

PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

**“Promotores de Paz y Sana Convivencia”:** Una apuesta hacia la construcción de paz en el aula para estudiantes de básica y media de la I. E Promoción Social del Norte

**Nathalia Roa Morantes**

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magister en Intervención Social

Directora

**Diana Lucia Moreno Gómez**

Trabajadora Social

Magister en Desarrollo Educativo y Social

**Universidad Industrial de Santander**

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Maestría en Intervención Social

Bucaramanga

2025

## PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

### **Dedicatoria**

A mí misma, por lograr superar las adversidades y levantarme de cada caída con más fuerza. Por reconocermme como una obra inacaba, sujeta a construcciones y deconstrucciones constantes.

# PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

## **Agradecimientos**

A la vida, por guiarme hacia caminos desafiantes que me retan a construir mejores versiones de mí.

A mi familia, por su apoyo y amor incondicional.

A Angie Saavedra, por ser la luz que me da esperanza en momentos de oscuridad.

A Diana Moreno, por sus valiosas orientaciones y por contribuir significativamente en este proceso académico.

# PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
Lista de Tablas .....	7
Introducción .....	13
1 Descripción de la situación problema .....	14
2 Justificación .....	17
3 Objetivos .....	20
3.1 Objetivo General .....	20
3.2 Objetivos Específicos .....	20
4 Marcos de referencia .....	20
4.1 Antecedentes .....	21
4.1.1 Avances en la comprensión de la violencia escolar .....	21
4.1.2 Experiencias de construcción de paz .....	26
5 Referente Teórico - Conceptual .....	30
5.1 Las violencias escolares .....	31
5.2 La paz como proceso de construcción social .....	36
5.2.1 Cultura de Paz .....	41
5.2.2 Educación para la Paz .....	42
5.3 Marco Normativo .....	43

## PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

6	Metodología .....	47
6.1	Etapas del Proceso .....	49
6.1.1	Planteamiento del problema y formulación de las preguntas de investigación .....	50
6.1.2	Diseño del método .....	51
6.1.3	Selección de la muestra.....	52
6.1.4	Recolección de datos.....	53
6.1.5	Análisis e Interpretación .....	54
6.1.6	Resultados .....	55
6.1.7	Diseño de la Propuesta de Intervención.....	55
6.1.8	Diagramación y socialización del material .....	55
7	Hallazgos y discusiones .....	56
7.1	Sobre la convivencia escolar.....	60
7.2	Sobre los ejes temáticos y las estrategias para la construcción de la paz .....	89
7.3	Discusiones .....	98
8	Propuesta de intervención pedagógica para la promoción de la cultura de paz en la IEPSN	103
8.1	Nombre de la propuesta .....	103
8.2	Introducción .....	103
8.3	Contextualización .....	103
8.4	Objetivos.....	105

## PROMOTORES DE PAZ Y SANA CONVIVENCIA

8.5	Metodología .....	106
8.6	Guías pedagógicas .....	108
8.6.1	Primer encuentro: Un viaje hacia la comprensión de mis emociones .....	108
8.6.2	Segundo Encuentro: Acciones de cuidado hacia los demás.....	112
8.6.3	Tercer Encuentro3: ¿Qué entendemos por conflicto, paz y violencia?.....	116
8.6.4	Cuarto Encuentro: Aprendiendo a ser un estratega de la paz.....	121
8.6.5	Quinto Encuentro: Competir o Cooperar .....	126
8.6.6	Sexto Encuentro: Teatro-foro para la paz .....	130
9	Cronograma.....	137
10	Conclusiones y Recomendaciones .....	138
	Referencias Bibliográficas .....	141
	Apéndices.....	150

**Lista de Tablas**

Tabla 1 ..... 57

Tabla 2 Cronograma de actividades ..... 137

**Lista de Figuras**

Figura 1. Comuna Nororiental de Bucaramanga ..... 18

Figura 2. Conductas delictivas ..... 19

Figura 3. Etapas del proceso metodológico ..... 50

Figura 4. Porcentaje de participación..... 56

Figura 5. Tipologías familiares ..... 57

Figura 6. Participación de docentes por asignatura ..... 58

Figura 7. Nivel académico de MPA ..... 59

Figura 8. Ocupación de MPA..... 59

Figura 9. Roles asumidos frente a la violencia por género ..... 61

Figura 10. Respuestas emocionales víctimas y victimarios..... 62

Figura 11. Reacciones de los observadores ..... 63

Figura 12. Comparación de la identificación de violencia escolar entre la comunidad educativa ..... 64

Figura 13. Frecuencia de la violencia verbal ..... 65

Figura 14. Frecuencia de la violencia física..... 67

Figura 15. Frecuencia de violencia psicológica o relacional ..... 68

Figura 16. Frecuencia de la violencia sexual ..... 69

Figura 17. Causas de la violencia escolar .....	71
Figura 18. Manifestaciones de paz.....	72
Figura 19. Manifestaciones de paz experimentadas por estudiantes .....	74
Figura 20. Emociones derivadas de las manifestaciones de paz.....	75
Figura 21. Manifestaciones de paz observadas por docentes .....	76
Figura 22. Manifestaciones de paz observadas por padres, madres o acudientes.....	77
Figura 23. Red violencia verbal .....	78
Figura 24. Red violencia física .....	83
Figura 25. Red violencia psicológica o relacional .....	84
Figura 26. Violencia sexual.....	85
Figura 27. Manifestaciones de paz.....	88
Figura 28. Apreciaciones sobre la importancia de la educación para la paz.....	90
Figura 29. Temas de interés propuestos por la comunidad académica .....	91
Figura 30. Estrategias pedagógicas.....	92
Figura 31. Temas de interés .....	94
Figura 32. Estrategias pedagógicas.....	97
Figura 33. Hormigas trabajando en equipo.....	127

**Lista de Apéndices**

Apéndice A. Cuestionarios.....	150
Apéndice B. Formato de Asentimiento y consentimiento .....	150
Apéndice C. Taller grupos focales .....	150
Apéndice D. Cartilla Promotores de Paz: Caminos hacia la transformación colectiva de la convivencia escolar.....	150

### Resumen

**Título:** “Promotores de Paz y Sana Convivencia”: Una apuesta hacia la construcción de paz en el aula para estudiantes de básica y media de la I. E Promoción Social del Norte

**Autora:** Nathalia Roa Morantes

**Palabras clave:** Paz, cultura de paz, educación para la paz, violencia escolar.

**Descripción:** La preocupación sobre el fenómeno de la violencia escolar y sus consecuencias ha ido aumentando durante los últimos años en el país, a razón de ello el gobierno nacional creó en el año 2014 la ley de cátedra de paz con el fin de brindar disposiciones para la implementación de procesos pedagógicos que fomenten la cultura de paz al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, es común ver en la literatura académica y en las experiencias de educación para la paz que el enfoque central en el análisis de la convivencia escolar le da prevalencia al estudio de las manifestaciones de violencia. En este sentido, el presente estudio implementó una metodología de investigación mixta a fin de conocer las características de la convivencia escolar, incorporando como las principales categorías de análisis las manifestaciones de paz, los comportamientos violentos, los temas y estrategias pedagógicas propuestas por los estudiantes, docentes, padres, madres y acudientes, a partir de sus intereses, expectativas y necesidades. En el análisis de la convivencia escolar los hallazgos permitieron identificar la coexistencia de comportamientos violentos, destacándose las agresiones verbales como las más frecuentes, y las manifestaciones de paz, entre las que sobresalieron: el trabajo en equipo, las demostraciones físicas de afecto, y el apoyo académico y emocional. Así mismo, fue posible conocer los principales temas de interés entorno a la educación para la paz seleccionados por la comunidad educativa, como la regulación emocional, la gestión pacífica de los conflictos, el

respeto y la valoración del otro. En cuanto a las estrategias pedagógicas preferidas, los estudiantes señalaron los juegos, las actividades lúdico-recreativas y las charlas reflexivas. Con base en estos hallazgos se diseñó una estrategia de intervención pedagógica estructurada en seis encuentros que están alineados con lo manifestado y propuesto por los diferentes actores que integran la comunidad educativa.

### **Abstrac**

**Title:** "Promoters of Peace and Healthy Coexistence": A Commitment to Building Peace in the Classroom for Primary and Secondary Students at I.E. Promoción Social del Norte

**Author:** Nathalia Roa Morantes

**Keywords:** Peace, culture of peace, peace education, school violence.

**Description:** Concern about the phenomenon of school violence and its consequences that has grown significantly in recent years in the country. In response, the national government established the "Chair of Peace" law in 2014, aimed at providing guidelines for implementing pedagogical processes that promote a culture of peace within educational institutions. However, it is common in academic literature and peace education practices to find that the central focus in analyzing school coexistence often prioritizes the study of violent behaviors over fostering peaceful interactions. In this context, the present study employed a mixed-methods research methodology to examine the characteristics of school coexistence. The primary categories of analysis included manifestations of peace, violent behaviors, and the pedagogical themes and strategies proposed by students, teachers, parents, and guardians, based on their interests, expectations, and needs. The analysis of school coexistence revealed the coexistence of violent behaviors—verbal aggression being the most frequent—and manifestations of peace, which

prominently featured teamwork, physical expressions of affection, and academic and emotional support. Additionally, the study identified key topics of interest related to peace education as selected by the educational community, including emotional regulation, peaceful conflict resolution, and respect and appreciation for others. Regarding preferred pedagogical strategies, students highlighted games, recreational activities, and reflective discussions. Based on these findings, a pedagogical intervention strategy was designed, consisting of six sessions aligned with the needs and proposals expressed by the various members of the educational community.

