se desarrollaron talleres de formación docentes.

El segundo capítulo presenta la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos por parte de las egresadas Marcela Bedoya y Ana María Beltrán en la Institución Educativa Teresita Montes, ubicada en Armenia (Quindío). También se expone la invisibilización cotidiana de los temas y los problemas afro en la escuela y la sociedad del eje cafetero, donde fue difícil encontrar rastros de memoria oral e histórica, así como reconocimiento a lo afro en las ciudades de esta región.

El tercer capítulo expone la implementación de la cátedra de la paz en el colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto de la localidad de Usme en Bogotá. En esta cátedra se trabajó el desconocimiento por parte de la comunidad sobre los impactos del conflicto en Usme; esto llevó a el autor se ocupara en socializar los informes de la Comisión de la Verdad, a través de juegos y campañas de sensibilización, para así lograr acercar a niños y niñas a los problemas de la paz en el territorio.

El cuarto capítulo analiza un territorio que, en la actualidad, requiere especial atención: El Catatumbo en Norte de Santander. A partir de las visitas que realizó el equipo investigador en el año 2024, se pretende evidenciar las diversas dinámicas de conflictividad que persisten allí y que afectan de manera fundamental a la población, la niñez y la juventud, así como a los maestros en el desarrollo del derecho a la educación.

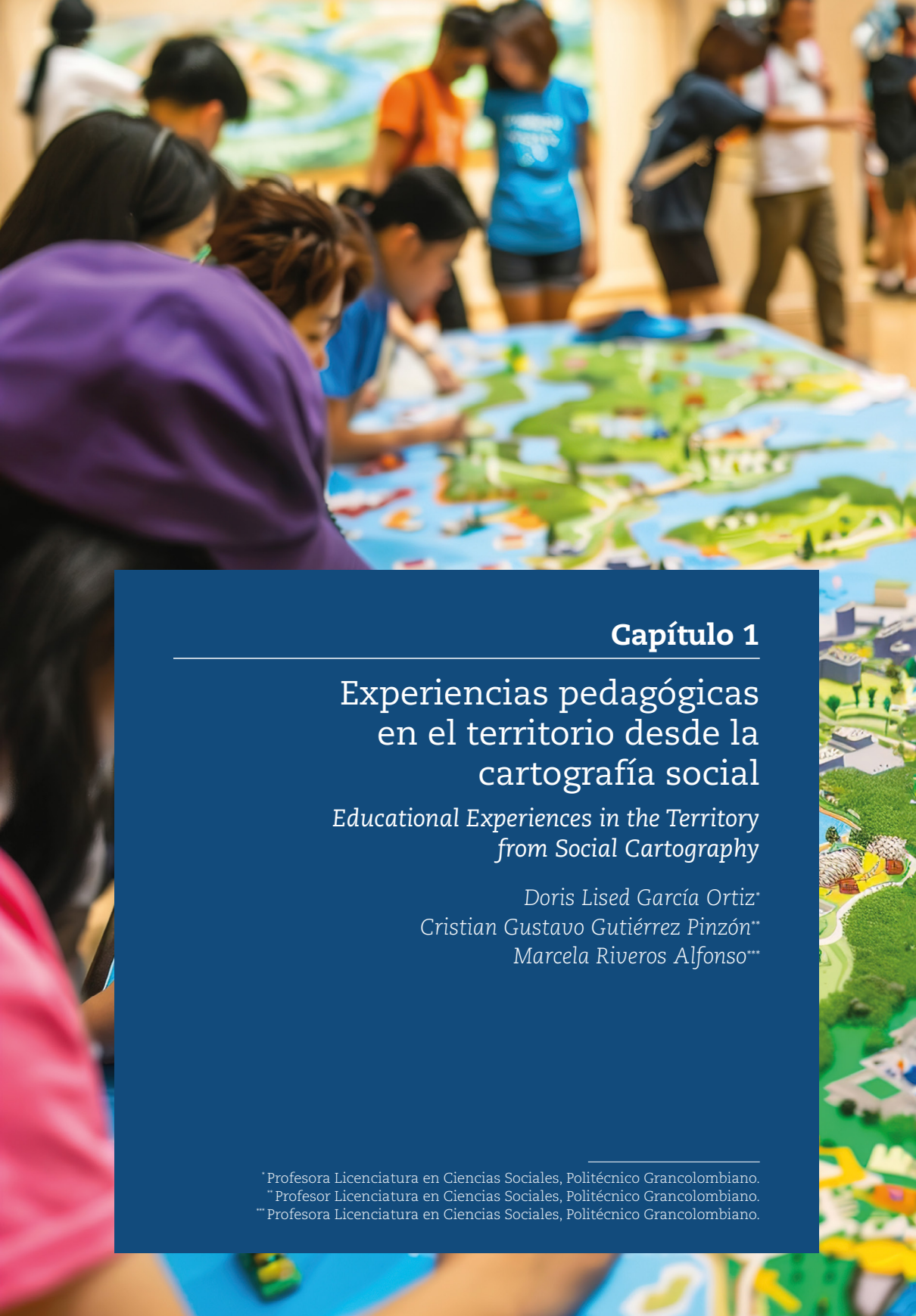
El quinto capítulo es un texto de la maestra Mónica Casadiego Angarita, quien nos muestra de qué manera el juego se convirtió en una herramienta de transformación que permite fortalecer las relaciones que se tejen en la escuela. A través de diferentes actividades lúdicas, la autora busca promover y abordar temas como el respeto, el reconocimiento del otro, el trabajo en equipo y la diversidad. Aunque parezca que estas acciones se centraron en sus estudiantes, lo cierto es que la intención pedagógica trascendió los muros de la escuela, pues, a partir del juego, también fue posible integrar a la comunidad alrededor de los procesos educativos, lo cual demostró la importancia de pensar de manera colectiva los procesos de formación en los territorios, pues la escuela no es una institución aislada, sino un nodo que absorbe diversos sentidos, los confronta, produce significados y modifica las maneras en que entendemos y comprendemos nuestras realidades.

El sexto capítulo refiere la experiencia de las maestras Rosa Tulia Cordero Fuentes y Juliana Andrea Loaiza, quienes trabaja la recuperación de la memoria local del corregimiento San Martín de Loba, a través

de la tradición oral. Para lo anterior elaboraron proyectos, como un documental producido a partir de las historias de la comunidad y estrategias, como los *cuadernos de relatos*, donde sus estudiantes registran las memorias de la comunidad. Además, se realizaron eventos culturales para fortalecer los procesos identitarios que permiten contribuir al tejido social.

Por último, en el séptimo capítulo, las maestras Maira Alejandra Sánchez Rolón y Laura Urrego Alcatraz presentan una propuesta pedagógica, la cual inició en condiciones bastante precarias, con una infraestructura inexistente que se construyó de a poco, en medio de largas distancias para llegar a la escuela y con las complicaciones de vivir problemas de orden público. Desde su experiencia se le da importancia a la potencia que tienen las ciencias sociales en la transformación de los contextos. De esta manera, a través del diálogo con la comunidad y entre estudiantes, se crearon *pactos de aula*, con los cuales se trabajaron colectivamente las formas de convivencia y no se impusieron, lo que permitió con el tiempo generar ambientes seguros y participativos reconocidos por sus estudiantes.

De esta manera termina esta nueva experiencia investigativa de dos años, de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales desde el proyecto “Cartografías para la paz: experiencias docentes en el territorio”. Una vez más, se habla sobre el quehacer docente en las regiones y las dificultades que enfrenta esta profesión actualmente. Estas páginas invitan a diversas lectoras y lectores, a indagar por las reflexiones de la docencia, a cuestionar los lugares comunes que se le asignan al docente y a desnaturalizar las prácticas que nos impiden pensar la posibilidad de otra escuela.



Capítulo 1

Experiencias pedagógicas en el territorio desde la cartografía social

*Educational Experiences in the Territory
from Social Cartography*

Doris Lised García Ortiz*

Cristian Gustavo Gutiérrez Pinzón**

Marcela Riveros Alfonso***

* Profesora Licenciatura en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

** Profesor Licenciatura en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

*** Profesora Licenciatura en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

Introducción

Existe un amplio debate acerca de la posibilidad de documentar, analizar y dar visibilidad a las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula. Los actos educativos son un universo de gestos, silencios y decisiones que desafían cualquier intento de ser encerrado en descripciones simplistas. Pensar que formar niños(as) es una tarea técnica, monótona y empresarial descuida los aportes complejos y pertinentes de la didáctica, el pensamiento crítico y la reflexión docente sobre su quehacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, contribuye a denigrar la potencialidad que tienen los escenarios pedagógicos. Esto se traduce en una devaluación de su contribución al conocimiento frente a otros saberes generados por “los expertos de la educación”, que tienen una habilidad para imaginar la escuela en abstracto, pero que distan bastante de lo que implica vivirla.

En la actualidad, la cantidad de formatos y tareas asignadas a los docentes en Colombia por los saberes de dichos expertos, dificultan aún más la posibilidad de pensar el sentido y el horizonte del acto educativo; en consecuencia, son pocos los espacios para escribir y muchas las demandas que se le exigen a la práctica docente. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas, la educación socioemocional, la convivencia escolar, la actualización didáctica, la deserción escolar y la desmotivación de los jóvenes, en general, por la experiencia de la educación, hacen parte del día a día.

A lo anterior, se le añade la constante afirmación que la escuela está en crisis. Al respecto, pareciera que, desde algunas lecturas ligeras e irreflexivas, la crisis solo compete a los docentes; sin embargo, lo cierto es que el acto de educar no le pertenece a un grupo de profesionales o a un individuo, sino que se produce en colectivo, lo cual implica contemplar las diferentes instituciones que componen la sociedad y cómo cada una contribuye a mejorar las condiciones de la educación. Por lo tanto, si la escuela está en crisis es porque el sentido con el cual fue creada se ha transformado y, en consecuencia, queda la tarea de pensarnos qué sentido tiene educar en el siglo XXI.

Entonces, buscar el sentido que tiene la educación hoy en día es tarea fundamental para el conjunto de actores que transitan por ella. De manera particular, la escuela en Colombia afronta, quizás, mayores complejidades o, por lo menos, sus propias dificultades, en comparación con las escuelas en otros contextos; por ejemplo, el reclutamiento forzado de niños(as), junto a bandas de narcotráfico que se aprovechan de su vulnerabilidad. A lo anterior se suma, el desplazamiento forzado que altera los lazos comunitarios continuamente en los territorios, la violencia de género que se oculta a causa del machismo naturalizado y la migración de población venezolana que llega en cantidad y en medio de condiciones precarias, a buscar apoyo en la escuela, situaciones que se experimentan de manera cotidiana y que se le entregan a los docentes para que "resuelvan".

En una visita que hizo en septiembre del 2024 al territorio del Catatumbo, una de las problemáticas latentes manifestadas por las maestras fue en relación con la llegada de niños(as) del hermano pueblo de Venezuela, aunque este suceso haya mejorado la matrícula en los colegios públicos. También hicieron notar que los colegios privados excluyen estas poblaciones de sus aulas de clases. Por otra parte, las profesoras señalaron las violencias urbanas que conviven en el mismo lugar de las instituciones educativas, sitiándolas y haciendo imposible el acceso a Ocaña.

Lejos de crear un panorama gris que enfatice solo en las dificultades, este libro es un llamado a entender que los problemas de convivencia, consumo y violencias del territorio que han permeado a la escuela *son problemas que la trascienden*, y en este sentido, más allá de recetas o rutas sobre el tratamiento del conflicto en el aula, se trata de preguntar ¿qué tipo de sociedad es la que no protege a las infancias?; ¿qué tipo de sociedad ha permitido que el narcotráfico se convierta en un sueño

de movilidad y crecimiento?; ¿qué tipo de sociedad permite que los feminicidios y la violencia de género sea un mal menor en el mar de violencias que nos aquejan?; y ¿qué tipo de sociedad es la que le exige al docente que resuelva los problemas que ella misma ha creado?

Por todo lo anterior, se vuelve aún más relevante la divulgación de las experiencias pedagógicas de los docentes que en medio de *fuego cruzado y de condiciones deplorables*, dotan de sentido sus acciones para dar respuesta a los problemas concretos de sus territorios; la falta de reflexión sobre la memoria colectiva, y los procesos de identidad, sumado a las violencias sistemáticas como el racismo, el clasismo, la violencia de género y el reclutamiento infantil, que generan las condiciones para entender la desesperanza que expresa la juventud en los mecanismos de participación tradicionales.

En el proceso de acuerdo de paz que se realizó del 2012 a 2016 entre el Estado colombiano y las extintas FARC-EP, la guerra como escenario de socialización de la infancia y las escuelas parecía una página posible de pasar después de más de cincuenta años de conflicto. En ese entonces, el reclutamiento forzado, por ejemplo, alcanzó, según la Justicia Especial para la Paz —creada como parte del acuerdo de paz—, 18 667 casos registrados donde el principal victimario fue este grupo insurgente. Luego del acuerdo, la JEP ha venido monitoreando la situación de reclutamiento; en este sentido, ahora se registran 1494 desde el 2016 al 2025, con nuevos reclutadores, como el clan del Golfo, los Ura-beños, entre otros (JEP, 2025). En este sentido, se evidencia los impactos que el reclutamiento sigue teniendo en los niños y en los territorios después del acuerdo. Un informe de InSight Crime (2021) señalaba que seguían siendo los maestros la última línea de protección ante el reclutamiento forzado de niños y niñas, por lo tanto, también se han visto amenazados y hostigados en sus lugares de trabajo y residencia.

El problema de investigación

Colombia tiene una población de maestros bastante diversa en términos de formación y lugares de procedencia y trabajo, así lo ha podido comprobar el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Según datos del DANE del 2023, en el país trabajaron 494 374 docentes, de los cuales 453 540 tenían asignación académica específica; asimismo, 321 289 de ellos (70,8 %) lo hicieron en el sector oficial y 132 251 docentes

(29,2 %) en el no oficial. En ese sentido, sigue siendo el sector oficial el mayor empleador de docentes, brindando garantías salariales que no ofrece el sector privado, lo cual evidencia una brecha laboral entre un sector y otro (Garzón-Godoy y Pineda-Duque, 2022).

Por otra parte, el estudio del Centro de Estudios Regionales (CEER), del Banco de la República del 2018, "¿Quiénes son los docentes en Colombia?: características generales y brechas regionales", señala que el problema de los docentes, aparte de una diferenciada formación posgradual en las regiones, sigue siendo los salarios, porque la docencia no logra atraer a los estudiantes más destacados, debido a la escasa retribución monetaria y porque la concentración de la oferta formativa está en las grandes ciudades y los docentes rurales tienen dificultades para acceder a formación de calidad.

Esta última afirmación sobre la concentración de la formación docente en las urbes y la falta de oportunidades en la ruralidad se relaciona con el estudio del DANE (2023), el cual señala que en 2023 324 799 docentes (71,6 %) trabajaron en instituciones de zonas urbanas, y 128 741 docentes (28,4 %), en sedes de en zonas rurales, lo cual muestra un cambio poblacional importante de la niñez y la adolescencia en la ciudad, pero sin profundizar en lo que significa la escuela en el mundo campesino y la importancia de respaldar la labor docente en los territorios apartados del país.

El Informe Ejecutivo de 2018 de la Fundación Compartir (2019) "Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado", también hace una radiografía sobre la docencia en el país. En este informe las diferencias son evidentes, en términos de salarios y profesionalización entre profesores rurales y urbanos, así como el abandono estatal, la falta de infraestructura y materiales didácticos en la labor docente rural; asimismo, muestra los fuertes impactos que la guerra ha dejado en la escuela y el papel titánico que desempeñan los maestros en la región para formar a los niños(as) en las zonas apartadas y afectadas por la violencia.

Según este informe, existen 99 679 docentes en la ruralidad para el 2019, de los cuáles 64 449 pertenecían al Decreto 1278; 33 781 al Decreto 227; y 7 449 al Decreto 804, lo cual evidencia disparidad en la contratación en el mismo magisterio, en la medida en que cada decreto establece temas como la evaluación docente, el escalafón y la edad de jubilación, de forma diferente. Este informe, además, señalaba que el

70% de los maestros estaban vinculados en propiedad, 23% en vacante provisional definitiva y 7% restante en vacancia temporal, periodo de prueba y planta temporal. También se evidencia que hay 66308 mujeres docentes frente a 40371 hombres.

Esta última información contrasta con el informe del DANE (2023), en el cual se dice que del total de docentes en aula, el 66,3% fueron mujeres y el 33,7% hombres. Las mujeres mayoritariamente están en el nivel de preescolar, con un 95,1%, seguido de básica primaria, con un 77,0%, y básica secundaria, con un 52,4%. Lo anterior muestra que la docencia ha tenido una fuerte feminización en los últimos años, situación que puede tener elementos positivos para las mujeres como la inserción en un mercado laboral de carácter más profesional pero también la precarización de la labor de enseñanza.

Además, el informe de la Fundación Compartir (2019) ya citado, contrasta con lo señalado por el DANE (2023), en cuanto al número de sedes rurales, que son mayoría en el territorio nacional por la gran dispersión geográfica, razón por la que, a pesar de una fuerte concentración de niños y adolescentes en las sedes urbanas en el último quinquenio y, por ende, de profesores, las sedes rurales son la única oferta institucional y cultural de muchos niños en los lugares más distantes, y deben seguir disponibles en los territorios. Según el DANE, en el año 2023, las sedes educativas eran 53148; de las cuales el 82,1% son sedes oficiales y el 17,9% sedes no oficiales, y de este total de sedes educativas, el 32,5% se encuentran en zona urbana, mientras que el 67,5% están ubicadas en la zona rural.

A esto le se suma, como lo señala el informe de la fundación Compartir, la situación de seguridad que enfrentan los docentes al ser la cara visible del Estado en las comunidades, blanco de amenazas y señalamientos por parte de los grupos armados, ante la persistente violencia en todo el territorio nacional, que afecta directamente a la escuela y que victimiza a la niñez, a la juventud y a sus profesores. Ellos también han sido víctimas del conflicto armado y en la ruralidad han estado expuestos a todas las manifestaciones violentas de esos lugares, así lo ratifica el informe de la Escuela Nacional Sindical (2021): “Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas miembros de FECODE entre 1986 y 2010”. En informe se señala las cifras de victimización que alcanzan 3170 amenazas, 990 homicidios, 1549 desplazamientos forzados y donde las mujeres han sido las más afectadas con 841 casos,

124 detenciones arbitrarias, 78 desapariciones, 89 hostigamientos, 49 atentados a su integridad personal, 40 secuestros, 22 casos de tortura, 7 allanamientos ilegales y el asesinato a un familiar.

La docencia y su papel en la formación de las generaciones futuras debe comprenderse como fundamental en una sociedad, pero, para el caso colombiano, han sido los docentes uno de los principales blancos de la violencia multimodal, lo que hace difícil su labor, además de condenar la educación de niños(as) y la ruralidad, en especial, debido al abandono y la inestabilidad educativa producto de la guerra interna. En ese sentido, hablar de formación de docentes en un territorio como el nuestro implica entender esas dinámicas de erosión del tejido social, de defensa de la vida, de los silencios y convivencias incómodas en las que no se puede ejercer la libertad de cátedra.

Este es el panorama de la formación docente que encuentra la Licenciatura en Ciencias Sociales para últimos cinco años. Cabe señalar que el programa ha mantenido una matrícula de 1200 estudiantes y que una buena parte de su población —tanto estudiantes como egresados— está en los territorios dispersos; por otra parte, la mayoría son población adulta que busca profesionalización desde la ruralidad, y, principalmente, son mujeres que se enfrentan las dificultades propias de los lugares de residencia, como el abandono institucional, la desigualdad regional y la violencia de los actores armados, entre otros.

Los docentes en formación y los maestros que los acompañan en las instituciones han sido muchas veces protagonistas de las cifras de desplazamiento forzado y amenazas; en tal sentido, el programa pretendió reconocer las experiencias docentes de estudiantes y profesores de las instituciones educativas visitadas durante el proyecto de Cartografías para la paz que fueron alrededor de cuarenta instituciones en siete departamentos, lo que evidencia las particularidades didácticas y pedagógicas de los maestros(as) en el contexto territorial y el arraigo comunitario y social de su labor; en estos mismos lugares, la investigación buscó saber quiénes eran nuestros estudiantes y sus docentes, pero también qué hacen y cómo lo hacen a partir de las particularidades de su lugar de trabajo.

De las experiencias docentes

En este escenario complejo de violencias, el equipo investigador ha venido hablando de las experiencias de maestras(os), que se preguntaron

por las situaciones de su escuela en relación con el contexto y que, además, contribuyen a desarrollar estrategias que involucren y motiven a sus estudiantes a reflexionar y aprender. Por consiguiente, el sentido que tienen los actos educativos, sigue siendo el campo de creación e innovación de los maestros(as) que batallan a diario con las pocas posibilidades de acompañamiento que ofrece el Estado, frente a una deserción escolar que viene en aumento, porque, parece, que la escuela como institución que pretende formar ciudadanía no responde a los nuevos tiempos, pero, sobre todo, no responde a las necesidades del territorio de quienes habitan la desigualdad y las violencias.

Para definir una vivencia pedagógica como experiencia, esta investigación asume que la enseñanza es una práctica social y cultural particular, en la que se entretajan de manera conflictiva e incluso antagónica los discursos y mandatos sobre lo educativo como ejercicio estructurante de la práctica (Bordieau, 1991); pero en donde también emergen los ejercicios de resistencia y creación desestructurantes por parte de los sujetos que reconfiguran las prácticas mismas de la educación tradicional e institucional (De Certau, 2008).

En este sentido, la experiencia se constituye en ejercicio de concienciación y de reflexión por parte de los maestros(as) y que convierte una vivencia escolar y de aula en un ejercicio de resignificación del acto de educar en su contexto particular y de las acciones necesarias para hacerlo pertinente y adaptado a los niños y niñas, a la comunidad de aprendizaje y el lugar al que pertenece (Díaz Meza, 2007); además, es necesario tener en cuenta las particularidades de las regiones y los territorios en Colombia y la urgencia que tiene para maestros y maestras proyectar la particularidad de su contexto a la hora de enseñar las ciencias sociales.

La capacidad de que la educación sea transformadora a partir de la resignificación es otro de los aspectos que esta investigación considera como un elemento diferenciador de la experiencia docente, por cuanto dota de sentido la acción educativa y promueve en las maestras(os) nuevas prácticas de enseñanza aprendizaje basadas en la oportunidad de lo significativo y lo creativo en su acto pedagógico, porque tiene la capacidad de movilizar en la comunidad de aprendizaje nuevos sentidos y explicaciones del entorno que permitan valoraciones de pertenencia más críticas y propositivas (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010).

A lo anterior se le suma la capacidad de producir conocimiento de una experiencia docente a partir de las prácticas escolares que forman el saber pedagógico sobre la realidad circundante; en esta dirección, los maestros(as) recrean dichos conocimientos a partir las vivencias en aula y en el contexto (García y Ruiz Requies, 2018). De igual manera, los saberes de maestros(as) en el territorio elaboran su componente práctico al ser situados y pertinentes para el lugar, lo que es fundamental para la población del lugar, para sus niños(as) y familias.

Esto podría resultar interesante para el maestro, tanto para su experiencia profesional como para su trayectoria pedagógica, pues la comprensión de la gradualidad de los saberes a trabajar con las infancias y juventudes a partir de los desarrollos particulares de los educandos y de la situación sociohistórica del contexto, le permitirá trabajar currículos ajustados al territorio, sus necesidades y sus poblaciones de infantes y jóvenes.

Del territorio

La práctica social de la enseñanza es por excelencia situada y, por eso, es fundamental hablar del lugar de la experiencia, del territorio donde acontece esta acción pedagógica, puesto que es en el lugar y en su entramado de sentido que los maestros recrean la experiencia (Gurevich, 2009). Para esta investigación, el espacio donde habitamos está determinado por las formas de organización predominantes, como los límites de un país, la provincia o la región; estas son maneras hegemónicas de territorialidad promovidas por el Estado, el cual define a partir de fronteras quiénes son sus habitantes y quienes no, cómo aprovechar los recursos, entre otras cosas (Gómez y Mahecha, 1998).

Al respecto, el territorio colombiano ha estado en continua tensión frente a proyectos de modernización y progreso dirigidos por el Estado, las multinacionales o el capital nacional, que han ido muchas veces en contravía de los deseos y las aspiraciones de las comunidades que los habitan (Escobar, 2015). Como resultado de esos procesos de lucha, en el país se registran escenarios de despojo de tierras y desplazamiento forzado que han configurado poblaciones excedentes y sobrantes tanto en el campo como en la ciudad (Fajardo, 2002).

La territorialidad aparece entonces en continua tensión y movimiento, es donde se desarrollan las formas de delimitación hegemónica

institucional, a la par de las formas de habitación y apropiación propias de las comunidades e individuos allí presentes. De lo anterior dependen las posibilidades de acción y decisión, su nivel de incidencia en las decisiones que se toman frente al territorio, que, a veces, pueden entrar en tensión o colaboración. Por su parte, los maestros(as) y la institución educativa hace parte de esa particularidad: un espacio que es escenario de luchas y resistencias, definiciones hegemónicas y apropiaciones identitarias locales.

En el caso de Colombia, el territorio no es un lugar neutral, ya que está marcado por esas tensas relaciones constituidas histórica y culturalmente; por su parte, la escuela lee y reapropia estas situaciones como son las formas de producción, la vida campesina, el trabajo, las costumbres, la cultura, las creencias, entre otras; la vida de las comunidades se hace laboratorio de aprendizaje en la escuela y el maestro reelabora las lecturas del contexto, propone nuevas aproximaciones a los procesos de la tradición, la memoria o la identidad de las comunidades, así como la relación entre lo global y lo local y lo puede hacer desde una herramienta tan poderosa como la cartografía social.

La cartografía social y pedagógica como metodología de investigación en el programa

La Licenciatura en Ciencias Sociales ha venido impulsando desde hace cuatro años la cartografía social y pedagógica, como una estrategia de lectura del territorio en los ejercicios que los estudiantes hacen desde diferentes espacios académicos, pero particularmente, el equipo investigador del proyecto “Cartografías para la paz”, ha venido desarrollando la estrategia de acompañamiento a instituciones educativas priorizadas; estas son conocidas como las *visitas a territorio*, en las cuales los profesores líderes han desarrollado actividades de mapeo participativo con los profesores participantes en los talleres propuestos, invitándolos a dialogar sobre la relación territorio-escuela y la forma como los docentes son agentes del lugar.

Se ha elegido a la cartografía social y pedagógica como enfoque metodológico, porque problematiza el conocimiento sobre el espacio habitado y establece el papel fundamental que desempeñan los sujetos en la construcción de saberes propios del lugar, situados y enraizados en los entramados culturales y políticos-económicos. Los sujetos,

además, se convierten en agentes de prácticas de saber-poder sobre y desde el territorio como un escenario de reconfiguración de territorialidades, resistencias y sueños de los individuos en el espacio educativo, incluidos los niños(as) y sus familias (Diez Tetamanti, 2012).

La cartografía social y pedagógica se ha convertido en una herramienta de mapeo participativo del funcionamiento del lugar y de la escuela como territorio, puesto que ha ayudado a develar los conflictos en un espacio vivido, los cuales se configuran por las relaciones desiguales de poder económico y político, así como debido al problema de la violencia de género. En consecuencia, es necesario desnaturalizarlos y encontrar otros sentidos de estos, con el fin de lograr ser más democráticos e incluyentes (López Arillaga, 2018).

El papel que desempeña la escuela es reconocer las estructuras que alimentan desigualdades como la pobreza, el racismo y el sexismo de carácter estructural, todas las cuales, hoy en día, persisten en los territorios. Por ello, no en vano en los ejercicios de mapeo se hace latente la falta de apoyo y de presencia del Estado y de cómo las economías ilícitas y la guerra se convierten en motor de movilidad social para niñas y jóvenes, ante una escuela que no puede competir con salidas inmediatas a la precariedad y la miseria.

Por lo anterior, la cartografía social y la pedagógica invitan a:

- Un mapeo participativo desde la escuela.
- La lectura del contexto desde el punto de vista de los sujetos que lo experimentan cotidianamente.
- Los talleres con la comunidad, para que puedan seguir reconociendo el papel que desempeñan como agentes participativos.
- Mapear los sentidos profundos y los significados que las comunidades construyen en torno a las trayectorias pedagógicas en clave territorial, lo cual resignifica la forma como reconstruyen hoy en día el vínculo con el lugar, ya que se propone el cuidado y la protección de la vida misma y de las opciones de vida alejadas de la violencia para los jóvenes (Barragán Giraldo, 2016).

Para el proceso investigativo del programa ha visitado las instituciones educativas que se enumeran en la tabla 1.

Tabla 1. Instituciones visitadas

Departamento	Ciudad/ municipio	Institución
Tolima	Venadillo	Institución Educativa Técnica Camila Molano
	Lérida	Institución Educativa Arturo Mejía Jaramillo
Cundinamarca	Girardot	Jardin Liceo Pedagógico Santo Domingo Sabio
		Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana – Sede Integradora
	Fusagasugá	Institución Manuel Humberto Cardenas Vélez
	Venecia	Institución Educativa Departamental Venecia
	Cogua	Institución Educativa Departamental Las Villas
	Tabio	Centro de Estudios de la Sabana
	Tocancipá	Institución Divino Niño
	Funza	Institución Educativa Roberto Velandia
	Soacha	Instituto Oasis
Antioquia	Itagüí	Institución Educativa San Juan Nepomuceno
	San Francisco	Centro Educativo Rural San Juan de Aquitania. Sede Miraflores
	Santa Rosa de Osos	Institución Educativa Escuela Normal Superior Pedro Justo Berrío, sede El Guayabo
	Carmen de Viboral	Institución Educativa Rural La Aurora, sede Rivera
	Yarumal	Institución Educativa San Luis de Yarumal, sede María Auxiliadora
		Institución Educativa de María
	Medellín	Institución Educativa Gabriel García Márquez
Valle del Cauca	Yumbo	Institución Educativa San Francisco Javier
	Buga	Institución Educativa Tulio Enrique Tascon, sede Chaminbal
Bolívar	Cartagena	Institución Educativa Camilo Torres, sede El Pozón
	Cartagena	Institución Educativa Playas de Acapulco
Cesar	Manauare	Normal Superior Inmaculada
	El Paso	IE Octavio Mendoza Duran
	La Loma	IE Ricardo González (Valledupar)
Magdalena	Pivijay	Institución Educativa de la Media Luna

Departamento	Ciudad/ municipio	Institución
La Guajira	Maicao	Institución Educativa Indígena No. 5 Bello Monte
	Maicao	Institución Educativa Indígena Yotojoroy
	Maicao	Institución Educativa Indígena: Pipimana
Caldas	Pacora	Institución Educativa Francisco José de Caldas
	Marquetalia	Institución Educativa Escuela Normal Superior
Caquetá	San Vicente del Caguán	Institución Educativa Rural Cristalina del Losada
	San Vicente del Caguán	Institución Educativa Rural Técnica Sagrados Corazones
	Cartagena del Chaira	Institución Educativa Rural San Pedro Claver
Boyacá	Chiquinquirá	Centro Educativo La Alegría de Aprender
Bogotá	Bogotá	Institución Educativa San Francisco Javier
		Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño La Salle
		Institución Educativa Distrital Las Margaritas
		Colegio Parroquial San Andrés Apóstol
		Colegio Naval de Santafé de Bogotá

Fuente: Licenciatura en Ciencias Sociales.

Parte del ejercicio de visita ha sido el desarrollo de talleres de cartografía social y pedagogía, en los que se reconocen los saberes y las necesidades educativas de los maestros y sus instituciones, procurando entregar herramientas que fortalezcan el tejido social de la escuela con sus comunidades educativas. De igual manera, se han desarrollado entrevistas semiestructuradas para profundizar en las trayectorias pedagógicas y sus experiencias significativas a lo largo de su trabajo docente.

Algunos resultados

En el ejercicio de geolocalización de los estudiantes se pudo establecer que durante los últimos cinco años la Licenciatura en Ciencias Sociales hace presencia en 324 municipios; es decir, tiene mayor

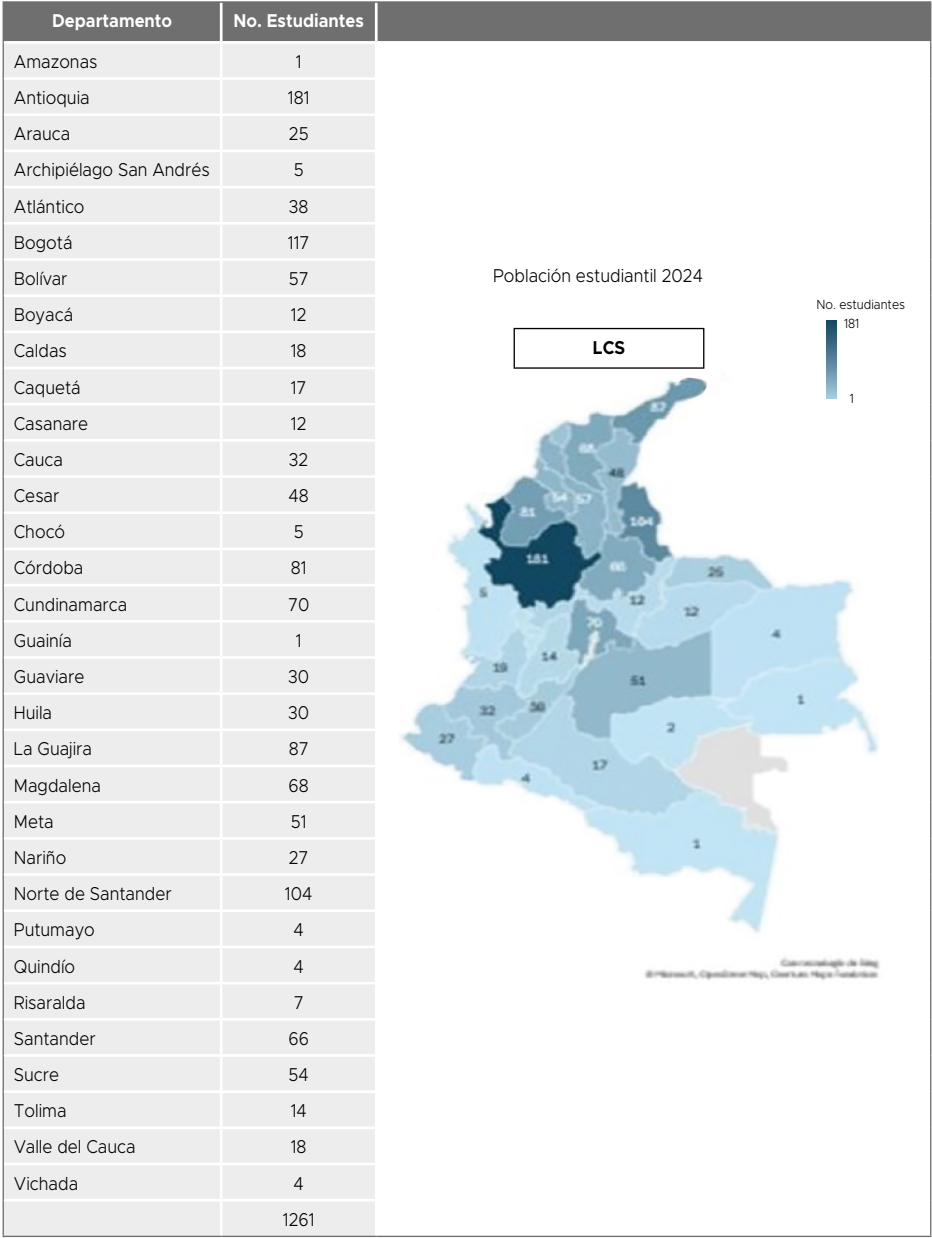
cobertura que toda la oferta evaluada de las otras universidades en programas de ciencias sociales. Ahora bien, en los años 2020 y 2021, los únicos departamentos sin presencia de estudiantes fueron Arauca, San Andrés y Providencia y Guainía; en el 2022 y 2023, ya se puede apreciar un número importante de estudiantes de Arauca, y solo San Andrés y Providencia fue el departamento que siguió sin representación alguna. Para el 2024, se vinculan al programa estudiantes de San Andrés; de esta manera, el programa cubre todos los departamentos del país por primera vez y se posiciona como una oferta virtual muy potente entre los estudiantes y egresados del programa (ver figura 1).

Esta geolocalización es muy importante, porque evidencia la diversidad cultural y social de los estudiantes del programa, además, traen a su proceso de formación como licenciados, toda esa experiencia en el territorio y, de esa manera, alimentan los conocimientos disciplinares y la investigación dentro de la Licenciatura. Asimismo, esa diversidad le permite al programa conocer, a través de la voz de sus estudiantes, las situaciones y los contextos de procedencia, y en consecuencia, permite tener un panorama más amplio de lo que significa ser docente en la actualidad, lo cual no es un tema menor, ya que el reto es poder formar para la diversidad étnica y cultural, así como para los conflictos territoriales que nuestros estudiantes y egresados enfrentan.

También es importante señalar que, en las entrevistas con los estudiantes, muchos de ellos exponían que, precisamente, por esas distancias en sus regiones, difícilmente pueden acceder a procesos de formación presenciales en las ciudades, porque implica dejar sus territorios y arriesgarse a migrar a un lugar dónde tampoco tenían nada asegurado. Como consecuencia de lo anterior no podrían dedicarse solamente a estudiar, puesto que sus familias no tendrían cómo sustentar su estadía en otras ciudades; en ese sentido, la virtualidad y la educación a distancia ha sido la mejor opción para su profesionalización. La gran mayoría de profesores de las instituciones entrevistados también señalaron sus procesos de formación a distancia hace algunos años, lo cual evidencia que esa modalidad fue más cercana a los territorios, y que hoy lo hace la virtualidad.

Por eso, otro elemento fundamental rastreado en esta caracterización es el estrato socioeconómico de los estudiantes que ingresan al programa, quienes, en su mayoría, pertenecen al rango 1 y 2; estos datos los reafirman los estudios del Banco de la República y de la Fundación

Figura 1. Localización estudiantes 2024



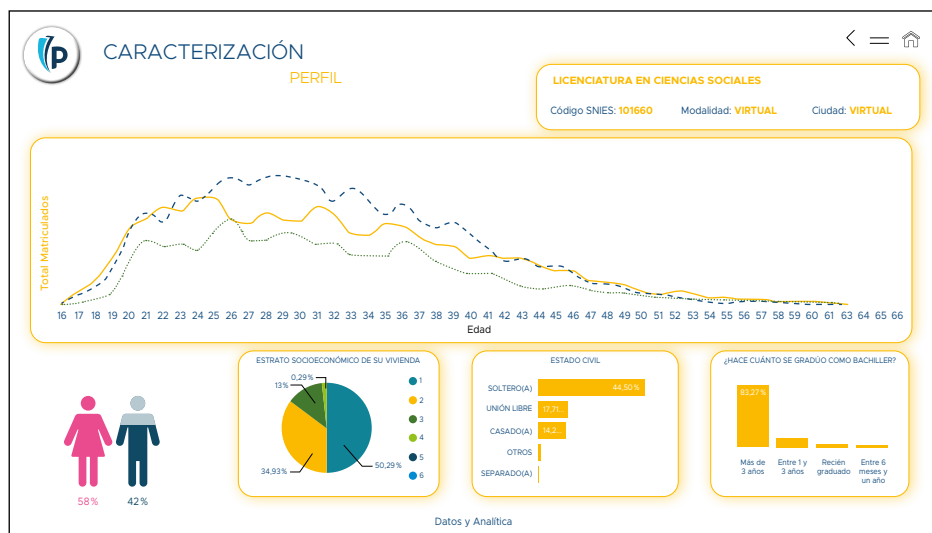
Fuente: Licenciatura en Ciencias Sociales.

Compartir, en relación con los sectores que escogen la población de estos estratos casi como única opción de profesionalización. Las licenciaturas son elegidas en estratos bajos y en lugares apartados, debido a que muchos ya ejercen como maestros, porque han egresado de las normales o porque hace algunos años era posible ser maestro solo habiendo obtenido el bachillerato, por lo tanto, es la posibilidad más viable de profesionalización.

Así, se evidencia la deuda histórica por parte del Estado con la ruralidad, la cual se hizo evidente con los planes de la creación de ley general de educación, en la que se habla de la profesionalización del gremio; lo anterior trae consigo la necesidad de la cualificación de los docentes. Aquí entra el problema de la vocación o la libertad de elegir ser docente, lo cual, muchas veces, se ha romantizado, sobre todo cuando se habla de las bondades que deben tener los maestros a la hora de ejercer su profesión. Todo lo anterior constituye que se condicione la posibilidad del ser maestro en varios de los territorios; sin embargo, la clave, quizás, sea, reconocer los saberes y la experiencia de los docentes, a partir de su labor de formación de años, antes que entrar a evaluar si son ellos los que inciden en la calidad de la educación, en general, en un país con tantas desigualdades regionales y estructurales. La calidad empieza por el acompañamiento al ejercicio docente en los territorios, así como con una inversión en infraestructura y equipamientos de las instituciones, puesto que solo la cualificación docente no va a resolver el problema de la educación en Colombia, y aun así es loable el papel que desempeñan los profesores en este país.

Para algunos estudiantes profesionalizarse maestro es la única posibilidad real de acceder a un mejor futuro laboral, ya que la docencia sigue siendo un campo abierto de trabajo y movilidad social, a pesar de ser una de las profesiones peor remuneradas, pero con cierta estabilidad laboral, gracias los concursos docentes. En este sentido, la apuesta es fortalecer los procesos formativos de los futuros licenciados desde una apuesta curricular más situada y problematizadora de las preguntas: ¿para qué me sirve esta teoría en mi lugar de trabajo?, ¿cómo mis experiencias debaten con los saberes disciplinares y pedagógicos?

Figura 2.



Fuente: BI Politécnico Grancolombiano (2025).

Como señala se ve en la figura 2, los dos elementos que más caracterizan a nuestros estudiantes son que más de la mitad del programa está compuesto por mujeres y que la mayoría de los estudiantes están entre los 20 y los 35 años; es decir, las mujeres son las que han optado por hacerse profesionales en diferentes lugares del país y el programa atiende población adulta; esto también desmitifica el hecho de que la formación y la universidad es solo para los jóvenes. En este sentido, las mujeres del programa hablaban de que la decisión de estudiar de manera virtual se debe no solo a las dificultades en cuanto a las distancia para estudiar de otra manera, sino también a la oportunidad de estudiar y ser mamá, ya que muchas de ellas son jefes de hogar. Con respecto a acceder a la universidad con cierta edad, tanto estudiantes hombres como mujeres señalaban que ya contaban con la posibilidad de estudiar, después de haberse dedicado a otros oficios, así como a otras situaciones; por último, consideraban muy afortunado poder estudiar grandes cuando ya es una decisión de vida.

Ahora bien, en relación con las experiencias docentes y la pregunta de cómo lo hacen, los estudiantes y profesores titulares de las instituciones exponían que la teoría no hacía al maestro y que la experiencia de años también era un aspecto fundamental de su labor; en particular,

un profesor de Caquetá comentaba haberse graduado de matemática y ser un estudiante destacado en su carrera, pero cuando tuvo que enfrentarse al aula reconoció que la teoría solita no era digerible, que tuvo que aprender a ser persona con los jóvenes, escuchándolos y poniéndose en sus situaciones y solo así se ganó el respeto de la comunidad.

Frente a las dificultades que encuentran los territorios, los profesores manifestaron que trabajan con los recursos del lugar; por ejemplo, las salidas pedagógicas son una herramienta fundamental para el reconocimiento del espacio, sus patrimonios, su memoria, su población. A través de trabajos sobre la identidad y la cultura, han recuperado las historias orales y el contexto como elementos de conocimiento escolar, pero también han problematizado las violencias y las desigualdades presentes allí. Asimismo, utilizan materiales presentes en sus escuelas, tal como material reciclable para el desarrollo de actividades y trabajos de niños y niñas (figura 3).

Figura 3. Trabajos estudiantes Cartagena del Chairá



Fuente: grupo investigador Lcs (2023).

Como se ha venido evidenciando, en las visitas también se han podido constatar las difíciles situaciones de algunas escuelas, las cuales se encuentran en situación de abandono, con una infraestructura que lleva años usándose y a la cual no se le hace ningún tipo de

mantenimiento preventivo y cuando ocurren situaciones de riesgo, simplemente, se clausura el lugar y los estudiantes se ven obligados al hacinamiento o a habilitar otros lugares como parques aledaños o aulas múltiples para continuar con sus clases. Esta fue la situación encontrada en La Guajira, en el Valle y en Bolívar (figura 4).

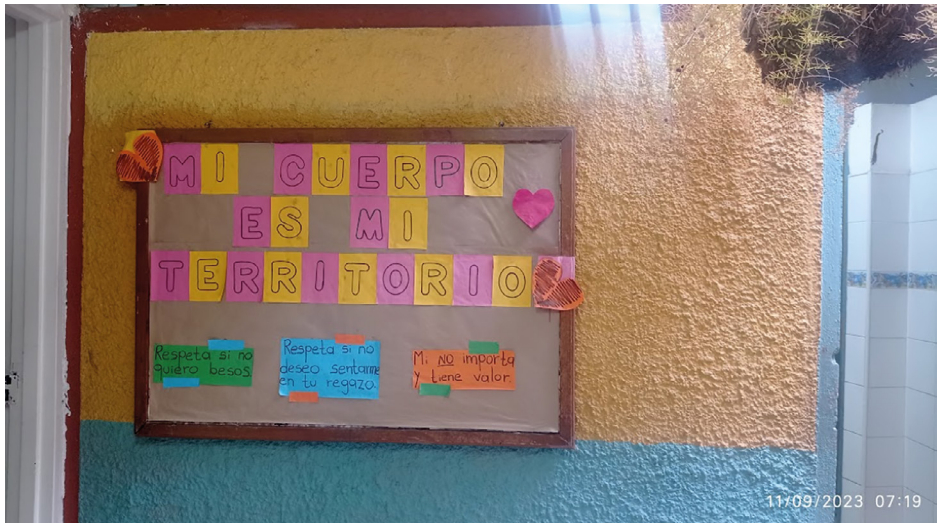
Figura 4. Condiciones estructurales de las instituciones de Cartagena



Fuente: equipo investigador LCS (2021).

Finalmente, es importante evidenciar el trabajo que hacen los estudiantes en sus prácticas para construir convivencia pacífica; en estas hablan sobre los conflictos y las violencias que atraviesan en la escuela como territorio complejo, en especial, el problema del acoso escolar sobre las niñas y niños, lo cual hace que se evidencia que las instituciones educativas deban ser un lugar seguro donde los jóvenes quieran y puedan crecer y desarrollarse (figura 5).

Figura 5. Trabajo sobre las violencias en el cuerpo en Medellín

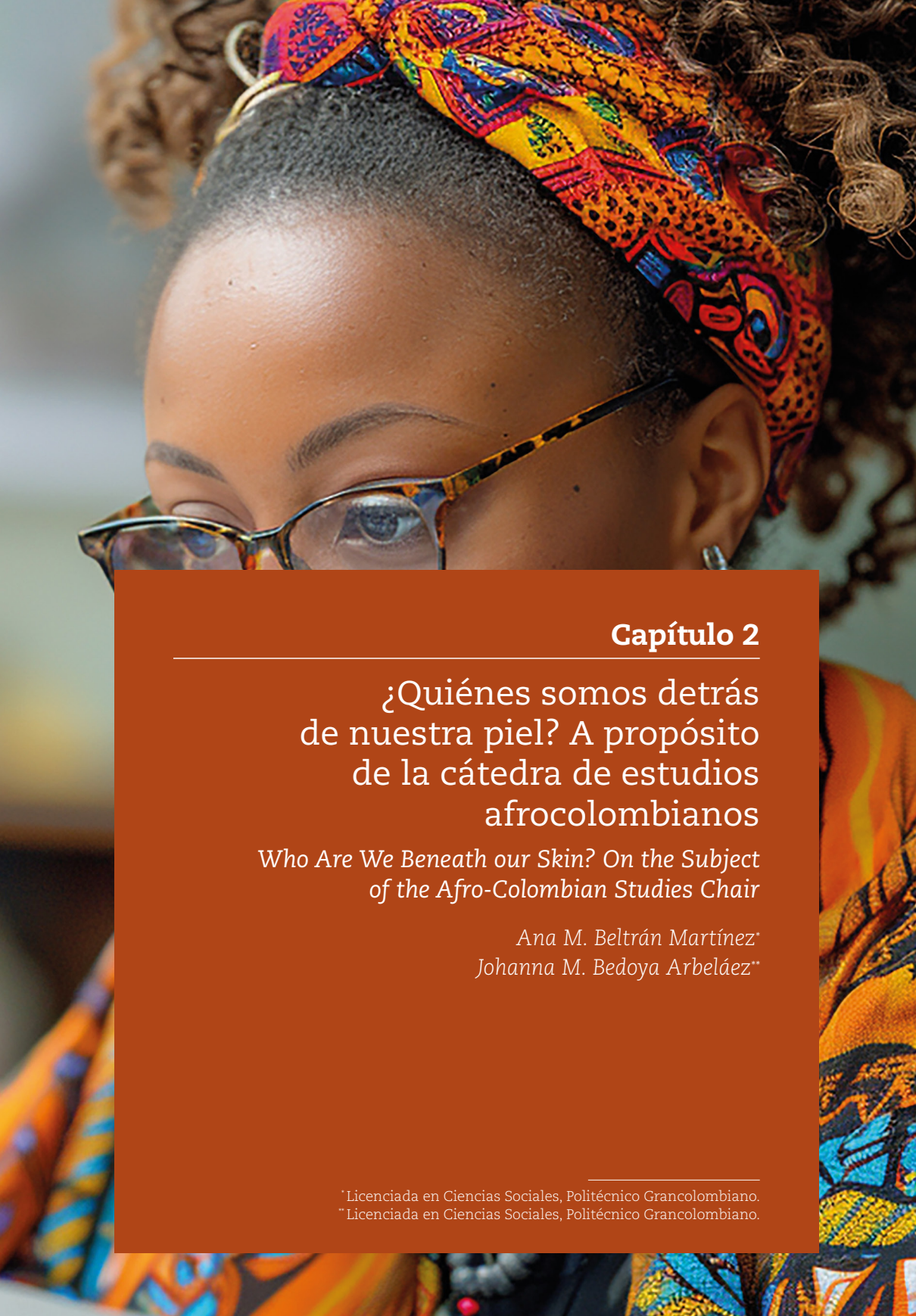


Fuente: equipo investigador (2023).

Algunas conclusiones

Esta investigación ha pretendido reivindicar el papel que juegan los maestros en los territorios a partir de sus experiencias docentes y de su tenacidad para enfrentar las dificultades y las desigualdades propias de las regiones en Colombia. En ese sentido, rescata sus conocimientos de años en el ejercicio de la docencia y la importancia de la práctica pedagógica en el desarrollo de reflexiones y saberes acumulados en este proceso.

Además, la investigación resalta la diversidad étnica, cultural y socioeconómica de los maestros, quienes son fundamentales para el desarrollo de los territorios, por cuanto la escuela sigue siendo una apuesta de construcción de ciudadanía y paz; desde ese punto de vista, es clave reconocer esas trayectorias y demandar todos los apoyos necesarios, que aún no llegan a las regiones por diversas razones, como la violencia y el abandono.



Capítulo 2

¿Quiénes somos detrás de nuestra piel? A propósito de la cátedra de estudios afrocolombianos

*Who Are We Beneath our Skin? On the Subject
of the Afro-Colombian Studies Chair*

Ana M. Beltrán Martínez*

Johanna M. Bedoya Arbeláez**

*Licenciada en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

**Licenciada en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

Introducción

Colombia es un país que, durante mucho tiempo, se resistió a reconocer su carácter *multicultural*. Los proyectos de nación que intentaron cohesionar el total de la población durante los siglos XIX y XX se construyeron mediante el sistemático silenciamiento de comunidades indígenas, afrodescendientes y negras que habitan el territorio. Las ideas centralistas y eurocéntricas en relación con la raza y la cultura excluyeron la participación de otras formas de pensar y vivir. Este *epistemicidio* es constitutivo de un Estado que privilegió narrativas criollas y mestizas como únicos relatos históricos para la construcción de una identidad nacional.

A partir de la Constitución de 1991, el Estado dio un giro en términos políticos sobre la participación de las diversas comunidades mencionadas; de esta manera, se movilizaron conceptos como *interculturalidad* y *pluriculturalidad*. La promesa por una nación que celebrara las diferencias y creara espacios más igualitarios se ancló al desarrollo de un Estado social de derecho, que trabajaría por construir políticas para las poblaciones más vulnerables. Sin embargo, en la práctica, después de más de tres décadas, aún persisten las prácticas violentas y de exclusión heredadas del colonialismo.

En consecuencia, se continúa legitimando saberes y prácticas más valiosas que otras, esto tiene como efecto representaciones e imaginarios problemáticos que terminan por transformar la complejidad

y la riqueza cultural de las comunidades en economías folclóricas y exóticas. En este contexto, la cátedra de estudios afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993 y regulada por el Decreto 1122 de 1998, ha buscado contrarrestar desde los escenarios educativos los estereotipos violentos que se reproducen sobre las comunidades, además de visibilizar historias que no han sido contempladas en las narrativas de nación.

Pero más allá de ser un mandato legal, son las maestras y los maestros quienes, desde sus contextos, plantean esta cátedra como un escenario de disputa colectiva que busca desmontar el racismo estructural que aún habita en nuestro país, y que permite denunciar las condiciones en las que niñas, niños y jóvenes viven cuando entienden que la lectura que hace la sociedad sobre sus corporalidades determina en muchas ocasiones su existencia y su posibilidad de soñar con un futuro mejor.

¿Quiénes somos detrás de nuestra piel?

La realidad de las comunidades afro en el mundo es de lucha constante por la supervivencia y la libertad, lo que es un tema recurrente en el transcurso del tiempo. A pesar de esto, se ha logrado forjar la creatividad, la innovación y las contribuciones significativas a la sociedad en general. Aunque todavía enfrentan desafíos, las comunidades afrodescendientes continúan luchando por la igualdad y la justicia en todas partes.

El pueblo negro en Colombia es un ejemplo de resistencia, de lucha por la dignidad y la libertad, así como de aportes a la construcción de la nación, aunque, ha sido invisibilizada y silenciada por la discriminación de carácter étnico, aspecto que aún persiste en la sociedad colombiana, ya que muchas personas ignoran o rechazan la diversidad cultural del país, y niegan los derechos de las comunidades afrocolombianas, que han sufrido violencia sistemática y exclusión social. No obstante, creemos que es necesario reconocer y valorar la historia de las comunidades afrodescendientes, su riqueza cultural, su contribución al desarrollo del país y el papel protagónico que han jugado en la defensa de los derechos humanos.

El informe de la Comisión de la Verdad revela un episodio que muestra "la verdad del pueblo negro" (2022). En este se pueden ver relatos de

horror, abusos y de conflicto armado, todo lo cual afectó sus territorios, dejándolos con vulnerabilidad y marginalidad mayor que la del resto del país, aspecto que revela la magnitud del sufrimiento humano causado por la violencia en el país. Según datos recopilados por la Comisión de la Verdad 8 775 884 personas fueron víctimas de violaciones a los derechos humanos (tabla 1), cada una con una historia, una identidad y una dignidad que merecen ser reconocidas y reparadas. Los datos también muestran el impacto diferencial de la violencia, según la pertenencia étnica, evidenciando las desigualdades y las discriminaciones que han marcado la historia del conflicto.

Tabla 1. Población afectada en el conflicto armado en relación con la pertenencia étnica

Homicidio	El 91% de las víctimas fueron mestizos; 6 %, negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros, y 3 %, indígenas
Desaparición forzada	El 87 % de las víctimas fueron mestizos; 9 %, negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros, y 5 %, indígenas
Secuestro	El 86 % de las víctimas fueron mestizos; 9 %, negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros, y 5 %, indígenas
Desplazamiento	El 82 % de las víctimas fueron mestizos; 14 %, negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros, y 4 %, indígenas.
Reclutamiento	El 80 % de las víctimas fueron mestizos y 20 % tienen alguna pertenencia étnica (negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros, indígenas, rom)

Fuente: elaboración propia con base en Comisión de la Verdad (2022).

Este dolor no debe ser dejado en el olvido, sino que tiene que ser reconocido y buscar caminos hacia la reparación; por eso, es importante que el Estado colombiano cumpla con las recomendaciones de la Comisión de la Verdad, que incluyen garantizar la protección de los líderes sociales afrocolombianos, implementar medidas de desarrollo económico y social con enfoque étnico, fortalecer la participación política y cultural de las comunidades negras, y promover la educación intercultural y antirracista en todo el país. Solo así se podrá construir una paz verdadera y duradera para el pueblo negro y para toda Colombia.

La diversidad cultural del pueblo raizal, afrodescendiente y palenquero es un patrimonio invaluable que enriquece la identidad nacional y

el desarrollo social de Colombia. Estos grupos étnicos han aportado sus saberes, tradiciones, lenguas, cosmovisiones y formas de vida al tejido multicultural del país, y han resistido históricamente la discriminación, la exclusión y la violencia. Reconocer la importancia de esta diversidad implica valorar y respetar las diferencias, promover el diálogo intercultural, garantizar los derechos de estas comunidades y fomentar su participación en los espacios de decisión. Asimismo, implica reconocer los desafíos que enfrentan estos grupos para preservar su identidad y su territorio, y para acceder a las oportunidades de desarrollo que ofrece el Estado. La diversidad cultural del pueblo raizal, afrodescendiente y palenquero es una fuente de riqueza y de aprendizaje para todos los colombianos, y debe ser protegida y celebrada como parte esencial de nuestra nación.

Los afrodescendientes han contribuido de manera significativa a la riqueza cultural, política y académica de varios países alrededor del mundo. Esto se puede percibir a través de algunos ejemplos de las tradiciones y logros que nos han aportado, como se lee en la tabla 2.

Tabla 2. Aportes de la comunidad afrodescendiente

Bailes y música	La influencia africana en la música y la danza es innegable. Desde el jazz y el blues en Estados Unidos hasta la samba en Brasil, la música afrodescendiente ha influido en una amplia gama de géneros musicales y estilos de baile. Además, ritmos como el reggae, el afrobeat y el dancehall han ganado popularidad a nivel mundial gracias a grandes artistas afrodescendientes de renombre internacional. En Colombia, tenemos una mezcla de cumbia y jazz de la mano de Francisco Zumaqué, Antonio Arnedo quien mezcló otros géneros musicales, así como Delia Zapata Olivella, bailarina, folclorista y profesora, entre otros grandes maestros.
Gastronomía	La cocina afrodescendiente ha dejado una marca indeleble en la gastronomía de numerosos países. Platos como el gumbo en Estados Unidos, el feijoada en Brasil, el jerk en Jamaica y el mofongo en Puerto Rico son solo algunos ejemplos de la diversidad culinaria que ha sido influenciada por las tradiciones culinarias africanas. En nuestra tierra este legado culinario lo podemos apreciar con el kumé, arroz con coco, encocado de pescado y demás platos que han sido heredados de la tradición afro.

Política y liderazgo	A lo largo de la historia, líderes afrodescendientes han desempeñado roles prominentes en la política y han luchado por la igualdad y la justicia social. Desde figuras como Nelson Mandela (Sudáfrica) y Martin Luther King Jr. (Estados Unidos) hasta líderes contemporáneos como Barack Obama, la presencia y la influencia de líderes afrodescendientes en la política internacional han sido significativas. Colombia ha contado con una representación afro en sus fueros políticos después de la Constitución política de 1991, como Juan José Gil Nieto, el único presidente negro del país hasta la fecha.
Deportes	Los deportistas afrodescendientes han logrado destacarse en una amplia variedad de disciplinas deportivas a nivel internacional. Desde figuras legendarias como Pelé en el fútbol, Muhammad Ali en el boxeo y Serena Williams en el tenis, hasta atletas contemporáneos como Usain Bolt en el atletismo y LeBron James en el baloncesto, los logros deportivos de los afrodescendientes han inspirado a millones en todo el mundo. Catherine Ibargüen ha representado a Colombia en grandes eventos deportivos en la rama del atletismo siendo medallista olímpica y campeona mundial, Pambelé campeón mundial de boxeo, María Isabel Urrutia oro en los olímpicos en halterofilia.
Artes y academia	En el ámbito de las artes y la academia, los afrodescendientes han realizado contribuciones significativas en campos como la literatura, el cine, la filosofía, la ciencia y más. Autores como Toni Morrison y Chimamanda Ngozi Adichie, cineastas como Spike Lee y Ava DuVernay, y científicos como George Washington Carver y Mae Jemison son solo algunos ejemplos de la diversidad de talentos y logros en estas áreas. Algunas mujeres afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras han contribuido al cine colombiano como son Esperanza Biohó, Liliana Angulo Cortés y Cimarrón Producciones, Manuel Zapata Olivella médico, antropólogo y escritor.

Fuente: elaboración propia de acuerdo con Arocha y Friedemann (1986), BBC (2019), Burawoy (2022) y Dubois (2007).

El tráfico transatlántico de esclavos es una de las páginas más oscuras de la historia humana, marcada por el sufrimiento y la resistencia de millones de africanos. Entre los siglos **xvi** y **xix**, se estima que unos 11 millones de africanos fueron forzados a cruzar el Atlántico

hacia las Américas en condiciones inhumanas. Brasil, país que recibió aproximadamente la mitad de estos individuos, se convirtió en el epicentro de este comercio en el hemisferio sur. La mayoría de los esclavos que llegaron a Brasil provenían de regiones como el delta del río Congo y la actual Angola, siendo Luanda un puerto clave en esta red de comercio (SlaveVoyages, s.f.).

La influencia de estos africanos esclavizados es palpable en la cultura brasileña actual, desde la música hasta la gastronomía, pasando por las tradiciones religiosas y las artes. A pesar de la abolición de la esclavitud en Brasil en 1888, las secuelas de este periodo aún se sienten en las desigualdades socioeconómicas y en el racismo estructural que persiste en la sociedad. El reconocimiento y la valoración de la contribución africana a la identidad nacional brasileña son fundamentales para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

También es importante recordar que el tráfico de esclavos no solo se limita a las situaciones de tragedia y opresión, sino que también es una historia de resistencia, resiliencia y supervivencia. Los africanos y sus descendientes han luchado incansablemente por su libertad y derechos, dejando un legado de lucha y esperanza para las futuras generaciones; la memoria de este pasado doloroso debe servir como un recordatorio constante de la necesidad de luchar contra la discriminación y promover la igualdad de derechos para todos (SlaveVoyages, s.f.).

La situación actual de los descendientes de los esclavos en América Latina y del mundo es diversa y compleja. Algunos países han reconocido su aporte histórico y cultural y han implementado políticas de reparación y de inclusión social para estas comunidades. Algunos ejemplos significativos se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Reconocimiento a su aporte histórico y cultural

Brasil	Uno de los países con mayor población afro fuera de África. La integración de su censo, en el año 2003 creó la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial.
Estados Unidos	En sus diversos intentos de acabar la discriminación racial y la desigualdad económica se instauró la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Ley de Derechos electorales de 1965

Colombia	La Ley 70 de 1993 reconoce los derechos territoriales de las comunidades negras. Se han promulgado marcos legales para abordar la discriminación racial y la marginación social
Sudáfrica	Sudáfrica introdujo políticas de justicia social y reconciliación después del fin del apartheid en 1994 como un intento de acabar las disparidades pasadas entre negros y blancos
Cuba	A pesar de ser una sociedad predominantemente mestiza, Cuba reconoce la contribución de las poblaciones afrodescendientes a su cultura y sociedad, promoviendo políticas de igualdad e inclusión social

Fuente: elaboración propia con base en Lovejoy (1999), Archivo General de la Nación (2021) y Klein & Visson (2013).

Como estos y otros ejemplos, también hay países que han tomado medidas para reconocer y abordar las desigualdades históricas y promover la inclusión social de las comunidades afrodescendientes; sin embargo, sigue siendo un desafío global que requiere un compromiso continuo y acciones concretas para lograr una verdadera igualdad racial y social. Mientras tanto, en diversos países se siguen encontrando estructuras de discriminación y racismo que afectan las condiciones de vida de las poblaciones afrodescendientes (ver tabla 4).

Tabla 4. Países con discriminación y racismo sistemático

Estados Unidos	A pesar de los avances en la lucha por los derechos civiles, la discriminación racial sigue siendo un problema significativo en Estados Unidos, especialmente, para las comunidades afroamericanas. Las disparidades en áreas como la justicia penal, la educación y la atención médica reflejan un sistema que todavía perpetúa el racismo sistémico. Ingresos: los ingresos de los hogares negros son poco más del 60 % de los hogares blancos. El poder adquisitivo es aproximadamente el mismo que hace 40 años, ajustando la tasa de inflación. Empleo: la tasa de desempleo es del 6,2%, lo cual equivale al 94 % más que a las personas de raza blanca. Los hogares blancos son, por lo menos, diez veces más ricos que los negros.
----------------	---

	Encarcelamiento: en el año 2018, los estadounidenses de raza negra constituían el 33 % de la población penitenciaria, lo que representa el 12 % de la población adulta. La tasa de encarcelamiento es seis veces mayor para negros que blancos. Educación: los estudiantes negros en colegios universitarios y universidades estadounidenses representan el 14 %. El 6 % de todos los profesores son negros, el 96 % de los catedráticos negros enseñan en universidades HBCU (historically black colleges and universities). Salud: el 19 % de la población negra no tiene seguro de salud. La tasa de mortalidad infantil es el doble, el acceso a la donación de órganos es del 6 %.
Brasil	A pesar de tener una gran población afrodescendiente, Brasil sigue siendo un país donde la discriminación racial es común. Las disparidades raciales son evidentes en áreas como el acceso a la educación, la atención médica y el empleo. Ingresos: los pretos (negros) representan el 75,2 % de la población en el grupo de ingresos más bajos, mientras que la cifra de la población general es del 25,4 %; un preto (negro) solo recibe el 56,1 % del salario de un branco (blanco); y el 32,9 % de los pretos (negro) viven por debajo del umbral de la pobreza (5,50 dólares al día), mientras que el 8,8 % se encuentra en la pobreza extrema (1,90 dólares al día). Empleo: la población ocupada es predominantemente negra o morena 46,3 millones, superando en un 17 % a la población blanca 39,5 millones, pero existe una clara diferencia en la distribución, ya que las actividades con menor remuneración o mayor informalidad son personas negras o marrón. Domésticos +91%, construcción +83%, agricultura +58%. El promedio de la población blanca ocupada fue un 73,3 % (R\$3.056) superior a la negra o morena (R\$1764.) Encarcelamiento: en el 2022, un total de 442 033 de personas negras encarceladas representó el 68,2 % del número de personas presas, en comparación con 197 084 blancos. Educación: para el 2022 se mostró un alza en el porcentaje de personas mayores a 25 años que habían terminado la secundaria, sin embargo, se observan realidades diferentes al considerar el color de piel y la raza: el 60,7 % de blancos había terminado la escuela secundaria, entre los negros y mestizos el nivel se situó en el 47 %.

