



**Enredando la cuerda: una herramienta pedagógica para la transformación positiva
de los conflictos**

Yamile Peña Chambo

10151826847

Universidad Antonio Nariño

Programa Licenciatura en ciencias sociales

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2022

**Enredando la cuerda: una herramienta pedagógica para la transformación positiva
de los conflictos**

Yamile Peña Chambo

Proyecto de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Licenciado en ciencias sociales

Tutora:

Rocío del Pilar Garzón Vargas
Politóloga, magíster en Historia

Universidad Antonio Nariño

Programa Licenciatura en ciencias sociales

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado
*Enredando la cuerda: una herramienta pedagógica para
la transformación positiva de los conflictos*, cumple
con los requisitos para optar
Al título de licenciada en ciencias sociales.

Rocio Garzón Vargas.

Firma de la tutora

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá, 27 de octubre de 2022.

Contenido

Contenido	
Lista de Figuras	12
Lista de Tablas	13
Preliminares	14
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
1. Presentación del problema	10
1.1. Planteamiento del problema y justificación	10
1.2. Objetivos	15
1.2.1. Objetivo general:	15
1.2.2. Objetivos específicos:.....	15
1.3. Antecedentes	15
1.4. Pertinencia.....	40
2. Referentes teóricos	41
2.1. Marco disciplinar.....	42
2.1.1. Primera categoría: el conflicto.....	43
2.1.2. Análisis del conflicto.....	44
2.1.3. Tipos de conflicto	45
2.1.4. Niveles del conflicto.....	46
2.1.5. La violencia	47
2.1.6. Las partes o actores.....	49
2.1.7. Conflicto escolar.....	51
2.1.8. Segunda categoría: transformación positiva de los conflictos.....	52
2.1.9. Reconciliación	54
2.1.10. Paz	55
2.1.11. Imaginación moral.....	57
2.1.12. Tercera categoría: tejido social.....	59
2.1.13. Reconstrucción del tejido social	60

2.2. Marco pedagógico/didáctico	61
2.2.1. Investigación acción participativa	62
2.2.2. Participación horizontal	63
2.2.3. Crítica a las ciencias duras.....	64
2.2.4. El ethos alternativo	65
2.2.5. La subversión.....	66
2.2.6. La alteridad	67
2.3. Marco legal.....	68
2.3.1. Ley 115 de febrero 8 de 1994.....	68
2.3.2. Ley 1620 de 5 de marzo de 2013.....	69
2.3.3. Ley 1732 de 2014	70
3. Aspectos metodológicos	71
3.1. Observación participante.....	76
3.2. Entrevista individual semiestructurada	76
3.3. Grupo focal.....	77
3.3.1. Línea de tiempo	78
3.3.2. Cartografía social.....	80
4. Resultados.....	80
Fase 1: Selección de la población	83
Fase 2: Revisión de las acciones previas.....	86
Fase 3: Caracterización del conflicto	88
Fase 4: Contextualización teórica	90
Fase 5: Valoración formativa	93
Fase 6: Análisis individual de los conflictos.....	95
Fase 7: Análisis grupal de los conflictos y el tejido social.....	98
Fase 8: Enredando la cuerda.....	100
Fase 9: Acuerdos finales y seguimiento.....	103
5. Discusión de los resultados.....	105
5.1 Observación participante:.....	105
5.2 Entrevista individual semiestructurada:	107
5.3 Grupo focal:.....	109
5.3.1 Línea del tiempo	111
5.3.2 Cartografía social.....	113
6. Conclusiones	115
7. Anexos	118
7.1 Observación participante.....	118
7.2 Entrevista individual semiestructurada:	119
7.2.1. Objetivos.....	119

7.2.2. Posibles entrevistados.....	120
7.2.3. Requisitos	120
7.2.4. Preguntas	120
7.3 Grupo focal.....	121
7.3.1. Tarjeta de trabajo:	122
Sesión 1: línea del tiempo.....	122
7.3.2. Objetivos.....	122
7.3.3. Posibles integrantes	124
7.3.4. Requisitos	124
7.3.5. Enfoques principales.....	124
7.3.6. Desarrollo	125
Sesión 2: Cartografía social	126
7.3.7. Objetivos.....	126
7.3.8. Posibles integrantes	127
7.3.9. Requisitos	127
7.3.10. Enfoques principales.....	127
7.3.11. Desarrollo:	128
7.4 Consentimientos informados.....	130
Referencias Bibliográficas.....	130

Lista de Figuras

Figura 1. Una sociología sentipensante para América latina.....	67
Figura 2. Selección de la población, autoría propia.....	84
Figura 3. Contextualización teórica, autoría propia.....	91
Figura 4. Análisis individual de los conflictos, grupo focal.	96
Figura 5. Análisis individual de los conflictos, grupo focal 2.	97
Figura 6. Enredando la cuerda, autoría propia.	101
Figura 7. Enredando la cuerda tarjeta de trabajo, autoría propia.	102
Figura 8. Acuerdos finales y seguimiento, grupo focal 1.	103
Figura 9. Grupo focal, herramientas para la recolección de información.....	110
Figura 10. Grupo focal 1, herramientas para la recolección de datos.....	112
Figura 11. Cartografía oficial, google maps.	113
Figura 12. Cartografía social, representación grupo focal.	114
Figura 13. Formato de consentimiento informado, autoría propia.	125

Lista de Tablas

Tabla 1. Revisión de las acciones previas, autoría propia.	88
Tabla 2. Caracterización del conflicto, autoría propia.	89
Tabla 3. Evaluación formativa, autoría propia.....	95
Tabla 4. Análisis grupal de los conflictos y el tejido social, autoría propia.	99
Tabla 5. Cronograma, autoría propia.	104
Tabla 6. Observación participante, Universidad Antonio Nariño.....	113

Preliminares

A mi familia, amigos, docentes y colegas; sin ellos esto no hubiera sido posible.

Resumen

El presente proyecto de investigación está enfocado en desarrollar una herramienta pedagógica que oriente los conflictos a la transformación positiva de estos. Las instituciones educativas de Bogotá han acogido a estudiantes de diversos contextos, recorridos históricos y formas de percibir el mundo. Esto ha ocasionado una variedad de conflictos, con diferentes grados de complejidad y mecanismos de resolución de estos; esta situación puede generar un posible malestar en el entorno escolar y desarrollo institucional.

Con el objetivo de combatir esta problemática, se realizó una revisión de las investigaciones recientes propuestas, para posibilitar la resolución de conflictos y reconstrucción del tejido social, partiendo de la Investigación-acción participativa (IAP) como articulación fundamental del proceso. Finalmente, se obtiene la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*, la cual está compuesta por nueve fases centradas en la selección poblacional, revisión de acciones previas, contextualización teórica, valoración formativa y seguimiento del proceso.

Palabras clave: transformación positiva de los conflictos, tejido social, investigación acción participativa, enredando la cuerda.

Abstract

The present research project is focused on developing a pedagogical tool to guide conflicts to their positive transformation. Educational institutions in Bogota have welcomed students from different contexts, historical backgrounds and ways of perceiving the world. This has caused a variety of conflicts, with different degrees of complexity and resolution mechanisms; this situation can generate a possible discomfort in the school environment and institutional development.

In order to combat this problem, a review of recent research proposals was carried out to enable conflict resolution and reconstruction of the social fabric, based on Participatory Action Research (PAR) as a fundamental articulation of the process. Finally, we obtained the pedagogical tool entangling the rope, which is composed of nine phases focused on population selection, review of previous actions, theoretical contextualization, formative assessment and process follow-up.

Key words: positive conflict transformation, social fabric, participatory action research, tangling the rope.

Introducción

El presente proyecto de investigación está enfocado en proponer una herramienta pedagógica que aporte a la transformación positiva de los conflictos entre las estudiantes del grado noveno, del colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en el año 2022. La institución, además de ofertar la educación regular por grados, cuenta con programas de educación cíclica para adultos y de aceleración para estudiantes en extra edad. Esta característica, ha ocasionado una variedad de conflictos, con diferentes grados de complejidad y mecanismos de resolución. A fin de contribuir a la transformación de esta problemática, se establecen las fases de la herramienta pedagógica *enredando la cuerda* para la transformación positiva de conflictos y reconstrucción del tejido social, aplicando la Investigación-acción participativa (IAP) como articulación metodológica del proceso.

Inicialmente, se realizó una revisión de fuentes bibliográficas de los últimos 20 años, para conocer el estado del estudio, metodologías, temáticas, objetivos planteados y resultados obtenidos en la aplicación de propuestas previas, centradas en la resolución y transformación positiva de los conflictos en el aula de clase. Además de la reconstrucción del tejido social que ha generado en los diferentes estudios y el uso de la investigación-acción participativa en estos proyectos. Este estado del arte fue dividido en tres categorías de análisis: herramientas para la resolución de conflictos, el tejido social y la implementación de la investigación-acción participativa en estudios sociales.

Seguidamente, se desarrollan las categorías de análisis con relación al marco disciplinar, marco pedagógico y/o didáctico y marco legal. Las categorías de análisis

relacionadas al marco disciplinar son el conflicto, la resolución de conflictos y el tejido social, a partir de las teorías del sociólogo noruego Johan Galtung y el experto estadounidense John Paul Lederach, quienes han enfocado sus estudios en los conflictos sociales, la mediación y la paz. Por este motivo, se hizo uso de las propuestas relacionadas con la mediación (Galtung, 2016) e imaginación moral (Lederach, 2018) para el desarrollo de esta investigación. Los referentes teóricos previamente mencionados, permiten realizar una lectura amplia del conflicto, además de generar una categorización precisa de los niveles y tipos de situaciones conflictivas.

La metodología de intervención desarrollada en el marco pedagógico y/o didáctico es la investigación-acción participativa. Para la escritura y descripción de sus aspectos, se hizo uso de la teoría de Orlando Fals Borda, este sociólogo y pedagogo hizo importantes avances en la consolidación de la investigación acción participativa y el método de investigación cualitativo en América Latina.

El marco legal está centrado en reconocer la normativa legal vigente que valida las acciones y estudio que se realizan en este proyecto. Este presenta la estructura normativa y legal, dentro del cual se hizo uso de la ley General de Educación (115 de febrero 8 de 1994), la ley sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (1620 del 5 de marzo de 2013) y la ley que establece la Cátedra de la Paz en las instituciones escolares (1732 del 2014). Además del reconocimiento de la paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento, propuesto en la Constitución Política Colombiana de 1991.

En cuanto al enfoque metodológico de la presente investigación, se adapta la investigación cualitativa, debido a su compatibilidad con los objetivos propuestos. Este

enfoque fomenta la búsqueda de alternativas de transformación de los conflictos en contexto, comprendiendo las particularidades de los sujetos. Desde el enfoque cualitativo se pretende interpretar y dar sentido a fenómenos de corte complejo en los campos que no han sido profundamente investigados. Por otro lado, los instrumentos de investigación implementados son la observación participante, entrevista individual semiestructurada y los grupos focales en donde se realizó una línea del tiempo y un proceso de cartografía social. La información obtenida con estas herramientas fue guía para las propuestas y adaptaciones pertinentes a la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*.

El resultado obtenido a partir de las etapas previas es *enredando la cuerda*, una herramienta pedagógica que consiste en la formación física de los cambios del tejido social. El objetivo del proceso es evidenciar las relaciones de coexistencia en el aula de clase, esta comprensión está sujeta al proceso de mediación y estrategias de transformación positiva de conflictos propuestas por Galtung y Lederach, haciendo uso metodológico de la investigación acción participativa en la relación investigador/investigado, definida por Fals Borda. *Enredando la cuerda* está compuesta por nueve fases centradas en la selección poblacional, revisión de acciones previas, contextualización teórica, valoración formativa, seguimiento del proceso, entre otras.

Finalmente, y luego de la aplicación de las herramientas para la recolección de información, se generan las siguientes conclusiones: la necesidad de fomentar los procesos propuestos en la categoría de análisis centrada en la reconstrucción de tejido social; la importancia de construir lazos de confianza con las figuras institucionales de autoridad; y la pertinencia de la investigación acción participativa en los procesos de transformación

positiva de los conflictos. Ello con el fin de generar integración y responder a las necesidades reales de las estudiantes.

1. Presentación del problema

1.1. Planteamiento del problema y justificación

La presente investigación está enfocada en analizar y proponer una herramienta pedagógica que aporte a la transformación positiva de los conflictos que se presentan generalmente en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, entre las estudiantes de grado noveno de educación formal regular, la institución además de contar con educación por grados, maneja programas de educación cíclica para adultos y de aceleración para estudiantes en extra edad. La característica anteriormente descrita, ha ocasionado una gran variedad de conflictos entre la comunidad de estudiantes, con diferentes grados de complejidad y mecanismos de resolución de estos, además, produce un posible malestar en el entorno y desarrollo institucional.

Los conflictos en el ámbito escolar son una situación a la que las instituciones educativas de Bogotá no han estado ajenas, es una realidad latente que se ha diversificado a lo largo del proceso del post-acuerdo firmado en el 2016 y las posibilidades curriculares ofrecidas para las estudiantes entre 14 a 17 años, pertenecientes a diversas localidades de la ciudad, con diferentes trayectorias de vida, entre otros. Esta variedad poblacional ha ocasionado un posible malestar en las instituciones educativas y la convivencia entre los educandos, pues, los diversos actores que se encuentran ahora en el mismo espacio poseen diferentes alternativas para la resolución de los conflictos y razones por las cuales estos se pueden producir, debido a la etapa de vida en la que se encuentran y su trayectoria

personal, tal como lo menciona Calderón (2009) al afirmar que las partes pueden presentar acciones y contradicciones dependiendo de su percepción de la situación.

Con el objetivo de contribuir a la transformación de esta problemática, se ofrecerán alternativas para la resolución de conflictos y reconstrucción del tejido social, aplicando la Investigación-acción participativa (IAP) como articulación fundamental del proceso. La IAP tiene como propósito mejorar las realidades de los colectivos, incluyendo en los procesos de investigación a los actores implicados, esto por su gran conocimiento y participación directa de la situación en cuestión, dado que “la potencialidad creadora del quiebre de la asimetría, tanto en lo conceptual como en lo práctico y vital para la tarea investigativa y la organización social, económica y política, pues romperla exige una transformación profunda de personalidad y de cultura.” (Borda, 2015, p. 306).

En este sentido, es pertinente indagar sobre las herramientas pedagógicas que se pueden utilizar para la resolución de conflictos positivos que, como lo sugiere Arias (2008), permita a docentes y estudiantes afrontar esta situación problemática apostando a la reconstrucción del tejido social y orientando los conflictos convertidos en pugnas, a la transformación positiva de los mismos, utilizándolos como herramienta para la formación ciudadana, atendiendo a las necesidades específicas de la población y al propósito de la educación de las ciencias sociales en el curso noveno. Además, se busca atender a la formación de ciudadanos para el correcto desarrollo del ejercicio de los derechos humanos y la convivencia escolar, decretado en 1965, por el cual se reglamenta la ley 1620 del año 2013.

La indagación en herramientas pedagógicas para la resolución de conflictos alternas a las propuestas tradicionales que según Lozano y Monedero (2020) están dirigidas al castigo, es una necesidad latente en el estudio de las ciencias sociales, puesto que de esta forma se busca tener un impacto real en el entorno de los educandos y la comunidad educativa. Por ello, es pertinente realizar una revisión de las MASC (mecanismos alternativos para la solución de conflictos) propuestas por el Ministerio de Justicia de Colombia, que apuestan a la descongestión del método tradicional de jurisprudencia, además del fortalecimiento de una cultura de paz (Cabana, 2017).

La intencionalidad dentro de las herramientas va a posibilitar dirigir las hacia una población en específico, como se evidencia en el proyecto de Aguilar y Castañón “Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas” (2014), de esta forma, se reconocerán las estrategias actuales para la resolución de conflictos, entre ellas, la investigación-acción participativa y reconstrucción del tejido social.

La IAP se utilizará como ruta guía para combatir las propuestas tradicionales, dirigidas al castigo que, según Lozano y Monedero (2020) se aplican usualmente en las instituciones educativas, con el objetivo de tener un impacto real en el entorno de los educandos y la comunidad educativa, buscando la formación de ciudadanos con valores éticos, con apropiación de lo público y cumplan sus deberes sociales desde la paz atendiendo a las competencias ciudadanas propuestas por el Ministerio de Educación (2015). Esta se creará a partir de los resultados obtenidos en el proceso de indagación a los sujetos para finalmente y con los resultados obtenidos, proponer una herramienta

pedagógica con el objetivo de que estas puedan seguir siendo utilizadas, mejoradas y adaptadas a diferentes contextos.

Por lo que se refiere al planteamiento del problema, desde la universidad Antonio Nariño en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, los estudiantes inician sus prácticas de observación de manera temprana, esto con el objetivo de realizar un acercamiento a los contextos reales que deben enfrentar los docentes en ejercicio, este espacio permitió evidenciar las situaciones conflictivas que se presentan en las aulas de clase.

Se ofrece la libertad de escoger una institución educativa que puede tener o no tener convenio con la misma universidad, únicamente durante las prácticas de observación entre primer y sexto semestre, esto genera la posibilidad de tener una serie de opciones a los educandos universitarios para conocer y escoger entre diferentes contextos. El proceso de practica profesional personal se realizo en el grado noveno, desde este contexto se precisaron las conclusiones.

La diversificación en los contextos previamente señalada es posible, como lo afirman Segú y Espinosa en su artículo *Propuesta de un modelo de sistematización de la práctica en el ámbito de la intervención social a partir de la investigación acción participación (IAP)*, gracias a las diferencias socioeconómicas abismales que se pueden hallar en el grado noveno, en la capital de Colombia.

Ahora bien, la diversificación de la población en un contexto específico, como lo es la escuela e instituciones educativas, genera cambios en el entorno escolar, como lo afirma Garreta (2001) “la dinámica social actual se encuentra entre dos tendencias de signo opuesto [...] La tensión entre ambas tendencias introduce importantes niveles de

inestabilidad y conflicto”. La característica anteriormente descrita, ha ocasionado una gran variedad de conflictos entre los educandos en las instituciones educativas, con diferentes grados de complejidad y mecanismos de resolución de estos. Esto genera un posible malestar en el entorno y desarrollo institucional.

Con el objetivo de combatir esta problemática, la cual se presentó en el espacio de práctica profesional I Y II, se pretende desarrollar una herramienta pedagógica que pueda orientar los conflictos trascendidos en violencia directa, tales como las pugnas, a la resolución de estos, sin la intención de desaparecerlos de las instituciones educativas, pues como lo menciona Galtung (2014) buscar desaparecerlos sería ajeno a las relaciones sociales. Además de apostar a la reconstrucción del tejido social y el desarrollo de las competencias ciudadanas, aplicando la Investigación-acción participativa (IAP) como articulación fundamental del proceso. La IAP tiene como fin último, la mejora de las realidades de los colectivos, incluyendo en los procesos de investigación a los actores implicados esto por su gran conocimiento y participación directa de la situación en cuestión, esta se utilizará como ruta guía para combatir las propuestas tradicionales, dirigidas al castigo, con el objetivo de tener un impacto real en el entorno de los educandos y la comunidad educativa.

Lo anteriormente descrito, emana la pregunta problema: ¿Qué herramienta pedagógica puede ser utilizada para la transformación positiva de los conflictos entre las estudiantes del grado noveno, en el marco del sistema nacional de convivencia escolar, de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en el año 2022?

1.2. Objetivos

Los objetivos que se desarrollaran en el presente trabajo de grado son los siguientes:

1.2.1. Objetivo general:

Proponer una herramienta pedagógica que aporte a la transformación positiva de los conflictos, entre las alumnas del grado noveno, de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, a partir del sistema nacional de convivencia escolar.

1.2.2. Objetivos específicos:

1. Identificar las causas de los conflictos que se presentan dentro del entorno académico de las estudiantes de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, del grado noveno y los mecanismos de resolución comunes usados por la institución.
2. Establecer una guía metodológica que proporcione una herramienta pedagógica para precisar la percepción de los conflictos, así como la transformación de los mismos, esta será presentada y diligenciada por las alumnas.
3. Establecer conclusiones del proceso de implementación de las herramientas de obtención de información y la proposición de una herramienta pedagógica.

1.3. Antecedentes

Dentro del estudio de resolución de conflictos en el aula de clases, se han hecho presentes lógicas orientadas al castigo y la prevalencia del docente como figura única de

autoridad, como lo precisan Lozano y Monedero (2020). Esta realidad que se percibe en las instituciones colombianas afecta a la transformación positiva de los conflictos. En este orden de ideas, se hace necesario el conocer diversas herramientas pedagógicas que contribuyan al correcto desarrollo de este proceso.

En el presente escrito se exponen fuentes bibliográficas de los últimos 20 años, de las cuales se hizo uso para conocer el estado del estudio, las temáticas, metodologías, objetivos planteados y resultados obtenidos en las herramientas para la resolución y transformación positiva de los conflictos en las instituciones educativas. Adicionalmente, la reconstrucción del tejido social que ha implicado los diferentes estudios y el uso de la investigación-acción participativa en proyectos de investigación social. La temporalidad anteriormente mencionada fue seleccionada con el objetivo de evidenciar el estado del estudio en cuestión, antes, durante y después de la firma del acuerdo de paz, realizada en el año 2016. Este proceso se realizó con el objetivo de analizar las investigaciones realizadas, afines a la propuesta investigativa presentada, además permitir una contextualización con relación al estado actual de la investigación.

Para desarrollar el objetivo anteriormente propuesto, se plantea una ruta guía para el hallazgo de información histórica, práctica y educativa de los conflictos en las aulas de clase entre las alumnas, con el fin de tener un soporte teórico para la contextualización en la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, de la ciudad de Bogotá. Este estado del arte se divide en tres categorías: herramientas para la resolución de conflictos en el aula de clase, el tejido social y finalmente los estudios realizados en relación a la investigación-acción participativa.

Principalmente se encontrarán las investigaciones relacionadas al concepto de conflicto, la restauración de conflictos y la reconstrucción del tejido social por parte de autores e investigaciones a nivel Colombia, luego de esto, se expondrán las fuentes realizadas por parte de investigadores internacionales latinoamericanos y finalmente la investigación realizada por parte de los pensadores internacionales europeos con relación a la investigación-acción participativa.