### **Introducción**

La convivencia escolar se presenta como uno de los principales desafíos que tienen las instituciones educativas del país. Alrededor de esta, ha surgido durante los últimos años una creciente preocupación por el aumento de los casos de la violencia escolar, y las consecuencias que esta acarrea en la salud mental de los escolares. La literatura académica ha enfocado el análisis de este fenómeno principalmente al estudio de los comportamientos violentos, y con base en sus hallazgos ha desplegado acciones y estrategias para evitar que este aspecto negativo continúe generando afectaciones físicas, sociales y emocionales en los estudiantes.

Desde los estudios para la paz, este abordaje es considerado insuficiente, bajo el sustento de que, el desconocimiento de las manifestaciones de paz que tienen lugar en los contextos educativos, ignora el potencial transformador que tienen en ellos las experiencias pacíficas que allí se presentan, conllevando así a que las acciones ejecutadas se enfoquen en reaccionar y atender, más que en diseñar e implementar procesos que fomenten las habilidades y capacidades para hacer la paz, intrínsecas a toda realidad social.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio implementa una metodología de investigación mixta que aborda las categorías de la violencia escolar y las manifestaciones de paz con el fin de realizar un análisis integral que dé cuenta de las características de la convivencia escolar presentes en la Institución Educativa Promoción Social del Norte. Los hallazgos reconocieron la presencia de ambas situaciones en las interacciones entre los estudiantes, evidenciando su coexistencia, los retos que le constituyen, así como el potencial y la disposición de los diferentes participantes para el mejoramiento del clima escolar.

A su vez, desarrolla un proceso participativo mediante el cual los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa asumen un rol activo en la definición de su realidad y en la identificación de sus necesidades e intereses, lo cual posibilita la construcción colectiva de una estrategia de intervención pedagógica cuyo propósito es fomentar la cultura de paz y así, disminuir las manifestaciones de violencia entre los estudiantes que integran el establecimiento educativo.

Las estrategias de intervención pedagógicas seleccionadas y diseñadas, tales como juegos, actividades lúdico- recreativas, y charlas, tienen un carácter innovador que no solo obedecen a las necesidades e intereses de los estudiantes, sino que se fundamentan en el enfoque constructivista, al reconocer en los estudiantes su capacidad de hacer la paz, impulsarlos como agentes transformadores de la convivencia escolar, y brindándoles herramientas para que los valores de paz se extiendan más allá de las fronteras del ámbito escolar e impacten de manera positiva su comunidad y su entorno social. Finalmente, estas estrategias hacen parte de un proceso continuo, el cual requiere la unión contante de fuerzas y voluntades colectivas con el fin de dar pasos que avancen hacia la paz.

## **1 Descripción de la situación problema**

La educación ha sido concebida como un instrumento y un medio capaz de transformar las realidades sociales e individuales. Sin embargo, la educación formal, regulada por los diversos estamentos gubernamentales y organismos internacionales, está enfrentando grandes retos. Uno de los desafíos más significativos que experimenta la educación para lograr su noble propósito de contribuir a la transformación social, son las diversas situaciones de violencia que se manifiestan dentro de las Instituciones Educativas.

Según el informe presentado en el año 2018 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), a nivel mundial, “la mitad de los estudiantes entre 13 y 15 años, aproximadamente uno de cada tres” (UNICEF, 2018), declararon que sufrían violencia en forma de acoso físico, verbal o psicológico, y otros expresaban haber sido partícipes de peleas físicas en la escuela. Estos datos dan visibilidad a la problemática y demuestran que su magnitud tiene alcances globales, permitiendo entender que para muchos niños, niñas y adolescentes en el mundo, la escuela no representa un lugar donde puedan sentirse seguros y a salvo.

Para el caso de América Latina, según el más reciente informe de UNICEF titulado: “violencia contra niños, niñas y adolescentes”, el acoso escolar es un problema que ocurre con frecuencia en las instituciones educativas de la región, con una prevalencia promedio estimada del 26% tanto para niños como para niñas. Este estudio encontró que, en promedio dos de cada cinco estudiantes de sexto grado fueron víctimas de alguna forma de acoso escolar. La investigación, al discriminar por el tipo de acoso escolar encontró que: “uno de cada ocho Niños Niñas y Adolescentes (NNA) reportó haber sido golpeado, uno de cada diez reportó tener miedo de sus compañeros/as de clase y uno de cada doce reportó haber sido amenazado por sus compañeros/as de clase en las escuelas” (Fry, y otros, 2021, pág. 9). Estos hallazgos evidencian la violencia física, las agresiones, el hostigamiento, la intimidación y la inseguridad que enfrentan los estudiantes en los entornos escolares de la región.

Desde un enfoque más localizado, en Colombia, las cifras son preocupantes. Según un estudio realizado por la ONG Bullying Sin Fronteras “en el país 7 de cada 10 niños sufren todos los días de algún tipo de acoso en la escuela” (Miglino, 2023, pág. 1). Esta situación evidencia la urgencia de llevar a cabo acciones concretas, y la necesidad de implementar programas dirigidos a promover una sana convivencia, y una cultura de paz en las instituciones educativas de Colombia.

En el municipio de Bucaramanga, la situación de la convivencia escolar no discrepa mucho de la realidad nacional. Aunque existen iniciativas, programas y estrategias con el fin de promover la convivencia pacífica en los establecimientos educativos, aún persisten dificultades para afrontar estos desafíos en términos de prevención y atención de la violencia escolar. La Secretaría de Educación de Bucaramanga participó en un estudio con el fin de determinar el nivel de la problemática en la ciudad, y los resultados de la investigación señalan que “el 28% de los estudiantes de los colegios públicos de la ciudad han sufrido matoneo que se manifiesta de diversas formas, incluyendo el acoso con ataques verbales, psicológicos, la exclusión social, el ciberacoso y la intimidación física” (Castilla, 2023, pág. 1). Por lo tanto, la problemática está presente en el municipio de manera evidente, y es posible inferir que es experimentada en cada uno de los colegios de la ciudad.

Por su parte, respecto a las características de la convivencia escolar en la Institución Educativa Promoción Social del Norte (IEPSN), es posible identificar la existencia de diversos tipos de agresiones que afectan el clima escolar y el desarrollo físico y emocional de los estudiantes. Desde el sentir docente, estas situaciones se ubican como una de las principales problemáticas relacionadas a la convivencia escolar, para las cuales se han implementado estrategias disciplinarias definidas en el manual de convivencia de la institución, orientadas a rechazar y reaccionar a este tipo de comportamientos. Sin embargo, no se evidencia el desarrollo de estrategias pedagógicas institucionalizadas, dirigidas a la promoción de la cultura de paz y al fortalecimiento de las habilidades y capacidades para hacer la paz.

Considerando lo apremiante de esta problemática social, la presente propuesta de intervención tiene como objetivo contribuir a la construcción de entornos seguros, pacíficos, inclusivos, y de sana convivencia, donde exista un ambiente que propicie el aprendizaje

significativo, el desarrollo integral de los estudiantes y los prepare para contribuir a una sociedad necesitada de una cultura de paz. En consecuencia, a través de este ejercicio académico se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de la convivencia escolar en la IEPSN? ¿Cuáles son las necesidades de formación en cultura de paz de la comunidad estudiantil de la IEPSN? ¿Cuáles estrategias pedagógicas son afines al contexto e intereses de la comunidad estudiantil de la IEPSN? Las respuestas a estas preguntas permitirán construir una propuesta de intervención pedagógica situada que fomente la cultura de paz y sana convivencia en la comunidad estudiantil de la IEPSN.

## **2 Justificación**

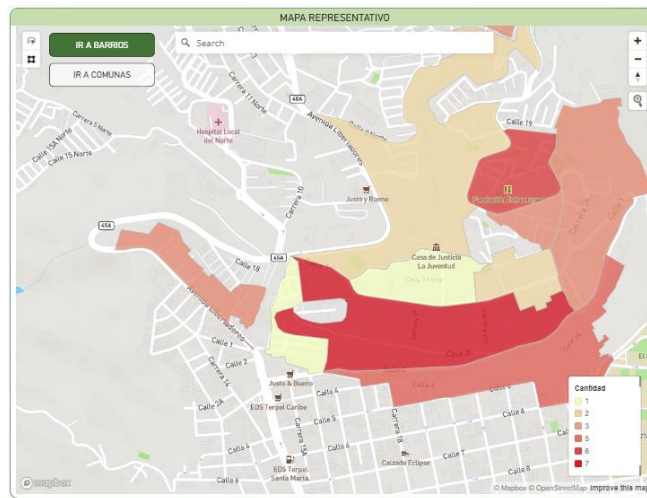
La literatura académica ha establecido una conexión entre las manifestaciones de violencia que se dan al interior de las instituciones educativas, y entorno social que las rodea (Angulo, 2003) En ese sentido, es relevante brindar un contexto sobre las características sociales, culturales y de seguridad del entorno en el que se ubica la institución educativa dado que este representa un factor que influye significativamente en la conducta y el comportamiento de sus integrantes.