	Salud: en el año 2019, la tasa de mortalidad en madres gestantes negras fue de 62,7 por cada 100 000 nacidos vivos, mientras que entre las mujeres blancas fue de 36,1 por cada 100 000 nacidos vivos. En Brasil, las estadísticas específicas sobre el acceso a la salud de las personas de raza negra pueden ser limitadas, ya que el Gobierno brasileño no suele recopilar datos desglosados por raza en el ámbito de la salud.
Sudáfrica	Aunque Sudáfrica ha avanzado significativamente desde el fin del apartheid, todavía enfrenta desafíos en términos de desigualdad económica y social que afectan principalmente a las comunidades negras. Ingresos: según el informe del Banco Mundial, la tasa de pobreza es del 20 %, solo el 10 de la población acumula el 80 % de la riqueza, lo que demuestra que la mayoría de los negros siguen siendo pobres. Cualquier reducción en la brecha entre los ingresos promedio de blancos y negros desde la década de 1990 se debe en gran parte a los avances entre los trabajadores negros en el 10 % superior de la distribución. De los sudafricanos que tiene empleo alrededor de 3 millones de personas subsisten de la economía informal, donde los ingresos son muy bajos. Otras 900 000 personas trabajan en la agricultura y alrededor de 1 millón como trabajadores domésticos, oficios en los cuales los ingresos son muy bajos. Empleo: la tasa de desempleo aumentó, pero sigue siendo más alta entre la población negra. En el 2018, la tasa entre la población negra estaba en el 30,4 %, mientras que entre los blancos era del 7,6 %. De los sudafricanos que tiene empleo alrededor de 3 millones de personas subsisten.

Educación: en la Sudáfrica actual, producto de las negociaciones entre el Congreso Nacional Africano y el Gobierno del apartheid, en 1994, los blancos conservan un poder desproporcionado sobre la economía y otros sectores importantes, como la educación superior. En la educación superior, la inscripción casi se duplicó, en porcentaje en la población negra, aumentando en un 10 % en 1996 y un 16 % en 2011. Sin embargo, las tasas de deserción son altas y la mayoría de los estudiantes tarda mucho en graduarse, puesto que el rendimiento de muchos estudiantes negros es muy bajo y su desempeño escolar se ve afectado por problemas persistentes fuera de la escuela, tales como la pobreza y la salud. Para la educación básica, las escuelas se han hecho obligatorias y gratuitas hasta el noveno grado. En el nivel de educación superior, los estudiantes negros tienen ahora una amplia gama de opciones de ayuda financiera en forma de subvenciones, préstamos y becas.

Salud: enfermedades como la hipertensión y la diabetes debido al cambio de hábitos alimenticios, junto al sedentarismo y a un mayor número de accidentes de tráfico por el desarrollo de las ciudades y las clases medias ponen en jaque los servicios de salud africanos que aún luchan contra dolencias como la malaria. A su vez, deben enfrentar otras enfermedades emergentes como la diabetes, las dolencias respiratorias, asociadas con la alimentación y el estilo de vida, llamadas enfermedades no transmisibles (ENT).

Haití

La población de Haití es predominantemente negra, es un país que ha enfrentado inestabilidad política y económica durante décadas, lo que ha exacerbado las condiciones de vida de las personas afrodescendientes.

Ingresos: seis de cada diez habitantes de Haití viven con menos de dos dólares al día. En Haití, la crisis no solo es política, sino también económica. Los altos índices de inflación y pobreza, la escasez de alimentos y combustible y un desempleo constante en el panorama más preciso de la situación en este pequeño país del Caribe con cerca de 11 millones de habitantes. La economía haitiana cayó, al menos, 3 % en el 2020, aunque ya venía en terreno negativo antes de la pandemia con una contracción del 1,7 % en el 2019. Su PIB per cápita fue tan solo \$3.306 de dólares en el año 2022, según el Banco Mundial (mientras que la medida de América Latina y el Caribe fue \$19 269) una cifra que no incluye las desigualdades de ingresos de sus habitantes.

Empleo: se estima que la tasa de desocupación estimada para el 2021 fue del 15,7% y la informalidad para el 2012 fue de la mitad de la Fuerza laboral 91,5%. La tasa de desempleo en el 2022 fue del 14,8% para el total de la población. Si se desglosa por sexo, la tasa es el 17,8% para mujeres y el 12,1% para hombres. La tasa de alfabetización fue del 83% en el 2016; en hombres, el promedio fue del 82,6%; y en mujeres de 83,4%. Otro aspecto que cabe destacar es que el porcentaje de la población por debajo de la línea de pobreza fue del 58,5% en el 2012, de acuerdo con la línea nacional, lo que representa una disminución con respecto al 2000, cuando se encontraba en el 48%.

Educación: casi la mitad de las personas haitianas de 15 años o mayores son analfabetas. La calidad de la educación pública, en general, es deficiente, y el 85% de las escuelas son privadas y cobran tarifas que excluyen a la mayoría de los niños de familias de bajos ingresos.

Existen innumerables entidades que intervienen en el medio educativo haitiano, sin ninguna reglamentación del Ministerio Nacional de Educación para adquirir un cuadro legal y operacional. Este tipo de funcionamiento tiene enormes repercusiones sobre la calidad de la educación y, en especial, sobre la formación de los educadores. Sin embargo, la estructuración académica permanece pertinente y codifica este medio. Lo mismo ocurre cuando se habla de los cuatro niveles de enseñanza/aprendizaje en Haití: el preescolar, el fundamental, el secundario y el superior.

Salud: entre el 2000 y el 2017, la mortalidad infantil en Haití pasó de 80,3 a 59 por 1000 nacidos vivos, lo cual implicó una reducción del 26,5%. Por su parte, el porcentaje de nacimientos con peso bajo (menos de 2500 g) se incrementó del 9,6% a 11,2% entre los años 2012 al 2021, mientras que la adherencia a la lactancia materna exclusiva en la población infantil de hasta 6 meses representó un 23%, en el 2000, y un 39,9% en el 2017.

En el 2021 se registraron 91 nuevos casos de tuberculosis por cada 100 000 habitantes en Haití. En el 2019, la tasa de mortalidad por tuberculosis (ajustada por edad y por 100 000 habitantes) para la población total fue de 9,2 ese mismo año (7,9 en mujeres y 10,5 en hombres).

Colombia

Aunque en Colombia se han implementado algunas políticas para abordar la discriminación racial, las comunidades afrocolombianas siguen enfrentando barreras significativas en términos de acceso a la tierra, la educación y la atención médica.

Ingresos: la pandemia por COVID-19 y el confinamiento fueron un choque exógeno que afectó la generación de ingresos de muchos hogares, pues sus condiciones de empleo se redujeron considerablemente por la inestabilidad y la merma de participantes en el mercado laboral. En Colombia, aunque hubo un crecimiento por factores demográficos de la población en edad de trabajar en términos absolutos, la participación en el mercado disminuyó en 1821699 personas. Desde el 2019 hasta el 2021, el mercado expulsó 1845 755 personas de la ocupación a personas desempleadas. De este modo, las personas desempleadas crecieron en 691 703 personas y la población por fuera del mercado laboral creció en 2 975 753 personas. El ingreso mensual promedio del hogar de los afrodescendientes es de \$862 501; el ingreso promedio de la población afrodescendientes es Cartagena es ligeramente menor al promedio nacional.

Empleo: Sánchez (2013) explica que la pigmentocracia fue una práctica colonialista en América, rezago de la esclavitud que discriminó a indígenas y afrodescendientes durante los años posteriores. "De este modo se discriminó socialmente, permitiendo el acceso a educación, oficios y profesiones de acuerdo con el color de la piel. Práctica que ha perdurado y hoy se evidencia en Colombia en los cargos directivos y profesionales. Según un estudio de la Andi los cargos directivos se ocupan así: blancos 62%, mestizos 30%, afrocolombianos 6% e Indígenas 1%. La Universidad de los Andes y Dejusticia realizaron una investigación que demostró que un hombre o una mujer afrodescendiente tiene un 10% menos de probabilidades de ser tenido en cuenta para ocupar un cargo, así cumpla con el perfil. En Cali, según un estudio que realizó la Universidad Icesi, la brecha salarial indica que para un afrocolombiano un año más de educación en su perfil académico significa solamente un incremento del 6% en el salario; mientras que para alguien que no sea afro es del 8%. Así tengamos más educación tienden a pagarnos menos. El estudio demostró que las comunidades afrodescendientes tienen menos posibilidad de acceder a cargos directivos en empresas privadas" (Quintero Martínez, 2020).

En Colombia, la tasa de mortalidad materna, de las mujeres afrodescendientes es 1,8 veces mayor.

Educación: “Según la CEPAL, solo el 10,5% de los jóvenes NARP, de 25 a 29 años, han concluido sus estudios de educación superior en comparación al 18,5% de los colombianos no NARP. Este indicador da muestra de la desigualdad e inequidad a la que está expuesta la población afrodescendiente del país en el acceso y permanencia en la educación superior”, indicó María Paulina Vásquez (2022). Las principales dificultades encontradas en el marco del estudio radican en el acceso de los jóvenes estudiantes a cursar carreras de educación superior. Mientras el 18,8% de los colombianos entra a un programa universitario, según el censo nacional del 2018 del DANE, solo el 14,8% de la población NARP logra acceder. Esta brecha se replica en programas de posgrado, con un 1,8% para afrodescendientes con respecto al 2,8% de la población, en general.

Salud: “las inequidades en salud que enfrentan las personas afrodescendientes se dan en un contexto de discriminación y racismo institucional, muchas veces exacerbado por las desigualdades de género”, dijo la directora de la OPS. Se manifiestan desde los primeros años de vida, y los riesgos de salud acumulados aumentan con la edad, produciendo diferencias significativas en los niveles de mortalidad y esperanza de vida” (Organización Panamericana de la Salud – OPS, 2021). En consecuencia, diferentes factores relacionados con la discriminación y la estigmatización, junto con las desigualdades de género y las desventajas sociales y económicas, explican los malos resultados en materia de salud de las personas afrodescendientes. La salud sigue siendo un lunar enorme; los centros hospitalarios no solo carecen de médicos sino también de insumos para la prestación de los servicios. En Colombia, la tasa de mortalidad materna, de las mujeres afrodescendientes es 1,8 veces mayor.

Fuente: elaboración propia con información tomada del Banco Mundial (2021), DANE, (2018), Organización Panamericana de la Salud (2021), Quintero Martinez, (2020).

La influencia afrodescendiente en nuestra cultura es una fuente de conocimiento y valoración que no se debe ignorar, la lucha, resistencia y legado han contribuido a la formación de la identidad y la diversidad. Reconocer el trabajo forzado al que fueron sometidos muchos de ellos, por el simple hecho de tener una piel distinta a la dominante, es un acto de justicia y reparación histórica. Debemos aprender de sus

vivencias, sus saberes y sus expresiones, para enriquecer nuestra visión del mundo y fortalecer nuestra convivencia.

Benkos Biohó fue un líder rebelde que se opuso al sistema esclavista impuesto por los españoles en la actual Colombia. Nacido en Guinea, Bissau fue capturado y vendido como esclavo en Cartagena de Indias, donde logró escapar junto con otros compañeros, fundó el primer palenque o comunidad de cimarrones libres en las montañas de San Basilio, donde se proclamó rey y organizó una resistencia armada contra las autoridades coloniales. Su lucha fue una de inspiración para otros esclavos llamados a buscar su libertad y a defender su dignidad frente a la opresión. Benkos Biohó es considerado un héroe y un símbolo de la emancipación de los pueblos oprimidos.

Para comprender la diversidad intercultural que se encuentra en el mundo actual es necesario también analizar las ideologías y los movimientos que se oponen a ella, como los grupos pro-blancos; estos defienden la supremacía de la raza blanca y rechazan cualquier forma de mestizaje o interculturalidad. Para ellos, la humanidad solo debe estar conformada por aquellos que cumplen con sus criterios de pureza racial y cultural, siendo los demás inferiores o indeseables. Esto conlleva una visión que es contraria a los principios de respeto, tolerancia y convivencia pacífica que promueven los derechos humanos y la democracia.

Pregunta problema

¿Cómo reconocer los aportes de las comunidades negras a la historia y diversidad étnica y cultural del país en la escuela y la universidad desde los informes de la comisión de la verdad?

Objetivos

General:

- Establecer los aportes de las comunidades afrodescendientes a la cultura colombiana y la forma cómo han sido integrados para ser valorizados en la escuela.

Específicos:

- Identificar el contexto histórico en el que se desarrolló la esclavitud y la abolición en Colombia y en el mundo, considerando las diferencias y similitudes entre las distintas épocas y lugares.
- Visibilizar a partir de la revisión bibliográfica los principales aportes de la cultura afro a la cultura colombiana.
- Recuperar los saberes afro en la escuela a través de una secuencia didáctica que trabaje el informe de la comisión de la verdad.

Referente teórico

La historia de las comunidades afrodescendientes en el mundo es rica y diversa, marcada por la esclavitud, la lucha por la emancipación, la resistencia cultural y la búsqueda de igualdad y justicia. Algunos puntos clave en esta historia se describen en la tabla 5.

Tabla 5. Historia de las culturas afrodescendientes

Esclavitud	Durante épocas, millones de africanos fueron detenidos y vendidos como esclavos para trabajar en plantaciones, minas y otras industrias en América, Europa y otras partes del mundo. Este tráfico transatlántico de esclavos dejó una profunda huella en la historia y la demografía de muchas regiones
Resistencia y lucha por la emancipación	Aún con las condiciones inhumanas de la esclavitud, las comunidades se resistieron activamente a su opresión, pasando por rebeliones y fugas hasta formas más sutiles de resistencia como la cultural. Los afrodescendientes lucharon por libres y tratados con dignidad
Abolición de la esclavitud	A lo largo del siglo XIX, en diferentes lugares, países o regiones se abolió la esclavitud, siendo un proceso gradual que enfrentó resistencia por parte de los propietarios de esclavos. La abolición de la esclavitud no significó de inmediato la igualdad y la justicia para los afrodescendientes, quienes continuaron enfrentando discriminación y desigualdad legal y social

Diáspora africana	La abolición de la esclavitud conllevó a la formación de comunidades afrodescendientes en todo el mundo, desde Brasil y el Caribe hasta Estados Unidos y Europa. Estas comunidades desarrollaron culturas distintivas, logrando un matiz diverso debido a sus influencias por las tradiciones africanas, pero, a su vez, también por las condiciones locales y las interacciones con otras culturas
Movimientos por los derechos civiles	A lo largo del siglo xx, las comunidades afrodescendientes han liderado movimientos por los derechos civiles, inclusión y la igualdad racial en todo el mundo. Partiendo de la lucha contra la segregación racial en Estados Unidos hasta el apartheid en Sudáfrica, los afrodescendientes han desempeñado un papel central en la búsqueda por la justicia y la igualdad
Reconocimiento y celebración de la cultura afrodescendiente	En las últimas décadas ha habido un creciente reconocimiento y celebración de la cultura afrodescendiente en todo el mundo, la música, el arte, la gastronomía y la moda. Siendo impulsados por movimientos como el Black Power y el afro futurismo, que promueven la afirmación y la valoración de la identidad afrodescendiente

Fuente: elaboración propia con base en Agência Brasil, (2023); Colmenares, (1973); Gómez (2001); Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística -IGBE- (2022) y Mandela (1963).

La historia afro se entrelaza con la esclavitud, el racismo y la segregación racial, pero también abarca una rica diversidad cultural que ha influido en el desarrollo de numerosas sociedades. En la tabla 6 se encuentran algunas teorías que ayudan a comprender este aspecto de nuestro pasado.

Tabla 6. Referentes teóricos

	Descripción	Autor	Año
Teoría de la dependencia	Teoría desarrollada en América Latina en la década de 1960. Examina las relaciones entre los países desarrollados y los países en desarrollo. Se puede aplicar al análisis de la esclavitud y el colonialismo como sistemas que explotaron y dependieron de las economías y los recursos de las colonias, incluidos los esclavos africanos	Theotônio dos Santos	1998
Teoría crítica de la raza	Este enfoque, influenciado por el pensamiento crítico y la teoría social, analiza cómo el racismo se entrelaza con las estructuras de poder y domina las relaciones sociales. Autores como W.E.B. Du Bois y Frantz Fanon han contribuido significativamente a esta área	Derrick Bell	(2023)
Teoría de la interseccionalidad	Desarrollada por Kimberlé Crenshaw, esta teoría examina cómo las identidades de raza, género, clase y otros factores se entrecruzan y se superponen, afectando las experiencias de las personas en contextos sociales, económicos y políticos. Ayuda a comprender cómo la opresión racial se entrelaza con otras formas de discriminación	Kimberlé Crenshaw	2012
Teoría del colonialismo interno	Frantz Fanon explora cómo el colonialismo interno perpetúa la opresión y la explotación dentro de las mismas sociedades colonizadas. Se puede aplicar al análisis de la segregación racial y las políticas discriminatorias dentro de los países que han experimentado la esclavitud y el colonialismo	Frantz Fanon	2023

	Descripción	Autor	Año
Teoría del multiculturalismo	Examina la coexistencia de diferentes grupos culturales en una sociedad y aboga por la valoración y la celebración de la diversidad cultural. Puede ayudar a comprender la contribución de las comunidades afrodescendientes a la cultura y la historia de diferentes países, así como a promover la inclusión y la igualdad	Will Kymlicka	1996

Fuente: elaboración propia con base en Bell, (2023); Crenshaw, (2012); Do Santos, (1998); Fanon, (2023); Kymlicka (1996).

Las teorías que aquí se nombran parten desde vivencias del ser afro. La esclavitud, el racismo y la diversidad cultural son fundamentales para entender las complejas dinámicas sociales que han moldeado e influyen en nuestra sociedad. Estos marcos conceptuales ofrecen una visión retrospectiva de los eventos históricos; a su vez, también proporcionan herramientas analíticas para desentrañar las estructuras de poder y las ideologías que perpetúan la desigualdad y la discriminación.

¿Qué pueblos africanos vinieron a América? ¿Por qué y cómo fueron esclavizados?

El comercio transatlántico de esclavos es una de las páginas más oscuras de la humanidad, marcada por el sufrimiento y la explotación de millones de africanos. Durante más de cuatro siglos, este comercio inhumano fue un pilar económico para las colonias europeas en el Nuevo Mundo, donde la mano de obra esclavizada fue esencial para el desarrollo de las plantaciones y la producción agrícola. Los reinos africanos, como el de Ashanti y Dahomey, jugaron un papel crucial en la captura y venta de prisioneros de guerra y otros individuos a los comerciantes europeos, lo que llevó a la pérdida de comunidades enteras y a la alteración de la dinámica social y política en el continente africano.

El proceso de captura, venta y transporte de esclavos estaba plagado de violencia y brutalidad. Numerosos cautivos no sobrevivían al viaje transatlántico, conocido como la “travesía del medio”, debido a las terribles condiciones a bordo de los barcos negreros. La estimación de

que por cada tres esclavizados, solo uno llegaba a su destino, reflejaba la mortalidad y el sufrimiento asociados con este viaje; al final, los sobrevivientes enfrentaban una vida de dura labor y opresión en las Américas, donde estaban forzados a trabajar en condiciones inhumanas.

La cifra de 12 millones de africanos transportados a América es una estimación conservadora, ya que algunos historiadores sugieren que el número real podría ser mucho mayor. La dinámica de género en la esclavitud también es compleja; si bien los hombres constituían la mayoría de los esclavizados, las mujeres y los niños también fueron forzados a la esclavitud, a menudo en roles específicos que incluían la explotación sexual y el trabajo doméstico.

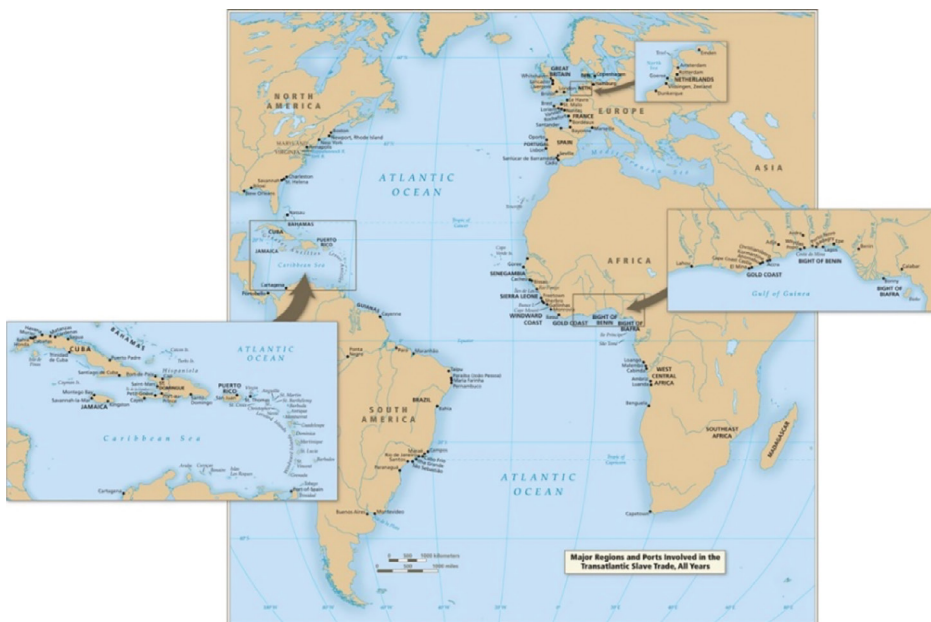
En Colombia, durante la época colonial y de la esclavitud, los africanos esclavizados fueron llevados especialmente a las regiones costeras del país, la región del Caribe y la costa del Pacífico, siendo estas áreas centros importantes de producción agrícola, como las plantaciones de caña de azúcar, cacao y tabaco, donde requerían una gran cantidad de mano de obra para trabajar en condiciones de esclavitud. En el Caribe colombiano, ciudades como Cartagena de Indias, Barranquilla y Santa Marta fueron importantes puntos de entrada para los esclavos africanos debido a su ubicación estratégica y su relevancia en el comercio transatlántico. En la costa del Pacífico, ciudades como Buenaventura y Chocó también recibieron una cantidad significativa de africanos esclavizados (figura 1).

El proceso de esclavitud y segregación en Colombia fue brutal y deshumanizante. Los africanos esclavizados fueron tratados como propiedad y sometidos a trabajos forzados en condiciones extremadamente duras; asimismo, fueron privados de sus derechos básicos, sometidos a castigos físicos y separados de sus familias y comunidades de origen; además, se establecieron sistemas de segregación racial que perpetuaron la discriminación y la marginalización de los africanos y sus descendientes. Aunque la esclavitud fue abolida oficialmente en Colombia en 1851, las secuelas de la esclavitud y la discriminación racial persistieron durante mucho tiempo después, dando lugar a estructuras sociales y económicas que mantenían a las comunidades afrodescendientes en condiciones de desventaja. A pesar de estos desafíos, las comunidades afrodescendientes en Colombia han resistido y preservado sus tradiciones culturales y han contribuido de manera significativa a la riqueza y la diversidad del país. Sin embargo, la lucha contra la discriminación racial y la búsqueda de la igualdad de

"Educación y paz, memoria y territorio" | vol. 2

derechos para todas las personas continúa siendo un desafío importante en la sociedad colombiana.

Figura 1. Mapa indicador de las rutas de comercio transatlántico de esclavos fuera de África entre, 1500-1900.



Fuente: Eltis *et al.* (2010).

Sistema de esclavitud

A lo largo de la historia han existido varios sistemas de esclavitud en diferentes regiones del mundo. En la tabla 7 se presentan algunos de los más conocidos.

Tabla 7. Sistemas de esclavitud

Esclavitud en la antigüedad	En las civilizaciones antiguas, como Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma, la esclavitud era una práctica común. Los esclavos eran, a menudo, prisioneros de guerra, deudores insolventes o personas vendidas por sus propias familias debido a la pobreza
Esclavitud en el mundo islámico	En diversas épocas, el mundo islámico también practicó la esclavitud. Los esclavos podían ser adquiridos a través de conquistas militares, comercio o incluso como resultado de deudas. Sin embargo, el islam estableció ciertas normas y reglas para tratar a los esclavos, incluidos los derechos y las restricciones sobre su trato
Esclavitud en América precolombina	Antes de la llegada de los europeos a América, algunas sociedades indígenas practicaban formas de esclavitud, aunque las prácticas variaban según las culturas
Comercio transatlántico de esclavos	Este sistema, que ocurrió principalmente entre los siglos xvi y xix , implicaba la captura, compra y transporte forzado de millones de africanos hacia América para trabajar en plantaciones y minas. Fue una de las formas de esclavitud más grandes y brutalmente explotadoras de la historia
Sistema de esclavitud en el Caribe y América del Sur	Después de la abolición de la esclavitud en América del Norte y en muchos países europeos, la esclavitud continuó en otras partes de América, como el Caribe y América del Sur, donde los esclavos africanos fueron utilizados en plantaciones de azúcar, café y otros cultivos
Esclavitud contemporánea	Aunque la esclavitud legal fue abolida en gran parte del mundo en el siglo xix , persisten formas modernas de esclavitud, como el tráfico humano, la servidumbre por deudas y el trabajo forzado. Estas prácticas continúan siendo un grave problema en algunas partes del mundo, a pesar de los esfuerzos internacionales para combatirlas, perpetuando modelos esclavistas en la actualidad

Fuente: elaboración propia con base en Eltis, D., Richardson, D., y Blight, D. W. (2010); Horton, (2020); La Vanguardia (2017) y Restrepo (2023).

El sistema de esclavitud es una creación histórica en la que las personas son consideradas propiedad de otras y son forzadas a trabajar sin paga, siendo un sistema que ha existido en diversas formas en muchas partes del mundo a lo largo del tiempo, pero es más conocido

por su aplicación en el comercio transatlántico de esclavos que involucraba a África, Europa y América entre los siglos xvi y xix.

En el hilo del comercio transatlántico de esclavos, millones de africanos fueron secuestrados de sus hogares, vendidos como esclavos y transportados a América para trabajar principalmente en plantaciones de cultivos como azúcar, tabaco y algodón, un sistema con profundas implicaciones económicas, sociales y políticas, siendo fundamental para el desarrollo de las economías coloniales y el surgimiento del capitalismo moderno. La esclavitud implicaba una completa negación de los derechos humanos básicos, con los esclavos tratados como propiedad y sometidos a condiciones inhumanas y abusos extremos. Aunque la esclavitud transatlántica fue oficialmente abolida en la mayoría de los países en el siglo xix, sus legados de racismo, discriminación y desigualdad persisten hasta la actualidad en muchas sociedades.

El comercio transatlántico de esclavos fue un sistema brutal que implicaba la compra, la venta y el transporte forzado de millones de africanos hacia América, principalmente entre los siglos xvi y xix. Este comercio desempeñó un papel fundamental en la economía y el desarrollo de las colonias europeas en América, así como en el surgimiento del capitalismo moderno.

Proceso de comercio transatlántico

El proceso del comercio transatlántico de esclavos implicaba varias etapas (tabla 8):

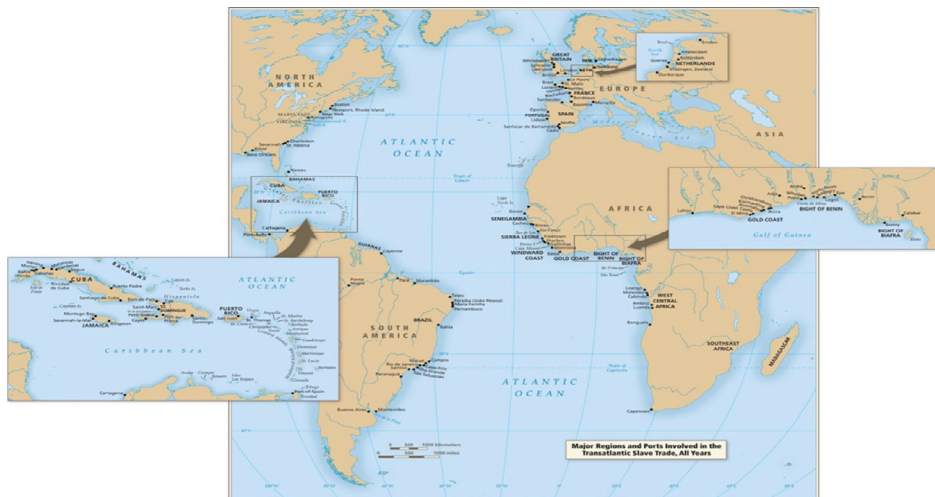
Tabla 8. Proceso del comercio transatlántico de esclavos

Captura y comercio	Los comerciantes europeos, principalmente portugueses, españoles, británicos, franceses y neerlandeses establecieron contactos con jefes tribales africanos para comprar esclavos. Estos esclavos eran capturados en conflictos inter tribales, secuestrados o, a menudo vendidos, por sus propias comunidades como prisioneros de guerra o como resultado de deudas. La trata de esclavos fue un negocio lucrativo y despiadado
---------------------------	--

Travesía del Atlántico	Los esclavos africanos fueron transportados en barcos colmados y en condiciones brutales hacia América. Este viaje, conocido como el “Paso Medio” o “Travesía de la Muerte”, era extremadamente peligroso y muchos morían debido a la falta de higiene, enfermedades, malnutrición y el trato cruel por parte de los traficantes
Venta y explotación	Una vez llegaban a América, eran vendidos en subastas a propietarios de plantaciones y minas, especialmente en el Caribe, Brasil y América del Norte. Eran forzados a trabajar largas horas bajo condiciones inhumanas y sujetos a abusos físicos y emocionales por parte de sus amos

Fuente: elaboración propia con base en Samper (2011); Tovar Mora, J. A. y Tovar Pinzón, H. (2009).

Figura 2. Mapa de las principales regiones y puertos involucrados en la trata transatlántica de esclavos



Fuente: Eltis *et al.* (2010).

El comercio transatlántico de esclavos tuvo consecuencias devastadoras para África, donde dejó sociedades desgarradas y comunidades diezmadas; además, infligió un sufrimiento incalculable a millones de personas de ascendencia africana que fueron esclavizadas y sometidas a una vida de servidumbre.

La abolición

La abolición de la esclavitud fue un proceso largo y complejo que involucró unos eventos significativos en diferentes partes del mundo.

Tabla 9. Abolición de la esclavitud

Revolución haitiana	1791-1804	La revolución en la colonia francesa de Saint-Domingue (hoy Haití) fue un levantamiento de esclavos que resultó en la abolición de la esclavitud en la isla y la creación del primer país independiente dirigido por personas de ascendencia africana
Abolición del comercio transatlántico de esclavos	1807	El Acta de Abolición del Comercio de Esclavos de 1807 fue una ley del Parlamento británico que prohibió la participación británica en el comercio de esclavos. Esto marcó un hito importante en el movimiento hacia la abolición de la esclavitud en todo el Imperio Británico
Abolición de la esclavitud en el Imperio Británico	1833	La Ley de Emancipación de 1833 puso fin a la esclavitud en las colonias británicas, otorgando la libertad a los esclavos, pero bajo un sistema de “aprendizaje” que los obligaba a trabajar para sus antiguos amos durante un periodo de transición
Proclamación de Emancipación en los Estados Unidos	1863	El presidente Abraham Lincoln emitió la Proclamación de Emancipación durante la Guerra Civil estadounidense, declarando que todos los esclavos en los estados confederados serían liberados
Abolición de la esclavitud en Brasil	1888	La Ley Áurea fue una ley brasileña que abolió completamente la esclavitud en Brasil, siendo el último país en las Américas en hacerlo
Convención Internacional sobre la Esclavitud	1926	La Liga de las Naciones (antecesora de las Naciones Unidas) adoptó la Convención Internacional para la Supresión de la Trata de Blancas y la Esclavitud, un tratado internacional que buscaba la abolición de todas las formas de esclavitud

Fuente: elaboración propia con base en Vivero Vigoya (2016), Woodson, C. (1910); Wyllys, J., y Wark, J. (2022).

Tabla 10. La abolición de la esclavitud en Colombia

Independencia de Colombia	1810-1819	Durante las guerras de independencia de Colombia contra el dominio español surgieron movimientos abolicionistas que cuestionaron la institución de la esclavitud. Sin embargo, la esclavitud continuó después de la independencia en 1819
Ley de Manumisión	1821	En 1821, el Gobierno colombiano emitió una ley de manumisión que les permitía a los esclavos comprar su libertad a un precio establecido. Esto fue un paso hacia la abolición gradual de la esclavitud
Ley de Libertad de Vientres	1821	También en 1821 se promulgó la Ley de Libertad de Vientres, que establecía que los hijos de esclavos nacidos después de la ley serían libres al llegar a cierta edad
Abolición de la esclavitud en la Nueva Granada	1851	La Nueva Granada, precursora de Colombia, promulgó una ley que abolió la esclavitud en todo el territorio. Sin embargo, esta ley no fue completamente efectiva debido a la resistencia de algunos propietarios de esclavos
Abolición definitiva	1859-1886	Aunque la esclavitud fue abolida en 1851, hubo resistencia por parte de algunos terratenientes y la esclavitud continuó de facto en algunas áreas. Fue durante la presidencia de José Hilario López (1849-1853) y con la presión de movimientos abolicionistas y la creciente conciencia internacional sobre los derechos humanos que se tomaron medidas más firmes para abolir la esclavitud en todo el país. Finalmente, en 1859 se decretó la abolición total de la esclavitud en Colombia

Fuente: elaboración propia con base en Archivo General de la Nación, (2021) y Agencia Brasil, (2023).

Estos fueron eventos que marcaron el fin de la esclavitud en Colombia y el mundo, representando un paso importante hacia la igualdad y la justicia social.

Racismo y segregación después de la abolición

Después de la abolición de la esclavitud en varios países, el racismo y la segregación continuaron siendo problemas significativos en la sociedad. Aunque la abolición marcó un paso importante hacia la igualdad legal, la discriminación y la opresión hacia las personas de ascendencia africana persistieron con modelos de segregación de varias maneras:

- **Jim Crow y las leyes de segregación:** en los Estados Unidos se promulgaron leyes conocidas como leyes de Jim Crow que legalizaban la segregación racial en espacios públicos, como escuelas, transporte, restaurantes y baños. Estas leyes perpetuaron la discriminación y la separación entre las comunidades blancas y negras.
- **Violencia y linchamientos:** las personas negras continuaron enfrentando violencia y linchamientos por parte de grupos supremacistas blancos. Estos actos violentos no solo buscaban mantener el control y el miedo sobre la población negra, sino que también servían como herramienta para reforzar la supremacía blanca.
- **Discriminación en el empleo y la vivienda:** aunque existía la abolición de la esclavitud, las personas negras continuaron enfrentando discriminación en el empleo y la vivienda. Muchas empresas y propietarios se negaban a contratar o alquilar a personas negras debido a prejuicios raciales arraigados.
- **Redlining:** en las décadas posteriores a la abolición, se implementó una práctica conocida como redlining, en la que se negaba el acceso a servicios financieros y a viviendas en determinadas áreas urbanas a personas de ascendencia africana, contribuyendo así a la segregación económica y social.
- **Desigualdad en la educación:** a pesar de la legalización de la educación pública para todos, las escuelas para personas negras frecuentemente recibían menos fondos, recursos y atención que las escuelas para personas blancas. Esto perpetuaba la desigualdad en oportunidades educativas y reforzaba la segregación racial.
- **Privación de derechos civiles:** aunque las leyes de derechos civiles se promulgaron en el siglo xx para eliminar la discriminación

racial, las personas negras todavía enfrentaban obstáculos significativos para ejercer sus derechos civiles, como el derecho al voto.

Después de la abolición de la esclavitud en Colombia en el siglo XIX, el racismo y la segregación continuaron siendo problemas significativos en la sociedad colombiana. Aunque la abolición marcó un hito importante en términos legales, la discriminación racial y la segregación persistieron en diferentes formas:

- **Desigualdad socioeconómica:** las personas de ascendencia africana y afrocolombiana continuaron enfrentando desigualdades socioeconómicas significativas en comparación con la población blanca. Muchas comunidades afrocolombianas sufrieron marginación económica, acceso limitado a servicios básicos y oportunidades de empleo limitadas.
- **Discriminación en la educación:** a pesar de los avances en el acceso a la educación, las comunidades afrocolombianas, a menudo, enfrentaron discriminación en las escuelas, incluida la falta de recursos educativos adecuados, la segregación en las aulas y la negación de oportunidades educativas equitativas.
- **Violencia y desplazamiento forzado:** las comunidades afrocolombianas han sido históricamente afectadas por la violencia y el desplazamiento forzado, debido a conflictos armados y disputas por tierras. Esto ha contribuido a la marginalización y al empobrecimiento de estas comunidades, perpetuando la segregación y el racismo.
- **Limitaciones en el acceso a la tierra y la propiedad:** a pesar de la existencia de leyes que protegen los derechos de las comunidades afrocolombianas sobre sus territorios ancestrales, muchas de estas comunidades enfrentan dificultades para obtener títulos de propiedad y defender sus tierras contra la usurpación por parte de empresas y grupos poderosos.
- **Estereotipos y prejuicios sociales:** persisten estereotipos y prejuicios sociales arraigados hacia las personas de ascendencia africana en Colombia, lo que contribuye a la discriminación y la exclusión social en áreas como el empleo, la justicia y la participación política.

Aunque ha habido varios esfuerzos para abordar el racismo y la segregación en Colombia, estos problemas continúan siendo desafíos importantes en la sociedad colombiana. Las organizaciones de derechos humanos y las iniciativas gubernamentales han trabajado para promover la igualdad racial y la inclusión social, pero aún queda mucho por hacer para lograr una verdadera equidad para todas las personas, independientemente de su origen étnico o racial.

Metodología de investigación

La abolición de la esclavitud fue un proceso histórico que implicó cambios políticos, económicos, sociales y culturales en diferentes regiones del mundo. Para investigar sobre este tema se requiere una metodología que permita analizar las causas, las características, los actores, las consecuencias y los legados de los afrodescendientes; en este sentido, se ha implementado el método hermenéutico, el cual es un enfoque que combina la hermenéutica, el arte y la ciencia de la interpretación, con el análisis histórico. Este tipo de investigación busca comprender y explicar cómo ciertos eventos o textos han sido interpretados a través del tiempo, considerando el contexto cultural e histórico que influye en dicha interpretación. Este tipo de metodología es común en disciplinas como la historia, la literatura, la filosofía y la teología, en las cuales el significado y la comprensión de los textos y eventos pasados son esenciales para construir un conocimiento profundo y matizado de un tema específico. Hans-Georg Gadamer tiene como centro de "su propuesta hermenéutica la reflexión sobre el lenguaje como puerta de apertura a la comprensión y a la interpretación de las distintas dimensiones que componen la experiencia humana". Entonces, la hermenéutica nos habla de la comprensión en la que siempre se está moviendo el humano o, incluso, a la que en todo momento pertenece este y desde la cual interpela y es interpelado.

Por lo tanto, con el llamado de la tradición inicia siempre la verdadera conversación hermenéutica, debido a que les permite a los investigadores no solo establecer hechos, sino también explorar las diversas capas de significado que han adquirido a lo largo del tiempo, motivo por el cual para realizar la presente investigación se ha realizado un proceso documental en el que se ha tenido como guía base los siguientes textos relacionados en la tabla 11.

Tabla 11. Textos de investigación

Texto	Autor	Año	País	Elementos Clave
<i>La cabaña del Tío Tom</i>	Harriet Beecher Stowe	11852	Estados Unidos	Esta novela es una obra influyente en la lucha contra la esclavitud en Estados Unidos. A través de las vidas de varios personajes, Beecher Stowe expone las injusticias y las crueldades del sistema esclavista, contribuyendo a la concienciación pública sobre el tema y fortaleciendo el movimiento abolicionista
<i>El origen del negro africano y la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos de América</i>	Carter G. Woodson	11910	Estados Unidos	Woodson, conocido como el “Padre de la Historia Negra”, ofrece un análisis histórico detallado sobre el origen de la esclavitud africana y su abolición en Estados Unidos. Su trabajo es fundamental para comprender las raíces históricas del sistema esclavista y la lucha por la emancipación
<i>El apartheid en Sudáfrica</i>	Nelson Mandela	11910	Sudáfrica	Este texto proporciona una visión detallada del sistema de segregación racial en Sudáfrica conocido como apartheid. Mandela analiza las políticas discriminatorias implementadas por el gobierno blanco y la resistencia liderada por el Congreso Nacional Africano (ANC) para poner fin a la segregación y lograr la igualdad racial
<i>The Souls of Black Folk</i>	W.E.B. Du Bois	1903	Estados Unidos	Este libro seminal examina la experiencia afroamericana en Estados Unidos después de la abolición de la esclavitud, explorando temas como la doble conciencia, la discriminación racial y la lucha por la igualdad

Texto	Autor	Año	País	Elementos Clave
<i>Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism</i>	Bell Hooks	11981	Estados Unidos	Este libro examina las intersecciones de raza, género y clase en la experiencia de las mujeres afroamericanas, y aboga por un feminismo inclusivo que reconozca las diversas formas de opresión
<i>Historia económica y social de Colombia</i>	Germán Colmenares	11973	Colombia	Este libro proporciona un estudio detallado sobre la historia de la esclavitud en Colombia, desde su inicio durante la colonización española hasta su abolición en el siglo XIX. Colmenares analiza las condiciones de vida de los esclavos, las formas de resistencia y las políticas de emancipación
<i>Palenque: historia de la resistencia de los esclavos en Colombia</i>	Jaime Arocha y Friedman	11986	Colombia	Arocha y cia examina la historia de los palenques, comunidades de esclavos fugitivos, en Colombia y su contribución a la lucha contra la esclavitud y la formación de la identidad afrocolombiana
<i>Afrocolombianos en la formación de la nación: resistencia cultural y lucha por el reconocimiento</i>	María Elvira Samper	22011	Colombia	Este libro explora la contribución de los afrocolombianos a la construcción de la nación colombiana, su resistencia cultural y su lucha por el reconocimiento y la igualdad de derechos
<i>Las raíces culturales del poder en Colombia: ensayos sobre la historia social y la cultura popular</i>	Marco Palacios	11990	Colombia	Palacios analiza la relación entre la esclavitud, la raza y el poder en la Colombia colonial y republicana, destacando cómo estas dinámicas continúan influyendo en la sociedad colombiana contemporánea
<i>La vida cotidiana en la Colombia del siglo XIX: aspectos fundamentales</i>	Orlando Fals Borda Eduardo Posada Carbó	11994	Colombia	Este libro proporciona una visión general de la vida cotidiana en Colombia durante el siglo XIX, incluyendo aspectos relacionados con la esclavitud, la abolición y la segregación racial

Texto	Autor	Año	País	Elementos Clave
<i>Changó, el Gran Putas</i>	Manuel Zapata Olivella	11983	Colombia	Esta novela es una obra importante en la literatura afroamericana y latina, en la que se exploran temas de la diáspora africana, la cultura afrocaribeña y la resistencia ante la opresión. La historia se desarrolla en Cartagena de Indias durante el siglo XVIII y sigue las experiencias de un grupo diverso de personajes afrodescendientes que luchan por la libertad y la justicia en un entorno marcado por la esclavitud y la discriminación racial

Fuente: elaboración propia con base en los autores citados en el cuadro.

Propuesta pedagógica

Para la formulación de la presente secuencia didáctica se tuvo en cuenta la investigación bibliográfica realizada, teniendo en cuenta los contenidos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. Se buscó lograr una secuencia que fuera aplicable desde primaria hasta bachillerato, de acuerdo con el lenguaje apropiado para cada grupo académico; de igual manera, pasó por revisión del grupo de docentes del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Teresita Montes, donde se permitió darle aplicación y bajo la guía de dichos maestros se constituyó los lineamientos acordes con el PEI que maneja la institución. (Nota aclaratoria: ninguna de las estudiantes que realizaron la secuencia labora en el sector académico, la Institución Educativa nos permitió realizar la aplicación de esta, en compañía del docente y bajo su supervisión). Lo anterior se expone en la tabla 12.

Tabla 12. Secuencia didáctica, desarrollada para la Institución Educativa Teresita Montes, sede Luis Carlos Galán Sarmiento, Armenia Quindío

Reconociendo mis líneas ancestrales

Periodo		Área	Ciencias Sociales		Grado	5°	Nombre del docente
Tiempo del periodo			Desde	15/05/2024	Hasta	21/05/2024	Luz Stella Arbeláez López
Nombre unidad didáctica N.º 1			¿Quiénes somos detrás de nuestra piel?				
Nombre unidad didáctica N.º 2			Los colores de mi corazón				

Título de la Unidad 1	¿Quiénes somos detrás de nuestra piel?					
Tiempo estimado	Desde	15/05/2024	Hasta	21/05/2024	Número de período de clases	2
Aprendizaje esperado para la unidad	– Conocer sobre nuestros antepasados afrodescendientes. – Identifica las rutas de la esclavitud desde el continente africano hasta América y cómo fue la travesía para llegar a Colombia a la región caribe. – Registra la existencia de los viajes de tráfico transatlántico de esclavos.					
Evidencias de aprendizaje	Reconoce la importancia de proteger la organización social y los derechos de las colectividades a través de los mecanismos estipulados en la Constitución nacional					

Ejes transversales por trabajar

Proyecto	Eje temático
Proyecto democracia (Cátedra de estudios afrocolombianos)	Identificar el concepto de afrodescendiente
Prae-Peger	Proyectos sostenibles de la comunidad afro en nuestra ciudad
Inclusión	De la competencia a la solidaridad para construir un proyecto humano para todos

	Estrategias de enseñanza-aprendizaje Lo que hace el docente, ¿qué hace el estudiante?	Tiempo
Fase de exploración	Esta secuencia se desarrollará teniendo en cuenta, los preconceptos y retomar saberes del periodo anterior. Se socializará el acuerdo pedagógico que se constituirá en una de las cartas de navegación en la construcción de aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales. Dicho acuerdo pedagógico contribuirá de manera relevante a promover en nuestros estudiantes el pensamiento crítico y la reflexión. Hablar sobre las reglas de oro y las normas de convivencia (pacto de aula), sentido de pertenencia con la institución y el uso del uniforme en los días establecidos. Se tendrán en cuenta los análisis de resultados de evaluar para avanzar. Se preguntará a los estudiantes sobre: – ¿Qué conoces sobre la esclavitud? – ¿Crees que se deben clasificar a las personas por su color de piel? ¿Por qué?	1 hora
Fase de elaboración, estructuración o conceptualización	La profesora explicará el comercio transatlántico de esclavos, con ayuda de mapas para mostrar las rutas usadas por los esclavistas. Se les preguntará a los estudiantes sobre los viajes y cómo creen que fueron las circunstancias de estos. Cómo describirían los barcos, los espacios donde habitaban las personas durante el viaje. Se mostrará un video sobre los barcos y rutas de comercio esclavistas. https://youtu.be/ICcapILtGOU?si=PEobMnXLJOzuDDIN Se expondrá la forma en cómo llegaron a nuestro país y la manera como fueron comercializados. Video explicativo: https://youtu.be/alMJQ2NXcpw?si=PttwtjuSEFU8y1sp Se realizarán preguntas investigativas sobre la cultura del palenque y la docente responderá las siguientes preguntas: – ¿Qué es un palenque? – ¿Dónde estaban ubicados? – ¿Cuál fue el más representativo? – ¿Cómo era su organización social? – ¿Cómo se organizaron en el territorio? – ¿Cuáles fueron los cambios que se dieron socialmente?	1 hora

	Estrategias de enseñanza-aprendizaje Lo que hace el docente, ¿qué hace el estudiante?	Tiempo
Fase de práctica	Desarrollarán un taller en el cual los estudiantes ubicarán la ruta tráfico transatlántico de esclavos. Realizaran una lectura sobre Benkos Biohó. Elaboraran un mapa conceptual sobre la esclavitud, el tráfico de personas, el palenque y la forma de vida social de las comunidades afrodescendientes de la época.	1 hora
Salida	Realizar un dibujo sobre cómo se imagen el palenque donde vivía Benkos Biohó.	1 hora

Título de la Unidad 2	Los colores de mi corazón				
Tiempo estimado	Desde	15/05/2024	Hasta	21/05/2024	Número de periodo de clases 2
Aprendizaje esperado para la unidad	Comprende la importancia de la herencia afrodescendiente le ha dado a la sociedad				
Evidencias de aprendizaje	Describe la situación social y económica de los diferentes grupos humanos que habitan su región y reconoce la diversidad cultural como una característica de los colombianos				

	Estrategias de enseñanza-aprendizaje Lo que hace el docente, ¿qué hace el estudiante?	Tiempo
Fase de exploración	Explicación por parte de la docente sobre la identidad de los colombianos afrodescendientes, los efectos de la guerra y cómo se visibilizan en el informe de la Comisión de la Verdad, en el capítulo de La Verdad del Pueblo Negro. Mostrar la ubicación de los mayores asentamientos de los grupos afrodescendientes. Conocer sobre las zonas de desplazamiento forzado, sus causas y consecuencias. Realizar preguntas sobre que conocen de bailes, cantos, historias, gastronomías propias del pueblo negro: ¿Puedes dar ejemplos sobre los ritmos y melodías de la cultura negra? ¿Conoces que carnavales se celebran? ¿En tu familia tienen tradiciones heredadas que creas pertenecen a nuestras raíces afrodescendientes? De acuerdo con el video https://youtu.be/YNMNWT_h5Nw?si=qALrbKuaqrW8kfjW Responde: ¿Cómo celebrarías tú el día de la afrocolombianidad?	1 hora

	Estrategias de enseñanza-aprendizaje Lo que hace el docente, ¿qué hace el estudiante?	Tiempo
Fase de elaboración. Estructuración o conceptualización	Preguntar: - ¿Estás de acuerdo con la esclavitud? - ¿Consideras que una persona es diferente por el color de su piel? - ¿Crees que somos más diversos por nuestro legado ancestral? - ¿A qué se deben esas similitudes y esas diferencias? - ¿Qué nos hace sentir humanos? - Se definirá que es identidad y que es diversidad.	
Fase de práctica	Investigar sobre las zonas donde los derechos de los niños son más vulnerados debido al racismo	
Salida	Escribe una reflexión sobre la esclavitud y cómo este proceso afectó el desarrollo social de la humanidad.	

Fuente: elaboración propia de acuerdo con los lineamientos establecidos por la institución.

Las secuencias estuvieron acompañadas por las siguientes guías de elaboración propia:

Figura 3. Guía N.º 1



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Guía N.º 2



Fuente: elaboración propia.

Análisis y resultados

A partir de la lectura de los textos escogidos, se establecieron los principales aportes la historia de lo afro, se presentan a continuación los hallazgos:

Tabla 13. Análisis de textos escogidos, parte 1

Nombre del texto / Característica	La vida cotidiana en la Colombia del siglo XIX: aspectos fundamentales	Las raíces culturales del poder en Colombia: ensayos sobre la historia social y la cultura popular	Afrocolombianos en la formación de la nación: resistencia cultural y lucha por el reconocimiento	Palenque: historia de la resistencia de los esclavos en Colombia	Historia de la esclavitud negra en Colombia
Escritor	Manuel Zapata Olivella	Carlos Miñana Blasco	Alfredo Vanín Romero	Alfonso Múnera	Germán Colmenares
Tema	Cultura afrocolombiana, mitología y resistencia	Historia social y cultural de Colombia	Resistencia cultural y lucha de los afrocolombianos	Resistencia y cultura de los esclavos en Palenque	Historia de la esclavitud negra en Colombia
Enfoque	Narrativo, histórico, mitológico	Ensayístico, histórico	Histórico, social	Histórico, etnográfico	Histórico
Género literario	Narración literaria con base en hechos históricos	Análisis de ensayos históricos y sociales	Investigación histórica y análisis cultural	Investigación histórica y etnográfica	Investigación documental y análisis histórico
Época	Desde la colonización hasta la actualidad	Diferentes épocas de la historia colombiana	Desde la colonización hasta la actualidad	Época colonial	Época colonial hasta el siglo XIX
Importancia	Revalorización de la cultura afrocolombiana	Análisis del poder y su relación con la cultura popular	Visibilización de la lucha y resistencia afrocolombiana	Rescate de la historia y cultura de los esclavos en Palenque	Documentación detallada de la esclavitud negra en Colombia
Contribución	Literatura afrocolombiana, estudios culturales	Estudios sobre el poder cultural en Colombia	Estudios afrocolombianos, historia social y cultural	Historia de la esclavitud y resistencia cultural	Historia de la esclavitud y su impacto en Colombia

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Análisis de textos escogidos, parte 2

Nombre del texto / Característica	<i>Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism</i>	<i>The Souls of Black Folk</i>	<i>El apartheid en Sudáfrica</i>	<i>El origen del negro africano y la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos de América</i>	<i>La cabaña del tío Tom</i>
Escritor	Bell Hooks	W.E.B. Du Bois	Nelson Mandela	Rafael Núñez	Harriet Beecher Stowe
Tema	Feminismo negro, interseccionalidad	Experiencia afroamericana	Apartheid, lucha por la libertad	Historia y origen del negro africano, abolición de la esclavitud en Estados Unidos	Esclavitud en Estados Unidos
Enfoque	Feminista, histórico	Sociológico, histórico	Político, histórico	Histórico	Narrativo, abolicionista
Género literario	Ensayo crítico	Ensayo sociológico	Testimonial, histórico	Investigación histórica y análisis	Narración literaria
Época	Siglos xix y xx	Finales del siglo xix	Siglo xx	Desde la esclavitud hasta la abolición	Siglo xix
Importancia	Visibilización de la opresión de las mujeres negras	Conciencia racial y el "doble consciente"	Historia y resistencia contra el apartheid	Comprensión de los orígenes del negro africano y la evolución de la esclavitud en Estados Unidos	Impacto en la conciencia pública sobre la esclavitud
Contribución	Estudios de género y raza	Estudios afroamericanos	Historia contemporánea	Historia afroamericana	Literatura abolicionista

Fuente: elaboración propia.

Ser negro hoy: los aprendizajes después de la revisión bibliográfica

La experiencia de ser negro hoy en día puede variar significativamente dependiendo del contexto geográfico, cultural, social y político. En

diversos lugares del mundo, las personas negras aún enfrentan discriminación, racismo estructural y desigualdad en varios aspectos de la vida, incluyendo la educación, el empleo, la justicia penal y el acceso a la atención médica; Sin embargo, también hay comunidades y movimientos en todo el mundo que luchan activamente por la igualdad racial, la justicia social y el reconocimiento de los derechos de las personas negras. La identidad negra es diversa y multifacética, y las experiencias individuales pueden estar influenciadas por una variedad de factores, como la clase social, la identidad de género, la orientación sexual y otros aspectos de la identidad personal, como:

- **Políticas de inclusión:** algunos sistemas educativos han adoptado políticas específicas para promover la inclusión de estudiantes afrodescendientes y combatir el racismo en las escuelas. Estas políticas pueden incluir programas de acción afirmativa, que buscan aumentar la representación de estudiantes afrodescendientes en programas académicos y actividades extracurriculares, así como políticas antidiscriminación que prohíben expresamente el racismo y la discriminación racial en las escuelas.
- **Formación docente:** se están llevando a cabo programas de formación y sensibilización para educadores sobre la importancia de la diversidad racial en el aula y cómo abordar de manera efectiva el racismo y la discriminación. Estos programas pueden incluir capacitación en la identificación y la mitigación de sesgos implícitos, así como en estrategias para promover un ambiente escolar inclusivo y acogedor para todos los estudiantes.
- **Currículo inclusivo:** muchos sistemas educativos están revisando y actualizando sus planes de estudio para incluir de manera más completa la historia, la cultura y las contribuciones de los afrodescendientes y otras comunidades racializadas. Esto puede incluir la incorporación de materiales educativos que reflejen la diversidad racial y étnica de la sociedad, así como la enseñanza de eventos históricos importantes relacionados con la lucha contra la discriminación racial y la búsqueda de la igualdad de derechos.
- **Apoyo socioemocional:** se están implementando programas de apoyo socioemocional para ayudar a los estudiantes afrodescendientes a enfrentar el racismo y la discriminación en la escuela y a desarrollar una identidad positiva y resiliente. Estos programas pueden incluir servicios de asesoramiento y orientación, así como actividades

extracurriculares y grupos de apoyo que promuevan el sentido de pertenencia y la autoestima entre los estudiantes afrodescendientes.

De acuerdo con la Resolución 43/1 del consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, se introduce un informe de cuatro puntos para poner fin al racismo sistemático y las violaciones de los derechos humanos por parte de las fuerzas del orden, se establece:

- Revertir las culturas de negación y empezar a dismantelar el racismo sistemático
- Poner fin a la impunidad y subsanar el déficit de confianza
- Escuchar las voces afrodescendientes y
- Hacer frente a los legados y adoptar medidas especiales para la rendición de cuentas y la reparación.

Participación comunitaria

Se están avivando las asociaciones entre las escuelas, las familias y las comunidades afrodescendientes para promover la colaboración y el diálogo en torno a cuestiones de inclusión y eliminación del racismo en la educación. Esto puede incluir la participación de líderes comunitarios y activistas en la formulación de políticas educativas, así como la organización de eventos y actividades que celebren la diversidad racial y promuevan la solidaridad entre diferentes grupos étnicos.

Aportes del mundo negro al currículo

El concepto de afrocolombiano

Este término se usa para designar a las personas que nacen en Colombia, pero tienen raíces africanas; son visualizados como un símbolo de la opresión y las luchas que debieron enfrentar a lo largo de la historia; a través de los años han querido formar en valores de respeto y aceptación. A pesar de todas las filosofías de aceptación que ellos han entablado, en muchos ámbitos se sigue ese marcado rechazo. Desde que fueron traídos desde África en la época de la colonia, esa desigualdad y maltrato sigue latente; a partir de ese momento, los negros son catalogados como seres inferiores. También es claro que ellos, al venir

de su tierra natal África traían sus costumbres ricas en innumerables aspectos y a pesar de los castigos infringidos por su captores y amos, ellos lograron que muchas de sus costumbres perduraran en el tiempo, algo increíble y extraordinario, así como digno de admirar.

Los historiadores han establecido que la llegada de los esclavos africanos al territorio colombiano ocurrió en 1520. En Colombia, la mano africana fue utilizada para la minería y para algunos cultivos como el caucho, el café y hasta el arroz, por lo tanto, eran negros fornidos, muy corpulentos quienes eran aptos para esta labor tan ardua. Gracias a la extracción del oro por el trabajo de la minería, Colombia pudo tener un progreso. Por otra parte, las mujeres eran más que todo destinadas a labor domésticas, pero algunas también se dedicaban a el cultivo de la caña de azúcar, el tabaco y cacao. Ya para el siglo xvii, los africanos comenzaron a vincularse con otros grupos sociales, dando origen a una nueva raza; en el siglo xix muchos de ellos participaron en la guerra de independencia, se habla que sabían manejar muy bien las armas y tenían el deseo de su apreciada libertad.

Festividades

“En Colombia, cada 21 de mayo se celebra el día de la afrocolombianidad gracias al decreto firmado por José Hilario López, quien fue presidente en 1851 y abolió la esclavitud. Desde esa fecha, los afrodescendientes celebran su cultura en todo el territorio” (Jáuregui, 2024). Dentro de las manifestaciones particulares se destacan las conmemoraciones como el Carnaval de Barranquilla y las festividades de la Virgen de la Candelaria, en las cuales la música y los bailes son representativos de África. Muchos colombianos afirman que las máscaras, los colores y el ritmo de esta cultura llenan de vida a las personas. Los africanos contribuyeron en la agricultura y en la medicina, ya que son conocimientos traídos de sus ancestros, por sus remedios naturales y tener conocimiento de las mejores fechas para los cultivos.

Gastronomía

En el ámbito gastronómico, el aporte más importante es el sancocho, una sopa hecha con verduras, carne de res, pollo o pescado. El ñame, plátano, yuca y el ají dulce también son oriundos de África.

Religión

El yuyu es otro de los aportes religiosos a la cultura actual, que es una especie de magia realizada por los africanos. Además, la cumbia, ícono de la música nacional colombiana, tiene sus raíces africanas y el tambor fue un instrumento que ellos introdujeron en el país.

Estas medidas representan avances importantes en la lucha contra el racismo en la educación; sin embargo, aún queda mucho trabajo por hacer para garantizar que todos los estudiantes, incluidos los afrodescendientes, puedan disfrutar de un acceso equitativo a una educación de calidad en un ambiente libre de discriminación.

Resultados en la implementación de la secuencia

Los resultados obtenidos con las secuencias didácticas fueron conocer, identificar y elaborar. Lo anterior se logró gracias a las explicaciones que se les brindó a los alumnos, así como mostrándoles varios videos, haciendo lecturas sobre personajes destacados e importantes como Benkos Biohó. Con esto se pretendía que los alumnos tuvieran varios recursos para lograr un acercamiento más integro de lo que se quería dar a conocer sobre la esclavitud, como, por ejemplo, temas como los antepasados afrodescendientes, las rutas de navegación para llevar a los esclavos a sus diferentes destinos, cómo eran transportados, lo tuvieron que vivir y soportar etcétera.

La secuencia didáctica se desarrolló teniendo en cuenta el grado de escolaridad, los preconceptos que ellos ya tenían, lo cual les permitió a los estudiantes desarrollar actividades creativas y lúdicas para tener un pensamiento más claro sobre los conceptos que se les mostraron a través de preguntas previas, videos, cartillas etcétera.

En la primera fase de exploración se les realizó preguntas con el fin de saber si los alumnos ya tenían un conocimiento previo del tema que se les estaba mostrando, con el fin de tener claridad que información poseían. Se pudo ver que varios grupos de alumnos no tenían un conocimiento claro o no sabían sobre el tema; de esta manera, se pudo tener una idea más clara de lo que se deseaba logra con ellos al finalizar la actividad. Este poco o limitado conocimiento por parte

de los alumnos no fue un impedimento, sino es una motivación para retomar conocimientos que a ellos se les había impartido, pero que no recordaban por diferentes circunstancias. Esta fase de exploración fue pertinente para dar un diagnóstico claro de sus conocimientos previos.

En la fase de elaboración ya tuvieron un acercamiento total, gracias a las actividades desarrolladas por el docente. A través de mapas se mostraron las diferentes rutas de comercio trasatlántico de esclavos que fueron utilizadas para transportarlos; también se usaron videos de cómo fue el comercio de personas, mapas conceptuales sobre qué es un palenque, su ubicación, organización, territorio, entre otros conceptos para que pudieran tener un conocimiento más estructurados.

En la fase final o salida se les pidió que hiciera un dibujo o escribieran una frase con lo que más significativo para ellos, ya que esto permite la compresión final de un tema y promueve su concentración, brindando una recordación más significativa de los temas impartidos por el docente.

La secuencia didáctica fue una gran herramienta para que el docente tuviera mejor estructurada la línea de su clase, convirtiéndose así en un instrumento inestimable y práctico, que le brindó al estudiante desempeñar un papel protagónico y poder ser autónomo y consciente en su aprendizaje. De esta manera, el maestro generó un ambiente escolar, dinámico y motivador que le facilitó la construcción del aprendizaje y, por ende, del conocimiento.

Figura 5. Evidencias fotográficas

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Decir que la esclavitud en Colombia y en el mundo ha finalizado sería un error; sin embargo, se ha dado un proceso gradual que implicó una

combinación de factores políticos, sociales y económicos, dentro de los cuales se pueden resaltar las siguientes:

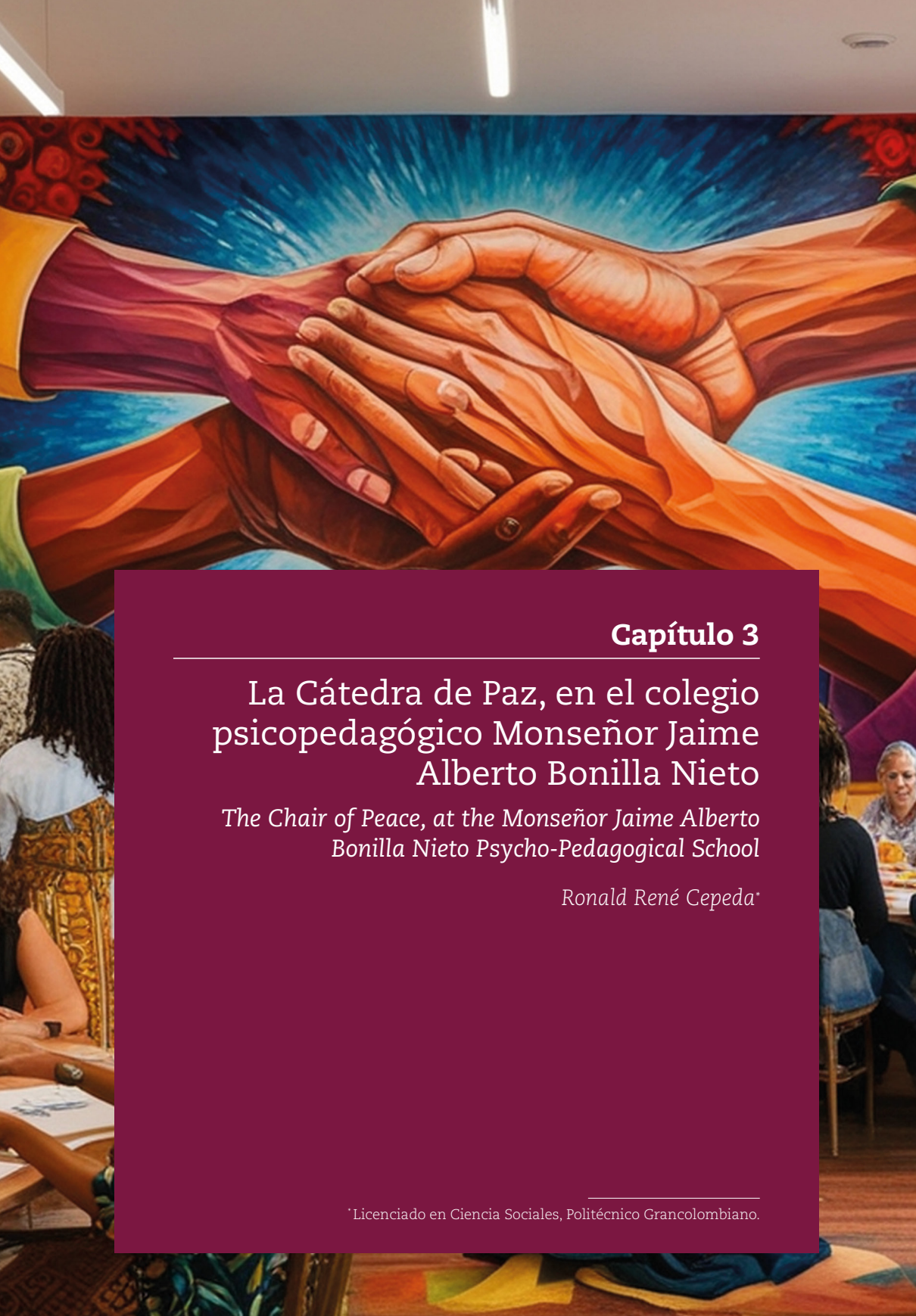
- **Independencia de los países coloniales:** durante los siglos XVIII y XIX, unos países de América Latina, incluyendo Colombia, obtuvieron su independencia de las potencias coloniales europeas. Este proceso contribuyó a crear un contexto político en el cual se cuestionaba la legitimidad de la esclavitud.
- **Movimientos abolicionistas:** a partir del siglo XVIII, surgieron movimientos abolicionistas en Europa y América que promovían la idea de que la esclavitud era moralmente incorrecta. Estos movimientos presionaron a los gobiernos para que abolieran la esclavitud y promovieron la conciencia pública sobre la brutalidad de esta institución.
- **Legislación antiesclavista:** en muchos países, se promulgaron leyes que restringían o prohibían la esclavitud. Por ejemplo, en 1807, el Reino Unido prohibió el comercio transatlántico de esclavos, y en 1833, abolió la esclavitud en sus colonias. En Estados Unidos, la Proclamación de Emancipación de 1863 y la 13ª Enmienda de la Constitución en 1865 fueron pasos importantes hacia la abolición de la esclavitud.
- **Rebeliones y resistencia de los esclavos:** a lo largo de la historia, los esclavos se rebelaron contra sus amos y lucharon por su libertad. La Revolución Haitiana (1791-1804), liderada por esclavos africanos, resultó en la abolición de la esclavitud en Haití y tuvo un impacto significativo en la lucha contra la esclavitud en todo el mundo.
- **Presión internacional:** la esclavitud se convirtió en un tema importante en la arena internacional, y muchos países y organizaciones internacionales presionaron para su abolición. Por ejemplo, la Liga de las Naciones (antecesora de las Naciones Unidas) adoptó la Convención Internacional para la Supresión de la Trata de Blancas y la Esclavitud en 1926.