Como una de las principales fuentes de información, se abordó el cuarto capítulo del libro *Tejiendo Paz Desde Las Aulas* que, en el año 2020, fue escrito por España Lozano y Rojas Moreno y publicado en la editorial Universidad Santiago de Cali, *Prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas*. En este se presenta como objetivo exponer los beneficios de la justicia restaurativa como herramienta para la solución y prevención de conflictos escolares de forma asertiva y pacífica, transformando la cultura sancionadora que se utiliza como herramienta por algunos educadores de los países México y Colombia al no estar preparados para combatir los conflictos y la violencia que permean las instituciones de estos territorios. Se apuesta además por el fortalecimiento que este puede generar en la comunidad educativa, reparando los daños y mejorando la convivencia escolar.

Por lo que se refiere al contenido del capítulo, está enfocado en los territorios de Colombia y México, en donde, como mencionan los autores, la cultura de la violencia ha permeado las instituciones educativas. Por ello, es fundamental hallar alternativas claras para la resolución de los conflictos, de forma asertiva y pacífica, combatiendo el enfoque tradicional del castigo que se utiliza principalmente en las instituciones públicas. Para desarrollar este objetivo, se realiza un acercamiento al concepto de justicia restaurativa y

justicia restaurativa en el aula de clase, enfocándose con la perspectiva de autores como Britto (2006), quien resalta la importancia del enfoque social de los delitos y conflictos desde una justicia comunitaria y su importancia para la restauración del lazo social a través de procesos de reparación y reconciliación de las partes, con la mediación de la comunidad.

Luego de esto, se exploran las experiencias significativas de la implementación de las prácticas restaurativas en la escuela, se sugiere que las prácticas restaurativas aplicable en el contexto escolar son “la escucha activa, las expresiones afectivas, los diálogos restaurativos, las reuniones informales y los círculos restaurativos” (Lozano y Moreno, 2020, p.132). Se utiliza como metodología la investigación cualitativa, además de abordar la definición conceptual, implementación y las experiencias significativas encontradas en diferentes países.

Finalmente, los autores realizan las siguientes conclusiones: (1) la justicia restaurativa comprende el daño que causan las acciones, por ello, se centra en la reparación de este, permitiendo a la vez, que los involucrados participen en el proceso. (2) Entre las propuestas que permiten las prácticas restaurativas se encuentran “la escucha, las expresiones afectivas, las conversaciones restaurativas, las pequeñas reuniones informales, los círculos restaurativos y las reuniones formales.” (Lozano y Moreno, 2020, p.137). (3) La implementación de las prácticas restaurativas permite las relaciones sociales armoniosas y mejora la convivencia escolar. (4) A modo de cierre, las prácticas restaurativas en el aula se contraponen al modelo educativo tradicional, orientado al castigo y la exclusión.

De esta manera, esta fuente descrita antes soporta teóricamente al presente estado del arte con los conceptos de solución de conflictos y resolución de conflictos positivas orientadas a las relaciones sociales armoniosas para la mejora de la convivencia escolar, centrándose en el contexto colombiano.

Como fuente empleada para reconocer alternativas pedagógicas para la transformación positiva de los conflictos, se abordó el artículo que, en el año 2018, fue escrito por Carolina Cruz Romero y Martha Patricia Ávila Robles y publicado en la Fundación Universitaria Unimonserrate para optar por el título de magíster en educación, titulado *La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares*. Este presenta como objetivo principal exponer las categorías argumentativas como “tema, propósitos, medios y participantes” (Romero y Robles, 2018, p.141) entre estudiantes y docentes, presentes en los procesos de resolución de conflictos en el aula de clase. La observación y acción se realizaron en un colegio de Bogotá, indagando las relaciones entre estudiantes y docentes, encontrando así, la argumentación más relevante entre los implicados en el momento de la resolución de un conflicto.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, se señala que, tras las complejas relaciones del territorio bogotano, los conflictos dentro de las instituciones educativas han ido incrementando, referente a esto, un estudio de la Universidad de los Andes menciona que al menos un 85% de educandos han recibido una amenaza (2018). Ahora bien, una de las principales razones por las cuales se generan los conflictos es el ejercicio abusivo del poder por parte de los docentes, encontrando así que los educandos se sienten aludidos por el desencuentro que tienen con los docentes y cómo estos son poco abordados. Los estudiantes que fueron parte del estudio mencionan que estos desencuentros generan una

inestabilidad y propician las relaciones conflictivas en la escuela. Por parte de los docentes, se diferenciaron actitudes de no cambio por algunos y de disposición al mejoramiento por parte de otros.

La metodología utilizada en la investigación fue la teoría fundamentada, donde se estudian las categorías anteriormente mencionadas en un espacio ofrecido por la institución María Mercedes Carranza llamado: Encuentro Pedagógico de Convivencia. Para la sustentación, los teóricos utilizados para la comprensión del concepto de conflicto y resolución de conflictos fueron Fisas y Coser, los cuales mencionan que el conflicto cumple una labor social, Galtung que menciona el origen de la violencia y el conflicto y Lederach que define la conceptualización del conflicto.

Dentro de los hallazgos encontrados tras la investigación se encuentra que los valores asociados con el respeto, la lealtad y confianza, juegan un papel fundamental en el desarrollo de la intersubjetividad de los sujetos. La argumentación de los educandos se basó en las emociones “usted me hizo esto, yo me comporto de tal modo” (Romero y Robles, 2018, p.143). Mientras que la actitud de los docentes fue conciliadora y dispuesta al diálogo. No obstante, la argumentación de algunos de ellos fue centrada en la autoridad y poder, además de presentar una clara resistencia al inicio del proceso.

Finalmente, las autoras realizan la siguiente conclusión: dentro de las instituciones educativas se viven encuentros mediados por el poder, los saberes, las relaciones pedagógicas y la convivencia. Más allá de esto, se debe tener en cuenta el factor humano como “Seres que sufren, lloran, ríen, tienen esperanzas, sueños, en fin, tienen una vida práctica que se desenvuelve y desarrolla en la Escuela.” (Romero y Robles, 2018, p.161).

La información anteriormente descrita es de vital importancia puesto que menciona y pone en práctica la herramienta educativa de la argumentación por parte de los educandos y educadores de una de las instituciones educativas de Bogotá, esta es aplicada en un espacio ofrecido dando función de la ley de convivencia escolar respaldada por el ministerio de educación. Se tiene en cuenta el contexto y las relaciones argumentativas anteriormente utilizadas en la institución y el impacto y sentires que genera el diálogo en el contexto. Además de hacer uso de más de 20 fuentes bibliográficas orientadas a la argumentación, comunicación en el aula y la función del conflicto social.

Como tercera fuente a utilizar, se abordó el artículo que, en el año 2008, fue escrito por Diego Hernán Arias Gómez y publicado en la Revista Colombiana de Educación, titulado *Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana*. Este presenta como objetivo principal la contextualización de la violencia escolar en el marco de los conflictos históricos, planteando una resolución de estos de forma positiva. Se generará un análisis sociopolítico colombiano para comprender y posibilitar la construcción de una cultura democrática dentro y fuera de la escuela, sin desconocer el conflicto como un proceso inherente de las relaciones sociales. Se utilizan como palabras clave la democracia, educación escolar, ciudadanía escolar, conflicto y violencia escolar. La metodología utilizada fue de carácter cualitativa, además de realizar una recopilación histórica y política.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, este inicia contextualizando los conceptos de violencia y sus diferentes tipos que existen en la escuela y cómo se relacionan al contexto social y el desarrollo de la formación ciudadana. Afirma que muchas de las tragedias de la violencia escolar se dan por la incapacidad de asumir la

relación convivencia-conflicto, por parte de los sujetos e instituciones. Esta se ha reflejado durante la historia y según estudios del IDEP, quienes se encargan de recopilar el recorrido de violencia y conflicto escolar. Se propone el concepto de violencia como una construcción social, por ello, la percepción y contextualización dependen de la mirada del observador.

Luego de esto, se realiza la contextualización de los conflictos, en donde son asociados a “La naturaleza cultural del ser humano lo hace inevitablemente conflictivo, porque como ser social convive con otros, porque como ser racional tiene que tomar decisiones, porque como ser político debe ponderar el interés personal y social” (Gómez, 2008, p. 154). Además de generar la separación entre los conceptos de conflicto y violencia, puesto que uno no depende del otro, a pesar de estar correlacionados. Estos conceptos, luego son orientados al aula de clase, proponiendo una pedagogía de los conflictos como herramienta para la formación ciudadana “Así como en la naturaleza no es posible la existencia de algo material sin la forma que lo contiene, no se puede pensar en una convivencia positiva y prospectiva sin ciudadanos educados en el conflicto y para éste. La apuesta es por una convivencia conflictivamente ciudadana.” (Gómez, 2008, p. 159). Se propone la negociación cultural como forma resolutive de resolución de conflictos como los pasos metodológicos propuestos por Mejía (2001):

Los mapas del conflicto retoman visiones, presupuestos o concepciones de los diferentes actores del conflicto.

Hacer explícitos los diversos puntos que hacen que la relación se vuelva polémica y agresiva. La discusión en donde se ubican cauces y salidas. Las acciones de la vida y del

mundo que son contradictorias. Ubicar los puntos de encuentro y desencuentro. Flujo de conflicto y añadir divergencias. Núcleos de acción común: práctico, teórico, de encuentro, simbólico, entre otros.

El autor llega a la conclusión de que, para un correcto desarrollo ciudadano, es necesaria la herramienta del pensamiento crítico, “de la capacidad de abstraer y categorizar, de resolver problemas, de construir opciones, pero también dispuesto a la solidaridad, la empatía, la ternura, la autonomía, la lucha por la justicia y las habilidades no violentas para relacionarse, se requiere, en la base, una sociedad democrática y deliberante. “(Gómez, 2008, p. 162). Se hace importante entender la complejidad escolar, con un cruce de culturas que puede generar choques o nudos, los cuáles deben ser tratados, transformando las relaciones en el interior de estas.

La investigación realizada por los escritores ofrece los conceptos de resolución de conflictos positiva, enfocada en alternativas de no violencia, la distinción entre violencia y conflicto; como resultados de las relaciones sociales no asociados, y argumenta la posibilidad de que a través del correcto manejo de estas realidades sea posible la formación ciudadana en los contextos escolares, reconociendo al conflicto como parte fundamental de las relaciones sociales.

Como posterior fuente bibliográfica se hizo uso del artículo que, en el año 2015 fue escrito por Alberto Isaac Rincón y publicado en el 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación , organizado por la FFYL · UNAM · ALFE; este se titula *La reconstrucción del tejido social y la persona: filosofía de la educación*, este tiene como

objetivo plantear mediante la filosofía de la educación, la reconstrucción del tejido social y la persona, que en el caso colombiano ha estado expuesto a la violencia por la pobreza, desigualdad económica y política. La metodología utilizada es la compilación cualitativa, realizada por medio de los referentes nacionales que se centran en la investigación sobre la violencia que ha traspasado el país desde sus diferentes ángulos los cuales conforman el tejido social que, según el autor, se ha fracturado por la violencia.

La primera parte del texto hace referencia a la violencia que ha permeado el tejido social en Colombia. Este realiza un barrido histórico en donde se evidencia los picos más conflictivos del recorrido colombiano como lo fueron la guerra de los mil días, la conflictividad traída por el bipartidismo, la creación de guerrillas o entidades al margen de la ley, entre otras. Además de esto, se exponen las distintas alternativas que trató de sugerir el gobierno a través del marco legal, la mayoría de estas no tuvieron éxito, en sentido contrario, generaron más violencia y situaciones en donde una parte de la población no era tomada en cuenta. Luego de esto, se determina el significado del concepto tejido social que es “ la unión de grupos de personas que se unen, con un fin determinado que van conformando sociedades, gobiernos, partidos políticos, establecen normas que permiten la convivencia entre sus integrantes las personas se pueden decir que el tejido social” (Rueda, 2016, p. 8), este permite construir una misma finalidad y permite desarrollar condiciones de vida digna; está conformado por núcleos familiares que conviven con un propósito determinado, entre ellas el gobierno, la educación, la religión, la industria y los sectores productivos.

La apuesta de la filosofía de la educación, según Rueda (2016), pretende brindar unos mínimos para aquellos que han sido permeados por el conflicto armado en Colombia,

principalmente aplicando la inclusión del sujeto en la sociedad, como primer paso se sugiere la construcción del núcleo familiar. La filosofía de la educación incluye la espiritualidad, la ilusión, los sentimientos para responder a la pregunta ¿qué es mi persona? De este modo, se propone la recuperación de los espacios perdidos por la violencia, mediante la educación.

Finalmente, el autor concluye que se puede recuperar el tejido social y a la persona a través de la reconstrucción del mismo y la filosofía de la educación, al ser aplicada en territorios permeados por la violencia, desplazamiento y el conflicto armado. El grupo esencial de las sociedades es la familia, se debe tener en cuenta la fractura de las relaciones sociales y políticas que se han generado como punto de partida. “La filosofía de la educación con los elementos educativos que da el personalismo en la educación, pueden ser usados en esta citación para lograr la integración de la persona con todos los derechos y deberes en la sociedad y el sistema político democrático que tiene nuestra sociedad.” (Rueda, 2016, p. 25).

El artículo anteriormente referenciado es de vital importancia en la recolección de antecedentes puesto que este relaciona directamente la filosofía de la educación con la reconstrucción del tejido social, parte fundamental para la transformación de conflictos positiva, puesto que, en después de un proceso de conflictos, se busca la reconstrucción de las partes para lograr nuevamente un proceso de convivencia.

Como quinta fuente a presentar, se abordó el artículo que, en el año 2008, fue escrito por Marielsa Ortiz y Beatriz Borjas y publicado en la revista Espacio Abierto de la Universidad del Zulia, titulado *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals*

Borda a la educación popular. Este presenta como objetivo principal relacionar los aportes dados por Orlando Fals Borda en la investigación-acción participativa con los fines de la educación popular, a través de la descripción acción desarrollados en los centros Fe y Alegría con la función de realizar una reflexión sobre la práctica, la planificación, el desarrollo, entre otros. La metodología utilizada fue la observación intencionada de forma cualitativa en los centros anteriormente mencionados, centrándose en la reflexión sobre la práctica para la transformación de esta en pro de la equidad y la justicia social.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, este inicia relacionando la investigación-acción participativa con la educación popular que entre los años 60 y 70, confluyen diversas corrientes de pensamiento como “la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación” (Ortiz et al., 2008, p. 617). Estos tienen la intención de comprender la compleja realidad de los sectores subalternos de la sociedad, con el fin de poder transformarla; hoy en día esta corriente es conocida como el paradigma emancipatorio. Se comprende que la producción del conocimiento no es neutral, por el contrario, se hace necesario entender la relación entre el desarrollo del pensamiento científico, la estructura de poder en la sociedad y el contexto cultural. El primer eje es la investigación que, desde el pensamiento de Borda, este debe tener en cuenta el conocimiento empírico y práctico posicionado en las culturas y sociedades. El segundo eje es la acción, esta supone un compromiso de filosofía de vida que convierte al investigador desde un principio freiriano, hasta el ritmo de la reflexión y acción.

Seguidamente, se realiza la descripción de los ciclos de investigación observación que se realizaron en los centros Fe y Alegría. El primero consistió en realizar un análisis

de las prácticas que se estaban desarrollando, por medio de la investigación cualitativa, es decir, se ejecutaron entrevistas, se tomaron los relatos pedagógicos, tanto de educandos como de docentes, y diálogos reflexivos. Se hace el registro de los datos para realizar un análisis colectivo y confrontar las prácticas de la acción educativa con el fin de transformarlos. El segundo ciclo se centró en la planificación y el desarrollo de acciones para la mejora de la práctica; luego de haber identificado los problemas prioritarios, se definieron las líneas de acción y planificación de las actividades a desarrollar para mejorar la práctica.

Finalmente, el último paso del ciclo se relaciona con la sistematización de la experiencia y la reflexión sobre la acción y producción de conocimientos. En este se implementan las acciones de mejora y conjuntamente se registra la experiencia, para ello, los investigadores hicieron uso del diario de campo, además de evidencias físicas como filmaciones, documentos, fotografías, entre otros.

La conclusión propuesta por los autores es establecer la relación entre la investigación-acción participativa y la educación popular, priorizando la problematización y reflexión sobre la práctica educativa para llegar así a la transformación de esta, en pro a la sociedad y la equidad. Se realiza un aporte a disminuir la distancia entre el avance teórico de la investigación en el campo educativo y la realidad de lo que ocurre en las aulas de clase, donde se busca que las actividades contribuyan a la promoción social para alcanzar la justicia y democracia.

El artículo anteriormente descrito resalta la metodología de la investigación acción participativa por Fals Borda, relacionándola a la educación popular espacio abierto, esta

relación es fundamental puesto que este tipo de metodología considera la importancia y conocimientos de los sujetos de una comunidad o cultura y no los visualiza únicamente como sujetos de investigación sino parte activa del proceso. En este escrito se hizo uso de más de 10 fuentes bibliográficas orientadas a conocer la propuesta de Fals Borda y Paulo Freire.

Como sexta fuente abordada, se abordó el artículo que, en el año 2014, fue escrito por María Alejandra Aguilar y Natalia Castañon y publicado en la Revista de Comunicación de la SEECI, titulado *Propuesta actividades y estrategias pedagógicas que promuevan una cultura de paz y capacidad de resolución de conflictos en instituciones educativas venezolanas*. Este tiene como objetivo principal proponer actividades pedagógicas dirigidas a la educación media, para fortalecer la educación para la paz y la resolución de conflictos. Como elemento para la recolección de datos se utilizó un cuestionario que permitió hallar 12 actividades y estrategias eficientes para construir una cultura de paz que promueva la resolución de los conflictos en un entorno específico. La metodología utilizada fue cualitativa, la muestra se conformó por 19 docentes de instituciones públicas en el nivel medio. El diseño de la investigación es no experimental que se refiere a que en esta no hubo intervención directa del investigador y se trata de realizar una observación intencionada de los participantes en su ámbito natural, además de ser de carácter descriptivo.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, este propone como actividades “educar con el ejemplo, hablar de violencia, el diálogo y la comunicación, incorporar los valores en cada actividad de la rutina, analizar películas (Cine foro), talleres para padres, dinámicas de roles, juegos cooperativos, el teatro, actividades recreativas, poner en

práctica la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje como estrategias alternativas para la resolución de conflictos y manejo preventivo de la violencia.” (Aguilar y Castañón, 2014, p. 83).

Se reconoce la descripción del concepto paz, realizado por los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil, los cuales reconocen al conflicto como parte de la sociedad y promueven una resolución de estos de forma que el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción de no violencia sean posibles. Luego de esto, se evidencia a través de cifras globales que Venezuela se mantiene como uno de los países más violentos, con una de las mayores tasas de homicidio en hombres jóvenes. Esta situación también se ha evidenciado en las instituciones educativas, que, según las autoras, necesitan una educación en resolución de conflictos y paz, tanto para estudiantes como para docentes.

El análisis de los resultados obtenidos después de la aplicación de las herramientas a la población, por parte de las investigadoras, confirma que la educación debe ser utilizada para la disminución de la violencia, transformar las sociedades y culturas para alcanzar la paz positiva que se refiere al reconocer que el conflicto y las situaciones conflictivas hacen parte de las relaciones humanas, por ello no se busca desaparecer, por el contrario, se busca utilizarlo como potenciador de la formación de ciudadanía. Se debe asumir a la educación como un proceso dinámico que busca formar seres humanos desde lo afectivo y lo social, este puede disminuir el índice de violencia si se enseña y aprende a convivir con el otro y resolver los conflictos.

Las conclusiones obtenidas por las autoras fueron: las actividades propuestas corresponden al entorno de la investigación, los docentes, estuvieron siempre con la disposición de reconocer las responsabilidades de pertenecer a procesos integrales y ser parte de la construcción de una cultura de paz. Los docentes deben tener la claridad de la importancia del proceso educativo en la vida del ser humano para la disminución de la violencia, transformación de sociedades y alcanzar la paz. Finalmente, las herramientas propuestas demostraron la disminución de la violencia en el aula, puesto que se permitió a los docentes identificar nuevos elementos que se pretende que sean orientados hacia la consolidación de una cultura de paz.

El estudio anteriormente descrito es fundamental puesto que ofrece diversas herramientas y estrategias para la promoción de paz y la resolución de conflictos, aplicada en una institución educativa venezolana, además de estar orientada a estudiantes y docentes. Para la escritura y proposición de estas herramientas se hizo uso de más de 5 fuentes bibliográficas que hacen referencia al marco legal internacional para las apuestas de paz.

Como otra de las fuentes utilizadas para la comprensión del concepto Investigación – acción participativa, se abordó el artículo que, en el año 2020, fue escrito por Cinta Guinot, Mabel Segú y Patricia Espinosa y publicado en la Universidad de Deusto, España, *Propuesta de un modelo de sistematización de la práctica en el ámbito de la intervención social a partir de la investigación acción participación (IAP)*. Este tiene como objetivo presentar un modelo emergente desde la experiencia, que permita “acompañar desde la sistematización y facilitación sus prácticas, apoyando el logro de sus

objetivos, dotando de metodología al trabajo que realizan y construyendo procedimientos reflexionados para mejorar sus propias prácticas” (Guinot et al., 2020, p. 176). La metodología que se utiliza es la cualitativa, además de hacer uso de la investigación-acción participación.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, este principalmente presenta y desarrolla la metodología de la investigación cualitativa, la facilitación en los procesos de investigación-acción participativa en las ciencias sociales que permiten el abordaje teórico y los cambios sociales simultáneamente y el modelo propuesto por los autores llamado sistematización de la sistematización, sus fases e implementación. Este proceso de construcción de conocimientos fue aprehendido mediante la experiencia de uno de los equipos de investigación de la universidad de Deusto, donde se consolida una transversalidad en la misión de la docencia-formación, investigación-transferencia y proyección social, con el fin último de prestar un servicio a la ciudadanía. La responsabilidad social de incidir positivamente no se presenta como obligación en las entidades, sin embargo, esta pertenece a la voluntad ética para incidir en el progreso social.