La Institución Educativa Promoción social del Norte se encuentra Ubicada en la comuna Nororiental del municipio de Bucaramanga, Santander. Según el Plan de Ordenamiento Territorial, los hogares pertenecientes a este sector de la ciudad integran mayoritariamente los estratos 1 y 2, con realidades de vida asociadas a ingresos económicos bajos, vivienda precaria, acceso limitado a servicios públicos, y altos niveles de vulnerabilidad social por la exposición a riesgos como la delincuencia y la violencia.

Según los resultados de una encuesta Invamer realizada a la población Bumanguesa sobre los principales problemas que afronta la ciudad, señala que la inseguridad es la principal

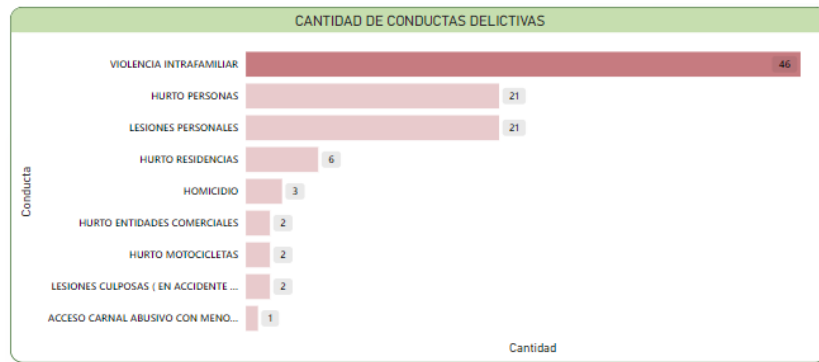
preocupación de la ciudadanía, sensación que no discrimina estrato socioeconómico, y es compartida también por los residentes de los estratos 1 y 2 (Bluradio, 2023). Sobre la situación de violencia experimentada en la comuna 2, a continuación, se mostrarán dos figuras creadas por el Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadana, relacionadas a los principales delitos identificados en la comuna Nororiental, donde residen la mayoría de estudiantes pertenecientes a la IEPSN. Como puede observarse, en la Figura 1, se encuentran señalados en rojo los sectores con mayores índices de violencia de la comuna 2, ubicándose la Institución Educativa en uno de ellos. Por su parte, la figura 2 señala los tipos de violencia más predominantes del contexto, siendo la violencia intrafamiliar la que tiene mayor representatividad.

Figura 1. Comuna Nororiental de Bucaramanga



Fuente: Observatorio de seguridad y convivencia ciudadana, 2024.

Figura 2. Conductas delictivas



Fuente: Observatorio de seguridad y convivencia ciudadana, 2024.

Los datos que brindan las figuras anteriores permiten entrever la realidad social y el contexto familiar en el que se desarrollan los estudiantes del colegio, la influencia que puede tener en su comportamiento escolar, y la responsabilidad e injerencia que tiene la Institución educativa en el desarrollo de procesos que aporten significativamente a la localidad, y principalmente a los Niñas, Niños y Adolescentes que se desarrollan en la misma.

La violencia escolar es una problemática reconocida por los docentes y directivos docentes de la IEPSN. Desde la experiencia de los educadores del establecimiento educativo, ha sido posible conocer que muchos de los estudiantes han naturalizado el ejercicio de la violencia física, verbal y psicológica, siendo considerada en algunas ocasiones como parte de un “juego inocente” y permitiendo entender que esta problemática tiene una representación cultural violenta asumida por la comunidad estudiantil de la institución educativa.

Lo expuesto anteriormente sustenta la necesidad de que la IEPSN afronte esta problemática y desarrolle procesos pedagógicos que promuevan la sana convivencia escolar, teniendo en cuenta que esta tiene un impacto en el proceso educativo, en el bienestar de los estudiantes, y en su formación integral. De ahí que esta propuesta de intervención pedagógica, a través de un ejercicio

de indagación participativa y mediante la inclusión de espacios de diálogo, de reflexión, de respeto a la dignidad humana y a la diferencia, busca contribuir a la vida de los/las estudiantes y a sus entornos sociales y familiares.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Desarrollar una propuesta de intervención pedagógica encaminada a la promoción de una cultura de paz y sana convivencia con los estudiantes de básica y media de la I.E Promoción Social del Norte en Bucaramanga.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Identificar las situaciones que afectan la sana convivencia escolar al interior de la Institución educativa.
- Generar espacios reflexivos y formativos que contribuyan a la construcción de paz y a la sana convivencia escolar.
- Diseñar una propuesta de intervención educativa para la promoción de una cultura de paz y sana convivencia en la I.E, integrando la participación de la comunidad educativa, por medio de material pedagógico que sea ejecutado por la Institución Educativa.

### **4 Marcos de referencia**

En este apartado se exponen los antecedentes, es decir, los estudios o investigaciones acerca de la violencia escolar, y algunas experiencias de educación para la paz en contextos escolares. A su vez, se presentan los referentes teórico-conceptuales sobre la violencia y la paz que sustentan

este ejercicio académico, y finalmente, la consideración del marco normativo y legal relacionado a la violencia escolar y a la promoción de la cultura de paz.

#### **4.1 Antecedentes**

Con el propósito de generar una adecuada comprensión sobre la problemática de la violencia escolar, y así, desarrollar una estrategia pedagógica encaminada a promover la cultura de paz y sana convivencia en la IEPSN, es fundamental realizar una exploración de sus antecedentes. Por ese motivo, se realiza una revisión documental sobre las acciones, las leyes y políticas, y los informes e investigaciones desarrollados desde diversas esferas, con el fin de identificar, disminuir y mitigar la presencia de este fenómeno social y experiencias que han contribuido al fomento la cultura de paz.

Para ello, se establecen los siguientes criterios para la selección de los antecedentes: primero, la utilización de fuentes confiables como informes de organismos internacionales, entidades gubernamentales y producción académica de revistas de investigación y de instituciones de educación superior. Segundo, la elección de los antecedentes más actualizados con un tiempo de publicación no mayor a siete años, relacionados con la violencia escolar y experiencias significativas de construcción de paz en el aula. Tercero, la utilización de fuentes de índole internacional, nacional y local.

##### ***4.1.1 Avances en la comprensión de la violencia escolar***

El reconocer que la violencia escolar es una problemática que no discrimina latitud alguna, y que es experimentada mundialmente, ha permitido que los organismos internacionales, los gobiernos, la academia y las instituciones educativas, cada uno desde su posición, contribuya a

través de leyes, políticas, estudios, programas y acciones a disipar esta cuestión social. A continuación, se expondrán algunos de estos avances:

El 25 de septiembre del 2015, en la ciudad de Nueva York, se llevó a cabo una de las cumbres de las Naciones Unidas. Este espacio de diálogo, de discusión, y de concertación daba lugar a un nuevo encuentro cuyo objetivo se concentraba en la creación de la agenda para el desarrollo sostenible. En esta agenda se establecieron un total de diecisiete objetivos y ciento sesenta y nueve metas a alcanzar para el año 2030 por todos los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quienes a través de una serie de planes buscarían combatir los principales problemas socioambientales que afrontan las diferentes especies en el mundo.

En su objetivo número cuatro, la agenda 2030 establece que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y enfatiza en su meta número siete que para el 2030 en las instituciones educativas del mundo:

se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible ... los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. (UNESCO, 2015, pág. 13).

Además, su objetivo número dieciséis hace énfasis en la necesidad de promover sociedades justas y pacíficas, propósito que busca concretarse a través de su meta número uno y dos, que alertan sobre la urgencia de reducir significativamente el maltrato, la explotación, la trata infantil y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.

Estos objetivos y metas establecidas por la ONU responsabilizan, exhortan y orientan a los Estados miembros sobre las acciones concretas que deben desarrollar, y sobre el modo en que sus planes y políticas de gobierno, deben estar en armonía con estos principios rectores, pero también representa la unión de fuerzas cooperativas y de voluntades globales que buscan generar transformaciones socioambientales sustanciales a través de estas directrices.

En su informe “una lección diaria”, la UNICEF analizó la problemática de la violencia escolar y señaló que “para millones de estudiantes en todo el mundo, el entorno escolar no era un espacio seguro donde estudiar y crecer. Era un ámbito de peligro donde aprendían con miedo” (UNICEF, 2018, Pág. 4), dado que uno de cada tres estudiantes manifestaba haber experimentado algún tipo de acoso, o haber participado en alguna riña escolar.

Entendiendo la dimensión de esta problemática, la agencia en este informe exhortó a los gobiernos a impulsar leyes y políticas que protegieran a los estudiantes contra la violencia; a las autoridades locales, a las instituciones educativas y a los docentes, a fortalecer las medidas de seguridad y, a fomentar estrategias que animen a los estudiantes a oponerse ante las manifestaciones de violencia; y también señaló la necesidad de promover la participación de todos los sectores sociales mediante acciones, pero también a través de contribuciones económicas, con el fin de recaudar recursos que permitan el despliegue de estrategias para hacer frente a esta problemática.