En resumen, la finalización de la esclavitud en Colombia y en el mundo fue el resultado de un largo proceso histórico que involucró la lucha de los esclavos por su libertad, los movimientos abolicionistas, la presión internacional y cambios políticos y sociales significativos. Reconocer y recordar esta parte de la historia es necesario para comprender las

profundas cicatrices que dejó la esclavitud en las sociedades africanas y americanas, y para asegurar que tales injusticias no se repitan. Esta práctica dejó un legado de racismo y desigualdad que aún resuena en el presente y su estudio sigue siendo fundamental para la lucha contra la discriminación y la promoción de los derechos humanos en todo el mundo, por lo tanto, la memoria de aquellos que sufrieron y resistieron durante esos tiempos oscuros debe ser honrada y su historia nunca olvidada.

La afrocolombianidad es un tema de gran relevancia en la construcción de la identidad nacional y el reconocimiento de la diversidad cultural. La etnoeducación, que incluye la enseñanza y la valoración de la afrocolombianidad, busca desarrollar el respeto y la apreciación por las diferencias étnicas y culturales, promoviendo una pedagogía que enaltece los valores históricos, culturales y políticos de las comunidades afrocolombianas. Es esencial que la cátedra de estudios afrocolombianos trascienda la mera conmemoración de fechas y se convierta en una herramienta educativa que fomente una comprensión profunda de la historia y contribuciones de la población afrocolombiana al desarrollo de la sociedad. La inclusión de la variable étnica afrocolombiana en las pruebas de Estado y como criterio de evaluación en procesos de contratación con el Estado es un paso hacia la equidad y el reconocimiento de la importancia de la afrocolombianidad en la educación y la sociedad, en general. La educación debe ser un campo de lucha contra la discriminación y un medio para la construcción de paz en entornos educativos, reconociendo y valorando la riqueza de las múltiples etnias que conforman la nación.

Los seres humanos somos los creadores de los sesgos sociales, de la forma en que se observa al prójimo, si un adulto no le indica a un niño que alguien es diferente este no lo notará, esa es la labor docente, enseñarle al niño a ver el mundo con su inocencia, no clasificando a las personas por su color de piel, su identidad sexual, el credo religioso, la afiliación política o por todos los ítems que como adultos se busca clasificar a su par. El docente tiene el privilegio de sembrar semillas de conocimiento para cada estudiante en su proceso académico, es esa la labor más importante, sembrar, regar y cultivar tantas mentes nuevas con ganas de aprender.



Capítulo 3

La Cátedra de Paz, en el colegio psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto

*The Chair of Peace, at the Monseñor Jaime Alberto
Bonilla Nieto Psycho-Pedagogical School*

*Ronald René Cepeda**

* Licenciado en Ciencia Sociales, Politécnico Grancolombiano.

Introducción

Este proyecto busca construir el proyecto de la Cátedra de Paz, en el Colegio Psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto basado en los informes de la Comisión de la Verdad, para su asimilación por parte de los estudiantes, docentes, directivos y los padres de familia en pro de una sana convivencia dentro de la institución.

La investigación se desarrolla en la localidad quinta de Usme con una población de estrato económico que no supera el dos; en este sentido, se implementó el trabajo de investigación con los estudiantes de cuarto a grado noveno; asimismo, con los docentes, directivos y padres de familia se expone la propuesta pedagógica y se avanza al cien por ciento de lo planeado del proyecto dentro de la institución.

Colombia se encuentra viviendo una constante violencia desde hace muchos años, más exactamente desde la década de 1930. En ese entonces en la presidencia del país se encontraba el señor Enrique Alfredo Olaya Herrera (1930-1934) y es una época que se caracterizó por una serie de sucesos violentos por parte de los liberales en contra de los conservadores; estos últimos, años atrás, habían tenido el poder estatal por mucho tiempo. Debido a las diferencias políticas de estos dos partidos se generó una violencia, en la que había afán por el poder y por la propiedad de la tierra; una guerra interna sin fin. Desde ese momento, la nación está buscando una verdadera paz, a través de diferentes gobiernos, unos más cercanos a la salida negociada al conflicto y otros que lo querían terminar involucrando a toda la sociedad colombiana en la misma guerra.

En consecuencia, se nos fue convirtiendo en un mecanismo necesario las comisiones de la verdad, un proceso legislativo creado por los gobiernos de turno, con el que se busca la verdad de los hechos y el reconocimiento a las víctimas del conflicto armado, para luego convertirse en informes finales. Pero, hasta ahora, solo se ha quedado en esta instancia, sin un verdadero perdón, ni procesos de reconciliación nacional y, en muchos casos, sin la indemnización hacia las víctimas y sin un cambio en la sociedad que promueva la no repetición.

Parte del proceso es la construcción de la paz desde la educación con todos los actores de la sociedad, permitiendo que se involucren de forma más activa, participativa y significativa todas las niñas y los niños de las escuelas del país. Al deslumbrar las verdades de las víctimas del conflicto armado y sus victimarios arrojadas por la última Comisión, a la Escuela se le ha pedido asumir la divulgación de los informes, mediante una pedagogía de paz, para que la ciudadanía entienda su responsabilidad frente a estas complejas problemáticas o cicatrices de la guerra, y a la falta de oportunidades que esto acarrea, perjudicando cada vez a los estratos socioeconómicos de la nación.

Para la construcción de la convivencia, en los centros educativos tanto privados como públicos del país, se debe integrar o recuperar la coexistencia entre los pares como primera medida, para generar la integración de la familia, la escuela y, por último, la comunidad, en pro de la reparación de las víctimas del conflicto. En este sentido, se eligió la localidad quinta de Usme, la cual estaba permeada por el conflicto armado, ya que muchos de sus habitantes lo sufrieron de muchas maneras dejando consigo estragos de la guerra en sus memorias.

El problema

Es necesario realizar el proceso pedagógico en el colegio psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto, el cual es privado. A partir de la observación, mientras se laboraba en la misma institución, se identificó que los estudiantes, los padres de familia, las directivas no tenían conocimiento sobre los informes de la verdad, la catedra de la paz, los informes de las diferentes comisiones, ni mucho menos la violencia que nos ha caracterizado por más de cien años y que ha permeado a nuestra sociedad. La localidad quinta de Usme es un sector que se ha visto afectado por esta problemática, ya que, de acuerdo

con los estudios realizados con anterioridad (autores), a esta comunidad han llegado muchas víctimas del conflicto armado por el desplazamiento forzado que ha caracterizado la geografía nacional.

Figura 1. Mapa de la cartografía de Sumapaz Usme en el conflicto armado en Colombia



Fuente: Centro de Memoria Histórica (s. f.).

Con respecto a la ubicación de la localidad de Sumapaz, esta se encuentra en medio de los ríos y las montañas de la Cordillera Oriental, que comunica a los departamentos del Meta, Huila y Tolima con Cundinamarca y estos, a su vez, con Bogotá. De acuerdo con esto está muy cerca de la capital y esto permitía que hubiera muchos suministros alimenticios para ayudar a las filas guerrilleras su permanencia en la zona de Sumapaz, y tener un mayor control hacia las demás regiones del país.

Impacto del conflicto armado en Usme

El 9 de diciembre en 1990, se bombardeó Casa Verde, santuario de las FARC-EP, con más de 7000 soldados, bajo la presidencia de César Gaviria. Este bombardeo, lejos de aniquilarlos, repercutió con la expansión del grupo guerrillero por toda Colombia, lo que ocasionó bastantes tomas sangrientas en masa a puestos de policía y bases militares a lo largo y ancho del país; incluso, hubo la toma de una capital de un departamento, como el caso de Mitú, capital de Vaupés el (1 de noviembre de 1998) con más 1500 guerrilleros fuertemente armados (Mayorga et al., 2020, p. 37). Fue así como la guerrilla pasó de ser grupos de 30 hombres a ser unas guerrillas de movimiento por grupos de 1500 hombres en su accionar militar.

Esta expansión cambió totalmente la estrategia de la guerra y el objetivo de las FARC-EP, al pensar más decididamente la toma del poder por la vía armada, convirtió a Usme en la puerta de entrada o salida a la capital de Colombia. Por lo anterior, Usme para los años noventa y principios del siglo XXI se consideraba zona roja por su localización estratégica cercana a Bogotá, lo cual hace que no haya sido ajena al conflicto armado en Colombia. Allí se creó el frente bloque Antonio Nariño (Mayorga et al., 2020, p. 40). De esta forma la guerrilla buscaba ingresar el conflicto armado a las ciudades del país, con el propósito de que los poderes políticos sintieran la guerra en su propio territorio.

El lugar de Usme en el conflicto armado

La localidad quinta de Usme se encuentra dentro del informe final de la Comisión de la Verdad con el único propósito que se establezca la realidad de lo que sucedió con las víctimas del conflicto armado en esta localidad, que por muchos años se ha visto permeada por este, por las razones ya antes mencionadas. En este sentido, la Comisión entregó recomendaciones para la convivencia pacífica entre sus pobladores y comunidades, con el argumento de la no repetición, para no recaer en un conflicto que inicialmente se trató de posesión de la tierra y que luego se transformó en el enfrentamiento entre las FARC-EP y el Estado. Esto generó que muchas personas se vieran afectadas y las cuales, en muchos casos, quedaron en el olvido sin considerárseles víctimas del conflicto armado en Colombia.

Mediante una observación participante y la realización de un rastreo de preguntas simples a los estudiantes de todos los niveles de la institución, padres de familia, docentes y directivos, se notó que no tenían información relevante, ni el conocimiento sobre las dinámicas del conflicto en Usme, por lo tanto, se les había olvidado la historia de sus propios padres, cómo llegaron a este sector y qué condiciones de vulnerabilidad tuvieron en su momento.

Por otra parte, es indispensable reconocer el rol que desempeña la escuela en la sociedad y el sistema educativo, con respecto al problema de la verdad del conflicto armado: el manejo de la cátedra de la paz, que fue una iniciativa estatal para acercar a las nuevas generaciones a esa verdad, no es implementada en las mismas instituciones y no se han divulgado los informes de la Comisión de la Verdad en especial en Sumapaz y la localidad quinta de Usme, para que el ejercicio de pedagogía de la memoria y la tarea de la no repetición de la guerra puedan ser una meta realizable.

La relación entre conflictividad y convivencia es un factor importante para cada individuo y, en especial, para la sociedad para su pleno desarrollo, de manera que, los estudiantes aprenden no solo del educador, sino también de sus propios pares. Por tal razón es significativo que se respeten los diferentes puntos de vista y que se tengan en cuenta sus propios ideales, bajo la misma norma para que el ser pueda tener ese crecimiento personal, conocimiento crítico y constructivo dentro de la comunidad educativa. La realidad de violencia e intolerancia que rodea a las instituciones escolares lleva a que se vea afectada la convivencia escolar.

Para nuestra memoria es importante no olvidar todos estos factores que causaron el inicio y desarrollo del conflicto armado en Colombia que, desde la década de 1930, se empezó a manifestar con los partidos políticos (liberal-conservador), desarrollando un odio y muerte entre los habitantes de ese entonces como lo menciona el padre Guzmán, Borda & Luna (2019, p. 9).

Colombia ha venido sufriendo el impacto de una dura prueba desde 1930 agudizada desde 1948, a la que, por sus características siniestras, se ha denominado “la violencia”. Muchos se han escrito sobre ella, pero no hay acuerdo en cuanto a su sentido. Se acentúa en cambio, el peligro de habituarse a la situación patológica que conlleva.

La búsqueda de la verdad por parte de las víctimas del conflicto armado colombiano es fundamental para la no repetición de este tipo de violencias y para que haya una efectiva democracia. De ese modo, la verdad sea considerada como una forma de respeto entre los hombres, lo es uno de los pilares básicos sobre los que se asientan la conciencia moral de la sociedad. La importancia de la justicia es un valor que la sociedad colombiana debe construir en el interior, asimismo debe darle a cada individuo lo que le corresponde. En este sentido, esto se les debe proporcionar a las víctimas del conflicto, pero, para poderlo lograr debemos partir de lo particular a lo general, es decir, iniciar en los centros educativos del país, para que la colectividad se transforme en busca de reparación de la misma sociedad.

En esta investigación se pretende recoger las memorias de la comunidad educativa e implementar la cátedra de la paz y recuperar el problema de la memoria histórica para los estudiantes, dentro del proyecto educativo de la institución del sector privado Jaime Alberto Bonilla Nieto. El objetivo es que los educandos entiendan de manera más significativa los informes de la verdad de las comisiones, para que, de esta forma se evidencien los sucesos del conflicto armado en nuestro país para no repetir las formas de violencia, como lo menciona Kalach Torres "las Comisiones de la Verdad son organismos de investigación creados para ayudar a las sociedades que han enfrentado graves situaciones de violencia política o guerra interna a enfrentarse críticamente con su pasado" (2016, p. 109).

En este sentido, la no repetición va enfocada en el papel que desempeña la escuela en la resolución de los conflictos. Pero lo más fundamental es la indagación, la interpretación de los informes de la Comisión de la Verdad con la pedagogía y la didáctica pertinente, por parte de los estudiantes, para que desarrollen conciencia e interés sobre el tema.

Pregunta problema

¿Cómo acercar a la comunidad educativa del colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto a la memoria histórica a partir de los efectos del conflicto armado en Colombia en Usme con la cátedra de la paz?

El objetivo general es: construir el proyecto de la Cátedra de la paz, en el colegio psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto para

la apropiación de los informes de la Comisión de la verdad, por parte de la comunidad educativa.

Los objetivos específicos son:

- Interpretar los mecanismos actuales de construcción de memoria adelantados en Colombia, el papel que desempeña la escuela con los informes de la verdad y el significado de estos en la sociedad.
- Indagar cuáles han sido las estrategias pedagógicas por parte del Estado, la escuela la sociedad para la construcción de la paz y la convivencia en los centros educativos del país.
- Implementar una estrategia pedagógica en la institución en torno a la memoria histórica del conflicto armado en Colombia a partir de los informes de la Comisión de la Verdad y la situación de las víctimas con la reparación por parte del Estado en el sector educativo.

Marco teórico

El concepto de conflicto

Es todo aquello que genera una disputa entre dos o más personas; en esta se pueden involucrar todos los sujetos que deambulan alrededor de ella, por diferentes intereses ya sea a nivel particular o en general. Por lo general, se usa la violencia como único recurso de solución. Los conflictos pueden ser a nivel individual, laboral, social, o político. En el caso colombiano este conflicto se ha desarrollado de forma violenta y se han involucrado varios actores como son: inicialmente los enfrentamientos entre los dos partidos políticos tradicionales (Conservador, Liberal) en la década de 1930 como lo mencionan los autores Guzmán, Borda & Luna (2019):

El gobierno y personalmente Olaya Herrera hicieron todos los esfuerzos imaginables para estancar la sangría y las directivas liberales cooperaron con el ejecutivo en el mismo sentido; pero el hecho continuó y empezó a reabrirse el abismo entre los dos partidos y a germinar el ánimo vengativo que habría de traer, en futuro cercano, días aciagos para la nación. (p. 10)

En este sentido, se vislumbra la desigualdad entre la población como el primer factor para que se genere ese odio entre los dos partidos, ocasionando una época denominada "La Violencia", en la que hubo muerte y destrucción para los seguidores de los dos partidos tradicionales cada vez con mucha más agresividad. Años más tarde, este conflicto se agravó en 1948 con el asesinato del líder del partido liberal Jorge Eliécer Gaitán, promoviendo en 1966 el inicio y el desarrollo de guerrillas de izquierda, paramilitares de derecha, y narcotraficantes.

Todos estos hechos de violencia se deben a la posesión de las tierras, el manejo del poder, la falta de presencia del Estado en todo el territorio nacional, la pobreza y la riqueza de unos pocos. Según Yaffe "se hace énfasis en los efectos de las rentas públicas y los recursos naturales, argumentando que estos juegan un papel fundamental en desencadenar y sostener la violencia política" (2011, p. 195).

El uso de la violencia atenta, contra la sociedad; cuando hay mal uso del poder y de la fuerza, se restringe y limita la libertad de los individuos y las colectividades y, cuando se ha aplicado la coerción como única respuesta a la población civil, se generan hechos de repudio y odio; ejemplo de esto último son la Masacre de las Bananeras o las persecuciones contra los marchantes durante los paros nacionales.

Cuando los liberales llegaron al poder del Estado, no se conformaron con su nueva situación, al contrario, querían un poder hegemónico y empezaron a tener diferencias con el sector conservador, lo que trajo consigo muchas arbitrariedades en contra de la población campesina. Un ejemplo de lo anterior fue la organización de los latifundios en el año de 1940. Según Espitia Mikan: "La intensificación del latifundio en el Sumapaz, trajo consigo una insostenibilidad para los colonos de estas tierras y los campesinos más pobres, sumado a la intención de apropiarse el latifundio de sus terrenos y el acaparamiento ilegal de sus terrenos" (2023, p. 11).

Por lo anterior, surgen dos celebres líderes guerrilleros del partido Liberal en la región de Sumapaz: Éramos Valencia y Juan de la Cruz Varela. Con su ideología lograron que se organizara el movimiento agrario en el Sumapaz, el cual tenía como objetivo buscar los derechos legítimos de la tierra con su distribución equitativa entre sus pobladores, esto debido a la explotación laboral y demás abusos por parte de los terratenientes de la hacienda Sumapaz.

Hacia 1945, Juan de la Cruz se convirtió en diputado en varios municipios de Sumapaz y, a la vez, concejal de otros (Espitia Mikán, 2023, p. 23). En ese mismo año, fue elegido para la asamblea departamental del Tolima; fue así como inició una ferviente defensa de los derechos de los campesinos y de la gente humilde del municipio. En ese periodo fue presentado como miembro del partido Liberal y fue diputado durante dos etapas (1945-1947, 1947-1949). Esto indica, como fue creciendo políticamente y su popularidad venían en crecimiento entre el campesinado, la gente humilde y la más pobre.

Al mismo tiempo, el partido Conservador trató de adoctrinar a toda la población a la fuerza por medio de policía del partido entre 1948-1954, hasta la llegada de la dictadura de Rojas Pinilla, quien dismanteló estas prácticas del partido en mención. Cabe agregar que, con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril en 1948, por los enemigos políticos que sabían que este dirigente liberal podía ser elegido presidente en 1950, nació una violencia generalizada en todo el territorio del país.

Según Espitia Mikán (2023, p. 23), “la sociedad agrícola del Sumapaz se había disuelto al mismo tiempo que el Partido Agrario Nacional, pero la organización campesina renació con más fuerza aun durante el periodo de la violencia, resistieron a la agresión oficial en zonas agrarias, las cuales tuvieron que transformarse en movimiento armado para defender su vida, su trabajo y su tierra, esta ola de violencia dio origen al surgimiento de grupos armados como las de Yacopí, las del sur del Tolima y la guerrilla del oriente del Tolima y el alto Sumapaz”. Esto indica, como hacia el año 1966 surgió el grupo guerrillero de las FARC con el cual se complejiza más el conflicto. Inicialmente, es grupo se declara como autodefensas campesinas de sus propios territorios, pero luego, pasan a la ideología de la lucha por el poder, lo que generó una guerra abierta contra el Estado.

Los informes de las comisiones de la verdad en Colombia

La primera Comisión de la Verdad se creó en la década de 1958 bajo el Decreto 165, respaldado por el presidente Alberto Lleras Camargo. Al respecto, Guzmán et al. dicen: “la junta militar de gobierno se creó, mediante el decreto 165 de 21 de mayo de 1958, la comisión

nacional investigadora de las causas y situaciones presentes de la violencia en el territorio nacional" (2018, p. 10).

Gracias a las comisiones de la verdad se pueden ver otras perspectivas, como es el caso del informe elaborado en Chile, donde, según Cuya (1996, p. 15), en los años posteriores al trabajo de la Comisión de Verdad y Reconciliación, los grupos de derechos humanos y los familiares de los desaparecidos lograron hallar a algunas de las víctimas de la dictadura, que estaban enterradas en cementerios clandestinos. También se obtuvieron más pruebas de las actividades criminales de los agentes de la DINA, y su jefe, Manuel Contreras recibió una condena de siete años de "prisión efectiva", por su participación en el asesinato del Dr. Orlando Letelier. Contreras, con apoyo del Ejército, se atrincheró en un hospital militar y trató de burlarse del fallo judicial. Finalmente, Contreras demostró que, aún en regímenes democráticos, los militares conservan amplias porciones de autonomía y poder, al que por ningún medio quieren renunciar. Así como en Chile, se generaron resultados positivos para la sociedad con la Comisiones de la Verdad, se espera que nuestro país ocurra lo mismo.

Estas comisiones buscan la verdad y la reparación al mismo tiempo, como sucedió en Argentina, donde los derechos humanos de miles de personas fueron violados en forma orgánica por la represión de las Fuerzas Armadas, que usaron una "tecnología del infierno", según se pudo comprobar por las miles de denuncias y testimonios de las víctimas. Los organismos de derechos humanos establecieron que fueron cerca de 30 000 personas desaparecidas y asesinadas (Cuya, 1996, p. 8). Como se puede ver, Colombia no ha sido el único país en sufrir violaciones de los derechos humanos, sino que casi toda Latinoamérica viene padeciendo este flagelo.

Primer informe de la Comisión de la Verdad elaborado por German Guzmán Ocampo

El párroco Germán Guzmán Ocampo realizó una investigación en relación con la violencia que se generó en Colombia entre 1946 y 1965. En esta se recopila toda la información de lo sucedido durante esta época, la guerra entre los partidos políticos Conservador y Liberal; las llamadas guerrillas liberales; los grupos de exterminio del mismo Estado colombiano que han dejado alrededor de 200 000 muertos.

El padre German Guzmán Ocampo fue, en su momento, secretario de la Comisión de la Verdad, sin embargo, en esta no dejaron un registro documental de lo encontrado. El padre Guzmán, bajo su riesgo personal, decidió recopilar toda la información que encontró y tomó la decisión de escribir el libro *La violencia en Colombia*. Con esta información es posible estudiar los hechos de violencia en los dos periodos en los cuales las guerrillas colombianas, en primera instancia, se manifiestan como autodefensas de la tierra y su posesión (Guzmán *et al.*, 2019, p. 13). A partir de un archivo personal con todo el material, además del contacto con la población, continuó con los informes de los equipos de recuperación de la gran misión de paz en el Tolima en 1960, en la cual fue coordinador.

Es gracias a este autor que se puede saber cómo surgió la violencia en Colombia y cómo se fue transformando en lo que conocemos actualmente con respecto al conflicto armado. Aborda el tema de las guerrillas liberales que operaban inicialmente en los llanos orientales, hacia 1940; este territorio era conocido por sus complejas situaciones de pobreza y marginalidad de sus habitantes ante la falta de presencia del Estado colombiano.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH): ¡basta ya!

El informe del Centro Nacional de Memoria Histórica es un documento, en el cual el Estado se implica de manera directa dentro del conflicto armado; en este se expresa la falta de presencia en todo el territorio (Sánchez Ruiz 2014, p. 276). La segunda parte presenta el origen y las transformaciones de los grupos armados, elementos que permiten constatar la existencia de un conflicto heterogéneo en cuanto a tiempo y territorios. Para esto el grupo de investigación se valió de una periodización que le permite recurrir a cuatro marcos temporales de análisis:

- De 1958 a 1982: la transición de la violencia bipartidista a la subversiva.
- De 1982 a 1996: la proyección de las guerrillas, el surgimiento de los paramilitares, la irrupción del narcotráfico, el auge y declive de la Guerra Fría y la tentativa refundación de la democracia con la Constitución de 1991.

- El periodo de 1996 a 2005 marca el umbral del recrudecimiento del conflicto, pues la guerrillera y los paramilitares toman fuerza y, en consecuencia, se conjuga una progresiva polarización de la población civil que opta por desechar su apoyo a una posible salida negociada.
- El lapso de 2005-2012, plantea como eje central la ofensiva militar del Estado y el consecuente debilitamiento de las guerrillas, así como la fracasada negociación con los paramilitares.

Las comisiones de la verdad buscan establecer los factores que causaron las violaciones de los derechos humanos en este país convulsionado y marcado por la lucha de poderes. También se quiere entender las características del mismo conflicto desde sus inicios hasta la firma del proceso de paz encabezado por el señor presidente Juan Manuel Santos y firmado el 24 de agosto del 2016.

Al mismo modo, los hechos violentos se destacan por los resentimientos generados por la mala administración de los recursos económicos, naturales, así como por la desigualdad de la riqueza y por las malas políticas gubernamentales de los gobiernos de turno, todo lo cual impide que muchos se beneficien de dichas riquezas.

El recurso que tiene la sociedad es empezar a reparar a las víctimas del conflicto armado y buscar la verdad por medio de los informes de la Comisión de la Verdad. De acuerdo con Kalach, las comisiones de la verdad son instrumentos de justicia de transición con los que cuenta una sociedad para hacer frente a una situación de graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos, en el tránsito desde una etapa de conflicto armado. En este sentido, se pretende buscar la reparación de las víctimas, en especial, recomponer a la sociedad para la no repetición de los actos violentos que por muchas décadas ha permeado a este país (2016, p. 108).

Por consiguiente, en lo que se refiere a lo restaurativo que se plantea en los informes de la Comisión de la Verdad se pretende construir la no repetición de la violencia en los centros educativos. Según Henao (2019, p. 5) "es vista como una herramienta que busca reparar un daño causado por problemas, agresiones y conflictos entre personas y que estos asuman sus responsabilidades y reconozcan los errores sin tener que culpar o castigar".

La escuela en la construcción de verdad y la paz

Aulas en paz

Como iniciativa, el Ministerio de Educación Nacional en Colombia desarrolla las competencias ciudadanas como parte de la resolución de conflicto en el aula de clase, como alternativa a la alta tasa de violencia entre los padres de la mayoría de las instituciones del país (Ramos *et al.*, 2007, p. 37). El programa colombiano de competencias ciudadanas liderado por el Ministerio de Educación incluye Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas que especifican lo que el ministerio espera que sean capaces de hacer los estudiantes en términos de convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad. De esta manera, algunas instituciones han puesto en la praxis el programa Multicomponente de las aulas de paz con el fin que se establezca la resolución de los conflictos en aula de clase y en general en toda la institución en pro de la convivencia pacífica entre los estudiantes. El programa Monterreal es un excelente componente, ya que se puede abarcar desde varios ámbitos se les puede implementar en el aula, con los padres de familia y finalmente por grupos heterogéneos.

Ley de convivencia escolar

En Colombia los últimos gobiernos han venido interesándose por la convivencia escolar en las aulas, debido a las secuelas que ha dejado por muchos años el conflicto armado colombiano (Salcedo Escobar, 2018, p. 163). La Corte Constitucional, en el año 2013, mediante la sanción de la Ley 1620 (también denominada Ley de Convivencia Escolar) y su respectivo Decreto reglamentario, esto es, el Decreto 1965, establece 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. Esto indica que las escuelas y centros educativos tiene que asumir esta ley para el beneficio de todos y todas las estudiantes del país en pro de su sano desarrollo psicosocial.

A pesar de que gubernamentalmente se han puesto decretos o leyes, muchas instituciones del país aún no ponen en práctica la cátedra de la paz, como lo dice el Decreto el 1038 de 2015, en el cual se establece que en todas las instituciones educativas de Colombia se debe impartir la Cátedra de la Paz. En cuanto a esto, muchas instituciones lo ven como tema de segundo plano, por lo tanto, se prioriza cumplir el currículo de las instituciones y se le presta menos atención a la problemática y las consecuencias que ha generado el conflicto armado en Colombia (Osorio Gonzalez, 2016, p. 185). Ninguno de los seis docentes a los que se les aplicó el instrumento para la entrevista reconoció la existencia de un proyecto específico en la institución que procurara la atención de manera diferencial a las víctimas del conflicto armado; tampoco reconocieron la existencia de una propuesta que en tal sentido liderara la Secretaría de Educación.

A pesar de que están reglamentadas las leyes para darle el valor que requiere la no repetición de la violencia en Colombia y que las víctimas sean visibilizadas y no terminen en el olvido, la labor de la escuela es indudable, pues se debe preparar a las presentes y las futuras generaciones en la memoria histórica del conflicto armado, sus consecuencias, su afectación en todos los niveles, buscando el perdón y la reconciliación, en general.

El papel de la escuela para la no repetición

De cierta forma, el papel que desempeña la escuela para no recaer en el conflicto armado en Colombia ha sido insuficiente a causa del temor que hay en muchas regiones del país inclusive en la localidad quinta de Usme por su cercanía a Sumapaz y por su contexto histórico, debido a que fue una zona roja dentro el conflicto armado. Ahora bien, las nuevas generaciones desconocen la memoria histórica y la gravedad de lo ocurrido.

La escuela debe considerarse como un ente de transformación cultural a partir de una buena dinámica curricular centrada en el tipo de persona que desea formar, de ahí la importancia que tiene dentro de la sociedad. Por tal razón, en el territorio colombiano no se deben desconocer sus realidades conflictivas y sus marcos violentos para la construcción del currículo (Barrios García, 2021, p. 16). En este sentido, la escuela no es ajena a los contextos donde se desarrollan los conflictos,

por lo tanto, debe asumir la postura de educar al individuo, para que entienda las problemáticas de la sociedad. En el caso de Usme, esta localidad pertenece a un territorio permeado por el conflicto armado, inicialmente, por la posición de la tierra para luego convertirse en la lucha de ideales y la busca del poder a manos de las armas entre las FARC-EP y el gobierno.

Metodología

Se propone hacer una revisión bibliográfica sobre las estrategias en marcha en materia de memoria, la historia del territorio, el conflicto armado, su desarrollo en Colombia, los informes en la Comisión de la Verdad, más exactamente lo relacionado con la reparación de las víctimas, y la no repetición del conflicto con sus efectos. Lo anterior le da protagonismo al rol que desempeña la escuela dentro del proceso de paz y a cómo se está haciendo llegar a cada institución del país desde grado cuarto hasta noveno la cátedra de paz (Ley 1732/2014), para que el proceso sea significativo en la no repetición de las formas de violencia.

Para llevar a cabo este proyecto se utilizará una metodología mixta, en la que se combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión exacta; asimismo, se triangulan los hallazgos con respecto al contexto, la historia del territorio sus habitantes de forma cualitativa; se realiza la observación participante, se hacen encuestas, entrevistas, se utiliza la herramienta *educaplay*, se elabora el mural y su posterior análisis de las cualidades de los actores permeados dentro de la misma institución.

Al mismo tiempo, se elabora el consentimiento informado en pro de una comunicación acertada con las directivas del colegio, con el fin de que se permita realizar el desarrollo del proyecto y todos los instrumentos de recopilación de la información con respecto al conflicto armado, los informes de la Comisión de la Verdad, la cátedra de paz y la Ley 1732 del 2014.

Enfoque etnográfico

Es una propuesta investigativa educativa fundamentada desde mi propia experiencia y observación como docente en esta institución de carácter privado. De esta manera, reivindico el carácter etnográfico de la investigación sobre la memoria, la divulgación de los informes de la comisión de la verdad, el rol que juega la escuela y la no repetición de la violencia en nuestra sociedad, en el colegio en la localidad quinta de Usme. Con base en mis propios intereses, se hizo un ejercicio de observación de la realidad del territorio, del centro educativo y las familias de los alumnos. Según Gámiz Serrano

[...] el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (2015, p. 5).

Basado en este concepto, la etnografía es primordial para la implementación del trabajo de investigación en el centro educativo, en especial, a la hora de identificar la cultura del colegio, los intereses de la comunidad estudiantil, su mundo interior, el conocimiento sobre el conflicto armado, la geografía del sector y la memoria histórica del territorio.

El colegio está ubicado en la zona quinta de Usme y cuenta con una población estudiantil de alrededor de 150 estudiantes que va desde grado kinder hasta grado noveno en su totalidad, con un estrato económico que no supera el dos. Usme es una localidad que hace parte de Bogotá y que tiene muchas problemáticas, vulnerabilidad y pobreza en algunas zonas. Durante la observación, se pudo apreciar que muchos de los estudiantes desconocen el contexto de su propio territorio, así como la historia de la localidad y su relación con el conflicto armado que ha padecido nuestra nación.

Investigación acción educativa

De manera similar, Carr Lewis expresa en una de sus teorías:

Los métodos prácticos que más se utilizan en este enfoque del desarrollo profesional basado en la investigación son los de la investigación acción. Desde esta perspectiva, los maestros se desarrollan

en el plano profesional recabando y analizando “datos” sobre su propia actividad y reflexionando sobre el modo de hacer más coherente su enseñanza con sus valores y creencias educativos. (citado por Romera-Iruela, 2011, p. 13)

Por lo tanto, lo que se pretende es que el maestro tenga un impacto en la enseñanza-aprendizaje en el aula de clase y que tenga el propósito de querer que los alumnos tengan de la manera más vivencial el conflicto armado, a través de los informes de la Comisión de la Verdad y, finalmente, la construcción de la cátedra de paz en el aula, para que, luego, se desarrolle en toda la institución educativa involucrando a todos los actores del territorio de Usme.

El primer componente que abordó en el proceso de investigación y reflexión sobre el conflicto armado en Colombia, fue la localidad y la región en la década de 1930, esto con la finalidad de querer transformar el punto de vista de los estudiantes, a través de la comprensión del contexto del lugar donde habitan. Para lo anterior, con los estudiantes se recreó la situación que sufrió la localidad bajo el conflicto armado, partiendo de la historia de la localidad, el inicio del conflicto, su desarrollo hasta el proceso de paz firmado en el año 2016 entre el Estado y las FARC-EP. Se hizo un reconocimiento a las víctimas del conflicto mediante la construcción de la cátedra de la paz en el colegio y finalmente se buscó la sana convivencia entre los pares los profesores y las mismas directivas de la institución con el sentido de la no repetición de la violencia en nuestra localidad de Usme.

Para el correcto desarrollo y análisis de la enseñanza en el espacio de aprendizaje (Colegio Psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto), se llevó a cabo todo un proceso metodológico para conocer la percepción de la comunidad educativa en relación con la memoria histórica de los procesos de paz en Colombia, en especial, los informes finales de la Comisión de la Verdad, la acción del Gobierno ante dichos informes y la misma reparación o restauración de la sociedad hacia las víctimas del conflicto armado. Para lo anterior fue necesario tener en cuenta que en la localidad quinta de Usme también sufrió la llegada de muchas familias víctimas del desplazamiento forzado y perteneció a este conflicto de la manera directa como punto estratégico por la cercanía a la capital por ser un corredor para los intereses de las extintas FARC-EP.

Inicialmente, se llevó a cabo un proceso de observación directo por medio de información recopilada en el diario de campo; en este se tomó la información del contexto, se analizó la infraestructura, la población estudiantil, los padres de familia, el currículo en el área de las ciencias sociales y el PEI donde se puede analizar si en esta institución se implementa la cátedra de la paz.

A su vez, se les realizó una sensibilización bajo la orientación de la doctora licenciada Doris Lised García Ortiz de la Universidad Politécnico Gran Colombiano, por el medio de la proyección de un video para los estudiantes de cuarto y sexto grado. Adicionalmente, se desarrolló un taller dirigido a los profesores y las directivas sobre el tema, las leyes, la cátedra de paz, que deben implementar en la institución. Por otra parte, se quiso conocer la percepción de la comunidad educativa frente a la memoria, la historia de Usme, los procesos de paz en Colombia y los informes finales de la Comisión de la Verdad, con el fin de identificar falencias e implementar estrategias para lograr un espacio de mayor interés para los estudiantes y sus familias, generando el apoyo de las directivas del colegio.

Figura 2. Sensibilización por la doctora licenciada Doris. L, García Ortiz a los estudiantes de grado cuarto del centro educativo monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Proyección del video Sumapaz y Oriente del Tolima en el corazón del conflicto y la paz a los estudiantes de grado sexto en una de las aulas de la institución en el territorio de Usme



Fuente: Comisión de la Verdad (2024).

Figura 4. Taller de formación para el cuerpo de docentes de la institución educativa Jaime Alberto Bonilla Nieto sobres la Cátedra de la paz, informes de la Comisión de la Verdad y la ley de convivencia en las aulas



Fuente: elaboración propia.

Posterior a esto se procede con una encuesta con una valoración de 1 a 5. Según la proximidad a la pregunta, se valora el grado de conocimientos. Este instrumento de recopilación de información se les realiza a los estudiantes desde grado cuarto a noveno, puesto que permite evidenciar conocimientos previos de los mismos alumnos sobre el tema en mención.

Figura 5. Aplicación de las encuestas a los estudiantes de cuarto a grado noveno en la institución Jaime Alberto Bonilla Nieto



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se diseñó una encuesta semiestructurada dirigida a los docentes, las directivas y los padres de familia. Este consistía en preguntas abiertas con el propósito de evidenciar el grado de conocimientos con los que cuentan estos actores del centro educativo de forma que en el análisis de las respuestas se refleje el grado de interés por el tema y, finalmente, su compromiso en el desarrollo de la cátedra de la paz en la institución.

Figura 6. Aplicación de entrevista semiestructurada al cuerpo docente y padres de familia

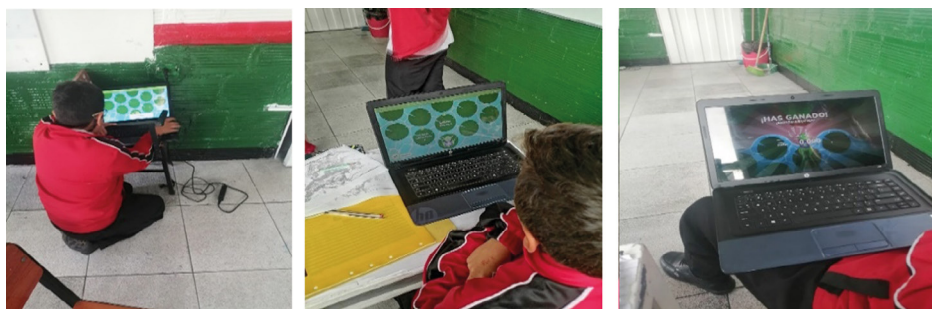


Fuente: elaboración propia.

Hay que mencionar que se utiliza la herramienta tecnológica Educaplay desarrollando un cuestionario de siete preguntas con opción de tres respuestas, por lo cual hay una que es la verdadera. El propósito de este ejercicio dinámico es que, por medio del juego, los estudiantes de cuarto a grado noveno se motiven a un mayor conocimiento mediante un aprendizaje activo de los procesos de paz, el

conflicto armado en Colombia, sus personajes, los partidos políticos, el contexto actual del territorio de Usme y la cátedra de la paz. La idea también es generar otro tipo de resultados con el compromiso de construir una sociedad más activa ante los hechos violentos que han permeado a nuestro país.

Figura 7. Herramienta tecnológica educaplay aplicada a los estudiantes de cuarto a grado noveno sobre el conflicto armado en Colombia, partidos políticos y los personajes de la época



Fuente: elaboración propia.

A manera de cierre, se realizó la conformación de rincones de aprendizaje o grupos focales entre los estudiantes, padres de familia y algunos directivos, con la finalidad de representar mediante dibujos, recortes, e imágenes, frases o descripciones de la violencia en nuestro país. Se debía elaborar un mural explicando la memoria histórica de Usme, durante el día de la conmemoración a las víctimas del conflicto armado en Colombia basado en la cátedra de la paz, los procesos de reconciliación, los informes de la Comisión de la Verdad, con el fin de generar un aprendizaje significativo dentro la misma institución.

Análisis y resultados

Del diario de campo

Después de analizar el camino trazado para el desarrollo de esta práctica y la implementación de la cátedra paz encontramos que no se trata de individualidades, sino de trabajar en equipos con toda la

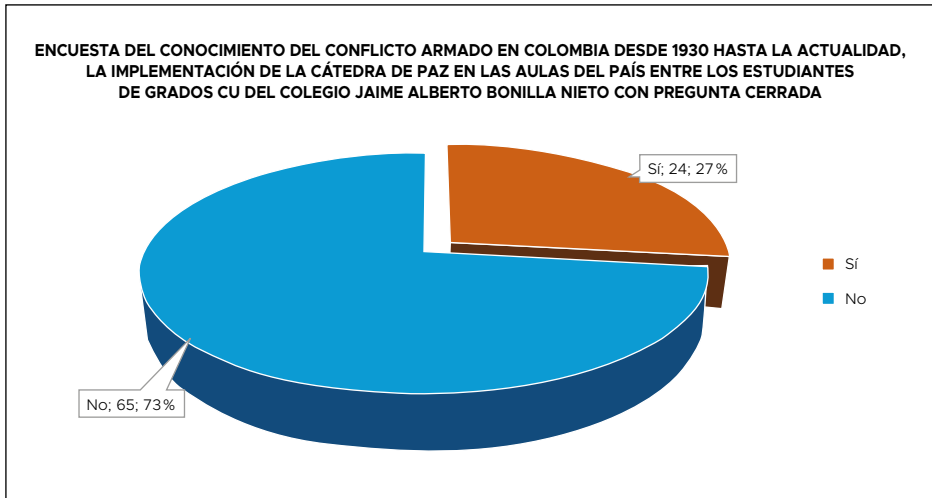
comunidad del colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto, rompiendo así las barreras invisibles que nos apartan de conocer nuestra sociedad, de manera contextualizada y documentada. Nos referimos a barreras en sentido de relacionarnos con otras personas, pero de forma convivencial y en paz para romper con ese estigma que somos violentos por naturaleza que podamos aportar ideas que coadyuden a la construcción de la paz dentro nuestras aulas y llevarlos al interior de nuestras familias del colegio. Fue así como el conflicto armado en Colombia se llevó al interior del aula y a la comunidad educativa, en general.

Resultado de la encuesta

Es interesante observar los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de cuarto a grado noveno en el Colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto. Según los datos, existe una falta de conocimiento general sobre el conflicto armado en Colombia. Los estudiantes parecen no estar familiarizados con la cátedra de la paz ni con los informes de la Comisión de la Verdad. Además, la gráfica muestra que un 73% de los estudiantes no poseen ningún conocimiento sobre este tema en particular.

Para abordar esta situación podría ser útil implementar estrategias educativas que promuevan una mayor conciencia y comprensión del conflicto armado en el país. Esto podría incluir charlas, talleres, actividades, como las herramientas tecnológicas o murales que aborden el tema de manera más profunda y accesible para todos los actores de la institución. También sería importante fomentar la participación de los estudiantes de todos los grados en la construcción de la paz y propiciar la reconciliación entre ellos.

Figura 8. Encuesta realizada a los estudiantes de cuarto a grado noveno



Fuente: elaboración propia.

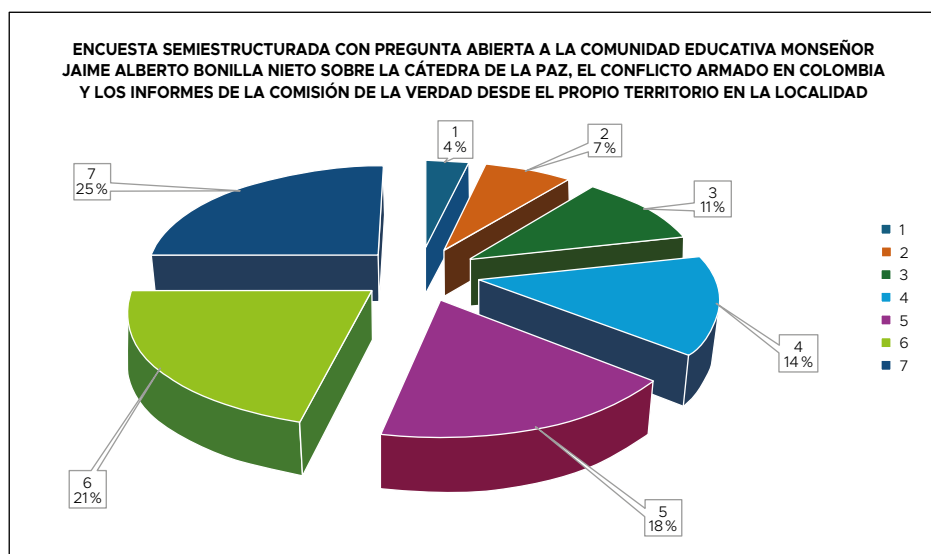
Resultados de la entrevista a los docentes, directivos y padres de familia

Los resultados de la entrevista reflejan una percepción negativa entre los docentes, las directivas y los padres de familia. Los números indican que están muy por debajo del 25 %, con porcentajes como el 21 %, 18 %, 14 %, 11 %, 7 % y 4 %. A pesar de los esfuerzos de sensibilización realizados por la profesora Doris Lised García Ortiz, acompañante de la Universidad Politécnico Grancolombiano, los entrevistados expresaron una respuesta desfavorable en la sección de respuestas abiertas.

En particular, se esperaba que los participantes compartieran lo aprendido sobre el conflicto armado en Colombia, la cátedra de la paz, los informes de la Comisión de la Verdad y las experiencias de las víctimas del conflicto. Además, se buscaba explorar la percepción de la inserción del territorio de Usme en el desarrollo de estas temáticas y la mayor comprensión del docente para que lo puedan replicar entre los estudiantes y padres de familia.

Es importante analizar más a fondo las razones detrás de esta respuesta negativa y considerar estrategias adicionales para fomentar una mayor comprensión y compromiso en torno a estos temas. La educación y la sensibilización son fundamentales para construir una sociedad informada y comprometida con la paz y la reconciliación.

Figura 9. Entrevista práctica da a los docentes, directivos y padres de familia



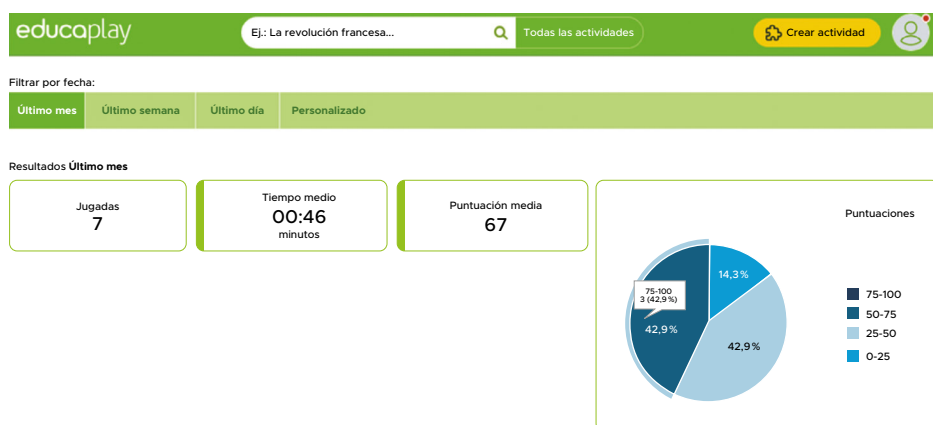
Fuente: elaboración propia.

Resultados de la aplicación Educaplay aplicada a los algunos de los estudiantes de diferentes grados

Se observa y se analiza que a los estudiantes les motiva mucho todo tipo de juegos en pantalla. Por lo tanto, esta aplicación es muy fructífera, ya que incentiva a los estudiantes a interesarse por el tema abordado durante esta investigación. Los indicadores son positivos con respecto a la actividad propuesta para su ejecución, con la intención de que estos aprendizajes cautiven a los individuos, sensibilizándolos más desde su propio conocimiento sobre el territorio y la localidad en la relación con el conflicto armado en Colombia desde la década de 1930.

Esta herramienta didáctica tecnológica nos demuestra los aprendizajes que los estudiantes van adquiriendo de forma recreativa sobre el conflicto armado, sus personajes, los informes de la Comisión de la Verdad y la involucración de la sociedad, para que así adquieran una posición crítica más asertiva, con respecto al conflicto de nuestro país.

Figura 10. Juego interactivo con los estudiantes de cuarto a grado noveno sobre el conflicto armado en Colombia desde 1930, los informes de la Comisión de la Verdad, la cátedra de paz las víctimas y los partidos políticos



Fuente: elaboración propia.

Elaboración del mural por todos los actores del centro educativo

En la primera semana de mayo se está desarrollando la elaboración de un mural como actividad final de la Cátedra de la Paz, con la participación de todos los actores del centro educativo. Durante todo el proceso de investigación, se busca dejar un aprendizaje significativo entre todos los sujetos que pertenecen a la institución.

Figura 11. El desarrollo de la implementación de la cátedra de la paz por medio de la elaboración del mural con todos los actores del colegio



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se han involucrado todos los actores del colegio en este proyecto de investigación con el propósito de construir la cátedra de paz en la institución y para que se pueda flexibilizar el currículo con los informes de la Comisión del Verdad, en pro de una convivencia más saludable entre los pares, las aulas y la institución. Finalmente, con el propósito que este proyecto se extienda a todos los hogares del colegio, y por qué no al barrio o finalmente a la localidad de Usme.

Discusión

A pesar de que se ha implementado el proyecto de investigación en el centro educativo, este no tuvo el respaldo necesario por parte de las directivas, como se pretendía en el objetivo inicial. El objetivo era que los estudiantes fomentaran la cultura de paz aprendiendo en las aulas, en el colegio y, finalmente, la llevaran al interior de sus hogares, tal como lo contempla la Ley 1732 de septiembre de 2014.

La investigación nos arroja un contexto muy lúcido desde el territorio, donde nos enseña que la localidad de Sumapaz y, en especial, Usme se ha visto permeada por la guerra desde los inicios de 1930, cuando los liberales asumieron el poder. Esto desdibuja la realidad de lo que ocurre en muchas partes de nuestro país, donde la situación es similar.

A través de todos los instrumentos de análisis se refleja la intención del proyecto de investigación de ilustrar a todos los actores del Colegio Psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto. La intención es que se pueda llevar a cabo la implantación de la cátedra de la paz, comenzando con el consentimiento informado como primera medida. Se asumió que las directivas se interesarían por el proyecto para que los estudiantes cambien esa cultura de violencia que ha marcado la sociedad colombiana durante muchos años debido al conflicto armado que ha sufrido nuestra nación.

Conclusiones

La construcción del proyecto de la cátedra de la paz es difícil, sí todos los actores del centro educativo no se involucran de manera activa en el proceso de la elaboración de este importante proyecto en sentido que, sí se lleva a cabo, puede arrojar muy buenos resultados en promover la cultura de paz, con el propósito de que se apropien los informes de la comisión de la verdad, entre todos los niños y niñas de nuestro país.

Como resultado del proyecto de investigación, podemos afirmar que son muy pocas las instituciones que implementan la cátedra de la paz en los centros educativos. En este centro educativo, en particular, a pesar de sus 22 años en el sector, nunca mostraron interés en llevarla a cabo. De hecho, durante este proyecto, encontramos más obstáculos que apoyo para su desarrollo.

De modo que, Usme estuvo inmerso en el conflicto armado en Colombia, ya que era la puerta de entrada de todos los suministros de víveres que necesitaban las extintas FARC-EP para mantener a su ejército y, con esto, acercarse al centro del poder por medio de las armas, imponiendo la fuerza. En este sentido, se quiere decir que los políticos del centro del país sintieran los rasgos de la guerra, por lo que era más rural que urbana, especialmente en las ciudades principales.

Este análisis nos permite comprender mejor las raíces históricas del conflicto armado en Colombia y el desconocimiento total por parte de todos los actores de la localidad y lo más grave dentro de nuestra institución educativa, ya que los instrumentos de recopilación de la información lo demuestran con porcentajes bastante grandes en el contexto de nuestro propio territorio y su historia.

Anexos

Anexo 1. Carta de consentimiento informado

Bogotá, 06 de mayo del 2024

Señores:

Colegio Psicopedagógico Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto
Coordinador académico

Asunto: Consentimiento informado de la implementación de la Cátedra de paz a los estudiantes de la institución.

Soy Ronald Rene Cepeda Soto, estudiante de la Universidad Politécnico Grancolombiano y responsable del proyecto de investigación en el semillero de investigación Educación Y Paz, Memoria Y Territorio, Ofrezco la siguiente información con el propósito de obtener el consentimiento para trabajar en los informes de la Comisión de la Verdad sobre el conflicto armado en Colombia desde 1930 hasta la actualidad. Esto se relaciona con la implementación de la Cátedra de paz, de acuerdo con la Ley 1732 de septiembre de 2014, dirigida a los estudiantes de grado cuarto a grado noveno.

Para llevar a cabo este estudio, los estudiantes se deberán contextualizar sobre el conflicto armado en Colombia, basándose en los informes de la última Comisión de la Verdad. Asimismo, se implementará la Cátedra de paz de acuerdo con la ley mencionada anteriormente.

Además, se realizará un seguimiento rutinario mediante una encuesta aplicada a los estudiantes de cuarto a grado noveno. Asimismo, se llevará a cabo una entrevista semiestructurada con los docentes y

directivas de la institución. Posteriormente, se utilizará la herramienta digital Educaplay para que el aprendizaje sobre la situación presentada en el proyecto de investigación sea más recreativo y significativo. Por consiguiente, se creará un mural que incluirá a todos los actores de la institución educativa, incluyendo a los padres de familia.

Agradezco su atención prestada.

Atentamente

Ronald Rene Cepeda Soto

Estudiante de la Licenciatura de Ciencias Sociales

Universidad Politécnico Grancolombiano.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Diario de campo

Politécnico Grancolombiano Institución Universitaria
Licenciatura en Ciencias Sociales

Escuela de Educación e Innovación Facultad Sociedad,
Cultura y Creatividad

Diario de Campo

Fecha: 18 de octubre del 2023

Descripción de lo observado

El día de hoy se llevó a cabo la primera sensibilización entre la docente Doris Lised García Ortiz y el estudiante universitario y docente Ronald René Cepeda Soto, ambos de la Universidad Politécnico Gran Colombiano con la comunidad educativa Monseñor Jaime Alberto Bonilla Nieto. En su desarrollo se especificaron la cátedra de paz, los informes de la Comisión de la Verdad para el trabajo en campo, tales como las preguntas abiertas y de forma oral; si la comunidad educativa tenía conocimiento del conflicto armado en Colombia desde la década de 1930. La didáctica de la clase fue seleccionar a los estudiantes por edades y de acuerdo con ellas de diferentes cursos iniciar con las preguntas de forma oral acerca del tema mencionado anteriormente. En este sentido, preguntarles a los estudiantes hace cuánto tiempo residían sus padres en el territorio de Usme y si sus padres o abuelos les habían comentado algo del conflicto armado en Colombia o si ellos mismo sabían algo del tema.

Descripción de lo observado

También se dio a conocer el Decreto el 1038 del 2015, que se entiende como la cátedra de paz por lo cual se debe establecer de manera obligatoria en todas las instituciones del país; asimismo, la Ley 1620 Convivencia Escolar, la Ley 1448 del 2011 de víctimas o restitución de tierras, y por último el Decreto Ley 588 del 2017; se entiende este decreto como el que organiza la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, motivó por el cual se busca identificar si esta afecta comunidad, realizando un paralelo con las vivencias cotidianas de nuestro barrio, familias, opiniones, aportes, acuerdos y desacuerdos, todo esto, para conocer de dónde venimos y para donde va Colombia.

Para el desarrollo de la actividad programada se vio la necesidad de realizar un taller entre los docentes del colegio y parte de las directivas presentes, con el fin de ponerlos en contexto sobre el tema, ya que muchos de ellos no contaban con el conocimiento o poseían muy poco de él.

Para terminar la actividad, se les proyecta un documental a los estudiantes de grado sexto, con la finalidad de que estos estudiantes hagan una reflexión sobre cómo se vio involucrada la localidad de Sumapaz y Usme en el conflicto armado en Colombia desde la década de 1930 y el desarrollo de este conflicto en la misma localidad con todas sus consecuencias y secuelas que hasta la actualidad se padecen.

También se proyectó la película *La estrategia del caracol*, en la que debíamos identificar el contexto social, demográfico y político, concluyendo con una reflexión y relación de lo visto en la mañana, junto con lo de la tarde.

Análisis e interpretación de lo observado

De lo anterior se puede interpretar que el desconocimiento de nuestras luchas de ideales afecta a muchas generaciones, y por lo tanto tendemos a repetir la historia con complejidades más profundas dentro de nuestra sociedad colombiana que se ha visto permeada por muchos actos de violencia y violaciones de derechos humanos por todos los actores del conflicto armado.

Lo que se llevará a cabo se enfoca en concienciarnos sobre el rol que desempeñamos como docentes de la Licenciatura en Ciencias Sociales para impulsar la cátedra de paz propuesta por el Gobierno, y a la que muchas instituciones le prestan poca atención. Es importante la participación de la comunidad educativa, con base en el trabajo colaborativo.

Por otro lado, es importante resaltar que, la práctica debe centrarse en las realidades, así se podrá evidenciar cómo funciona su estructura y los efectos del proceso de intervención. Dicho esto, la clase se cierra con la presentación del documental que muestra claramente el trabajo investigativo que se ha llevado a cabo, la importancia de cada uno de ellos y qué papel jugaron en las distintas situaciones que se presentan. Con lo anterior se quiere mostrar una semejanza entre los actores del conflicto armado en Colombia y sus representantes; cómo nos sigue afectando, incluso, en la actualidad, en nuestra comunidad educativa, en general, en la que nos debemos preparar a sortear distintas vicisitudes, sin llevar la carga individual, sino, por el contrario, engranando todas las piezas que conlleven a la meta propuesta de dejar implementada la cátedra de paz en el colegio.

Argumentación de soporte

Según el constructivismo o la teoría promulgada por Vygotsky (Guerra García, 2020, p. 4) “para ahondar en la investigación sobre, cómo se construye la cognición humana, lo cual derivó en su aplicación para el análisis del fenómeno educativo y la construcción social del conocimiento en las aulas”. En este sentido, se pretende implementar esta teoría en la institución educativa, en especial, en la cátedra de la paz.

En relación con el nombre de la práctica es importante identificar el siguiente concepto: ¿con base en el conflicto armado en Colombia, ¿cuál sería la paz que necesita la sociedad?

Se busca elaborar una cátedra de paz en el colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto, ubicado en Usme, localidad permeada por el conflicto armado. De acuerdo con este contexto, la labor de los docentes es la responsabilidad social y buscar la paz en los hogares y en el aula.

Para la construcción de dicha paz es necesario realizarlo desde la perspectiva de varias teorías, como es el constructivismo, ya que así es posible que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo. Según Solé y Coll (1993, p. 3):

Desde esta perspectiva, las teorías que necesitamos deben integrar como elemento vertebrador la dimensión social de la enseñanza a que hemos aludido, en el doble sentido de que la educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución también social.

En este sentido, se busca que la cátedra de la paz —basada en los informes de la Comisión de la Verdad y la Ley de Víctimas— reconozca la importancia que tiene este aspecto de la verdad para la reconciliación de la sociedad colombiana, iniciando procesos de aula desde la construcción del conocimiento significativo en temas de paz para llevarlo luego a toda la comunidad educativa.

Una comunidad es un lugar donde viven y trabajan juntas muchas personas, todas estas personas necesitan unos ayudantes, que hacen que las comunidades estén seguras, limpias y mejores. En este sentido, la escuela tiene una estrecha relación con la comunidad, puesto que, por un lado, la familia y la comunidad constituyen espacios de aprendizaje para los niños, por su cultura y recuperación de saberes populares. Por otro lado, lo que cada niño aprende lo aplica en su familia y comunidad; en consecuencia, los docentes están llamados a conocer las características y las problemáticas de la comunidad donde trabaja, pues esta información le da sentido a las prácticas pedagógicas y, de igual modo, son herramientas para estimular la comunidad donde trabaja, promoviendo la participación y el trabajo colaborativo, en la búsqueda conjunta de mejores formas de paz para la sana convivencia entre los pares y sus familias.

Momento de reflexión

Después de analizar el camino trazado para el desarrollo de esta práctica y la implementación de la cátedra de paz encontramos que, no se trata de individualidades, sino de trabajar en equipos con toda la comunidad del colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto, rompiendo las barreras invisibles que nos apartan de conocer nuestra sociedad, como es relacionarnos con otras personas de forma convivencial y en paz para romper con ese estigma que somos violentos por naturaleza. De esta manera, podemos aportar ideas que coadyuven a la construcción de la paz dentro nuestras aulas y nuestras familias.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3. Entrevista semiestructurada a la comunidad educativa Colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto sobre la Cátedra de la Paz y el Conflicto Armado y los informes de la Comisión de la Verdad desde el propio territorio en la localidad 5.º de Usme

Entrevistador: Ronald Rene Cepeda Soto

Entrevistado:

Ocupación:

Fecha:

Valoración Cualitativa y cuantitativa

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. Muy malo | 5. Bueno |
| 2. Malo | 6. Muy bueno |
| 3. Casi Regular | 7. Excelente |
| 4. Regular | |

1. ¿Por qué es importante la paz para nuestro país? _____

2. ¿Qué sabes de la cátedra de paz en nuestra institución? _____

3. ¿Cuándo crees que se implementaron los informes de la Comisión de la Verdad en Colombia? ¿Fueron divulgados en nuestro colegio? _____

4. ¿Cómo se desarrolló el conflicto armado en Colombia? _____

5. ¿Quiénes fueron los partidos políticos que incidieron para que se desarrollara el conflicto armado en Colombia? _____

6. ¿Dónde se desarrolló el conflicto armado que permeó a nuestra localidad quinta de Usme? _____

7. ¿Cómo consideras que debía ser una paz, justa dentro de las instituciones desde el aula de clase como primer centro de tensiones y conflicto de toda sociedad? _____

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4. Matriz cronograma de actividades para la implementación de la cátedra de la paz

Matriz del cronograma general de actividades para la recopilación de la información para el trabajo de grado				
Fase 1: Octubre 2023	Fase 2: febrero-Marzo 2024, Semana 2 y 3 Aplicación y Análisis	Fase 3: Semana 3 de Abril Conociendo y describiendo mi entorno de paz mediante herramienta tecnológica educaplay	Fase 4: Semana 4 de Abril y 1 de Mayo elaboración del mural en papel Graff con imágenes alusivas a las víctimas del conflicto armado en Colombia	Fase 5: Septiembre Terminación del Proyecto Investigativo con la Marcha de la Paz el 27 del mismo mes con toda la comunidad educativa
Se inicia con la observación del lugar educativo, donde se analiza la infraestructura, la población estudiantil, las directivas, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo del colegio. Luego, se aborda a los estudiantes mediante preguntas abiertas con la ayuda de la profesora Doris Lised García Ortiz. Durante esta etapa, se presenta un documental a los estudiantes de sexto grado. Posteriormente se lleva a cabo un taller con los profesores y partes de las directivas de la institución educativa.	Con el propósito de recopilar información, es necesario aplicar una encuestas semiestructurada a los estudiantes de cuarto a noveno grado. El objetivo es recolectar la mayor cantidad de datos posibles. En la institución educativa, se utiliza en entrevista con el cuerpo docente, así como con partes de la dirección. Esto se hace de manera similar a cómo algunos padres de familia formulan preguntas abiertas. El objetivo es extraer la máxima información en el desarrollo del proyecto de investigación. Además se aplicará la Cátedra de la Paz, basada en los informes de la Comisión de la Verdad y la Ley de Víctimas junto con el decreto de convivencia dentro de las aulas.	La herramienta tecnológica EducaPlay es una excelente iniciativa para fomentar el aprendizaje interactivo y lúdico en la comunidad educativa. A través de esta plataforma, los estudiantes de cuarto grado a grado noveno pueden explorar y comprender mejor el conflicto armado en Colombia desde sus raíces históricas hasta la actualidad.	Se elabora mural en papel Graff haciendo alusión a la memoria histórica del territorio de Usme y el conflicto armado en Colombia utilizando las bases anecdóticas brindando un espacio donde la comunidad podrá intervenir, mediante palabras, dibujos o poemas estará abierto a la comunidad educativa en general. Se propone que el estudiante sea promotor donde podrá realizar proyectos artísticos y literarios inspirados en la memoria historia desde el propio territorio de Sumapaz en la zona quinta de Usme (vinculando niños, jóvenes o adultos). Pueden ser pinturas, escribir cuentos, dibujos, poesía. Con la finalidad de recopilar y exponer en los espacios de aprendizaje y sea asequible para la comunidad en general conmemorando el 9 de abril días de las víctimas en Colombia. Permite que los estudiantes sean los principales actores y den a conocer la información recolectada con el apoyo de sus familiares y	Se realiza la marcha de la paz con todos los representantes de la época desde 1930 hasta la actualidad diseñando una imagen de la paloma de la paz y cerrando con el baile alusivo a la problemática ya expuesta por todos los actores del centro educativo del colegio Jaime Alberto Bonilla Nieto.