Además, se propone la construcción de conocimientos a partir de la práctica y teniendo en cuenta el referente de realidad, revisando “los marcos de referencia, teóricos, metodológicos y conceptuales, de la propia intervención, enriqueciéndose y replanteándolos.” (Guinot et al., 2020, p. 187). La sistematización propone la recuperación de opiniones, saberes y percepciones, planteado de manera contraria a la percepción academicista que tiende a considerar más valiosa la producción teórica. Por lo anteriormente mencionado, se puede presentar de forma dialéctica y en proceso de reflexión, la sistematización, pues se entiende a ésta como una productora de conocimiento

desde la práctica vivida “se pretende captar los elementos clave en el desarrollo de una práctica, recuperar saberes, opiniones, formas de hacer y conocimientos de las personas participantes, así como detectar elementos que permitan mejorar nuevas experiencias” (Guinot et al., 2020, p. 181).

Finalmente se proponen las fases a considerar en una propuesta de sistematización:

Fase inicial de contextualización o preparatoria.

Fase de desarrollo de la experiencia.

Fase de cierre y transferencia.

Implementación de una experiencia piloto.

Los autores concluyen que el dinamismo argumental entre la aproximación teórica y la metodología de la práctica, permiten construir, desde el conocimiento, las buenas prácticas, además de disponer de un análisis real en donde los sujetos se puedan implicar activamente.

La propuesta anteriormente definida plantea un modelo de sistematización de la práctica en la intervención social, la cual se realiza a partir de la investigación acción participación, esta resalta la importancia del uso de esta metodología en las intervenciones sociales utilizando más de 20 propuestas bibliográficas orientadas a la sistematización y los métodos de investigación en psicología y educación.

Para la comprensión de la teoría del conflicto se abordó el artículo que, en 2009 fue publicado por Percy Calderón Concha en la Revista de Paz y Conflictos en la Universidad de Granada en España, titulado *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Este presenta como

objetivo principal recoger la teoría de conflictos del sociólogo y matemático Johan Galtung por sus reconocidos aportes para la epistemología de la paz. Se realiza un acercamiento analítico y crítico a esta teoría teniendo como puntos principales la paz, la violencia y el conflicto. La metodología utilizada es de compilación, puesto que recoge los conceptos principales referenciados por teórico como lo son la “Teoría de conflictos, Estudios para la paz, Método Transcend, Teoría del desarrollo, Violencia” (Calderón, 2008, p.2).

Por lo que al contenido del artículo se refiere, este se encuentra dividido en tres partes o capítulos. La parte principal se destaca por la presentación de la paz para el teórico, para Galtung la paz es referenciada como el despliegue de la vida misma desarrollada en un contexto de desafíos permanentes, lo negativo se presenta como algo inherente a la existencia y por ello no se puede desconocer su existencia, puesto que la paz crece de la sombra de lo negativo. La historia ha estado permeada por la paz y la violencia, en donde la humanidad se ha orientado más hacia el lado de la violencia, por esta razón, muchos pensadores han tratado de realizar aportes para un camino a la paz desde las teorías mismas de la evolución como explicación a los diversos fenómenos; a estas teorías, Galtung ofreció su crítica, considerando algunas de ellas como demasiado deterministas, pesimistas, optimistas y ligadas a una cultura tradicional o religiosa.

En este orden de ideas, el teórico aquí referenciado concedió una teoría propia de evolución que trata de responder a las debilidades principales que él determinó de las otras propuestas: “El hombre es un ser con capacidad de paz (capacidad de sentido). Incluye conceptos: paz negativa, paz positiva, paz con el entorno y con uno mismo (Imanishi), paz que gestiona los conflictos (Darwin), paz como ayuda mutua para el desarrollo

(Kropotkin), paz con una perspectiva y contenido antropocéntrico (diseño inteligente).”
(Calderón, 2008, p.2).

Por lo que se refiere al segundo apartado planteado, este se refiere directamente a la teoría de conflictos desde las diversas concepciones ofrecidas por Galtung en sus obras escritas, tales como la violencia, la paz y el desarrollo; luego de esto se delimita el carácter disciplinar de la teoría, seguidamente se ejecuta el tema de la concientización a nivel personal y social, centrado en la relación entre el aprendizaje y la aparición de la conciencia frente a los escenarios reales, para finalmente realizar un acercamiento a la violencia (meta conflicto) y la post violencia (reconstrucción, reconciliación, resolución). Para Galtung la identidad de los conflictos es:

“El conflicto es crisis y oportunidad.

El conflicto es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano.

El conflicto es una situación de objetivos incompatibles.

Los conflictos no se solucionan, se transforman.

El conflicto implica una experiencia vital holística.

El conflicto como dimensión estructural de la relación.

El conflicto como una forma de relación de poderes.” (Calderón, 2008, p.2).

A la hora de reconocer un conflicto es importante identificar los comportamientos, actitudes y contradicciones de los actores, además de reconocer la dimensión multinivel de este y finalmente percibir el tipo de violencia que se está generando en el contexto.

Finalmente, en el tercer apartado del escrito se explica el método trascendend que hace referencia a la trascendencia y transformación que pueden tener los conflictos. Para la aplicación de esta metodología, es necesario tener en cuenta el método triangular conformado por el escenario diagnóstico, el pronóstico y la terapia. Así mismo, para generar un análisis de los conflictos se debe precisar en los puntos conceptuales titulados vence a, vence b, retirada, negociación/compromiso y trascendencia; para finalmente reconocer como propuestas la creatividad, empatía y no-violencia para la transformación pacífica y positiva de los conflictos.

La fuente anteriormente referenciada tiene imperante importancia para el estudio de la transformación de conflictos, la paz y el método trascendend, puesto que la teoría ofrecida por Johan Galtung se considera una de las más complejas y utilizadas por tener en cuenta los diversos actores y razones de los conflictos. Además de el no desconocimiento ni intención de erradicarlo, puesto que lo considera parte de las relaciones humanas, por ello no busca la resolución, sino la trascendencia pacífica de estos. El estudio utilizó más de 12 entramados teóricos.

Con el objetivo de la comprensión de otra de las más reconocidas teorías del conflicto, se hizo uso del cuarto capítulo del libro *La imaginación moral, el arte y el alma de la construcción de la paz*, escrito por John Paul Lederach y titulado *Sobre la sencillez y la complejidad hallar la esencia de la construcción de la paz*, publicado en el año 2007 por Oxford University Press, Inc. Este apartado tiene como objetivo la explicación de la imaginación moral, que es utilizada para la resolución y transformación de los conflictos, mediante la aseveración de los conceptos sencillez y complejidad. La metodología

escritural del apartado es explicativa a través de la narración de experiencias vividas por el autor.

Principalmente el autor se centra en afirmar que la imaginación moral es una alternativa a la construcción de la paz, pues, esta se desarrolla bajo cuatro disciplinas que lo hacen posible: la curiosidad paradójica, la creatividad, las relaciones y el riesgo. Por lo que se refiere a las relaciones, se debe tener en cuenta que ningún ser desde la ciencia se percibe como una entidad aislada o independiente, cada uno está permeado por las relaciones como si estas fueran una telaraña de interconexiones. Por lo anteriormente descrito, para la construcción de paz es fundamental que los sujetos se perciban correlacionados incluso con sus enemigos, el bienestar de nuestra descendencia depende también del bienestar de la descendencia de nuestro enemigo.

Referente a la curiosidad paradójica, el autor parte definiendo que la paradoja es lo contrario a la creencia común pero que se puede percibir como cierto o real, “reúne verdades aparentemente contradictorias para identificar una verdad mayor.” (Lederach, 2007, p. 71). Acerca de la curiosidad, está positivamente se refiere a la atención e interrogación constante, en su forma negativa se percibe como un “fisgoneo exagerado” (Lederach, 2007, p. 72) que están en asuntos del resto de personas. Al combinarse estas dos características este tiene en cuenta la complejidad de las realidades sociales, dejando de lado las dualidades, estimula la imaginación moral.

La proposición de espacios para el acto creativo se hace fundamental puesto que la imaginación moral se forma mediante el acto, proporciona nuevos caminos e ideas sobre el cambio y sobre un posible mundo. Finalmente, la voluntad de arriesgar demanda corazón y

alma dispuestas a adentrarse en lo desconocido, la violencia se percibe como conocida, por ello, lo desconocido hace referencia a la construcción de paz. Las dos características mencionadas anteriormente deben ser estudiadas incluso si esta presenta un riesgo “esto significa que tenemos que comprender tanto las implicaciones profundas del riesgo como el sustento a largo plazo de la vocación” (Lederach, 2007, p. 76).

El anterior apartado del texto descrito se hace fundamental para la investigación de transformación positiva de conflictos, pues esta va a estar orientada gran parte a la búsqueda y construcción de la paz. Lederach es uno de los autores más reconocidos en el campo de la transformación de conflictos, sus teorías se han aplicado a escenarios reales de pugna y violencia. Promueve la imaginación moral desde las relaciones, la curiosidad paradójica, los espacios de recreación y la voluntad de arriesgar para finalmente conocer lo desconocido, la paz. Este texto utilizó más de 110 fuentes bibliográficas.

Por lo que se refiere a las posibles herramientas para la solución de conflictos en Colombia, la autora María Alejandra Cabana Grajales junto a su director Jairo Cabrera Pantoja, en el año 2017 realizaron la publicación de su escrito *De los mecanismos alternativos de solución de conflictos en Colombia: acerca de su alcance y desarrollo para su implementación en los municipios de postconflicto*, este fue publicado por artículo de grado para optar por la titulación de abogada de la Universidad Católica de Colombia y se encuentra bajo la licencia de Atribución-No Comercial 2.5 Colombia (CC BY-NC 2.5).

Este tiene como objetivo presentar los antecedentes, desarrollo y evolución de los mecanismos alternativos para la solución de conflictos (desde este punto serán referenciados como MASC), además de identificar si han sido efectivos y han colaborado

en la descongestión judicial en los estrados. La metodología utilizada es de compilación, pues pretende ejemplificar por medio de los resultados obtenidos en el uso de estos mecanismos alternativos.

Por lo que se refiere al contenido del artículo, este principalmente realiza una definición de Los MASC, refiriéndose a estas como posibilidades diversas amparadas por la ley para la solución de los conflictos, sin intervención de las figuras de la justicia tradicional como un juez, entre otros. Por ello, no existe una figura de vencedor ni vencido, pues están orientadas a los centros de diálogos para la ayuda propia o a terceros. Luego de esto, se procede a presentar los antecedentes y evolución de los MASC en Colombia, estos se presentan como antecesores de la justicia restaurativa, se encuentran establecidos en Colombia desde el año 1948 en el código de procedimiento laboral, luego de esto, se refleja en la ley 446 de 1998 para la descongestión de la justicia y despachos judiciales. Finalmente, en el 2001 en el artículo 35 de la ley 640 se establece que “la conciliación es un requisito de procedibilidad en la jurisdicción civil, administrativa y de familia, es decir que esta debe ser intentada por las partes antes de interponer una demanda ante estas jurisdicciones, es un requisito para acceder a la justicia formal del estado” (Cabana y Cabrera, 2017, p. 12). Luego los centros de conciliación se perciben como un requisito en la resolución 1342 de 2004 por el ministerio de interior o de justicia.

Seguidamente se presentan las clases de mecanismos para la solución de los conflictos, estos están divididos en dos grupos: autocompositivos y heterocompositivos, se diferencian en el primero necesita la incidencia de un tercero para la resolución de la controversia, pero son las partes las que toman decisiones y el segundo tiene presencia de un tercero que toma las decisiones. Los mecanismos autocompositivos están orientados

por la transacción, mediación, amigable composición y conciliación. Los mecanismos heterocompositivos se implementan por el arbitraje, arbitraje ad-hoc, arbitraje institucional y el arbitraje virtual.

Finalmente, se evidencia los mecanismos aplicados en el post conflicto colombiano para la solución de conflictos, este estuvo mediado por los jueces de paz y los conciliadores, esto tiene la importancia de contribuir a una cultura de paz, aportando con el uso de casas de justicia y centros de convivencia ciudadana. La autora concluye que los mecanismos alternativos para la solución de conflictos son usados de forma poco precaria pues aún sigue persistiendo el uso de la justicia tradicional. Pese a esto, los beneficios presentados se evidencian en la descongestión de despachos judiciales y la continua creación de cultura en el país, pues son eficaces según los casos en los que se han aplicado.

El estudio del artículo anteriormente presentado ofrece un marco alternativo legal para la solución de los conflictos, este ha sido avalado y aplicado en algunos casos de disputas o pugnas en Colombia y los resultados han sido beneficiosos.

Por lo que se refiere a los posibles vacíos en los estudios anteriormente presentados, se encuentra el desarrollo de la herramienta o estrategia utilizada para la identificación de los conflictos y la causa de estos en los diversos entornos abordados. El desarrollo de los proyectos se centra en la búsqueda de una estrategia de resolución de estos, sin atender a las causas que generaron el estado actual de las situaciones conflictivas en el aula de clase. Lo anteriormente descrito, puede generar “tres sentimientos predominantes: sospecha, indiferencia y distancia.” (Lederach, 2017, p.93) que dificultan la durabilidad y prevalencia de las apuestas. En consecuencia, se hace pertinente realizar

una apuesta de herramientas pedagógicas para la transformación positiva de los conflictos, que unan la “la experiencia tenazmente adquirida, como guía que pone a prueba la calidad del compromiso” (Lederach, 2017, p. 96) por parte de los sujetos, hacer una rigurosa revisión de la identificación y causas de las situaciones conflictivas y realizar una apuesta a la reconstrucción de la telaraña social (Lederach, 2017).

1.4. Pertinencia

El presente proyecto de grado pertenece al grupo de investigación Conciencia, en la línea denominada *enseñanza para el desarrollo sostenible*. Este grupo investigativo de la universidad Antonio Nariño responde a los compromisos globales de las Naciones Unidas para el 2030, planteados en la agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Los avances principales adelantados están enfocados en la educación ambiental y la educación para la paz, reafirmando el trabajo “interdisciplinar y transdisciplinar, abiertos a diversas metodologías de modelamiento, trabajo de campo, procesamiento de información, análisis y discusión de políticas, e investigaciones dentro de las ciencias sociales” (Universidad Antonio Nariño, 2021).

El objetivo general del proyecto se relaciona directamente con el de la licenciatura en ciencias sociales, en la medida en que ambos se encuentran orientados al desarrollo de competencias en el campo de la educación, manteniendo los conocimientos a la vanguardia de las nuevas investigaciones. La apuesta principal de la unión de los proyectos es garantizar y promover el bienestar de todos y todas, el cual permita construir un camino de paz a nivel nacional e internacional.

Por lo que se refiere a las competencias que debe desarrollar el educando para cumplir las finalidades propuestas, se encuentran el liderazgo y la participación en proyectos de investigación social y pedagógica, relacionadas a la apuesta de formación y trazabilidad del perfil egresado en el programa, dado que “El egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales [...] es un docente caracterizado por su formación profesional y humanista, competente en lo disciplinar, pedagógico e investigativo, capaz de ejercer su profesión con calidad y compromiso social” (Universidad Antonio Nariño, 2021).

Finalmente, es necesario recordar que la dirección del presente proyecto, tanto como la agenda 2030 de las Naciones Unidas, los objetivos de formación del programa y el perfil del egresado de la licenciatura en ciencias sociales, es la construcción de paz. En este orden de ideas, como estudiante de la licenciatura en ciencias sociales, es pertinente realizar una contribución investigativa, a través de herramientas específicas para la identificación, comprensión y transformación de los conflictos que se pueden presentar en las instituciones educativas, así como la aproximación a experiencias reales para la formación de educadores de paz.

2. Referentes teóricos

En el presente capítulo se hará una presentación de las categorías de análisis con relación al marco disciplinar, marco pedagógico y/o didáctico y el marco legal. Las categorías por desarrollar con relación al marco disciplinar son el conflicto, la resolución de conflictos y el tejido social. Por lo que se refiere al marco pedagógico y/o didáctico, la categoría desarrollada es la investigación-acción participativa. Finalmente, el marco disciplinar está dividido por la normativa del país Colombia que valida las acciones y

estudio que se realizarán en el proyecto de grado. Cada una de estas categorías está subdividida por categorías de investigación que permite presentar una evaluación actualizada del objeto de estudio.

2.1. Marco disciplinar

Con el objetivo de ofrecer una comprensión más alta de las categorías principales desarrolladas en el presente apartado, es conveniente mencionar que estas están divididas por subcategorías de análisis, siendo desglosadas de la siguiente forma:

Primera categoría principal: el conflicto.

Subcategorías: Análisis de conflicto, tipos de conflicto, niveles de conflicto, la violencia, las partes y conflictos en la escuela.

Segunda categoría principal: la transformación positiva de los conflictos.

Subcategorías: reconciliación, paz e imaginación moral.

Tercera categoría principal: tejido social.

Subcategorías: reconstrucción de tejido social.

Es necesario resaltar que la descripción de las presentes categorías fue desarrollada a partir de las teorías de Johan Galtung y John Paul Lederach, estos teóricos de la sociología y ciencias sociales han centrado sus investigaciones en la paz, los conflictos sociales y la mediación. Han realizado publicaciones de sus análisis desde los años 1990, adicionalmente, sus propuestas principales se han aplicado en países como Chile,

Colombia, India, Irlanda del Norte, entre otros. Por este motivo, se hizo uso de algunos puntos centrales de sus propuestas para el desarrollo de esta investigación.

2.1.1. Primera categoría: el conflicto

Como primer concepto de investigación se encuentra el conflicto, este término está directamente relacionado con las interacciones y relaciones que los seres vivos tienen a lo largo de su vida. El conflicto está permanentemente presente en el diario vivir “sólo ahí en donde no hay vida tampoco hay conflicto. En otras palabras, no hay vida sin conflicto” (Galtung, 2017, p. 11).

Este se presenta cuando las necesidades u objetivos de una persona se ven limitados o afectados, dado que se genera un malestar en las rutinas del sujeto o incluso en la satisfacción de las necesidades básicas del mismo, como la alimentación, el bienestar, entre otros. También, este se puede dar de manera general en los objetivos relacionados a su desarrollo de proyecto de vida, como el enfrentamiento personal al tomar la determinación de levantarse de la cama para ir a trabajar o la toma de decisiones seguidas a lo largo del día que presentan constantemente un escenario de situaciones conflictivas; en otras palabras, la vida y el conflicto son interdependientes, no es posible la existencia de uno sin el otro y por este motivo se considera equivocado el tratar de buscar un fin para ellos, más bien se debe pretender transformación de los mismos.

En este sentido, es oportuno dar visibilidad desde las aulas de clase, a la importancia del manejo y reconocimiento de las situaciones conflictivas, como un proceso de transformación personal y construcción con el otro, dado que, como se ha mencionado, este estará presente a lo largo del desarrollo humano, tanto individual, como socialmente.

2.1.2. Análisis del conflicto

Ahora bien, por lo que se refiere a una comprensión amplia de la categoría conflicto, es necesario comprenderla en su complejidad. Galtung ofrece el ejemplo de ver a los conflictos como un texto, este debe ser analizado por las ciencias sociales y la ciencia de la literatura, en donde “podemos incluir subtextos y sobre textos que se mantenían en silencio y contextos para comprender mejor lo que se ha dicho en el texto original” (2019, p. 259). Los investigadores de conflictos deben ser estratégicos a la hora del análisis de los

conflictos, se recomienda estudiar y visualizar lo que no es aparentemente visible, la parte no visibilizada está relacionada al subconsciente que influye y es partícipe de las situaciones conflictivas sin que las personas y partes que son pertenecientes a este estén plenamente conscientes de su incidencia, a esto se le conoce como “contexto profundo” (Galtung, 2019, p. 259).

Referente a la percepción de las partes con relación a lo no visible, esto ocurre de forma imperceptible debido que ha sido suprimido continuamente, como valor aprendido. Son las acciones, comportamientos que se han convertido en un hábito presente en la sociedad, algo que ocurre permanentemente en la vida de las personas que se considera “tan obvio que es considerado como una expresión de lo que es normal y natural y que, por esta misma razón, queda sin ser verbalizado” (Galtung, 2019, p. 259), a este proceso se le conoce como cultura del conflicto, esta puede chocar con los objetivos de los otros y, por ende, desembocan en situaciones conflictivas.

Por tanto, es necesario que la persona investigadora de los conflictos tenga en cuenta y haga parte de su estudio, las estructuras, contextos y culturas profundas, pues

estas inciden de forma directa en las situaciones conflictivas y deben ser reconocidas por las partes del conflicto, con la intención de que se pueda trabajar en ellas, posibilitando la transformación positiva de los conflictos.

Es por ello que, en análisis profundo de las situaciones conflictivas, es fundamental para proponer las bases de esta herramienta pedagógica, pues dejar de lado estas estructuras previamente mencionadas, dificultan el correcto desarrollo y funcionalidad de la misma. En este sentido, las herramientas metodológicas de recolección de información que se mencionan más adelante se encargan de dar un panorama contextual y cultural cercano al de los estudiantes.

2.1.3. Tipos de conflicto

A través de la propuesta realizada en la teoría de Johan Galtung, se manejan dos tipos de conflicto que se relacionan con la presente investigación, los conflictos intrapersonales e interpersonales. Las clases anteriormente mencionadas, sugieren el nivel de afectación o incidencia que puede tener un conflicto en el contexto que se presenta.

Con relación al conflicto intrapersonal, este alude a la relación directa entre el individuo, sus sentimientos, pensamientos y estados de ánimo, debido a que todas estas reacciones ocurren internamente en la persona, por lo tanto, no involucra a terceros. Adicionalmente, es posible relacionarlo con lo propuesto por Galtung “como el Id, el Yo y el Superyó de Freud, separadas por líneas de falla internas” (2016, p. 109).

A propósito del conflicto interpersonal, este se involucra directamente con el otro sujeto que pertenece al mismo contexto. Se presenta en la relación entre el conflicto intrapersonal y los conflictos de la comunidad o entorno, “Las personas entran, con

conflictos internos más o menos transformados y se encuentran usualmente a lo largo de las líneas de falla sociales, e incluso de las líneas de falla mundiales” (Galtung, 2016, p. 111). Por este motivo, es pertinente afirmar que para el surgimiento de un conflicto no es necesario que exista una parte opositora, a pesar de que generalmente estos conflictos son a los cuales se acostumbra a reconocer, no se debe desconocer la relación interna de los sujetos, pues, esta puede ser la causante de las situaciones conflictivas de mayor magnitud.