Por su parte, la UNESCO, en su informe de seguimiento de la educación en el mundo, analiza las barreras que tienen los diferentes estudiantes para acceder a una educación de calidad en términos de inclusión, y señala que una de estas barreras es el acoso escolar y las diversas manifestaciones de violencia. Frente a ello, en el informe se observa que aquellos alumnos con

mayores probabilidades de ser víctimas son aquellos que “no se ajustan a las normas o ideales sociales, como los pertenecientes a minorías sexuales, étnicas y religiosas, y los de bajos ingresos y con necesidades especiales” (UNESCO, 2020, pág. 183). En otros términos, son los estudiantes considerados como diferentes los que tienen mayor riesgo de ser objeto de acoso o violencia escolar.

Las experiencias recogidas y analizadas en el informe suscitan la reflexión sobre la responsabilidad que tienen las instituciones educativas, como espacios formativos y socializadores, en la implementación de estrategias dirigidas a luchar contra el acoso escolar, haciendo énfasis en la importancia de brindarle a los estudiantes un rol activo en el diseño y la planificación de las actividades con el fin de aumentar las probabilidades de éxito.

Mientras tanto, frente a esta problemática, la OMS alerta sobre las consecuencias en la salud mental que tiene la violencia escolar en los niñas, niños y adolescentes. Estos, al encontrarse en etapas tempranas de su desarrollo, son más sensibles y vulnerables a experimentar fuertes afectaciones emocionales producto del rechazo, la exclusión y el acoso. Dentro de los principales perjuicios que produce este vejamen se encuentran la ansiedad, la depresión y el aislamiento, que, de no atenderse, puede llevar a que se experimenten cambios en los hábitos alimenticios, a que se produzcan autolesiones, y en casos más crónicos, a que se cometa suicidio (OMS, 2021).

Otro sector que ha contribuido mediante investigaciones orientadas a comprender y abordar esta problemática es el académico. Frente a esto, existen algunos estudios que han generado aportes significativos al respecto, a continuación, se mencionarán algunos de ellos.

El siguiente estudio fue desarrollado en el año 2020 por la autora, (Caballero-León, 2020) titulado: comprensión de la violencia escolar en Colombia. Se trata de una investigación

documental en la que se realizó una recopilación de los diferentes aportes que ha brindado la academia en el país para la comprensión de esta problemática. Desde su análisis, la autora argumenta que este fenómeno ha sido abordado académicamente desde tres tendencias: la psicológica, la sociológica y la histórico-crítica.

A través de la revisión bibliográfica, la autora encuentra que en la producción académica predomina una tendencia a abordar las causas de la violencia escolar desde una perspectiva psicoeducativa, enfocada mayoritariamente a analizar los comportamientos y las características individuales de los estudiantes, frente a una minoritaria inclinación a abordar la perspectiva socioeducativa para comprender los factores contextuales y los determinantes sociales como catalizadores de la violencia escolar.

También plantea desde una perspectiva socio-crítica una reflexión significativa, al abrir el debate sobre necesidad de construir una conceptualización de la violencia escolar desde abajo, es decir, desde los significados y las perspectivas de los estudiantes de tal manera que estos no sigan siendo definidos por expertos con realidades de vida diferentes a las suyas, sino garantizarles el derecho que tienen como sujetos libres de delimitar la problemática, si llega a ser reconocida como tal, y a partir de allí, proponer desde sus intereses un plan de acción.

Por otro lado, desde una mirada más localizada, es relevante mencionar los aportes de Ángel Santos, (2017). Esta autora realizó un estudio descriptivo-transversal con estudiantes de sexto a undécimo grado cuyo objetivo consistió en determinar la prevalencia del bullying en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga. En sus hallazgos, la autora encuentra que en los centros escolares este fenómeno hace parte de la cotidianidad del entorno, encontrando que

los tipos de violencia que más de experimentan son la violencia verbal con una representación del 64,8 % de los encuestados, y la física señalada por el 34, 5% de los participantes.

En un estudio estadístico que analizó las cifras de violencia escolar suministradas por 48 instituciones educativas bajo custodia de la Secretaría de Educación de Bucaramanga, los autores Celis Correa & Rodríguez (2019), encontraron que el año 2018 fue uno de los más violentos para los escolares de la ciudad, dado que se documentaron un total de 1294 casos de agresiones físicas y verbales entre estudiantes.

Basados en los datos, los autores propusieron la importancia de capacitar líderes estudiantiles en cada grado con el fin de que estos comuniquen a docentes y directivos aquellas acciones o comportamientos violentos que se presenten dentro del aula. De igual manera, hacen énfasis en la necesidad de brindarle información actualizada a los padres y madres de familia de manera que estos puedan tomar acción desde sus hogares siendo padres presentes que contribuyen a la formación de valores en sus hijos.

Las investigaciones anteriores permiten conocer la complejidad del fenómeno de la violencia escolar, el impacto y la incidencia que tiene en la vida de los estudiantes. Estos precedentes evidencian la necesidad de que desde las instituciones educativas se brinde especial atención a esta problemática y se cree un plan de acción dirigido a prevenirla más allá del castigo, más bien, promueva en el estudiantado una transformación de la cultura de violencia hacia una cultura de paz.

#### ***4.1.2 Experiencias de construcción de paz***

La investigación para la paz ha tomado fuerza en los últimos años, y en concordancia, los procesos que le apuestan a la construcción de paz desde el aula. A continuación, se presentarán

algunas experiencias de educación para la paz llevadas a cabo desde diversas esferas, internacionales, nacionales y locales, con el fin de analizar los enfoques utilizados, así como sus posibles éxitos o fracasos.

La ONU a través de sus agencias especializadas implementa una serie de recursos, estudios, programas y proyectos con el fin de garantizar una educación de calidad que además promueva entornos protectores, la sana convivencia, la cultura de paz y la no violencia.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrolla de manera constante una serie de programas y políticas en colaboración con los gobiernos del mundo con el fin de promover entornos educativos seguros y libres de violencia; algunas de sus acciones implementadas son: Iniciativa para una Cultura de paz y Programa de Escuelas Asociadas. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF), desarrolla programas y proyectos con el fin de prohibir y prevenir la violencia escolar a través de capacitaciones a estudiantes, padres de familia y docentes, algunas de sus estrategias son: escuelas de paz y entornos saludables y, educación para la paz y los derechos humanos. Finalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS), atiende las situaciones de salud física y mental causadas por la violencia escolar, y trabaja en la promoción de entornos escolares que cuiden el bienestar emocional de los estudiantes, como su programa de Salud Mental en las Escuelas.

Es importante señalar que la paz no tiene como única vía de construcción la cooperación internacional, cada ser humano, organización, empresa o institución puede contribuir al goce de ambientes escolares más pacíficos y seguros. A continuación, se expondrán algunas experiencias desarrolladas en instituciones educativas que han querido apostarle a la paz y han desarrollado procesos que contribuyen al mejoramiento del clima escolar:

En una escuela de primaria ubicada en la ciudad de Chiapas, México, los investigadores Duarte & Mendoza (2021), desarrollaron un estudio cuyo propósito consistió en implementar un Proyecto de Educación para la Paz que buscó disminuir la violencia y fomentar la cultura de paz a través de las habilidades prosociales, entendiéndolas como todas aquellas conductas donde se favorecen los valores de cooperación, ayuda en apuros, generosidad, donación, entre otros. Con este objetivo, los autores desarrollaron una propuesta holística que involucró a los diversos actores de la comunidad educativa, estudiantes, familias y docentes, creando una estrategia que contenía un componente de acción universal y otro de acción focalizada.

Desde la acción universal el proyecto logró capacitar a los docentes a través de un diplomado donde aprendieron estrategias para fomentar la paz en el aula, con los estudiantes se desarrollaron diversas actividades lúdicas, ferias, juegos, talleres, campañas, y finalmente con los padres de familia se generaron espacios de asesoría, conferencias, talleres, entre otros. Desde la acción focalizada, la iniciativa buscó la participación voluntaria de docentes, estudiantes y padres de familia quienes desearan recibir una formación más especializada y transformarse en co-promotores de la cultura de paz.

Los autores concluyeron que el desarrollo de las estrategias implementadas a través del proyecto de Educación para la Paz “incidieron favorablemente en el mantenimiento de un clima escolar de cordialidad, mayor empatía, asertividad, mejor manejo de emociones y aumento en las redes de amistad” (Duarte & Mendoza, 2021, pág. 94).

Siguiendo esta misma línea, los autores Ariza & Cortes (2021), llevaron a cabo un estudio con metodología mixta en una institución educativa del departamento de Atlántico que buscó dar respuesta al tipo de estrategias que debían implementarse en el aula con el objetivo de promover

la cultura de paz entre los estudiantes. Dentro de sus principales conclusiones se puede destacar la importancia de generar espacios dentro de las instituciones educativas que fomenten los valores de la paz, y considerando como necesario que estos escenarios no solo se reduzcan a un área de conocimiento, sino que sea transversal a todas ellas. Sobre lo anterior, es importante anotar que para lograrse se requieren voluntades, dado que los espacios no son dados por sí mismos, sino que se gestan y se crean cuando los diferentes actores de la comunidad educativa comprenden la importancia de la cultura de paz y trabajan juntos para alcanzarla.