Resultado del proceso de observación y sensibilización por parte de la decana de la Gracolumbiano	Donde se observa que no se ha implementado la Cátedra de la Paz en el tiempo del servicio del colegio. Al mismo tiempo, se organiza una de las aulas de las instituciones con el video beam, donde se proyecta el video de Villarrica y el bombardeo, de esta manera lo que se pretende es el entendimiento de la formación de las guerrillas del Tolima y el Sumapaz en 1955 en el mandato del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla. Basado en la violación de los derechos humanos, con el objeto de implementar la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas es fundamental para fomentar la cultura de paz y la comprensión en la resolución de los conflictos.	Resultados de la encuesta semiestructurada y la entrevista	Educaplay es una herramienta versátil que permite a los docentes y estudiantes crear actividades interactivas y utilizar diversos recursos didácticos para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Explorando sus posibilidades y fomentar el aprendizaje colectivo de manera significativa.	Resultados de la implementación de la herramienta tecnológica educaplay	Este tipo de espacios se habilitan para que las familias u otros miembros de la comunidad no se sientan impedidos por factores como el tiempo ya que pueden hacer su aporte en casa junto a sus hijos y poder dejarlo plasmado en el mural de la memoria histórica de su propio territorio de Usme.	Resultados de la elaboración del mural alusivo al día de las víctimas del conflicto armado en Colombia desde nuestro propio territorio de Usme	Resultados de la marcha de la paz alusiva a la memoria histórica del conflicto armado en Colombia en nuestro propio territorio de Usme
---	--	--	---	---	--	--	--

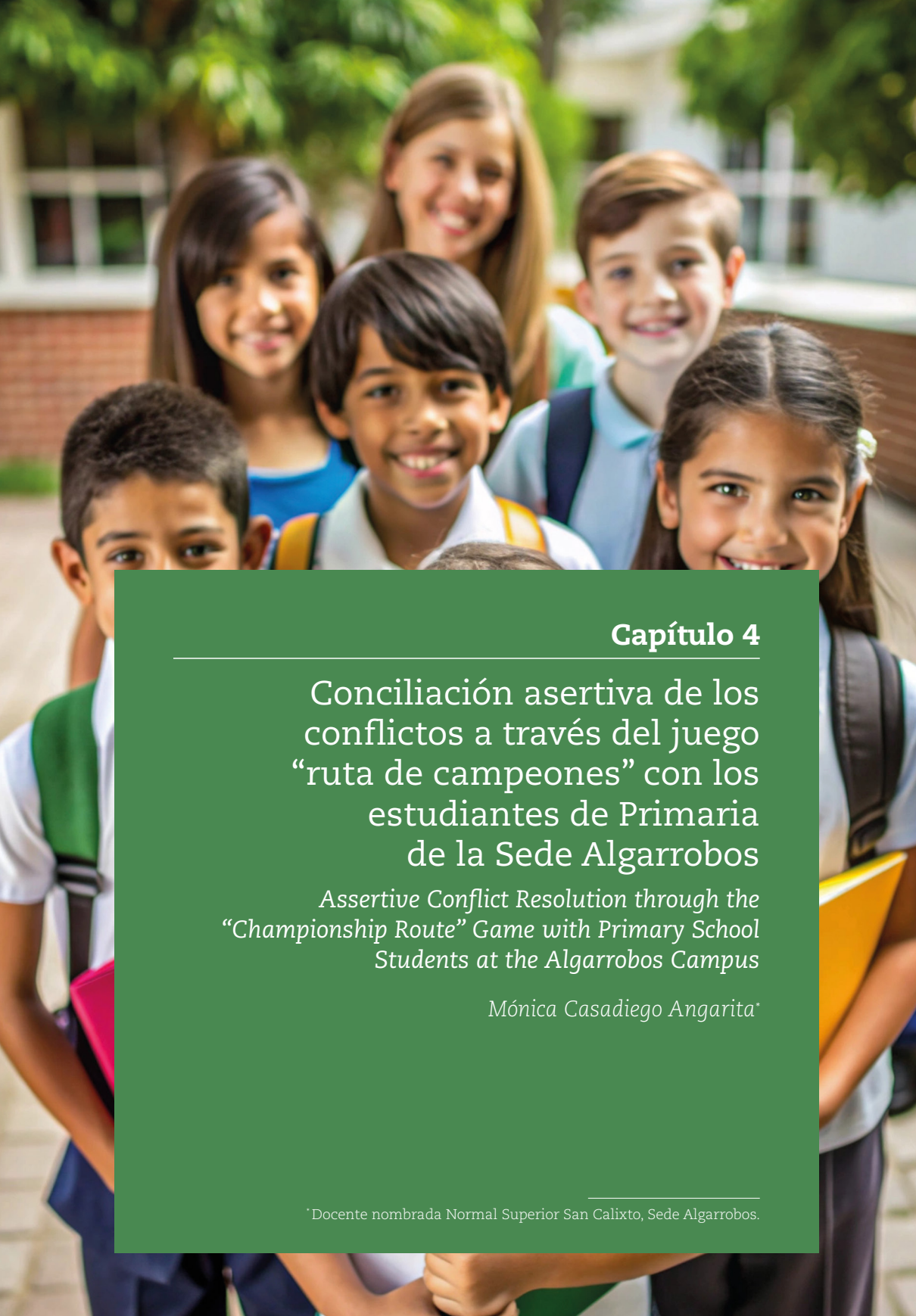
Fuente: elaboración propia.

Anexo 5

Tabla 1. Encuesta a los estudiantes de grado cuarto a grado noveno

ENCUESTA DEL CONOCIMIENTO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA DESDE 1930 HASTA LA ACTUALIDAD. LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE PAZ EN LAS AULAS DEL PAÍS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE GRADO CU DEL COLEGIO JAIME ALBERTO BONILLA NIETO CON PREGUNTA CERRADA										
Estudiantes	Grados	¿Tiene conocimiento del conflicto armado en Colombia desde 1930?	¿Por qué es importante la cátedra de la paz en nuestro entorno educativo?	¿Sabía usted que nuestra localidad quinta de Usmé estaba permeada en el conflicto armado?	¿Qué sabes de la guerra que tuvieron los partidos políticos liberal y conservador en el desarrollo del	¿A qué se le denominó la "Violencia" desde 1946 al 1957?	¿Tienes conocimientos de quien fue el general Gustavo Rojas Pinilla?	¿Qué sabes de la operación casa verde en diciembre 9 de 1990?	¿Cuál es la importancia de los informes de la Comisión de la Verdad para nuestro país?	¿Quiénes eran esos personajes en Sumapaz. Éramos Valencia y Juan de la Cruz Varela
Iván Ferney Gómez Vergara	4º	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No
Gabriel García González	4º	No	No	Sí	No	No	No	No	No	No
María Fernanda Cárdenas	5º	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	No
Joshua Sebastián Caicedo Bermeo	5º	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí	Sí
Allison Melissa Palacios	6º	No	No	No	Sí	No	No	No	No	No
Mariana Camila López Roa	7º	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No
Gabriel Cruz Silva	7º	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No
Juan Diego Quintero	8º	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
Samuel Mathías Duarte	9º	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Hally Medelehin Martínez Herrera	9º	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No	No

Fuente: elaboración propia.

A group of six diverse primary school children are smiling and posing for a photo in a schoolyard. They are wearing school uniforms and backpacks. The background shows a brick building and green trees.

Capítulo 4

Conciliación asertiva de los conflictos a través del juego “ruta de campeones” con los estudiantes de Primaria de la Sede Algarrobos

Assertive Conflict Resolution through the “Championship Route” Game with Primary School Students at the Algarrobos Campus

*Mónica Casadiego Angarita**

*Docente nombrada Normal Superior San Calixto, Sede Algarrobos.

Introducción

La capacidad de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos se erige como una competencia esencial para los estudiantes de básica primaria, esta habilidad no solo favorece un ambiente escolar armonioso, sino que también contribuye significativamente al desarrollo integral de los niños, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto mutuo; sin embargo, en muchas instituciones educativas se observa que los estudiantes presentan dificultades para manejar y resolver conflictos de manera efectiva, lo que puede derivar en situaciones de violencia, *bullying* y otros comportamientos disruptivos que afectan negativamente el clima escolar y el rendimiento académico.

El presente capítulo aborda el uso del juego como una estrategia para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde niños, basándose en el análisis de investigaciones basadas en gamificación en el Huila, la promoción de procesos de interacción entre niños de 5 a 6 años de edad para determinar los aspectos que surgen de las relaciones dentro del juego y así cotejarlo con otras investigaciones de autores, como Álzate Henao et al. (2019) y Mantilla Pico (2018) entre otros que determinan cómo la formación en actores de paz favorecen las dinámicas para mejorar el diálogo, la asertividad y la mediación en un entorno escolar.

Por otra parte, para desarrollar esta investigación se tuvo en cuenta el objetivo de identificar los aprendizajes y las habilidades adquiridas en la conciliación asertiva por los niños y niñas de básica primaria de la sede Algarrobos a través del juego "ruta de campeones", aunado a la pregunta de investigación ¿cómo aporta el juego al desarrollo de habilidades y aprendizajes para la conciliación y la negociación de los conflictos en los niños y niñas de básica primaria de la sede Algarrobos, los cuales direccionan este trabajo?

Contextualización

La sede Algarrobos está ubicada en la vereda Algarrobos del municipio de San Calixto como se ve en la figura 1. En un diagnóstico inicial se pudo ver que la convivencia no solo es problematizada por prácticas como las burlas o por apodosos hirientes, sino también por episodios mucho más graves de violencia, que son específicas y claras referencias del contexto social de donde proceden los niños(as). Por ejemplo, están los casos en los que los(as) estudiantes han utilizado la agresión física (empujones, golpes...) para dirimir peleas por el uso de objetos de uso escolar (materiales, juguetes, etcétera) o por espacio para jugar. También está el caso de un colectivo que reitera patrones de agresividad aprendidos en la casa gritando y usando palabras denigrantes hacia sus compañeros(as), como una réplica de sus actitudes observadas fuera de la escuela. Estos comportamientos, lejos de ser exclusivos y aislados, se convierten en una de las expresiones que delatan la situación de conflicto armado y de desplazamiento, según datos de la Comisión de la Verdad.

Hechos que atentan contra de los derechos humanos como: homicidios, desaparición forzada y secuestro tienen a Norte de Santander dentro de los departamentos más afectados por la violencia como se puede ver en la tabla 1. Este tipo de acciones inciden en la cultura y manera de ver la vida por parte de sus habitantes, ya que, cuando se imponen operaciones a la fuerza se percibe que solo por la fuerza se alcanzan los objetivos, dejando de lado el diálogo, la mediación y la sana convivencia.

Otro hecho que hace parte del poco manejo de la convivencia es la pobreza, la cual, según el DANE, analiza esta situación denominada "pobreza monetaria" que, para Norte de Santander, está calculada entre

los años 2022 en 48,8% y en el 2023 en 37% demostrando disminución de esta línea establecida por el Gobierno Nacional, aunque los factores que demuestran aún no han sido superados completamente, pues el acceso a la salud se limita a las cabeceras urbanas, existe una exclusión social entre urbano y rural, lo cual genera que las zonas campesinas entren en un círculo vicioso de carencias y exclusión ocasionando aumentos en la conflictividad, debido a la escasez de recursos, conllevando a sentimientos de frustración y resentimiento con quienes pueden acceder a estas oportunidades lo que provoca el impedimento de una comunidad escolar pueda desarrollar un clima escolar armónico y, así, se requiere aún más propuestas que apelen a la paz como la conciliación, a la resolución pacífica de conflictos.

Figura 1. Mapa de la cartografía de la vereda Algarrobo municipio de San Calixto Norte de Santander



Fuente: <https://www.google.com/maps/place/San+Calixto,+Norte+de+Santander/data=!4m2!3m1!1s0x8e6769156ebe92d5:0xd598904a2d050958?sa=X&ved=1t:242&ictx=111>

Todas estas dificultades se vienen dando por influencia del narcotráfico en la zona. El Ministerio de Justicia en el 2024 presenta el resultado del monitoreo a cultivos de coca y se registran un aumento de la siembra, en especial, en Norte de Santander y otros departamentos con más de 30 000 hectáreas¹. Esta situación viene desde hace décadas, lo cual hace primordial enseñarles a los niños de la región que la resolución asertiva de los conflictos puede llevarse a cabo en medida en que las políticas del Gobierno vayan mejorando hacia el sector rural y que la educación tome la bandera de resaltar valores que permitan llegar a ser mediadores de conflictos y gestores de paz en la zona.

Tabla 1. Registro de acciones contra la población civil en Norte de Santander

Dpto.	Homicidios	Desaparición forzada	Secuestro
Norte de Santander	Norte de Santander: 21 418 víctimas (4,8%)	5207 víctimas (4%)	2949 víctimas (6%)
A nivel nacional	Responsables: Grupos paramilitares: 205 028 víctimas (45%) Grupos guerrilleros: 122 813 víctimas (27%) Del porcentaje de guerrillas, el 21% corresponde a las FARC-EP (96 952 víctimas), el 4% al ELN (17 725 víctimas) y el 2% a otras guerrillas (8496 víctimas). Agentes estatales: 56 094 víctimas (12%)	Responsables: Grupos paramilitares, con 63 029 víctimas (el 52%) FARC-EP con 29 410 víctimas (el 24%) Múltiples responsables con 10 448 víctimas (el 9%), Agentes estatales 9359 víctimas (8%)	Responsables: Las FARC-EP: 20 223 víctimas (40%) Los grupos paramilitares con el 24% (9538 víctimas) El ELN con 19% (9538) También los secuestros fueron llevados a cabo en un número considerable por otros grupos (9%)

Nota: adaptado de Informe final en cifras [datos estadísticos], por Comisión de la Verdad, 2018, Esta tabla evidencia la cantidad de hechos delictivos en Norte de Santander y el porcentaje de los responsables a nivel nacional.

Para lograr estrategias de conciliación, asertividad y convivencia se empleará una investigación de tipo cualitativa que utilizará el cuestionario

1 <https://www.minjusticia.gov.co/Sala-de-prensa/Paginas/Resultados-monitoreo-cultivos-2023-no-son-ajenos-a-presion-global-por-aumento-de-demanda.aspx>

diagnóstico, la entrevista semiestructurada y el diario de campo con estudiantes, docentes y padres de familia para obtener percepciones sobre las habilidades de conciliación y resolución de conflictos de los estudiantes. La implementación del juego "ruta de campeones" se llevará a cabo en un entorno orientado o de acompañamiento para que esta estrategia pedagógica mejore significativamente las habilidades socioemocionales de los estudiantes, proporcionando una base teórica y práctica para futuras intervenciones educativas en contextos similares.

El problema

Analizando las situaciones de convivencia de la sede Algarrobos sección Primaria de carácter oficial y rural se puede determinar la carencia en la capacidad de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos, ya que no cuentan con las estrategias necesarias para enfrentar y resolver disputas cotidianas de manera constructiva. Este factor puede estar influenciado por la falta de modelos positivos de resolución de conflictos, insuficientes espacios de diálogo y reflexión derivando en situaciones de violencia, *bullying* y otros comportamientos disruptivos que afectan negativamente el clima escolar y el rendimiento académico.

De igual manera, los estudiantes, debido a la poca claridad de las normas en el aula y en la familia, cuando tienen alguna discusión se enfrentan a empujones, gritos, burlas y apodosos ofensivos para destacar el error del otro sin tener consideración si les afecta o no. Además de ello, las familias no prestan mucha atención al desarrollo de la convivencia de sus hijos, pues están más pendientes en las calificaciones, porque, al realizarse sesiones de clase donde se involucren un buen manejo de las emociones, estas son vistas como pérdida de tiempo, descalificando la labor del docente.

Sin embargo, existe hechos que han ocurrido durante las clases y que han sido diligenciados por docentes por medio de actas de reuniones con padres de familia. Durante el 2021 y 2022 se realizaron por semestre de tres a cuatro reuniones para dar solución a las problemáticas de convivencia; los compromisos a los que se llegaron fueron la exigencia por parte de los padres de familia de la disciplina en el aula, establecer normas claras dentro del aula por parte de la docente y evitar el uso de palabras obscenas en el entorno familiar para evitar

que los niños las aprendan y corregir el vocabulario. A pesar de estas conclusiones, en familia no surtían efecto ninguno, pues el problema se seguía presentando.

El desarrollo de habilidades socioemocionales es fundamental para lograr una buena convivencia. Desde la perspectiva de Carillo y Caballo (2015), la escuela es donde los docentes y los estudiantes conviven, y donde se manifiestan comportamientos que muestran cómo actuamos en situaciones sociales; motivo por el cual, en este contexto suele existir una necesidad imperante de buscar soluciones que permitan fortalecer la convivencia y garantizar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Se busca enriquecer el niño como ser social, para que aprenda a abordar un conflicto entre pares, respete la diferencia y la vital trascendencia de la resolución de conflictos dentro de la cotidianidad.

De acuerdo con Caballo (2005), las habilidades sociales pueden ser concebidas como el conjunto de comportamientos que hacen posible que una persona se desarrolle individual e interpersonalmente; todo ello a partir de la expresión de sus actitudes, sentimientos, deseos, derechos u opiniones, acorde con determinadas situaciones. En esa medida, dichas habilidades permiten que el individuo sea capaz de resolver problemas de forma inmediata o mitigarlos a largo plazo, mientras respeta las conductas ajenas.

Por su parte, Lacunza y Cotini De González (2011) afirman que se puede evidenciar la carencia de habilidades sociales en los niños, cuando hay comportamientos disfuncionales tanto en el ámbito escolar como familiar. Desde esa perspectiva, los niños o adolescentes con dificultades para ser aceptados por sus compañeros o de relación suelen presentar problemas a largo plazo asociados con violencia, deserción escolar y afecciones psicopatológicas al llegar a la adultez.

Dada la ubicación geográfica y las condiciones sociales de la escuela, abordar la convivencia escolar se vuelve esencial para garantizar el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Al estar en una zona rural de difícil acceso, muchas de las familias enfrentan vulnerabilidad económica y han sido afectadas por el conflicto armado. Estas circunstancias impactan no solo en la dinámica familiar, sino también en el comportamiento y desarrollo emocional de los niños, quienes, a menudo, encuentran desafíos relacionados con la violencia, la exclusión y la falta de oportunidades para gestionar sus emociones

de forma saludable; es fundamental reconocer que los niños y adolescentes son esponjas que absorben las dinámicas de sus entornos familiares.

Cuando los estudiantes son testigos o víctimas de conflictos en sus hogares, es común que repliquen estos comportamientos en el ámbito escolar. Los gritos, las descalificaciones y la falta de respeto que observan en sus familias se convierten en modelos de interacción que los niños internalizan y reproducen en sus relaciones con sus compañeros. Esta situación no solo afecta el bienestar emocional de los estudiantes involucrados, sino que también perjudica el clima general del aula y dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, la escuela se convierte en un espacio clave para fomentar habilidades sociales que promuevan la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. La implementación del juego "Ruta de Campeones" responde a esta necesidad, ofreciendo un entorno lúdico donde el diálogo, la empatía y el respeto por la diferencia se desarrollan de manera natural. Estas habilidades son fundamentales para enfrentar las dificultades propias del entorno y crear una comunidad educativa más cohesionada, brindándoles a los estudiantes herramientas para crecer como individuos y convivir armónicamente, incluso, en un contexto marcado por la adversidad.

Pregunta de investigación

¿Cómo se puede contribuir a la conciliación asertiva de los conflictos a través del juego "ruta de campeones" con los estudiantes de primaria de la Sede Algarrobos?

Objetivos generales y específicos

El objetivo general es identificar los aprendizajes y las habilidades adquiridas en la conciliación asertiva por los niños(as) de básica primaria de la sede Algarrobos a través del juego "ruta de campeones".

Los objetivos específicos son:

- Evaluar el estado inicial de las capacidades de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos en los estudiantes de

básica primaria de la sede Algarrobo del municipio de San Calixto, Norte de Santander.

- Indagar nociones de convivencia, conflicto, agresión, tolerancia, negociación, en los niños y niñas de la sede Algarrobos del municipio de San Calixto, Norte de Santander y en sus familias.
- Evidenciar el impacto de la implementación del juego "ruta de campeones" en la mejora de las capacidades de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos de los estudiantes participantes, comparando los resultados con el diagnóstico inicial.

Antecedentes

El trabajo de investigación "Diseño de una estrategia de gamificación para el desarrollo de competencias ciudadanas dentro del entorno social de los estudiantes de la sede El Carmen, perteneciente a la institución educativa municipal José Eustasio Rivera de Pitalito – Huila Colombia" tenía como objetivo usar elementos del juego para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes. Su metodología cualitativa demostró cómo el juego desarrolla habilidades y cambios significativos en la conducta definiendo en sus resultados la influencia positiva dentro del desarrollo socioemocional.

De la misma manera, la tesis de maestría desarrollada por Samper Sabalza y Muñoz Adarraga (2019), titulada "El juego como dispositivo para fortalecer las habilidades sociales en la convivencia escolar: una revisión teórica", analiza los efectos del juego y su influencia en el contexto escolar en las habilidades de los niños. Para el desarrollo de la propuesta utilizan la investigación documental rigurosa basada en la búsqueda de artículos y documentaciones para poder sintetizar la relación entre el juego y las habilidades sociales. Los resultados de la investigación destacan que el juego y la lúdica son estrategias significativas para el desarrollo social de los niños(as), favoreciendo cualidades como la empatía, la escucha activa, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos esenciales para una convivencia escolar armoniosa, positiva y cooperativa.

Mientras tanto, Alzate Henao *et al.* (2017), en su objetivo de disminuir la confrontación escolar en la Investigación sobre "Diversas conductas que se presentan en el aula de clase del Colegio Caminos Abiertos

alterando la sana convivencia", usan metodología de investigación cualitativa, por lo tanto, desarrollan estrategias para mejorar la convivencia entre estudiantes de básica primaria. Este trabajo evidencia lo importante del diálogo y también se exponen condiciones sociales y económicas particulares que influyen en su conducta dentro del aula, definen estrategias pedagógicas lúdicas para lograr la resolución pacífica, mediante talleres lúdicos, observación y encuestas para definirla como estrategia adecuada para mejorar el comportamiento de los niños, enlazándolo a elementos como la conciliación y el juego.

Por otra parte, en la acción formativa de la mediación y conciliación Mantilla Pico (2018) en su investigación "Propuesta pedagógica para la formación de actores de paz en los estudiantes de básica primaria en la institución educativa Camilo Torres corregimiento Buena Esperanza de san José de Cúcuta", tiene como objetivo implementar una propuesta para formar estudiantes en resolución de conflictos, usando el método de investigación acción participativa, cualitativa y estudio de casos. A través de instrumentos como cuestionarios, test y entrevistas estrategias lúdicas se encontraron estrategias para manejar los conflictos dentro del aula, conectándose con el juego para motivar a los niños(as) de cuarto de primaria de esta institución.

Finalmente, aunado a la zona rural y con un método flexible de educación para mejorar la convivencia, se encuentra la tesis de maestría titulada "Desarrollo de la cátedra de la paz, para la educación rural básica de Pamplona, mediante herramientas de autoaprendizaje" del autor Rangel Suescún (2017) que estipula la Cátedra de la Paz para fortalecer los instrumentos de autoaprendizaje, con el fin de mejorar los ambientes de convivencia aplicando la secuencia didáctica e incluyéndola dentro del currículo, por medio de una metodología investigativa de enfoque cualitativo, en la que se obtuvieron resultados la articulación de la Cátedra de Paz y los instrumentos de autoaprendizaje y la necesidad de adaptar el currículo al entorno rural.

Fundamentos teóricos

El enfoque de la "transformación de conflictos", propuesto por Galtung (1969, citado en Sandoval, 2023), enfatiza la importancia de abordar no solo los aspectos visibles de los conflictos, sino también las estructuras y las culturas subyacentes que los perpetúan. Este concepto

es relevante en el contexto escolar, donde los conflictos, a menudo, reflejan dinámicas sociales más amplias. Complementando esta perspectiva, las investigaciones recientes de Coloroso (2011) sobre el acoso escolar y la resolución de conflictos subrayan la importancia de empoderar a los estudiantes con habilidades de comunicación asertiva y empatía como base para una convivencia armoniosa.

Por su parte, el aprendizaje basado en juegos, componente central de este estudio, encuentra su fundamento en las teorías de Gee (2003), quien argumenta que los juegos bien diseñados pueden proporcionar entornos de aprendizaje inmersivos y altamente efectivos. De esa forma, Gee sostiene que los juegos pueden facilitar el aprendizaje situado, permitiéndoles a los estudiantes practicar habilidades en contextos simulados que reflejan situaciones de la vida real. Esta idea se alinea con el uso propuesto del juego "ruta de campeones" como herramienta para desarrollar habilidades de resolución de conflictos (Monteiro et al., 2024).

En el campo del desarrollo socioemocional, las investigaciones de Brackett et al. (2011, citado en Zhoc et al., 2020) en el Yale Center for Emotional Intelligence han demostrado la importancia crítica de la educación emocional en el éxito académico y social de los estudiantes. Su trabajo subraya cómo las habilidades de regulación emocional y comprensión social son fundamentales para la resolución efectiva de conflictos, proporcionando una base teórica sólida para la integración de elementos de inteligencia emocional en el juego "ruta de campeones".

Mientras tanto, la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, aunque no es reciente, sigue siendo relevante y ha sido actualizada por investigadores contemporáneos como Schunk y Schunk y Zimmerman (2023). Su énfasis en el aprendizaje a través de la observación y la modelación respalda el uso de juegos de roles y simulaciones como métodos efectivos para enseñar habilidades de resolución de conflictos.

En el contexto específico de la educación primaria, los trabajos de Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A. y Wojcikiewicz, S. (2022). sobre el aprendizaje social y emocional (SEL) proporcionan un marco para entender cómo las intervenciones basadas en juegos pueden integrarse efectivamente en el currículo escolar para promover habilidades de resolución de conflictos. Sus investigaciones demuestran que las intervenciones de SEL son más efectivas cuando

se integran de manera holística en la experiencia educativa diaria de los estudiantes. En esa medida, es crucial considerar el contexto cultural y social específico de la sede Algarrobos, ya que los estudios de Ladson-Billings (2021) sobre pedagogía culturalmente relevante proporcionan un marco para adaptar intervenciones educativas a contextos culturales específicos, asegurando que el juego "ruta de campeones" sea culturalmente apropiado y significativo para los estudiantes de esta comunidad particular.

La fundamentación teórica del trabajo de investigación parte, entre otras teorías, del enfoque de transformación de conflictos del autor Galtung, en cuanto a la necesidad de atender las dinámicas visibles, pero también las estructuras que hay en el conflicto y que va junto con los aportes de la investigadora Coloroso para empoderar al alumnado mediante el avance hacia habilidades para la comunicación asertiva y la empatía y para una convivencia pacífica en el aula. Por otra parte, las ideas de Gee, desde el aprendizaje basado en las dinámicas del juego, inciden en cómo los entornos del juego validan el aprendizaje situado y práctico, en lo que se puede conectar con la práctica del juego "Ruta de campeones".

Desde la educación socioemocional, investigaciones del Yale Center for Emotional Intelligence establecen que la regulación emocional en la docencia tal y como se hace para atender la resolución de conflictos es fundamental. Entre las investigaciones antecedentes de la aplicación del juego hay que destacar la de Anacona que evidenció efectos positivos desde la gamificación en el desarrollo de competencias de la ciudadanía. Por su parte, Amaya y Díaz defendieron la importancia del juego libre como motor para la alteridad y la socialización en la infancia.

En relación con los antecedentes investigativos, varias experiencias previas han evidenciado el impacto positivo del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas. La investigación de Anacona Samboní (2020) demostró que la gamificación influye significativamente en la regulación de conflictos y mejora el comportamiento de los estudiantes, puesto que promueve interacciones más armoniosas. Por otro lado, el estudio de Amaya Aldana y Díaz Peña (2019) subrayó la importancia del juego libre en el desarrollo de la alteridad y la socialización infantil. Finalmente, la revisión teórica realizada por Samper Sabalza y Muñoz Adarraga (2019) argumentó que

las dinámicas lúdicas contribuyen al fortalecimiento de habilidades de mediación y diálogo en el aula.

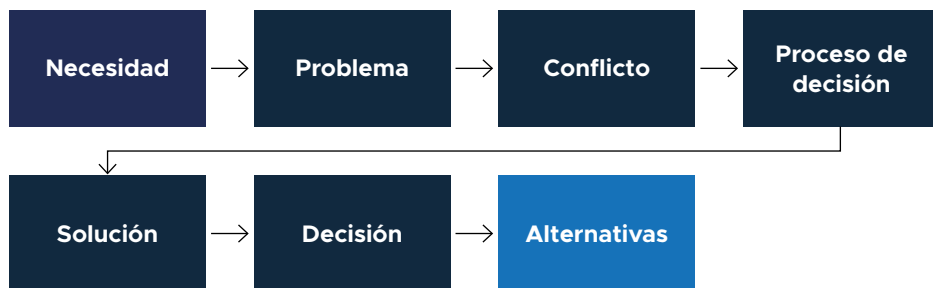
Desde esa óptica resulta pertinente destacar lo expuesto por Guerrero Cuentas y Cepeda (2016), quienes resaltaron la importancia de promover la participación democrática y los derechos humanos dentro del aula, con el objetivo de fortalecer la convivencia de todos sus miembros. En esa medida, la estrategia de innovación educativa plantea diseñar e implementar actividades que se alejen de la monotonía y le permitan al docente demostrar la importancia que tiene el desarrollo de habilidades para la conciliación y la resolución asertiva de conflictos. De igual manera, desde la secuencia didáctica, procura crear espacios propios de diálogo, reflexión y convivencia donde el estudiante problematice y proponga alternativas de solución a las actividades y situaciones propias del contexto, usando el juego de la escalera "ruta de campeones" como manera de reforzar la asertividad, la mediación y la negociación.

En este contexto, la escuela se convierte en un espacio clave para fomentar habilidades sociales que promuevan la convivencia pacífica y la resolución de conflictos. La implementación del juego "Ruta de campeones" responde a esta necesidad, puesto que ofrece un entorno lúdico donde el diálogo, la empatía y el respeto por la diferencia se desarrollan de manera natural. De esa forma, la presente investigación tiene como objetivo los aprendizajes y las habilidades adquiridas en la conciliación asertiva por los niños y niñas de básica primaria de la sede Algarrobos a través del juego "ruta de campeones".

Conflicto

De acuerdo con Alcaraz y Lorenzo (2016), el concepto de conflicto es generalmente asociado al pensamiento o la idea de disputas, problemas o situaciones en las cuales, dos o más personas tienen una controversia, teniendo alguna de las dos partes una ventaja absoluta en contraste con la otra. Dicha situación genera un escenario de malas intenciones, enojos, sentimientos, dolor y mentiras; que impulsan a la adopción de posturas en que ninguna de las partes cederá, tornándose en un fenómeno permanente.

Figura 2. Proceso de desarrollo de los conflictos



Fuente: adaptado de Silva Hernández (2020).

Según Silva Hernández (2020), el conflicto no es una característica intrínseca del ser humano, sino que se origina como resultado de errores en las relaciones personales; pero es un proceso que surge de las necesidades y los intereses de crecimiento constante de los individuos, como se refleja en el gráfico expuesto a continuación: de acuerdo con las conexiones expuestas en la figura 2, Silva Hernández (2020) afirma que se le debe adjudicar al tejido social el espacio donde se revelan las relaciones de la sociedad y donde interactúan los individuos, manifestando sus comportamientos de reciprocidad con las acciones de otros. Lo anterior lleva a la comprensión, la orientación y la resolución de conductas. Sin embargo, como indica Galtung (1978), el conflicto puede distinguirse por sus formas de evolución, transición o transformación, generando como resultados: el manejo de la paz, la violencia, la búsqueda de soluciones o la concordancia entre individuos e, incluso, colectivos. En esa medida, el conflicto se convierte en un reto, en el que la incompatibilidad de los objetivos entre las partes se convierte en el hito a sopesar, ya sea de carácter emocional e intelectual.

Por su parte, Moreno Pimentel (2023) explica el conflicto como “la discrepancia de intereses entre individuos, quienes no aceptan o no anteponen sus deseos, es una manifestación de las diferencias individuales y por ende es un fenómeno social natural en los grupos” (p. 166). En esa medida, los conflictos ocasionan conductas que pueden ser o no violentas, resultantes de la imposibilidad del ser humano de contener o controlar sus emociones, y siendo el principal destructor de las relaciones sociales. Según Cambil Hernández y Romero Sánchez

(2018), existen cinco tipos de conflicto: 1) de relación y comunicación, 2) de información, 3) de intereses, 4) de valores y 5), de roles. Sin embargo, a partir de la pandemia, emerge el conflicto pedagógico relacionado con la incapacidad de los padres para guiar los procesos de aprendizaje de sus hijos; momento en el que el uso de estrategias didácticas presenciales, exceso de actividades y carencia de medios de comunicación se convierten en aspectos determinantes.

De acuerdo con Cambil Hernández y Romero Sánchez (2018), los conflictos de relación y comunicación responden a estereotipos o percepciones falsas y a la falta de comunicación entre las partes involucradas, conllevando a un conflicto progresivo. Mientras tanto, cuando se carece de información para interpretar las situaciones de la forma adecuada, resulta imposible asumir los conflictos con la importancia y postura que estos ameritan. En cambio, los conflictos de intereses son el resultado de la competencia entre las necesidades de los individuos y la incompatibilidad de estas, lo cual genera sentimientos de desconfianza, intolerancia y posible juego sucio para sacar ventaja. Asimismo, los conflictos de valores suelen presentarse cuando se tiene diversidad de criterios para la evaluación de las creencias, las ideas o los comportamientos que parecen incompatibles con la concepción individual del ser humano. Finalmente, el conflicto de roles sucede cuando ocurren discrepancias de autoridad, poder y acceso a los recursos, ocasionando desigualdad de control, poder y autoridad.

Conciliación y negociación

La conciliación y la negociación representan pilares fundamentales en los medios alternativos de solución de conflictos (MASC), proporcionando una vía eficiente y menos confrontativa para la resolución de disputas. Según Haddad Bernat (2022, p. 20), "los MASC siguen valores cívicos como la honestidad, la participación y la colaboración, ideales para abordar situaciones problemáticas y promover la convivencia social"; resaltando la importancia de abordar los conflictos no solo como problemas legales, sino también como oportunidades para fortalecer los lazos sociales.

Por otro lado, la conciliación se distingue por su enfoque en la construcción de acuerdos mediante la intervención de un tercero. En esa medida, Restrepo Arredondo (2011, p. 165) señala que "la conciliación

es un mecanismo eficaz para la descongestión de los despachos judiciales y una oportunidad para fomentar nuevas actitudes que favorezcan la convivencia pacífica". Esta afirmación subraya cómo la conciliación trasciende su función jurídica para convertirse en un catalizador de cambio social.

Mientras tanto, San Cristóbal (2013), explica que "la negociación es un sistema donde las partes con intereses contrapuestos se comunican para alcanzar un acuerdo, cediendo en algo cada una de ellas" (p. 45). Este enfoque promueve no solo la resolución del conflicto, sino también la mejora de las relaciones entre las partes involucradas, especialmente, en contextos donde la interacción futura es inevitable. Asimismo, García Montufar (2012) resalta que "la negociación cooperativa redefine el conflicto como un problema común que las partes resolverán trabajando en equipo" (p. 4). Esta dinámica permite que las soluciones alcanzadas sean más sostenibles y equitativas para todos los involucrados.

Según Rendueles Mata (2021, p. 73), "la negociación es el arte de procurar un acuerdo entre dos o más partes interdependientes, que desean maximizar sus propios resultados comprendiendo que ganarán más si trabajan juntos que si se mantienen enfrentados". De ahí, la importancia de adoptar una perspectiva colaborativa, donde el énfasis radica en la interdependencia y en la búsqueda de acuerdos eficientes y duraderos. Además, este mismo autor destaca que la negociación exitosa depende no solo de alcanzar un acuerdo, sino también de mantener relaciones constructivas, lo cual permite que las partes involucradas continúen colaborando en el futuro.

Desde esa perspectiva, tanto la conciliación como la negociación son mecanismos complementarios que, al ser aplicados de manera adecuada, fortalecen la capacidad de las sociedades para resolver conflictos de manera pacífica y eficiente. La incorporación de estos modelos en los sistemas legales y organizacionales contemporáneos no solo optimiza los recursos judiciales, sino que también contribuye al desarrollo de una cultura de paz y cooperación.

Convivencia escolar

García Correa y Ferreira Cristofolini (2005) destacan que “la convivencia en los centros educativos se convierte en un indicador de calidad tanto a nivel institucional como en las evaluaciones de los sistemas educativos” (p. 164). Según estos autores, el establecimiento de normas claras y la promoción de valores, como la tolerancia y el respeto, son esenciales para fomentar una cultura de paz dentro del aula. En este sentido, enfatizan que la convivencia escolar no solo se limita al cumplimiento de reglas, sino que también implica un proceso de socialización donde los estudiantes aprenden a ser ciudadanos responsables y empáticos.

Sin embargo, la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica un esfuerzo constante por fomentar relaciones armoniosas y espacios de participación para todos los miembros de la comunidad educativa. Según Arón et al. (2017, p. 22), “un buen clima escolar es aquel donde predomina la valoración positiva, la empatía y el respeto por las diferencias, lo que genera una sensación de pertenencia y crecimiento personal en estudiantes y docentes”. Esta concepción destaca que la convivencia nutritiva no solo reduce comportamientos negativos, sino que también promueve el desarrollo integral de cada individuo dentro de la comunidad educativa.

En el contexto educativo, la convivencia escolar es un proceso influenciado por la diversidad cultural, la cual plantea tanto oportunidades como desafíos en las interacciones diarias. Según Guzmán Muñoz et al. (2014, p. 154), “la diversidad cultural en la convivencia escolar genera tanto aportes positivos como situaciones de exclusión y discriminación que afectan las relaciones interpersonales”. Los autores resaltan que factores como el género, la situación socioeconómica y las creencias religiosas juegan un papel significativo en la dinámica escolar, ya que condicionan las actitudes y los comportamientos de los estudiantes. Asimismo, se enfatiza que la actitud del docente y su compromiso con los procesos educativos son determinantes para fomentar una convivencia armoniosa, promoviendo así un ambiente inclusivo y democrático.

Por su parte, Fuentes y Pérez (2019 p. 72) destacan que “el fortalecimiento de la relación familia-escuela contribuye al desafío de una educación de buena calidad para niños y niñas”. De esa forma, resulta

imperativa la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa, puesto que no solo mejora el ambiente escolar, sino que también promueve el desarrollo de competencias ciudadanas que favorecen la convivencia. En consonancia con esta visión, López de Mesa Melo *et al.* (2013) subrayan que la convivencia escolar se ve influenciada por factores como el clima escolar, la funcionalidad familiar, la autoestima y el bienestar subjetivo, los cuales juegan un papel crucial en la dinámica de las relaciones dentro de las instituciones educativas. Además, los autores afirman que "la violencia en el aula tiende a surgir por falta de respeto y disciplina, agravando los conflictos entre estudiantes y docentes" (López de Mesa Melo *et al.*, 2013, p. 385).

Finalmente, resulta pertinente destacar lo expuesto por Fierro Evans y Carbajal Padilla (2019, p.12), quienes argumentan que "la convivencia se operacionaliza en tres ámbitos fundamentales de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario". En esa medida, estos autores proponen que, al abordar la convivencia desde estos ámbitos, se facilita la creación de espacios de aprendizaje en los que prevalece el respeto mutuo y se gestionan los conflictos de manera constructiva. Así, la convivencia escolar no solo se enfoca en la resolución de conflictos, sino también en el desarrollo de una comunidad educativa democrática e inclusiva, promoviendo el bienestar integral de todos sus miembros.

Método

Participantes

Los sujetos estarán conformados por estudiantes de grado primero a quinto, entre las edades de 6 a 12 años, de la Institución educativa rural Balsamina sede Algarrobos, ubicada en el municipio de San Calixto; cuyas características socioeconómicas indican que pertenecen a población de estrato 1 y sus núcleos familiares se dedican a la agricultura. Estos participantes han sido seleccionados porque son los grados que presentan mayor dificultad en el manejo de las emociones al resolver un conflicto de aula y se requiere que manejen desde temprana edad estas competencias para así mejorar la convivencia entre pares. La cantidad de estudiantes que se van a sensibilizar son 19 en total, porque son el grupo que se desea impactar debido a su poco desarrollo de habilidades sociales con sus pares y a sus familias.

Diseño de la investigación

La presente investigación se halla enmarcada en el paradigma cualitativo y está dirigido por un enfoque etnográfico en educación, estando este último tipo de investigación encaminado cuando se desea aprehender fenómenos sociales por el propio sentir de los actores que los llevan a cabo, aprehendiendo su cultura, sus valores, sus conductas y los significados que los guían. Siguiendo con lo que afirman Hammersley y Atkinson (2019), para la etnografía educativa se necesita la realización de un trabajo de campo suficiente y una inmersión en esta, con el propósito de recoger datos que permitan una interpretación en profundidad de las dinámicas sociales y culturales que se encuentran en el entorno donde se realiza la investigación. En este caso, comprender de qué manera los estudiantes de básica primaria desarrollan capacidades de conciliación asertiva mediante el uso del juego "Ruta de campeones" como estrategia pedagógica para la gestión de conflictos.

Lo anterior va en la misma línea con lo que afirman Creswell y Poth (2016), ya que la investigación cualitativa tiene una fuerte impronta en profundizar en la vivencia de las experiencias y en las percepciones de los sujetos, haciendo uso de la observación participante y entrevistas semiestructuradas, que son las técnicas básicas que permiten el diseño etnográfico. En este caso, propicia la aprehensión de las interacciones del aula, de las interpretaciones que hacen los estudiantes y de las dinámicas relacionales que se producen en torno al juego, habida cuenta de que su análisis propio supera el alcance de las medidas numéricas.

Materiales o instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se emplearán tres técnicas principales de recolección de datos: el cuestionario diagnóstico, la entrevista semiestructurada y el diario de campo. Cada una de estas técnicas está diseñada para recolectar información específica de los diferentes actores involucrados en la comunidad escolar, proporcionando una visión integral del fenómeno estudiado. En esa medida se adopta la etnografía educativa, ya que esta permite la comprensión de las dinámicas socioculturales del entorno escolar, mediante la observación participativa, la interacción con los estudiantes y el registro detallado de sus experiencias cotidianas (Rockwell, 2009). De ahí

que, la inclusión del diario de campo cobre relevancia como técnica de recolección de información, al facilitar la documentación de los comportamientos y los eventos de forma sistemática, toda vez que proporciona los insumos necesarios para la reflexión crítica de las prácticas educativas, acercando al investigador a las formas de composición de las familias, a las tareas de trabajo y los oficios, así como a los roles de género dentro de las dinámicas de las familias y comunitaria, entre otras.

La sistematización del juego constituye un proceso esencial dentro del ámbito educativo, ya que permite organizar, analizar y reflexionar de manera estructurada sobre las experiencias vividas durante su implementación. Este enfoque no se limita a la recolección de datos, sino que profundiza en la comprensión de los procesos y los resultados obtenidos, lo que facilita la identificación de patrones emergentes y aprendizajes significativos alcanzados por los estudiantes (Jara, 2012). A través de esta metodología, es posible transformar la información recopilada en conocimiento práctico y aplicable, capaz de generar insumos útiles para diseñar, ajustar y optimizar futuras intervenciones pedagógicas.

La importancia de este proceso radica en su capacidad para vincular las experiencias concretas con un marco reflexivo que permita reconocer tanto los logros como las áreas de mejora. Esto no solo contribuye a fortalecer las prácticas educativas, sino que también garantiza que estas sean dinámicas y adaptables a las necesidades cambiantes del contexto escolar. Además, la sistematización proporciona evidencia fundamentada que respalda la efectividad del juego como estrategia pedagógica, lo que resulta indispensable para justificar su inclusión y continuidad dentro del currículo educativo.

Sin embargo, resulta pertinente destacar el rol que juega la investigación educativa, ya que mediante esta es posible la adopción de un enfoque de reflexión continua sobre el contexto y la práctica pedagógica, que aseguran la pertinencia y la validez de los hallazgos del estudio (Creswell y Poth, C. N. (2016). En esa medida, las entrevistas semiestructuradas se convierten en el instrumento idóneo, al permitir la exploración de experiencias y percepciones de los actores involucrados, enriqueciendo la interpretación del fenómeno y la triangulación de la información.

Procedimiento

La combinación de los cuestionarios, entrevistas y diarios de campo permitirá una triangulación efectiva de la información, asegurando la validez y fiabilidad de los hallazgos, permitiendo mejorar la precisión de los resultados al combinar diferentes perspectivas y tipos de datos (Bans Akutey y Tiimub, 2021). En este estudio, los datos cuantitativos recolectados a través del cuestionario diagnóstico proporcionarán una base sólida para la descripción y el análisis de los conflictos escolares, mientras que los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas ofrecerán una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias y las percepciones de los docentes y padres de familia.

Resultados

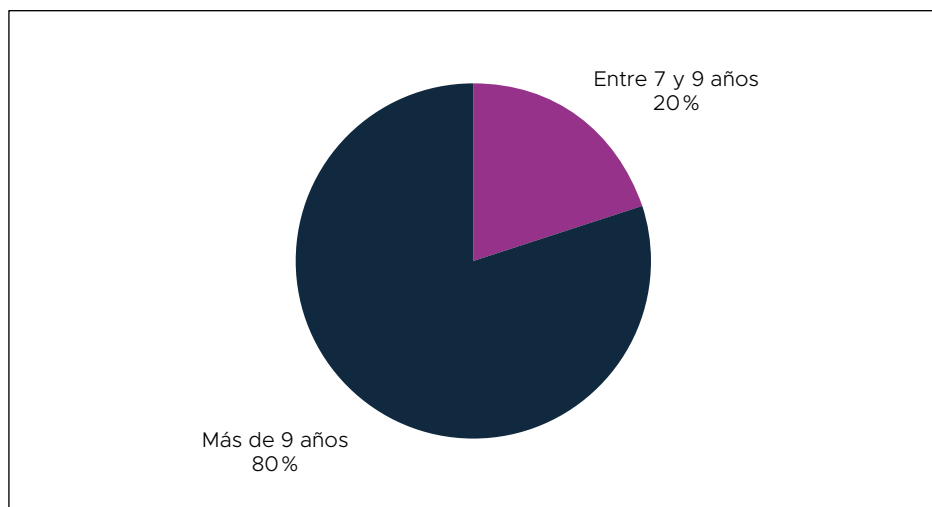
Estado inicial de las capacidades de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos en los estudiantes de básica primaria de la sede Algarrobo del municipio de San Calixto, Norte de Santander.

Con el fin de determinar el estado previo de los estudiantes de la sede Algarrobos con respecto al tratamiento de las problemáticas y conflictos a los que se ven enfrentados diariamente, facilitando una mayor concepción de sus capacidad de conciliación y resolución asertiva, se llevó a cabo la aplicación de instrumentos de recolección de información tipo cuestionario y entrevista semiestructurada aplicadas a docentes y padres de familia, como testigos directos de los comportamientos reflejados por los estudiantes, tanto en el aula de clase como en el seno del núcleo familia. Desde esa perspectiva, se llevó a cabo la interpretación de las respuestas proporcionadas por ambos actores de la comunidad académica de forma descriptiva, mientras que las respuestas a las entrevistas de los padres de familia pasaron por un proceso de codificación e interpretación, previo al análisis realizado con el uso del *software* de análisis cualitativo Atlas.ti como se aprecia a continuación.

Análisis de resultados encuesta docentes

El análisis de los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de la sede Algarrobos permite obtener información relacionada con la forma en la cual los docentes consideran y ponen en práctica estas las formas de conciliación y la forma de resolución de conflictos en el aula. La información expuesta a continuación no solo ofrece una visión del rol que desempeña el docente en la elaboración de la educación socioemocional, sino que también permite ver cómo pueden mejorar la forma de implementar estrategias para la mejora de la convivencia escolar. En este sentido, los datos expuestos en las figuras permiten evidenciar los aspectos que cumplen las tendencias o ciertas formas de recurrencia en las que se muestran los docentes con respecto a la conciliación como mecanismo de transformación de conflictos, así como su forma de afectar la forma en la cual se dan las relaciones en el aula.

Figura 3. Experiencia de los docentes

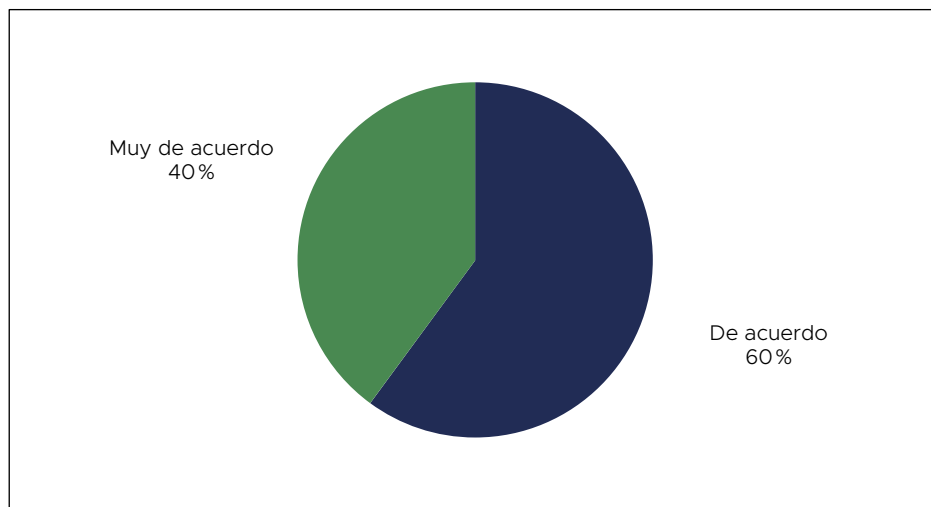


Fuente: elaboración propia.

La figura 3 refleja el hecho de que la mayor parte del equipo docente (el 80%) ha trabajado en el sistema educativo por un tiempo superior a 9 años, mientras que el 20% restante tiene un tiempo de servicio de entre 7 y 9 años. La conclusión que se puede extraer de este hecho es

que el equipo de educadores tiene una amplia trayectoria en el enfoque educativo que puede traducirse en un conocimiento sopesado sobre las dinámicas escolares y sobre el tipo de dificultad que presenta la resolución de conflictos en el contexto escolar. La experiencia docente favorece que las(os) educadores tengan buenas intenciones en el establecimiento de sistemas de conciliación asertiva, ya que su experiencia les hace estar capacitados en habilidades pedagógicas y socioemocionales necesarias para llevar a cabo la gestión de la convivencia en el espacio escolar. Sin embargo, ese mismo factor también puede implicar que el equipo docente tenga metodologías consolidadas y resistentes al cambio, por lo que sería necesario realizar un análisis más exhaustivo sobre la disposición del equipo docente al uso de nuevas formas de trabajo, como, por ejemplo, el juego "Ruta de campeones".

Figura 4. La mediación en el aula basada en el diálogo y la conciliación está bien implementada para resolver conflictos entre estudiantes



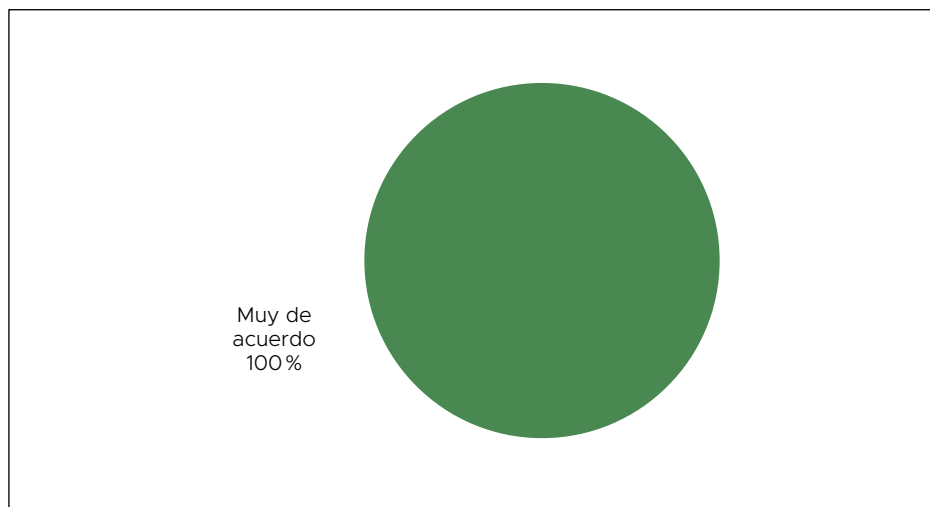
Fuente: elaboración propia.

La figura 4 pone de manifiesto el modo en que los docentes valoran la realización de la mediación en el aula, en cuanto al apoyo del diálogo y la conciliación como una estrategia para abordar situaciones de conflicto entre el alumnado. Por este motivo, el 60% de los

encuestados tuvo la intención de indicar que está de acuerdo en que la estrategia que indicamos está bien implementada, frente al 40% que apuntó a estar muy de acuerdo. De este modo, podemos decir que todos los profesores que participaron en el estudio consideran que la mediación es una práctica de la institución y que se lleva a cabo para la gestión del conflicto entre el alumnado.

También podemos hacer la comparación con los datos que ofrece la figura 3 sobre la experiencia del profesorado, en la cual se muestra que la mayoría de los docentes tenía una experiencia de más de nueve años. Si se hacen esas dos comparaciones podemos indicar lo siguiente: la existencia de un equipo educativo que ha debido estar familiarizado con esta estrategia, así como el hecho de que no aparezcan respuestas en desacuerdo son una muestra de una aceptación de la mediación en el aula sin un desagrado manifiesto. Aunque hay que tener en cuenta que los datos presentados no permiten tratar el nivel de efectividad de esta práctica de mediación, su efectividad para la mejora de la convivencia escolar debería ser analizada a partir de otras fuentes de información.

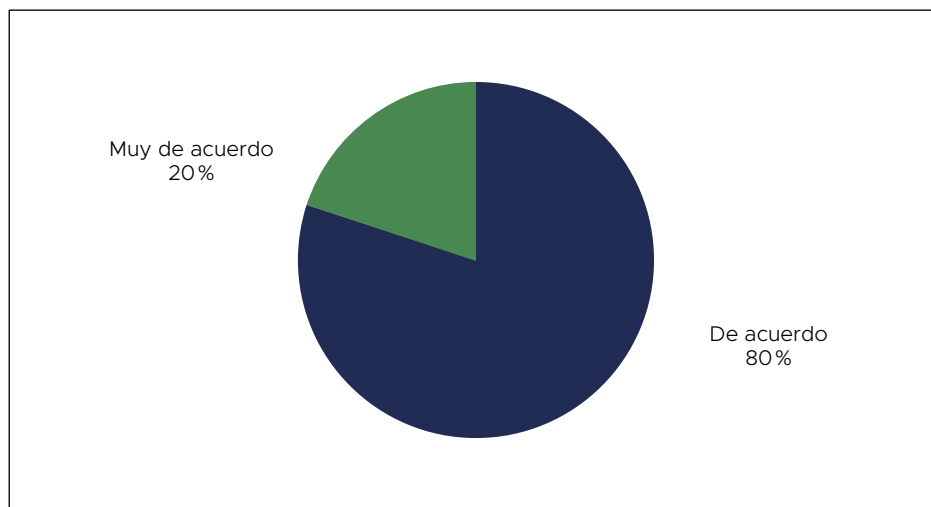
Figura 5. El registro de casos de conflictos es efectivo para el diligenciamiento de estas situaciones entre estudiantes



Fuente: elaboración propia.

La figura 5 refleja que el 100 % de los docentes encuestados ha manifestado estar muy de acuerdo en lo que respecta a que el registro de casos de conflictos es un recurso útil para la atención de estas situaciones entre el alumnado; esto indica una apreciación consensuada en cuanto a la utilidad de esta herramienta para dar cuenta y llevar un seguimiento de las situaciones de conflicto sociocultural y escolar. A partir de lo anterior, en los datos analizados se evidencian apreciaciones consistentes en cuanto a lo positivo de las estrategias que se llevan a cabo en la institución para la resolución de conflictos. Así como en la figura 4 existía un alto grado de acuerdo con respecto a la mediación por medio del diálogo y la conciliación, en la figura 5, el 100 % de los docentes reconoce al registro de casos como un recurso útil para la atención de estas situaciones. Ante esto, la ausencia de respuestas en desacuerdo con respecto a esta cuestión demuestra que el uso de esta herramienta es suficientemente aceptada y consolidada en las prácticas dentro de la institución.

Figura 6. Los canales de comunicación para dar a conocer los casos a los padres de familia han sido efectivos

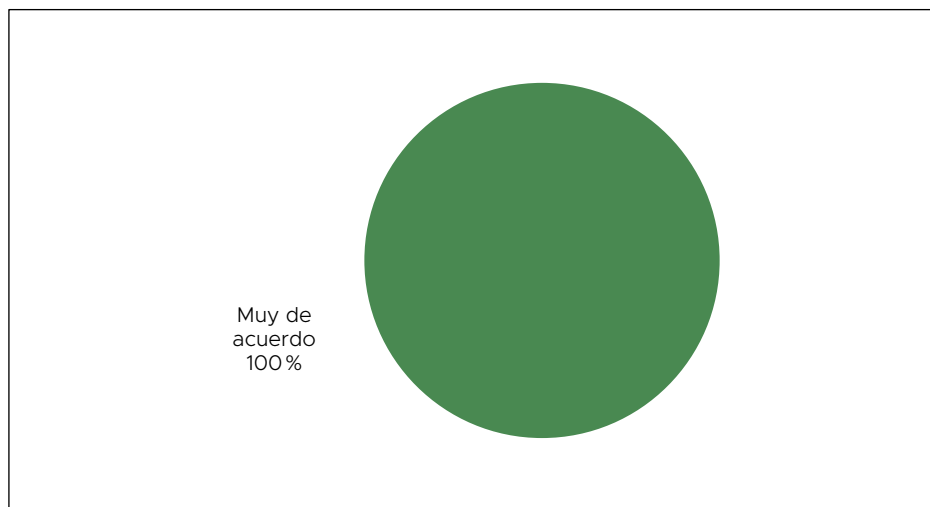


Fuente: elaboración propia.

En la figura 6 se puede observar que un 80 % de los docentes que participaron en la investigación se encuentran de acuerdo en que los canales de comunicación utilizados para transmitir a los padres de

familia la información referida a los conflictos han resultado haber sido eficaces, mientras que un 20 % de ellos se ha manifestado como muy de acuerdo con esta proposición. Tomando en cuenta los resultados ya analizados, pero no explorándolos, se indica que la institución ha establecido canales de comunicación susceptibles de permitir el seguimiento y la intervención a los conflictos escolares. En contraposición a la figura 5 donde se refleja un total consentimiento de la efectividad del registro de los casos, en la figura 6 se puede apreciar que, aunque la percepción es principalmente positiva, hay una menor fracción de docentes que consideran que tal valoración sea alta. De esto se infiere que los canales de comunicación son por sí mismos suficientes o lesivos, pero puede caber un matiz, si se indica que podría caber la posibilidad del establecimiento de oportunidades para una mayor efectividad en la transmisión de la información por parte de las familias y su involucramiento en la resolución de conflictos.

Figura 7. Considero importante enseñarles a los estudiantes habilidades de resolución de conflictos como la negociación y la mediación

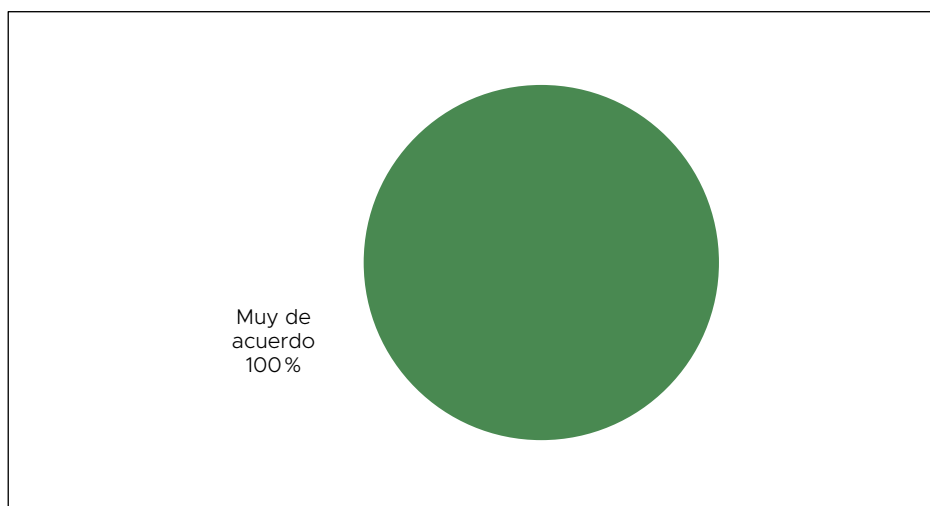


Fuente: elaboración propia.

La figura 7 refleja que el 100% de los profesores que respondieron al cuestionario están totalmente de acuerdo con la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias para resolver conflictos como

la negociación y la mediación. Este resultado muestra que existe un consenso total en la importancia de desarrollar competencias que les permitan a los estudiantes manejar pacífica e integradamente los conflictos. Además, al mirar este resultado adjunto en la figura 4, en la que el 60% de los profesores estaban de acuerdo en que la mediación en el aula está bien implementada, y un 40% muy de acuerdo, parece que, aunque la práctica de la mediación es claramente bien considerada, los docentes mantienen que la enseñanza de esta sigue siendo una necesidad fundamental dentro del proceso educativo.

Figura 8. Involucro a mis estudiantes en la búsqueda de soluciones a los conflictos que surgen en el aula

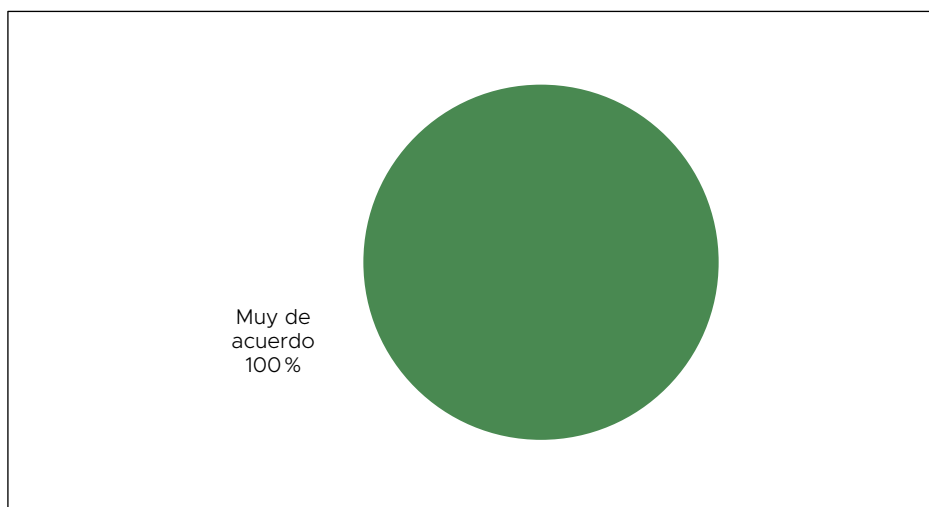


Fuente: elaboración propia.

En tal sentido, la figura 8 es un recurso que corrobora la tendencia mostrada en la figura 7, donde el 100% de los docentes se posiciona a favor de la enseñanza de habilidades para resolver conflictos. En relación con esta afirmación, los resultados muestran que la totalidad de los encuestados también expresan la intención de involucrar a su alumnado en la búsqueda de propuestas de resolución de los conflictos que se presentan en el aula. De la misma forma, estos resultados

también sugieren cierta concordancia entre la consideración de la pertinencia de la enseñanza de estrategias de negociación y mediación y su puesta en práctica efectiva. Esto es indicativo de que el profesor, no es solo el que reconoce la necesidad de fomentar competencias, sino que también es capaz de promover la participación de los estudiantes en el proceso de resolución de conflictos.

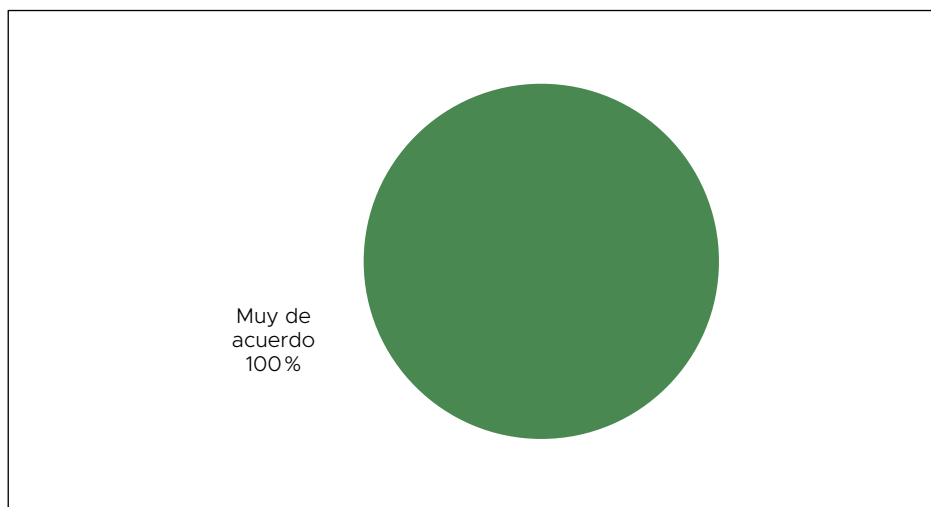
Figura 9. Aplico consecuencias justas y equitativas cuando los conflictos no se resuelven de manera pacífica



Fuente: elaboración propia.

De forma coherente con los resultados expuestos en las figuras anteriores, la figura 9 refleja que un 100 % de los encuestados afirman que sí aplican las consecuencias de forma justa y equitativa, en el caso de que los conflictos no se solucionen pacíficamente. Este resultado refleja la tendencia mostrada en las figuras 7 y 8, en las cuales los docentes remarcan la importancia de enseñar las habilidades de resolución pacífica de conflictos e implicar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones. La aplicación de consecuencias equitativas fortalece aquí el compromiso por parte de los docentes con la correcta gestión de la convivencia en la escuela, asegurando así un aula regulada y justa.

Figura 10. Uso estrategias de negociación para ayudar a los estudiantes a negociar



Fuente: elaboración propia.