A modo de cierre, la presente propuesta pretende abordar el conflicto interpersonal, de los que se reconocerá su importancia al momento del proceso de transformación de los conflictos, tanto en la aplicación de las herramientas para la recolección de información, como en la estructuración de la herramienta principal de este proyecto.

2.1.4. Niveles del conflicto

Los niveles del conflicto están relacionados al número de personas que se encuentran participes de forma activa y pasiva en las situaciones conflictivas. Así como un conflicto puede tener un nivel micro (intra/interpersonal), de igual manera puede tratarse de un nivel mega (mundial) que se presenta en todos los países y sus comunidades. Para la comprensión de los niveles relacionados a la presente investigación, se procede a definir los niveles micro y meso de los conflictos. Los niveles propuestos por el teórico Galtung son: micro conflicto, meso conflicto, macro conflicto y mega conflicto.

El primer nivel influyente en la presente investigación es el micro conflicto, este se compone de los conflictos que se generan de forma interpersonal e intrapersonal. El número de personas y partes que se relacionan en este nivel es limitado, se puede

identificar de forma rápida en la cotidianidad, ejemplo de ello es una situación conflictiva en una pareja o en un grupo de amigos.

El segundo nivel presente en esta investigación es el meso conflicto, este nivel abarca un número superior de personas y actores, influyentes de forma activa o pasiva en las situaciones conflictivas. Este se percibe en los conflictos entre sociedades y comunidades, ejemplo de ello son los conflictos que se presentan en las instituciones educativas y aulas de clase.

El tercer nivel del conflicto hace referencia a las situaciones conflictivas que se presentan entre naciones. Este nivel no se presenta en la investigación actual, dado que esta descripción no es medible en los conflictos que se desarrollan en las instituciones educativas.

En síntesis, los niveles de conflicto a los que está dirigida la herramienta pedagógica principal del presente proyecto, son el micro conflicto y el meso conflicto. Pues, estos dos niveles anteriormente mencionados, están presentes en el aula de clase constantemente, por ello es necesario reconocerlos y dar un correcto manejo de estos.

2.1.5. La violencia

La violencia, como es definida por Galtung (2017), es la acción por la cual se busca generar una afectación, a través de actos de comisión ejercidos hacia el otro. Esta reacción se hace presente cuando hay un conflicto existente y no es solucionado, por ello, las partes no consideran que exista otra forma de tratar de solventarlos, o lo deciden de esta manera. Por lo que se refiere a la propuesta de Galtung, este menciona “mientras los conflictos, como ya vimos, se definen como incompatibilidad de metas, la violencia se

define como: atentado contra necesidades básicas” (2017, p.15). En este orden de ideas, la violencia y el conflicto no son sinónimos, dado que no todas las situaciones conflictivas atentan contra las necesidades básicas de los sujetos (salud, educación, libertad, entre otros.); no obstante, todas las situaciones de violencia pueden nacer de un conflicto guiado incorrectamente o no tratado.

Comprendiendo que la violencia se ejecuta “produciendo un impacto negativo directo tanto en la población civil como en el medio ambiente” (Lederach, 1998, p. 36), es necesario resaltar que es posible encontrar diferentes tipos de violencia, estos fueron propuestos por la teoría de Galtung. Por este motivo, se procede a realizar una definición de los tipos de violencia que posiblemente se visualicen a lo largo del desempeño del presente proyecto: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

Para empezar, la violencia directa hace referencia al producto de los actos cometidos hacia una persona o grupo de personas. Está conformada por los actos violentos de manera física, usada frecuentemente con el objetivo de mantener un control a base del miedo, esta es ejecutada hacia sujetos en condición de vulnerabilidad, que permiten el surgimiento de “miedos en subgrupos, reforzados y utilizados por líderes para consolidar su posición y la cohesión interna del grupo de seguidores” (Lederach, 1998, p. 39).

En segundo lugar, la violencia estructural hace referencia a los actos realizados por parte de instituciones, grupos y/o estructuras, las cuales atentan a las necesidades básicas u objetivos de las comunidades; ejemplo de ello es el incumplimiento de sus funciones que pueden permitir vulnerar a los otros. Algo semejante ocurre con los ciclos de interacciones

negativas, ya sean políticos o de mecanismos tradicionales, en los cuales las personas del común pueden encontrarse inmersas.

Por último, la violencia cultural nace a partir de los prejuicios y la toma de decisiones, por parte de las comunidades. Este tipo de violencia es el producto de las significaciones, modos de vida y creencias, las cuales validan o consideran cotidianos los actos de violencia, en este orden de ideas “con frecuencia la violencia cultural es invisible porque la persona que la práctica (el perpetrador) no se da cuenta que la práctica, pues la ha normalizado” (Galtung, 2017, p. 19).

En definitiva, es imperante que como docentes se comprenda la importancia del reconocimiento y correcto acompañamiento de los conflictos que se presentan en el aula de clase, con el objetivo de realizar acciones oportunas que no permitan la transformación de las situaciones conflictivas en violencia. Los procesos que aportan a la transformación positiva de los conflictos son clave para el desarrollo de educación para la paz.

2.1.6. Las partes o actores

A la hora del análisis y la comprensión de un conflicto, es preciso que el mediador sea consciente de que se va a encontrar con diferentes actores que son pertenecientes del mismo. Las partes hacen referencia a los sujetos que de forma “visibles e invisibles; directos e indirectos” (Galtung, 2017, p. 27), son partícipes de las relaciones conflictivas generadas en un grupo de personas. Los actores visibles o directos son los que regularmente se perciben de forma inicial, no obstante, no se puede desconocer la relevancia de los actores que, a pesar de no ser visibles, influyen sin tener un contacto directo en el contexto. A través de la propuesta de Lederach, es posible identificar a estos

actores por su nivel de liderazgo (1998, p. 65). De acuerdo con esta apuesta, es pertinente concretar el significado de los actores: de liderazgo alto, de liderazgo medio y de liderazgo de las bases.

Con respecto a los actores de liderazgo alto, estas personas son las encargadas de la difusión máxima de las necesidades e intereses de sus comunidades. El objetivo de este nivel de jerarquía es que, a través de la difusión de las voces de su comunidad, sea posible la resolución de los conflictos que se presentan. Este actor lo podemos encontrar en representantes nacionales, políticos, entre otros; la principal crítica a ellos realizada por Lederach, es que usualmente estos imponen sus intereses personales, desconociendo así los de su comunidad (1998).

Seguidamente, los actores de liderazgo medio son aquellas personas que, sin necesidad de estar conectadas o pertenecer a las autoridades locales y estructuras del gobierno oficial, se posicionan como voces de un grupo de personas. Ejemplo de este nivel de jerarquía son los líderes sociales, dado que, a pesar de no pertenecer a los grupos estructurados de liderazgo alto, son representantes de las necesidades y objetivos de un grupo de sujetos.

Finalmente, los actores de liderazgo de las bases son las personas que representan a un número limitado de sujetos pertenecientes a su entorno. Estos líderes se enfrentan generalmente a las situaciones conflictivas cotidianas, entre ellos se puede presentar un docente de una institución educativa o un líder de un salón comunal de un sector de la ciudad.

Así pues, las herramientas metodológicas de recolección y comprensión del contexto tendrán también el objetivo de reconocer estas figuras sociales mencionadas previamente, con el fin de reconocer su importancia tanto en el desarrollo de los conflictos, como en la transformación de estos.

2.1.7 Conflicto escolar

A modo de cierre, se realizó una revisión de los estudios enfocados en el conflicto y violencia escolar en Colombia, las cuales se enfocan en una aplicación del modelo cualitativo, a fin de identificar la relación entre el contexto y la incidencia de situaciones conflictivas en el aula de clase. Del mismo modo, el estudio revisado por parte de García, Guerrero y Ortiz se divide en “el acoso escolar o bullying, el maltrato escolar y las contravenciones infantiles y juveniles” (2011, p. 12).

La división previamente mencionada, demuestra la asociación directa del conflicto y la violencia, la cual ha estado presente en los estudios recientes, tal como se ha identificado en el estado del arte. Por ello, el presente estudio parte de la división y separación de las categorías de conflicto y violencia, como fenómenos de las relaciones sociales no dependientes. Del mismo modo, se generó una caracterización amplia del conflicto, sus niveles y tipos, a fin de ofrecer la posibilidad de repensar tanto las situaciones conflictivas, como las estrategias de transformación de estas, en el aula de clase.

Finalmente, se reconoce la importancia de las investigaciones en el campo educativo, a nivel nacional. Por ello, los referentes conceptuales iniciales del presente proyecto han influido y trabajado en estrategias de transformación de conflictos en

Colombia, además de hacer aportes en la construcción de los acuerdos de paz firmados en el 2016.

2.1.8. Segunda categoría: transformación positiva de los conflictos

La resolución o transformación positiva de los conflictos ha sido un proceso académico, de investigación y de experiencias analíticas que ha tomado una legitimidad mayor a lo largo del tiempo, en el campo de las ciencias sociales. Estudios y aplicación de teorías en campos conflictivos reales, como lo ha sido el caso de Colombia, han beneficiado el continuo enriquecimiento del estudio, el cual, se ha encontrado en constantes cambios que corresponden a la temporalidad y los conflictos globales de las épocas, dado que “la propia naturaleza del conflicto contemporáneo ha exigido realismo e innovación” (Lederach, 1998, p.53).

La presente categoría, ahora liderada por los teóricos Johan Galtung y John Paul Lederach, surge a partir de la búsqueda de reconocer la importancia del trato y reconocimiento de las situaciones conflictivas presentadas en y entre los sujetos, en pro del encuentro de diferentes alternativas para llegar a un consenso entre las partes, fortaleciendo de esta manera el vínculo social y el crecimiento personal y comunitario. Esta mediación o acuerdo entre las partes, atiende al concepto de construcción de paz, el cual será abordado posteriormente.

Ahora bien, es conveniente realizar una separación entre los conceptos resolución y transformación positiva, dado que tienen un impacto y significado diferente. Cuando se hace alusión a la resolución o solución de los conflictos, se desconoce el enfoque cualitativo del estudio, pues “La palabra “solución” es demasiado absoluta -como si se

tratara de la resolución claramente definida de un problema matemático.” (Galtung, 2019, p. 29). Como se mencionó anteriormente, las situaciones conflictivas atienden a las significaciones, símbolos y cosmovisiones de los sujetos, su territorio y la temporalidad en la cual se presente; en este orden de ideas, no es posible ofrecer una solución absoluta a los conflictos.

Por otra parte, la transformación positiva de los conflictos reconoce al conflicto como un proceso relacional inherente al ser humano, por ello, no busca darle un fin o solución absoluta, este en cambio, propone replantear estas situaciones “a través de la trascendencia, haciéndolo más manejable” (Galtung, 2019, p.29). De hecho, la concepción tradicional enfocada en la solución de los conflictos propone alternativas fuera del contexto y de las partes, Galtung reconoce incluso a este proceso como elitista, rígido y poco sustentable (2016).

En definitiva, la transformación positiva de los conflictos propone al conflicto como punto de partida para la construcción de paz en y entre los sujetos, haciéndolos partícipes principales del proceso de la búsqueda de consensos y/o acuerdos y, de este modo, reconociendo su conocimiento de la realidad. Al mismo tiempo, no desconoce la existencia de los conflictos en las relaciones sociales y la importancia que pueden tener en el tejido social. Sin duda, este proceso contribuye a la construcción de un futuro conjunto entre las partes que se encuentran en un contexto definido.

De acuerdo con lo mencionado previamente, hablar de transformación positiva de los conflictos en el aula de clase, presenta beneficios y retos para la labor docente. Pues, no cabe duda de que la transformación genera nuevas interpretaciones de las situaciones

conflictivas que pueden obtener resultados favorables que reconfiguran las relaciones individuales y sociales del entorno educativo, convirtiéndose así, en una oportunidad pedagógica para los docentes que enfrentan situaciones conflictivas en su entorno.

2.1.9. Reconciliación

Con respecto a la reconciliación, esta es una técnica o paso para cumplir que permite la transformación de los conflictos. Su punto fuerte, es que contrario a una solución de intereses sustantivos, esta hace uso de mecanismos que implican a las partes del conflicto entre sí, fortaleciendo de este modo las relaciones, en vez de tratar de minimizarlas. Adicionalmente, es necesario mencionar que esta técnica requiere de innovación para el desarrollo de ideas y prácticas sustanciales que permitan la construcción de paz en las comunidades.

Por otra parte, se debe cuidar que esta herramienta para la transformación positiva de los conflictos no llegue a un nivel de estancamiento en el pasado, en donde es posible abordar los sucesos ocurridos, pero también, pensar en un futuro conjunto. Este espacio es necesario para que las partes de los conflictos tengan la posibilidad de expresar su ira, dolores y traumas que se han provocado por la situación conflictiva. Del mismo modo, este encuentro tiene la responsabilidad de posibilitar que “las partes implicadas admitan y reconozcan la legitimidad de esa experiencia es determinante para la dinámica de la reconciliación.” (Lederach, 1998, p. 54).

Por último, la reconciliación concibe y realiza las interrelaciones de las comunidades, haciendo posible admitir los errores y/o actos del pasado, para imaginar un futuro conjunto. Desde la reconciliación se cierran los ciclos de dolor, haciendo que las

partes puedan trabajar juntas, transformando el conflicto al abrir mayores posibilidades de relacionarse, así también, genera nuevas conexiones en la telaraña del tejido social.

Específicamente, en el presente proyecto la reconciliación juega el papel de ser una ruta guía para la construcción de la herramienta pedagógica enredando la cuerda, pues esta permite tener un objetivo claro. No obstante, lograr un proceso de reconciliación sale del alcance del presente proyecto, dado a que no se cuenta con el tiempo y espacios necesarios para generar este impacto; si bien las herramienta de recolección y reconocimiento contextual que se aplican, no cumplen con la función de la reconciliación, la herramienta pedagógica para la transformación de conflictos propuesta como punto de llegada, comprenderá como objetivo el trazar una ruta pedagógica para construir procesos de reconciliación.

2.1.10. Paz

A lo largo del tiempo, la paz ha sido utilizada con diversos significados, entre ellos se han topado los intereses políticos, tanto los discursos de fe como las creencias, de este modo ha estado sujeta a intereses particulares y se ha usado como herramienta discursiva. En el presente apartado realizará una definición del concepto de paz correlacionado a la transformación de los conflictos, seguidamente se expondrán los tipos de paz que se pueden desarrollar en el contexto del presente proyecto de investigación, secuencialmente se hará un acercamiento a la cultura de paz y la educación para la paz, finalmente, se expondrá la incidencia de la construcción de paz en el campo de la trascendencia de las situaciones conflictivas.

En el marco de la transformación positiva de los conflictos, la paz no es vista como una fase sujeta al tiempo, más bien es reconocida como un proceso social, que se encuentra en constante movimiento, por lo tanto, su dinamismo requiere de un constante proceso de construcción. Las partes del conflicto y el mediador son los encargados de coordinar el constante trabajo conjunto y personal que requiere la paz, por tanto, no se puede comprender el proceso de construcción de paz, ajeno a los sujetos pertenecientes a los contextos reales.

Referente a los tipos de paz que se pueden presentar en los contextos, luego de un proceso de transformación de los conflictos, es posible identificar dos: la paz positiva y la paz negativa. Por lo que se refiere a la paz positiva, es aquel proceso de relaciones, en el cual existe una ausencia de violencia, además de estar marcada por una relación activa y constructiva entre las partes. Acerca de la paz negativa, se refiere al desarrollo de relaciones en donde se genera también una ausencia de la violencia, no obstante, no se ejecuta cooperación entre los actores.

Ahora bien, la paz se puede presentar en diferentes campos académicos y de cotidianidad, entre ellos están la cultura y la educación. La cultura de paz es un concepto que abarca las significaciones y creencias que consideran necesaria la paz o medios pacíficos para la transformación de los conflictos, del mismo modo, se puede incluir a las teorías y disciplinas que van tras el mismo objetivo, el construir el tejido social y la búsqueda de alternativas para las situaciones conflictivas, sin que estas impliquen a la violencia.

De la misma forma, dentro de los campos de la paz, la educación para la paz es una estructura de formación enseñanza-aprendizaje en donde se procura “identificar -e incluso construir- potenciales de paz” (Galtung, 2017, p. 23), en niños, jóvenes y adultos. Por este motivo, en este enfoque educativo las técnicas, métodos y didácticas de la educación, son dirigidas a ofrecer herramientas que les permitan a los educandos enfrentar las situaciones conflictivas, a través de la construcción de paz positiva.

En última instancia, la construcción de paz enfocada en la transformación positiva de los conflictos propone un compromiso de trabajo y resultados a largo plazo. En donde se abarquen los diferentes tipos de actores y potencialidad comunitaria, en pro de reconciliación y la mediación entre las partes, sus intereses y proyecto a futuro. En definitiva, este proceso es constante y no percibe un final, a través de este se propone direccionar la paz a un camino positivo, en donde la violencia pueda ser parte del pasado y la reconstrucción del tejido social y las propuestas creativas, sean el pilar para su constante movimiento.

2.1.11. Imaginación moral

Dentro del marco de la paz y la construcción de la paz, John Paul Lederach ha sido uno de los teóricos más relevantes por los aportes realizados a esta línea de investigación. Una de sus propuestas principales está relacionada a la imaginación moral, herramienta creada para el uso de la transformación de los conflictos, adicionalmente, esta ha sido aplicada de manera internacional en procesos de diálogos en diferentes países. En el presente apartado se realizará una descripción de los puntos fundamentales propuestos en la imaginación moral, en primer lugar, se realizará un acercamiento a las relaciones, luego

de esto se definirá el don del pesimismo, finalmente se hará una descripción de la telaraña, ejemplificación del tejido social.

Con lo referente a la categoría de relaciones, trabajada en la herramienta de la imaginación moral, se encuentra enfocada en la comprensión de las interconexiones sociales, en las cuales las personas se encuentran inmersas. Esta red de patrones puede desembocar en acciones productivas o destructivas, la imaginación moral pide que esta interdependencia sea reconocida, pues, la centralidad de las relaciones va a generar un aporte para quebrar la violencia y llegar a la comprensión de que la calidad de vida propia, depende de la calidad de vida del otro, en resumidas cuentas se trata del “reconocimiento de que el bienestar de nuestra descendencia está directamente ligado al bienestar de la descendencia de nuestro enemigo” (Lederach, 2007, p. 70).

En referencia al don del pesimismo, para el autor, esta característica que se puede visualizar frecuentemente en las personas que han pertenecido a los conflictos, usualmente los que han desembocado en actos violentos, puede ser utilizado de forma productiva para la construcción de paz y transformación de las situaciones conflictivas. El pesimismo es utilizado por las partes del conflicto como advertencia para comprender si un proceso de transformación puede ser duradero o se trata de algo únicamente pasajero, los cambios a largo plazo comprenden la complejidad de los contextos, por ello, se pone a prueba el compromiso y la calidad de las apuestas. En este orden de ideas, el pesimismo se mantiene cercano a la realidad de los contextos, con el fin de generar desconfianza en las apuestas fugaces y absolutamente optimistas que pueden generar una falsa esperanza.

Como último recurso abordado para la explicación de la imaginación moral, la telaraña es una ejemplificación del ya abordado tejido social. Lederach alude a que la construcción de paz es un proceso similar al de tejer telarañas, dado a que se generan estructuras en los entornos, que pueden tener cambios impredecibles. La tarea del tejido de telarañas emerge de la construcción social, los escenarios de conflicto y la violencia, además del cambio social, en donde se encuentra ubicada la imaginación moral. Como punto final, las partes o tejedores de telarañas deben ser ingeniosos a la hora de la adaptabilidad y flexibilidad de sus redes, dado que “continuamente van apareciendo temas, obstáculos y dificultades” (Lederach, 2007, p. 132), pues, estas características son inherentes a la sociedad misma.

2.1.12. Tercera categoría: tejido social

A lo largo de la historia del ser humano, este ha generado relaciones con los otros, centrándose de forma estratégica en la cultura, los códigos, las normas y las significaciones principalmente representadas por estructuras conocidas como grupos o comunidades; a esta agrupación se le conoce como tejido social. Por su naturaleza cualitativa, esta se encuentra en constante cambio, de manera que el tejido social puede presentar, a lo largo del tiempo, diversos tipos de conexiones y fracturas en su estructura.

Por lo que se refiere a la formación del tejido social, es pertinente reconocer los diversos actores o pertenecientes a esta, a la hora de realizar un proceso de mediación y/o análisis de los conflictos, pues, las situaciones conflictivas pueden ser generadas o provocar un quiebre en las relaciones estructurales del tejido social. De este modo, el tejido social tiene un alto grado de conexión con la propuesta realizada por Lederach en la

imaginación moral, en donde a esta estructura se le reconoce como “la telaraña” (2007, p. 125), esta hace referencia a las interconexiones generadas en un contexto, entre sus habitantes o partes de una situación conflictiva.

Finalmente, reconocer el enlace histórico y de los objetivos de los sujetos que pertenecen a esta estructura es fundamental, dado que “todas estas condicionantes dirigen a las personas en un sentido y las alejan de otro” (Galtung, 2019, p. 77). Por este motivo, no se debe desconocer la interrelación de la construcción de futuro entre las partes de las comunidades, pues, su reconstrucción y constante movimiento son los que permitirán la transformación positiva de las situaciones conflictivas. Del mismo modo, esta característica cumple con la esencia misma de la educación, que, a través de estrategias pedagógicas, busca la construcción de sociedad, de modo que el docente no puede desconocer esta intencionalidad.

2.1.13. Reconstrucción del tejido social

Continuando este hilo de ideas, el tejido social es una estructura que se reconoce específicamente afectada por las situaciones conflictivas y de violencia en una comunidad o grupo de personas. Esta situación se efectúa en el momento en el cual las partes no reconocen al otro como pertenecientes de la construcción de su futuro y cumplimiento de los objetivos conjuntos.

En definitiva, los mediadores de conflictos “tienen la misión de presentar una visión de cómo se vería una nueva relación –armónica, cordial- entre las partes. Las propuestas pueden presentarse por etapas: corto, mediano y largo plazo.” (Galtung, 2017,

p. 137). Al mismo tiempo, es relevante comprender que la comprensión y trascendencia de las relaciones, permiten transformaciones positivas a largo plazo.