Un ejemplo de cómo la cultura de paz es posible promoverla desde cualquier disciplina se halla en la estrategia pedagógica desarrollada en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta, Norte de Santander (Camacho, Suárez, Pelaez, & Medina, 2022), cuyo propósito se centró en fomentar las competencias ciudadanas y la paz a través de las Tecnologías de la Información y la comunicación. Esta estrategia logró llamar la atención de los estudiantes ya que desarrolló una propuesta innovadora que utilizó la gamificación con el fin de responder a los intereses lúdicos de esa generación, caracterizada por el uso frecuente de las herramientas tecnológicas con fines de entretenimiento, propiciando de esta manera la motivación, la participación y el aprendizaje de las competencias ciudadanas para la paz en los estudiantes.

Por otro lado, en una Institución Educativa de la ciudad de Floridablanca, Santander (Durán & Páez, 2017), se llevó a cabo un proceso de investigación de corte cualitativo que se ejecutó a través de una serie de fases. La primera de ella consistía en desarrollar en un grupo objeto de estudio las estrategias pedagógicas sugeridas en la guía 49 del Ministerio de Educación Nacional. Los ejercicios que lograron captar mejor la atención de los estudiantes y que obtuvieron mayor éxito fueron adaptadas y socializadas a través de un blog al cual podían tener acceso los diferentes actores de la comunidad educativa. Este proceso ayudó a mejorar el clima escolar dando como

resultado una gestión pacífica de los conflictos, una comunicación más asertiva, y el fomento valores como la empatía y la tolerancia.

Para terminar, en la Institución Educativa Gustavo Cote Peña de la Ciudad de Bucaramanga (Eslava & Mendoza, 2020), se desarrolló un proceso pedagógico producto de una pasantía de investigación cuyo propósito era mejorar la implementación de la cátedra de paz. Para ello se desarrollaron una serie de talleres dirigidos a estudiantes, docentes y padres de familia, dando como resultado una mayor comprensión de las características del contexto escolar y social, y a partir de allí el mejoramiento del contenido de la cátedra de paz implementada en la Institución Educativa.

Todas las experiencias expuestas anteriormente presentan elementos valiosos como lo son la participación, la transversalización, la aplicación de didácticas acorde a los intereses del público, las particularidades y características del contexto escolar y social, aportes significativos que se tendrán en cuenta para la construcción de la estrategia pedagógica que fomente la cultura de paz en la IEPSN. De manera similar con algunas de estas experiencias, se busca que la propuesta pedagógica incluya procesos participativos, donde los diferentes actores que conforman la comunidad educativa asuman roles activos y contribuyan a un diseño que obedezca a sus realidades, intereses y necesidades.

## **5 Referente Teórico - Conceptual**

Este apartado tiene como propósito introducir los elementos conceptuales que enmarcan el presente ejercicio académico con el fin de comprender el fenómeno de la violencia escolar, sus tipologías, sus causas y sus consecuencias. Además, es importante tener en cuenta que, para la autora, la paz no se alcanza solo con el reconocimiento de la violencia escolar sino con el fomento

de los valores de la paz, por dicha razón se analizarán también las diferentes perspectivas teóricas que han abordado el concepto de paz, incluyendo la educación para la paz y la cultura de paz.

### 5.1 Las violencias escolares

La violencia escolar es un fenómeno que ha sido ampliamente abordado académicamente. Según la UNESCO, este concepto se define como “todas las formas de violencia que tienen lugar en las escuelas y sus alrededores y que son experimentadas por los y las estudiantes y perpetradas por otros y otras estudiantes, docentes y otro personal escolar” (UNESCO, 2022, pág. 1). De esta definición es posible entender que la violencia escolar se distingue de otros tipos de violencia porque se reproduce en un espacio determinado que es la escuela y sus alrededores, e involucra a actores de la comunidad educativa: niños/as y adultos.

Existen diversas tipificaciones de la violencia escolar, según Ortega (2005), esta puede

*manifestarse de forma verbal, física, sexual, psicológica, relacional y sobre las propiedades de los otros. Es verbal cuando se manifiesta mediante insultos y palabras de desprecio; física, cuando se expresa a través de golpes; sexual, al afectar comportamientos, actitudes y percepciones eróticas sexuales; psicológica, al presentarse a través de ataques a la identidad de la persona, bien en forma de amenazas o de chantajes; relacional, al darse a través del aislamiento, el rechazo y la indiferencia; finalmente, hablamos de robos cuando la violencia supone la sustracción de las propiedades de los otros. (pág. 789).*

Algunas de estas violencias son más visibles que otras, por ejemplo, es fácil identificar la violencia física dado que deja una marca y una evidencia del daño causado en el cuerpo, sin embargo existen otras que son menos visibles como la violencia psicológica y la relacional, el

aislamiento, el desprecio, la exclusión, son situaciones que generan impactos profundos en la salud emocional de los estudiantes, pero son más complejas de identificar por sus cuidadores, sean los docentes o sus familias.

Respecto a sus causas, Debarbieux, (2001), sostiene que en la literatura académica no existe un consenso unánime dado que se han generado múltiples interpretaciones sobre este fenómeno, sin embargo, se ha logrado identificar una tendencia orientada a entender que no existe un único factor detonante, sino múltiples causas posibles que deberán ser analizadas de acuerdo al contexto escolar, algunas de estas pueden ser: las situaciones familiares, las condiciones socioeconómicas e incluso, el estilo pedagógico de los establecimientos educativos.

Haciendo énfasis en la relación que existe entre el medio familiar y las conductas violentas ejercidas en la escuela, los autores Guirado y otros (2011), refieren que los estudiantes replican las estrategias de resolución de conflictos aprendidas en su entorno familiar, afirmando que existe una “relación directa entre el maltrato del cual ha sido víctima en el núcleo familiar, o al menos testigo frecuente, y la manera cómo se relaciona con sus compañeros de clase, sus docentes y demás integrantes de la comunidad educativa” (pág. 19). También incluyen el género en su análisis, como categoría para entender que a los varones se les suele animar en mayor medida el ejercicio de la violencia como un valor cuyo propósito es la inspiración de respeto. Finalmente, otro elemento importante que mencionan los autores, son los estímulos externos provenientes de diversos medios y tecnologías de la información y la comunicación que incitan a la acción violenta.

De manera similar, Chaux (2003), argumenta que cuando los niños son expuestos a contextos violentos tienen más probabilidades de ejercer y legitimar la violencia, debido a que esta adquiere valor social. El autor además realiza una construcción teórica sobre las agresiones,

definiendo la agresión como toda acción cuyo propósito es hacer daño (Chaux, 2003), y delimita sus tipos según su función, siendo estas: agresión reactiva y agresión instrumental.

La agresión reactiva, “se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida” (Chaux, 2003, pág. 49), dentro de esta tipificación se pueden incluir los golpes o los insultos que emplea alguien cuando se siente afectado. Este comportamiento impulsivo normalmente surge de la dificultad de manejar emociones como la rabia y la frustración, y ante la reacción violenta, el sujeto es sancionado socialmente a través del rechazo o el aislamiento. Cognitivamente, los agresores reactivos tienden a desarrollar un sesgo hostil bajo la creencia de que todas las personas tienen la intención de generarles daño, es así, que bajo la sensación de amenaza y el supuesto de que el otro le va a afectar este perfil reacciona de manera violenta.

Por su parte, la agresión instrumental “no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más” (Chaux, 2003, pág. 49). Por lo tanto, este perfil de agresor lleva a cabo comportamientos que son premeditados y planificados con cautela, como la intimidación y la amenaza dado que se relacionan con un interés personal. Estas características permiten entender que la acción es realizada de manera consciente, con una tendencia a pensar que la agresión es una manera eficaz de obtener un beneficio, lo que indica que el sujeto desarrolla un sesgo positivo que valida cognitivamente ante sí mismo el uso de la violencia, llevando así, a que este además tienda a carecer de empatía y de compasión con sus víctimas. Pero, además, socialmente, pueden inspirar en otros temor o admiración, lo que no implica un rechazo social ya que incluso, es posible que se conviertan en grandes líderes (Chaux, 2003).

Dentro de sus planteamientos, el autor también argumenta que “el ciclo de la violencia empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños y las niñas” (Chaux, 2003). Estas instituciones sociales son las responsables de prevenir situaciones como el maltrato, el abandono o la permisividad y de garantizar que los niños y las niñas crezcan en ambientes donde se sientan seguros e importantes, pero también les enseñen a ser empáticos y respetuosos de la vida y el cuidado del otro.

Finalmente, para el autor la escuela es llamada a prevenir la agresión reactiva desarrollando programas que enseñen a los estudiantes a identificar y gestionar constructivamente sus emociones, a transformar el conflicto o el daño a través de vías pacíficas, a promover relaciones positivas a través de la cooperación y el trabajo en equipo, y a fomentar el perdón y la reconciliación como vías para la sanación emocional y el fortalecimiento de la cohesión social. La agresión instrumental puede prevenirse mediante el establecimiento de reglas y sanciones claras frente al matonismo, pero también desarrollando procesos que promuevan la empatía hacia las víctimas, el rechazo de las agresiones y el uso de la violencia a través del fomento de roles de liderazgo en los perfiles de víctimas y observadores, y la conformación de grupos estudiantiles compuestos por líderes que fomenten las relaciones interpersonales positivas al interior de las instituciones educativas (Chaux, 2003).