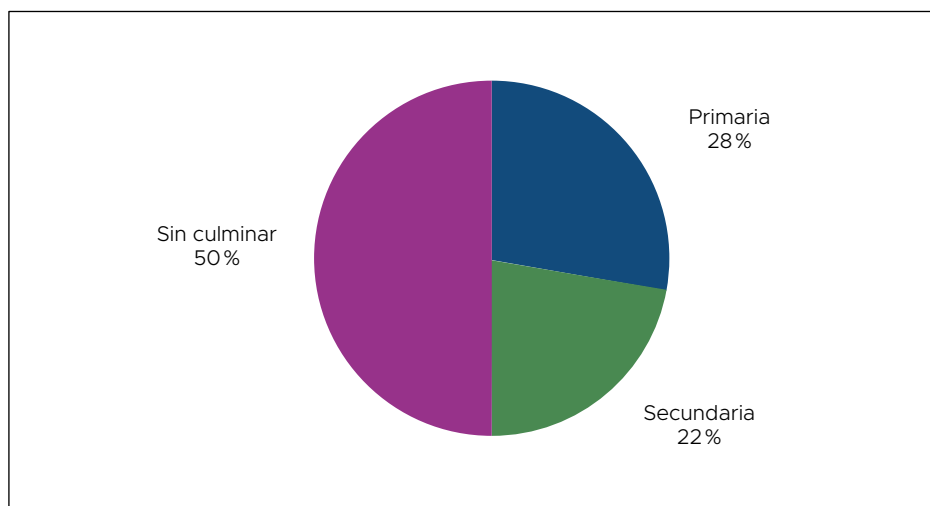
Los resultados del apartado anterior son congruentes con la figura 10, en la cual el 100% de los encuestados se muestra de acuerdo con el hecho que hace uso de estrategias de negociación para ayudarles a los estudiantes a encontrar soluciones equitativas. Una vez más se reafirma la tendencia observada en las figuras anteriores y, por lo tanto, se pone de manifiesto la relevancia de la mediación y la negociación como recurso de resolución de conflictos, y en este sentido, el hecho de promover estrategias de negociación no solo fomentan la participación activa de los estudiantes en la resolución de sus diferencias, sino que también pone de relieve un ambiente escolar enmarcado en la justicia de la mejora de la competencia de diálogo, contribuyendo al desarrollo de una serie de competencias socioemocionales que muy bien podrían ser el cometido de una convivencia pacífica.

Análisis de resultados de encuestas a padres de familia

Para dar comienzo al análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas que se han realizado con los padres de familia, es importante

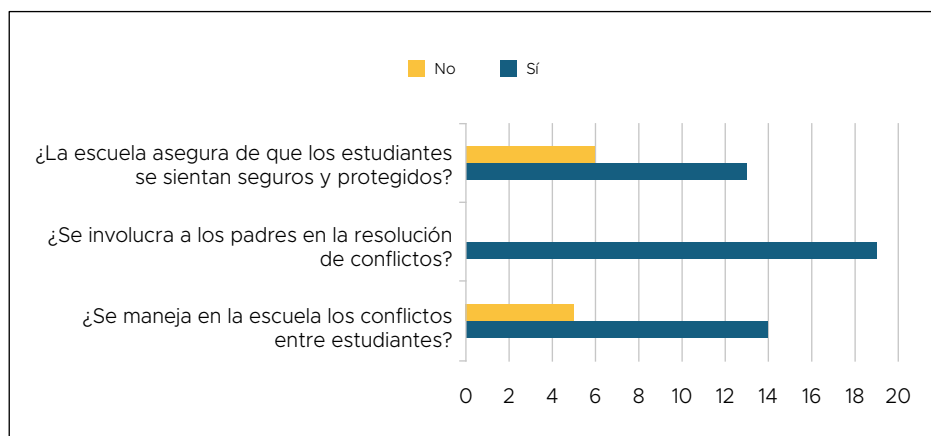
contextualizar el propósito y el significado de su participación en el proceso educativo y formativo de sus hijos e hijas a través de estos instrumentos. Mediante estas herramientas se intentó conocer sus percepciones, experiencias y valoraciones de los mecanismos de comunicación, de las estrategias de resolución de conflictos y de la promoción de una convivencia escolar adecuada. Seguidamente, se exponen aquellas conclusiones más relevantes junto a gráficos y enredados semánticos elaborados con el software Atlas.ti, a partir de los cuales se puede realizar una interpretación de las respuestas y su relación con las dinámicas escolares.

Figura 11. Nivel de formación de los padres de familia



Fuente: elaboración propia.

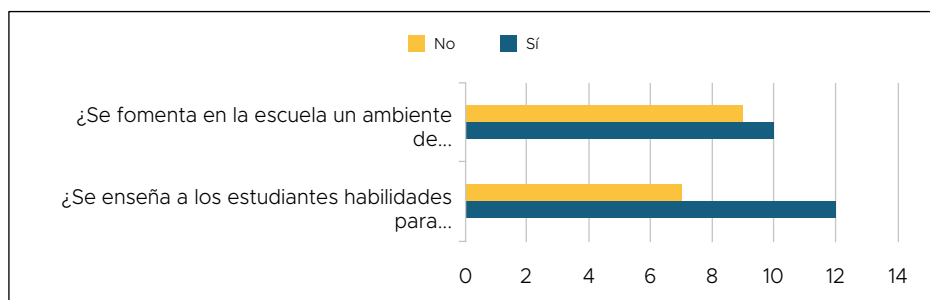
Con respecto al nivel educativo de los padres y las madres, los datos muestran que hay un número significativo de ellos que no han terminado su educación formal (50%), un 28% de las personas encuestadas han llegado hasta la educación primaria, y un 22% ha acabado la educación secundaria. Estos datos indican que es fundamental adaptar las distintas estrategias de comunicación y acompañamiento escolar, por lo tanto, hay que tener en cuenta las características y las necesidades de las familias para fortalecer su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Figura 12. Categoría manejo de conflictos

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta promovida entre los padres de familia, se puede apreciar que la escuela maneja los conflictos de forma positiva en la mayoría de las respuestas, si se tiene en cuenta lo que respecta a la seguridad y la protección del alumnado. En un 73,3% (13 padres) responden que la escuela garantiza seguridad y protección; pero en este sentido el 26,7% (6 padres) opinan lo contrario. En consecuencia, se sugiere la necesidad de potenciar las estrategias que refuercen la percepción de seguridad en la institución por parte de la comunidad educativa. En cuanto al aporte de los padres en la resolución de conflictos, el 100% de los padres afirman que son implicados en los conflictos; hallazgo que manifiesta que la comunicación entre la institución educativa y las familias es efectiva, hecho que contribuye a la construcción de la colaboración y la confianza en la gestión de los conflictos escolares. Mientras tanto, un 80% (14) de los padres argumentan que la escuela aborda adecuadamente los conflictos entre el alumnado, un 20% (5 padres) manifiestan que no se gestionan de forma efectiva; las respuestas de la mayoría de los padres señalan que sí hay una adecuada gestión de los conflictos, el resto remarca que todavía quedan oportunidades de mejora en incluir estrategias más inclusivas y justas para resolver situaciones conflictivas.

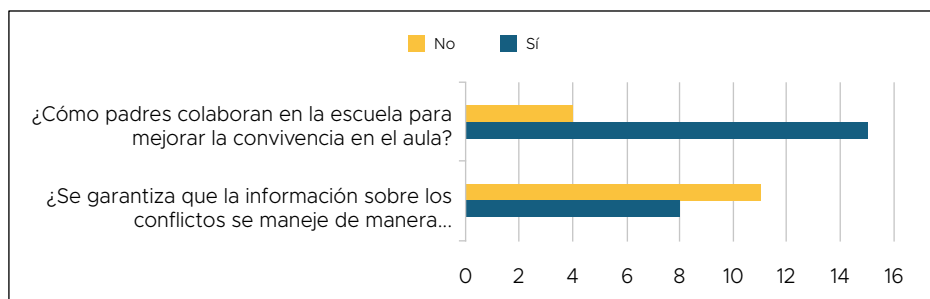
Figura 13. Categoría prevención de conflictos



Fuente: elaboración propia.

En el ámbito de la prevención de conflictos, en la figura 13 se puede observar cómo un 63,15% (12) de los padres que participaron en la encuesta establecen que en la escuela se ha creado un ambiente de respeto y tolerancia; a la vez, un 36,84% (7 padres) señala que este aspecto debe ser reforzado, lo que sugiere llevar a cabo un perfeccionamiento de las estrategias en convivencia que trabajen valores irrenunciables dentro de la comunidad educativa. Por otra parte, el 52,63% (10) muestra que a los estudiantes se les enseñan habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y el 47,36% (9) encuentra que no lo hacen; lo anterior lo asociamos con un compromiso institucional hacia la formación en competencias socioemocionales, aunque se debe ir revisando y valorando, en la medida en que la competencia es el resultado de la autoevaluación que hace cada estudiante.

Figura 14. Categoría comunicación



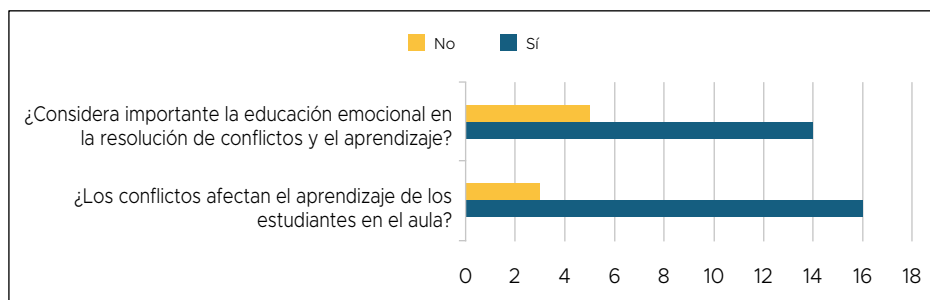
Fuente: elaboración propia.

La figura 14 muestra la forma en la que los padres de familia perciben la comunicación en la escuela, la percepción de la colaboración de los padres para mejorar la convivencia en la clase y el tema de la confidencialidad en el manejo de la información sobre conflictos. Con respecto a la colaboración de los padres para la mejora de la convivencia, el 73% (11 de 15 padres) contestó que sí participa, mientras que el 27% (4 de 15 padres) indica que no lo hace. Este resultado pone de manifiesto que la mayoría de los padres consideran que sí están implicados en alguna estrategia; no obstante, este porcentaje que no se siente parte de estas estrategias o actividades permite notar la necesidad de trabajar la comunicación y motivar con más fuerza la participación equitativa.

En parámetro a la confidencialidad en el manejo de la información sobre conflictos encontramos los resultados más equilibrados expresando que el 53% (8 de 15 padres) asegura que se mantiene la confidencialidad y el 47% (7 de 15 padres) piensa todo lo contrario. Esto sugiere que hay una percepción dividida, que parece indicar que, a pesar de que sí hay esfuerzos institucionales para cuidar la privacidad de la información sobre los conflictos, tenemos todavía la posibilidad de que, incluso, algunos hombres o algunas mujeres consideran que no se cumple a cabalidad la confidencialidad, con la consecuencia del miedo de que no se maneja adecuadamente la información relevante con respecto a la discreción de los procedimientos de resolución de conflictos.

Desde esta óptica, la comunicación entre la escuela y los padres de familia es central para la gestión de la convivencia escolar y la resolución de conflictos; la percepción de los padres de familia con respecto a la colaboración indica un avance en este sentido, si bien se denota la falta de concordancia en la apreciación de la confidencialidad, lo que sugiere la necesidad de una comunicación más transparente y de establecer protocolos en el manejo de información sensible.

Figura 15. Categoría impacto del aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

La figura 15 expone la consideración de los participantes con respecto a la relación existente entre la educación emocional, la resolución de conflictos y el aprendizaje en el aula. En este sentido, la consideración de la importancia de la educación emocional en todos estos procesos muestra que el 82% (14 de 17 padre) se mostró de acuerdo, mientras que el 18% (3 de 17 padres) de los participantes no la considera oportuna; este resultado pone en evidencia una opinión mayoritaria en cuanto a la importancia que otorgan las habilidades emocionales, en cualquiera de sus formas, al desarrollo de una convivencia pacífica como elemento del rendimiento académico, aunque queda un pequeño sector que no muestra esta importancia.

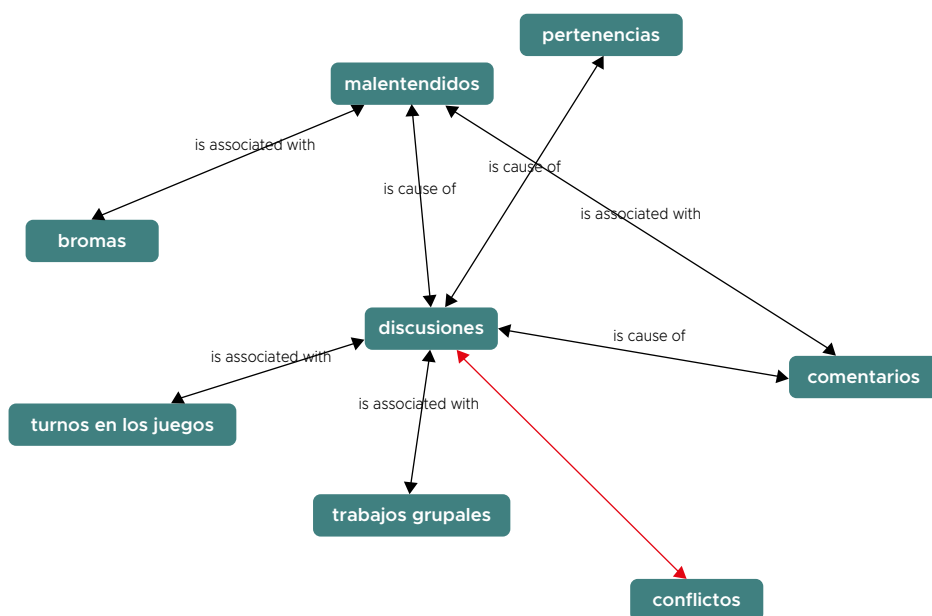
Con respecto a la consideración de los conflictos como referente para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, el 88% (15 de 17 padres) se mostró de acuerdo en que ellos influyen en el proceso educativo mientras que el 12% (2 de 17 padres) mostró la afirmación inversa; esto indica que la mayoría considera que los conflictos afectan al proceso de desarrollo académico de los estudiantes, probablemente debido a la existencia de distracciones, a la falta de motivación o a elementos que pueden influir al respecto en el ambiente escolar, etcétera. En el análisis de los datos obtenidos subyacen las necesidades de llevar a cabo una serie de estrategias referidas a la educación emocional para la convivencia pacífica en el aula con el objetivo de ir contrarrestando los efectos negativos de provocar conflictos en el aprendizaje; la gran consideración de su importancia puede significar una facilidad para llevar a cabo su implementación, lo que puede beneficiar la gestión de conflictos y el rendimiento académico de los estudiantes.

Análisis de resultados entrevistas padres de familia

El examen de los resultados alcanzados en la encuesta iluminó la percepción de los encuestados sobre la convivencia escolar, la gestión de conflictos escolares y el impacto que estos tienen en la función de aprendizaje; la mayoría consideró importante propiciar una convivencia de respeto y tolerancia, pero también el rol primordial que desempeña la educación emocional para resolver de manera pacífica los conflictos.

Por otra parte, fueron espacios de mejora aquellos relacionados con la confidencialidad en el tratamiento de la información, como también la participación de los padres para mejorar la convivencia en el aula. En esa medida, con el interés de extender este proceso de análisis se revisaron también los entrelazados semánticos obtenidos por las entrevistas, de tal manera que se complementó la información y se entendieron mejor las percepciones, las vivencias y las dinámicas que intervinieron en la gestión de conflictos en el marco escolar.

Figura 16. Entrelazado semántico conflictos en el aula

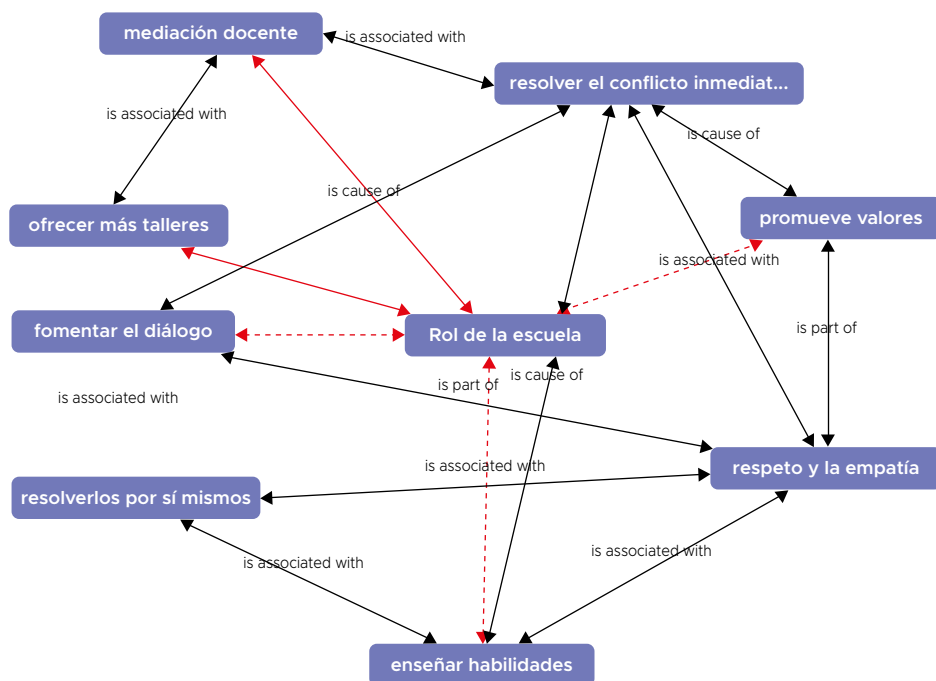


Fuente: elaboración propia.

Conforme a las respuestas aportadas por los padres y las madres de familia durante las entrevistas, se ha podido observar que, en la mayoría de los casos, los desencuentros a los que se ven expuestos sus hijos en la escuela y también en los diferentes contextos en los que se desenvuelven se derivan de malentendidos que tienen lugar en las interacciones ordinarias, como pueden ser las bromas, las pertenencias o los comentarios que realizan sus compañeros. Así también se expone en el entrelazado semántico, como se ilustra en la figura 16, todos ellos han sido identificados como elementos que provocan discusiones que, en algunos casos, han desencadenado conflictos en el interior del aula.

La categoría expuesta permite inferir que estas diferencias han afectado la convivencia escolar, ya que la falta de herramientas para poner fin a esas diferencias ha dado lugar a una tensión entre los estudiantes y las familias; en este sentido, han manifestado que sus hijos e hijas tienen dificultades en la toma de turnos en los juegos y en los trabajos en grupo, lo que ha dado lugar a discusiones que afectan negativamente su funcionamiento escolar. De acuerdo con la figura 16, se ha llegado a definir que estas dificultades están intrínsecamente asociadas a la forma en la que los niños y niñas resuelven sus diferencias y cómo interactúan con los demás y esto ha puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo una educación emocional y una comunicación efectiva en el aula del aula, dado que la falta de estrategias para la resolución de los conflictos ha intensificado las dificultades planteadas.

Por todo lo anterior, los resultados han puesto de manifiesto la importancia de establecer mecanismos que lleven a la convivencia, ya que de eso se trata el desarrollo de las competencias socioemocionales, tal como se puede deducir desde la categorización, la potenciación del diálogo, la empatía y la regulación emocional ha sido considerado un aspecto esencial para poder prevenir y controlar el conflicto de forma satisfactoria. En este punto, la escuela es fundamental para facilitar espacios donde los estudiantes desarrollen las relaciones interpersonales y la gestión adecuada de sus emociones, con el fin de mejorar el clima escolar en general.

Figura 17. Entretejido semántico rol de la escuela

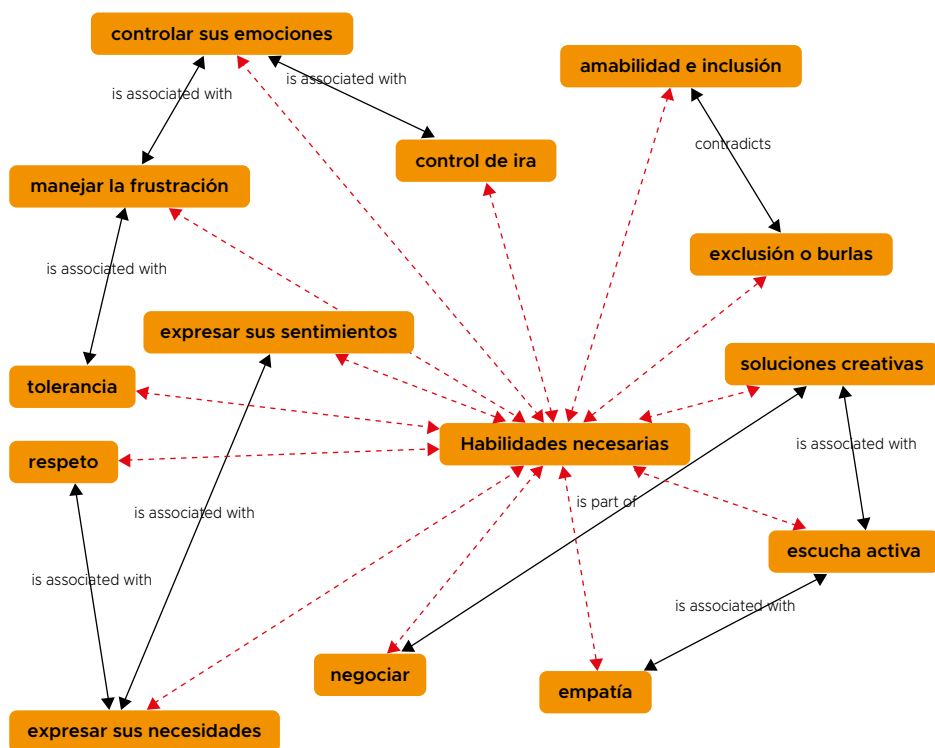
Fuente: elaboración propia.

En este sentido, la figura 17 muestra que, en el entrecomillado semántico de la categoría “rol de la escuela”, los padres de familia han manifestado que la escuela debe desempeñar un papel central en la formación de valores y en la lucha para resolver en el aula los conflictos que surgen entre los estudiantes. Según ellos, la intervención de los docentes debería predominar de tal manera que les ayude a cuidar el desencuentro entre los niños(as) en el aula para que las discusiones no lleguen al grado de desencadenar situaciones más violentas. De la misma manera, creen que la escuela debería fomentar aquellos valores que sirvan para producir actitudes de respeto y de empatía para que los estudiantes evolucionen hacia actitudes que les permitan una mayor convivencia pacífica en los espacios escolares.

Como se vio en la figura 17, los padres también han señalado que también resulta importante que se les dé cierto tipo de orientación a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes sean capaces de

solucionar sus problemas, estimulando así su autonomía y una toma de decisiones responsable. Por ese motivo, el análisis del entrelazado que da el análisis semántico ha puesto de manifiesto que, el empoderamiento de la escuela en materia de educación socioemocional de los niños es, realmente, muy importante para que la convivencia mejore y que se puedan evitar conflictos. La enseñanza de habilidades comunicativas como la promoción y el fomento de la empatía son aspectos que los padres ven como indispensable de lo que la institución debería reforzar, por ello, creen que la escuela debería jugar un papel más activo en la construcción de un ambiente escolar donde el respeto, el diálogo y la cooperación sean su cimiento.

Figura 18. Entrelazado semántico habilidades necesarias para solucionar conflictos



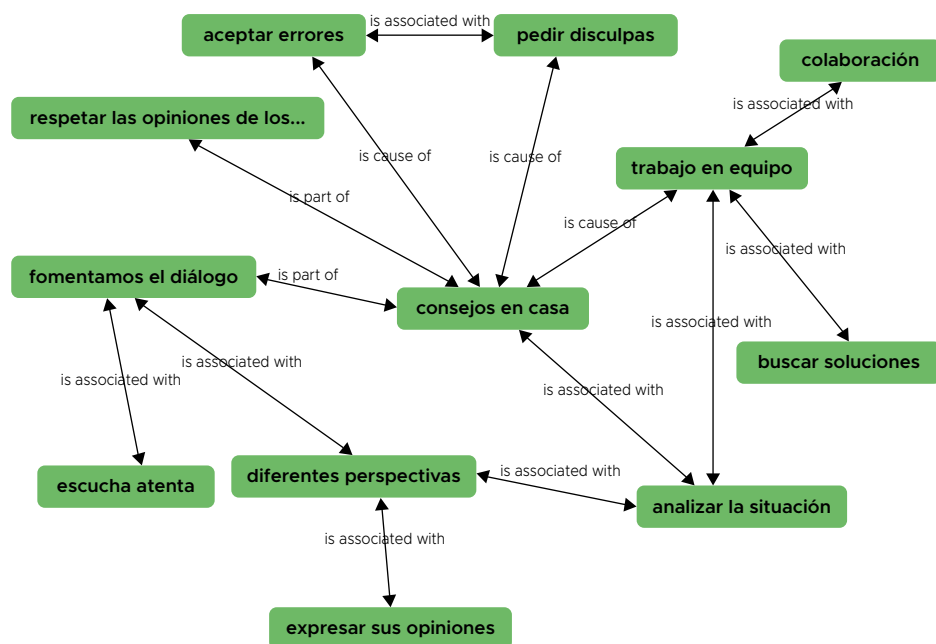
Fuente: elaboración propia.

La figura 18 alude al entrelazado semántico de la categoría "habilidades necesarias para solucionar conflictos". Al respecto, los padres de familia han indicado que es necesario enseñarles a sus hijos(as) desarrollar determinadas competencias emocionales y sociales para resolver y enfrentarse a los conflictos que se van produciendo en la escuela. Según sus observaciones, una de las habilidades más importantes que se debería trabajar es el control de las emociones, es decir, aprender a gestionar la frustración y a saber expresar los sentimientos, así como en la resolución de conflictos, la tolerancia y el respeto son aspectos clave que favorecen la buena relación con el resto de la clase, evitando así situaciones de agresión o de rechazo.

Por otro lado, la habilidad de la negociación también ha sido contemplada por los padres de familia como necesaria para solucionar conflictos, pues les permitiría a los hijos llegar a acuerdos sin recurrir a la violencia o la confrontación. La figura 18 la refleja claramente, al vincular este aspecto con la empatía y la escucha activa, lo cual consideran un elemento básico para mejorar el proceso comunicativo en el aula; asimismo, los padres han indicado que es necesario enseñarles a los(as) a expresar de forma asertiva las peticiones o demandas, evitando conductas impulsivas o agresivas que pudieran agravar los conflictos.

En esa medida, la representación del entrelazado semántico ha puesto de manifiesto que, según los padres de familia, las enseñanzas de las habilidades emocionales y sociales son necesarias para prevenir y resolver adecuadamente los conflictos. Según sus respuestas, la escuela tenía que reforzarlas a través de estrategias que promuevan la amabilidad y la inclusión, evitando las conductas de exclusión, burla y rechazo que lastraban la convivencia escolar. En este sentido, consideran que trabajar las soluciones creativas podría ser un recurso adecuado para permitirles a los niños(as) gestionar las situaciones de conflicto desde una perspectiva constructiva y pacífica.

Figura 19. Entretejido semántico apoyo en el núcleo familiar



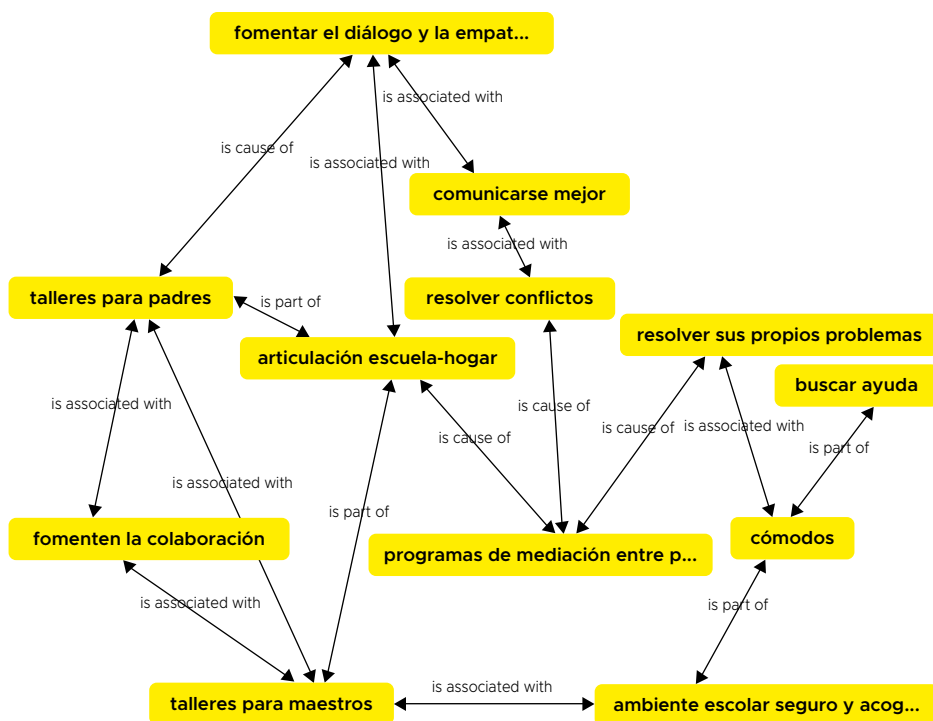
Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 19, los padres de familia también han indicado que en el hogar existe un tipo de valores y estrategias que estiman como imprescindibles para que sus hijos logren enfrentar el escenario conflictivo en la escuela, haciendo hincapié en, por ejemplo, la promoción del diálogo, lo que significa facilitar la escucha atenta, considerar diferentes puntos de vista antes de opinar o bien de reaccionar ante un problema. Asimismo, las familias han indicado que se les debe enseñar a los niños a aceptar los errores propios, a solicitar disculpas, cuando se estime necesario, afirmando que es una acción clave para mejorar la convivencia escolar.

Así lo pone de manifiesto la figura 19, ya que estos aspectos se encuentran directamente relacionados con el desarrollo del respeto hacia las opiniones de los demás y, en consecuencia, se contribuye a generar ambientes más armoniosos en el hogar y en la escuela. El trabajo en grupo ha sido otro de los valores que más relevantes para ser aprendidos por los niños desde casa, ya que les permite trabajar de

manera conjunta con los compañeros, analizar situaciones en diversas direcciones y buscar soluciones consensuadas ante los conflictos. Para las familias, los elementos mencionados no solo fortalecen las relaciones interpersonales, sino que también les sirven como herramientas para desenvolverse con eficacia en la comunidad escolar.

Figura 20. Entretejido semántico apoyo desde la escuela



Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 20, los padres y madres de familia han destacado que la institución educativa no puede permitir que la capacitación para la resolución de conflictos sea una labor de exclusiva responsabilidad de los padres de familia, pero también diferencian que la escuela debe desempeñar un rol en capacitarlos para ello; incluso, hacen hincapié en que la comunicación es esencial y esta comunicación solo puede realizarse en la escuela si se realizan acciones que lo favorezcan, como talleres para padres y maestras(os),

donde se favorezca el diálogo, la empatía y la cooperación como bases para la convivencia.

Asimismo, los resultados demuestran que, en la voz de los padres de familia, una comunicación más fecunda en la comunidad escolar facilita la resolución de conflictos y hace que los estudiantes puedan gestionar sus problemas y también puedan pedir ayuda cuando lo necesiten. De igual manera, explican que la ejecución de programas de mediación escolar puede ser un recurso viable para asegurar ambientes más seguros y donde los estudiantes puedan expresar sus inquietudes o necesidades.

En consecuencia, los hallazgos muestran que para los padres la institución es un lugar no solo para el aprendizaje académico, sino también en el que se incorporan habilidades para gestionar emociones y convivir pacíficamente. Por lo tanto, destacan la importancia de construir estrategias que promuevan los vínculos entre estudiantes, maestros(as) y familias, en la medida en que permiten crear una cultura de respeto, escucha y resolución de conflictos constructiva.

Nociones de convivencia, conflicto, agresión, tolerancia, negociación, en los niños(as) de la sede Algarrobos del municipio de San Calixto, Norte de Santander y en sus familias

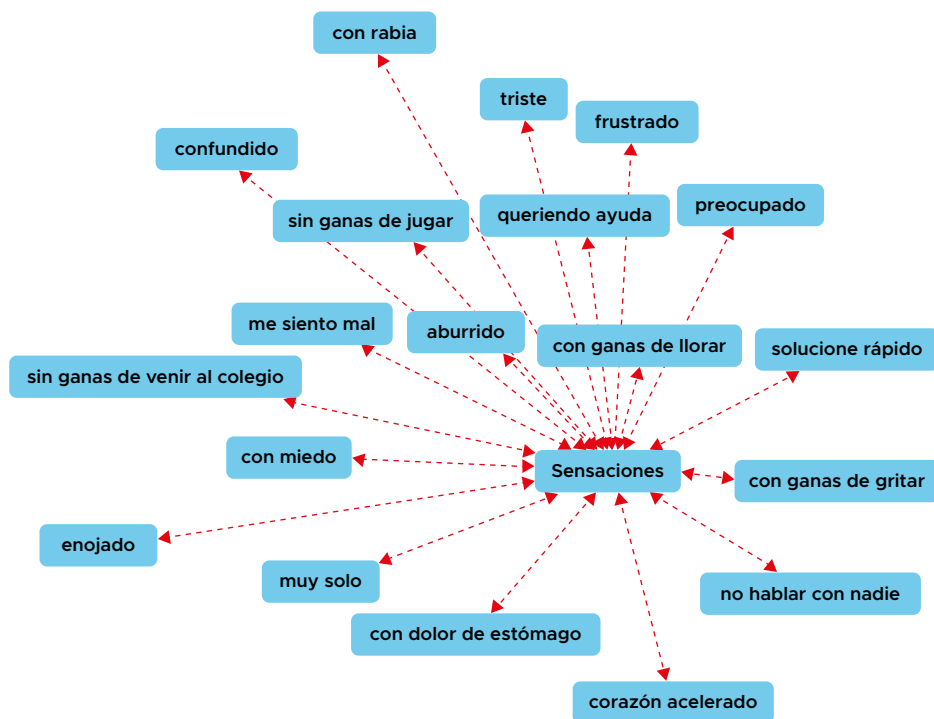
Tal como se indica en la figura 21, los estudiantes tienen diferentes concepciones del conflicto, hecho que denota una variabilidad de dicha concepción en clase; lo anterior evidencia cómo los términos más presentes en las respuestas son "pelear", "discutir" y "no ponernos de acuerdo", lo cual indica que los niños(as) lo relacionan principalmente con una situación de desacuerdo e, incluso, con una confrontación directa. Sin embargo, las respuestas restantes, como "cuando dos personas piensan diferente" y "cuando hay un malentendido" conllevan una perspectiva más extendida que acepta la existencia del conflicto incluso sin agresividad. Este dato es importante, porque indica que aun cuando los estudiantes reconocen el conflicto con interacciones problemáticas algunos empiezan a entenderlo como una parte natural de la convivencia, lo cual puede ser un inicio para trabajar estrategias de resolución pacífica.

Figura 21. Entretreído semántico nociones de conflicto de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Desde esa perspectiva, es posible destacar que varios estudiantes asocian el conflicto a emociones negativas, lo cual refuerza que para los niños(as) es algo total y absolutamente indeseado. Expresiones como “siento frustración”, “yo quiero hacerlo todo a mi manera” y “cuando no se aceptan las ideas del otro” permiten inferir que el conflicto es considerado no solo como un enfrentamiento con el otro que contiene la reacción externa, sino también como un enfrentamiento interno de autorregulación. Esta similitud pone de manifiesto la necesidad de hacer más hincapié en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en aula por parte del maestro(a) para que los niños(as) sepan que los conflictos no necesariamente tienen que derivar en disputas y que con herramientas adecuadas pueden ser resueltos apropiadamente.

Figura 22. Entretrejo semántico "sensaciones durante un conflicto"



Fuente: elaboración propia.

En la figura 22, los estudiantes exponen y reconocen diversas estrategias comunicativas para resolver un conflicto, como, por ejemplo, el diálogo, que se muestra como la herramienta más importante; respuestas como "hablar con el compañero" y "dialogar sobre lo que nos ponemos de acuerdo" ponen de manifiesto que hay un entendimiento del diálogo como elemento central para la resolución de los desacuerdos. Pero esto no es suficiente, ya que hay que profundizar en su enseñanza, porque no basta con abrir bien la cabeza al admitir que hay que negociar, sino que es necesario tener un desarrollo de la competencia de escucha activa, empatía y manejo de las emociones, para llegar a cabo un acuerdo con eficacia y dureza.

Tal como se puede observar en los resultados, el hecho de que los estudiantes enuncien estrategias comunicativas para la resolución de

conflictos indica que hay fórmulas posibles para resolver desacuerdos sin recurrir a la violencia. Pero no hay que dejarse llevar por esta idea, ya que es necesario que estas prácticas sean reforzadas con dinámicas pedagógicas que dejen experimentar el conflicto en un marco controlado, donde la mediación y la negociación son instrumentos básicos. Así se promoviera una cultura de paz en el aula, sería la forma de hacer brotar el aprendizaje de los estudiantes y alumnas, pero también de proyectar este aprendizaje a su vida cotidiana, reforzando la convivencia escolar y comunitaria.

Figura 23. Entretejido semántico soluciones pacíficas



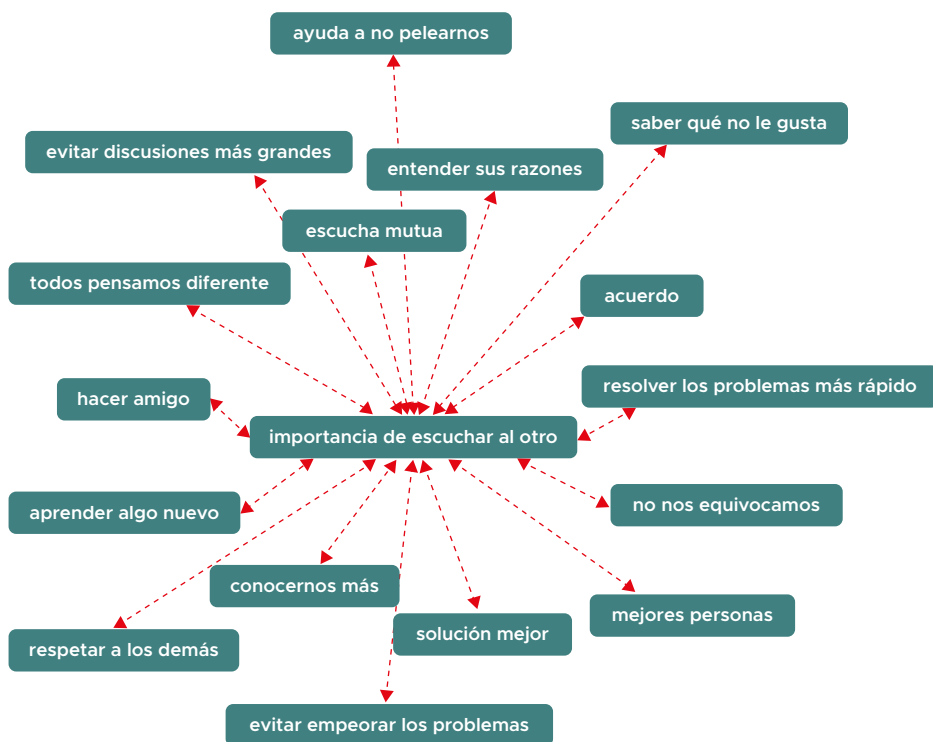
Fuente: elaboración propia.

Según la información que presenta la figura 23, se concluye que los estudiantes valoran la importancia de escuchar a la persona en conflicto, puesto que les permite entender su forma de ver los problemas y llegar a acuerdos a partir de ello. En el apartado donde se

pueden ver las afirmaciones se hace evidente el valor que les dan los(as) niños(as) a la comunicación como una herramienta fundamental para dirimir las diferencias. Frases, tales como "así sabemos qué piensa el otro", "conocernos más" y "saber qué no le gusta" manifiestan dicha configuración. Ahora bien, aunque esta percepción es positiva, hace falta reforzar habilidades como la escucha activa, la empatía, ya que no solo se trata de "escuchar" al otro(a), sino que también se requiere aprehender los sentimientos y los puntos de vista de los individuos para alcanzar soluciones justas y equitativas.

Como se puede constatar en la figura 23, si se acepta la importancia de escuchar en conflictos, podría haber un gran avance en el desarrollo de las competencias socioemocionales que poseen las estudiantes, pero deberán reforzarse a través de metodologías activas que aprecien el respeto y el reconocimiento del otro(a). Estrategias como el círculo de diálogo y la resolución de conflictos en cooperación son unas maneras de afianzar esta competencia, ya que les permite a los(as) niños(as) interiorizar que el uso de la comunicación se puede convertir en una herramienta de construcción de situaciones pacíficas y armoniosas en las aulas y fuera de ellas.

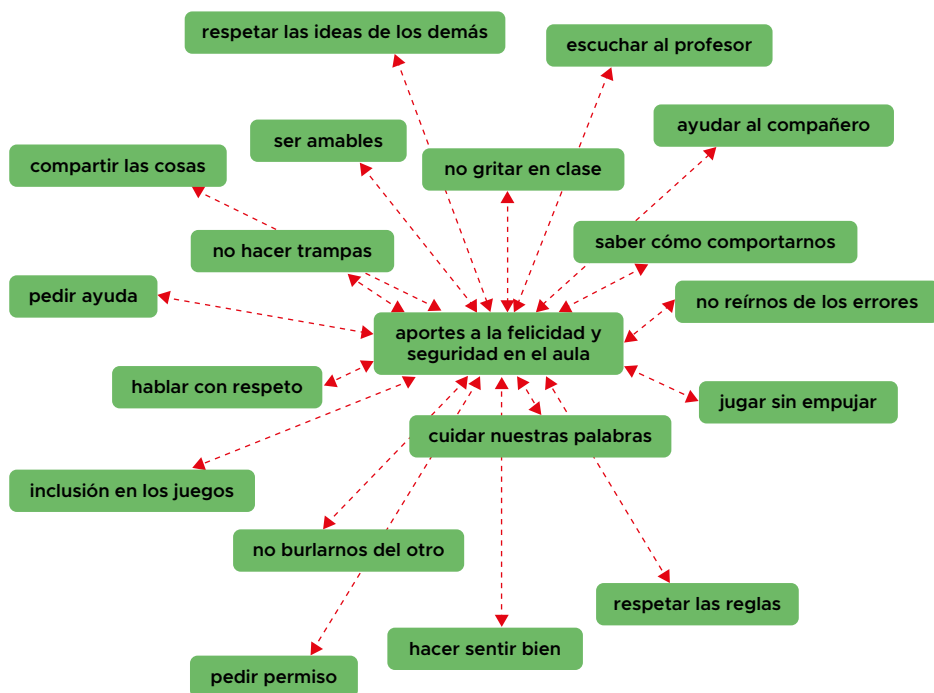
Como se puede observar en la figura 23, los estudiantes describen diferentes acciones que pueden favorecer la construcción de un aula donde todos(as) se sientan felices y seguros; entre las respuestas más reiterativas están "saber cómo comportarnos", "no burlarse de los otros" y "compartir las cosas" evidencian una idea clara acerca de la importancia de la consideración por los otros y la convivencia pacífica. Otras respuestas como "hablar con respeto", "jugar sin empujar" o "escuchar al profesor" permiten poner de relieve que los(as) niños(as) reconocen que conviene establecer mínimas normas de interacción para que los espacios comunes sean seguros. Si bien estos resultados empiezan también por connotar que los estudiantes y alumnas tienen una clara idea de las conductas deseables por establecer, parece indicar que es necesario reforzar la práctica constante de los valores propuestos a través de estrategias que tiendan a incrementar su uso en el día a día del aula.

Figura 24. Entretejido semántico importancia de escuchar al otro

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la figura 24 también muestra que los estudiantes otorgan valor a la ayuda y a la cooperación como factores importantes para el bienestar en el aula; respuestas como “ayudar al compañero(a)”, “pedir ayuda si hay problemas”, “hacer sentir bien a los demás” permiten poner de relieve que los(as) niños(as) reconocen que una posibilidad de convivencia pacífica entre ellos se basa en el cuidado. Aunque el reconocimiento de estas ideas es ya un avance, resulta indispensable asegurar que su uso sea cotidiano a través de experiencias que tiendan a reforzar la empatía y la idea de comunidad. Las actividades de mediación entre iguales, los proyectos de cooperación, las dramatizaciones de la resolución de conflictos pueden ser estrategias para poder crear acciones concretas que procuren el establecimiento de un aula inclusiva y pacífica.

Figura 25. Aportes a la felicidad y seguridad en el aula



Fuente: elaboración propia.

Tal como se expresa en la figura 25, los estudiantes creen que el trabajo conjunto y la ayuda recíproca son claves en el aprendizaje y la convivencia. Respuestas tales como “para aprender juntos(as)”, “porque así nos conocemos mejor”, “porque todos(as) tenemos algo que poner” son muestra de que los menores identifican la cooperación como recurso que refuerza tanto el desarrollo personal como el colectivo. Del mismo modo, expresiones como “porque así nos sentimos acompañados(as)” y “porque así somos más amigos(as)” ponen de relieve que el trabajo en equipo no es solo un medio para trabajar, sino que también construye relaciones interpersonales más fuertes y en armonía en el aula. El resultado sugiere una buena oportunidad para fomentar espacios donde utilizar o bien fortalecer las competencias de los participantes para trabajar juntos o comunicarse, para así garantizar que el componente del grupo sea reconocido y escuchado.

Figura 26. Entretejido semántico trabajo en equipo y ayuda mutua

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos que muestra la figura 26, los estudiantes también asocian la ayuda mutua con la efectividad y la satisfacción personal; por ejemplo, frases como “porque así terminamos más rápido”, “porque juntos formamos mejores ideas” y “porque es muy bonito ayudar” muestran que el trabajo en grupos no solo optimiza la realización de tareas, sino que también genera buena práctica emocional y un sentido de comunidad del aula. Pero los(as) niños(as) también saben que, aunque se entienda el significado de la cooperación, es necesario poner en marcha estrategias que garanticen su uso en diversos contextos escolares; por tal motivo, es conveniente poner en práctica este tipo de dinámicas, como pueden ser los proyectos grupales, debates colaborativos, juegos de roles, siendo estos espacios donde los estudiantes puedan experimentar los beneficios del trabajo en común a la hora de intentar resolver problemas o construir relaciones con base en el respeto y la solidaridad.

La revisión de las ideas relacionadas con la convivencia, el conflicto, la agresión, la tolerancia y la negociación que desarrollan los niños(as) de la sede Algarrobos del municipio de San Calixto (Norte de Santander) posibilitó constatar que los estudiantes tienen un saber prácticamente general sobre estas ideas, a pesar de ser un conocimiento con escaso nivel de aplicación, ya que el conflicto lo reconocen bien como enfrentamiento o desacuerdo, entendido como algo negativo, triste, o a veces, por estos sentimientos, como enojado o frustrado. Aun así, reconocen con claridad que estos problemas, en el desarrollo del aula, deben resolverse pacíficamente, lo cual hace que recuerden y enuncien el diálogo, la empatía o el respeto como parte de su repertorio de estrategias de negociación y como parte de las actitudes fundamentales para llegar a acuerdos. Además de ello, la convivencia que se da en el aula escolar es valorada positivamente en la medida en que practiquen el respeto y la ayuda entre compañeros, lo que reafirma la importancia de reforzar ese repertorio de habilidades socioemocionales que les permitan mantener sus relaciones interpersonales.

De este modo, los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes comprenden la importancia del perdón, de la escucha y del trabajo para la resolución de conflictos y para la construcción de un clima escolar en que prime lo armonioso. Sin embargo, aunque se constatará un conocimiento teórico de estos valores, el paso necesario a continuación será fortalecer su aplicación mediante el uso de prácticas pedagógicas que propicien su asimilación con vistas a su uso cotidiano; el uso de actividades recreativas y lúdicas, la práctica de proyectos colaborativos y de metodologías participativas deberán contribuir a que los niños y niñas no solo se apropien de estos elementos, sino que también los lleven a la práctica con el fin de poder serlos en la comunicación con sus compañeros o con sus familias. En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe apuntar a conseguir que la convivencia escolar se convierta en un lugar donde la tolerancia, la negociación y la resolución pacífica del conflicto se conviertan en rutina para practicar, lo que permitiría alcanzar así una cultura de paz dentro y fuera del aula.

Diseño de la secuencia didáctica

Conciliación asertiva de los conflictos a través del juego "ruta de campeones" con los estudiantes de primaria de la Sede Algarrobos.

Asignatura: Ciencias Sociales

Unidad temática: Resolución de conflictos

Tema general: conflictos, conciliación, derechos, resolución asertiva.

Contenidos

Estándares: convivencia y paz. Consiste en:

- Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etcétera).
- Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar, y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.

Participación y responsabilidad democrática:

- Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.
- Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

- Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.
- Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.

Ejes generadores/ámbitos conceptuales

Convivencia y paz:

- Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etcétera).

- Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.
- Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa).
- Conozco la diferencia entre conflicto y agresión y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerles daño a las relaciones.
- Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez).

Participación y responsabilidad democrática:

- Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
- Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.
- Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales.
- Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias:

- Identifico las diferencias y las semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.
- Valoro las semejanzas y las diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?).
- Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.
- Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas.

Tabla 2. Actividades de la Secuencia didáctica

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
I. Soy un ser social	1. ¿Quién soy? (de dónde vengo, quien es mi familia, en qué soy bueno y mis dificultades)	Identificar aspectos sociales, emocionales, intelectuales personales en una pirámide de Maslow.	- Encuesta inicial a estudiantes y padres de familia. - Juego "ruta de campeones" Árbol genealógico: los niños preparan preguntas para entrevistar a sus abuelos sobre su infancia, sus recuerdos familiares y las emociones que experimentaron en diferentes situaciones. Luego, graban o escriben las respuestas. Esta actividad les permite conocer de cerca la historia de su familia y descubrir cómo las emociones se transmiten de generación en generación	2 semanas	Encuesta Diario de campo. Diario de campo	Papel. Marcadores. Cartulina Colores Lápiz Encuestas
	2. ¿Cómo me comporto con los demás?	- Analizar que actitudes propias molestan a los demás. - Reconocer que la tolerancia lleva al diálogo asertivo	- Videos. - Juego "ruta de campeones" Semáforo de emociones: este semáforo en cada color, escriben o dibujan acciones que favorecen o perjudican una amistad. Esto les ayuda a reflexionar sobre cómo sus emociones influyen en sus relaciones sociales	2 semanas	Diario de campo. Diario de campo	Video beam Videos Cartulina de colores

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
	3. ¿Cómo trabajo en equipo?	- Aprender a encontrar puntos en común en discusiones de temas cotidianos	- Juicio histórico (adaptado a nivel primaria): Preparación: Cada equipo investigará a fondo su papel, buscando información en libros, internet o entrevistando a expertos. Los equipos prepararán sus argumentos, testimonios y preguntas para el juicio. Pueden utilizar disfraces, objetos y escenografía para hacer más interesante su presentación. El juicio: Sala del juicio: crear un espacio que simule una sala de juicio con un estrado, pupitres y un jurado. Presentación de los argumentos: los abogados expondrán sus argumentos, los testigos darán su testimonio y el jurado realizará preguntas. Debate: se abrirá un espacio para el debate entre los equipos, fomentando el respeto y la escucha activa.	2 semanas	Diario de campo	Papel Lápiz Celular

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
			Veredicto: el jurado emitirá un veredicto, justificando su decisión. Además de ello se crearán pruebas falsas por equipos como (cartas, documentos, objetos) para hacer el juicio más emocionante y desafiar las habilidades de análisis de los demás. Después del juicio, se puede abrir un debate sobre la ética de las acciones de los personajes históricos involucrados. Creación de un documental: los niños pueden grabar el juicio y editarlo para crear un documental sobre el evento histórico.			
II. Aprendo a 1, 2, 3.	4. ¿Por qué discuto con mis pares?	- Reflexionar sobre el origen del conflicto en el aula para encontrar puntos de inicio	- Juego "ruta de campeones" Creación de avatares: cada niño creará su propio avatar personalizado. Este avatar será su representación virtual y le servirá para expresar sus emociones y sentimientos. Escenas de conflicto: se les presentarán a los niños diferentes situaciones de conflicto comunes en el aula o en el recreo (por ejemplo, alguien toma sus juguetes, no quieren compartir, etcétera).	3 semanas	Diario de campo	Papel Lecturas Marcadores de tablero

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
			Simulación de la situación: los niños utilizarán sus avatares para actuar las diferentes situaciones de conflicto en la plataforma de videoconferencias. Reflexión y análisis: después de cada simulación, se realizará una reflexión en grupo para identificar: Emociones: ¿qué emociones experimentaron los personajes involucrados en la discusión? Preguntas situadas: ¿Por qué se produjo la discusión? ¿Cuáles fueron los desencadenantes? ¿Qué consecuencias tuvo la discusión para los involucrados? ¿Cómo podrían haber resuelto el conflicto de otra manera?			
	5. Conflictos cotidianos y de aula, ¿cómo los resuelvo?	– Determinar por qué surge un conflicto dentro y fuera del aula.	– Juego "ruta de campeones" El teléfono roto de los sentimientos: los niños se sientan en círculo y susurran un sentimiento al oído del compañero de al lado. El último niño dice en voz alta el sentimiento que escuchó, comparándolo con el original.	1 semana	Diario de campo.	Cartulina Plotter del juego Cartulina de colores

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
III. Mejoramos la convivencia	6. Actores del conflicto ¿internos y externos?	Interpretar roles de situaciones cotidianos y del aula para identificar causas, consecuencias	Juego "ruta de campeones" El mapa del conflicto: Crear una representación visual de un conflicto, identificando a los actores principales y sus intereses. Los niños dibujarán un mapa donde cada personaje sea representado por un símbolo y las conexiones entre ellos sean representadas por líneas.	3 semanas	Diario de campo.	Música Hojas bond Lápices de colores Cartón
	7. ¿Qué es convivir?	Implementar estrategias de resolución de conflictos	Juego "ruta de campeones" los acuerdos de convivencia. El volcán de las emociones: crea un volcán hecho con papel maché o plastilina. Cada vez que un niño sienta una emoción fuerte relacionada con un conflicto, puede lanzar una pequeña bola de papel con su emoción al volcán. Luego, como grupo, pueden discutir sobre las causas de esas emociones.	3 semanas	Diario de campo	Pliego bond Plotter del juego

Unidad	Tema	Finalidad	Actividades	Duración	Evaluación	Recursos
	8. ¿Mediadores, para qué?	Identificar los aspectos que hacen un mediador	Juego "ruta de campeones": El detective de la mediación: Identificar las acciones de un mediador en diferentes situaciones. Les muestra a los niños videos cortos de mediaciones reales o simuladas. Pídeles que identifiquen las acciones que realiza el mediador y que expliquen por qué son importantes.	3 semanas	Diario de campo	Plotter del juego Videos celular
	9. Soy mediador ante el conflicto	Establecer las características y los momentos para ser mediador en un conflicto para saber cuándo hablar y cuándo callar	Juego "ruta de campeones" El superhéroe mediador: cada niño creará un superhéroe mediador con poderes especiales relacionados con la resolución de conflictos (por ejemplo, la capacidad de escuchar los pensamientos de los demás, el poder de transformar la ira en calma).	1 semana	Diario de campo	Plotter juego Celular Cajas de cartón Papel silueta

Fuente: elaboración propia

Impacto de la implementación del juego “ruta de campeones” en la mejora de las capacidades de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos de los estudiantes participantes

Para poder evaluar el impacto que tuvo la puesta en práctica del juego “Ruta de campeones” en el desarrollo de las capacidades de conciliación y de resolución asertiva de conflictos en el grupo de estudiantes participantes, se llevó a cabo una comparación entre los resultados del diagnóstico inicial y la información recogida en el diario de campo y en la encuesta final. A continuación, se presenta la interpretación de los hallazgos obtenidos organizados según cada instrumento de recogida de datos.

Los diarios de campo fueron, sin lugar a duda, una de las herramientas para registrar, de manera exhaustiva y sistemática, la conducta, las relaciones y las interacciones, así como las emociones de los estudiantes al largo de la implementación del juego “Ruta de campeones”. Con esta información se fueron registrando cambios de manera progresiva con respecto a una serie de estrategias de conciliación y de resolución de conflictos puestas en práctica por los estudiantes y de los problemas o las dificultades que fueron afrontando. En los apartados siguientes se presentan los hallazgos más significativos que se han recogido a partir del análisis de los datos de los diarios de campo.

Tabla 3. Diario de campo observación inicial

Fecha de observación	10 de julio de 2024
Actividad	Observación inicial del proyecto
Situación	En descanso se dio el inicio del análisis de los comportamientos de los estudiantes de primaria de primero a quinto entre las edades de 6 a 12 años. Se presentaron situaciones de conflicto cuando comienzan a jugar al fútbol

Fecha de observación	10 de julio de 2024
Momentos	Al momento de jugar las normas no estaban claras y hubo una falta que se presentó entre dos estudiantes que se golpearon entre ellos y comenzaron a discutir y tratarse con malas palabras, además de empujarse llevándolos a la confrontación directa e intervención del docente
Resolución	Se hablaron entre ellos y se determinó la razón del conflicto; se llegó al acuerdo que los golpes al jugar generan discusiones y se establecieron acuerdos entre los estudiantes

Fuente: elaboración propia

El análisis llevado a cabo a partir de la tabla 3 permitía identificar las diferentes narrativas de las formas de interacción y resolución de conflictos de los estudiantes en contextos de juego de forma incipiente. Durante el recreo, cuando se circulaba para iniciar un partido de fútbol; sin embargo, el juego iniciado no cumplía con las normas y los componentes del juego no estaban claros. Esto generó que la distancia entre los integrantes del grupo se evidenciara de forma abrupta, llegando a insultos verbales y empujones entre dos estudiantes, tras un contacto físico, lo que llevó a que el profesor tuviera que intervenir. La situación pone de manifiesto la ausencia de estrategias de conciliación y resolución de conflictos, pues los estudiantes actuaron bajo un impulso que los llevó hasta una verbalización sin límites de su enfado, ya que no pudieron construir la respuesta sobre cuál fue el origen del problema, ya que tenían poco recuerdo.

Gracias al diálogo guiado, se brinda les formación a los estudiantes para que ellos identifiquen el problema, pues también revertían su enfado. El objetivo consistía en que, una vez identificado el problema, llegaran a formar parte de su solución; por lo tanto, establecieron acuerdos para evitar desencadenamientos de discusiones provocadas por contactos físicos del juego. De esta manera se identificaron los conflictos y se llegó a una defensa del juego como estrategia de las interacciones. En la resolución se podía ver que, aunque los estudiantes estaban preparados para mantener principios de diálogo, estaban todavía en la búsqueda de atender las propias respuestas con estructuras ya más definidas y asertivas.

El árbol familiar marcó el comienzo de la práctica educativa, “Ruta de campeones”. Con esta actividad, los estudiantes pudieron retroceder

en el tiempo y establecer un diálogo entre el pasado y el presente en relación con las prácticas y la disciplina escolar y la convivencia. Después de realizar entrevistas a sus progenitores y a sus abuelos, los estudiantes fueron recogiendo vivencias de las prácticas educativas en tiempos pasados, con lo cual pudieron establecer las diferencias en comparación con las del presente. En efecto, pudieron ver que en el pasado era más estricta y punitiva, en la cual los docentes arrojaban tizas, obligaban a los niños a arrodillarse sobre piedrecitas, o bien exponían a algunos de ellos al sol durante un periodo largo. Este tipo de hechos mostraban que la práctica escolar no era favorecedora del desarrollo emocional de los estudiantes/alumnas, sino que anteponían las normas con métodos coactivos.

Los resultados de la observación de este contenido (ver tabla 4) posibilitaron que el alumnado reflexionara acerca de la evolución de la enseñanza y la necesidad de concebir dicha práctica escolar sobre el respeto y el estado emocional. La actividad propició poder llegar a un entendimiento acerca de la necesidad de una práctica escolar más empática y dialogante, donde la resolución de conflictos no proceda de un castigo, sino que dependa de la negociación a partir del entendimiento. La comparación intergeneracional empoderó el pensamiento crítico del alumnado, llegándolo a propiciar el poder ser realistas ante el reforzamiento de competencias en relación con la conciliación y la práctica de la comunicación asertiva en la actualidad. Este primer ejercicio fue la base de la experiencia de la apropiación de estrategias de resolución de conflictos cotidianos con más madurez y autocontrol.

Tabla 4. Diario de campo Actividad. Observación inicial del proyecto “Árbol genealógico”

Fecha de observación	24 de julio de 2024
Actividad	Observación inicial del proyecto “Árbol genealógico”
Situación	Se inició al trabajo de aula con el juego “Ruta de campeones” comenzando con el árbol genealógico. Los estudiantes realizaron pequeñas entrevistas a los padres y abuelos para conocer cómo estudiaban en su época y cómo se expresaban entre pares

Fecha de observación	24 de julio de 2024
Momentos	Grabaron la entrevista con sus padres y abuelos, y los que no pudieron hacerlo tomaron. Las conclusiones fueron: antes los profesores eran muy rígidos en sus comportamientos pues usaban reglas, tizas lanzadas a las cabezas de los estudiantes, arrodillarlos con piedras o ladrillos y en el sol; en ese momento no importaban las emociones de los niños.
Figura 27. Evidencias	
	

Fuente: elaboración propia.

La actividad del juego “Semáforo de emociones”, llevada a cabo el 14 de septiembre del 2024, quiso incidir en la mejora de la gestión emocional de los estudiantes en situaciones de conflicto. La actividad fue coordinada por la psicorientadora Maryud, quien les propuso a los niños que exploraran sus emociones a través del uso del cuerpo como medio de expresión y regulación. En esta actividad se propuso la identificación de emociones ante diferentes escenarios conflictivos, sobre todo, dentro de la escolaridad formal o la del grupo de amistades de los niños; lo anterior les permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus emociones y considerar la importancia de una adecuada actitud en función del contexto.

Los resultados de la actividad (ver tabla 5) sugirieron que los estudiantes habían llegado a asociar sus emociones con distintos tipos de respuestas corporales y respuestas conductuales, con lo cual se pudo ver la relevancia de la autorregulación en la convivencia escolar. Esta actividad sirvió para contrastar la educación emocional de la actualidad con la educación disciplinaria de años anteriores, donde la represión emocional había sido tarea de todos. Este ejercicio resultó importante para la captación del desarrollo de estrategias de resolución pacífica de conflictos, pues les permitió a los niños distinguir la necesidad de canalizar sus emociones de una forma asertiva que permita dar lugar a la buena comunicación y favorezca el respeto entre todos dentro de la clase.

Tabla 5. Diario de campo Juego de semáforo de emociones

Fecha de observación	14 de septiembre de 2024
Actividad	Juego de semáforo de emociones
Situación	Los estudiantes recibieron la actividad de la psicorientadora Maryud para el manejo de emociones donde establecían con el cuerpo cómo debemos comportarnos ante una situación de conflicto en el aula y fuera de ella
Momentos	Grabaron la entrevista con sus padres y abuelos, tomaron fotos quienes no podían filmarlo. Las conclusiones fueron: antes los profesores eran muy rígidos en sus comportamientos, pues usaban reglas, tizas lanzadas a las cabezas de los estudiantes, arrojarlos con piedras o ladrillos y en el sol; en ese momento lo menos que importaba eran las emociones de los niños.

Figura 28. Evidencias



Fuente: elaboración propia.

El 2 de octubre del 2024, los estudiantes participaron en una actividad sobre el Juicio Histórico a Alegría e Ira, basada en la película de animación *Intensamente*. Así, los estudiantes(as) representaron el rol de abogados(as), el de testigos y el de jurados; de esta manera, se motivó la argumentación y el análisis de las emociones a partir de la toma de decisiones. Gracias a este juicio, los estudiantes también entendieron cómo las emociones afectan la vida cotidiana, así como las decisiones, tomando el lugar del propio comportamiento humano.

Los estudiantes que actuaron como abogado mostraron gran interés, argumentando con base en ejemplos que visualizaban en la película y tomando a testigos de una forma comprometida. Los testigos interpretaron con disciplina y con gran creatividad a los personajes emocionales, utilizando vivencias propias y recuerdos de la película para justificar su postura. El jurado tuvo una función primordial, pues tuvo que valorar los testimonios y la delibera sobre el impacto de Alegría e Ira en la vida de Riley. En el transcurso de la deliberación acontecieron debates intensos sobre el papel que desempeña cada emoción, momento en el que los estudiantes comprendieron que no existen emociones "buenas" o "malas", sino que cada una de las emociones tiene una función en el equilibrio emocional.

En la resolución del juicio, la respuesta a la que llegó el jurado, la cual sostuvo que tanto Alegría como Ira habían sido declaradas "inocentes", reflejó esta comprensión y reafirmó la importancia de todas las emociones en la historia del ser humano. Se llegó así a una actividad de aprendizaje; una actividad que también favoreció escuchar al otro, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional, así como mejorar habilidades comunicativas y de trabajo en grupo. El resultado es una experiencia rica y dinámica que escapó de las paredes del aula y que contribuyó a fortalecer a los estudiantes en su proceso de desarrollo socioemocional (ver tabla 6).

La actividad "Avatares", llevada a cabo gracias a la herramienta Wordwall, constituyó una propuesta innovadora para llevar a cabo la resolución de conflictos en niños(as) de educación primaria. A través de un entorno virtual e interactivo, el alumnado pasó por un cuestionario de cinco preguntas centradas en la detección y la gestión de situaciones conflictivas. Esta iniciativa educativa les permitió a los(as) niños(as) aprender a detectar y gestionar los conflictos siguiendo un proceso riguroso, de la misma manera que favorecía el aprendizaje a través de la experiencia en una situación segura y controlada.

Al mostrar situaciones de conflicto, los participantes experimentaban la toma de decisiones y la gestión de las posibles consecuencias para sus acciones, interiorizando así ciertos valores como el respeto y la tolerancia.