Ejemplo de la reconstrucción y afectación del tejido social es el caso de Colombia, pues, tal como lo menciona Rueda, las situaciones históricas violentas ocurridas en el territorio, han permeado a las relaciones sociales y estructurales de la población, generando así una fractura causada por la violencia (2016). Además, se hace énfasis en los procesos a nivel normativo y legal del país, los cuales han tratado, con poco éxito, de solventar estas situaciones en las zonas y poblaciones afectadas.

2.2. Marco pedagógico/didáctico

En el presente apartado se realizará la aproximación del perfil pedagógico y didáctico de la presente investigación, es pertinente mencionar que, para la escritura y descripción de sus aspectos, se hizo uso de la teoría de Orlando Fals Borda. Este sociólogo y pedagogo hizo importantes avances en la investigación de la investigación acción participativa y el método de investigación cualitativo. Sus postulados surgieron entre 1960 a 1970, dado que en ese momento en América Latina se ampliaba una corriente de pensamiento alternativa, con el objetivo de lograr la comprensión, como lo mencionan Ortiz y Borjas, de la realidad y complejidad de su contexto para potenciar la transformación de esta (2008). Es por este motivo que, para el desarrollo conceptual de la presente investigación, se hizo uso de los puntos relevantes de las apuestas de los teóricos, los cuales tienen relación con el presente proyecto.

La división y subdivisión de la categoría principal, investigación acción participativa, se realizará de la siguiente forma:

Categoría principal: Investigación acción participativa.

Subcategorías: participación horizontal, crítica a las ciencias duras, el ethos alternativo, la subversión y la alteridad.

2.2.1. Investigación acción participativa

La investigación acción participativa es la unión de tres procesos académicos, la concepción teórica, la experimental y la acción misma; los cuales son relacionados con la conjunción del saber popular, convirtiéndose en un paradigma científico innovador. Este nuevo término de ciencia alude al uso de las dimensiones académicas no derivadas de las ciencias duras, tales como la historia, la sociedad y la cultura, desde un estudio de tipo estructural y cotidiano.

En esta línea de investigación, el teórico Fals Borda propone dos tipos de realidades. La primera de ellas hace alusión a una vivencial, la cual se refiere a un tipo de conocimiento que surge del acto, de algo que se realiza y de lo que se puede aprender de esta experiencia. La segunda a una de representación, lo que se refiere a que surge de un conocimiento de los aspectos diversos del contexto en el cual se realizó la acción y las condicionantes del mismo.

Finalmente, es imperante mencionar que la investigación acción participativa, es un potenciador del fomento y formación de la democracia, dado a que impulsa la participación de los sujetos, haciendo uso de los conocimientos empíricos y los científicos duros. A partir de ella se busca la transformación de las realidades y los contextos mismos, para potenciar la calidad de vida. Por tanto, hacer uso del andamiaje empírico de los sujetos pertenecientes al conflicto se considera fundamental, pues la herramienta

pedagógica aquí propuesta, toma como punto de partida los resultados obtenidos a través de las herramientas metodológicas posteriormente mencionadas.

2.2.2. Participación horizontal

El proceso de participación horizontal es un método alternativo a la propuesta de investigación del accionar científico tradicional, en donde se reconoce al otro como sujeto activo participante del proyecto de transformación. Desde esta afirmación, Fals Borda realiza un quiebre de la relación tradicional sujeto/objeto, en donde se reconoce al otro como parte del proceso de construcción de conocimiento, a una relación de sujeto/sujeto, en la cual ambas partes son reconocidas como puntos activos en el actuar e investigar (2015).

El proceso de investigación acción, de carácter innovador, anteriormente mencionado, aporta a la transformación de la personalidad y la cultura de las comunidades latinoamericanas, la cual se puede usar como escudo para la evasión de repetición de comportamientos y la manipulación que se genera a partir de la investigación social convencional, desde la cual se ofrecen alternativas a las situaciones conflictivas o de crisis, sin tener en cuenta a los sujetos pertenecientes a las mismas ni sus intereses.

Por último, es necesario resaltar la importancia del compromiso entre los investigadores y los sujetos pertenecientes a los contextos, para lograr la transformación del estado de crisis y los beneficios para las comunidades. En este sentido, es posible generar una nueva reconstrucción o enlaces en el tejido social propuesto desde las bases, en pro de las mismas bases, generando de esta manera, trascendencias culturales a largo plazo, dado a que se hace uso de las vivencias y reconstrucciones de los mismos sujetos.

De este modo, este proceso puede potenciar la transformación positiva de los conflictos, pues reconoce la importancia de los actores contextuales, en la formación del conocimiento.

2.2.3. Crítica a las ciencias duras

La investigación acción participativa es considerada por Fals Borda, como una rebelión a lo que se define como ciencias normales y paradigma dominante (2015). Las categorizaciones mencionadas anteriormente, hacen referencia a las instituciones establecidas de investigación, por las cuales se generan reglas de trabajo de carácter empírico y lógico, direccionado al positivismo y funcionalismo; desde estas, también se incluyen las normas de neutralidad y objetividad en los estudios sociales, derivados de las disciplinas correspondientes a las ciencias duras.

Este tipo de paradigma dominante nace a partir de las obras de ilustración en contra del escolasticismo, propuestas en importante medida por Galileo, Descartes, entre otros; desde la cual se genera una representación de los ideales elitistas del conocimiento. De esta manera, se proponía que los investigadores debían “dominar a la naturaleza y civilizar diversos pueblos “atrasados”, por lo que los selectos investigadores “avanzados”, objetivos y neutrales” (Fals Borda, 2015, p. 307).

A modo de cierre, se retoma que la investigación acción participativa y la educación popular, son alternativas nacidas en América Latina, las cuales buscan la relación y construcción conjunta con los participantes de las diversas investigaciones. Así mismo, se pretende fracturar la imagen asimétrica propuesta por las ciencias tradicionales, en donde

se reconoce al otro como un ser inferior, dando paso a una relación sujeto/objeto, que pretende ser trascendida a un paradigma sujeto/sujeto.

2.2.4. El ethos alternativo

Ahora bien, el ethos alternativo es una propuesta divergente de metodología de trabajo científico a la que se propone de forma general. Este tipo de propuesta no corresponde a la incentivación de la prevalencia del status quo, por ello, plantea la reconstrucción de un nuevo mundo que enfrenta las problemáticas, a través de un nuevo humanismo. Este ethos alterno de las teorías científicas corresponde a los estudios de índole participativo, naciente del post desarrollismo, post colonialismo y post capitalismo; el cual, es alimentado de la intención de inducir a procesos positivos de cambio social.

Estos planteamientos realizados por pensadores de América Latina como Fals Borda y Paulo Freire, son considerados críticos a la realidad globalizada por la cual se enfrentan las comunidades, además de fortalecer el desarrollo de la investigación participativa, este proceso es de carácter crítico que da paso al desarrollo de la investigación acción participativa y la educación popular.

Finalmente, es necesario destacar que otro concepto con el que se le conoce a este proceso es la herejía académica. En donde se propone que los investigadores sean herejes en el sentido de que deben conocer “las lenguas dominantes, otros códigos y nuevas tecnologías para estimular “contrapoderes” y actuar con éxito en la posmodernidad” (Fals Borda, 2015, p.309). En este orden de ideas, se debe reconocer el conocimiento científico validado, con el fin de hacer uso de los elementos que se consideren útiles y adaptarlos para alcanzar las transformaciones sociales positivas propuestas.

2.2.5. La subversión

A lo largo del paso de la historia en los países del territorio iberoamericano, se han presentado diversos actores que, por sus acciones, han sido marcados por “destruir la sociedad” (Fals Borda, 2015, p. 388), los cuales son imágenes reconocidas por las sociedades en un aspecto negativo. No obstante, Fals Borda propone otro punto de vista con relación a la subversión, en donde esta tenga la función de proponer un quiebre en los códigos y símbolos actualmente definidos en la realidad, a fin de reconstruirla a partir de innovaciones fuera de la perspectiva tradicional.

Paralelamente, el proceso de subversión debe tener un sentido de construcción del tejido social, es decir, este proceso de renuncia a la realidad se acompaña de la conciencia altruista de beneficio a las comunidades. Por este motivo, se puede hacer uso de la subversión como característica de los investigadores, para fomentar “transformaciones significativas y profundas de la sociedad han sido posibles por efecto de la acción subversiva y el pensamiento rebelde” (Fals Borda, 2015, p. 390).

Finalmente, se realiza una reconstrucción del orden social establecido, a una propuesta de contra normas e innovaciones técnicas, tal como se presenta en el cuadro 1:

Figura 1. Una sociología sentipensante para América latina

**Orden social
(condicionantes)
utopía**

Valores	Antivalores
Normas	Contranormas
Organización social	Organización rebelde ("disórganos")
Técnicas (<i>Tradición</i>)	Innovaciones técnicas (<i>Subversión</i>)

Nota. se hace uso de la estructuración que se propone para la diferenciación entre las técnicas tradicionales y las técnicas de innovación subversas en el margen del orden social.

2.2.6. *La alteridad*

A modo de finalización de la explicación de la propuesta investigación acción participativa, se realiza una descripción del concepto alteridad. Esta subcategoría está basada en el reconocimiento genuino del saber del otro, en donde los investigadores y sujetos participantes realizan la construcción del conocimiento y proceso de investigación en conjunto. La investigación acción participativa cuestiona los dogmas y verdades absolutos, aceptando de este modo las diferencias del otro, incluso tomándola como un punto de partida para el continuo aprendizaje.

Dentro de los diferentes modos de conocimiento se puede encontrar el de las clases populares, las multiétnicas, la perspectiva de género, entre otros. Este conocimiento emergente produce una articulación de investigación objetiva con el aprendizaje vivencial

subjetivo de las personas, en donde se ofrecen alternativas conjuntas que corresponden a los contextos para los cuales se produce el conocimiento.

A modo de conclusión, la alteridad es uno de los pilares fundamentales de la investigación acción participativa, en donde el saber del otro es tomado como punto de partida para la construcción del conocimiento y posposición de alternativas para la transformación positiva de los conflictos. Desde la alteridad, se rechazan los conocimientos absolutos tradicionalmente tratados por las ciencias duras, con el fin de que la investigación tenga la mayor pertinencia posible al contexto para el cual se va a realizar la investigación.

2.3. Marco legal

En el presente apartado se presenta la estructura normativa y legal del país Colombia, en donde se está realizando este proyecto, el cual aprueba la investigación a nivel institucional. Dentro de este marco normativo se hizo uso de la ley 115 de febrero 8 de 1994, la ley 1620 del 5 de marzo de 2013 y la ley 1732 del 2014. Por su parte, la Constitución Política Colombiana, reconoce que uno de los pilares fundamentales es “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (2022, pp. 4).

2.3.1. Ley 115 de febrero 8 de 1994

La presente normativa hace referencia a la ley general de educación, desde esta se reglamenta a la educación como un proceso permanente, de carácter cultural y social. Desde esta se puede acceder a la concepción integral humana que abarca la dignidad, los derechos y los deberes de los ciudadanos. La educación se reconoce como un servicio

público que debe cumplir con las necesidades y objetivos de la persona y su contexto, obedeciendo al derecho constitucional de educación, comprendiendo la libertad de cátedra, enseñanza, aprendizaje e investigación.

Desde el presente marco de ley, se desarrolla, además, la organización académica de la educación en Colombia, contando como niveles la educación primaria, la educación básica, la educación media y la educación no formal. Estos niveles de educación pueden estar dirigidos a niños, jóvenes y adultos, además de reconocer las diferentes características poblacionales como lo son las capacidades excepcionales, entre otros.

En definitiva, esta ley hace un seguimiento cercano a los diferentes procesos que se realizan en las instituciones educativas y estructuras de educación en el país. Añadiendo también la construcción financiera del programa y la incidencia y espacios de participación de los padres de familia o personas que realizan los seguimientos educativos de los educandos.

2.3.2. Ley 1620 de 5 de marzo de 2013

El presente marco legal tiene como objetivo la creación y aceptación del 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. La apuesta principal de esta ley es la contribución a la formación de ciudadanos activos que desarrollen una sociedad democrática, pluralista, participativa e intercultural, atendiendo constitucionalmente a la ley 115 de educación.

La presente ley comprende las categorías de: competencias ciudadanas, educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, acoso escolar o

bullying, cyberbullying o ciberacoso escolar. La prevención y trato de los ya presentes casos mencionados en las instituciones educativas, se debe tomar como una responsabilidad de los encargados del cumplimiento efectivo del derecho a la educación como servicio social.

Finalmente, esta normativa es de carácter vinculante, es decir que las instituciones educativas y estructuras de educación en el territorio deben cumplirlas para el correcto desarrollo social y de convivencia en el país. Se hará la aplicación de sanciones e infracciones en caso de incumplimiento de la normativa en el periodo de tiempo estimado para adherirse a ella.

2.3.3. Ley 1732 de 2014

Como último recurso para la sustentación legal del presente proyecto de grado, se hizo uso de la ley 1732 del año 2014 por la cual se establece la cátedra de la paz, como asignatura independiente, en todas las instituciones del país. Esta tiene como fin garantizar y fortalecer la cultura de paz en los educandos de preescolar, educación básica y media, además de las instituciones universitarias, las cuales, desde su autonomía, deben ajustar a la cátedra de la paz según su programa y modelo educativo.

La necesidad de proponer espacios pedagógicos centrados en la construcción de paz surge a partir de la firma del acuerdo de paz del año 2016, puesto a que ese hecho histórico generó cambios en todos los ámbitos y relaciones sociales, entre ellos se vio permeada la educación y el aula de clase.

A través de sus artículos se realizan diversas funciones de esta asignatura, entre ellas se encuentra el ofrecer un espacio de reflexión y convivencia escolar, atendiendo de esta manera la formación en el respeto, fundamentado en el artículo 20 del pacto internacional de derechos civiles y políticos.

Finalmente, es pertinente mencionar que este marco legal es de carácter vinculante, la mencionada tiene la posibilidad de adaptación a las diferentes instituciones educativas para garantizar su aplicabilidad, además de haber sido orientada por el ministerio de educación, el ministerio del interior y el ministerio de cultura, poniendo su labor en continuidad de la ley general de educación.

3. Aspectos metodológicos

En el presente apartado se propone realizar una guía metodológica por la cual se permite responder y hacer seguimiento, tanto a la pregunta de investigación planteada, como a los objetivos propuestos. En este orden de ideas, se iniciará con la explicación del porqué el enfoque cualitativo es el indicado para orientar el presente proyecto, luego de eso, se hará descripción de las características de la población a la cual se le aplica la muestra, seguidamente, se propone a la investigación acción participativa como el tipo de investigación manejada en el trabajo, además de hacer seguimiento de la guía para el desarrollo de trabajos de Fals Borda, casi para concluir se describen las técnicas e instrumentos de investigación utilizados, finalmente se hace mención de la herramienta pedagógica desarrollada para la transformación positiva de los conflictos.

Por lo que se refiere al enfoque metodológico de la presente investigación, el manejado es la investigación cualitativa. Desde las ciencias sociales se busca establecer los

puntos investigativos principales para comprender las diversas realidades del humano y su organización, entre ellos se han desarrollado la crítica social, el constructivismo y el diálogo, los cuales, según Sandoval, son pertenecientes al enfoque cualitativo (2011).

Los métodos cualitativos, a diferencia de los métodos cuantitativos, reconocen la incidencia por la cual el conocimiento es formado, a partir del modo en el que el investigador comprende la información y los contextos, adicionando de este modo las interacciones sociales, las significaciones y dimensiones de los sujetos. Por tanto, es compatible con la presente investigación en el sentido por el cual, busca ofrecer alternativas de transformación de los conflictos en contexto, comprendiendo los motivos y visiones particulares de las partes, además de comprender su singularidad no generalizada.

Es pertinente destacar que el motivo de relación entre el enfoque cualitativo y la presente investigación ha estado sujeto a críticas académicas, pues, como lo comparte Balcázar, se ha generado un descontento científico al mencionar que el enfoque no puede ofrecer generalidades como si puede destacar el enfoque cuantitativo, a través de representaciones gráficas y la obtención de resultados del mismo corte, adicionalmente, se ve marcado por sesgos personales del investigador, No obstante, estas críticas no cuentan con un sustento epistemológico debido a que se considera el impacto en el diario vivir y los comportamientos de los sujetos investigados (2006).

Finalmente, desde el enfoque cualitativo se pretende interpretar y dar sentido a fenómenos de corte complejo en los campos que no han sido profundamente investigados. Por tanto, no se pretende dar información de datos objetivos o numéricos, debido a que hace una investigación directa en las percepciones, vivencias y concepciones humanas que

no arrojan este tipo de resultados. Por las características anteriormente mencionadas, es necesario aclarar que este enfoque es de carácter deductivo, holístico; adicionalmente, considera que los saberes, contextos y personas de distintas características y rasgos, son dignas de investigación, por sus singularidades mismas, las cuales pueden llevar a distintos resultados.

Ahora bien, con relación a la población a la cual se aplicó la muestra, se deben tener en cuenta las diferencias sociales, económicas, culturales, de edad y sexo de estas. Por ello, el grupo de sujetos perteneciente al presente estudio está compuesto por personas que fueron actores del conflicto armado en Colombia, las cuales, hacen parte de un rango económico medio, entre los estratos dos y tres. La edad de los actores se encuentra en un margen de dieciocho a treinta años, de sexo masculino y femenino.

Esta muestra será aplicada en un grupo de 37 estudiantes, con el fin de asegurar resultados cualitativos con mayor profundidad y detalles de los sujetos y su contexto. Finalmente, es necesario mencionar que son parte de la comunidad educativa de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño del año 2022.

Con respecto al tipo de investigación seguido en el presente proyecto, este pertenece a la investigación acción participativa. Esta alternativa novedosa para el enfoque cualitativo ganó su ingreso e importancia académica en el “Décimo Congreso Mundial de Sociología llevado a cabo en ciudad de México en 1982” (Sandoval, 2011, p. 68), en el cual se llevaron perspectivas no solo de investigación acción participativa, sino también de investigación crítica y estudios populares.

Esta perspectiva alternativa de investigación cualitativa tiene como principal representante al teórico Orlando Fals Borda, personaje que se encargó de demostrar la importancia de la participación, en los estudios de Investigación acción que ya se estaban llevando a cabo. Esta perspectiva focal, empodera a las comunidades, a través del trabajo y acreditación del conocimiento y estructuras de los sectores oprimidos o no tenidos en cuenta como sujetos activos, en previas investigaciones. Como ya se ha mencionado de forma previa, este tiene el objetivo de adelantar procesos justos y democráticos, principalmente aplicados en países de América Latina.

Su principal exponente, se encargó de concretar una guía para el desarrollo de trabajos de investigación acción participativa, la cual expresa las formas de estudio que el investigador puede considerar como indicadores para la labor (2015). Por tanto, los puntos principales tomados de la guía metodológica planteada son los siguientes:

- Se debe tener en cuenta que el trabajo va a estar limitado por cuestiones de temporalidad, contexto y culturales, esto no desacredita su valor científico, pero genera una predicción no absoluta por los factores que intervienen.
- Los resultados obtenidos son de carácter cualitativo, los cuales solicitan el mismo rigor científico y responsabilidad investigativa que los resultados cuantitativos.

- Es necesario hacer uso de la empatía como técnica para investigaciones en situaciones de conflictos, violencia, entre otras.
- Las metas y valores del investigador deben ser transparentes y explícitos en el trabajo de campo.
- No se sugiere la existencia ni uso de casos típicos ni experiencias piloto en este tipo de investigación, dado que, al no tratarse de contextos controlados, solo se puede precisar un margen de formas y sucesos comparativos.
- Se requiere una horizontalidad de la relación investigador/investigado, en donde los aportes investigativos y el conocimiento, nacen de ambas partes.

Es necesario destacar que los puntos mencionados anteriormente, correspondiente a la guía para trabajos de investigación acción participativa, se van a encontrar presentes a lo largo de trabajo en campo, como en el análisis y obtención de los resultados. Así mismo, esta guía tiene incidencia en los métodos de los cuales se va a hacer uso para la recolección de datos.

Es este orden de ideas, las técnicas e instrumentos de investigación escogidos, de los cuales se va a hacer uso para la recolección de datos son la observación participante, entrevista individual semiestructurada y los grupos focales en donde se realizará una línea del tiempo y un proceso de cartografía social. La información obtenida con estas herramientas va a ser de guía para las propuestas y adaptaciones pertinentes a la herramienta pedagógica que se propone en el presente trabajo investigativo.

3.1. Observación participante

Ahora bien, el proceso de observación participante fue realizado a través del curso ofertado por la Universidad Antonio Nariño de práctica profesional I y II, en donde se tuvo acceso a la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, la cual, además de contar con los cursos y ciclos regulares, oferta programas educativos de aceleración, en donde el grupo estudiantil está conformado por estudiantes pertenecientes a las diferentes localidades de Bogotá, con un contexto y significaciones que varían a partir de sus vivencias personales y espacios de interacción.

El proceso de observación realizado en el colegio a lo largo de los semestres del año 2022 genera una perspectiva amplia del entorno, el grupo docente y las situaciones conflictivas que se presentan con mayor frecuencia entre las estudiantes de la institución. El formato aplicado, también ofrecido como recurso en los cursos previamente mencionados, está enfocado en identificar el contexto educativo, las características poblacionales y la propuesta educativa disciplinar, reconociendo en cada uno de estos puntos las fortalezas y oportunidades de mejora.

3.2. Entrevista individual semiestructurada

Referente a la entrevista individual semiestructurada, esta se caracteriza por la preparación de un cuestionario guía que orienta las sesiones realizadas con un sujeto, sin embargo, no se sigue de forma obligatoria, esta puede enriquecerse a medida que avanza el proceso. El objetivo de esta técnica de recolección es obtener una serie de datos no conocidos o visibles, que construyen la conducta social a través de comportamiento e

información individual de la persona entrevistada, a través de la comunicación se obtienen datos de “una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (Tonon, 2008, p. 48).