Por su parte, los autores Ovalles & Macuare (2009), subrayan otro aspecto relevante que es el uso de la violencia por parte de los estudiantes como un mecanismo de supervivencia en entornos donde estos se ven obligados a proteger su integridad con el fin de dominar la situación y así evitar ser flagelados. Los contextos hostiles son generadores de violencia en cualquier escenario y la escuela no es la excepción, la violencia genera más violencia porque al ser

naturalizada genera un proceso de adaptación que termina configurando una identidad y una cultura social.

La tesis de la cultura sustentada por Guirado, y otros (2011), sostiene que “quienes se violentan dentro del contexto escolar se convierten en sujetos que establecen y reestablecen códigos y legalidades subterráneas que resultan desconocidas para los adultos” (pág. 24). Es entonces que, dentro de este proceso de interacción entre pares, los estudiantes crean unas maneras de relacionarse que contienen reglas implícitas, significados, simbolismos y dinámicas que en muchas ocasiones se encuentran fuera del radar de los docentes, dificultando así su prevención y la respuesta oportuna a esas violencias ocultas.

Por otro lado, algunas de las consecuencias que tiene la violencia escolar tiene que ver con los sentimientos y las emociones que genera. Según, Vallés (2014), una emoción es una respuesta inmediata y repentina del organismo frente a un estímulo externo, este puede ser positivo o negativo, y un sentimiento podría ser definido como el procesamiento cognitivo y la secuela en el cuerpo de la emoción. Las emociones que experimentan los protagonistas de la violencia escolar varían de acuerdo con el rol que desempeñan sobre la misma.

Las víctimas y los observadores experimentan emociones derivadas del miedo y los agresores emociones relacionadas con el orgullo. Tal vez sea común observar en la literatura un énfasis en conocer las emociones que experimenta la víctima, sin embargo, es esencial entender también que el agresor a su vez es víctima de factores sociales, por ello, también es necesario conocer a profundidad la emocionalidad que le evoca el ejercicio de la violencia con el fin planificar estrategias que contribuyan a cambios positivos en su conducta.

Aunque la violencia escolar es un tema bastante extenso que ha sido profundizado y problematizado por diversos académicos, y previamente se han abordado sus aspectos más relevantes, a continuación, se desarrollarán los aportes más significativos sobre el concepto de paz y sus mecanismos para alcanzarla.

## **5.2 La paz como proceso de construcción social**

El concepto de paz ha tenido diversos significados a través de la historia, y también diferentes enfoques para su abordaje. En este apartado, se explorarán algunos referentes teóricos-conceptuales sobre la paz a través de dos perspectivas, la norteamericana, con los aportes de John Lederach y la europea, según los planteamientos de Johan Galtung, Vicent Fisas y Francisco Muñoz.

Las contribuciones de Lederach han sido bastante significativas para el campo de la construcción de la paz a través de la transformación de los conflictos. El autor sostiene la idea de que la paz es un proceso que transforma las relaciones, estructuras y dinámicas que generan y perpetúan el conflicto, es decir, no busca solo una transformación oportuna de las situaciones que generan tensiones, sino que plantea la necesidad de modificar las relaciones entre los actores involucrados con el fin de que se construyan a largo plazo interacciones con énfasis hacia la promoción de la paz y la reconciliación (Lederach, 1998).

Lederach propone un modelo para la construcción de la paz a través de unas dimensiones temporales que son las siguientes: intervención en crisis, preparación y formación, diseño del cambio social y sistema/relación. Las acciones que se lleven a cabo para la transformación de los conflictos varían según las características de éste y de acuerdo con su marco temporal. Es así que,

en la etapa de intervención en crisis, las acciones son respuestas inmediatas que van dirigidas a detener la violencia y a prevenir los daños y el sufrimiento humano mediante la consecución de acuerdos entre las partes involucradas en el conflicto, por ejemplo, en una situación donde dos estudiantes se están agrediendo físicamente, la intervención en crisis se enfoca en detener la violencia para salvaguardar su integridad (Lederach, 1998).

La etapa de la preparación y formación trata sobre la implementación de procesos educativos con el fin de capacitar en herramientas para la transformación pacífica de los conflictos, como lo puede ser la mediación y la negociación. Por lo cual este momento se centra en la reflexión sobre las causas que desencadenan las acciones violentas con el fin de planificar estrategias de prevención, pero también de promoción para lograr el tipo de estructuras sociales justas y pacíficas que se desean. Un ejemplo de ello es el desarrollo de estrategias educativas dirigidas a la prevención de la violencia y al fomento de la cultura de paz en las instituciones educativas (Lederach, 1998).

Referente a la etapa del cambio social, el autor argumenta que las transformaciones logran ser sostenidas en el tiempo cuando todas las acciones planificadas han promovido la equidad, la justicia y la reconciliación. Es decir, en esta etapa se han logrado identificar y atender las causas que llevan a las acciones violentas y se han fomentado los mecanismos para la construcción de paz, conduciendo a la última etapa, que es la creación de estructuras que atienden necesidades y promueven la participación social. Es así que una Institución Educativa estaría experimentando este tipo de transformaciones cuando existe un ambiente que garantiza la participación activa de los estudiantes en la creación de estrategias que atiendan sus necesidades, pero también el acceso a los diferentes espacios políticos-instituciones de toma de decisión (Lederach, 1998).

Este autor brinda elementos importantes que permiten reflexionar sobre los diferentes mecanismos para la construcción de la paz, que no deben limitarse a la reacción o a la ejecución de acciones sin propósito sino al establecimiento de procesos estructurados dirigidos al fomento de la cultura de paz a través de una serie de etapas que paulatinamente van fortaleciendo el tejido social y transformando las dinámicas violentas en pacíficas.

Ahora bien, desde una perspectiva europea es posible encontrar aportes sustanciales y de larga trayectoria como lo son las contribuciones de autores que se están convirtiendo en clásicos de los estudios de la paz, como lo son Johan Galtung, Francisco Muñoz, Vicent Fisas. A continuación, se expondrán las principales ideas rescatadas para este enfoque desde los aportes de autores europeos.

Se inicia este espacio definiendo el concepto de conflicto desde la perspectiva de Muñoz, entendida para este autor como una situación inherente a todo tipo de relación entre especies y que tiene la posibilidad de transformarse mediante la vía pacífica o violenta (Muñoz, 2004). El conflicto suele confundirse con la violencia, sin embargo, es importante no reducir la situación a una connotación negativa a menos que se gestione de forma violenta, teniendo en cuenta que de gestionarse por la vía pacífica puede conllevar consigo aspectos positivos como crecimiento, aprendizajes o cambios positivos.

Para Galtung, la paz es un proceso construido socialmente que se da de forma permanente. Uno de sus aportes más destacados es el del triángulo de la violencia y de la paz: violencia y paz directa, violencia y paz estructural, violencia y paz cultural (Galtung, 2003, pág. 20). Para este autor, la paz es la suma de tres paces, la paz directa que hace referencia a la regulación de los conflictos sin hacer uso de la violencia en el plano de la interacción directa entre dos o más

individuos; la paz estructural, que sugiere un tipo de organización social diseñada para obtener un nivel mínimo de violencia y un máximo de justicia social, y paz cultural, que se refiere a los valores mínimos compartidos en una sociedad como lo son las creencias, las normas, las prácticas, los códigos culturales, entre otros. (Galtung, 2003). Transitar de una cultura de violencia a una cultura de paz y de sana convivencia en las instituciones educativas, es un proceso que requiere la unión de fuerzas y la acción de diversas voluntades.

Este concepto acuñado por Galtung define diversos tipos de paces, sin embargo, el académico años más tarde cuestiona su idea y argumenta la necesidad de agregarle mayor dinamismo, por dicha razón, define también que la paz “es lo que obtenemos cuando la transformación creativa del conflicto se produce sin violencia” (Galtung, 2003, pág. 344). Esto quiere decir que la paz no es un proceso estático, sino que se encuentra en moviendo, se va logrando a medida que se gestionen los conflictos por vías pacíficas y no se recurre a la violencia. La paz puede entenderse como un camino inacabado, uno que se logra mediante el tránsito, el recorrido son todas aquellas acciones que dan pasos que avanza a veces poco, y otras mucho, pero que van transformando paulatinamente la cultura violenta a cultura de paz.

Johan Galtung, considera que cuando en una sociedad se manifiesta la paz, la violencia se disminuye, es decir, a mayor paz, menos violencia. De acuerdo con este autor, la violencia es un aprendizaje de la cultura, por lo que vivir en paz también puede ser enseñado y aprendido. En este sentido, la paz debe involucrarse en todos los procesos educativos, de tal manera que pueda ser experimentado por todos aquellos que hacen parte de la comunidad educativa.

De esta manera, para este autor, la violencia cultural tiene que ver con todos los “aspectos de la cultura, (el ámbito simbólico de nuestra existencia, materializado en religión e ideología,

lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas-) que puede usarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, pág. 20). Aquí el autor enfatiza que lo violento son los aspectos de la cultura y no toda la cultura en su totalidad, aunque existan culturas con muchos aspectos violentos que, en ese caso, se aproximaría a lo que se considera como culturas violentas.