Tabla 6. Diario de campo actividad “Juicio histórico a Alegría e Ira de *Intensamente*”

Fecha de observación	2 de octubre de 2024
Actividad	Juicio Histórico a Alegría e Ira de <i>Intensamente</i> ”
Situación	Un juicio simulado en clase de primaria, donde Alegría e Ira, las emociones de la película <i>Intensamente</i> son llevadas a juicio por el papel que representaron en las decisiones de Riley. Los estudiantes asumen roles de abogados, testigos y jurado
Momentos	Rol abogados: Los estudiantes que actuaron como abogados se mostraron entusiastas y participativos. Algunos desempeñaron el papel muy en serio, preparando argumentos y cuestionando a los testigos con vehemencia. Hubo momentos de confusión y risas, especialmente al intentar explicar conceptos complejos como la “memoria central” o el “subconsciente”. Algunos de los argumentos se basaron en ejemplos concretos de la película, como el día en que Ira hizo que Riley explotara en clase o cuando Alegría intentó suprimir la tristeza. Rol testigos: Los estudiantes que interpretaron a Alegría e Ira adoptaron las personalidades de los personajes, Alegría mostrando optimismo excesivo e Ira expresando frustración y enojo. Otros estudiantes pueden interpretar a Tristeza, Miedo y Asco, así como a Riley misma, ofreciendo testimonios sobre cómo las acciones de Alegría e Ira afectaron sus vidas. Los testimonios fueron una mezcla de recuerdos de la película y opiniones de los estudiantes sobre las emociones. Rol jurado: El jurado estuvo atento y participativo, les hicieron preguntas a los testigos y discutieron entre ellos. Del mismo modo, se presentaron algunos debates acalorados sobre si Alegría e Ira son “culpables” o si simplemente estaban haciendo su trabajo. La decisión final del jurado reflejó la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de todas las emociones, incluso, las negativas.

Fecha de observación	2 de octubre de 2024
	Comportamiento general: La clase estuvo llena de energía y entusiasmo, con los estudiantes participando activamente en el debate. Aunque hubo momentos de risa y diversión, también de reflexión seria sobre las emociones y su impacto en nuestras vidas. Los estudiantes demostraron su capacidad para trabajar en equipo, expresar sus opiniones y respetar las de los demás. Los estudiantes mostraron su capacidad de análisis sobre sus propias emociones. Resultados del juicio: El jurado declara a Alegría e Ira “inocentes” y reconocen que todas las emociones son necesarias. El juicio fue una experiencia de aprendizaje valiosa para los estudiantes, ayudándoles a comprender mejor sus propias emociones y las de los demás. El maestro guió la discusión y les ayudó a los estudiantes a conectar el juicio con conceptos clave como la inteligencia emocional y la empatía. Además, los estudiantes exploraron diferentes perspectivas y desarrollaron habilidades de pensamiento crítico.
	Figura 29. Evidencias 

Fuente: elaboración propia.

Entre los objetivos principales se encontraba el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo emocional, dado que los(as) niños(as) no solo aprendían a gestionar las propias emociones, sino también las del resto, favoreciendo así la empatía y la comunicación asertiva. Al mismo tiempo, la utilización de un recurso digital, accesible y adaptado a diversas edades, permitía que todo el alumnado participara con la oportunidad de reforzar su aprendizaje tanto en clase como en casa. La dimensión lúdica de la herramienta también ayudó

a aumentar la motivación y el compromiso por parte de los(as) niños(as), favoreciendo así el aprendizaje. De este modo, la propuesta de los juegos digitales como Avatares se convirtió en un formato eficaz de resolución de conflictos y de educación orientada hacia la responsabilidad y la convivencia (tabla 7).

Tabla 7. Diario de campo Avatares

Actividad	Avatares
Recurso	Wordwall Enlace: https://wordwall.net/es/resource/11624594/di%C3%A1logo-para-resolver-conflictos
Situación	Se desarrollaron cinco preguntas las cuales están relacionadas con las situaciones de conflicto. Para esto se dan los resultados de los momentos.
Momentos	Los juegos en línea diseñados para resolver situaciones de conflicto en niños(as) de primaria representan una herramienta pedagógica innovadora y efectiva. Estos juegos no solo capturan la atención de los(as) niños(as) a través de su naturaleza interactiva y entretenida, sino que también les brindan un espacio seguro para practicar y desarrollar habilidades cruciales para la vida.
Logros	– Aprendizaje experiencial: los juegos permiten a los(as) niños(as) experimentar diferentes escenarios de conflicto y practicar la toma de decisiones en un entorno virtual controlado. Esto fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. – Desarrollo de habilidades sociales y emocionales: A través de la simulación de conflictos, los(as) niños(as) aprenden a reconocer y gestionar sus propias emociones, así como a comprender las perspectivas y los sentimientos de los demás. Esto promueve la empatía, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de problemas. – Refuerzo de valores positivos: los juegos pueden diseñarse para reforzar valores como la cooperación, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad. Al enfrentarse a dilemas morales, los(as) niños(as) aprenden a tomar decisiones éticas y a considerar las consecuencias de sus acciones.

Actividad	Avatares
	- Adaptabilidad y accesibilidad: los juegos en línea pueden adaptarse a diferentes niveles de edad y habilidades, lo que los hace accesibles para una amplia gama de niños(as). Además, pueden utilizarse tanto en el aula como en casa, lo que facilita la práctica continua. - Motivación y compromiso: la naturaleza interactiva y lúdica de los juegos en línea aumenta la motivación y el compromiso de los(as) niños(as), lo que facilita el aprendizaje y la retención de conocimientos. En definitiva, los juegos en línea para resolver conflictos ofrecen una valiosa oportunidad para que los(as) niños(as) de primaria desarrollen habilidades esenciales que les ayudarán a construir relaciones saludables, a resolver problemas de manera constructiva y a convertirse en ciudadanos responsables. Figura 30. Evidencias  The figure consists of two parts. The top part is a screenshot of a digital game interface. It features a blue background with a diamond pattern. At the top, there is a timer showing '0:30' and a prompt 'Toca una para abrirla'. Below this, there are five numbered cards (1-5) and a large card with the text 'Puedo arreglar los conflictos con golpes.' and two buttons labeled 'SI' and 'NO'. The bottom part is a photograph showing three students sitting at a desk, looking at laptops displaying the same game interface. The classroom background includes a whiteboard and several circular decorations.

Fuente: elaboración propia.

La actividad “Teléfono roto de los sentimientos” hizo posible que los estudiantes reflexionaran sobre el valor de la comunicación —también llamada, comunicación asertiva o comunicación efectiva— que resulta clave para llegar a un mejor clima en la resolución de conflictos entre iguales e, incluso, en el fomento de relaciones interpersonales sanas y positivas. A partir de esta actividad, los(as) niños(as) vivieron el juego con la obligación de transmitir las palabras afines a la convivencia y la conciliación: respeto, solidaridad, diálogo, mediador y, al final de la actividad, la palabra ya no se mantuvo inalterada —el último de la fila repetía la que llegaba distorsionada, cambiando completamente su significado— convirtiéndose, por lo tanto, en un ejemplo ilustrativo de las distorsiones que pueden aparecer debido a la falta de atención o de transmisión adecuada de los mensajes.

De esta manera, la actividad les permitió analizar cómo la situación de una comunicación deficiente podría llevarlos a situaciones de malentendidos entre ellos y conflictos dentro y fuera del aula. En la actividad también se trabajó la importancia de la escucha activa y de la correcta expresión de las ideas para no generar confusiones, que podrían alterar el clima comunicativo positivo. Además, el alumnado pudo contar con una herramienta para poder detectar situaciones de su propia cotidianidad en las que una comunicación más correcta habría evitado desfases, diferencias o desacuerdos.

Tabla 8. Diario de campo Teléfono roto de los sentimientos

Actividad	Teléfono roto de los sentimientos
Situación	Se reúnen los estudiantes en círculo con una frase inicial, al final el último niño decía el mensaje y, posteriormente, se hacía su análisis
Momentos	En un primer momento se organizaron y el docente da una palabra “respeto”, “solidaridad”, “diálogo”, “mediador”. Al final, los niños decían la palabra que fue dada por el docente y resultaba en otra muy distinta al inicio. Se analizaba a la luz de la cotidianidad cómo no saber comunicarse afectaba las relaciones interpersonales y no saber escuchar al otro afectaba las decisiones de los demás.

Actividad	Teléfono roto de los sentimientos
	Figura 31. Evidencias 

Fuente: elaboración propia.

Los resultados observados en la tabla 9 demuestran, además, que la actividad les permitió a los estudiantes comprender que es preciso mejorar sus habilidades comunicativas para así reforzar el respeto “en la convivencia de la clase”, para dejar latente la conciencia del impacto derivado de una comunicación deficiente en la toma de decisiones, tanto personales como a la hora de resolver conflictos. Esta experiencia, además, le dio sentido a reforzar las prácticas comunicativas como estrategias para una convivencia pacífica dentro del aula.

La tarea “Mapa del conflicto” ha ofrecido buena parte de la información empírica necesaria para que los estudiantes reflexionen en torno a lo que conlleva la convivencia en su comunidad (por ejemplo, los conflictos familiares, los conflictos sociales, etcétera) que puede influir en sus relaciones interpersonales. Esos niños elaboraron un mapa de la vereda Algarrobos, donde situaron las viviendas y las personas que allí viven; a partir de esa construcción, fueron expresando el grado de amistad o de enemistad que sentían hacia los vecinos, hasta que empezaron a hacer comentarios sobre antiguos rencores que existían hacia algunos miembros de la comunidad, sin que los propios niños supieran con seguridad el origen de esos rencores.

Encontrar un niño que pensara que los problemas entre familias podrían deberse a otras causas que no fueran conflictos familiares, fue uno de los datos más relevantes: ¡los padres de familia no se llevaban bien con ciertas personas, luego los niños tampoco lo hacían!; ahora bien, también emergieron conflictos entre familias en relación con cuestiones políticas y la presencia de grupos armados en la región que han dividido a la comunidad, por lo tanto, había que comprobar cómo estos conflictos habían construido y mantenido las distancias; la falta de conversación y de trabajo en equipo ha hecho que se diese a los conflictos entre familias una forma concreta con base en la acción del otro, incluso por la ausencia de conversación en el seno de la familia. Desde esta perspectiva, la información obtenida se ve en tabla 9.

Tabla 9. Diario de campo Mapa del conflicto

Actividad	Mapa del conflicto
Situación	Se diseñó el mapa de la vereda Algarrobos, identificando las casas y quienes viven en ellas (familias), determinando cómo son las relaciones con cada uno de ellos
Momentos	A medida que los niños expresaban la familiaridad o no con los habitantes de la vereda se notaba que algunos tenían resentimiento hacia ciertas personas, pero no sabían por qué; en este sentido, llegaron a afirmar que a los papás no les gustaba esas personas y, por lo tanto, todo lo que hicieran siempre se les llevaba la contraria. También relacionan que entre los papás no se llevaban bien una familia con otra por política y por tener otros conceptos de organizaciones al margen de la ley, influyendo los grupos armados existentes en la región. Analizamos qué consecuencias traían esos malos tratos entre las familias a lo que los estudiantes decían: pelean cuando se encuentran, no se colaboran, no se hablan y se dicen lo contrario.

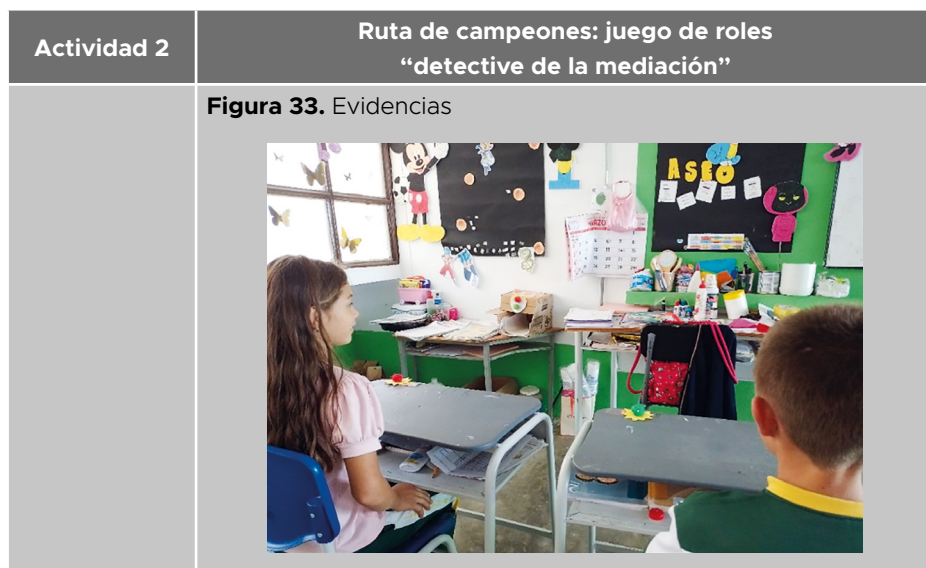
Actividad	Mapa del conflicto
	Figura 32. Evidencias 

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Diario de campo del juego ruta de campeones “Volcán de las emociones”

Actividad 1	Dentro del juego ruta de campeones “Volcán de las emociones”
Situación	Se modificó el volcán por las emociones para cada niño, donde cada vez que sentían ira o resentimiento hacia alguien se escribía ese sentimiento y se pegaba a la motita. Al finalizar la jornada se leía el volcán y analizábamos cómo actuamos frente a ellos
Momentos	Al inicio se analizaba lo que sucedió el día anterior, como se expresaron con los compañeros, luego se escribía esa emoción. Al finalizar el día, se describía esa emoción sentida y cómo podíamos mejorarla
Actividad 2	Ruta de campeones: juego de roles “detective de la mediación”
Situación	Cada video presenta un escenario de conflicto diferente, mostrando cómo las partes involucradas pueden llegar a un punto muerto debido a la falta de comunicación, la escalada de emociones o la incomprensión mutua. Se busca representar situaciones cotidianas y realistas, para que el espectador pueda identificarse con los personajes y comprender la dinámica del conflicto

Actividad 2	Ruta de campeones: juego de roles "detective de la mediación"
Momentos	Los videos muestran cómo el mediador actúa como un tercero neutral, facilitando la comunicación entre las partes y ayudándolas a encontrar soluciones mutuamente aceptables. Se destacan las siguientes funciones del mediador: – Facilitar la comunicación: el mediador ayuda a las partes a expresarse de manera clara y respetuosa, evitando interrupciones y malentendidos. – Promover la escucha activa: el mediador anima a las partes a escucharse mutuamente, para comprender sus perspectivas y necesidades. – Identificar los intereses comunes: el mediador ayuda a las partes a identificar los puntos en común, para construir una base para la negociación. – Generar opciones de solución: el mediador ayuda a las partes a generar ideas creativas para resolver el conflicto. – Fomentar el acuerdo: el mediador ayuda a las partes a llegar a un acuerdo voluntario y mutuamente satisfactorio. Importancia de la mediación: Los videos resaltan la importancia de la mediación como una alternativa pacífica y constructiva a la confrontación y la violencia. Se explican los siguientes beneficios de la mediación: – Resolución pacífica de conflictos: la mediación ayuda a evitar la escalada de la violencia y a promover la paz. – Mejora de la comunicación: la mediación ayuda a mejorar la comunicación y las relaciones entre las partes. – Soluciones mutuamente aceptables: la mediación ayuda a encontrar soluciones que satisfagan las necesidades de todas las partes involucradas. – Empoderamiento de las partes: la mediación empodera a las partes para que tomen sus propias decisiones y resuelvan sus propios problemas. – Reducción de costos: la mediación puede ser una alternativa más económica y eficiente que el litigio.



Fuente: elaboración propia.

Emocionalmente hablando y con un poco de profundización, la actividad "Volcán de las emociones" les permitió a los estudiantes poder identificar y poder gestionar sus emociones a lo largo de la jornada escolar. Al cambiar el volcán por la motita de las emociones, los niños escribieron y pegaron sus emociones más negativas; por ejemplo, la ira, el malestar o el resentimiento, en un sitio visible para que luego los analizaran en grupo. La actividad favoreció la autorreflexión y ser consciente de las emociones. Se podrían reconocer las emociones y su influencia en la vida cotidiana del grupo. Al acabar el día, se hizo una reflexión colectiva sobre las emociones de la motita, y el grupo pudo discutir formas más adecuadas y asertivas con las que desligarse de las emociones más negativas. Este actuar favoreció la aparición de modos personales de afrontar las situaciones conflictivas.

A su vez, en la actividad "Detective de la mediación", introducida en el juego "Ruta de campeones", los estudiantes pudieron observar las situaciones de conflictos mediante la representación de videos que mostraban cómo una falta de comunicación, la incomprensión mutua o la escalada emocional podían transformar un desacuerdo en uno que se prolongue en el tiempo. En la representación de los motivos del conflicto se hacía la función del mediador, como aquel que

es el tercero neutral, el cual hace que todos hablen y que las partes implicadas encuentren soluciones satisfactorias. Las partes especificadas analizan las estrategias que podían utilizar los mediadores: la importancia de la escucha activa, la identificación de intereses comunes, cómo generar soluciones equitativas.

Tabla 11. Diario de campo Soy mediador frente al conflicto
 “El superhéroe mediador”

Actividad	Soy mediador frente al conflicto “El superhéroe mediador”
Situación	Con los personajes de ficción favoritos dados por los niños los más populares fueron: Masha, Chase, Skye, El Chavo, Pepa Pig, Bob Esponja.
Momentos	Con los personajes seleccionados se dieron los poderes a cada uno de ellos para lograr la mediación; estos fueron: el poder de escuchar, el poder de conversar entre dos personajes, el poder de hacer amigos, el poder de la tranquilidad, el poder de disolver la rabia. Así, los niños ante situaciones dadas en clase identificaban cómo el mediador elegido con su super poder podía resolverlo. Entre esas situaciones se destacan: 1. Masha (con el poder de hacer amigos): Situación: dos niños en el patio de recreo están discutiendo por un juguete. Acción: Masha, con su energía inagotable, se acerca y, usando su poder, instantáneamente crea un juego divertido que involucra a ambos niños. En segundos, están riendo y jugando juntos, olvidando por completo la disputa. Masha utiliza su poder para unir a las personas a través de la diversión y la espontaneidad. 2. Chase (con el poder de escuchar): Situación: un grupo de niños está perdido en el bosque y están asustados. Acción: Chase, con su agudo sentido del oído, utiliza su poder para escuchar los sonidos del entorno. Distingue el sonido de un arroyo cercano y el canto de los pájaros, guiando al grupo de manera segura de regreso al camino. Chase utiliza su poder para calmar el miedo y brindar seguridad a través de la información.

Actividad	Soy mediador frente al conflicto "El superhéroe mediador"
	3. Skye (con el poder de la tranquilidad): Situación: una discusión acalorada entre dos equipos deportivos amenaza con convertirse en una pelea. Acción: Skye, volando suavemente sobre la multitud, emite una onda de tranquilidad que calma instantáneamente los ánimos. Los niños se sienten relajados y comienzan a hablar de manera pacífica, encontrando una solución amistosa para el juego. Skye utiliza su poder para disipar la tensión y fomentar la calma. 4. El Chavo (con el poder de conversar entre dos personajes): Situación: Quico y Doña Florinda están teniendo un malentendido y no se hablan. Acción: El Chavo, con su peculiar manera de ser, utiliza su poder para convertirse en un puente entre ellos. Transmite los mensajes de uno a otro, aclarando los malentendidos y añadiendo su toque de humor para aligerar la situación. Al final, Quico y Doña Florinda se reconcilian, riendo juntos. El Chavo utiliza su poder para facilitar la comunicación y resolver malentendidos. 5. Peppa Pig (con el poder de disolver la rabia): Situación: George está teniendo un berrinche porque no quiere compartir sus juguetes. Acción: Peppa, con su actitud positiva, utiliza su poder para transformar la rabia de George en una sensación de calma y alegría. Lo invita a jugar juntos, mostrando lo divertido que es compartir. George, ahora tranquilo, accede a compartir sus juguetes y se divierte con su hermana. Peppa utiliza su poder para transformar emociones negativas en positivas. 6. Bob Esponja (con el poder de hacer amigos): Situación: Plankton está tratando de robar la fórmula secreta de la cangreburger y está solo y frustrado. Acción: Bob Esponja, con su optimismo contagioso, utiliza su poder para mostrarle a Plankton que la amistad es mucho más valiosa que cualquier fórmula secreta. Invita a Plankton a jugar y a pasar un buen rato, y Plankton, por primera vez, se siente aceptado y feliz. Bob Esponja utiliza su poder para mostrar el valor de la amistad.

Actividad

Soy mediador frente al conflicto "El superhéroe mediador"

Figura 34.



Fuente: elaboración propia.

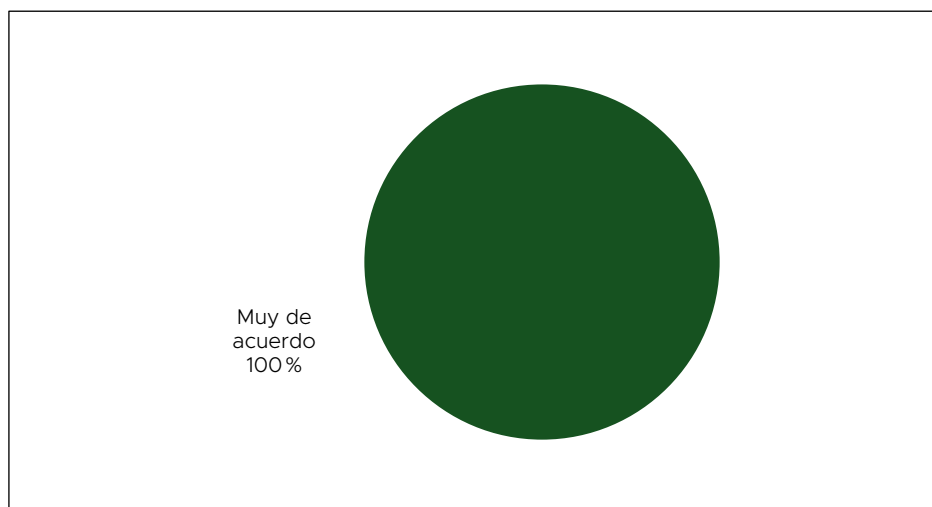
En la actividad "Soy mediador frente al conflicto", el superhéroe mediador posibilitó que los estudiantes profundizaran el concepto de mediación a través de personajes de ficción actuales con la percepción de su mundo de la infancia, a partir de la identificación de poderes de conciliación y resolución de conflictos. De este modo, los niños fueron capaces de buscar formas de gestionar situaciones de desacuerdo, identificando acciones para llevar a cabo en la mediación, como, por ejemplo, poder escuchar, la tranquilidad, la comunicación y construir una relación. A través de estos superhéroes, la idea de actuar con reflexión y empatía estaba mejor visualizada.

La actividad sirvió para que los niños fuesen capaces de buscar la mediación, según muestran los ejemplos sobre la recreación de la gestión de conflictos ordinarios, ya que pudieron explicitar las soluciones pacíficas que buscaban en sus propios personajes favoritos. Por ejemplo, Masha trabajó con el poder de hacer amigos para pasar de la discusión a la expansión del momento de juego en común o Peppa Pig fue capaz de hacer disminuir la rabia de George a partir del diálogo y la empatía. Este tipo de situación reforzó la idea de mediación y, al mismo tiempo, logró que los estudiantes incrementasen su creatividad, y la identificación de posibilidades de estrategias y su posibilidad

de aplicarlas en la vida cotidiana. La actividad fue muy participativa entre los estudiantes que se mostraron implicados en sus roles y que fueron capaces de mostrar comprensión de la necesidad de gestionar las emociones de una manera positiva.

A través del análisis de los diarios de campo fue posible evidenciar cómo las actividades instauradas con la ayuda del juego "Ruta de campeones" influyeron, entre otras cosas, en el desarrollo de estrategias de conciliación y resolución de conflictos en los estudiantes participantes. Durante todas las sesiones se observó el proceso de evolución que mantuvieron los(as) niños(as) a la hora de identificar sus emociones, resolver sus discrepancias y adoptar posturas más reflexivas ante situaciones de conflicto. Se formularon conceptos como la mediación, el diálogo y la empatía que fueron determinantes en la transformación de los modos de relacionarse en el ámbito del aula, así como en entornos ajenos a ella. Sin embargo, con el objetivo de complementar la información anterior y acceder a la visión directa transmitida por los estudiantes en relación con la percepción de los cambios que han vivido en su convivencia escolar, se analizaron los resultados de las encuestas finales, a fin de poder contrastar dicha información con las observaciones registradas a lo largo del proceso de intervención.

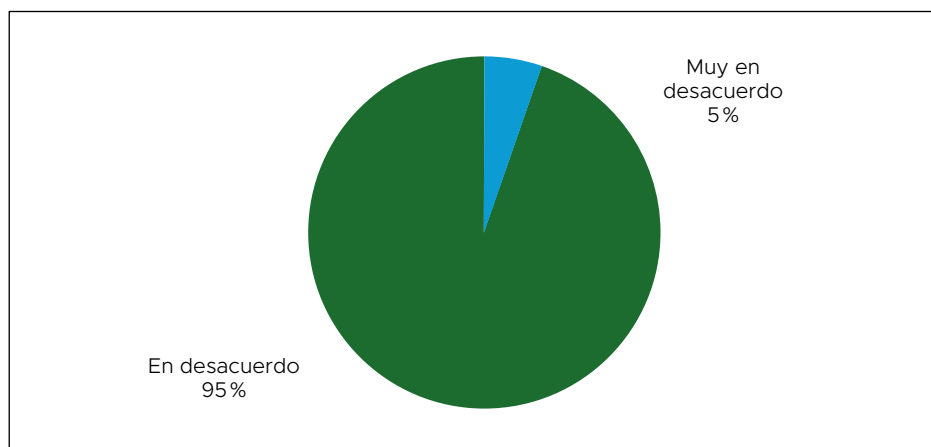
Figura 35. Debemos escuchar y dialogar calmadamente con los compañeros durante un conflicto



Fuente: elaboración propia.

La figura 35 muestra los datos de la encuesta que recoge las respuestas de los estudiantes con respecto a la afirmación “debemos escuchar y dialogar tranquilo con los compañeros en un conflicto”. Al respecto, el 100% de los encuestados optó por la opción “Muy de acuerdo”, lo que reafirma la importancia de escuchar y dialogar con los demás y, por lo tanto, también sugiere la escucha activa como elementos fundamentales para una correcta mediación, lo cual concuerda con lo encontrado en el diario de campo, ya que las actividades habitualmente realizadas incidieron en la mediación y la comunicación entre los mismos compañeros, lo que generó un clima de alta convivencia.

Figura 36. Piensas que un conflicto debe terminar siempre en peleas



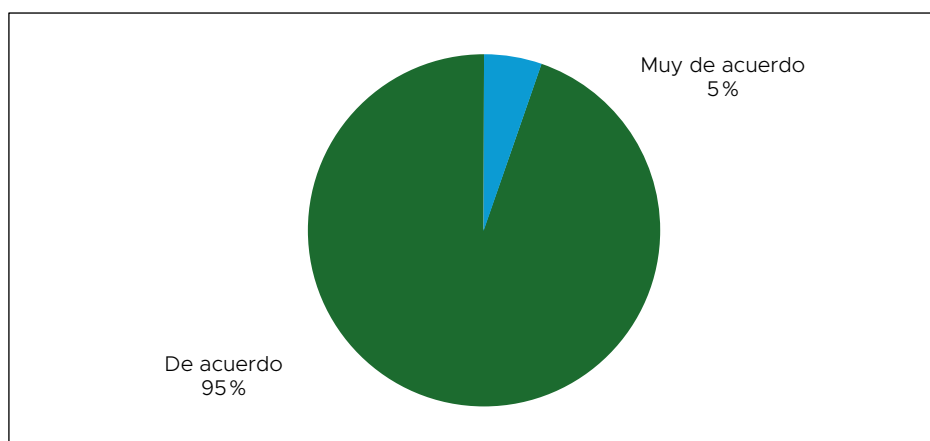
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la figura 36 recoge la percepción que tienen los estudiantes acerca de la frase “Piensas que todos los conflictos tienen que acabar siempre en peleas”. Como se puede ver, el 95% de los estudiantes manifestaron estar muy en desacuerdo y un 5% simplemente en desacuerdo con esta declaración. Los resultados denotan, sin lugar a duda, un claro rechazo a la resolución de conflictos a través de las peleas, por lo tanto, la forma de concebir y gestionar los desacuerdos ha aumentado de modo significativo, puesto que la disminución de actitudes agresivas y el aumento del diálogo son pruebas evidentes del impacto que ha supuesto la intervención, pues los resultados se ajustan a la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Asimismo, los resultados obtenidos son coherentes con las observaciones realizadas durante las sesiones del juego "Ruta de campeones". En el comienzo de las sesiones se identificaron algunas dificultades que presentaban ciertos estudiantes para gestionar sus emociones en situaciones de desacuerdo, de modo que, con la puesta en marcha del desarrollo de las actividades se evidenció una progresiva manera de gestionar los conflictos en las diferentes situaciones que se les fueron presentando. A medida que avanzaban las sesiones, los estudiantes tomaron una actitud más reflexiva y pusieron en práctica herramientas como la comunicación asertiva y la empatía, lo que permitió una disminución de los enfrentamientos y evidenciar una mejora en la convivencia escolar.

En este sentido, la tendencia que reflejan los resultados sugiere que los estudiantes han interiorizado la importancia del respeto al otro y de la mediación en la resolución de conflictos, lo que reafirma, a su vez, la efectividad de las estrategias lúdicas como método de enseñanza de valores y de habilidades socioemocionales. Así, la práctica del juego educativo colaboró no solo a la disminución de comportamientos agresivos, sino también a generar una cultura de paz en el aula; por lo tanto, los resultados obtenidos destacan el sentido de necesidad de incorporar nuevas metodologías en el ámbito educativo para llegar así a instaurar prácticas de intercambio que se basen en el respeto y el diálogo.

Figura 37. ¿Es importante "ponerte en el lugar del otro"?

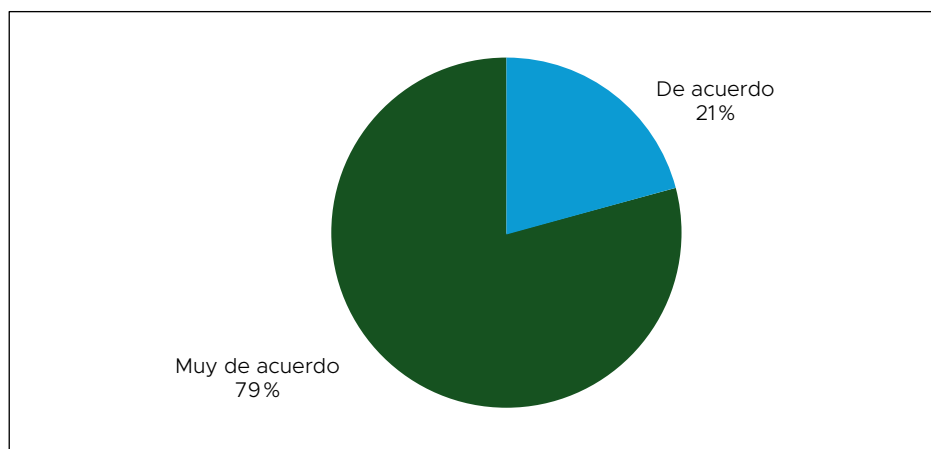


Fuente: elaboración propia.

Tal como se señala en la figura 37, la mayoría de los escolares tienen claro que conviene ponerse en la piel del otro, ya que el 95 % de los escolares asegura estar “de acuerdo” y el 5 % sostiene estar “muy de acuerdo”. Estos datos muestran un destacado grado de conciencia sobre la constatación de la importancia de la empatía en las interacciones sociales; además, evidencian que los escolares son conscientes del hecho de que hay que comprender y respetar las emociones y los pensamientos de los demás, que es fundamental en la tarea de construir relaciones interpersonales bien llevadas.

De acuerdo con los datos presentados es posible considerar que las observaciones durante las sesiones de intervención apuntan hacia un fortalecimiento en la capacidad de reflexión de los escolares frente a las diversas situaciones de convivencia y una mayor facilidad para tener en cuenta diferentes perspectivas antes de hacer juicios u optar por una decisión. De esta forma, durante las actividades lúdicas y pedagógicas se pudo observar que la promoción de la empatía ayudó a reducir actitudes conflictivas y a que desde un primer momento en la actividad se vivencien ambientes escolares basados en el respeto.

Figura 38. Es importante escuchar a la otra persona cuando hay un conflicto



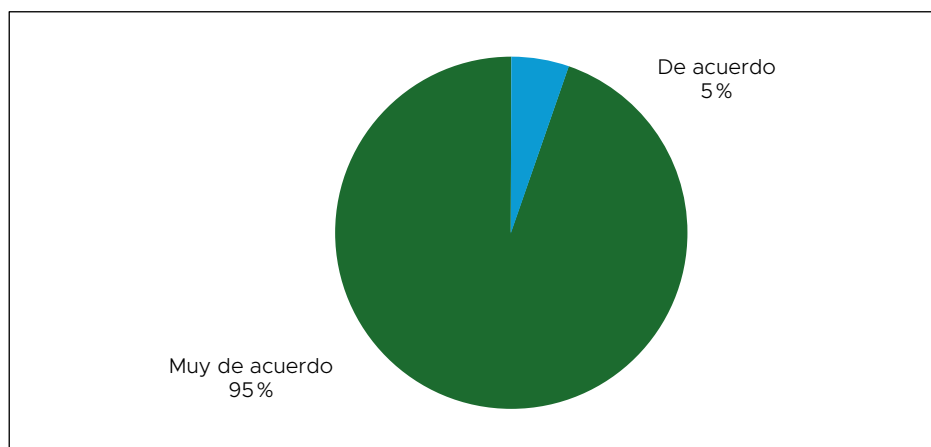
Fuente: elaboración propia.

Como se puede comprobar en los resultados recopilados en la figura 38, la mayoría de los estudiantes identifican la importancia de poner en práctica escuchar al otro cuando se trata de un desacuerdo; en este sentido, el 79 % de los encuestados afirmó estar "muy de acuerdo" y un 21 % ha puesto de manifiesto que están de acuerdo. Lo anterior hace pensar que existe un notable grado de conciencia con respecto a la importancia de escuchar al otro en los conflictos. Ello implicaría un adecuado grado de predisposición hacia la comunicación y el diálogo como estrategias para la educación para la convivencia armoniosa; este dato también coincide con la búsqueda de una mejora en las competencias comunicativas dentro del aula, la cual ha sido puesta de manifiesto por diversos estudios de la educación socioemocional.

Las observaciones que hemos llevado a cabo en la intervención han corroborado que los estudiantes han hecho un avance en su disposición para escuchar los puntos de vista y los argumentos de sus compañeros, además de aportar una mayor dosis de paciencia y respeto al momento de poner en marcha el debate en situaciones de desacuerdo; este aspecto es un signo de avance en el nivel de regulación emocional de las situaciones de conflicto. Durante las actividades llevadas a cabo con el propósito de afianzar la comunicación asertiva, se destacó que, al desplegar la escucha activa, algunos participantes llegaron a eliminar malentendidos y mejorar sus capacidades, en cuanto a la negociación y la resolución pacífica de conflictos; de este modo, es obvio que el uso de estrategias didácticas centradas en la escucha y en la consideración de las demás opiniones ayuda a construir un ambiente escolar donde se encuentre el equilibrio.

Tal como los datos presentados son consistentes con lo anterior, es conveniente seguir ofreciendo estrategias que continúen introduciendo la escucha activa en el aula; para ello se sugieren dinámicas grupales que estimulen la discusión y la argumentación respetuosa, además del uso de ejercicios que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre la importancia de escuchar las opiniones de las personas antes de emitir un juicio final. Aquellos momentos en el proceso formativo se ayudarán a generar un ambiente escolar en el que se puedan experimentar el respeto y la comprensión; a su vez, se ayuda a la construcción de las competencias socioemocionales, necesarias para la convivencia en la comunidad escolar.

Figura 39. Pedir perdón es importante cuando aclaramos un conflicto



Fuente: elaboración propia.

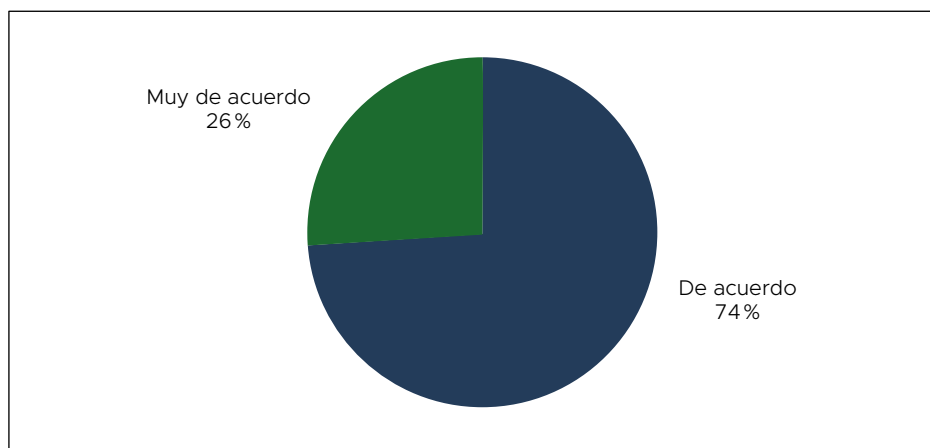
A partir de los resultados que fueron mostrados en la figura 39, el 95 % de los encuestados piensa que pedir disculpas, perdón es un aspecto importante a la hora de poder aclarar un conflicto, de este modo, el 95 % (n=19) de nuestros encuestados afirma estar muy de acuerdo, siendo solo un 5 % (n=1) de nuestros encuestados los que se muestran de acuerdo. Este conjunto de datos presenta una fuerte certidumbre o convicción sobre la consideración del perdón como una de las herramientas importantes en la resolución de conflictos y en la restauración de las relaciones interpersonales. Por otro lado, también refleja que los estudiantes son conscientes de las implicaciones relacionadas con el hecho de hacerse cargo de las acciones que se llevan a cabo y de cómo se puede reparar o restablecer el estado de las relaciones interpersonales al asumir responsabilidad y pedir perdón al mismo tiempo.

En relación con los resultados que exponemos, hay que tener en cuenta que las observaciones que se realizaron en las actividades mostraron que aquellos estudiantes que trabajan el acto de pedir disculpas, porque consideran que es importante pedir perdón, tienden a tener una mayor receptividad para restablecer la armonía de las relaciones interpersonales y, a la vez, son conscientes de la necesidad de regular sus emociones y de no prolongar innecesariamente los conflictos que pueden producirse con sus compañeros. Los hallazgos reflejan la necesidad de potenciar estrategias relacionadas con la empatía y el

reconocimiento de los errores, por lo tanto, la activación de dinámicas de reflexión y la realización de ejercicios prácticos sobre la relevancia del perdón puede contribuir a la potenciación de la convivencia pacífica y a la promoción de competencias socioemocionales en el alumnado.

En consonancia con ello, se aconseja seguir con la ejecución de actividades que potencien la relevancia del perdón en la resolución de conflictos, por lo tanto, es adecuado aplicar estrategias que favorezcan el diálogo y la mediación, en espacios donde el alumnado exprese los sentimientos, tome conciencia de sus fallos y busque la solución desde el asertividad. De acuerdo con lo anterior, el hecho de consolidar estas prácticas en el aula favorecerá a la recuperación de los espacios de aprendizaje y a la promoción de valores como el respeto, la responsabilidad, la empatía, etcétera, que constituyen claves para la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en distintas situaciones.

Figura 40. Debemos actuar cuando alguien siendo maltratado



Fuente: elaboración propia.

En la figura 40, la mayoría de los encuestados (74%) opina que hay que actuar si se ve que alguien está siendo maltratado. Por el contrario, un 26% contesta "muy de acuerdo". Estos resultados manifiestan una clara posición, con respecto a interceder en situaciones de maltrato, pero ponen de manifiesto que los participantes también son conscientes de que hay que intentar resolver situaciones de maltrato o violencia para procurar que haya un entorno seguro y solidario en la comunidad educativa.

De acuerdo con los datos figurales, es evidente que el compromiso de proteger a los demás no se encuentra a niveles óptimos, pero sí puede mejorar la promoción de actos más decididos que lleven a buscar la resolución de las situaciones, reiterar la importancia de la educación en valores o la sensibilización de la responsabilidad individual y colectiva, reforzar medidas y alternativas adecuadas para la denuncia y la actuación de manera efectiva de los estudiantes de forma que participen en el desarrollo de una convivencia promesa y respetuosa.

La información que se desgana en los resultados obtenidos también pone de manifiesto que sería recomendable realizar programas educativos que hagan partícipes a los estudiantes en la toma de posición contra el maltrato. De igual manera, sugieren la necesidad de realización de habilidades socioemocionales y la enseñanza de un protocolo de actuación que permita el desarrollo de medidas que motiven a los estudiantes a actuar cuando este tipo de situaciones lo requiera. La concreción de un ambiente escolar que se fundamenta en la cultura vital del respeto y la solidaridad puede efectivamente servir para desarrollar espacios junto a un ambiente de bienestar y respeto para todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Discusión

La triangulación de los hallazgos derivados del cuestionario, la entrevista y los diarios de campo; aunado al bagaje teórico y antecedentes empíricos permite validar el impacto del juego Ruta de Campeones en la formación y el fortalecimiento de las habilidades conciliatorias y de resolución de conflictos en los estudiantes de la sede Algarrobo. En este sentido, Galtung (1969, citado por Sandoval, 2023) afirma que el conflicto no debe ser considerado como una cuestión aislada, sino como el reflejo de las estructuras y de las dinámicas que existen en una comunidad. En consecuencia, los resultados de este trabajo, antes de la intervención, mostraron que los estudiantes tenían, en efecto, una concepción del conflicto como un enfrentamiento negativo, mientras que, después del proceso, mostraron una mayor predisposición hacia el diálogo y la negociación como estrategias de resolución de conflictos.

Este hallazgo coincide con lo indicado por Alcaraz y Lorenzo (2016), quienes entienden que el conflicto se asocia, en la mayoría de los casos, con una concepción de oposición, pero que esta percepción

puede modificarse gracias a transformaciones impulsadas por diseños educativos centrados en la regulación emocional y en la adquisición de habilidades sociales. Por otro lado, la educación emocional afloró como un ingrediente central para la resolución de conflictos en el aula, hallazgo que se corresponde con las investigaciones de Brackett *et al.* (2011, citado en Zhoc *et al.*, 2020), quienes afirman que la inteligencia emocional es uno de los procedimientos básicos para la convivencia y el éxito escolar. Por otra parte, en los diarios de campo se evidenció que los niños(as) estaban controlando mejor sus reacciones emocionales y aprendían a reconocer las emociones de sus compañeros de clase, lo que ayudaba a la resolución pacífica de las discrepancias.

Esta línea de trabajo corrobora las investigaciones de Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A. y Wojcikiewicz, S. (2022) sobre el aprendizaje social y emocional (SEL) subrayan que las intervenciones lúdicas favorecen el desarrollo de capacidades comunicativas y de autorregulación, lo cual permite que los estudiantes gestionen mejor sus interacciones.

El juego como recurso didáctico mostró ser un medio útil para la adquisición de capacidades de mediación y conciliación, que concuerda con las argumentaciones de Gee (2024) que defiende que los entornos de juego proporcionan experiencias de inmersión que favorecen el aprendizaje situado. En este caso, el juego "Ruta de campeones" hizo los estudiantes practicaran la búsqueda de formas de resolución de conflictos en un ambiente controlado; esto se proyectó posteriormente en una mejor convivencia en el aula. Del mismo modo, Monteiro *et al.* (2024) defienden la idea de que los juegos pueden ser creados para tratar realidades que pueden ser reproducidas en entornos educativos, lo que favorece su impacto en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Los hallazgos también coinciden con los antecedentes investigativos que han dado cuenta de las repercusiones del juego en la regulación de conflictos y la convivencia escolar. La investigación de Anacona Samboní (2020) evidenció que la gamificación produce cambios en la conducta de los estudiantes, lo que se traduce en interacciones más armoniosas; esta apreciación se observa en la presente investigación al comprobarse una merma en las contiendas y un uso de estrategias pacíficas para resolver diferencias. A su vez, los trabajos de Amaya Aldana y Díaz Peña (2019) enfatizan cómo el juego libre hace que emerja la intención en los(as) niños(as) de socializar, lo cual fue comprobado

en la interacción de los estudiantes después de haber utilizado el juego. A su vez, se pudieron llevar a la práctica las dinámicas lúdicas de Samper Sabalza y Muñoz Adarraga (2019), las cuales hicieron emerger las habilidades de mediación y el diálogo, así como mejorar su capacidad de expresarse y de negociar acuerdos.

Finalmente, la pertinencia del juego "Ruta de campeones" como estrategia pedagógica queda reforzada con los estudios de Ladson-Billings (2021), los cuales enfatizan que hace falta hacer adaptaciones de las metodologías educativas a los contextos educativos culturales. En la sede Algarrobos hubo la posibilidad de probar que el uso del juego no solo mejoró la resolución de conflictos, sino que también mejoró las prácticas de comunidad y de pertenencia hacia los(as) niños(as). En consecuencia, la propuesta presentada en esta investigación hace que se demuestren las investigaciones previas, pero también surjan evidencias nuevas sobre la efectividad que tiene el juego como un proceso de aprendizaje para mejorar la convivencia y las habilidades de conciliación entre los(as) niños(as), aunque surge la necesidad de seguir avanzando en el uso de metodologías que sean innovadoras para la educación en el ámbito de la resolución de conflictos.

Conclusión

Los resultados encontrados a lo largo del desarrollo de la investigación son un gran indicador que muestran que la puesta en marcha del juego "Ruta de campeones" en la sede Algarrobos del municipio de San Calixto (Norte de Santander) ha tenido un efecto importante en la asertiva conciliación y la resolución pacífica de conflictos en los estudiantes de educación primaria. Con respecto a la evaluación del primer objetivo específico relacionado con el diagnóstico inicial sobre el estado de las capacidades de conciliación y resolución de conflictos de los estudiantes, las conclusiones obtenidas del diagnóstico inicial mostraron que existían problemáticas latentes en la convivencia escolar, manifestadas a través de la presencia de actitudes agresivas, carencia de regulación emocional y falta de estrategias para la negociación de las diferencias. Tanto los cuestionarios como los diarios de campo hacen evidente que los estudiantes presentan problemáticas para manejar los conflictos de una manera asertiva, optando en muchas ocasiones por la confrontación verbal y la confrontación física en las situaciones de desacuerdo.

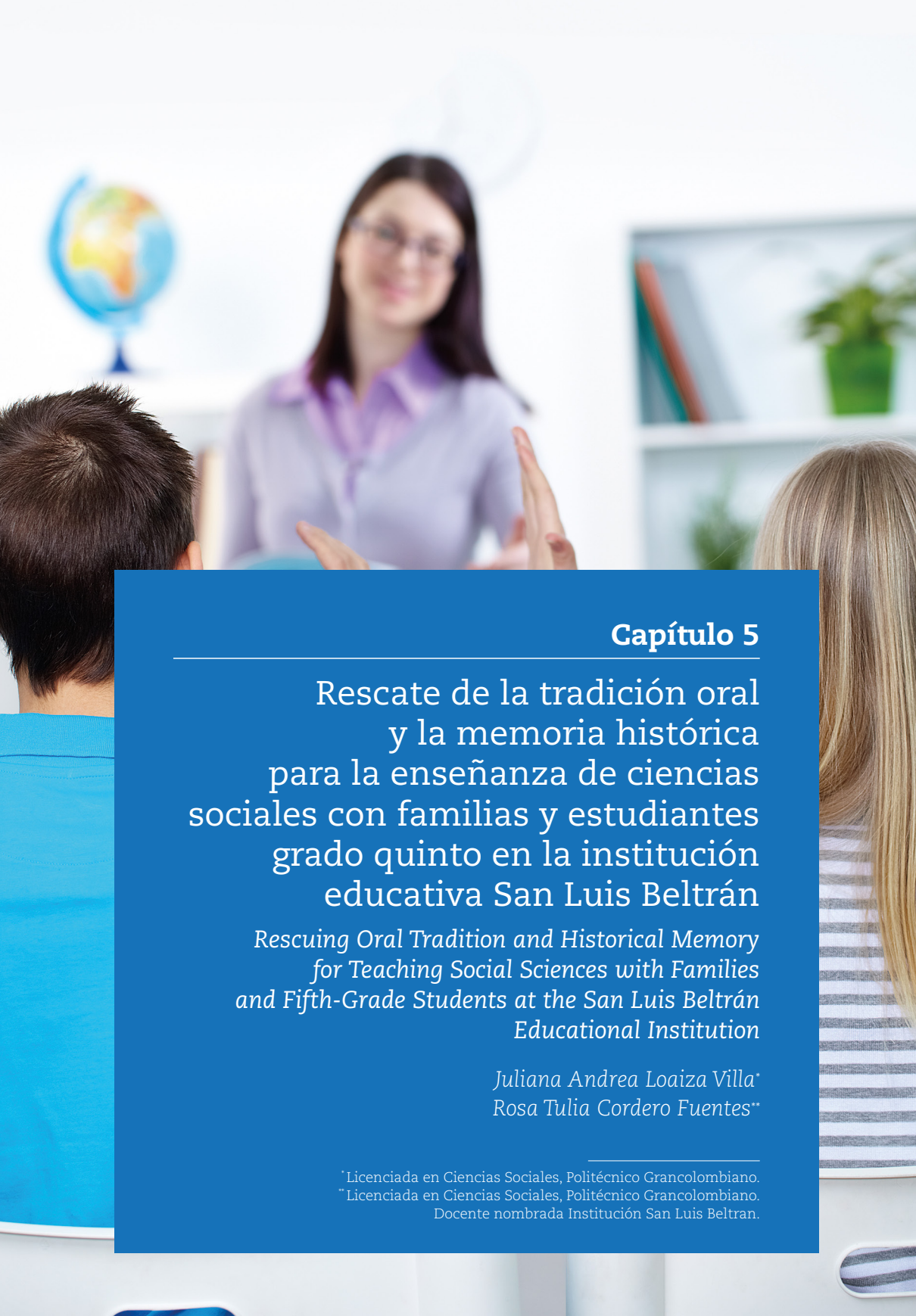
Con respecto al segundo objetivo específico propuesto, indagar las nociones de convivencia, conflicto, agresión, tolerancia y negociación en los estudiantes y sus familias, se pudo evidenciar que si bien los(as) niños(as) poseen una noción básica de esos conceptos, la aplicación de estos a la vida cotidiana era escasa, puesto que no contaban con herramientas prácticas para la resolución de conflictos. La triangulación de los datos con otros, provenientes del marco teórico hace evidente que la manera de concebir el conflicto en la comunidad educativa está determinada por el contexto sociocultural y por las dinámicas familiares afianzadas en la autoridad y en el mandato. No obstante, la intervención pedagógica demostró que a través del juego era posible cambiar las concepciones acerca del conflicto promoviendo una visión del conflicto como una oportunidad de aprendizaje, más reflexiva y colaborativa.

En cuanto al tercer objetivo, centrado en evidenciar las capacidades de conciliación y resolución asertiva de conflictos cotidianos por parte de los estudiantes a partir de la implementación del juego "Ruta de campeones", los resultados a partir de la observación de la intervención pedagógica demostraron su enfoque en mejorar la comunicación, la empatía y la toma de decisiones: los estudiantes alcanzaron una mayor capacidad para expresar sus emociones, dialogar con los pares y buscar soluciones a conflictos consensuadamente. Dicho impacto se observa en la comparación entre el diagnóstico inicial y los resultados finales, donde también se aprecia una baja en la presencia de comportamientos agresivos y un incremento de estrategias de mediación/negociación en el aula.

La triangulación de los hallazgos con los aportes teóricos y antecedentes investigativos reafirman que la gamificación y el aprendizaje basado en el juego son herramientas efectivas para trabajar las competencias socioemocionales en la infancia; asimismo, se refuerza la pertinencia de las estrategias lúdicas en la formación de ciudadanos que lleven a cabo esta forma de gestión del conflicto de manera pacífica, y lo que es más relevante, coincide con lo indicado por las investigaciones previas sobre el uso del juego en la promoción de la convivencia escolar.

De esta forma, se advierte la necesidad de formalizar el acompañamiento docente y la formación en mediación escolar con el objetivo de que las prácticas de resolución de conflictos se afirman en el tiempo y continúen más allá del espacio del aula. En líneas generales, la

investigación permite confirmar que el juego "Ruta de campeones" no solo promueve la adquisición de herramientas para la conciliación y para la resolución de conflictos, sino que también permite incidir en las prácticas de relación y convivencia de la comunidad educativa.



Capítulo 5

Rescate de la tradición oral y la memoria histórica para la enseñanza de ciencias sociales con familias y estudiantes grado quinto en la institución educativa San Luis Beltrán

*Rescuing Oral Tradition and Historical Memory
for Teaching Social Sciences with Families
and Fifth-Grade Students at the San Luis Beltrán
Educational Institution*

Juliana Andrea Loaiza Villa*

Rosa Tulia Cordero Fuentes**

* Licenciada en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

** Licenciada en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.
Docente nombrada Institución San Luis Beltrán.

Introducción

El proyecto “Tradición oral y memoria histórica” surge de la necesidad de salvaguardar el legado cultural que constituye el patrimonio inmaterial del corregimiento San Martín de Loba, un contexto donde la rápida globalización y los avances tecnológicos amenazan con dejar en el olvido las raíces y las tradiciones que nos identifican como comunidad. Por lo tanto, es importante vincular a la comunidad educativa San Luis Beltrán en emprender acciones concretas para salvaguardar nuestra historia colectiva y transmitirla a las futuras generaciones.

La tradición oral, como portadora de relatos, mitos, leyendas, dichos, refranes, supersticiones y costumbres propias, transmitidas de generación en generación, encierra un tesoro de sabiduría y conocimiento que crea nuestra identidad cultural; sin embargo, esta valiosa forma de transmisión del saber se enfrenta a la desaparición causada por el paso del tiempo y la falta de interés de las nuevas generaciones en conocer la historia de sus ancestros.

Por lo tanto, el proyecto tiene como objetivo principal promover la recuperación de la tradición oral e histórica del corregimiento San Martín de Loba con la participación de las familias y los estudiantes del grado quinto de la institución Educativa San Luis Beltrán a través de estrategias pedagógicas significativas. En dichas estrategias se pretende recopilar, documentar y difundir los relatos, los mitos, las leyendas,

los dichos y las historias, de la comunidad; además de lo anterior, se parte de la investigación y la contextualización histórica en el aula. En este sentido, la pregunta de la investigación es ¿cómo recuperar la tradición oral e histórica del corregimiento San Martín de Loba con la participación de las familias y estudiantes del grado quinto?

Por otra parte, este proyecto está alineado con los objetivos educativos de las ciencias sociales al proporcionar una oportunidad única para el aprendizaje investigativo, experiencial y la participación de los estudiantes y sus familias en la preservación de su herencia cultural. Al involucrar a la comunidad escolar en la recolección y el análisis de relatos orales, se promueve el desarrollo de habilidades como la investigación, el trabajo en equipo, la empatía y el respeto por la diversidad cultural.

En resumen, el proyecto de "Tradición oral e histórica" no solo busca salvaguardar nuestro patrimonio cultural, sino también fortalecer el tejido social, promover la identidad cultural y enriquecer el proceso educativo de nuestra comunidad.

El problema

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria enfrenta diversos desafíos, entre ellos, la desconexión de los estudiantes con su historia local y regional, así como la falta de comprensión sobre la importancia de la tradición oral y memoria histórica como fuente de conocimiento. En el contexto de la Institución Educativa San Luis Beltrán, ubicada en el corregimiento San Martín de Loba, municipio de Sardinata (Norte de Santander), se evidencia una brecha en la transmisión intergeneracional de las narrativas culturales locales.

Después de efectuar un rastreo sobre el currículo de la institución educativa San Luis Beltrán en relación con la enseñanza de las ciencias sociales y buscar sus planes de estudio, se pudo observar que en dichos planes se habla solo en partes de la importancia de las tradiciones culturales existentes en cada uno de las regiones del país, donde se plasman algunas actividades que involucran a las familias de los estudiantes, en cuanto a la narración de mitos leyendas, coplas, refranes, supersticiones, lo cual evidencia ejercicios a nivel nacional o regional y no enfatiza en el contexto local.

Las tradiciones orales de Colombia se incorporan en el grado tercero como se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Incorporación de las tradiciones orales en la institución

Grado	Eje temático	Guía y temas	Temática
Tercero	Valoremos nuestras riquezas	Guía 13: ¿Cómo es la cultura de nuestra región?	– Nuestra herencia cultural – Tradiciones culturales
		Guía 14: ¿Cuál es nuestro patrimonio cultural?	– La toponimia y antroponimia – Patrimonio cultural: material e inmaterial
		Guía 16: Valoremos nuestra cultura colombiana	– Mitos, leyendas, dichos, refranes, supersticiones – Celebraciones religiosas

Fuente: elaboración propia.

Como maestras en formación y generadoras de cambios en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales, se pretende adaptar este tema al contexto social inmediato del estudiante, ya que es donde se emerge la riqueza de las memorias plurales y es necesario que ellos las conozcan. El trabajo sobre las memorias de su territorio los invita a desarrollar pensamiento crítico y la capacidad de análisis, al comparar diferentes narrativas y comprender los procesos históricos en un contexto cercano a ellos; además, les ayuda a ver la conexión entre lo que aprenden en la escuela y su contexto inmediato.

No se encontraron evidencias de investigaciones previas sobre esta temática, en la institución. En el año 2022, Alexander Peña Murcia, docente de la I.E. San Luis Beltrán, intentó rescatar la memoria histórica del corregimiento mediante entrevistas a algunos de los habitantes más antiguos, quienes compartirían sus relatos, historias de vida, anécdotas, mitos y leyendas; su plan incluía grabar estas narraciones, investigar aspectos socioeconómicos y, luego, con toda la información recopilada, producir un documental que se difundiría en las plataformas digitales y redes sociales de la institución, sin embargo, la investigación no se concretó debido a la presencia de grupos armados en la región, lo que generó en el docente un temor a explorar los diferentes

espacios necesarios para obtener la información, además, la falta de compromiso e interés de los estudiantes, que se mostraron apáticos y reacios a colaborar, también dificultó el avance del proyecto.

En cuanto a la participación de las familias en los ejercicios de memoria cultural, se observa que, aunque se han propuesto actividades, no hay un seguimiento efectivo, aunque existe la estrategia del cuaderno "Mis relatos" para recopilar las narraciones, documentar y compartir historias, vivencias, mitos, leyendas y otros elementos de la tradición oral dentro del corregimiento, el cual les permite plasmar por escrito representativos que han sido transmitidos de generación en generación. Con este cuaderno se contribuye a la preservación de la memoria cultural y la identidad local; asimismo, a través de este ejercicio se promueve la creatividad, la expresión escrita y el sentido de pertenencia, lo que facilita la creación de un registro tangible de la herencia cultural de la comunidad. Pero no se retroalimentan los relatos en el aula, por eso se considera importante dar mayor relevancia a las familias, entendiendo que la integración de la memoria histórica y la tradición oral en el currículo escolar se ha visto obstaculizada por la falta de espacios de colaboración entre la familia y la escuela, ha limitado la transmisión de conocimientos y valores esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro espacio de participación que se les brinda a las familias en la institución son las "Escuelas y familia" donde se tratan temas como educación con amor y límites, convivencia escolar prevención y resolución de conflictos, prevención de abusos sexuales y embarazos no deseados, así como uso adecuado de la tecnología. Estos talleres se realizan de manera periódica; en estos se desarrollan e implementan estrategias pedagógicas que integren estos elementos en la enseñanza de las ciencias sociales, involucrando de manera activa a la comunidad educativa.

No obstante, la acelerada modernización y los cambios socioculturales han provocado que las nuevas generaciones se distancien de sus raíces históricas y culturales, la falta de conexión con las tradiciones, narraciones locales ha creado una brecha en la comprensión del pasado y su impacto en el presente. También se ha notado que existe una limitada apreciación de la tradición oral, ya que en la era digital la transmisión de conocimientos se ha enfocado principalmente en recursos impresos y digitales, dejando en un segundo plano el valor de las narrativas orales. Por ejemplo, las personas mayores de la

comunidad relatan que la transmisión de la memoria histórica y las tradiciones orales se realizaba en el seno familiar, cada noche, antes de acostarse, las familias se reunían para compartir historias de vida, mitos, leyendas y costumbres de sus antepasados; este momento no solo servía para fortalecer los lazos, sino también para educar a las nuevas generaciones sobre su propia historia y patrimonio cultural.

A través de estas narraciones se transmitían valores, conocimientos y lecciones de vida que formaban la identidad y el carácter de los jóvenes. En este sentido, la gente mayor señala una transformación significativa en las dinámicas familiares y en el comportamiento de los jóvenes de hoy, que muestra un marcado desinterés en las pláticas familiares, puesto que están frecuentemente absortos en sus celulares y dispositivos electrónicos, lo que limita las oportunidades para interactuar y aprender de las experiencias y los conocimientos de los mayores.

Las redes sociales y el entretenimiento digital han cambiado drásticamente la manera en que los jóvenes pasan su tiempo libre, el medio de información y entretenimiento en línea desvía la atención de las actividades tradicionales. De igual manera, la globalización ha facilitado el acceso a culturas, costumbres y comportamientos de otras partes del mundo, lo cual ocasiona que los jóvenes adopten nuevos estilos de vida influenciados por tendencias globales, que a menudo difieren de las tradiciones locales; otro factor que ha afectado las dinámicas familiares son los factores económicos y sociales, las obligaciones laborales y la vida moderna pueden reducir el tiempo disponible para reuniones familiares tradicionales.

La falta de interés en las historias y las tradiciones locales puede llevar a una desconexión cultural, los jóvenes pueden perder el sentido de pertenencia y la identidad que proviene del conocimiento de su propia historia y patrimonio, las historias transmitidas oralmente contienen sabiduría y lecciones valiosas que no siempre están documentadas. Sin estas narrativas, se corre el riesgo de perder conocimientos importantes sobre la vida, la naturaleza y las relaciones humanas. Las reuniones familiares y la transmisión de historias ayudan a fortalecer los lazos comunitarios, la disminución de estas prácticas puede llevar a una sociedad más fragmentada y menos cohesionada.

El señor Hipólito Castellanos, adulto mayor del corregimiento, resalta la importancia de incorporar la tradición oral y la memoria histórica en el currículo escolar para despertar el interés de los jóvenes en

actividades como la recopilación de historias, proyectos de historia oral y eventos culturales. Además, la tecnología se podría incorporar como una herramienta para preservar y transmitir la tradición oral, mediante el uso de aplicaciones, videos y plataformas digitales con las que pueden documentar y difundir historias locales. También sugiere que desde la Institución Educativa se organicen eventos en los cuales personas mayores compartan sus historias con los jóvenes con el fin de que se revitalice el interés en la tradición oral, talleres intergeneracionales para fomentar el diálogo y la comprensión entre distintas generaciones, campañas de sensibilización que recalquen la importancia estos temas, revalorizando las prácticas del diálogo.

El adulto mayor en mención concluye reiterando la importancia de la tradición oral y la memoria histórica que son pilares fundamentales para la identidad cultural y la cohesión social de una comunidad; aunque las dinámicas familiares y el interés de los jóvenes han cambiado en la era digital, es posible revitalizar estas prácticas mediante la integración en el sistema educativo, el uso creativo de la tecnología y la promoción de eventos comunitarios.

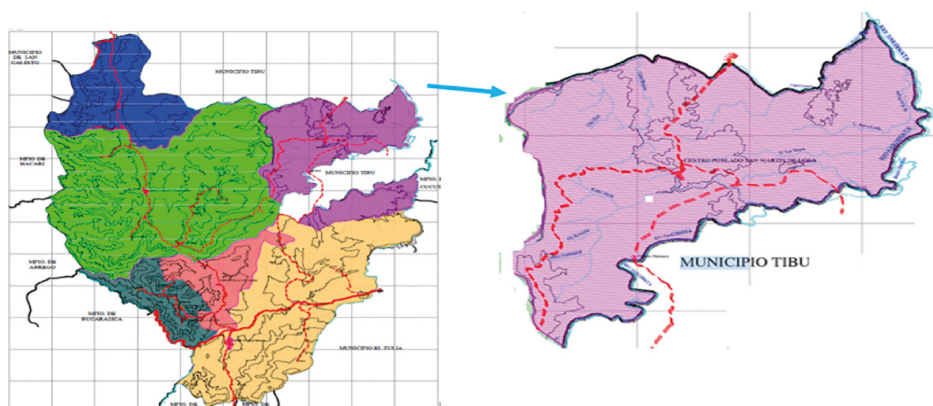
Para hablar del corregimiento se encontró la reseña histórica, escrita por el señor Uving Molina Ballesteros (2018) donde narra: San Martín de Loba, un corregimiento en la región del Catatumbo (Norte de Santander), ha experimentado una profunda transformación impulsada por la exploración petrolera desde la década de 1930. Este proceso atrajo a trabajadores y pobladores que ayudaron a establecer la comunidad. Originalmente, fue conocido como "La Balastera", pero cambió su nombre a San Martín de Loba en 1945 por iniciativa de un residente prominente, quien propuso la nueva denominación como un acto de devoción religiosa.

La economía local evolucionó de la dependencia inicial del petróleo a una diversificación agrícola, destacando el cultivo de palma africana, que se convirtió en la principal actividad económica desde el 2001. La infraestructura del corregimiento incluye servicios básicos, aunque enfrenta desafíos, especialmente, en el suministro de agua y la conectividad.

La comunidad también ha sido afectada por la violencia y el conflicto armado, lo que resultó en desplazamientos forzados en los años noventa, sin embargo, desde el 2001, los residentes retornaron y se dedicaron a reconstruir su economía y tejido social, con un enfoque en la

agricultura y la revitalización de las actividades culturales y religiosas. San Martín de Loba es un ejemplo de resiliencia, adaptándose a cambios económicos y sociales mientras mantiene una fuerte cohesión comunitaria, sustentada en la agricultura y las tradiciones locales.

Figura 1. Localización del Corregimiento San Martín de Loba



Fuente: Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental (2001).

El corregimiento de San Martín de Loba se encuentra en el municipio de Sardinata, en el departamento de Norte de Santander, dentro de la región conocida como El Catatumbo, una zona de gran relevancia cultural, económica y ambiental en Colombia. Este corregimiento cuenta con un entorno natural propicio para la agricultura y la ganadería, que constituyen las principales actividades económicas de sus habitantes, la agricultura en San Martín de Loba se centra en cultivos como el plátano, la yuca, palma de corozo y otros productos básicos, esenciales tanto para el consumo local como para la comercialización; por su parte, la ganadería, orientada en su mayoría al ganado bovino, es una fuente importante de ingresos y de abastecimiento de carne y leche para la región.

Además de estas actividades, el corregimiento refleja la riqueza cultural y las tradiciones propias de la zona rural, siendo parte fundamental del tejido social y económico del municipio de Sardinata, en un contexto marcado por los retos y oportunidades de la región del Catatumbo (Molina Ballesteros, 2018).