Asimismo, la entrevista semiestructurada tiene la ventaja de que se adapta a la singularidad de cada sujeto, el cual es motivado a compartir su opinión, experiencia y vivencias, a través del diálogo, permitiendo una comprensión deductiva de los objetivos propuestos, los cuales están orientados al reconocimiento del papel de las estudiantes en las situaciones conflictivas y el accionar institucional en estos escenarios. De este modo, se pretende que las personas entrevistadas sean estudiantes pertenecientes a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, las cuales, tienen una mayor cercanía al contexto que se busca estudiar en el presente proyecto.

Finalmente, el cuestionario guía planteado previamente, puede ajustarse a lo largo de la conversación sin tener una estructura secuencial, sin perder los objetivos del encuentro, haciendo a esta herramienta pertinente en diversos contextos. Haciendo uso de esta herramienta, se pretende obtener información cercana con las estudiantes, en donde las respuestas que se obtienen de las preguntas son aisladas y no pueden ser modificadas por la presión del grupo; de este modo, se reconoce la perspectiva personal de las estudiantes.

3.3. Grupo focal

Por lo que se refiere a los grupos focales, este método es de carácter colectivo, en donde se va a trabajar un número limitado de puntos de discusión de interés para el

proyecto, además de generalmente, estar conformado por un grupo de seis a ocho personas, las cuales cuentan con las características poblacionales y personales anteriormente resaltadas. Esta tiene la característica de ser semiestructurada, es decir que se ofrece un rango mayor de libertad a los sujetos para el diálogo y exposición de conocimientos, los cuales se encuentran dentro de puntos guía, establecidos previamente por el investigador, que se van enriqueciendo a medida del avance de las sesiones.

Además, según Sandoval, desde un punto metodológico se hace viable utilizar esta herramienta, como fuente básica de datos y medio de profundización en el análisis (2011). La planeación de las sesiones debe tener en cuenta el número de sujetos que estructura la sesión, la selección de los participantes y la determinación del nivel de incidencia del moderador en las sesiones. Esta herramienta de recolección de información permite desarrollar en cada una de las sesiones, desarrollar una serie de actividades, las cuales tienen la intención de reconocer la construcción social de las relaciones en el grupo de estudiantes, tanto a nivel temporal, como el reconocimiento de los espacios institucionales como centro de desarrollo de los conflictos y la transformación de estos. En este sentido, el grupo focal será desarrollado en dos sesiones, en la primera sesión se desarrollará una línea del tiempo, la segunda sesión tiene como objetivo la construcción de una cartografía social.

3.3.1. Línea de tiempo

Con relación a la línea del tiempo, esta herramienta cualitativa para la recolección de información es implementada generalmente a grupos académicos o de investigación, en donde se plantea un enfoque del cual los participantes son cercanos y la idea principal se

desarrolla a través de una línea temporal. Como lo menciona CIMAS (2009, p. 15), esta estrategia educativa genera empoderamiento y protagonismo a las estudiantes, los cuales, toman el papel de principales productores de conocimiento, a través de sus vivencias personales y grupales, relacionadas al desarrollo de conflictos y pugnas en la institución educativa.

En este sentido, la línea del tiempo permite comprender el inicio de los conflictos en el grupo, el desarrollo de estos y las posibles afectaciones que ha generado en cada uno de los miembros. De este modo, se reconoce el papel que toma el grupo e individuos a lo largo del año escolar, en los que se pueden presentar los actores iniciales de los conflictos y espectadores de este.

Asimismo, este espacio se enfoca en identificar el punto de partida de las situaciones conflictivas, así como la percepción grupal de los principales motivos que impulsaron el escenario actual, además de reconocer los cambios que estos tuvieron en el desarrollo grupal y las relaciones personales de los miembros, lo que puede permitir una potencial búsqueda de alternativas para la transformación positiva de las situaciones conflictivas.

Finalmente, se propone una planeación de las acciones futuras, en donde las estudiantes tengan la posibilidad de plantear una visión de diálogo y estrategias que consideren pertinentes para la transformación positiva de los conflictos que se pueden presentar en el grupo a lo largo del tiempo, lo que puede marcar un punto de partida para la reconstrucción del tejido social, el cual puede ser afectado por los conflictos transformados en pugnas o no dialogados.

3.3.2. Cartografía social

Por lo que se refiere al uso de la cartografía social como método de recolección de información cualitativo, este permite que las alumnas sean cercanos a prácticas que les posibiliten “la intervención social que se puede alinear al ámbito educativo con el propósito que las estudiantes tengan contacto con lo social y local de su contexto territorial e identificar sus significaciones de todos los elementos que lo representan” (Arrillaga, 2018, p. 3).

En este sentido, la cartografía social, comprende un estilo geográfico, en donde la percepción de los sujetos que componen y se relacionan con el espacio, tienen la posibilidad de construirlo y reconstruirlo. La cual, atiende a la perspectiva participativa, dado que “Se entiende la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico” (Fals Borda, 1987, p. 155).

Finalmente, la cartografía social genera un aporte significativo en el presente proyecto, debido que se reconoce la apreciación estudiantil, frente al espacio geográfico de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño; así como la interacción con el mismo y las nuevas significaciones que se desarrollan al comprender el territorio como un agente activo en el desarrollo de conflictos, alterado por alteraciones participativas de los sujetos.

4. Resultados

Ahora bien, para la propuesta de una herramienta pedagógica que fomente la transformación positiva de los conflictos a mediano plazo, se propone la estrategia titulada

enredando la cuerda. Es necesario destacar que esta herramienta es el resultado final obtenido de las herramientas para la recolección de la información, está abierta a modificaciones necesarias para la implementación en contextos específicos. Esta herramienta consiste en la formación física de los cambios del tejido social, a partir de una base plana sólida, de un metro de radio, que pueda representar la telaraña del tejido social propuesta por Lederach. En su borde se organizará cada una de las partes del conflicto, teniendo un punto de inicio para iniciar a construir conexiones, simuladas por una cuerda, con las demás partes existentes. Estas conexiones pueden ir variando a través de los encuentros de diálogo y grupo focal manejados, los cuales tienen el objetivo de aportar a la transformación positiva del conflicto en cuestión que, a su vez, generará cambios y nuevas relaciones sociales entre el grupo, las cuales serán evidenciadas de forma explícita en la base sólida.

El objetivo del proceso es que el grupo pueda evidenciar la relación de coexistencia con los otros, además del constante movimiento de las relaciones sociales y su incidencia activa en el proceso. Esta comprensión estará sujeta al proceso de mediación y estrategias de resolución de conflictos propuestas por Galtung y Lederach, con el objetivo de transformar el conflicto existente, haciendo uso metodológico de la investigación acción participativa en la relación investigador/investigado, definida por Fals Borda.

La organización de la base sólida estará propuesta desde una forma circular y sin uso de obstáculos o barreras en medio como una mesa, en donde se atiende a la propuesta de formación de diálogo y negociación de Galtung al proponer “Hay otras posibilidades. TRANSCEND tiene una posición en lo que respecta al uso de mesas: hay que evitarlas.

Los diálogos se basan en conversaciones uno a uno y se pueden realizar con dos sillas colocadas un poco diagonalmente.” (2019, p. 300). La formación circular en donde no se encuentran extremos ni lados específicos de organización de los actores de los conflictos, permite la apertura del diálogo y posibilidad de ofrecer distintas alternativas, al estar cercano al otro. Adicionalmente, se toma como punto de referencia la formación de círculos de diálogo ancestrales, propuestos por el colectivo Yanakuna de Popayán, Cauca y estudiados por Majín, como una estructura en donde se comparte la sabiduría y el conocimiento (2018), a fin de reconocer la importancia de esta organización en la formación de *enredando la cuerda*. La estructura del círculo de palabra ancestral también se ha usado por la Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, en donde se promueven los saberes orales de los diferentes pueblos étnicos que residen en la ciudad. Por tal motivo, es pertinente la organización circular en procesos de diálogo y reconciliación.

Esta estructura, pretende ser una representación física de la telaraña de relaciones sociales propuesta por Lederach, en donde “la comprensión de la dinámica y de la potencialidad del trabajo en redes: el arte de tejer telarañas y el arte de observarlas.” (Lederach, 2007, p. 70), por la cual se comprende a las partes como tejedoras de una realidad conjunta, de la cual no tan solo se formó el pasado en conjunto, sino también se propondrán visiones de futuro.

Los elementos necesarios para el desarrollo de las sesiones de grupo focal son: una base sólida plana de un metro de radio, de forma circular, puntillas que permitan referenciar las partes del conflicto dentro de la base sólida, cuerda de diferentes colores que represente a cada una de las partes del conflicto y cámara de un dispositivo móvil con

el cual se pueda captar el movimiento secuencial de las conexiones generadas a lo largo de las sesiones. Cabe mencionar que la estructura tiene la posibilidad de adaptarse a las significaciones y propuestas que puedan tener los sujetos pertenecientes a la investigación, reconociendo que el conocimiento es una estructura móvil y de poder del investigador/investigado, como lo sugiere la Investigación Acción Participativa.

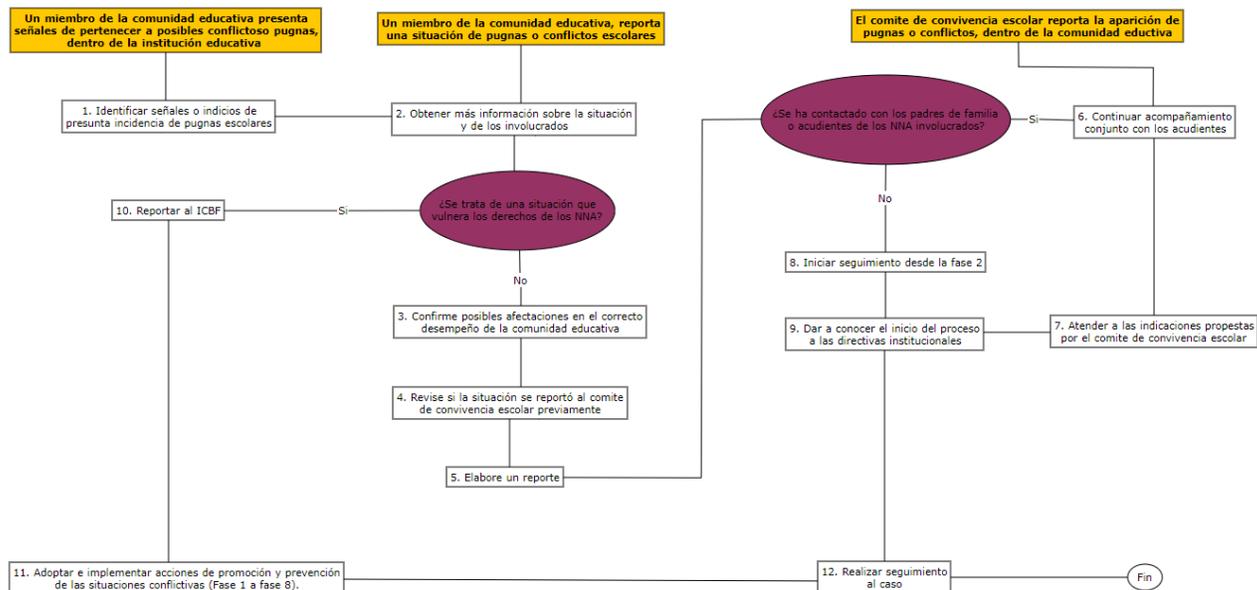
Finalmente, para llegar al objetivo descrito previamente, se proponen ocho fases de trabajo, las cuales tienen como función ser una ruta guía para los docentes de diferentes contextos educativos y con poblaciones diversas. A continuación, se propone ampliar cada una de las fases de trabajo de la herramienta enredando la cuerda.

Fase 1: Selección de la población

Ahora bien, es pertinente que el docente que desee aplicar esta herramienta con sus educandos, tenga en cuenta la viabilidad de la misma para el contexto y conflicto en cuestión; es pertinente mencionar que *enredando la cuerda* está limitada a los espacios y situaciones presentadas dentro de la institución educativa, las cuales no impliquen la vulneración de los derechos de niños ni jóvenes, tampoco situaciones de riesgo centradas en el consumo de sustancias alucinógenas o desprotección familiar.

En este orden de ideas, a continuación, se presenta un diagrama de activación de esta herramienta pedagógica de creación propia, a fin de reconocer los alcances de la misma, además de incluir el plan de acción en las situaciones mencionadas previamente, atendiendo a la normativa colombiana vigente.

Figura 2. Selección de la población.



Nota. Diagrama de activación de enredando la cuerda: selección poblacional, fase 1

(2022). Fuente: autoría propia.

Como se puede evidenciar, las situaciones o casos que activan el protocolo de atención propuesto en *enredando la cuerda* son:

- Un miembro de la comunidad educativa presenta señales de pertenecer a posibles conflictos o pugnas dentro de la institución educativa: en esta situación se hace necesario iniciar con un proceso de indagación (véase en la *Fase 2*) que permita reunir un mayor número de elementos, para lograr un accionar acertado y eficiente, atendiendo a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), la normativa legal vigente y las apuestas institucionales presentadas a través del comité de convivencia escolar.

- Un miembro de la comunidad educativa, reporta una situación de pugnas o conflictos escolares: se debe atender al reporte, indagando en las acciones tomadas por parte de la institución educativa y los posibles involucrados en la situación conflictiva (véase en la *Fase 2* y *Fase 3*), de este modo, se corrobora la posibilidad de continuar con los ocho pasos propuestos en la presente guía, que permitan obtener un beneficio en el proceso de transformación positiva de los conflictos.
- El comité de convivencia escolar reporta la aparición de pugnas o conflictos, dentro de la comunidad educativa: de esta manera, se reconoce y comparte la valoración generada por parte de los órganos de control institucionales, de modo que se genere un trabajo conjunto que beneficie el desarrollo académico y convivencial de la comunidad educativa.

El diagrama de activación previamente señalado atiende a la categoría de análisis de conflicto, en donde se propone este escenario, como una constante dentro de las relaciones académicas y sociales generadas en los entornos educativos. Por tanto, es preciso contar con un plan de acción y activación de un protocolo que incentive la educación para la paz. Del mismo modo, es imperante identificar los límites del accionar docente, además de tener conocimiento del Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (2018).

Fase 2: Revisión de las acciones previas

Por lo que se refiere a la segunda etapa de la aplicación de la herramienta pedagógica enredando la cuerda, está enfocada en realizar una revisión de las acciones institucionales previas, tomadas para incidir positivamente en las situaciones conflictivas. Dado que las instituciones del país están sujetas a la normativa, y por tanto, la obligación de contar con un sistema de convivencia escolar, es preciso verificar el estado actual de los casos con este organismo de control, buscando realizar un trabajo institucional que parte desde los avances previos.

Con el fin de cumplir el objetivo propuesto, se sugiere al docente realizar primero, un acercamiento a la normativa legal vigente, expuesta a través de la ley 1620 del 2013, en donde se expresa la función institucional del comité de convivencia sugerido por la normativa y realizar un proceso de trazabilidad con lo ejecutado en la institución educativa, a fin de identificar lo solicitado estatalmente, además de las fortalezas y oportunidades de mejora encontradas en la aplicación de esta ley.

Seguidamente, se propone hacer revisión de las posibles alertas académicas de los educandos, las cuales se reflejan a través de los resultados que se obtienen en la evaluación sumativa periódicamente. En este espacio se pretende identificar las diferencias de los resultados periódicos en el desarrollo académico de los educandos, a fin de identificar la eficiencia y eficacia del accionar institucional, encargado de velar por el correcto desarrollo de los educandos.

Posteriormente, es oportuno identificar los llamados de atención generados tanto por parte de las directivas institucionales, como por los docentes encargados de los educandos. Este ejercicio se plantea a través de la revisión del observador, esta herramienta es usada por las instituciones educativas, la cual tiene como fin generar acuerdos con los educandos, en los momentos que se presentan situaciones merecedoras de ser diligenciadas, además de permitir llevar a cabo un seguimiento del proceso.

Finalmente, se plantea la necesidad de determinar el rol de los padres de familia o acudientes de los estudiantes, a partir de las posibles citaciones a los mismos a la institución. Asimismo, es fundamental reconocer la importancia de estos llamados, por parte de los padres de familia, esto a través de la actividad del acudiente en los escenarios institucionales.

A fin de recoger la información indicada, se sugiere el uso de la siguiente matriz de trabajo, la cual permite reconocer las diferentes características mencionadas previamente, permitiendo llevar un control amplio de la situación en cuestión:

Tabla 1. Revisión de las acciones previas, autoría propia.**EJERCICIO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Antes de comenzar la aplicación de la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*, el docente debe centrarse en reconocer las acciones institucionales previas, frente a la presentación de situaciones conflictivas; que le permitirá conocer y reflexionar acerca de las posibilidades institucionales, además de guiar las acciones posteriores.

No.	Enfoque	Descripción legal/institucional	Fortalezas en práctica	Oportunidades de mejora
1.	Comité de convivencia escolar			
2.	Seguimiento a notas académicas			
3.	Revisión del observador			
4.	Llamado/asistencia de padres y/o acudientes a la institución educativa			

Nota. Matriz para la recolección de información: material docente, fase 2.

Fase 3: Caracterización del conflicto

Ahora bien, para la continuación de la indagación en las situaciones conflictivas en el aula de clase, es pertinente limitar sus características, tomando como punto de seguimiento la percepción misma de los pertenecientes al mismo, obedeciendo a la naturaleza de la investigación. El proceso enfocado en participación horizontal debe reconocer al educando como sujeto activo participante del proyecto de transformación, en este orden de ideas, la presente etapa se realizará a la par con las percepciones estudiantiles. De este modo, se pretende estudiar y visualizar lo que no es aparentemente visible, la parte no visibilizada

está relacionada al subconsciente que influye y es partícipe de las situaciones conflictivas sin que las personas y partes que son pertenecientes a este estén plenamente conscientes de su incidencia, a esto se le conoce como “contexto profundo” (Galtung, 2019, p. 259).

Fundamentalmente, atendiendo a la propuesta realizada en la teoría de Johan Galtung, es oportuno confirmar si los tipos de conflicto que se presentan en el aula responden a los conflictos intrapersonales e interpersonales. Para ello, se hará uso del diálogo personal en los espacios de clase, haciendo uso de la herramienta presentada a continuación:

Tabla 2. Caracterización del conflicto, autoría propia.

No.	Contexto	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
1.	Los conflictos que se presentan en el salón involucran de dos a tres estudiantes.			
2.	Los conflictos que se presentan en el salón involucran a la mayoría de los estudiantes.			
3.	Se han presentado conflictos o problemas que afectan únicamente a un estudiante.			
4.	Los conflictos son transformados a partir del dialogo y acuerdos entre los estudiantes.			
5.	Algunos de los conflictos han generado agresiones verbales o físicas.			

Nota. Tipo y niveles de conflicto: material docente, fase 3.

La herramienta pedagógica previamente presentada, permite identificar el posible nivel influyente en el contexto, generalmente es el micro conflicto, en donde el número de personas y partes que se relacionan en este nivel es de entre una a cinco personas.

También, se puede presentar un nivel de meso conflicto, el cual abarca un número superior

de personas y actores influyentes en las situaciones conflictivas, este se puede percibir entre la comunidad educativa.

Por último, el contexto número cinco presentado en la herramienta, hace referencia a las posibles manifestaciones de violencia que se pueden generar a falta de estrategias para la transformación de los conflictos. De este modo, es pertinente hacer una lectura apropiada del contexto del cual, en esta fase, se debe tener una percepción amplia, para continuar con la presentación del proyecto al grupo de educandos, a fin de lograr la categorización poblacional y del conflicto en cuestión.

Fase 4: Contextualización teórica

En este espacio se propone realizar una presentación formal del proyecto *enredando la cuerda*, frente a los estudiantes con los cuales se va a desarrollar. Es así que, para el inicio del mismo, se sugiere hacer uso de la *tarjeta de trabajo*, recordando que el objetivo de esta herramienta pedagógica es la organización y exposición de la definición del concepto conflicto, por parte de los educandos.

Figura 3. Contextualización teórica, autoría propia.

Curso:	Fecha:
¿Qué es el conflicto?	1
	2
	3

Nota. Tarjeta de trabajo: material para educandos, fase 4.

Es pertinente recordar que esta herramienta pedagógica cuenta con tres espacios, en la fase 4 de aplicación se pretende desarrollar el primer espacio, a fin de reconocer la definición inicial del concepto conflicto, por parte de los educandos. Este instrumento será utilizado a lo largo del proceso en diferentes etapas de la aplicación de este proyecto.

Posteriormente, se propone acercar a los educandos a las definiciones teóricas de los conceptos de conflicto, tipos de conflicto, niveles de conflicto, partes del conflicto y violencia. De este modo, se reconoce el saber previo del estudiante, además de alimentar la definición inicial con lo sugerido por las voces de autoridad en el campo de estudio, además de presentar a la transformación positiva de los conflictos, como estrategia de seguimiento de los mismos. Este proceso busca desarrollar competencias de

reconocimiento y análisis en los educandos, a fin de obtener ejercicios argumentados y coherentes en las etapas futuras.

A fin de lograr el objetivo propuesto, se recomienda dividir el proceso de contextualización en cinco etapas:

- la primera de ellas debe estar enfocada en la presentación del concepto conflicto, en donde se busca responder ¿Qué es el conflicto? ¿Por qué se producen los conflictos? ¿Soy parte de un conflicto? ¿Los conflictos se resuelven?
- La segunda etapa, orientada a la exposición de los tipos de conflicto, pretende dar respuesta a ¿Qué son los niveles de conflicto? ¿Reconozco conflictos de los diferentes tipos en mi entorno? ¿Qué estrategias de transformación se usó en el conflicto? ¿Surgieron acuerdos entre los participantes del conflicto?
- La tercera etapa, centrada en la presentación de los niveles del conflicto, está enfocada en responder ¿Qué son los niveles del conflicto? ¿Puedo identificar los niveles del conflicto en mi entorno? ¿Qué estrategias de transformación se usó en los conflictos que identifica?
- La cuarta etapa que analiza las partes del conflicto está encaminada a responder las preguntas ¿Qué son las partes de un conflicto? ¿Puedo identificar las partes de un conflicto en mi entorno? ¿Cuál es la importancia de cada una de las partes de un conflicto?