La legitimación y justificación sobre el uso de la violencia constituye la cultura de la violencia. En ese caso, si lo contrario de la violencia es la paz, entonces lo contrario a la violencia cultural sería la paz cultural, “es decir, aquellos aspectos de la cultura que sirven para justificar o legitimar la paz directa y la paz estructural” (Galtung, 2003, pág. 20), pudiéndose concluir que en una sociedad hay manifestaciones tanto de violencia como de paz.

Galtung le da un valor a la paz a través de otros dos conceptos, la paz negativa, que hace referencia a aquellas interpretaciones limitadas que conciben la paz como la mera ausencia de violencia directa, y la paz positiva, que alude al despliegue de la vida (Galtung, 2003) a través de la justicia, el bienestar, la libertad y la identidad “por tanto, la paz deja de ser la ausencia de guerra para convertirse en un proceso que compromete múltiples visiones y perspectivas teóricas y metodológicas” (Becerra, 2011, pág. 89). En este sentido, la paz positiva tiene que ver con la justicia social, con el logro de mejores condiciones de vida, con un ideal aparentemente utópico, pero posiblemente alcanzable.

Por su parte, el concepto de paz imperfecta desarrollado por Muñoz, invita a pensar la paz como un estado imperfecto, falible, real y posible, reconociendo las prácticas pacíficas en donde ellas acontezcan, y planificando unos futuros conflictivos siempre incompletos. Así mismo, supone cambiar la realidad conociendo las limitaciones del ser humano y de los escenarios (Muñoz, 2001).

Los conflictos hacen parte de la realidad social; la paz imperfecta, supone saber convivir con ellos, generando propuestas que permitan disminuir la violencia en medio de situaciones problemáticas.

Para terminar, desde el enfoque teórico de esta propuesta, se define la paz como: “todas aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos, en las que se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores principales” (Muñoz, 2004, pág. 51). Desde esta perspectiva, lo necesario es pensar la paz como un proyecto cotidiano en el que cada estudiante puede ser protagonista en la construcción de una cultura de paz.

### **5.2.1 *Cultura de Paz***

Las Naciones Unidas en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999, manifiesta en el artículo 2 que “el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones” (ONU, 1999). Esto implica construir la paz, no solamente en el interior de las mentes humanas, sino en la cultura, en las estructuras organizativas, educativas.

Para Vicenç Fisas, los factores que determinan una cultura de la violencia están relacionados con mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones que refuerzan aspectos violentos que hacen parte de la cultura, es decir, que son vistos como la normalidad y el orden de las cosas (Fisas, 2011). De aquí surge la necesidad de construir una cultura de paz dentro de los establecimientos educativos, que:

“tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades

creativas de encuentro, comunicación, cambio de adaptación e intercambio” (Fisas, 2011, pág. 1).

Ese es el gran desafío que enfrentan las instituciones educativas del país, siendo posible deducir que uno de los aspectos más importantes para la construcción de una cultura de paz radica en el cambio de las conductas violentas hacia otras pacíficas a través de la educación y la implementación de estrategias de intervención pedagógicas que promuevan la construcción de paz y la sana convivencia.

De acuerdo con Tuvilla (2004), la educación es el instrumento más valioso para construir una Cultura de Paz, por lo que se enfrenta a algunos desafíos. En primer lugar, satisfacer la exigencia de pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educadora. En segundo lugar, la exigencia de la propia construcción de la cultura de paz, de diseñar proyectos educativos integrales, participativos y permanentes basados en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa y de amplios sectores de la sociedad (Tuvilla, 2004).

### ***5.2.2 Educación para la Paz***

En ese sentido, ¿de qué forma puede concebirse la educación para la paz para que contribuya al desarrollo de la sociedad? La educación para la paz apunta a lograr que las relaciones entre las personas sean cada vez más próximas, no es un contenido más a desarrollar dentro de las instituciones educativas, sino un componente transversal y transformador del ser humano.

La idea de educación para la paz fue desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas en los años 1970 (Esquivel & García, 2018) con el objetivo de formar a las nuevas generaciones en una Cultura de Paz, que les permita resolver los conflictos a través del diálogo, la

mutua comprensión y la valoración de la diversidad. Educar para la paz, es una manera de educar tomando como base los valores como: democracia, justicia, convivencia, tolerancia, cooperación, respeto, amor a la verdad, autonomía, racionalidad, solidaridad, entre otros.

Paulo Freire, ha sido uno de los pensadores que ha cuestionado la educación tradicional, denominada según él como educación bancaria, la cual deposita en los estudiantes unos contenidos específicos y mantiene un relacionamiento jerarquizado entre el educador y educando. Para Freire (2004), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidad para su propia producción o construcción” (pág. 12), por lo tanto, estos contenidos bancarios no asumen una postura crítica frente a la realidad, no cuestionan las injusticias sociales, solamente las describe sin análisis. La educación para la paz permite que los estudiantes asuman posturas críticas, cuestionen los modelos injustos de convivencia, y liberar al individuo de la opresión.

Si enseñar no es transmitir conocimientos (Freire, 2004), la educación para la paz apunta a pensar en la paz desde las instituciones educativas, tomando como base todas las expresiones culturales por las cuales es posible construirla, y que a su vez desarrolle en los estudiantes los valores necesarios para la transformación de su entorno, en especial, el respeto, la empatía, la cooperación y la solidaridad humana, de modo que esto contribuya la construcción de entornos seguros, pacíficos y cada vez más, libres de violencia.

### **5.3 Marco Normativo**

Ahora bien, es importante preguntarse por las acciones legales y políticas realizadas por los estamentos gubernamentales como respuesta a esta situación de violencia escolar que afecta la integridad y dignidad de los niños, niñas y adolescentes del país. Colombia, al ser un Estado miembro de la ONU, debe implementar medidas afines al propósito de combatir el acoso y la

violencia escolar. Por esta razón, se hace preciso la exploración de los progresos jurídicos que ha tenido la legislación colombiana con el fin de responder a esta problemática.

En términos generales, la protección de los derechos de los NNA, están claramente expuestos en la Constitución Política de Colombia y en el código de Infancia y Adolescencia. Sin embargo, referente al derecho de la educación, el artículo 67 de la constitución política de Colombia manifiesta que la educación es un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, además hace énfasis en que la formación deberá estar orientada hacia “el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia”. Este artículo consagra el deber que tiene el Estado en la protección de la educación y en la responsabilidad de garantizar entornos seguros y libres de violencia. Esta ordenanza al estar incluida en la carta magna, genera el despliegue de una serie de leyes y políticas que deben de obligatorio cumplimiento.

En consecuencia, en el año 2013 se crea la ley 1620 o ley de convivencia escolar, una de las normativas más relevantes en el tema, dado que a partir de su creación se establecen una serie de mecanismos, herramientas y acciones con el fin de afrontar, mitigar y prevenir la violencia escolar, y promocionar la cultura de paz y la sana convivencia en todos los establecimientos educativos de país.

Dentro las disposiciones más relevantes de esta ley, se encuentra la creación de los comités de convivencia escolar, los lineamientos para la creación e incorporación de los manuales de convivencia, y la ruta de atención integral para la convivencia escolar. Esta misma, en su artículo 36, establece las políticas institucionales que deben desarrollarse con el propósito de fomentar entre los integrantes de la comunidad educativa una convivencia que busque el mejoramiento del

clima escolar, para esto, exhorta a las instituciones educativas a implementar programas, planes y acciones que den cumplimiento a este objetivo.

Por otro lado, en el año 2014 se crea la ley 1732 o ley de cátedra de paz con el propósito de crear y consolidar un espacio de reflexión en las instituciones educativas del país que permita el aprendizaje de la cultura de la paz y contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de la población estudiantil.

La cátedra de paz parte de varios principios que la orientan, dentro de ellos se encuentran: el partir no partir desde cero sino de aquellas experiencias exitosas desarrolladas por docentes e instituciones; el proponer y desarrollar constantemente nuevas iniciativas que contribuyan al mejoramiento y la actualización de las prácticas para la paz; el respetar la autonomía de las instituciones educativas con el fin de decidir su énfasis; y finalmente, entendiendo que Colombia es un país esencialmente diverso, cada institución educativa podrá implementar la cátedra de paz de acuerdo sus características internas y su contexto social, económico, político y cultural (Chaux & Velásquez, 2020).

Además, el Decreto 1038 selecciona doce temas sobre la Educación para la Paz que recomienda abordar en los establecimientos educativos del país con el fin de formar ciudadanos con las competencias necesarias para construir la paz, por su parte, Chaux y Velásquez (2020), sintetizan en categorías que según consideran ellos, son los principales ejes temáticos que deben guiar los procesos de Educación para la Paz, siendo estos: Convivencia pacífica, Participación ciudadana, Memoria histórica y reconciliación, desarrollo sostenible, y ética, cuidado y decisiones. Además, es importante mencionar que desde las iniciativas ministeriales se busca que la cátedra

de paz se implemente como una materia independiente y de obligatorio cumplimiento, con el fin de aumentar su impacto en la promoción de la paz.

En definitiva, esta ley es un gran logro del país en la promoción de la paz y el respeto a la dignidad humana, y aunque su enfoque va dirigido principalmente a que instituciones educativas logren que la vida escolar sea una experiencia de paz, también busca formar ciudadanos capaces de participar en la construcción de culturas de paz, generando un impacto directo hacia para el restablecimiento y consolidación de la paz en el país.