Objetivos

El objetivo general es promover la recuperación de la tradición oral histórica del corregimiento San Martín de Loba, con la participación de las familias y estudiantes del grado quinto de la institución Educativa San Luis Beltrán, a través de estrategias pedagógicas significativas.

Los objetivos específicos:

- Rastrear el lugar que ocupan las ciencias sociales en la institución mediante la recopilación y análisis de archivos institucionales.
- Vincular a las familias en el proceso de recuperación de la memoria y la tradición oral mediante el uso del cuaderno viajero, promoviendo la participación en el grado 5.
- Construir un material didáctico propio para la enseñanza de las ciencias sociales en la institución Educativa San Luis Beltrán, a partir de la creación de archivo documental.

Pregunta problematizadora

¿Cómo recuperar y recopilar la tradición oral e histórica del corregimiento San Martín de Loba con la participación de las familias y estudiantes del grado quinto?

Antecedentes

Contexto internacional

Ong, W. J. y Hartley, J. (2016) en su libro *Oralidad y escritura*, el autor explora el impacto que la escritura ha tenido en la forma en que pensamos y nos comunicamos. En ese sentido, los autores sostienen que la transición de una cultura oral a una cultura escrita ha tenido profundas implicaciones en la conciencia humana y en la organización social, por lo tanto, argumenta que la tradición oral se caracteriza por la presencia inmediata y la interacción directa entre hablante oyente, así como por la memorización y la repetición de estructuras narrativas. Por otro lado, la escritura introduce una separación entre el

autor y el lector, así como una mayor capacidad de almacenamiento y empleo de información.

Estos autores también indagan cómo la escritura ha transformado nuestra concepción del tiempo y del espacio, así como nuestra capacidad para abstraer y conceptualizar el mundo que nos rodea; al respecto argumenta que la escritura ha permitido la creación de un sentido de la historia y la narrativa. En resumen, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Ong & Hartley, 2016) es una obra influyente que examina las diferencias entre la oralidad y la escritura, así como el impacto cultural, epistemológico y social de la transición de una cultura oral e histórica de generación en generación.

Para el presente proyecto también fue necesario estudiar algunas investigaciones a nivel internacional, nacional y regional, las cuales estuvieron enfatizadas en la influencia de la tradición oral e histórica, como herramienta importante para la enseñanza de las ciencias sociales. Una de estas fue *Observaciones sobre la historia oral*, escrita por Alessandro Portelli (2018) para la Universidad La Sapienza (Italia). Se trata de una recopilación de datos investigativos que relacionan a la oralidad con diferentes disciplinas, como la escritura y la lectura, tratando, de igual forma, subtemas importantes como la importancia, la estructura y los diferentes productos que pueden originarse con base en la oralidad (Portelli, 2018).

Una segunda investigación, consiste en un artículo titulado: “Usos y beneficios de la historia oral”, de Antonio Rodríguez García, Rosa Luque Pérez y Ana Navas Sánchez, en el año 2014 para la Universidad de Granada, ubicada en España. Se trata de una revisión bibliográfica que encierra diversos temas como el concepto, el origen, la importancia, las implicaciones, los beneficios, los problemas y las recomendaciones para la realización de investigaciones para historias orales, en el cual se concluyó que el uso de la historia oral puede ayudar a conocer diversas y distintas realidades sobre las personas, los acontecimientos, los sucesos, entre otros. De igual forma, se posicionan los relatos verbales en un puesto muy importante entre los métodos utilizados para manejar los temas históricos, ya que se reconoce como una herramienta que permite comprender realidades diferentes, para interpretar y tener visiones distintas, con el fin de lograr construir un texto histórico (Rodríguez et al., 2014).

Otra investigación que se tuvo en cuenta un artículo titulado "La tradición oral como parte de la cultura", el cual fue realizado por Marisela Jiménez, magíster en Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo, Venezuela, y publicado por la revista *ARJÉ* en el año 2017. La investigación afirma que, en un mundo globalizado, donde las identidades se mezclan, la oralidad es aquello que vincula al hombre más íntimamente con su contexto familiar, social y comunitario, lo cual sigue siendo un elemento importante para el reconocimiento propio, para comprender el origen y para no perder de vista la tradición oral e histórica del contexto social donde se está inmerso. Asimismo, se tratan temas e ideas importantes acerca de la tradición oral como incluyente de la cultura existente en los pueblos, así como la importancia que tiene para la transformación educativa. Dicho artículo plantea como conclusión y recomendación que las instituciones educativas deben aprovechar su conocimiento cultural encerrado en su entorno local para alcanzar sus metas en cuanto a la enseñanza de estas áreas, utilizando a los estudiantes como principales actores del aprendizaje (Jiménez, 2017).

De igual manera, se utilizó como referencia un estudio titulado "Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura", elaborado por Clara Susana Buitrago Díaz, máster en Educación, para la Universidad Nacional de Bogotá, en el 2017. El objetivo principal de este proyecto fue reconocer la importancia de la participación de los estudiantes y sus familias en su proceso de aprendizaje, resaltando la necesidad de explorar diversas herramientas como imágenes, videos, libros y acudir a las personas adultas que viven en la comunidad, para que los estudiantes interpreten el mundo y expresen sus pensamientos y emociones a través de la oralidad. Esto demuestra claramente cómo las personas pueden utilizar la oralidad histórica como medio primario para comunicarse. Asimismo, se destaca la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo, fomentando la escritura colaborativa, y se reflexiona sobre la necesidad de integrar los procesos de lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales que se desarrollan y enriquecen a través de la interacción con los demás miembros de la comunidad (Buitrago, 2017).

Una segunda investigación, se trata de una tesis titulada: *La oralidad: Un camino de retos y tropiezos*, realizado por Martha Janeth Barrera Cuervo y Sandra Milena Reyes García para la Universidad Distrital Francisco

José de Caldas (2016). Esta investigación tiene como propósito principal lograr el desarrollo de la oralidad en los niños de preescolar por medio de la explicación como herramienta de enseñanza. Además, su reflexión se enfocó en las estrategias pedagógicas e investigativas que los profesores pueden emplear para destacar la importancia de la oralidad en los primeros años de la educación, integrando estos métodos con los contenidos establecidos en el currículo y el plan de estudios propuesto por la institución. Gracias a este trabajo realizado, se logró que los niños en edad escolar pudieran desarrollar discursos más completos a través del uso de la explicación como método de enseñanza, lo que les ayudó a comprender nuevos conceptos que luego aplicaron adecuadamente en los planes de estudio sugeridos (Barrera y Reyes, 2016).

Por su parte, Julio César Perlaza Alegría (2018), en su investigación titulada: “La tradición oral como método de enseñanza de la historia, una investigación aplicada en la institución educativa Rafael Pombo de la vereda La cuchilla, municipio de Marmato, departamento de Caldas”, para la Universidad Tecnológica de Pereira. El proyecto fue pensado luego de hacer un análisis con los estudiantes de la Institución Educativa Rafael Pombo, quienes desconocen sus orígenes y la historia que los abuelos han construido de generación en generación; por ello, fue necesario consultar a personas mayores y líderes de la comunidad sobre la forma como se creó la vereda y cuál ha sido su linaje a través de la historia. A partir de ello se diseñaron y se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas a padres de familias y estudiantes.

El municipio de Marmato tiene una historia alrededor de personajes, lugares y una admirable tradición, pero, lastimosamente, esta se ha dejado en el olvido, ya que solo la conocen los adultos mayores y algunos ciudadanos que han indagado su descendencia; por tal razón se desarrolla este proyecto investigativo, además se desea que los estudiantes se apropien de lo suyo, de sus pertenencias históricas por medio de la tradición oral. Para dar cumplimiento a los objetivos, así como para alcanzar las metas trazadas, se realizaron varias entrevistas a quienes conocen la historia de la región, tales personas son algunos adultos mayores que tienen conocimiento del tema, los líderes comunales, quienes, por su entrega a la comunidad, se han tomado el tiempo para investigar y conocer datos del pasado que son de gran interés para el proyecto. De igual manera, se indaga en lugares puntuales donde se puede encontrar más información, como la visita al Cerro de la Cruz.

En cuanto al contexto regional, el artículo de investigación "Mitos, cuentos de espantos y leyendas: tradición oral en el municipio del Socorro, Colombia" (2019) Lizarazo et al. se sumerge en la riqueza y diversidad de la tradición oral en esta localidad específica. Los investigadores, Óscar Rueda, Giovanni Bohórquez y Jaqueline Estévez Lizarazo, se embarcan en un proceso de recopilación y análisis de una variedad de relatos transmitidos oralmente, incluyendo mitos, cuentos de espantos y leyendas arraigadas en la cultura local del Socorro.

Mediante entrevistas y trabajo de campo, los autores logran identificar y documentar estas narrativas, profundizando en su contenido, contexto cultural y significado dentro de la comunidad. Más allá de la mera recopilación de historias, el artículo destaca la importancia cultural de estas narrativas orales, subrayando el papel que desempeña la transmisión de valores, creencias y prácticas tradicionales a lo largo del tiempo.

Al explorar estos relatos, el artículo proporciona una visión en profundidad de la tradición oral en el municipio del Socorro, lo que permite una comprensión más completa y enriquecedora de su patrimonio cultural. Además, resalta cómo estas historias no solo son elementos de entretenimiento, sino también herramientas importantes para la preservación y la transmisión de la identidad cultural local. En última instancia, el estudio ofrece una mirada reflexiva sobre la relevancia continua de la tradición oral en la sociedad contemporánea del Socorro, destacando su capacidad para unir a la comunidad, transmitir conocimientos ancestrales y fortalecer el sentido de pertenencia cultural entre sus habitantes.

El proyecto de investigación "Puesta en marcha de un lugar de memoria en Bucaramanga: la experiencia del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas" (2019) representa un esfuerzo significativo por parte de Diana del Pilar Novoa San Miguel y Diego Andrés Escamilla Márquez para abordar las secuelas del conflicto armado en Colombia. En este estudio, se aborda la necesidad de crear un espacio específico, el Archivo Oral de Memoria de las Víctimas, con el propósito de recopilar y preservar los testimonios de aquellos que han sido afectados por el conflicto. Este proyecto no solo se limita a la recopilación de testimonios, sino que también se enfoca en los procesos necesarios para establecer y mantener este lugar de memoria. Además, se examina detenidamente el impacto que tiene en la comunidad local, tanto en términos de conciencia pública sobre las injusticias pasadas, por

ejemplo, en la promoción de valores fundamentales como la verdad, la justicia y la reconciliación.

El estudio proporciona una reflexión profunda sobre la importancia de la memoria oral en la construcción de la historia y la identidad de una nación. También destaca cómo la preservación de las experiencias de las víctimas es crucial para evitar que se olviden las lecciones aprendidas y para prevenir la repetición de errores pasados. En última instancia, el proyecto se presenta como un valioso recurso para el proceso de reconciliación nacional y para garantizar que las voces de las víctimas sean escuchadas y respetadas.

Referentes teóricos

Para respaldar el planteamiento del problema y orientar el diseño de estrategias pedagógicas para el rescate de la tradición oral y memoria histórica en la enseñanza de ciencias sociales, se abordan diversos referentes teóricos. A continuación, presentamos algunos de ellos:

Tradición oral

Según Maricela Jiménez (2017), en su obra *La tradición oral como parte de la cultura*, expone la tradición oral como un proceso dinámico en el que los relatos se transmiten y se transforman a lo largo del tiempo, adaptándose al contexto sociocultural de cada generación. A través de mitos, leyendas, cuentos y refranes, las comunidades conservan su memoria colectiva y expresan su identidad, manteniendo patrones narrativos recurrentes, pero con variaciones que enriquecen su contenido. Esta transmisión no es solo repetitiva, sino también creativa, permitiendo que cada narrador aporte su visión y experiencia.

Más que un simple medio de conservación del pasado, la tradición oral es una herramienta de resistencia cultural y reafirmación comunitaria. En contextos rurales e indígenas, juega un papel clave en la preservación de saberes ancestrales y la transmisión de valores, enfrentando los efectos de la globalización. Su flexibilidad y capacidad de adaptación la convierten en un vehículo esencial para mantener vivas las costumbres y fortalecer la identidad de los pueblos, asegurando su continuidad a lo largo de las generaciones.

Jiménez enuncia que la tradición oral es una manifestación cultural fundamental que permite la transmisión de conocimientos, valores y creencias de generación en generación; al basarse en la palabra hablada, esta forma de expresión se mantiene viva a través del tiempo, preservando la historia, las costumbres y la identidad de las comunidades, donde se refleja la colectividad en su construcción, ya que no pertenece a un único autor, sino a una comunidad que la moldea y la adapta a sus circunstancias.

Más allá de la simple narración, la tradición oral es un canal de emociones y significados que se renueva con cada transmisión; los relatos, mitos, leyendas y testimonios orales no solo cumplen una función de entretenimiento, sino que también refuerzan la cohesión social y educan a las nuevas generaciones sobre su herencia cultural. Al ser flexible y dinámica, la oralidad permite la reelaboración de los mensajes según el contexto en el que se manifiestan, asegurando su pertinencia y continuidad a lo largo del tiempo.

Jesús Martín-Barbero (2009), en su obra titulada *Culturas y comunicación globalizada*, resalta la tradición oral como un elemento esencial para la preservación de las identidades culturales frente a los desafíos de la globalización; a través de la oralidad, las comunidades logran resistir la estandarización mediática y mantienen vivas sus particularidades culturales. En un mundo globalizado, donde las culturas tienden a nivelarse, la oralidad emerge como una herramienta poderosa para resistir la dilución de las tradiciones locales, lo cual permite que los pueblos se adapten a los cambios sin perder su esencia; así, la tradición oral se convierte en un vehículo de resistencia cultural y afirmación identitaria.

Además, subraya el papel crucial que desempeña la oralidad en el diálogo intergeneracional, favoreciendo la transmisión de conocimientos entre las generaciones mayores y jóvenes. Esta interacción fortalece el sentido de pertenencia y cohesión social, al conectar las experiencias individuales con la memoria colectiva de la comunidad. En este sentido, la oralidad no solo preserva la memoria histórica, sino que también asegura la autonomía cultural de las comunidades frente a la globalización, reafirmando su poder para decidir su destino cultural y mantener una presencia única en el contexto global.

Memoria histórica

Pascual (2017), en su obra *La institución de la memoria: justicia restaurativa y derechos humanos*, destaca la memoria histórica como un componente esencial en los procesos posconflicto, particularmente, en sociedades afectadas por la violencia en América Latina. Para Jave (2019), la memoria no solo sirve para recordar el pasado, sino que también es crucial en la creación de un futuro más justo para las víctimas. Manifiesta que la memoria histórica es un proceso social dinámico que permite visibilizar las injusticias pasadas, generar una narrativa común y contribuir a la reconciliación, ayudando a las comunidades a sanar las heridas del conflicto.

La autora enfatiza que la memoria histórica es clave en los procesos de justicia restaurativa, al dar voz a las víctimas y validar su sufrimiento, lo cual facilita la reparación emocional y social de las víctimas. Ella destaca la importancia de preservar los relatos orales y testimonios de las víctimas, ya que son fundamentales para reconstruir una identidad colectiva basada en el respeto mutuo; además, plantea que la memoria debe ser dinámica, permitiendo a las sociedades reexaminar su historia y aprender de las lecciones del pasado, con el fin de promover una convivencia pacífica y evitar la repetición.

Maurice Halbwachs, en su obra *La memoria colectiva* (2004), sostiene que la memoria histórica no es un fenómeno individual, sino una construcción social de una comunidad. Según él, los recuerdos no se generan de manera aislada, sino que se forman y se transmiten a través de las interacciones sociales, las tradiciones y los relatos compartidos generacionalmente; este enfoque destaca que la memoria se configura dentro de un contexto donde los individuos dependen de las relaciones y las estructuras sociales para construir sus recuerdos y su visión del pasado; además, subraya que, lejos de ser algo inmutable, la memoria histórica se reconstruye de manera constante en función de las necesidades y los valores del presente, adaptándose así a las circunstancias y a los intereses de cada momento histórico.

Halbwachs introduce el concepto de “marcos sociales de la memoria”, instituciones como escuelas, medios de comunicación y organizaciones, que conservan y transmiten los recuerdos colectivos esenciales para la identidad social. Estos no solo preservan los recuerdos de la comunidad, sino que también los interpretan según las normas y

las expectativas culturales del momento. Así, la memoria histórica, es un proceso socialmente influenciado, reflejando siempre la realidad cultural y social de la comunidad en un momento determinado.

Rodríguez Garavito y Morris Meghan (2018), en su obra *Hacer justicia e tiempos de transición*, subraya la memoria histórica como una herramienta clave en la reparación de las víctimas de violencia política y desplazamiento forzado, como ocurre en Colombia; más allá de recordar el pasado, la memoria histórica es un proceso dinámico que visibiliza el sufrimiento de las víctimas, reivindica su dignidad y contribuye a la justicia social. Este proceso facilita la reparación emocional, social y material, permitiendo sanar las heridas de las personas afectadas por la violencia y garantizar su reconocimiento en la sociedad.

También enfatiza que la memoria debe ser un proceso colectivo, en el que todas las voces del conflicto sean escuchadas para lograr una reconciliación legítima, al integrar diversas narrativas, se combate la distorsión de las versiones oficiales, promoviendo una paz duradera basada en la justicia, el respeto por las víctimas y la prevención de futuros conflictos. Así, la memoria histórica se convierte en un pilar para construir una sociedad más justa y equitativa, donde el pasado se comprende y se sanan las heridas de forma inclusiva.

Familia y comunidad

Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido* (2015), plantea un modelo educativo que integra a la familia, la comunidad y el contexto como elementos fundamentales para el aprendizaje transformador. Según Freire, la educación no debe ser un proceso aislado, sino que debe contextualizarse dentro del entorno sociocultural de los estudiantes, con el fin de que se fomente el diálogo crítico, la reflexión sobre la realidad y el desarrollo de una conciencia transformadora. Según el autor, la familia desempeña un papel céntrico en la transmisión de valores y tradiciones, mientras que el entorno proporciona las bases para que los estudiantes se conecten con su realidad, lo que enriquece y hace más significativo su aprendizaje.

Asimismo, sostiene que la educación debe empoderar a las comunidades, transformando el aprendizaje en una herramienta poderosa

para la justicia social y el cambio; al involucrar familia y comunidad en el proceso educativo, se promueve participación en la construcción de una sociedad más equitativa y consciente de sus propias contradicciones. Por esto, la educación se convierte en un espacio donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también desarrollan una visión crítica y comprometida con la transformación de su realidad social y cultural de su comunidad.

Margaret Mead, en su influyente obra *Coming of Age in Samoa* (1928), destacó la importancia de la familia y la comunidad en la formación de los individuos, especialmente, en el contexto de la adolescencia. Según Mead, las estructuras familiares y las dinámicas comunitarias juegan un papel fundamental en la socialización de los jóvenes y en el desarrollo de sus roles dentro de la sociedad; a través de su estudio de las culturas en Samoa y otras sociedades, observó que las relaciones familiares y la participación en la comunidad proporcionan un entorno de apoyo y seguridad para los adolescentes, lo que influye efectivamente en su transición hacia la adultez.

Además, acentuó cómo las prácticas culturales transmitidas por la familia y la comunidad son esenciales para la construcción de valores, creencias y comportamientos que aseguran la cohesión social. Contrario a las sociedades occidentales, donde los jóvenes a menudo enfrentan conflictos familiares y sociales durante su adolescencia, en Samoa los adolescentes se integran de manera más armoniosa en la red comunitaria, lo que facilita su desarrollo sin los mismos niveles de estrés o alienación. Así, Mead argumenta que la familia y la comunidad, al ser los vehículos principales de transmisión cultural, juegan un papel crucial en la estabilidad social y en el bienestar emocional de los individuos.

Didáctica de las ciencias sociales

Joan Pagès Blanch (2000), en *Didáctica de las Ciencias Sociales: en la reflexión inicial del profesorado*, señala que la didáctica se ocupa del análisis y la mejora de las prácticas de enseñanza, especialmente, en áreas como la geografía, la historia y otras ciencias sociales. Su enfoque se centra en entender las finalidades y los objetivos de la enseñanza, los contenidos impartidos y los métodos utilizados, con el fin de detectar problemas en la práctica educativa, explicar sus causas

y buscar soluciones efectivas para transformarlas. El propósito de lo anterior es lograr que la enseñanza sea más coherente con los objetivos definidos, mediante la modificación de las prácticas actuales y la implementación de nuevas estrategias pedagógicas que puedan mejorar la experiencia educativa en las aulas.

En este proceso, Pagès Blanch subraya la importancia de la evaluación constante de la eficacia de las estrategias implementadas, destacando que no se trata solo de aplicar cambios, sino también de valorar su impacto real en el aprendizaje. En este sentido, la didáctica especial cobra relevancia, ya que implica un análisis más profundo y detallado de los métodos y las prácticas específicas de la enseñanza de las ciencias sociales, adaptándolas a las necesidades y contextos de los estudiantes. Pagès promueve la experimentación de enfoques nuevos y diversificados, buscando siempre la mejora continua de la enseñanza en función de las necesidades de los alumnos, de la sociedad y de los avances en el campo de las ciencias sociales.

Por otra parte, Joaquín Prats (2002), en su artículo “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales”, plantea la necesidad de consolidar esta disciplina como un campo de investigación autónomo. Asimismo, destaca la importancia de su ubicación en la intersección de la pedagogía y las ciencias sociales, puesto que permite una enseñanza más estructurada y eficaz. Además, resalta la falta de acuerdo sobre los conceptos clave y la necesidad de crear métodos de investigación adaptados a sus particularidades, promoviendo así un enfoque más sólido y riguroso.

Para ello, propone cinco ámbitos de investigación: el diseño y desarrollo curricular, la construcción de conceptos didácticos, el estudio de la profesionalidad docente, la percepción de los estudiantes y el aprendizaje en espacios no formales. Estas áreas buscan mejorar la enseñanza mediante metodologías efectivas y la integración de la educación en la vida social y cultural.

Identidad y territorio

Pierre Bourdieu (1991), en Estructuras, habitus, prácticas: *El sentido práctico*, resalta la profunda conexión entre la identidad y el territorio, proponiendo que la identidad no es algo que se construya de manera

aislada, sino que está intrínsecamente ligada a los contextos sociales y geográficos en los que las personas se encuentran. Según Bourdieu, el territorio no solo se refiere al espacio físico que habitamos, sino también a los “campos sociales”, que son los espacios donde se desarrollan relaciones sociales y se configuran dinámicas de poder. Estos campos incluyen instituciones, comunidades y lugares específicos que influyen en cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo los demás nos perciben.

Asimismo, introduce los conceptos de “habitus” y “campo” para explicar cómo la identidad y el territorio se relacionan. El habitus es el conjunto de disposiciones, actitudes y maneras de pensar que las personas adquieren a lo largo de su vida, y estas disposiciones están fuertemente condicionadas por el lugar y el entorno donde una persona se desarrolla, mientras que el campo es el espacio social en el que ocurren luchas por el poder. El reconocimiento o el acceso a recursos y estas luchas también están determinadas por el territorio donde se tienen lugar. Así, la identidad no es una construcción individual, sino que está formada por las prácticas sociales y culturales que ocurren en el territorio, lo que influye en las posiciones sociales y las posibilidades de cambio que una persona puede tener.

Arturo Escobar (2015), en su artículo “Territorios de diferencia”, considera las resistencias de las comunidades indígenas y afrodescendientes frente a las dinámicas del desarrollo global, acentuando la estrecha conexión entre identidad cultural y territorio. Según Escobar, el territorio no solo es un espacio físico, sino también un componente fundamental de la vida colectiva, cargado de significados históricos, espirituales y sociales que definen las formas de existencia y organización de estas comunidades.

Por otro lado, Escobar sostiene que las iniciativas de desarrollo impulsadas por el sistema global frecuentemente omiten las dimensiones culturales, imponiendo modelos extractivos que ponen en peligro los modos de vida tradicionales y generan conflictos sociales. Destaca cómo las comunidades, al luchar por sus territorios, no solo defienden su espacio físico, sino que también buscan reafirmar su identidad cultural y política, resistiendo procesos de despojo y homogeneización, enfatiza en la necesidad de reconocer y valorar las perspectivas locales, promoviendo alternativas que respeten la diversidad cultural y fomenten la sostenibilidad de los territorios.

Marco metodológico

Investigación de carácter cualitativo. Este tipo de investigación se enfoca en comprender fenómenos sociales, culturales o humanos dentro de su contexto, a través de la interpretación de experiencias, significados y relaciones. En lugar de generalizar o cuantificar los resultados, busca profundizar en las percepciones y las vivencias de los participantes, con el objetivo de obtener una comprensión detallada y rica del fenómeno estudiado. Utiliza métodos como entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis de contenido para recolectar datos, explorando las ideas, emociones, creencias y actitudes de los individuos desde su propia perspectiva.

Este enfoque es particularmente útil para estudiar aspectos como la cultura, la identidad y los procesos de cambio, como en el caso del proyecto de tradición oral de San Martín de Loba, ya que permite capturar la riqueza de las historias y prácticas comunitarias de una forma profunda y significativa.

Estrategias pedagógicas

La incorporación de la tradición oral y la memoria histórica es una estrategia clave en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural y del sentido de pertenencia; además, facilita un aprendizaje significativo al relacionar los contenidos educativos con las experiencias y el contexto socio-cultural de los estudiantes. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a comprender su historia y su lugar en la sociedad, mientras se fomenta el reconocimiento de los saberes comunitarios y la implicación activa de las familias en el proceso educativo. En la institución educativa San Luis Beltrán, que valora la riqueza cultural del corregimiento de San Martín de Loba, es posible implementar diversas estrategias pedagógicas para trabajar de manera conjunta con las familias y los estudiantes de quinto grado, integrando estos elementos al currículo de ciencias sociales.

Cuaderno “Mis Relatos”

El cuaderno “Mis relatos” es una estrategia educativa enfocada en rescatar y preservar la memoria histórica y cultural del corregimiento San Martín de Loba, promoviendo la participación de las familias y el diálogo intergeneracional. Este recurso circula entre las familias de los estudiantes, quienes registran relatos, mitos, leyendas, coplas, supersticiones e historias de vida que reflejan el patrimonio local, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

Esta herramienta busca integrar la comunidad en los procesos educativos, creando un vínculo entre la escuela y el entorno sociocultural; además, fomenta la transmisión de saberes entre generaciones, enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes con aportes significativos de sus familias. Como cierre, el contenido recopilado será digitalizado.

Charla intergeneracional

La charla intergeneracional se llevó a cabo como una estrategia pedagógica que permitió el intercambio de conocimientos y experiencias entre diferentes generaciones, fomentando el diálogo, el respeto mutuo y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. Durante este espacio, el adulto mayor compartió con los estudiantes sus vivencias, tradiciones, relatos históricos, costumbres, valores e historias de vida, contribuyendo a la conservación del patrimonio cultural y al fortalecimiento del sentido de pertenencia e identidad colectiva. Esta iniciativa conectó a los estudiantes con la historia viva de su comunidad, promoviendo la empatía, el pensamiento crítico y la reflexión sobre la importancia de preservar las tradiciones. Además, se estableció un vínculo entre el pasado y el presente, ayudando a los estudiantes a valorar su herencia cultural y fortaleciendo las relaciones intergeneracionales. En este contexto, la charla intergeneracional se consolidó como una herramienta educativa significativa que integró la escuela con la comunidad, promoviendo la valoración y la protección del patrimonio cultural del corregimiento de San Martín de Loba.

Ecós de Nuestra Tierra

Se llevó a cabo como una actividad que integra arte, tradición y memoria histórica en el proceso educativo, promoviendo la participación de estudiantes, familias y la comunidad; su propósito principal es entrever y celebrar las expresiones culturales locales, fortaleciendo el sentido de pertenencia, la identidad colectiva y el respeto por la diversidad cultural.

A través de actividades como dramatizaciones, presentaciones artísticas, narrativa de relatos, interpretación de coplas, cantos tradicionales y exposiciones de elementos representativos, los estudiantes se convierten en protagonistas de su historia, reflexionan sobre sus raíces y consolidan su vínculo con su contexto.

En el corregimiento San Martín de Loba, el acto cultural es una oportunidad para resaltar su riqueza histórica y cultural, integrando la tradición oral y la memoria histórica al quehacer educativo y reforzando los lazos comunitarios.

Documental

Esta estrategia pone a los estudiantes frente a la creación, el análisis y la visualización de contenidos audiovisuales, con el propósito de explorar temas como la memoria histórica, la cultura, el medio ambiente o la ciencia, presentándolos de forma clara y atractiva. Una parte fundamental del proceso incluyó la realización de entrevistas a adultos mayores, quienes compartieron historias sobre cómo era el corregimiento en el pasado y las transformaciones que ha experimentado con el tiempo.

El documental se implementó como una herramienta educativa innovadora que integra recursos audiovisuales en el aprendizaje, permitiéndoles a los estudiantes adquirir conocimientos profundos mientras desarrollan habilidades de pensamiento crítico. Este enfoque les otorga el rol de protagonistas en la investigación, involucrándolos en tareas como la recopilación de información, la organización de contenidos y la producción audiovisual. Este proceso no solo fomenta la creatividad y el trabajo en equipo, sino que también refuerza su conexión con el entorno, alentándolos a reflexionar sobre problemáticas

locales y globales mientras desarrollan competencias tecnológicas, comunicativas y analíticas.

En el ámbito educativo, los documentales son una herramienta eficaz para abordar temas como la tradición oral, la identidad cultural o la historia de la comunidad, proporcionando un medio valioso para preservar y transmitir conocimientos. Al liderar estas actividades, los estudiantes no solo enriquecen su aprendizaje, sino que también fortalecen la interacción con docentes y miembros de la comunidad, promoviendo lazos intergeneracionales y resaltando el valor del patrimonio cultural.

Tabla 2. Cronograma general de actividades

Fase 1	Presentación del proyecto: charla introductoria para estudiantes y familias	Esta charla tuvo como objetivo presentar el proyecto de rescate de la tradición oral y la memoria histórica en San Martín de Loba, involucrando a estudiantes de quinto grado y sus familias. Se explicarán actividades clave como el cuaderno “Mis relatos”, el acto cultural, la creación de un documental y las entrevistas con miembros de la comunidad, resaltando la importancia de preservar la historia local y fortalecer la identidad cultural. Además, se busca motivar la participación de las familias, promoviendo un ambiente colaborativo para conservar y transmitir la memoria histórica
Fase 2	Introducción al cuaderno “Mis relatos”: explicación del proyecto y entrega del cuaderno	El cuaderno titulado “Mis relatos” fue diseñado para capturar la esencia de las tradiciones y la historia familiar de cada hogar en el corregimiento de San Martín de Loba. En este cuaderno, las familias tienen la oportunidad de plasmar leyendas, mitos, anécdotas y relatos de vida que reflejan su herencia cultural y las vivencias que han marcado su existencia. Con este instrumento no solo se documenta el pasado, sino que también sirve como una herramienta educativa y de integración social, fortaleciendo la transmisión oral de conocimientos y tradiciones.

		Además, esta herramienta busca fomentar el sentido de pertenencia y fortalecer los lazos comunitarios, para que las nuevas generaciones conozcan y valoren las raíces culturales que definen su identidad; las contribuciones de cada familia enriquecen este cuaderno y se crea una obra colectiva que resalta la diversidad y la singularidad de las experiencias humanas en San Martín de Loba. Cada página de este cuaderno es un testimonio de la riqueza histórica y cultural que caracteriza a San Martín de Loba, convirtiéndolo en un puente entre el pasado y el presente, a través de las historias compiladas, se honra la memoria de los antepasados y se inspira a las futuras generaciones a preservar y continuar este legado, consolidando así una comunidad unida en su patrimonio cultural.
Fase 3	Charla intergeneracional: encuentro con adultos mayores para compartir relatos históricos	Se realizó una charla intergeneracional entre un adulto mayor y los estudiantes de quinto grado de la IE San Luis Beltrán, con el objetivo de que los estudiantes conocieran relatos históricos clave para la conservación de la identidad cultural del corregimiento. La actividad fue especialmente significativa para los estudiantes venezolanos, quienes desconocían la historia local. Durante el encuentro, los estudiantes escucharon las experiencias del adulto mayor, lo que fomentó un sentido de continuidad y pertenencia, promoviendo el respeto y la tolerancia entre generaciones y culturas. La dinámica contribuyó a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, mejorar su autoestima y crear un ambiente inclusivo y respetuoso dentro de la comunidad escolar

Fase 4	Encuestas a miembros de la comunidad.	La realización de esta encuesta fue clave, ya que permitió comprender cómo la comunidad percibe y valora el proyecto, este proceso fomentó la participación de los habitantes del corregimiento San Martín de Loba, brindándoles un espacio para expresar sus opiniones, necesidades e ideas, lo que fortaleció su sentido de pertenencia generando un compromiso colectivo con la iniciativa. Asimismo, la encuesta facilita el diseño de estrategias más eficaces y alineadas con las realidades y las expectativas de la población, haciendo que las actividades del proyecto sean más relevantes y significativas para la comunidad; además, contribuye a reforzar la identidad cultural al crear conciencia sobre la importancia de conservar y transmitir relatos, mitos, leyendas y saberes históricos que forman parte del patrimonio del corregimiento. Por último, este instrumento desempeña un rol esencial en asegurar la sostenibilidad del proyecto a largo plazo, al medir el interés y la disposición de la comunidad para participar activamente, de esta manera, garantiza un impacto positivo, concreto y acorde con las necesidades actuales, fortaleciendo el tejido social y cultural de la región.
--------	--	---

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Encuesta

La encuesta sobre el proyecto manifestó una alta satisfacción entre las familias de los estudiantes de quinto grado, resaltando su impacto positivo en la identidad cultural y el sentido de comunidad; la mayoría de las familias calificó el proyecto de manera favorable, destacando especialmente la utilidad del cuaderno “Mis relatos” para conocer la historia local y el valor de la charla intergeneracional para fortalecer los lazos entre generaciones.

Figura 2.

Encuesta de Evaluación: Rescate de la tradición oral y memoria histórica para la enseñanza de ciencias sociales estudiantes y familias del grado quinto de la Institución Educativa San Luis Beltrán.

Encuestador: Rosa Cordero Fuentes

Objetivo: Obtener retroalimentación de los estudiantes y sus familias sobre el proyecto, con el fin de mejorar futuras iniciativas.

Instrucciones: Marca la opción que mejor refleje tu opinión.

1. ¿Cómo calificarías el proyecto de rescate de la tradición oral y memoria histórica en general?
 - ☐ Excelente
 - ☐ Muy bueno
 - ☐ Bueno
 - ☐ Regular
 - ☐ Malo
2. ¿Qué tan útil te ha parecido el Cuaderno Viajero Comunitario para conocer más sobre la historia de tu comunidad?
 - ☐ Muy útil
 - ☐ Útil
 - ☐ Poco útil
 - ☐ Nada útil
3. ¿Cómo calificarías la charla intergeneracional con los adultos mayores?
 - ☐ Muy enriquecedora
 - ☐ Enriquecedora
 - ☐ Poco enriquecedora
 - ☐ No fue enriquecedora
4. ¿Crees que el proyecto te ha ayudado a fortalecer tu identidad cultural y sentido de pertenencia?
 - ☐ Mucho
 - ☐ Algo
 - ☐ Poco
 - ☐ Nada
5. ¿Qué actividad del proyecto consideras más interesante? (Puedes seleccionar más de una opción)
 - ☐ Cuaderno Viajero Comunitario
 - ☐ Charla intergeneracional
 - ☐ Acto cultural
 - ☐ Documental

☐ Entrevistas con miembros de la comunidad

☐ Otra: _____

6. ¿Cómo calificarías la participación de las familias en el proyecto?

☐ Muy activa

☐ Activa

☐ Poco activa

☐ Nada activa

7. ¿Consideras que el proyecto ha promovido la participación de diferentes generaciones en la preservación de la memoria histórica?

☐ Sí, mucho

☐ Algo

☐ Poco

☐ No

8. ¿Te gustaría que el proyecto continuara el próximo año escolar?

☐ Sí, definitivamente

☐ Sí, pero con algunas mejoras

☐ No, no me interesa

☐ No, no lo creo necesario

9. ¿Qué aspectos del proyecto crees que deberían mejorar?

10. Comentarios adicionales o sugerencias para futuros proyectos:

¡Gracias por tu participación! Tu opinión es muy valiosa para nosotros.

Currículo institucional

Las guías de trabajo en ciencias sociales de la IE San Luis Beltrán evidencian una integración parcial de las tradiciones culturales; aunque se incluyen actividades relacionadas con las tradiciones de varias regiones del país, el enfoque sobre las tradiciones locales de San Martín de Loba es limitado, ya que no se incorporan la tradición oral y la memoria histórica de la comunidad; en este sentido, el proyecto ofrece una oportunidad para profundizar en la tradición oral de la región, dentro del contexto educativo.

Figura 3. Guías de ciencias sociales

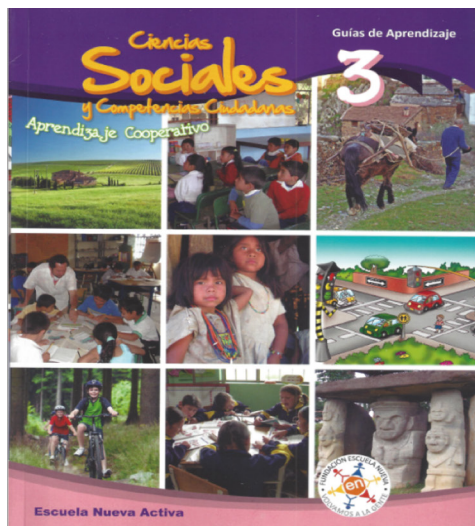


Tabla de contenido

Trabajando en equipo alcanzaremos nuestras metas	
Unidad	
1	
Guía 1:	Las normas facilitan nuestra convivencia..... 13
Guía 2:	¿Cómo puedo cumplir las normas? 23
Guía 3:	Organicemos nuestro Gobierno Estudiantil 31
Guía 4:	Organizados trabajamos mejor 41
Valorar mis aprendizajes	49
¡Volemos por nuestro departamental!	
Unidad	
2	
Guía 5:	¿Quien se orienta nunca se pierde!..... 53
Guía 6:	Conozcamos nuestro municipio y departamento 61
Guía 7:	Conozcamos las autoridades de nuestro departamento..... 71
Guía 8:	¿Cuál es la división política y administrativa de nuestro municipio?..... 79
Guía 9:	Las autoridades y la ciudadanía..... 86
Guía 10:	¿Cómo es la región donde vivimos?..... 95
Valorar mis aprendizajes	104
Valoremos nuestras riquezas	
Unidad	
3	
Guía 11:	Comparémos un paisaje natural con un paisaje cultural 107
Guía 12:	Conozcamos los recursos naturales de nuestra región 114
Guía 13:	¿Cómo es la cultura de nuestra región?..... 122
Guía 14:	¿Cuál es nuestro patrimonio cultural?..... 132
Guía 15:	¿Qué medios utilizamos para comunicarnos y transportarnos?..... 142
Guía 16:	Valoremos nuestra cultura colombiana..... 149
Valorar mis aprendizajes	158
¡Conozcamos nuestra historia!	
Unidad	
4	
Guía 17:	Organicemos nuestro tiempo! 161
Guía 18:	Recordamos algunos periodos de la Historia..... 171
Guía 19:	Aprendizajes a la historia de nuestro país 177
Guía 20:	¿Qué es la Revolución de Independencia?..... 184
Valorar mis aprendizajes	190

[illegible]

Guía 13

¿Cómo es la cultura de nuestra región?

• Desempeño
• Describe las diferentes manifestaciones culturales de nuestra región y la forma como se han conservado.

Actividades iniciales

Trabajo en equipo

- Observamos las siguientes ilustraciones:



- Dialogamos sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Qué actividades realizan las personas que aparecen en las ilustraciones anteriores?

Unidad 3, Guía 13

- ¿Estas actividades representan la cultura de algunas regiones de nuestro país? ¿Por qué?
- ¿Cómo manifestamos la cultura de nuestra región?
- ¿Qué bailes, trajes y platos típicos de nuestra región conocemos?

3. Juguemos a presentar diferentes muestras culturales de nuestra región. Para ello, realizamos las siguientes actividades:

- Recordamos las tradiciones culturales que nuestros familiares nos han enseñado.
- Nos organizamos en grupos. Elegimos uno de los siguientes temas de acuerdo con nuestras aptitudes y conocimientos:
 - Refranes y dichos populares.
 - Cantos, bailes y danzas típicas regionales.
 - Adivinanzas y trabalenguas.
 - Rondas y juegos tradicionales.
 - Mitos y leyendas.
 - Poemas y coplas populares.
- Preparamos una presentación en la cual expresemos nuestros sentimientos y emociones sobre el tema elegido. Podemos utilizar gestos, palabras, pinturas, juegos, etc.
- Una vez realizada la presentación ante nuestros compañeros y compañeras, la explicamos y decimos de quién, cuándo y dónde la aprendimos.

4. Averiguemos cuáles compañeros y compañeras de nuestro salón de clases no pertenecen a nuestra región. Les pedimos que nos cuenten más sobre las tradiciones culturales de sus respectivas regiones. Escuchamos con atención.

5. Comparamos las tradiciones culturales de estos compañeros y compañeras con nuestras tradiciones. Encontramos las semejanzas y las diferencias. Escribimos esta información en el cuaderno.

Los personajes de cada región tienen diferentes tradiciones culturales, las cuales debemos respetar y valorar.

10. Leemos y analizamos la siguiente información:

La toponimia y la antroponimia

La toponimia estudia el origen y significado de los nombres de lugares. Por ejemplo, el nombre de nuestro municipio y los lugares que lo componen: calles, veredas, montes, valles, lagunas.

Los nombres tradicionales de un lugar pueden tener origen indígena, religioso, conmemorativo, descriptivo o sencillamente curioso. Algunos ejemplos son:

- **Toponimia indígena:** Zpaquirá, Chía, Guatavita, etc.
- **Toponimia religiosa:** Cerro de Santa Cruz, Barrio La Milagrosa, etc.
- **Toponimia conmemorativa:** Ciudad Bolívar, Colegio Policarpa Salazarrieta, etc.
- **Toponimia descriptiva:** Río La Miel, Parque El Descanso, etc.
- **Toponimia curiosa:** La Atenas, Suramericana, La Perla del Oltin, La Suarsal del Cielo, etc.



La **antroponimia** se refiere a los apellidos propios de una región que están ligados a su historia. Por ejemplo: los Jaramila, los Restrepo y los Vallejo son apellidos propios del Eje Cafetero y Antioquia.

Tradiciones culturales

Los **supersticiones** son creencias extrañas o de carácter sobrenatural. Cada comunidad crea sus propias supersticiones o aguieros de acuerdo con sus necesidades. Por ejemplo: se dice que las mujeres solteras deben rezarle a San Antonio para que les consiga esposo.

11. Comentamos:

- ¿Qué clase de toponimia se presenta en nuestra región? Damos ejemplos.
- ¿Qué apellidos son propios de nuestra región?

14. Leemos sobre otras manifestaciones culturales:

La comida típica es una de las manifestaciones culturales más importantes en la vida de un pueblo. Algunos ejemplos son: el ajiao santafereño, el sancocho de pescado, el plato montañero, el achuca de trigo, la bandeja paisa, la lechona tolimense, la ternera a la llanera, la mazamorra chiquita, etc.



La comida es tan importante para la cultura de una región que, en muchas ocasiones, es el producto típico que allí se prepara el que le da un reconocimiento a una determinada población. Tal es el caso de las almojábanas de Paipa, las mantecadas de Funza, las colaciones de Supia y la fritanga de Soacha.

La danza y el baile son otras de las grandes tradiciones heredadas de nuestros antepasados. Algunas de las más representativas son: cumbia, guabina, torbellino, porro, mapalé, bambuco y pasillo.

El traje típico es la manera como se viste la gente de cada pueblo. Por ejemplo: es típica la rana y el sombrero del campesino boyacense; el poncho, el sombrero, el machete y el carriel del campesino antioqueño, y el abrigo y el paraguas de un bogotano.

El mapalé es un baile realizado por la población afrocolombiana. Este baile conserva las características musicales africanas. Por ejemplo, el canto y el palenque se alternan.



Charla intergeneracional

La charla intergeneracional cumplió el propósito de promover el intercambio de experiencias entre distintas generaciones, fortaleciendo tanto la identidad cultural como el respeto mutuo. Los participantes, en especial los estudiantes, reconocieron el valor de las tradiciones locales y se comprometieron a transmitírselas a las futuras generaciones, aprendiendo de las experiencias del adulto mayor; este intercambio generó un ambiente de empatía y comprensión, facilitando la transmisión de conocimientos y costumbres. Además, la actividad estimuló la reflexión sobre la historia local y familiar, fortaleciendo los lazos intergeneracionales y creando un sentido de comunidad.

Figura 4. Charla intergeneracional



Fuente: elaboración propia.

Ecos de nuestra tierra

Fue una celebración cultural que resaltó las raíces del corregimiento San Martín de Loba mediante expresiones artísticas y la memoria colectiva, sirviendo como puente entre el pasado y el presente. A través de la danza, comidas típicas y la narración oral, se dio vida a las voces de los ancestros, honrando su legado y acentuando la importancia de conservarlo. Este evento fortaleció el sentido de identidad cultural y pertenencia, promoviendo la transmisión de tradiciones a las nuevas generaciones y fomentando el respeto por el patrimonio local. Asimismo, los participantes asumieron la responsabilidad de preservar los "ecos" de nuestra historia, sembrando las bases para un futuro donde nuestra identidad cultural continúe fortaleciéndose.

Figura 5. Celebración cultural





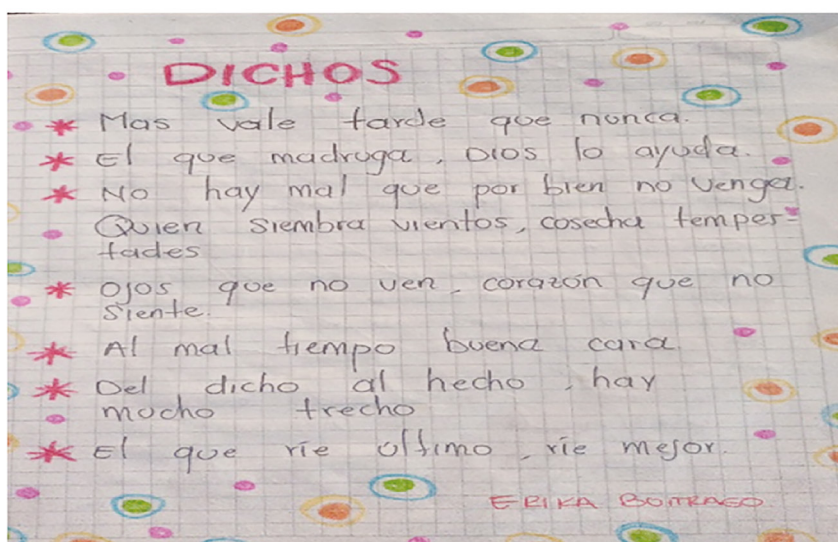
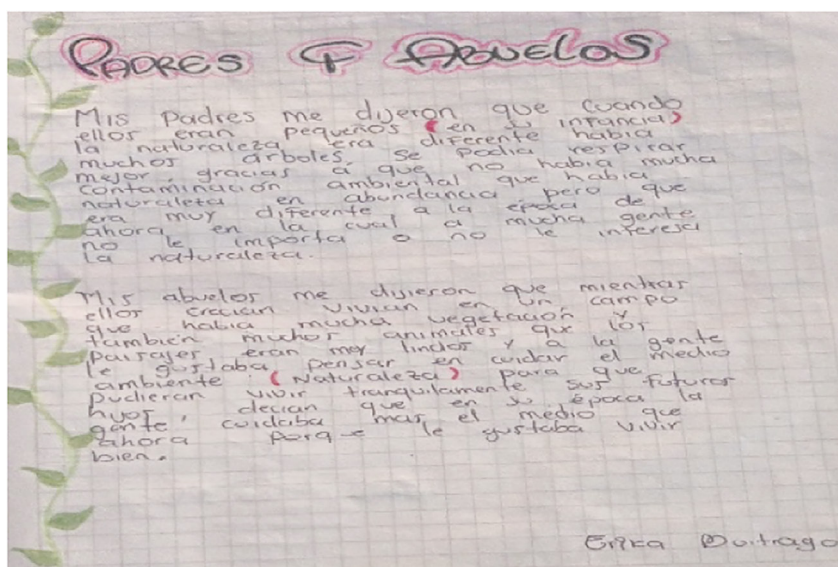
Fuente: elaboración propia.

Cuaderno “Mis relatos”

Cuando las personas adultas transcriben sus relatos, la tradición oral se convierte en una forma escrita de transmisión cultural, en este proceso, el escritor no solo reproduce las palabras tal como fueron dichas, sino que también las organiza, las adapta y las presenta de una manera coherente para que el lector pueda entenderlas. Al hacerlo, el escritor actúa como un puente entre las generaciones, llevando las

historias, los mitos, las leyendas, los dichos, los refranes y los saberes del pasado a un formato más accesible y perdurable, ya que la escritura tiene la capacidad de conservar los relatos a lo largo del tiempo, más allá de la transitoriedad de la palabra hablada.

Figura 6. Cuadernos viajeros



Fuente: elaboración propia.

Este proceso de escritura también implica una interpretación del relato original, ya que el escritor puede modificar ciertos detalles, resaltar aspectos que considere importantes o adaptar el lenguaje, aunque el relato puede sufrir transformaciones durante la transcripción, su esencia sigue siendo la misma; de este modo, las personas adultas que escribieron estos relatos no solo están preservando la tradición oral, sino que también le dan una nueva forma que puede ser compartida con las generaciones venideras. De esta manera la tradición oral continúa siendo relevante en un formato escrito, asegurando que las historias y las enseñanzas de la comunidad sigan vivas y sean conocidas por futuros lectores.

Figura 7. Relatos de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

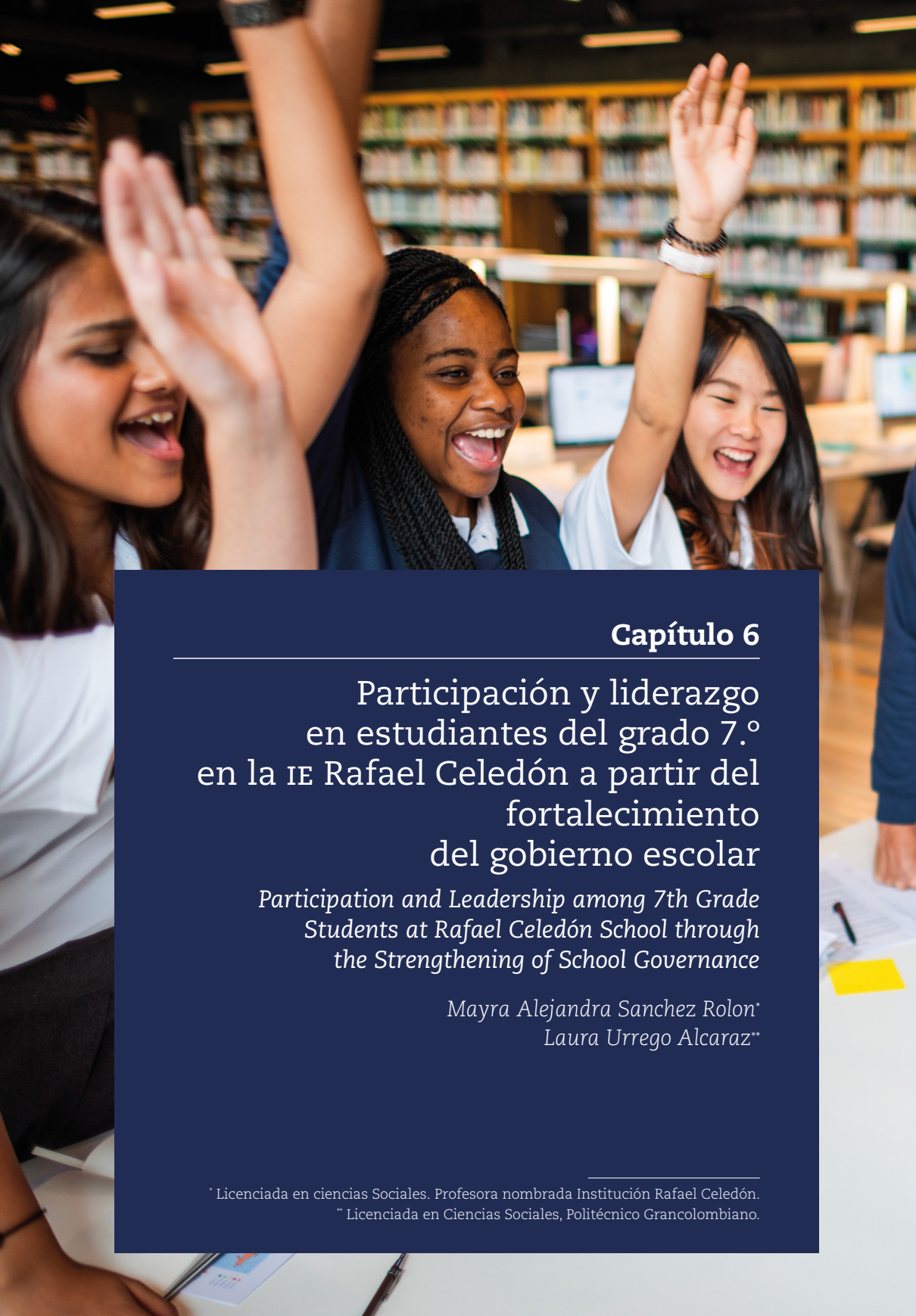
Enlace documental: La construcción de una herramienta digital para trabajar la memoria histórica en el territorio: https://youtu.be/dHDi7BQC3UE?si=my7IWTaM2J_7MK4o

Conclusiones

Este proyecto promovió un profundo sentido de pertenencia entre los estudiantes al conectarlos con la historia y las tradiciones del corregimiento de San Martín de Loba. Las actividades, como el Cuaderno "Mis relatos" y la charla intergeneracional, fueron clave para conservar y valorar el patrimonio cultural.

La inclusión de adultos mayores en las actividades permitió un valioso intercambio de saberes, puesto que fomentó el respeto mutuo y fortaleció los lazos entre generaciones. Esto resaltó la importancia de las historias orales como herramienta para la educación y la cohesión comunitaria. El proyecto mejoró el aprendizaje significativo al integrar dinámicas prácticas y colaborativas. Los estudiantes desarrollaron habilidades críticas, comunicativas y creativas mientras exploraban la tradición oral y reflexionaban sobre problemáticas locales.

La participación de estudiantes venezolanos subrayó la importancia de respetar y valorar la diversidad cultural, creando un ambiente inclusivo donde todos se sintieron valorados y escuchados. Las actividades fomentaron habilidades como la investigación, la expresión oral y escrita, el análisis crítico y el uso de recursos tecnológicos, fortaleciendo tanto el conocimiento cultural como las competencias académicas y sociales de los estudiantes. La colaboración de familias y líderes comunitarios enriqueció el proyecto, demostrando que la educación puede trascender las aulas y convertirse en una herramienta para fortalecer los lazos sociales y preservar la memoria histórica.



Capítulo 6

Participación y liderazgo en estudiantes del grado 7.º en la IE Rafael Celedón a partir del fortalecimiento del gobierno escolar

*Participation and Leadership among 7th Grade
Students at Rafael Celedón School through
the Strengthening of School Governance*

*Mayra Alejandra Sanchez Rolon**

*Laura Urrego Alcaraz***

* Licenciada en ciencias Sociales. Profesora nombrada Institución Rafael Celedón.

** Licenciada en Ciencias Sociales, Politécnico Grancolombiano.

Introducción

Mediante una indagación que se realizó en el periodo de elecciones de personero escolar en la Institución Rafael Celedón, se descubrió que los estudiantes de los grados 7.º no se interesaban por la participación activa en la toma de decisiones como la elección del gobierno escolar, mostrándose desanimados en este proceso, por lo que fue necesario tener en cuenta la promoción de dicha actividad incentivándola con la asignación de una “Nota apreciativa”, esta estrategia ayudó a mejorar la actitud de los estudiantes frente a las votaciones.

A partir de este contexto surge una gran problemática que se da en la educación, como es la falta de interés por la democracia y la participación, así emerge la siguiente pregunta problematizadora ¿Cómo ampliar el liderazgo y la participación estudiantil en los grados séptimo del colegio Rafael Celedón a través del fortalecimiento del gobierno escolar?

En este sentido, el objetivo general es formar a los(as) niños(as) y jóvenes del colegio Rafael Celedón el respeto por la vida, la práctica de los derechos humanos, la democracia participativa, la diversidad cultural, la formación cívica y ciudadana y la búsqueda de la paz a partir del ejercicio de liderazgo y participación en el gobierno escolar.

El problema

Colombia es uno de los países que basa el ejercicio del poder en un sistema de gobierno representativo; es decir, los ciudadanos eligen a sus representantes a través del voto y desde la educación debemos fomentar en los estudiantes la toma de decisiones. Sin embargo, en muchas ocasiones, como seres humanos dejamos que las demás personas tomen decisiones por nosotros; al respecto, la mayoría de los colombianos no salen a votar, ya que desde el ámbito de la educación se empieza a manipular el voto; por ejemplo, "si participa le voy a dar una nota "en términos coloquiales o ilegales "Dame tu voto y te voy dinero", o lo cambian por otras cosas: tamales, tejas, casas.

En el Colegio Rafael Celedón se evidencia que se tuvo que implantar esta estrategia de la nota apreciativa, ya que los estudiantes no estaban motivados por participar en la democracia; esto conllevó a que la docente indagara sobre las consecuencias que tienen este tipo de prácticas. En Colombia se puede notar que cada vez hay más desinterés por parte de la población en relación con la democracia justa y, en consecuencia, dejan las decisiones cruciales a la propuesta del político de turno. Por ejemplo, la gente vota si les dan medio día de descanso laboral, como también, porque en alguna empresa piden certificado electoral o hay descuento en varias entidades del Estado con ese mismo certificado electoral. Pero también está el caso de la compra de votos por parte de candidatos; al respecto este claro ejemplo de el periódico *El Tiempo* (2024):

"Casas amigas": así habría sido la compra de votos para favorecer al actual alcalde de Barrancabermeja, Santander (De acuerdo con el ente acusador, el alcalde de la ciudad y entonces candidato, Jonathan Stivel Vásquez Gómez, "en articulación con otras personas, presuntamente entregó dinero y ofreció diferentes prebendas a los habitantes para que votaran por él y otros aspirantes de su corriente política").

Por este motivo, como docentes, debemos concientizar a los jóvenes desde temprana edad sobre la importancia de nuestras decisiones, pensando en el bien común de la comunidad. La democracia en el Colegio Rafael Celedón se piensa como la oportunidad de una convivencia pacífica; desde el inicio se plantearon estrategias movilizándolo a los jóvenes a la participación, pero el reflejo de una baja participación

ciudadana en las elecciones y en los procesos políticos en el país ha llevado a una creciente desconfianza en las instituciones y una sensación de ilegitimidad de los gobernantes entre los ciudadanos. La apatía política es un fenómeno complejo que se está evidenciando desde la escolaridad.

Este problema se puede convertir a largo plazo en la falta de civismo, ya que las personas desconocen la política, la historia y los derechos civiles; la sociedad estará cada vez menos interesada por la democracia siempre y cuando sea un tema que no se aborde con importancia. Por otra parte, se debe retomar la importancia de la participación democrática, desde los grados inferiores hasta los superiores, de tal manera que los estudiantes comprendan que es un tema relevante en la sociedad y para poder ser parte de esta.

La Constitución Política de 1991 trajo consigo nuevas disposiciones en el sistema educativo colombiano; por ejemplo, la relación entre educación y cultura política, lo cual generó estudios e investigaciones en torno a ello. Por consiguiente, estos primeros abordajes giraron alrededor de la educación para la democracia, educación cívica, educación ética y valores, y educación ciudadana (Herrera *et al.*, 2005, p. 106). Lo anterior evidenció una constante preocupación por el papel que desempeñan las instituciones educativas de la básica y media vocacional en la formación de ciudadanos y sujetos democráticos.

En consecuencia, el cambio de mentalidad frente a la defensa de lo público y de los derechos personales representó un ejercicio constructivo, debido a que, en muchas ocasiones, los educandos sentían temor de denunciar, asumiendo una actitud de resignación y sumisión. En décadas pasadas, la familia era la encargada de formar en sus miembros jóvenes los principios y los valores necesarios para integrarse a la vida social; sin embargo, hoy en día, esta función también corresponde a la escuela, tal como lo consagra la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus artículos 41 y 67 y la Ley General de Educación de 1994 en sus artículos 5 y 13, que define entre las funciones de la educación colombiana: “formar y promover en los ciudadanos el respeto y las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana”.

Debido a lo anterior, en el año de 1994 se inició la implementación de proyectos en formación democrática y ciudadana en todas las instituciones escolares del país, sin embargo, a pesar de que ya han

transcurrido más de tres décadas, dichos proyectos no logran visualizar cambios estructurales importantes dentro de la sociedad. No en vano, la situación de conflicto permanente en la que se encuentra inmerso el país desde hace más de cincuenta años ha creado una sociedad donde la resolución de los conflictos se caracteriza por el uso de la violencia, desconociendo el respeto por lo público en términos del bien común, rasgo propio de la ciudadanía.

Situación no ajena para las zonas marginadas del país, donde por desconocimiento de los derechos o por temor de exigirlos, manejan una concepción desvirtuada de democracia y ciudadanía, lo cual genera que los miembros de la sociedad estén aún más vulnerables y que cuenten con un "concepto de democracia de baja intensidad de acuerdo al cual la ciudadanía es pensada en términos de representación restringida con énfasis en los procesos electorales lo que tiene implicaciones sobre la manera de concebir subjetividades políticas" (Herrera et al., 2005, p. 36).

En consecuencia, a pesar de los esfuerzos realizados desde la normatividad misma y de las prácticas institucionales por promover la ciudadanía y la participación democrática más allá de procesos electorales, los proyectos de democracia en las instituciones educativas no resultan ser suficientes para que los estudiantes interioricen prácticas de sana convivencia y buena ciudadanía en contextos democráticos, en los que la defensa de sus derechos suele ser fundamental para estar consigo mismo y con los otros. En breve, es evidente la no relación entre lo establecido en los proyectos de democracia de las instituciones y los mecanismos de participación democrática de los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto, la problemática puede generarse posiblemente en la falta de implementación y fundamentación de un proyecto de democracia que responda a las necesidades políticas y democráticas de cada contexto. Según el Decreto 1860 que reglamenta la Ley General de Educación, cada año las instituciones educativas debe ejecutar un proyecto de democracia, sin embargo, este solo se enfoca en la elección del gobierno escolar en los primeros meses del año lectivo sin tener una dinámica en el transcurso de este. Tal situación es necesaria de atender debido a que el proyecto de democracia debería traducirse en elemento importante en la formación de ciudadanía traducida en ambientes de convivencia armónica y en el fortalecimiento de la participación democrática de los estudiantes.

No en vano, la sociedad demanda que las instituciones educativas formen ciudadanos capaces de afrontar los grandes desafíos políticos, económicos, sociales y culturales a partir del espíritu crítico y reflexivo, pues estos son aspectos que enmarcan la sociedad y determinan el curso de la historia. En todos estos propósitos, el proyecto “Democracia” podría ser generador de cambios reales tanto en las instituciones como en la sociedad misma. En diálogo con los estudiantes de los grados décimo, quienes llevan aproximadamente 5 años en el colegio Rafael Celedón, se expresó lo siguiente sobre la democracia escolar y cómo la han vivido.

Quando estábamos en primaria nosotros no participamos porque eso solo lo realizaban los estudiantes de bachillerato, y el docente de ciencias sociales nos decía que los chavistas no tenían derecho y cuando pasamos a sexto el profe Lucho nos dictaba historia general, historia y democracia y nos decía muchacho un dibujito libre y cuando se sentía acosado por el rector nos ponía a calcar mapas, y cuando nos pasaron con la profesora Arelis ella nos llevaba a sala de informática a ver videos de la Rosa de Guadalupe y cuando eran las elecciones nos pedía la colaboración que nos postuláramos y después que a ella la nombraron solo nos tocaba temas los temas por encima.

Partamos de las experiencias vividas por los estudiantes, quienes desde los grados inferiores no han podido visualizar el objetivo primordial de la democracia como toma de decisiones. Ellos expresan su motivación a la hora de participar en la democracia escolar es la nota; en este sentido, el rector confirma la información expresada: “lo que dicen los muchachos de décimo eso es muy cierto que en ese entonces tuve mucho inconveniente cuando acepté el cargo de rector encargado”. También se desarrolló la encuesta con el profesor Luis Francisco Pérez a quien, de cariño, los estudiantes le dicen en profe lucho.

El profesor cuenta que, siendo rector de la sede primaria, las docentes querían hacer lo que ellas quisieran y no se le podía hablar y no acataban órdenes ni directrices que se les impartían y solo hacían lo que ellas creían mejor. Entonces, en una reunión, cansado de que a él le llamaran la atención, les dijo con voz fuerte que ellas eran chavistas y que querían imponer su propio imperio y pasar por encima de las directrices dadas; les aclaró que él no se inventaba nada, que ellas sabían que él era relajado en esas cosas, pero que cuando toca, toca, y así manden mal, pero que las chavistas debían cumplir

con las cosas requeridas y así se quedaron las chavistas, porque les dicen las cosas y hacen lo que ellas quieren (Luis Francisco Pérez).

Bucarasica es un municipio ubicado en la Provincia de Ocaña, en el departamento de Norte de Santander, Colombia. Está situado en la Cordillera Oriental de los Andes colombianos y pertenece a la hoya del lago de Maracaibo. Su ubicación geográfica es estratégica, limitando con los siguientes municipios: al norte con Ábrego y Sardinata, al sur con Lourdes y Villacaro, al oriente con Sardinata y Lourdes, y al occidente con Villacaro y Ábrego. La cabecera municipal se encuentra a 1125 metros sobre el nivel del mar y goza de una temperatura promedio de 22 °C. La distancia a Cúcuta es de aproximadamente 95 kilómetros.

Figura 1. Ubicación Bucarasica



Fuente: Wikipedia

Los atractivos turísticos son:

- Cascada la Miel: un hermoso lugar para disfrutar de la naturaleza.
- Corregimiento La San Juana: un destino interesante para explorar.
- Templo parroquial: un monumento emblemático de la ciudad.
- Parque Principal: un espacio para relajarse y disfrutar del entorno.

En resumen, Bucarasica es un municipio con una rica historia, cultura y belleza natural, ubicado en el corazón de Norte de Santander.