- La quinta etapa está dirigida a comprender la transformación de los conflictos enfocada en la violencia, resaltando las preguntas ¿Qué es la violencia? ¿Cómo se ve reflejada la violencia en los conflictos? ¿La violencia resuelve los conflictos?

Ahora bien, las herramientas para la presentación de los conceptos previamente descritos, a los estudiantes, son las cartillas de uso pedagógico propuestas desde la Comisión de la Verdad (2022), haciendo énfasis en *Un Legado, Mil Lenguajes y La Paz Grande*, en donde se proponen diferentes espacios educativos para la educación en la paz. Adicionalmente, se propone hacer revisión teórica de las propuestas a partir de Galtung y Lederach.

Fase 5: Valoración formativa

La evaluación o valoración formativa es el espacio académico en el cual, se reconocen las posibles dudas surgidas a partir de la fase previa de contextualización, a fin de fortalecer los conocimientos y /o contextos trabajados, para lograr una comprensión amplia de la categoría de conflicto.

En este orden de ideas, se propone solicitar a cada uno de los participantes formular una duda surgida de la etapa cuatro, la cual debe escribir en una ficha bibliográfica o herramientas digitales en caso de que se considere pertinente, en caso de no haber incógnitas, el educando debe plantear una afirmación que recopile las generalidades del proceso previo. Seguidamente, los estudiantes deben intercambiar sus preguntas y dar respuesta a las mismas. Finalmente, tanto las preguntas, como las respuestas escritas,

deben ser compartidas a todo el grupo, para finalmente ser realimentadas por parte del docente.

Luego, se proyecta diligenciar el espacio número dos de la *tarjeta de trabajo*, de este modo se continúa la ruta previamente propuesta, la cual tiene el objetivo de reconocer las posibles transformaciones en la definición del concepto de conflicto, posterior a la etapa de contextualización. Este proceso permite hacer un seguimiento constante del proceso de aprendizaje del educando.

Por último, se plantea abrir un espacio de autoevaluación para los estudiantes, con el objetivo de hacer partícipes a los educandos de la aplicación de *enredando la cuerda*. De este modo, la herramienta pedagógica de autoevaluación permite llevar un control autónomo del papel y la responsabilidad de los educandos, de este modo es posible verificar la necesidad de acompañamiento adicional.

Para el cumplimiento del objetivo mencionado previamente, se propone hacer seguimiento a partir de la rúbrica para autoevaluación que se presenta a continuación, en donde se tiene en cuenta el compromiso de los educandos pertenecientes a la aplicación de la herramienta pedagógica.

Tabla 3. Evaluación formativa, autoría propia.**RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA AUTOEVALUACIÓN****Instrucciones**

1. Valore sincera y honestamente los indicadores de desempeño que a continuación se detallan, en una escala de 1 a 5 Así:

- SIEMPRE: 5.0
- CASI SIEMPRE: 4.0 a 4.9
- ALGUNAS VECES: 3.0 a 3.9
- CASI NUNCA: 1.1 A 2.9
- NUNCA: 1.0

2. Marque con una "X" la casilla de la escala valorativa que corresponda a la nota que se va a asignar al final de cada desempeño.

Indicadores de desempeño	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Participo activa y efectivamente en las actividades propuestas.					
2. Manifiesto respeto hacia los compañeros y hacia el profesor.					
3. Expreso mis puntos de vista con claridad y argumentos.					
4. Desarrollo actividades extracurriculares (estudio personal, consultas e investigaciones, entre otros).					
5. Procuro que mi cuaderno y trabajos estén lo mejor presentados posible.					
6. Atiendo las orientaciones y explicaciones del profesor.					

Nota. Autoevaluación: materia evaluativa para los educandos, fase 5.

Fase 6: Análisis individual de los conflictos

En este espacio de trabajo, se propone reconocer la apreciación y papel de cada uno de los educandos, en los conflictos que el docente debe identificar previamente, en la fase anterior. En este orden de ideas, los estudiantes son invitados a realizar un ejercicio de

línea del tiempo de los conflictos que se han presentado en el grupo, los motivos por los cuales se han desembocado dichas pugnas y la estrategia de transformación que se utilizó. Es pertinente que previo a la aplicación de esta herramienta, se planteen objetivos claros, los cuales van a servir como guía en el proceso de aplicación, adicionalmente, la claridad de los objetivos propuestos permite hacer una correcta explicación a los educandos de lo que se espera en este ejercicio.

Figura 4. Análisis individual de los conflictos, grupo focal.

Nota. Línea de tiempo: representación del grupo focal, fase 6.

Tal como se puede evidenciar en esta línea de tiempo, los educandos desarrollaron una división temporal por meses, también es posible hacerlo en periodos académicos; seguidamente, se realizó una selección de la naturaleza del conflicto representada en colores, a lo que se le añadió convenciones para ejecutar una correcta lectura de la información; finalmente, se realiza un paralelo que evidencia las alternativas de transformación aplicadas por los estudiantes.

Asimismo, se sugiere realizar un ejercicio de cartografía social, la cual permita reconocer la lectura y apropiación del espacio, por parte de los educandos, además de señalar los espacios físicos en donde se frecuentan los conflictos dentro y fuera de la institución. De igual forma, es imperante resaltar que los espacios que van a ser representados por los estudiantes deben coincidir con los conflictos señalados en la línea del tiempo. También, una estrategia para presentar este tipo de ejercicios es haciendo uso de la cartografía oficial de la zona, la cual se puede obtener desde plataformas digitales.

Figura 5. Análisis individual de los conflictos, grupo focal 2.

Nota. Cartografía social: representación del grupo focal, fase 6.

Como se puede evidenciar en esta representación de cartografía social, este es un esquema de la institución percibida por los educandos, en donde se resaltan los lugares en los que surgieron los conflictos o pugnas, precisadas previamente en las líneas del tiempo, en donde además de identificarse los espacios dentro de la institución, también se resaltan los espacios fuera del colegio.

Finalmente, la importancia de esta fase es comprender las percepciones individuales del grupo, frente a las pugnas y conflictos que se presentan a lo largo de un año escolar, así como las estrategias de transformación aplicadas y el papel de cada uno en el proceso; asimismo, la relación que estas situaciones conflictivas entre el espacio y los educandos, cambiando la perspectiva de la institución y sus alrededores.

Fase 7: Análisis grupal de los conflictos y el tejido social

En este espacio de trabajo, se propone ampliar los conocimientos de los educandos frente al tejido social y la construcción del tejido social. En este orden de ideas, se sugiere trabajar las cartillas *Tejiendo sociedad*, publicada por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021), *Construcción del tejido social y urbanidad*, publicada por parte de la Policía Nacional de Colombia (2012), y la cartilla *Construcción de Ciudadanía en el Espacio Público*, publicada por la Universidad La Salle (2022). Es pertinente mencionar que el acercamiento a este material fue de manera crítica y reflexiva, a fin de fortalecer los conocimientos previos de los educandos.

Seguidamente, se propone compartir los resultados obtenidos a partir de la *línea del tiempo* y *cartografía social*, realizados previamente de manera individual. Para ello, se

sugiere trabajar un acta de encuentro, en donde se rescatan los objetivos del encuentro, además del desarrollo del mismo. Es así que, se plantea a los estudiantes, exponer los puntos centrales de sus trabajos, a fin de componer y construir tanto una línea de tiempo, como una representación de cartografía social en conjunto.

Tabla 4. Análisis grupal de los conflictos y el tejido social, autoría propia.

ACTA ENREDANDO LA CUERDA No. 01	
Tema: Resultados de línea de tiempo y cartografía social	
Nombre de la reunión: ADAPTACIÓN GRUPAL DE RESULTADOS	
Fecha de la reunión:	
Lugar de la reunión:	
Docente:	Estudiantes:
Objetivos de la reunión:	
Desarrollo de la reunión:	
Anexos:	
Elaborada por:	Fecha elaboración:
	Fecha próxima reunión:

Nota. Acta de encuentro: material para aplicación del grupo focal, fase 7.

De este modo, se busca que los educandos pertenecientes al proyecto comprendan las significaciones y el papel del otro, en los conflictos que se presentan en el grupo. Es fundamental, que el docente modere la participación y apuntes de cada educando, a fin de

producir un espacio basado en el respeto y comprensión de la otra parte, así como su papel activo y transformador de las situaciones conflictivas.

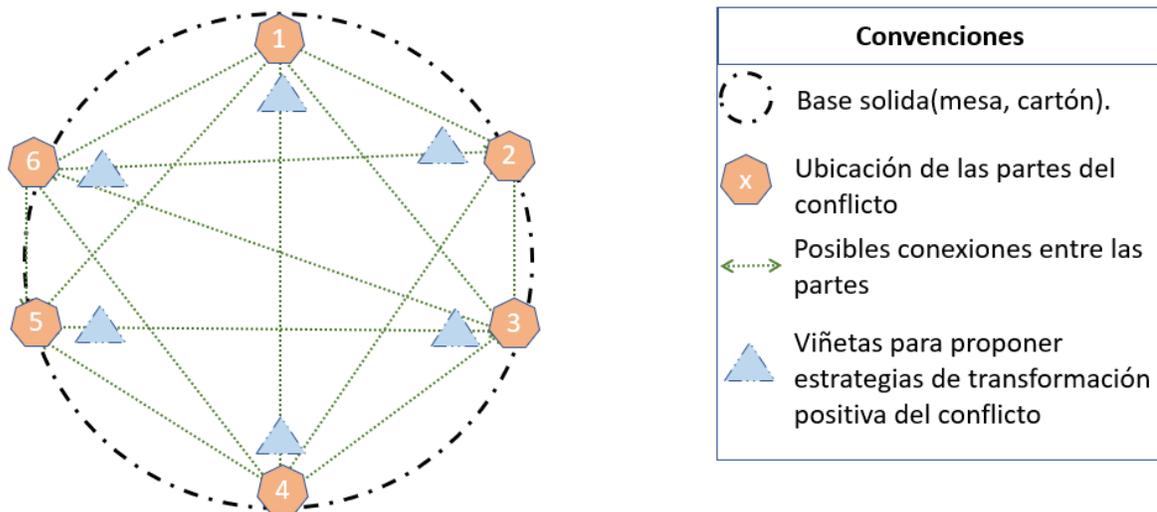
Finalmente, se proyecta que la construcción y unión de los trabajos previos, se visualice físicamente, en una base plana, en donde los participantes tengan la posibilidad de identificar los conflictos de las otras partes, así como las estrategias de transformación aplicadas y la lectura de los espacios institucionales. Del mismo modo, se propone realizar un ejercicio de reflexión frente a los alcances de las estrategias de transformación de los conflictos previamente usadas y las posibles fracturaciones al tejido social del grupo.

Fase 8: Enredando la cuerda

En consecuencia, con la fase anterior en este ciclo, se plantea realizar la presentación física del material *enredando la cuerda*. Para el desarrollo de esta propuesta, es necesario recordar la pertinencia de cada uno de los objetivos, a fin de que los aportes que se generen sean pertinentes para el alcance de la herramienta pedagógica. Asimismo, se sugiere que se diligencie el *acta de encuentro* en las sesiones posteriores.

Ahora bien, enrollando la cuerda es la representación física del tejido social, en donde cada una de las partes del conflicto juega un papel activo y transformador, en ese sentido, estos sujetos deben estar representados en una base sólida, en cada uno de los extremos, la posición la escogen de manera autónoma, a fin de proponer un punto de partida para la representación de las relaciones sociales.

Figura 6. Enredando la cuerda, autoría propia.



Nota. Enredando la cuerda: representación física, fase 8.

En este orden de ideas, cada uno de los actores del conflicto debe iniciar un diálogo activo basado en el respeto, en donde expone la posible rivalidad o desacuerdo con los otros sujetos, de esa manera la “cuerda”, se va enlazando con los demás participantes, formando así, la representación física de las situaciones conflictivas. Es pertinente que los educandos sean conscientes del significado de cada uno de los materiales, dado que la herramienta pedagógica busca generar una mayor comprensión de los escenarios conflictivos.

Del mismo modo, las conexiones están sujetas a cambios a lo largo de las sesiones, las cuales deben estar acompañadas por la *viñeta de estrategias de transformación positiva*, en donde los participantes deben proponer posibilidades para la transformación positiva de los conflictos, centradas en la comprensión de la otra parte y el diálogo. Para ello, se sugiere hacer revisión de la cartilla Facilitación de diálogos y transformación de conflictos: conceptos y herramientas básicas para la práctica, realizada por la fundación

Redprodepaz (2016), en donde se destacan las principales estrategias propuestas a partir de los entes de control nacionales.

Figura 7. Enredando la cuerda tarjeta de trabajo, autoría propia.

Estrategias de transformación positiva

Implicados: _____

Estrategia de transformación positiva: _____

Nota. Viñeta de estrategias de transformación positiva: material para los educandos, fase 8.

Finalmente, la aplicación y constante cambio de la interpretación de las relaciones sociales en la herramienta enredando la cuerda, debe ser aplicada hasta el momento en el que el docente, los participantes y el desarrollo de transformación del conflicto lo consideren pertinente. Esta herramienta debe ser adaptada al contexto y las necesidades

que el escenario de aplicación suponga, a fin de obtener resultados que correspondan al objetivo propuesto.

Fase 9: Acuerdos finales y seguimiento

En la fase de cierre, se propone una suma de los conocimientos y habilidades aprendidas por parte de los educandos, para enfrentar situaciones conflictivas. Por tanto, los educandos deben diligenciar el espacio número tres de la tarjeta de trabajo, con el objetivo de tener una representación visual de las posibles transformaciones en la perspectiva de los conflictos, como se puede evidenciar en la siguiente representación:

Figura 8. Acuerdos finales y seguimiento, grupo focal 1.

Nota. Tarjeta de trabajo: representación diligenciada, fase 9.

Como se mencionó previamente, la tarjeta de trabajo tiene la función de representar los objetivos logrados a nivel visual, los cuales tienen la misión de ser compartidos en el grupo, a fin de posibilitar la construcción de acuerdos para mejorar las posibles acciones a realizar en conflictos futuros. En resumen, para la terminación de la aplicación de la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*, se propone un encuentro final para la exposición de los resultados obtenidos en la *tarjeta de trabajo*, además de concretar acuerdos finales frente a las acciones que se pueden tomar en situaciones conflictivas futuras.

Ahora, en este espacio se presenta un diagrama de Gantt en donde se especifica la planeación temporal para la aplicación de este proyecto, es pertinente recordar de la aproximación a los tiempos de aplicación de las nueve fases está sujeta a cambios, los cuales corresponden al contexto en el cual se aplica y la naturaleza de los conflictos que se presentan.

Tabla 5. Cronograma, autoría propia.

Cronograma de aplicación de *Enredando La Cuerda*

N. de Fase	Actividad	Fecha de inicio	Fecha de finalización	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto
Fase 1	Selección de la población	01/02/2023	20/02/2023							
Fase 2	Revisión de las acciones previas	21/02/2023	10/03/2023							
Fase 3	Caracterización del conflicto	11/03/2023	01/04/2023							
Fase 4	Contextualización teórica	02/04/2023	29/05/2023							
Fase 5	Valoración formativa	01/06/2023	10/06/2023							
Fase 6	Análisis individual de los conflictos	11/06/2023	25/06/2023							
Fase 7	Análisis grupal de los conflictos y el tejido social	26/06/2023	15/07/2023							
Fase 8	Enredando la cuerda	16/07/2023	10/08/2023							
Fase 9	Acuerdos finales y seguimiento	11/08/2023	27/08/2023							

Nota. Cronograma de Enredando la Cuerda: material de control docente, fase 9.

A modo de cierre, se sugiere hacer una revisión y adaptación del cronograma para cumplir con los objetivos propuestos y generar un mejor desarrollo de las actividades propuestas en *enredando la cuerda*. Del mismo modo, se espera que este material sea de utilidad para fortalecer las estrategias de transformación positiva en los educandos y docentes, sin desconocer las acciones previas sugeridas por la normativa actual vigente. En consecuencia, del seguimiento de las etapas propuestas, se garantiza identificar la naturaleza del conflictos, los actores del mismo, sus causas y las estrategias de transformación, a partir de *enredando la cuerda*.

5. Discusión de los resultados

En el presente apartado se propone realizar una revisión de la aplicación de las herramientas pedagógicas para la recolección de información. Estos instrumentos fueron aplicados en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en el grado noveno, en un tiempo de cuatro meses. Los resultados obtenidos a partir de este ejercicio son el sustento de análisis práctico para el planteamiento de la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*. En este orden de ideas, se presentan los productos obtenidos a partir del empleo de observación participante, la entrevista semiestructurada individual y el grupo focal centrado en desarrollar una línea del tiempo y cartografía social.

5.1 Observación participante:

El formato de observación participante fue aplicado en el mes de marzo del año 2022, en la institución educativa anteriormente mencionada en la jornada de la tarde del núcleo regular. Esta herramienta para la recolección de información fue gratamente

realimentada, gracias a que fue posible acceder tanto a los diferentes espacios, como jornadas, promovidas por el colegio. Por ello, fue posible realizar una lectura completa del contexto estudiantil y la apuesta educativa y curricular del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Además, el formato permite llevar una organización clara frente a la descripción general de los contextos a revisar, sus fortalezas y posibles oportunidades de mejora.

Los espacios a diligenciar permitieron realizar un análisis inicialmente del contexto educativo, en donde se encontró una gran fortaleza, dado que la institución cuenta con los recursos necesarios para posibilitar un ejercicio adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje, además del desarrollo personal de las estudiantes. No obstante, se encuentra una posibilidad de mejora relacionada a la limitación de herramientas digitales, tales como uso de televisores, computadores y dispositivos de audio, entre otros.

Posteriormente, se realizó un análisis poblacional de la institución, en el cual se encuentra una amplia variedad relacionada al rango de edad, géneros y étnicos de los educandos. Esta fortaleza es posible dado que la institución cuenta con jornada regular en la mañana y la tarde, jornada de aceleración, ofertada a los educandos de extra edad; y un espacio cíclico para adultos y madres/padres cabeza de hogar, abierto los días sábado. Sin embargo, no se percibe una planeación curricular específica centrada en la variedad de la población, a fin de que los docentes puedan aplicarla.

Por último, se observó y analizó la apuesta educativa institucional, en la cual se reconoce como punto de partida la inclusión a la escuela desde diferentes sectores y grupos étnicos. El horizonte institucional es sociocrítico y se reconoce a este en los espacios de

clase y extracurriculares. A pesar de ello, no fue posible realizar una revisión al plan de estudio, dado que las directivas no lo permitieron, además de encontrarse que preocupantemente, la jornada cíclica no cuenta con este plan.

Así pues, este ejercicio permitió realizar una trazabilidad entre la propuesta legal vigente, vista anteriormente en el marco legal, y la aplicación de esta en un contexto real. Además, se posibilitó identificar las propuestas y plan de acción por parte del comité de convivencia escolar, en las situaciones conflictivas entre las estudiantes; de este modo se reconoce que las estrategias de transformación de los conflictos están enfocadas en la mejora de los resultados académicos de las estudiantes, generando una falta de voluntad por parte de las estudiantes, para tener una intervención de la institución en los conflictos cotidianos.

5.2 Entrevista individual semiestructurada:

En cuanto a la aplicación de la entrevista individual semiestructurada, esta fue aplicada a una muestra del 10% del total de estudiantes de noveno grado. Con esta herramienta de recolección de información, se estableció una base inicial para el conocimiento de los conflictos a los cuales están expuestas las alumnas, así como las alternativas de transformación de los conflictos, además de reconocer el papel que toman los docentes y el sistema institucional de convivencia escolar.

De este modo, se identifica que las estudiantes relacionan el concepto de conflicto con resultados negativos y poco transformadores, los cuales se presentan de manera grupal. Esta definición corresponde a la comprensión tradicional de los conflictos, la cual

se puede ver alimentada por el manejo de institucional de los mismo, dado que las entrevistadas exponen una respuesta que no satisface sus expectativas cuando involucran a los docentes y/o comité de convivencia escolar para la resolución de las situaciones conflictivas.

Por otro lado, las estudiantes consideran a la violencia como una reacción relacionada al conflicto, pero sin la interdependencia uno del otro. Es decir, a pesar de que reconocen e identifican situaciones conflictivas las cuales han generado violencia, no se considera una transformación constante tomada por los involucrados. A propósito de la categoría de violencia, las entrevistadas relacionan este concepto únicamente con el nivel físico, centrado en el tipo de violencia directa, desconociendo la existencia de la violencia estructural y violencia cultural.

Por último, se evidencia la aparición de un escenario para la producción de conflictos en las instituciones educativas, la cual se presenta a través de las redes sociales. Inicialmente se contempló únicamente el espacio institucional como el principal espacio de las situaciones conflictivas, sin embargo, las estudiantes relatan que parte de la proliferación de los conflictos se identifica en espacios virtuales, tales como redes sociales y/o espacios de streaming. En este orden de ideas, se sugiere indagar en los espacios virtuales usados por los educandos, dado que puede contar con información relevante a la hora de potencial las transformaciones positivas de los conflictos.

5.3 Grupo focal:

Por lo que se refiere a la aplicación del grupo focal, este fue aplicado en dos sesiones de una hora, obteniendo una variedad de resultados. Inicialmente, se hizo uso de la tarjeta de trabajo a fin de generar una descripción completa de las posibles transformaciones del concepto de conflicto. Los espacios iniciales fueron diligenciados satisfactoriamente, por otra parte, el espacio número tres, el cual se aplicó en el momento final, no cumplió con la función esperada, dado que fue pasado por alto por la mayoría de participantes.

Figura 9. Grupo focal, herramientas para la recolección de información.

Nota. Tarjeta de trabajo diligenciada: resultados de la aplicación en grado noveno.

Por otro lado, hubo un grupo pequeño de estudiantes, de las cuales no se obtuvo respuesta en los espacios 1 y 2. Se infiere que estos resultados son causados por la celeridad de la aplicación de la herramienta, además de la falta de una etapa de contextualización teórica, a fin de una comprensión general del objetivo del ejercicio.

En suma, se identifica la necesidad y pertinencia de la aplicación de un proceso a mediano plazo, alimentado de contextualización teórica y diagnóstica, que permita realizar procesos de continuo aprendizaje y valoraciones formativas constantes. En este orden de ideas, los resultados obtenidos en este espacio fundamentan las fases propuestas en la herramienta pedagógica para la transformación positiva de los conflictos *enredando la cuerda*.

5.3.1 Línea del tiempo

Referente a la aplicación de la primera etapa del grupo focal, este espacio estuvo enfocado en desarrollar una línea del tiempo de forma grupal, la cual debía reflejar las situaciones conflictivas entre los educandos, a lo largo del año escolar vigente. En este proceso se tuvo como referencia la división bimestral del año escolar, a fin de definir separaciones temporales acordes a la propuesta institucional.

En este espacio, se percibe que las estudiantes consideran las situaciones conflictivas con resultados de violencia directa, tales como pugnas y agresión verbal, por tanto fue pertinente realizar una contextualización breve de los tipos de violencia que se pueden percibir en las instituciones, basado en los referentes conceptuales del presente proyecto de grado. Esta reacción corresponde a la falta de herramientas pedagógicas para el reconocimiento y transformación de los conflictos, en búsqueda de la reconstrucción del tejido social que se pudo afectar por la situación en cuestión.

Figura 10. Grupo focal 1, herramientas para la recolección de datos.

Nota. Línea del tiempo: representación del grupo focal 1.

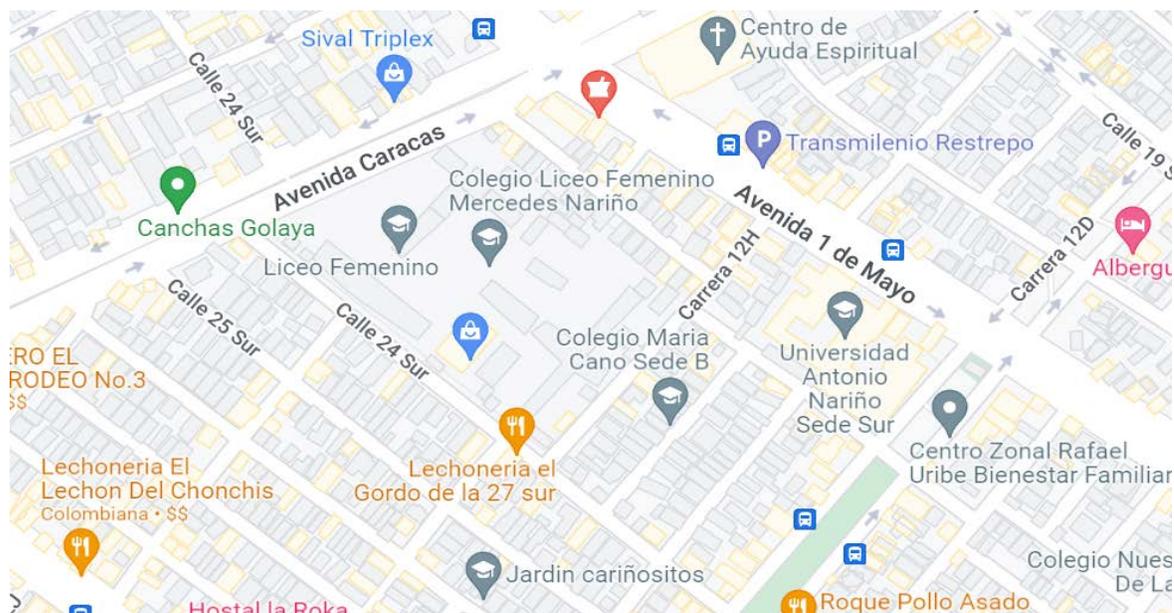
La alteración conceptual anteriormente descrita, fue el resultado de la falta de una etapa de contextualización teórica orientada a los educandos, la cual debe ofrecer herramientas para la comprensión de este tipo de situaciones y las posibles estrategias de transformación positiva, dado que otro fenómeno encontrado se basa en que los conflictos descritos por las estudiantes en la línea del tiempo, no cuentan con estrategias de transformación, lo que causa un posible deterioro del tejido social.

En síntesis, el proceso de recreación y revisión de resultados de la línea del tiempo, obtuvo una serie de variables esperadas y no esperadas en el estudio que se precisan a continuación: inicialmente, la falta de herramientas pedagógicas para la transformación de los conflictos, la falta de una figura de autoridad en la mediación de las situaciones conflictivas y finalmente, la aparición únicamente de conflictos con resultados de violencia directa.

5.3.2 Cartografía social

Con relación a la aplicación de la segunda etapa del grupo focal, este espacio estuvo enfocado en desarrollar un proceso de cartografía social grupal, la cual debía reflejar las situaciones conflictivas entre los educandos, situadas en el espacio institucional. Inicialmente, se presentó la cartografía física oficial de la institución educativa, este proceso de valoración inicial aportó a la representación individual de los educandos.

Figura 11. Cartografía oficial, google maps.



Nota. Cartografía oficial: Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

A partir de este punto, los educandos recibieron la instrucción desarrollar un proceso de cartografía social, en donde se evidencian los espacios que presenciaron las situaciones conflictivas de los educandos, en donde se obtuvo una nueva variante en las

representaciones geográficas, mostrando así que los conflictos en el hogar influyen en los resultados y formas de socializar de los educandos.

Análogamente, las elaboraciones cartográficas evidenciaron la falta de una figura de autoridad presente para generar una mediación o transformación positiva del conflicto. Este resultado verifica la desmotivación de las participantes para seguir el proceso propuesto desde el comité de convivencia escolar, además de destacar el desconocimiento de los padres de familia, frente a la naturaleza de los conflictos institucionales.

Figura 12. Cartografía social, representación grupo focal.

Nota. Cartografía social: representación grupo 2.

A modo de conclusión, se encontró que los participantes coincidieron en las representaciones institucionales de los conflictos, la figura de los docentes y directivos en los mismos y la constante aparición de situaciones conflictivas, de los educandos,

convertidas en pugnas en la escuela. Del mismo modo, se presenta una nueva variante que afecta las relaciones de los estudiantes y las maneras de transformación de los conflictos, la cual es el conflicto no transformado en la casa. Finalmente, no se presencia la aparición de situaciones conflictivas en las afueras de la institución.

6. Conclusiones

Por lo que respecta a la pregunta de investigación central del presente proyecto:

¿Qué herramienta pedagógica puede ser utilizada para la transformación positiva de los conflictos entre las estudiantes del grado noveno, en el marco del sistema nacional de convivencia escolar, de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en el año 2022? La propuesta obtenida, a partir de la revisión documental y la aplicación metodológica, es la herramienta pedagógica *enredando la cuerda*. A continuación, se realiza una revisión de las conclusiones obtenidas a lo largo de la revisión de referentes teóricos, las categorías de análisis centradas en el conflicto, el tejido social y la investigación acción participativa; así como la aplicación de las herramientas para la recolección de información. Este proceso permitió la fundamentación de las etapas de *enredando la cuerda* como respuesta a la pregunta planteada previamente.

Inicialmente, se identifica que en efecto las categorías de análisis propuestas en el marco teórico centradas en la definición de conflicto, tipos de conflicto y la violencia, corresponden a la realidad que enfrentan las estudiantes en las instituciones educativas, al estar expuestas y en constante relación con sujetos formados en diferentes contextos, con diversas concepciones del concepto de conflicto y las estrategias de transformación de los

mismos. Por ello, las estudiantes tienden a relacionar las situaciones conflictivas con la categoría de violencia directa, desconociendo los diferentes tipos de violencia, lo cual les permitiría reconocer que existen alternativas de resolución de conflictos.

Dicha conclusión fue verificada a partir de la aplicación de las herramientas para la recolección de la información, principalmente la observación participante y la entrevista individual semiestructurada. En estos espacios, las estudiantes generan énfasis en la constante transformación de los conflictos en pugnas, las cuales se presencian dentro y fuera de la institución educativa; además, se afirma la falta de una figura de autoridad inmersa en estos escenarios.

Como segundo hallazgo, se precisa la necesidad de fomentar los procesos propuestos en la categoría de análisis centrada en la reconstrucción de tejido social. Esto debido a que se identifica que el sistema institucional de convivencia escolar está enfocado en la resolución de conflictos como estrategia para obtener mejores resultados académicos, los cuales se centran en la evaluación sumativa. En consecuencia con este enfoque, las alumnas no generan lazos de confianza con las figuras institucionales de autoridad y esta reacción desconoce la importancia del tejido social como fuente primaria del funcionamiento institucional. En este sentido, la herramienta pedagógica *enredando la cuerda* reconoce la importancia de la reconstrucción de las relaciones sociales, como uno de los objetivos centrales de su aplicación.

Como tercer resultado y acorde a lo mencionado previamente, se concluye la importancia de la investigación acción participativa en los procesos de transformación positiva de los conflictos. A raíz de la integración del comité de convivencia escolar en las situaciones conflictivas que enfrentan las estudiantes, estas expresan la necesidad de

proponer espacios de diálogo que correspondan a su realidad. Las alumnas deben participar activamente en los ejercicios pedagógicos para la transformación de conflictos, a fin de generar integración y responder a las necesidades reales. Es preciso reconocer la limitación de los espacios con los que cuentan los docentes para la apropiación de esta categoría de análisis, por ello la herramienta pedagógica *enredando la cuerda* se caracteriza por flexibilizar los tiempos de adaptación y trabajo focal con los educandos, a fin de posibilitar los escenarios de aplicación de sus fases.

Por otro lado, se reconoce la aparición de posibles categorías de análisis, las cuales no corresponden a la tesis central del presente proyecto. De este modo, se sugiere realizar un análisis en futuros proyectos de investigación, relacionados al papel de los padres en las situaciones conflictivas de los educandos, así como de las redes sociales como espacios digitales para el desarrollo de los conflictos.

Finalmente, acorde al escenario previamente descrito, se concluye la necesidad de ofrecer herramientas pedagógicas para la transformación de conflictos a los educandos, dado a la diversidad de significaciones y contextos de los actores en la escuela, lo que corresponde a concepciones diferentes de los conflictos y las estrategias de transformación de los mismos. También, se afirma la pertinencia de las categorías de análisis centradas en el conflicto, el tejido social y la investigación acción participativa, como enfoques centrales para la proposición y ejecución de herramientas pedagógicas que fomenten la transformación positiva de los conflictos en las instituciones educativas.

7. Anexos

7.1 Observación participante

Tabla 6. Observación participante, Universidad Antonio Nariño.

No.	Aspecto	Descripción	Fortalezas	Oportunidades de mejora
1.	Contexto educativo			
2.	Descripción de la población			
3.	Propuesta educativa disciplinar del grupo			

Nota. Formato para la recolección de información propuesto por la Universidad Antonio Nariño.

7.2 Entrevista individual semiestructurada:

7.2.1. Objetivos

Identificar la frecuencia con la que se presentan las situaciones conflictivas y las pugnas, entre las alumnas del programa especial de aceleración, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Reconocer la percepción individual de las estudiantes pertenecientes a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, frente a las situaciones conflictivas y las pugnas que se presentan entre las estudiantes del programa especial de aceleración, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Determinar el papel que toman las estudiantes pertenecientes a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, durante situaciones conflictivas y las pugnas entre las estudiantes del programa especial

de aceleración, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

7.2.2. Posibles entrevistados

Estudiantes de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

7.2.3. Requisitos

Pertenecer a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

7.2.4. Preguntas

1. ¿Cuáles son las causas principales de los conflictos que se han generado entre las estudiantes?
2. ¿Alguna vez ha tenido un problema o conflicto con una estudiante? de ser así ¿cuál ha sido el motivo del conflicto?

En caso de negación: ¿Conoces las causas de un conflicto que se haya presentado entre las estudiantes?

3. ¿En qué lugar se desarrollan los conflictos o pugnas?

En caso de ser en el aula de clase: ¿qué hace o dice el profesor encargado del curso?

En caso de ser durante el descanso: ¿los profesores o directivos hacen o dicen algo?

En caso de estar fuera de la institución: ¿los profesores o directivos se dan cuenta del problema? de ser así ¿los profesores o directivos hacen o dicen algo?

4. En caso de ser una estudiante menor de edad, ¿sus padres o acudientes saben que se presentan situaciones conflictivas?
5. ¿Cuál es la acción que toma cuando se presenta un conflicto entre sus compañeros?
6. Luego de la conversación ¿Considera que los conflictos pueden tener consecuencias positivas?

7.3 Grupo focal

En el primer espacio de diálogo con las estudiantes se hará la presentación de la investigadora, los objetivos del proyecto a ejecutar y el plan de acción que se pretende desarrollar en dos espacios de trabajo. Seguidamente, se señalará la tarjeta de trabajo, la cual está dividida en tres momentos: el primero tiene la función de definir la percepción de las estudiantes frente al concepto de conflicto; el segundo espacio se diligenciará después del desarrollo de la primera sesión de trabajo, con el fin de identificar las posibles alteraciones emergentes en la comprensión del concepto previamente mencionado; finalmente, el tercer espacio, que se desarrollará luego del diálogo final, concretará la

posible transformación o aportes a la construcción del concepto de conflicto. De este modo, se procura iniciar el diálogo frente a la definición y construcción del concepto de conflicto, el cual será apoyado por tarjetas previamente escritas a partir de la comprensión de la a partir de las voces de autoridad del presente proyecto.

7.3.1. Tarjeta de trabajo:

Curso:	Fecha:
¿Qué es el conflicto?	1
	2
	3

Sesión 1: línea del tiempo

7.3.2. Objetivos

Reconocer la percepción grupal de las alumnas del programa especial de aceleración, frente a los conflictos y la transformación de los conflictos que se desarrollan

entre las estudiantes, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Comparar las respuestas que se obtuvieron en la entrevista personal semiestructurada y los resultados construidos grupalmente en la línea del tiempo, relacionados al papel y las acciones tomadas por parte de las estudiantes del programa especial de aceleración, frente a los conflictos y las pugnas desarrolladas en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Analizar las posibles afectaciones en las relaciones grupales, generadas en consecuencia de los conflictos y la transformación de los conflictos que se desarrollan

entre las estudiantes, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

7.3.3. Posibles integrantes

Estudiantes de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, pertenecientes al programa de aceleración, del grado noveno.

7.3.4. Requisitos

Pertenecer a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

7.3.5. Enfoques principales

1. Principales causas de los conflictos que se han presentado a lo largo del primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

1.1 ¿Se ha presentado algún conflicto, desacuerdo o problema entre en grupo?

1.2 ¿Recuerdan por qué se presentó el conflicto en cuestión?

2. Transformación de los conflictos a partir de las alternativas de solución tomadas por las estudiantes de los programas especializados de la institución educativa. 2.1 ¿Qué acciones tomó frente al conflicto?

2.2 ¿Considera que el conflicto cambió la forma de actuar del grupo? ¿Por qué?

3. Construcción de objetivos en común, relacionados a la posibilidad de mejorar las herramientas para la transformación de los conflictos que se pueden presentar en el futuro.

3.1 ¿Cree que pudo haber una alternativa distinta para la transformación del conflicto?

3.2 ¿Qué alternativa considera más conveniente en caso de que se presentara un conflicto, desacuerdo o pugna en el futuro?

7.3.6. Desarrollo:

1. Acuerdos entre los participantes y moderadora con relación al desarrollo de la actividad.
2. Presentación del objetivo de la actividad y breve descripción de los puntos a referenciar.
3. Desarrollo de la actividad a través de grupos, guiado por la moderadora a través de los enfoques principales.
4. Discusión de los resultados obtenidos a través de la línea del tiempo, expuesta por los grupos de trabajo previamente formados.

Sesión 2: Cartografía social

7.3.7. Objetivos

Identificar los principales espacios del desarrollo de los conflictos, percibidos por las estudiantes del programa especial de aceleración, ocurridos en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Comparar los resultados obtenidos por cada uno de los grupos de trabajos conformados por las estudiantes del programa especial de aceleración, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

Construir una ruta del conflicto, incorporando las tarjetas de trabajo, la línea del tiempo y la cartografía social en su estado final, para contribuir a la comprensión global

del conflicto en las alumnas del programa especial de aceleración, en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

7.3.8. Posibles integrantes

Estudiantes de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, pertenecientes al programa de aceleración del grado noveno.

7.3.9. Requisitos

Pertenecer a los programas especializados de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

7.3.10. Enfoques principales

1. Principales espacios del desarrollo de los conflictos que se han presentado en el primer semestre del año escolar 2022, hasta el momento de aplicación de las herramientas.

1.1 ¿En donde se desarrollan principalmente los conflictos entre las estudiantes?

2. Transformación de los espacios, a partir de los conflictos presentados y las alternativas de solución tomadas por las estudiantes de los programas especializados de la institución educativa.

2.1 Describa los principales cambios percibidos en el espacio, después de que se presentó el conflicto en cuestión.

2.2 Escriba cómo se siente estando en el espacio en cuestión.

3. Construcción de guía del conflicto, a partir del desarrollo de las actividades previas.

3.1 ¿Cuáles son los resultados beneficiosos que puede tener un conflicto?

7.3.11. Desarrollo:

1. Acuerdos entre los participantes y moderadora con relación al desarrollo de la actividad.
2. Presentación del objetivo de la actividad y breve descripción de los puntos a referenciar.
3. Presentación de la cartografía oficial de la Institución Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.
4. Modificación de la cartografía inicial de acuerdo a las percepciones de los participantes.
5. Discusión de los resultados obtenidos a través de la cartografía social, expuesta por los grupos de trabajo previamente formados.

6. Compilar el material de trabajo obtenido a través de las sesiones, a fin de concretar una visión global del conflicto, a partir de la propuesta de las estudiantes.

7.4 Consentimientos informados

Figura 13. Formato de consentimiento informado, autoría propia.

Nota. Consentimiento informado: autorización de los representantes de los educandos.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, M. A., & Castañón, N. (2014). PROPUESTA ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVAN UNA CULTURA DE PAZ Y

CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS VENEZOLANAS. Revista de Comunicación de la SEECI, (34), 83-94.

Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., & Espinar, C. (2017). Metodologías participativas.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Tejiendo sociedad. *Recuperado de:* https://www.participacionbogota.gov.co/sites/default/files/2022-05/5_cartilla_tejido_social_digital_la_candelaria , 5.

Universidad La Salle. (2022). Construcción de ciudadanía en el espacio público. *Recuperado de:* <https://dadep.gov.co/sites/default/files/2022/CARTILLA-CONSTRUCCION-DE-CIUDADANIA-EN-EL-ESPACIO-PUBLICO>, 32.

Arrillaga, C. E. L. (2018). La cartografía social como herramienta educativa. *Revista Scientific*, 3(10), 232-247.

Balcázar, P et al. (2006). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Cabana Grajales, M. A. (2017). De los mecanismos alternativos de solución de conflictos en Colombia: acerca de su alcance y desarrollo para su implementación en los municipios de post-conflicto.

Cruz-Romero, C. (2018). La argumentación en los procesos de resolución de conflictos escolares. *Prospectiva*, (25), 141-162.

Comisión de la Verdad. (2022). Convocatoria a la paz grande. Hay futuro si hay verdad informe final, 9-61.

Comisión de la Verdad. (2022). Un legado, mil lenguajes. Hay futuro si hay verdad informe final, 17-208.

Concha, P. C. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de paz y conflictos, (2), 60-81.

De Convivencia Escolar, C. D. (2018). Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. *Recuperado de:*

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Protocolos% 20de, 20, 36.](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Protocolos%20de,20,36)

De Colombia, A. C. (2022). *Constitución política de Colombia*. leyfacil. com. ar.

España Lozano, J., & Rojas Monedero, R. (2020). Prácticas Restaurativas como Solución de Conflictos en las Aulas-Tejiendo Paz Desde Las Aulas. Editorial Universidad Santiago de Cali.

Fals Borda, O. (1987). Es posible una sociología de la liberación” y “Por un conocimiento vivencial” En: Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos.

Fals Borda, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. CLACSO, 1-489.

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela.

Garreta, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos educativos*, (4), 161-175.

Guinot, M. C., Segú, M., & Espinosa, P. (2020). PROPUESTA DE UN MODELO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN (IAP). *New Trends in Qualitative Research*, 4, 176-188.

Gómez, D. H. A. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, (55).

Hernán, C., Cancino, D., Botero, L., Prada, M. (2016). Facilitación de diálogos y transformación de conflictos: conceptos y herramientas básicas para la práctica. *Fundación RedProdePaz*, (6), 106.

Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral*. Editorial Norma.

Licenciatura en Ciencias Sociales. (2017). Egresados. *UAN*.
<https://www.uan.edu.co/licenciatura-en-ciencias-sociales-egresados> .

Majín, O. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural de la comunidad Yanakuna-Popayán Cauca. *Revista ciencia e interculturalidad*, 23 (2), 149-163.

Merchán, M. (2004). *Enseñanza para el desarrollo sostenible*. *UAN*.
<http://investigacion.uan.edu.co/grupo-de-investigacion-conciencia>.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. *Gobierno de España*. Objetivos de Desarrollo Sostenible (exteriores.gob.es).

Nistal, T. A. (2018). Investigación-Acción Participativa y mapas sociales.

Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627.

Policía Nacional de Colombia. (2012). Construcción de tejido social y urbanidad. *Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/00102130097fd6d0929a4>*, 4.

Programa Arando la Educación. (6 de mayo del 2020). 164 excombatientes de las Farc-Ep reciben su título de bachilleres en varias regiones del país. *ARN*. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/noticias/Paginas/2020/164-excombatientes-de-las-Farc-Ep-reciben-su-titulo-como-bachilleres-en-varias-regiones-del-pais.aspx>.

Rueda, A. I. R. (2016). La reconstrucción del tejido social y la persona: filosofía de la educación. *ACTAS*, 3.

Sandoval, C. (2011). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.

SANTAMARÍA, R. A. (2007). *Estado del arte de los mecanismos alternativos de solución de conflictos en Colombia*. IUSTA, (26).

Secretaría de cultura, recreación y deporte. (15 de marzo del 2016). Círculo de la Palabra: una forma de compartir saberes. *Alcaldía mayor de Bogotá D.C.*

Tonon, G, et al. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. UNLAM.

Universidad Nacional de Colombia, Cartografías de Bogotá, recuperado de <http://cartografia.bogotaendocumentos.com/mapa>.

Vélez Torre, I., Rátiva Gaona, S., & Varela Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de geografía: revista colombiana de geografía*, 21(2), 59-73.