Figura 2. Maestras practicantes



Fuente: elaboración propia.

Objetivos

El objetivo general es formar a los(as) niños(as) y jóvenes del Colegio Rafael Celedón en el respeto por la vida, la práctica de los derechos humanos, la democracia participativa, la diversidad cultural, la formación cívica y ciudadana, así como la búsqueda de la paz a partir del ejercicio de liderazgo y participación en el gobierno escolar.

Los objetivos específicos son:

- Reconocer las prácticas, las ideas y los valores de los estudiantes, así como de la comunidad educativa del colegio, en torno a la participación y la democracia en su escuela y su contexto.
- Fomentar, desde temprana edad, en los estudiantes la participación responsable y la toma de decisiones que contribuyan en su vida social y que afectan la cotidianidad de su comunidad Bucarasica a partir de la participación en el gobierno escolar.
- Brindar espacios de formación en el colegio en la defensa de la vida, la práctica de los derechos humanos, la democracia participativa, la diversidad de culturas, la formación cívica y ciudadanía.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo girará en torno a la importancia de la democracia, la participación ciudadana, el liderazgo dentro de la realidad educativa colombiana y la participación estudiantil. Uno de los autores que habla sobre democracia es el filósofo y pedagogo Jhon Dewey (1997), en su obra *La democracia y la educación*, en la que expresa: "Cuando los demás no hacen lo que nosotros quisiéramos que hicieran o amenazan con la desobediencia como más conscientes de la necesidad de controlarlos y de los influjos por los cuales son controlados" (Dewey, 1997). En el proceso democrático que con los estudiantes del grado 7° surge el problema de recompensar a los estudiantes con una nota, lo cual genera una concepción de democracia poco justa y participativa; sin embargo, fue este motivo lo que nos llevó a trabajar el proyecto de participación y liderazgo en estudiantes del grado 7 en la IE Rafael Celedón. A partir del pensamiento de John Dewey, en el cual él ve la democracia como un proceso educativo continuo, donde tanto la educación como la democracia se nutren mutuamente.

Dewey fue un prolífico escritor y conferencista, y sus ideas sobre democracia y educación se desarrollaron a lo largo de varias décadas. Su obra *Democracia y educación*, publicada en 1916, es considerada una de las más importantes en este campo. En ella, Dewey explora la relación entre la educación y la democracia, y aboga por una educación que fomente la participación ciudadana y el pensamiento crítico. Dewey consideraba que la democracia es participativa, por ende, su proyecto

se quería enfocar en la participación de los estudiantes en los problemas, así como abordar el tema de la democracia en la escuela.

La apuesta de Dewey por la formación desde la edad inicial en la participación ciudadana hace que, en la actualidad, deba brindarles a los estudiantes las herramientas de participación, liderazgo, toma de decisiones, todo lo cual es necesario para que ellos comprendan que la democracia es un proceso fundamental en la vida personal y profesional. De esta manera, se les ayuda a mejorar en varios ámbitos en su vida, como la resolución de problemas o el mejoramiento de la comunicación.

También incorporamos al filósofo y pedagogo Paulo Freire, ya que él consideraba que la democracia debía darse de manera libre. Por tal motivo, se enfatizó en la forma de debate de este marco teórico entre John Dewey y Paulo Friere.

Paulo Freire, en su obra *La educación como practica de libertad* (2004), plantea una pedagogía crítica que se centra en la liberación de los oprimidos y la transformación. Él consideraba que la democracia era un proceso de participación por parte de los ciudadanos en la toma de decisiones, pero dejando a un lado la motivación. Para este filósofo, la educación juega un papel decisivo en la conformación de una sociedad democrática, ya que, para él, la educación era una condición para la democracia. Esto se puede considerar así, debido a que la educación ha contribuido en la producción o el rechazo de determinados principios ideológicos y políticos. Por lo anterior es importante generar un cambio en la educación, para que así se favorezca la práctica democrática (Freire, 2004). De igual manera, Freire consideraba que la educación actual debía cambiar de manera radical; por lo anterior, este proyecto se centró en mejorar y proyectar en los estudiantes cómo se puede vivir la democracia sin sentirse obligado a participar por otros incentivos que nada tienen que ver con democracia y salir de las rutinas de la política cultural del país acerca de la compra de votos y la corrupción que ha sido histórica.

Democracia

Hace 40 años, el tema de la democracia era complejo y estaba en constante evolución. La década de 1980 fue un período marcado por desafíos significativos en términos de estabilidad política y seguridad,

puesto que el país enfrentaba la creciente amenaza del narcotráfico, que no solo alimentó la corrupción y la violencia, sino que también socavó la confianza de los ciudadanos en las instituciones democráticas (Lemaitre Ripoll, 2011). La presencia de grupos armados ilegales, como las FARC y el ELN, complicó aún más el panorama, afectando gravemente la gobernabilidad y creando un clima de miedo que desincentivó la participación política (Gonzalvo, 2009).

La violencia política se intensificó con el asesinato de líderes sociales y políticos, incluyendo a figuras prominentes como Luis Carlos Galán, lo que evidenció la fragilidad del sistema democrático. A pesar de estos retos, surgieron movimientos sociales que clamaban por una democracia más inclusiva y participativa. El movimiento estudiantil conocido como la Séptima Papeleta fue crucial en este sentido, ya que promovió la necesidad de una nueva constitución que reflejara las aspiraciones del pueblo colombiano (Gonzalez, 2014).

Este clamor culminó en la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente en 1990, con la cual se buscó integrar a diversos actores sociales y políticos, incluidos aquellos provenientes de movimientos guerrilleros desmovilizados. Sin embargo, a pesar de los avances significativos logrados con la nueva Constitución de 1991, que estableció principios fundamentales, como los derechos humanos y la participación ciudadana, los desafíos derivados de décadas de conflicto armado y desigualdad social continuaron limitando el desarrollo pleno de una ciudadanía activa y comprometida (CIDH, 2023; Lemaitre Ripoll, 2011).

En resumen, aunque la década de 1980 fue un periodo crítico para la democracia en Colombia, sentó las bases para futuras reformas y una mayor conciencia sobre la importancia de los derechos humanos y la participación ciudadana en el proceso democrático.

En Colombia se ha desarrollado a lo largo de los años en medio de enormes desafíos planteados, entre otras cosas, por el narcotráfico y la violencia política. González (2014) define la democracia como un sistema en el que la soberanía se deriva del pueblo, quien ejecuta su voluntad directamente a través del voto. Sin embargo, la realidad colombiana ha demostrado que la verdadera efectividad de la participación ciudadana es un requisito para la legitimación del sistema democrático.

Formación en ciudadanía

Según la Unesco, es esencial para desarrollar individuos conscientes y comprometidos; este tipo de enseñanza busca promover la comprensión de los derechos y los deberes de los ciudadanos y fomentar valores democráticos no solo mediante el conocimiento del sistema político, sino también mediante habilidades prácticas para participar activamente en la vida pública desde una edad temprana y así contrarrestar la apatía política entre los jóvenes (POLITIZE, 2024).

Debemos enseñarlos, desde niños, a ser independiente y que aprendan a elegir sus propios gustos y defender sus ideas, por eso, debemos incorporarlos en una vida pública, para que sepan la importancia de relacionarse con más niños desde su misma edad y que ellos aprendan a resolver sus propios problemas; de igual forma, los(as) niños(as) y jóvenes deben saber distinguir un buen líder y los tipos de liderazgo; entre estos últimos tenemos el transformacional que es una estrategia especialmente relevante en el entorno escolar, ya que se enfoca en inspirar y motivar a los seguidores para que alcancen su máximo potencial personal y académico.

El liderazgo transformacional es importante en el contexto educativo porque un líder transformacional no solo dirige y orienta a los estudiantes, sino que también crea un ambiente donde se valora la opinión de cada individuo y se fomenta la participación activa. Esto resultaría fundamental para fomentar el sentido de pertinencia y responsabilidad entre los estudiantes, motivándolos para que participen en procesos democráticos (POLITIZE, 2024). Es importante un líder transformacional, ya que este ayuda a fomentar la participación activa mediante una justa y respetuosa.

La teoría de aprender mediante la experiencia está complementada por el psicólogo y teórico David Kolb citada por Gomez Pawlak (2013), quien la define como una de las prácticas vivenciales fundamentales para un aprendizaje autónomo, puesto que les permite a los alumnos involucrarse en decisiones que se les brinden el chance de vivir la democracia en un ambiente protegido. Esto no solo amplía su entendimiento teórico de la democracia, sino también fortalece sus capacidades al aprender a negociar y resolver disputas. Existen diversas maneras en que los estudiantes describen las formas en las que se involucran en la toma de decisiones dentro de sus centros educativos.

La implicación activa de los estudiantes abarca mucho más que solo votar en las elecciones de la escuela, sino que también implica involucrarse en distintas iniciativas y proyectos que impactan la toma de decisiones escolares. Fomentar este estilo de enseñanza contribuye a crear un ambiente educativo inclusivo en el que cada estudiante se siente apreciado, tiene voz y voto.

Gobierno escolar

Es una estructura de liderazgo donde los estudiantes eligen sus representantes dentro de la institución educativa, con el fin de garantizar la gestión eficiente de la organización escolar, así como la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. De esa manera, las instituciones escolares se convierten en puntos clave para formar valores democráticos. Según Herrera *et al.* (2005), las escuelas son lugares donde los estudiantes conocen los principios de paridad, respeto y participación.

En el artículo 142, de la Ley General del 1994 "Conformación del gobierno escolar", cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico (Colombia, 1994). Según este artículo, el gobierno escolar está conformado por el rector que es el máximo responsable de las instituciones educativas, él debe garantizar una gestión afectiva que promueva el desarrollo académico. Por otro lado, tenemos el consejo académico que tiene como sus principales funciones tomar decisiones, estrategias sobre el funcionamiento de la institución educativa, así como la aprobación de proyectos educativos; se encarga de evaluar el desempeño de la comunidad educativa. El consejo académico participa en la formación de docente, analiza los resultados académicos y se encarga de la metodología de enseñanza.

Participación estudiantil

La participación estudiantil en la democracia es fundamental para la formación de ciudadanos activos y la participación en la vida pública. Esta participación tiene algunos beneficios, como el desarrollo de habilidades de liderazgo, capacidad de escucha y disertación, empatía y negociación, mejorando así la formación ciudadana del futuro,

aprendiendo sobre la democracia y fomentando la ciudadanía activa. Uno de los límites que presenta la participación estudiantil es la falta de interés a temas importantes como la justicia o la igualdad; en este caso, tenemos a Herry Giroux (2002) analiza la relación entre la educación y la democracia; al respecto, destaca la importancia de la participación y el liderazgo de los jóvenes en la escuela para promover la justicia social y la igualdad.

Territorios

Son un escenario de participación estudiantil y juvenil, que los lleva a un aprendizaje significativo; asimismo, sabemos que el territorio es un espacio físico y social donde las personas interactúan. Por esta razón, los estudiantes de Bucarasita reconocen las culturas que se tiene en este pueblo. Nos basamos en la información recolectada sobre Bucaracita, un municipio colombiano ubicado en la provincia de Ocaña (Norte de Santander), en el oriente de Colombia, entre las riberas de los ríos Tarra y Sardinata habitaba por la tribu de los Bucarasica. Su economía es principalmente agrícola, la gente es muy tranquila, respetuosos, amable, amigable, se basan en sus culturas y sus tradiciones.

Aunque Bucarasica ha enfrentado desafíos en términos de acceso a la educación, hay un creciente interés por mejorar las oportunidades educativas para los jóvenes, quienes buscan formarse para contribuir al desarrollo del municipio. De acuerdo con un sondeo que realizaron las profesoras en relación con qué desean estudiar, la mayoría de los alumnos escogieron diferentes campos; asimismo, expresaron estar conscientes de que estudiando pueden aportar en la construcción de una mejor sociedad, pero temen la falta de oportunidades por las limitaciones que les ofrece el sistema educativo, el modelo económico y las altas tasas de desempleo.

Por otra parte, quieren ser más protagonistas en el gobierno escolar, pues hay poco espacio para el debate al interior de las aulas, y se asocia participación y democracias, con votos e incentivos, cuando se trata de la discusión continua de acuerdos y conflictos en el marco de la convivencia misma en la Escuela de diferentes subjetividades políticas y culturales (Cortés Cely, 2019).

Bucarasica se encuentra ubicado en Norte de Santander, donde se han evidenciado problemas de orden público con los grupos armado que operan alrededor de los municipios de Santander. A pesar de dicha situación la ciudadanía ha participado en la toma de decisiones y se quiere incorporar a los estudiantes a través de las estrategias pedagógicas planteadas, garantizándoles que van a ser escuchados y respetados.

El marco teórico indica que los conceptos democráticos deben ser inducidos en los estudiantes dentro del currículo escolar bajo un ambiente que motive a los estudiantes a participar. La educación cívica debe brindar los elementos esenciales para la formación integral del estudiante, no solo para ser votantes informados, sino también para ser ciudadanos responsables, comprometidos con el bienestar general.

Marco metodológico

Para comprender en profundidad el fenómeno del liderazgo estudiantil y la participación democrática en el gobierno escolar, se adoptó un enfoque de investigación cualitativa, el cual permite explorar las experiencias y las perspectivas de los participantes (Creswell y Poth, 2016). Se utilizaron métodos de recolección de datos como la observación directa y entrevistas informales con docentes y estudiantes de grado 7.º (Flick, 2014). Estas técnicas permitieron evaluar el nivel de conocimiento sobre el gobierno escolar y la participación en actividades democráticas, así como identificar patrones y áreas de mejora en la comprensión del concepto y el interés por participar (Miles et al., 2014).

Adicionalmente, se diseñó un cuestionario en papel para veinte estudiantes de grado 7.º, con el objetivo de recopilar información sobre qué saben del gobierno escolar, su interés en participar y su percepción del liderazgo. Los datos fueron transcritos a Excel para su posterior análisis, lo que facilitó la identificación de patrones y tendencias relevantes para la investigación (Ascona y Mencia, 2023).

Tabla 1. Plan de trabajo pedagógico

Actividad	Actores involucrados	Objetivo de la actividad	Fecha	Mes 10 Semana 1	Mes 10 Semana 2	Mes 10 Semana 3	Mes 10 Semana 4
Indagación saber previo de los estudiantes a través de un debate	Profesor estudiante Padres de familias	Fortalecer los conocimientos de los estudiantes a través del debate	15/02/2024		X		
Cine foro con la película <i>Lincoln</i> (2012)	Profesor estudiante Padres de familias	Motivar a los estudiantes a través de la visualización de la película <i>Lincoln</i> (2012)	22/02/2024			X	
Taller sobre el cine foro	Profesor estudiante Padres de familias	Socializar entre los estudiantes lo aprendido mediante el cine foro	07/03/2024			X	
Reconocimiento de la democracia del colegio	Profesor Estudiante Padres de familias	Conocer un poco de la historia de la democracia del colegio Rafael Celedón	21/03/2014				X
Simulacro de elecciones y proceso democráticos	Profesor Estudiante Padres de familias	Crear con los estudiantes un simulacro de democracia para seleccionar lidere de grupos	04/04/2024	X			
Creación de canción para el simulacro de la democracia	Profesor Estudiante Padres de familias	Construir una canción para promover el simulacro	18/04/2024		X		
Concurso de exhibición de fotografías e imágenes relacionada con el simulacro	Profesor Estudiante Padres de familias	Diseñar un mural donde se tendrá en cuenta la mejor creación fotográfica e ilustraciones, alusivas al simulacro	04/05/2024		X		
Cierre del simulacro de la democracia	Profesor Estudiante Padres de familias	Evaluar la participación de los estudiantes en el simulacro de la democracia	09/05/2024			X	

Fuente: elaboración propia.

Con base en los resultados iniciales, se diseñó e implementó la intervención pedagógica “¡Viva la Democracia!” con los estudiantes de grado 7.º. Esta iniciativa buscó fomentar el liderazgo, la comprensión sobre la democracia y la participación de los estudiantes a través de diversas actividades lúdicas y participativas (Kemmis et al., 2014).

Al finalizar la intervención, se realizaron sesiones de retroalimentación con los estudiantes para conocer su percepción sobre los aprendizajes adquiridos y su motivación para participar en actividades democráticas. Los datos recopilados se compararon con los resultados iniciales para determinar el impacto del proyecto en el desarrollo del liderazgo estudiantil y la promoción de la participación ciudadana (Merriam y Yin, 2019).

Los resultados obtenidos en la investigación fueron contrastados con las ideas y las teorías de ocho autores expertos en liderazgo, participación estudiantil y democracia en el contexto escolar. Este análisis permitió profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado y establecer conexiones entre los hallazgos y la literatura existente (Merriam y Yin, 2019).

Resultados

A partir de nuestra primera hipótesis se indagó y se reconoció el problema de la falta de interés en los estudiantes por la democracia escolar, lo cual se vio reflejado el día de elecciones del año 2024. Por otra parte, su participación estaba motivada para obtener una nota. Con base en lo anterior, como docentes de ciencias sociales, llevamos a cabo el proyecto llamado “Participación y liderazgo en estudiantes del grado 7.º en la IE Rafael Celedón a partir del funcionamiento del gobierno escolar”.

Figura 3. Democracia en el colegio: desinterés en el Día de Elecciones



Fuente: elaboración propia.

También se evidenció que los estudiantes tienen muy poco conocimiento sobre la participación y la democracia estudiantil, solo refieren como el día de elecciones. Esto mismo sucede con la democracia del país, puesto que solo lo relacionan con los días específicos de elecciones.

Figura 4. Saberes previos



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se pudo ver que las actividades en las que hay mayor participación a la hora de hablar de democracia son aquellas que proponen el juego como un elemento central, como lo evidencia la figura 5.

Figura 5.



Fuente: elaboración propia.

El objetivo es sacar a los estudiantes de su zona de confort a través de actividades lúdicas pedagógicas y conmemoración a fechas especiales, para que así los estudiantes puedan afianzar y reconocer la importancia de un buen líder. También es importante tener en cuenta que la educación debe ser armónica y lúdica; esto se evidenció con el hecho de que a los estudiantes les llamó la atención este tipo de estas actividades, lo cual lo expresaron en palabras propias: “Profe nosotros no creíamos que este tema es tan importante”; “siempre lo cogíamos de recocha”; “será que no podemos trabajar así siempre”. De esta manera, los estudiantes pudieron reconocer la importancia de la interacción, la participación y la importancia de la toma de decisiones, dentro y fuera de sus espacios educativos.

Los jóvenes manifestaron cómo se sintieron en este proyecto, expresando: “las actividades con la profe son muy buenas”; “nos gusta trabajar así”; “profe para próximos años yo voy a estar bien pendiente de la democracia”; “profe no sabía que es tan importante, yo quiero ser personero”. Aunque no todos dieron lo mejor, poco a poco, fueron incorporándose en las actividades. Entre estas, se realizó un taller con el fin de afianzar los conocimientos de los estudiantes; en este aclaramos las dudas que se tenían en el momento del trabajo que se estaba realizando con cada uno de ellos, promoviendo siempre la importancia de la democracia escolar y la importancia de la participación ciudadana como se evidencia en la figura 6.

Mediante la ejecución del proyecto reconocimos cuáles son los intereses y las opiniones de los estudiantes sobre la democracia escolar y la toma de decisiones en ciertas situaciones. Al inicio, los jóvenes no sabían con claridad qué era la democracia escolar, expresando el disgusto por el tema con frases como: “Profe eso ¿para qué? No, profe, así uno elige siempre gana y no hace nada, qué pereza mientras están en campaña son amables cuando gana ni lo reconocen a uno”. Asimismo, se esclarecieron dudas y mediante el diálogo, los estudiantes se mostraron más animados por las actividades. Escuchamos sus voces y sus opiniones, tuvimos en cuenta estas experiencias para así enriquecer el proyecto y fortalecer la diversidad en los estudiantes y tener un impacto real en la toma de decisiones. En este taller, aprendieron acerca de la democracia y algunos de ellos manifestaron: “Profe eso nos va a servir para qué, a mí eso no me gusta, a mí me gustan otros temas, como los juegos, los países, ni que nosotros fuéramos presidentes”. Los jóvenes aún se ven desmotivados acerca del tema,

por lo tanto, avanzamos con el tema a través del juego y dinámicas diferentes.

Figura 6. Taller la democracia escolar

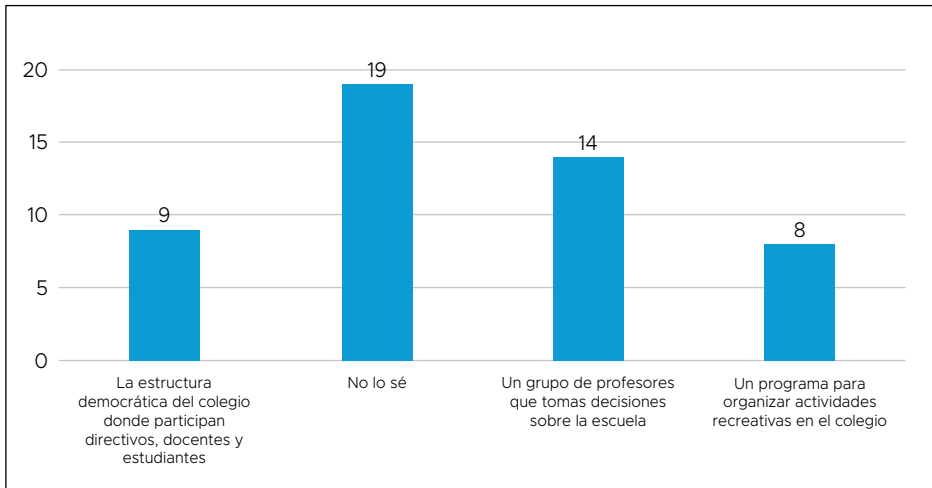


Fuente: elaboración propia.

A partir de elaboración de cine, carteleras y otras dinámicas por parte de los estudiantes se evidenció más interés; algunos de ellos nos manifestaron: “profe que buenas actividades, a mí me gusta trabajar así, profe estas actividades me gustan, el otro quiero ser personero”.

A continuación, se procede con el análisis de los resultados de la encuesta realizada con los estudiantes de séptimo grado para su sistematización.

Figura 7. Respuestas pregunta ¿qué es el gobierno escolar?

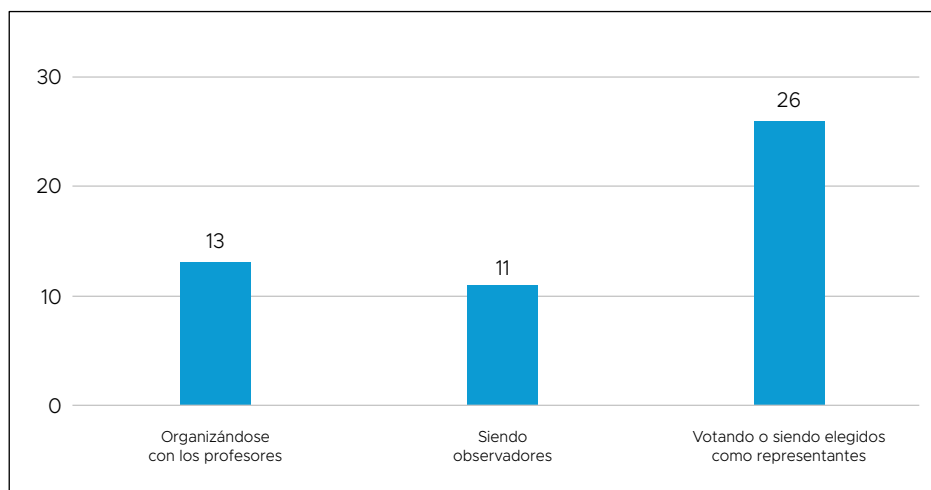


Fuente: elaboración propia.

Los resultados iniciales muestran que únicamente el 18% de los estudiantes identificaron correctamente qué es el Gobierno Escolar, lo cual evidencia un bajo nivel de comprensión del concepto. Una proporción significativa (38%) admitió no tener conocimiento del tema, lo que refuerza la necesidad de la intervención. Estas cifras justifican la implementación del taller como estrategia pedagógica para aclarar y reforzar este concepto clave. También se indaga sobre quiénes lo conforman (figura 8).

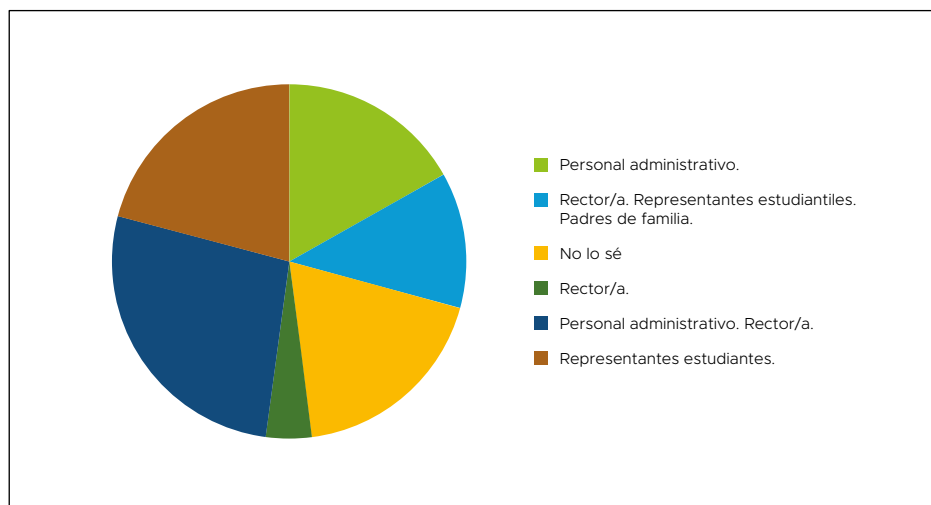
Solamente el 12,5% de los estudiantes seleccionaron correctamente todas las opciones que componen el gobierno escolar. La confusión predominante se refleja en las múltiples combinaciones incorrectas seleccionadas, con un 18,8%, lo cual indica que no sabían quiénes eran los integrantes. Esto subraya un vacío de conocimiento acerca de los roles y las estructuras del gobierno escolar. Además, se les preguntó por su propia participación como lo muestra la figura 9.

Figura 8. Respuestas a la pregunta ¿de qué forma pueden los estudiantes participar en el gobierno escolar?



Fuente: elaboración propia.

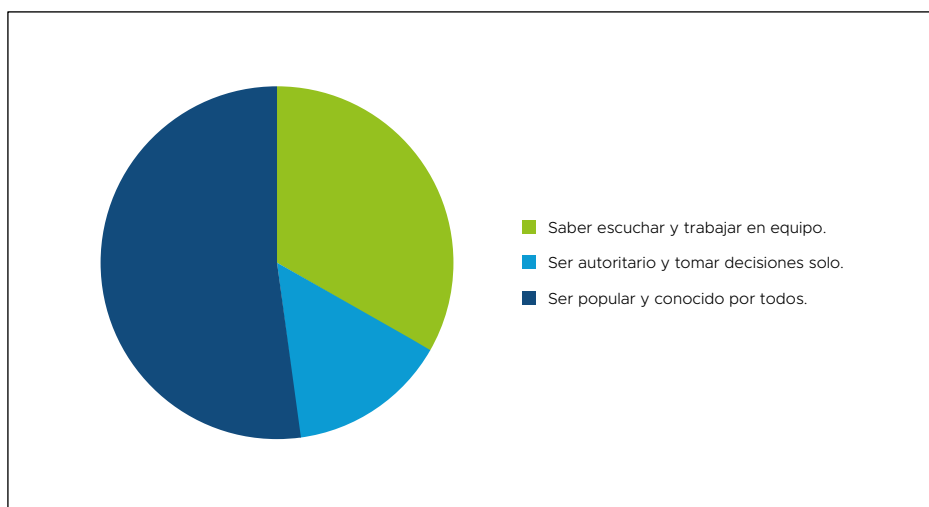
Figura 9. ¿Quiénes conforman el gobierno escolar?



Fuente: elaboración propia.

Como se puede ver, el 52% de los estudiantes acertó al identificar correctamente el mecanismo de participación estudiantil en el gobierno escolar. Aunque es el porcentaje más alto entre las preguntas iniciales, todavía deja a casi la mitad de los estudiantes con ideas incorrectas o vagas sobre cuál es el rol que desempeñan en el proceso democrático escolar. Otro cuestionamiento fue sobre las características de un buen líder, como se evidencia en la figura 10.

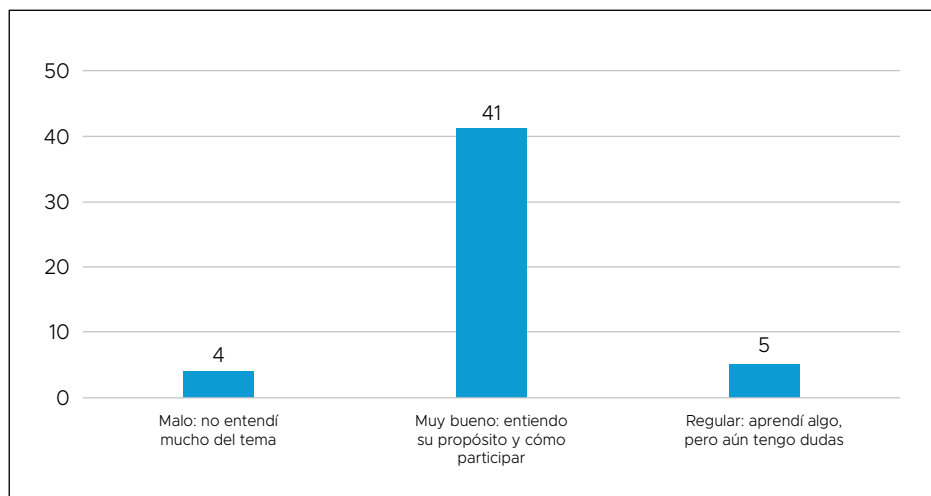
Figura 10. ¿Qué habilidad debe tener un buen líder estudiantil?



Fuente: elaboración propia.

La mayoría (52,1%) de los estudiantes asociaron incorrectamente el liderazgo con la popularidad, lo que evidencia una visión distorsionada del liderazgo democrático. Solo un 33,3% logró identificar correctamente que un buen líder debe saber escuchar y trabajar en equipo. También se les preguntó por los resultados del taller en la figura 11; después del taller reflejan una mejora significativa en la comprensión del tema. El 82% de los estudiantes reportó haber entendido el propósito y la importancia del gobierno escolar, lo que demuestra la efectividad de la intervención. Solamente un pequeño porcentaje (8%) afirmó que no entendió mucho, lo cual puede atribuirse a diferentes ritmos de aprendizaje o falta de interés.

Figura 11. Después del taller, ¿cómo calificarías tu conocimiento sobre el gobierno escolar?



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de este estudio sobre la participación y el liderazgo estudiantil en el gobierno escolar dialogan con las perspectivas de distintos autores. El ejercicio propuesto en la discusión busca contrastar y validar hallazgos empíricos con referentes teóricos y bibliográficos, integrando ideas clave sobre la democracia, el liderazgo y la educación.

La democracia en la educación como eje formativo

John Dewey planteó que “la democracia es primordialmente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada de individuos que participan en un interés común” (Dewey, 1997, citado en Guzmán, 2003). Este principio se refleja en la necesidad de fomentar una participación y consciente en el gobierno escolar, como evidenció nuestra intervención: antes del taller, el 38% de los estudiantes no sabían qué era el gobierno escolar, lo cual demuestra que estos espacios no siempre son comprendidos ni utilizados como plataformas democráticas.

La democratización como proceso cultural e intelectual

Mannheim argumenta que la democratización trasciende la política para instalarse en la vida cultural e intelectual (Mateluna Estay, 2008). Este enfoque destaca la importancia de integrar valores democráticos en la educación. Los resultados iniciales revelaron que solo el 52 % de los estudiantes entendía que podían participar votando o siendo representantes, lo que sugiere la necesidad de vincular la enseñanza de la democracia con prácticas cotidianas en la escuela, tal como lo promovió el taller “¡Viva la Democracia!”.

El liderazgo como un deber social y ético

Espinoza Freire (2022) subraya que “el liderazgo estudiantil debe construirse desde una perspectiva colaborativa”. Sin embargo, antes de la intervención, el 52,1 % de los estudiantes asociaban el liderazgo con ser popular, lo que evidencia percepciones erróneas que limitan el potencial del liderazgo como herramienta social. Tras el taller, el 82 % identificó habilidades como la escucha activa y el trabajo en equipo, alineándose con la perspectiva de Espinoza.

El gobierno escolar como laboratorio de ciudadanía

Rodríguez (2006) afirma que “la escuela debe ser un espacio para practicar la ciudadanía”. Nuestros datos confirmaron esta visión: antes del taller, la mayoría de los estudiantes no entendían la función del Gobierno Escolar, pero el 82 % afirmó comprenderlo después de la intervención. Esto demuestra que actividades pedagógicas específicas pueden transformar la percepción de los estudiantes sobre qué rol desempeñan como ciudadanos.

La importancia de un enfoque práctico en la educación cívica

Prieto (s. f.) resalta que “la educación cívica debe fomentar la autoconciencia y la responsabilidad social”. Este enfoque coincide con los

resultados obtenidos en nuestro estudio, donde los estudiantes mostraron un mayor interés en participar en procesos democráticos escolares tras comprender su importancia en la vida de la escuela y en la vida comunitaria.

La responsabilidad democrática en contextos escolares

Según Suárez (2018), el Ministerio de Educación Nacional colombiano considera que "la participación democrática en los colegios es un espacio esencial para tomar decisiones que respeten los derechos fundamentales y las normas sociales". Nuestro estudio valida esta afirmación, al observar que después de la intervención, los estudiantes demostraron una comprensión más sólida del propósito del Gobierno Escolar y de su capacidad para influir en él.

El vínculo entre liderazgo y valores democráticos

Correa González (2019) indica que es importante el tema del liderazgo juvenil en la construcción de una ciudadanía democrática y la participación activa de los jóvenes. Esto contrasta con el desconocimiento inicial sobre las habilidades de un líder estudiantil (33,3% de respuestas correctas). Sin embargo, el taller les permitió a los estudiantes reconocer las cualidades esenciales de un líder, con un 82%, es decir, adoptaron una visión más precisa y alineada con esta propuesta.

La educación como herramienta para la igualdad y la libertad

Finalmente, Westbrook (1999) destaca que, para Dewey, "la democracia es libertad, y su implementación requiere de una sólida educación que integre teoría y práctica". Este estudio muestra cómo un enfoque práctico, a través de talleres participativos, logró cerrar brechas de conocimiento, transformando la educación en una experiencia democrática vivencial para los estudiantes.

Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que el fortalecimiento del gobierno escolar puede ser un medio eficaz para ampliar la participación y el liderazgo estudiantil en los grados séptimo del colegio Rafael Celedón. En respuesta a la pregunta problema, se concluyó que la falta de conocimiento previo sobre el funcionamiento y el propósito del gobierno escolar afectaba negativamente la participación de los estudiantes, aunque, tras la intervención pedagógica, el 82 % de los estudiantes demostró una comprensión adecuada del concepto de gobierno escolar y su relevancia en la democracia escolar, lo que valida la importancia de espacios educativos que expliquen y promuevan estos procesos.

Con respecto al *primer objetivo específico*, el cual buscaba identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre el gobierno escolar, se concluyó que existía un desconocimiento significativo, ya que solo el 18 % de los estudiantes inicialmente entendían el propósito de esta estructura democrática. Este hallazgo subraya la necesidad de abordar el tema desde una perspectiva pedagógica más inclusiva y clara, como se logró en este estudio mediante la implementación del taller “¡Viva la Democracia!”.

En cuanto al *segundo objetivo específico*, que se centraba en fomentar el liderazgo estudiantil, se concluyó que las actividades propuestas lograron transformar la percepción de los estudiantes sobre las cualidades de un líder. Antes de la intervención, más del 50 % asociaba el liderazgo con la popularidad, pero tras el taller, el 82 % reconoció que un buen líder debe saber escuchar y trabajar en equipo; esto confirma que las actividades pedagógicas bien estructuradas pueden impactar positivamente en la formación de valores y habilidades.

Finalmente, relacionado con el *tercer objetivo específico*, que buscaba implementar una secuencia didáctica innovadora, se concluye que el diseño del taller fue clave para cumplir los objetivos educativos. Las secuencias didácticas basadas en dinámicas participativas y preguntas estructuradas les permitieron a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también reflexionar sobre el rol que desempeñan dentro del gobierno escolar. Estas herramientas no solo reforzaron aprendizajes, sino que también promovieron el ejercicio práctico de la democracia, integrando teoría y práctica de manera efectiva; este proyecto evidenció que las secuencias didácticas bien diseñadas son

fundamentales para transformar la manera en que los estudiantes comprenden y participan en procesos democráticos dentro del ámbito escolar. La experiencia demuestra que, a través de la educación, es posible fomentar una cultura democrática desde la infancia, permitiéndoles a los estudiantes representar roles más activos y responsables en la toma de decisiones colectivas.

Los resultados mostraron que, antes de la intervención, el 38% de los estudiantes no sabía qué era el gobierno escolar. Sin embargo, tras el taller, el 82% manifestó un conocimiento adecuado del tema, destacando la importancia del voto y el liderazgo colaborativo. Además, la percepción sobre las cualidades de un líder cambió significativamente, valorando más habilidades como la escucha activa y el trabajo en equipo.

Podemos concluir que el fortalecimiento de la participación y el liderazgo estudiantil en la Institución Educativa Rafael Celedón es fundamental para desarrollar una cultura democrática robusta, tanto en el ámbito escolar como en la sociedad. A pesar de contar con normativas que promueven la democracia y la participación, como el Decreto 1860 y la Ley 1620 de 2013, existen desafíos significativos que limitan la implicación efectiva de los estudiantes en el gobierno escolar. El desinterés observado en los alumnos de séptimo grado subraya la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que activen su rol como ciudadanos comprometidos.

La investigación sugiere que iniciativas como la “nota apreciativa” para incentivar la participación en elecciones estudiantiles pueden generar cambios positivos en la actitud de los jóvenes. Sin embargo, esto debe complementarse con un enfoque integral en la educación cívica, que no solo informe a los estudiantes sobre principios democráticos, sino que también los involucre activamente en su práctica. Crear un ambiente escolar que fomente el debate, el respeto por las diferencias y decisiones inclusivas es crucial.

Los docentes juegan un papel esencial en fomentar una cultura de participación activa. Educar a los estudiantes sobre la importancia de su voz y voto desde temprana edad les ayudará a desarrollar habilidades críticas necesarias para enfrentar los complejos desafíos sociopolíticos actuales. La enseñanza de la democracia debe ir más allá del cumplimiento normativo, convirtiéndose en una experiencia

significativa que les permita comprender el papel que desempeñan y su responsabilidad en la comunidad.

En el contexto sociopolítico de Colombia, marcado por problemas históricos como la violencia y la desconfianza institucional, la educación se presenta como una herramienta clave para la transformación social, así como para fomentar una ciudadanía crítica que participe de manera activa en la vida democrática, lo cual es esencial para el futuro del país.

En resumen, fortalecer la participación y el liderazgo estudiantil no solo implica cumplir requisitos administrativos, sino que también debe ser visto como una inversión en el futuro social. Al proporcionarles a los estudiantes un espacio para experimentar y practicar democracia efectivamente, se contribuye a formar ciudadanos responsables y comprometidos, fundamentales para construir una sociedad más equitativa y justa. La tarea es desafiante, pero el compromiso conjunto de educadores, estudiantes y comunidad es clave para cultivar una cultura democrática sólida y duradera.

Anexos

Encuesta: Participación y Liderazgo en el Grado 7

Institución Educativa Rafael Celedón

Objetivo

Esta encuesta busca conocer tu opinión sobre la participación y el liderazgo en nuestra institución, y cómo podemos fortalecer el gobierno escolar para mejorar la experiencia educativa de todos.

Instrucciones

- Lee atentamente cada pregunta y responde con sinceridad.
- No es necesario que escribas tu nombre.
- Tus respuestas son importantes y serán utilizadas para mejorar nuestra comunidad educativa.

Preguntas

1. ¿Conoces qué es el gobierno escolar?
2. ¿Participas en alguna de las actividades del gobierno escolar (personería, consejo estudiantil, etc.)?
3. ¿Te gustaría participar más en el gobierno escolar?
4. ¿Crees que tu voz es escuchada en el colegio?
5. ¿Consideras que los estudiantes tienen oportunidades para expresar sus ideas y opiniones?
6. ¿Te sientes cómodo(a) compartiendo tus ideas con tus compañeros y profesores?
7. ¿Crees que los líderes estudiantiles (personero, representantes de curso, etc.) hacen un buen trabajo?
8. ¿Qué cualidades crees que son importantes para ser un buen líder?
9. ¿Te gustaría desarrollar tus habilidades de liderazgo?
10. ¿Crees que el gobierno escolar ayuda a mejorar la convivencia en el colegio?
11. ¿Consideras que el gobierno escolar promueve la participación de los estudiantes en la toma de decisiones?
12. ¿Qué temas te gustaría que el gobierno escolar abordara?
13. ¿Crees que el gobierno escolar es importante para la democracia en el colegio?
14. ¿Te sientes orgulloso(a) de ser parte de la comunidad educativa de la IE Rafael Celedón?
15. ¿Qué te gustaría cambiar o mejorar en el colegio?
16. ¿Crees que los estudiantes tienen suficiente información sobre el gobierno escolar?
17. ¿Te gustaría recibir más información sobre cómo participar en el gobierno escolar?
18. ¿Crees que el gobierno escolar debería tener más recursos y apoyo?
19. ¿Consideras que el gobierno escolar es una herramienta útil para resolver problemas en el colegio?
20. ¿Qué ideas tienes para fortalecer el gobierno escolar?
21. ¿Crees que los estudiantes pueden hacer la diferencia en el colegio?
22. ¿Te sientes motivado(a) a participar activamente en la vida del colegio?
23. ¿Crees que el liderazgo es una habilidad importante para el futuro?
24. ¿Te gustaría que el colegio ofreciera más oportunidades para desarrollar habilidades de

liderazgo?
25. ¿Qué mensaje le darías a otros estudiantes sobre la importancia de participar y liderar en el colegio?

¡Gracias por tu participación!

Referencias

- Agência Brasil (2023, 29 de octubre). El racismo afecta a la salud desde el nacimiento hasta la muerte. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2023-10/el-racismo-afecta-la-salud-desde-el-nacimiento-hasta-la-muerte>
- Alcaraz, J. C. y Lorenzo, J. (2016). *El mediador en conflicto*. Tébar Flores.
- Alzate Henao, G. P.; Bedoya Rojas, M. M.; Fajardo Sandoval, A. M. & Hoyos Mejía, A. P. (2019). Educación emocional para la paz en ambientes escolares: una experiencia desde las percepciones de los actores. Tesis de maestría. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/501c2459-c08d-47c9-86b7-f4b63746c82d/content>
- Amaya Aldana, D. y Díaz Peña, S. A. (2019). *Resolución de conflictos de niños y niñas de primero y cuarto grado jornada mañana del Colegio Julio Garavito Armero* [Tesis de Pregrado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Anácona Samboní, G. E. (2020). Diseño de una estrategia de gamificación para el desarrollo de competencias ciudadanas dentro del entorno social de los estudiantes de la sede el Carmen, perteneciente a la institución educativa municipal José Eustasio Rivera de Pitalito-Huila Colombia [Tesis de pregrado]. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.
- Archivo General de la Nación. (2021). *La esclavitud en Colombia: Yugo y Libertad (1557-1852)*. Archivo General de la Nación. https://www.archivogeneral.gov.co/exposicion_esclavitud_colombia
- Arocha, J., & de Friedemann, N. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. <https://semilleropacifico.uniandes>.

edu.co/images/document/antropologia/Friedemann_Arocha_De.Sol.a.Sol.380504150.pdf

Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf

Ascona, J. I. B., & Mencia, A. L. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117. <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/179>

Asprilla, L. (2022). Mujeres Afro en el Cine Colombiano: una labor de hermandad para llegar a las pantallas. *Radio Nacional de Colombia*. <https://www.radionacional.co/cultura/cine/cine-hecho-por-afrocolombianas-negras-raizales-y-palenqueras>

Banco Mundial (2021). Crecimiento del PIB (% anual) - Latin America & Caribbean. <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=ZJ>

Bans Akutey, A. y Tiimub, B. M. (2021). Triangulation in research. *Academia Letters*, 2, 1-6.

Barnechea García, M. M. y Morgan Tirado, M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, 15, 97-107.

Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285.

Barrera Cuervo, M. J. y Reyes García, S. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos* [Tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Barrios García, I. A. (2021). Propuesta pedagógica “Camino de paz en territorio y la comunidad”: Un rediseño a la cátedra de la paz para el reconocimiento territorial de un tejido social en el caso de Sumapaz, para estudiantes de grado 8 en el Colegio Rural El Destino. Análisis Científico desde Distintas Perspectivas ISBN: 978-628-95419-0-8. <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2023/04/CAPITULO-3-CONVOCATORIA-VOL-17.pdf>

BBC News Mundo. (2019, 8 de mayo). 7 gráficos que muestran cómo cambió Sudáfrica 25 años después del final del apartheid. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-48187011>

- Beecher, H. (1852). La cabaña del tío Tom. Free Editorial. <https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Harriet%20Beecher%20Stowe%20La%20Caba%C3%B1a%20del%20Tio%20Tom.pdf>
- Bell, D. (2023). Aquiescencia silenciosa: El precio demasiado alto del prestigio: Extractos. *Raisons politiques*, 89(1), 107-117. <https://shs.cairn.info/revista-raisons-politiques-2023-1-page-107?lang=es>
- Blanch, J. P. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (24), 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183922>
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. Instituto de Estudios Peruanos. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad4/bour1.pdf>
- Buitrago, C. (2017). Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura. Universidad Nacional de Colombia.
- Burawoy, M. (2022). The Making of Black Marxism: The Complementary Perspectives of W. E. B. Du Bois and Frantz Fanon. En Aldon et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of W.E.B. Du Bois*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190062767.013.56>
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Cambil Hernández, M. y Romero Sánchez, G. (2018). *La educación para la paz como herramienta para la conservación del patrimonio cultural*. Universidad de Granada.
- Carrillo, A. y Caballo, V. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Centro de Memoria Histórica (s. f.). El Batallón de Alta Montaña del Sumapaz. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/recorridos-por-paisajes-de-la-violencia/sumapaz.html>
- Centro de Estudios Regionales -CEER- (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia?: características generales y brechas regionales” Banco de la Republica. <https://www.banrep.gov.co/es/quienes-son-docentes-colombia-caracteristicas-generales-y-brechas-regionales>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Cohen, Manion y Morrison*. Routledge Falmer.

- Coloroso, B. (2011). Bully, bullied, bystander... and beyond. *Education Digest*, 77(4), 36-39.
- Colmenares, G. (1973). *Historia social y económica de Colombia 1537-1719*. Editorial Planeta.
- Comisión de la Verdad (2022). *La Verdad del Pueblo Negro*. Comisión de la Verdad. <https://archivo.comisiondelaverdad.co/la-verdad-del-pueblo-negro>
- Comisión de la Verdad (2024). *Sumapaz y Oriente del Tolima en el corazón del conflicto y la paz*. Comisión de la Verdad. <https://youtu.be/NAH3DBk2NY-g?si=8zX8FgXWXjlPoWnL>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- (2023). Primer informe Seguimiento de recomendaciones: Visita de trabajo a Colombia 2021. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/2023/informe_seguimiento_colombia_es.pdf
- Congreso de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Recuperado de <https://www.constitucioncolombiana.com/>
- Corporación Autónoma Regional de la Frontera Nororiental. (2001, febrero). Mapa de los corregimientos del Municipio de Sardinata. <https://corponor.gov.co/pot/Sardinata/rural/corregimientos.pdf>
- Correa González, L. M. (2019). Ciudadanía juvenil y participación política en jóvenes de Girardota [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/items/47d2248a-394d-43d9-b58b-3cca5baead92>
- Cortés Cely, A. D. P. (2019). Convivencia escolar: la participación de los niños y las niñas en la resolución de conflictos [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2420/Convivencia%20Escolar-%20La%20Participaci%C3%B3n%20de%20los%20Ni%C3%B1os%20y%20las%20Ni%C3%B1as%20en%20la%20Resoluci%C3%B3n%20de%20Conflictos.pdf?sequence=1>
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, 87-122. <https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crens-haw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cuya, E. (1996). Las comisiones de la verdad en América Latina. Versión digital. https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/articulos/928_digitalizacion.pdf

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE- (2018). Censo Nacional de población y Vivienda. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
2024. Boletín Técnico Educación formal 2023. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A. y Wojcikiewicz, S. (2022). *El aprendizaje de los educadores para poner en práctica la ciencia del aprendizaje y el desarrollo*. Learning Policy Institute.
- De Certeau, M. (2008). Andar en la ciudad. *Bifurcaciones*, 7, 1-17.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Free Press. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=s8KsHz4q7ZIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=dewey+&ots=q11zqPwGH5&sig=PbRt7lfs9nRsJz-PaTi8ic0-qSWM&redir_esc=y#v=onepage&q=dewey&f=false
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2).
- Diez Tetamanti, J. M. (2012). Cartografía social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En J. M. Diez Tetamanti, & B. Escudero (eds.), *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias* (pp. 13-24). Comodoro Rivadavia: Universidad de la Patagonia.
- Dos Santos, T. (1998). La teoría de la dependencia: un balance histórico y teórico. *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*, 93-151.
- Du Bois, W.E.B. (2007). *The souls of black Folk*. OXFORD University Press.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38.
- El País. (2023). La población NARP, el reto para la educación superior en Colombia en el 2023.
- Eltis, D., Richardson, D. y Blight, D. W. (2010). *Atlas of the Transatlantic Slave Trade*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt5vm1s4>
- Escuela Nacional Sindical (2021). “La vida por educar: Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas miembros de FECODE entre 1986 y 2010” Bogotá- FECODE. <https://fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>

- Espinoza Freire, E. E. (2022). *El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la geografía*. Universidad de Cuenca. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200101
- Espitia Mikán, D. A. (2023). Por los caminos de la memoria: Juan de la Cruz Varela y la zona de reserva campesina de Cabrera. Podcast educomunicativos para la enseñanza de la lucha agraria en el Sumapaz. Tesis de grado. Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/50ae2d9e-04ea-4c1d-8981-c440e02065e7>
- El Tiempo. (14 de Septiembre de 2024). Casas así habría sido la compra de votos para favorecer al actual alcalde de Barrancabermeja, Santander. Redacción Justicia. <https://www.eltiempo.com/noticias/14-de-septiembre>
- Fajardo, D. (2002). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra: comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fanon, F. (2023). Racismo y cultura. *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe*, (12), 152-160. <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revistas/index.php/plural/article/view/391>
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage publications.
- Freire, P. (2015). *Pedagogy of commitment*. Routledge.
- Freiré, Paulo (2004). *La educación como práctica de la libertad* (Primera edición). Siglo XXI Editores Argentina.
- Fuentes, L. S. y Pérez, L. M. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1), 61-85.
- Fundación Compartir (2019). *Docencia Rural en Colombia Educar para La Paz en Medio Del Conflicto Armado*. Bogotá.
- Galtung, J. (1978). Conflict as a way of life. *Essays in Peace Research*, III. Ejlers, Editores. Universidad de California.
- Gámiz Serrano, A. C. (2015). *La investigación educativa con enfoque etnográfico desde la creatividad y el arte: Arte-investigación y participación-acción*.

- García Correa, A. y Ferreira Cristofolini, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183.
- García Montufar, J. (2012). Los medios alternativos de solución de conflictos. *Derecho y Sociedad*, 17, 141-147.
- García, E., & Ruiz Requies, I. (2018). *Metodologías activas inclusivas*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32353/TFGG3125.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garzón-Godoy, Y.F. y Pineda Duque, J.A. (2022). Condiciones laborales en docentes de colegios privados. *Sociedad y Economía*, (46). <https://doi.org/10.25100/sye.v0i46.11210>
- Garzón Hernández, M. Y. (2023). La Tradición Oral, una ventana al reconocimiento de la memoria e identidad cultural, en el marco del Turismo Cultural Rural. Estudio de caso en los municipios de Andes y Caramanta del Suroeste Antioqueño. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/6a60ec54-b080-4aec-9cc9-99e415ab2fcc>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan Estados Unidos.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de educación*, 1, 25-37.
- Gómez, G. M. y Mahecha, O. D. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía: Revista colombiana de geografía*, 7(1), 120-134.
- Gómez Pawelek, J. (2013). El aprendizaje experiencial. <https://colegiorodriguezalberto.com/wp-content/uploads/2022/05/APRENDIZAJE-EXPERIENCIAL.pdf>
- Gómez, R. C. (Ed.). (2001). *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*. Editorial Universidad de Costa Rica
- Gonzalbo, F. E. (2009). Violencia, narcotráfico y Estado. *Nueva sociedad*, 220, 84-96. <https://www.nuso.org/articulo/violencia-narcotrafico-y-estado/>
- González, J. D. H. y Ruiz, Á. M. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y saberes*, 49, 9-26.
- González, F. E. G. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- González, J. (2010). *La democracia en Colombia: retos y perspectivas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Guest, G., Namey, E. y McKenna, K. (2017). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 29(1), 59-82.
- Guerra Garcia, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 2(77), XX-XX. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Guerrero Cuentas, H. R. y Cepeda, M. L. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 57-59.
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta educativa*, 32, 23-31.
- Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A. y Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153-174.
- Guzmán, A. Zapata, E. (Comp.). Castillo, L. (Comp.). Valencia, A. (Comp.). Ramírez, F. (Comp.). (2018). *Entrega de armas de las guerrillas del Llano sep.-Oct.1953* (1.ª ed.). Programa Editorial Universidad del Valle. <https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-entrega-de-armas-de-las-guerrillas-del-llano-sep-oct-1953-9789587658897-63324cb6a23c8.html>
- Guzmán, G., Borda, O. F., & Luna, E. U. (2019). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social* (Vol. 10). Ediciones Tercer Mundo.
- Guzmán, J. (2003). La pedagogía de John Dewey: Hacia una educación democrática. *Revista de Educación*, 27(2), 95-112. <http://ru.iis.sociales.unam.mx/handle/IIS/5208>
- Haddad Bernat, C. A. (2022). Sobre la conciliación y medios alternativos de solución de conflictos. *Ecos Sociales*, 10(29), 1857-1867.
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. *Zaragoza: prensas universitarias de Zaragoza*, 53-55.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2019). *Thnography: Principles in practice*. Routledge.
- Henao, M. S. (2019, 23 de octubre). Convivencia escolar: Una manera de construir paz en la escuela a través de un modelo de justicia restaurativa. *Revistas Oratores*, 11, 1-16.

- Herrera, M.C.; Pinilla, A.; Diaz, C.; Infante, R. E. (2005). *Educación para la democracia: un reto para las instituciones educativas*. Editorial Magisterio.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a woman? Black women and feminism*. South end Press.
- Horton, J. (2020) Racismo en EE. UU.: 6 gráficos que muestran cómo ha cambiado la situación de los afros estadounidenses desde los años 60. BBC News.
- Insightcrime.org. (2021). Maestros colombianos, última línea de defensa contra el reclutamiento forzado. <https://insightcrime.org/es/investigaciones/maestros-colombianos-ultima-linea-defensa-reclutamiento-forzado/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. (2ª ed.). IBGE.
- Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. *Práctica y teoría para otros mundos posibles*, 8.
- Jave, I. (2019). Perú: Tensiones y avances en la construcción de memoria. Pág. 115-126. En: Guevara Bermudez J. A. Editor: Experiencias sobre justicia, verdad y memoria frente a crímenes de estado. ISBN: 978-607-97879-4-3 México.
- Jurisdicción Especial para la Paz (JEP). 2025. RED-clutamiento en el posacuerdo. <https://www.jep.gov.co/JEP/documents1/RED-clutamiento%20en%20el%20posacuerdo.pdf>
- Jiménez, M. (2017). La tradición oral como parte de la cultura. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC*, 11(20), 299-306. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art28.pdf>
- Kalach Torres, Gina María (2016). Las comisiones de la verdad en Colombia. *Revista Jurídica Mario Alirio D'Filippo*, VIII (16), pág. 106-124.
- Klein, H. S., & Vinson III, B. (2013). Historia mínima de la esclavitud en América Latina y en el Caribe. El Colegio de Mexico AC.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer.
- Knott, E., Rao, A. H., Summer, K. y Teeger, C. (2022). Entrevistas en las ciencias sociales. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73.
- Kymlicka, W. (1996). Federalismo, nacionalismo y multiculturalismo. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24792w/DC/federalismo_nacionalismo.pdf

- Lacunza, A. B.; Cotini De Gonzalez, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológico. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Ladson Billings, G. (2021). Culturally relevant pedagogy: Asking a different question. Teachers College Press.
- La Vanguardia (2017). La comunidad negra en Brasil, la que más sufre pese a ser mayoría. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20171120/433044093345/comunidad-negra-brasil-sufre-racismo-desigualdad.html>
- Lemaitre Ripoll, J. (2011). La paz en cuestión: la guerra y la paz en la asamblea nacional constituyente de 1991. Colección Séneca. Editorial de los Andes.
- Los negros y los pardos en la educación superior (2019). <https://revistapesquisa.fapesp.br/es/los-negros-y-los-pardos-en-la-educacion-superior/>
- Lizarazo, J. E., Pimiento, O. E. R. y Bohórquez-Pereira, G. (2019). Mitos, cuentos de espantos y leyendas: tradición oral en el municipio del Socorro, Colombia. *Sociedad Cultura*, 22(2).
- López Arrillaga, C. E. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Scientific*, 3(10), 232-247. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal Castillo, C. A., Soto Godoy, M. F. y Urrea Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.*, 16(3), 383-410.
- Lovejoy, P. E. (1999). Los orígenes de los esclavos en las Américas. Perspectivas metodológicas. *Revista de Historia*, 39, 7-23.
- Mandela, N. (1963). El apartheid en Sudáfrica. S.d.
- Mantilla Pico, C. J. (2018). Propuesta pedagógica para la formación de actores de paz en los estudiantes de básica primaria en la institución educativa Camilo Torres corregimiento Buena Esperanza de san José de Cúcuta. Tesis de grado. Facultad de Educación. Universidad de Pamplona.
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas y comunicación globalizada. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, (6).
- Mateluna Estay, H. (2008). Educación democrática para la democracia: Filosofía para Niños y su práctica democrática de acuerdo a los tres principios de la democracia en Mannheim. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/110510>

- Mayorga Alejo, C. A., Casas Trujillo, J. P., Castellanos Díaz, J., Lancheros Rodríguez, N., Morales Rojas, D. F., Moscoso González, D., & Ramírez Castillo, J. D. (2020). *Usme: Los rastros de la guerra*. <https://memoriausme.poligran.edu.co/>
- Merriam, S. B. y Yin, R. K. (2019). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mead, Margaret 1970 [1928]. *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: Dell.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-202829.html>
- Molina Ballesteros, U. (2018). *Reseña histórica de San Martín de Loba*. Alcaldía San Martín.
- Monteiro, E. C., Furtado, R. S. y Dos Santos, M. R. (2024). Os princípios de aprendizagem dos bons videogames, de James Paul Gee, e suas aproximações com a teoria sociológica do jogo, de Roger Caillouis. *Educação*, 47(1).
- Moreno Pimentel, M. A. (2023). Estrategias de manejo conductual en el abordaje de los conflictos. *REDES. Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 15, 164-180. <https://doi.org/10.57819/TMZF-7P49>
- Novoa Sanmiguel, D. D. P., & Escamilla Márquez, D. A. (2019). Puesta en marcha de un lugar de memoria en Bucaramanga: la experiencia del Archivo Oral de Memoria de las Víctimas. *Hallazgos*, 16(31), 41-60. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-38412019000100041&script=sci_art-text
- Ong, W. J. y Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Panamericana de la Salud -ops-. (2021). Las personas afrodescendientes de América Latina viven en condiciones muy desiguales que repercuten en su salud y bienestar. Organización Panamericana para la Salud -ops-. <https://www.paho.org/es/noticias/3-12-2021-personas-afrodescendientes-america-latina-viven-condiciones-muy-desiguales-que>
- Osorio González, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Pacheco, A. (s. f.). Estos 8 artistas han marcado la historia del jazz en Colombia. *Colombia Visible. Un país sin límites*. <https://colombiavisible.com/estos-8-artistas-han-marcado-la-historia-del-jazz-en-colombia/>

- Pascual, C. G. (2017). La institución de la memoria. Justicia restaurativa y derechos humanos. *Revista d'arxiu*, (16), 7.
- Perlaza Alegría, J. C. (2018). *La tradición oral como método de enseñanza de la historia. Una investigación aplicada en la Institución Educativa Rafael Pombo de la vereda La Cuchilla, municipio de Marmato, departamento de Caldas* [Trabajo de Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- POLITIZE. (2024, 0 de julio). ¿Cuál es la importancia de la educación cívica en las escuelas? <https://politize.com.co/cual-es-la-importancia-de-la-educacion-civica-en-las-escuelas/>
- Portelli, A. (2018). Un trabajo de relación. Observaciones sobre la historia oral. *Testimonios*, (7), 193-204. <https://metodosytecnicasdeinvestigacion2unpsjb.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/portelli.-un-trabajo-de-relacion.-observaciones-sobre-historia-oral..pdf>
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 81-89.
- Prieto, R. (s. f.). Formación para la ciudadanía en contextos escolares. Fundación Educación y Sociedad.
- Quintero Martínez, K. V. (2020). El proyecto de ley que busca incentivar la inclusión laboral de comunidades étnicas. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/el-proyecto-de-ley-que-busca-incentivar-la-inclusion-laboral-de-comunidades-etnicas-article/>
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en paz. *Resultados de un programa multicomponente*, 1(1), 2018-2019.
- Rangel Suescún, J. M. (2017). Desarrollo de la cátedra de la paz, para la educación rural básica de Pamplona, mediante herramientas de autoaprendizaje.
- Rendueles Mata, M. (2021). Conflictos y negociación. En la búsqueda de un acuerdo. *Revista de Investigación SIGMA*, 8(1), 71-83. <https://doi.org/10.24133/sigma.v8i01.1917>
- Restrepo Arredondo, B. J. (2011). La conciliación como solución de conflictos. *Scientia Revista de Investigación*, 152, 163-180.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Ediciones Paidós.
- Rodríguez Garavito, C. y Morris Meghan, L. (eds.). (2018). *Hacer justicia en tiempos de transición El papel del activismo y las instituciones en el fortalecimiento democrático*. Siglo XXI.

- Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M. y Navas Sánchez, A. M. (2014). *Usos y beneficios de la historia oral*. Universidad de Granada.
- Rodríguez, E. (2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Paradigma* 27(2), https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200005
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.
- Rosas, P. (2024, March 13). Haití: 5 factores que explican las raíces históricas de la crisis permanente que afecta al país. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articulos/cy9zk78gnldo>
- Salcedo Escobar, Y. A. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- Samper Sabalza, A. F., y Muñoz Adarraga, D. J. (2019). *El juego como dispositivo para fortalecer las habilidades sociales en la convivencia escolar: una revisión teórica* [Tesis de Maestría]. Corporación Universitaria de La Costa, Barranquilla.
- Sánchez, G. (2013). *El racismo y la violencia continua contra los afrocolombianos*. WOLA. <https://www.wola.org/2013/02/el-racismo-y-la-violencia-continua-contra-los-afrocolombianos/>
- Sánchez Ruiz, David Felipe. (2014). GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA, ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013. 431 p. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 19(2), 569-574. Retrieved March 26, 2026, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-20662014000200015&lng=en&tlng=es.
- San Cristóbal Reales, S. (2013). Sistemas alternativos de resolución de conflictos: negociación, conciliación, mediación, arbitraje, en el ámbito civil y mercantil. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLVI, 36-62.
- Sandoval Villamizar, B. J. (2023). Teoría de la paz de Johan Galtung en la educación. *Revista Investigación & Praxis En CS Sociales*, 2(3), 171-176. doi:[doi:10.24054/ripcs.v2i3.2392](https://doi.org/10.24054/ripcs.v2i3.2392)
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (2023). Autorregulación en educación: retrospectiva y perspectiva. En *Autorregulación del aprendizaje y el rendimiento* (p. 305-314). Routledge.

- Sarmiento (2024). Día de la afrocolombianidad ¿Por qué se celebra el 21 de mayo? Señal Colombia. <https://www.senalcolombia.tv/cultura/dia-afro-colombianidad-historia>
- ShareAmerica. (2021). Los afroestadounidenses han enriquecido la educación y han luchado contra el racismo. Departamento de Estado de Estados Unidos.
- Slavevojage (2020). Tráfico Transatlántico de Esclavos. <https://www.slavevoyages.org/>
- Silva Hernández, F. (2020). Hacia una comprensión del conflicto en justicia alternativa. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 32(1), 61-65. doi:<https://doi.org/10.33975/riuq.vol32n1.435>.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. *El constructivismo en el aula*, 7-23.
- Suárez, P. (2018). *La participación democrática en los colegios colombianos*. Ministerio de Educación Nacional. https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=e-SEL9eqnyQC&oi=fnd&pg=PA5&dq=democracia+en+la+escuela&ots=qPQrIESJig&sig=_3emYtS6YN-cxhugMNgomvPGrS8
- Westbrook, R. B. (1999). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43150.pdf>
- Woodson, C. (1910). El origen negro africano y la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos de América.
- Wyllys, J., Wark, J. (2022). *Ser negro en Brasil*. OpenDemocracy.
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Cs*, (8), 187-208
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publication
- Zapata, M. (1983). Changó, el Gran Putas. Editorial Oveja Negra.
- Zhoc, K. C., King, R. B., Chung, T. S. y Chen, J. (2020). Emotionally intelligent students are more engaged and successful: examining the role of emotional intelligence in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 839-863
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Este libro se terminó de publicar
en el mes de agosto de 2026.
En su composición se utilizaron tipos
Caecilia LT Std 45 Light 10,5/13, 85 Heavy 15/22,5



El presente trabajo reúne los trabajos de investigación de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales del Politécnico Grancolombiano, en el marco del proyecto de investigación “Cartografías para la paz: experiencias docentes en el territorio”, que contó, además, con la participación del Semillero de Investigación “Educación y paz, memoria y territorio”.

Los trabajos recogen experiencias de los maestros y maestras en formación en la implementación de propuestas pedagógicas de carácter situado, para abordar problemáticas latentes de enseñanza de las ciencias sociales y su aporte a la construcción de paz en los territorios; y que van desde la implementación de las cátedras transversales lideradas por las ciencias sociales hasta apuestas para promover la participación política de los estudiantes en zonas de conflicto armado y escasa participación juvenil.