Desde un enfoque más regional, el municipio de Bucaramanga ha estado trabajando durante los últimos años para hacer frente a la problemática del acoso escolar a través de la articulación institucional y la implementación de programas y estrategias. Durante el año 2021 la Alcaldía de Bucaramanga desplegó una estrategia de prevención del acoso escolar con el propósito de beneficiar a una población de aproximadamente 1400 estudiantes de instituciones educativas de barrios priorizados del municipio, entre estos se encuentran los barrios San Cristóbal y Norte Bajo (Alcaldía de Bucaramanga, 2022). Para el año 2024, se anuncia desde la administración municipal la implementación del programa “Guardianes escolares” como iniciativa que busca la “creación de una red de apoyo conformada por Policía nacional, estudiantes, padres de familia, docentes y personal administrativo, quienes estarán capacitados para identificar y prevenir situaciones de riesgo dentro del entorno escolar” (El frente, 2024).

Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno de la violencia escolar y las diversas manifestaciones que se producen al interior de las instituciones educativas a nivel global, nacional y local, se justifica la necesidad del desarrollo de programas dirigidos a promover una cultura de

paz y sana convivencia desde y para la comunidad estudiantil, siendo este el propósito de la presente propuesta de intervención pedagógica.

## **6 Metodología**

Desde la investigación social se han planteado tradicionalmente dos enfoques para generar conocimiento científico sobre algún aspecto de la realidad social. Por un lado, el modelo cuantitativo tiene el propósito de “buscar explicación a los fenómenos estableciendo regularidades en los mismos, esto es, hallar leyes generales que explican el comportamiento social” (Monje, 2011, pág. 11). Es así, que el enfoque cuantitativo, “generaliza y presupone, para alcanzar mayor validez” (Cadena, y otros, 2017, pág. 6).

De esta manera, el método cuantitativo se acerca al análisis de la realidad social desde un proceso deductivo que se enfoca en la descripción y el análisis de las relaciones causales que enmarcan a los fenómenos sociales, y utiliza diversas técnicas para recolectar un gran número de datos, a través de una muestra representativa, y de esta manera llegar a conclusiones precisas y objetivas sobre una problemática social.

La investigación cualitativa a diferencia de la cuantitativa, “no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (Monje, 2011, pág. 13). En otras palabras, este método comprende los múltiples factores que influyen en los fenómenos sociales y por ello genera un acercamiento a la realidad social a través de un método inductivo que permite generar un entendimiento detallado y a profundidad de los individuos inmersos en un contexto histórico-social específico.

Además de estos dos enfoques tradicionales, durante los últimos años han tomado fuerza otros con orientaciones diversas, uno de ellos es el método mixto de investigación social, que como su nombre lo indica, combina técnicas de ambas perspectivas con el fin de lograr una visión más amplia y una comprensión más detallada de la realidad social. La precisión se logra “debido a que se toman las fortalezas tanto del método cualitativo como del cuantitativo” (Molano de la Roche & Cárdenas, 2021, pág. 29) permitiendo analizar un fenómeno social desde diversos lentes, propiciando de esta manera la complementariedad, la visión holística, la iniciación y la compensación, entre otros.

El sustento epistemológico de esta metodología es el pragmatismo. El paradigma pragmático rechaza la verdad absoluta y busca que las ideas tengan la capacidad de resolver problemas y de satisfacer necesidades reales, es decir, esta perspectiva abandona la discusión de la superioridad epistemológica de alguno de los dos métodos tradicionales, y privilegia la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana, haciendo uso de diferentes métodos y técnicas de recolección de información (Arias, 2023).

Según Arias, los supuestos de los que parte esta perspectiva epistemológica son los siguientes:

- Asume una realidad social mixta: singular y múltiple (supuesto ontológico).
- Acepta las “miradas” objetivas y subjetivas de la realidad (supuesto epistemológico).
- Adopta el enfoque metodológico que funcione mejor para abordar el problema de investigación (supuesto metodológico).
- Si un problema de investigación tiene consecuencias prácticas, entonces es relevante.

- Si el método resulta útil para resolver un problema de investigación, dicho método se considera pertinente.
- Si los resultados obtenidos en una investigación son útiles, los mismos son válidos.
- Se basa en el utilitarismo, valor práctico y sentido común (Arias, 2023, pág. 14).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir entonces que el método mixto bajo el sustento epistemológico del enfoque pragmático tiene visión amplia que integra valores subjetivos y objetivos para analizar la realidad social, sobrepone el valor práctico y útil del conocimiento para dar solución a problemas sociales complejos, y no se centra en ningún dogmatismo teórico ni metodológico.

Por su parte, Hamui-Sutton, sostiene que la aplicación de métodos mixtos es adecuada para abordar problemáticas del campo educativo, ya que “permite ampliar las preguntas y las teorías para dar cuenta de la realidad e incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Hamui-Sutton, 2013, pág. 216). Siendo pertinente recordar como reflexión sobre el fin último de la pedagogía, la frase manifiesta por el educador Paulo Freire, quien refiere que “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Es así proceso académico enmarcado en un contexto educativo, busca orientar la práctica pedagógica hacia la formación integral y la construcción de cultura de paz a fin de promover estructuras sociales que contribuyan a la transformación de las situaciones de violencia adheridas en la cultura escolar, siendo este sentido práctico que sustenta la aplicación del paradigma pragmático.

## **6.1 Etapas del Proceso**

El proceso metodológico que guía el presente estudio va en concordancia con el método mixto, si bien, este enfoque toma elementos de la metodología cualitativa y cuantitativa para

definir su ruta, por fines operativos se tomará como orientación la propuesta de Molano de la Roche y Cárdenas, (2021), la cual fue sutilmente adaptada por la presente autora con el fin de que la denominación de cada etapa corresponda al sentido final del ejercicio académico, en este orden ideas, se plantean las siguientes fases del proceso: planteamiento del problema y formulación de las preguntas de investigación, diseño del método, selección de la muestra, recolección de datos, análisis e interpretación de datos, resultados por objetivos y finalmente, construcción de la propuesta de intervención pedagógica. Todas las etapas de la ruta metodológica que se detallarán a continuación fueron ejecutadas en este ejercicio académico.

Figura 3. Etapas del proceso metodológico



Fuente: Elaboración propia

### 6.1.1 *Planteamiento del problema y formulación de las preguntas de investigación*

El punto de partida de “toda investigación debe iniciar con un planteamiento claro del problema, así como de las preguntas que orientarán el proceso” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pág. 617), es así que se realizó una descripción fundamentada de la situación problema y a partir de ello, se estableció el objetivo general y los objetivos

específicos que orientaron el estudio. Posteriormente, se llevó a cabo una revisión documental entorno a los antecedentes investigativos sobre la violencia escolar y las experiencias de pedagógica de construcción de paz.

Seguidamente, se realiza un abordaje teórico-conceptual acerca del fenómeno de la violencia escolar, su tipología, sus causas y sus consecuencias, así como una exposición de las contribuciones más relevantes de la perspectiva Norteamérica y europea sobre la Paz, y algunas descripciones y análisis sobre los conceptos de educación para la paz y cultura de paz. Finalmente, se hace mención del marco normativo pertinente según el propósito de este ejercicio académico.

### **6.1.2 *Diseño del método***

El presente estudio se sustenta bajo las premisas del paradigma pragmático y emplea una metodología mixta. Este enfoque privilegia y flexibiliza el uso de distintas técnicas de recolección de información que logran “obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pág. 615), con el fin de dar solución a problemas sociales complejos como lo es la violencia escolar.

Para la recolección de la información cuantitativa se utilizó el cuestionario, siendo esta una “herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada” (Meneses & Rodríguez-Gómez, 2011, pág. 9), que posteriormente es analizada mediante técnicas estadísticas. Este cuestionario también generó un espacio de participación virtual donde estudiantes, padres, madres, acudientes y docentes plasmaron sus percepciones y experiencias sobre la convivencia escolar, así como la proposición de temas y

estrategias pedagógicas relevantes para la promoción de la cultura de paz en la IEPSN. Este cuestionario se diligenció a través de la plataforma Google Forms, herramienta mediante la cual se logró identificar patrones y tendencias en sus respuestas, y a su vez, seleccionar algunos de los estudiantes que participaron en los grupos focales (Apéndice A).

Para el análisis cualitativo se crearon tres grupos focales con los que se desarrollaron dos talleres reflexivos para profundizar sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes en torno al fenómeno de la violencia escolar, obteniendo un acercamiento más detallado a su realidad social que permitió identificar áreas y aspectos no visibles en los datos estadísticos. Paralelamente, se generó un espacio reflexivo y participativo en el que se recopilaban propuestas acerca de los temas que los estudiantes consideraron importantes aprender junto con las estrategias que les gustaría que se implementaran, siendo esta una fase fundamental para la construcción colectiva de la propuesta pedagógica para fomentar la cultura de paz en la IEPSN (Apéndice B).

Es importante mencionar también, que los principios éticos que guiaron este trabajo de aplicación se encuentran amparados en la Ley estatutaria 1581 de 2012, Decreto 1377 de 2013 y Resolución de Rectoría N° 1227 de agosto 22 de 2013. Por ello, la participación de la población siempre será voluntaria, y la información transparente, clara y precisa, buscando el beneficio de toda la comunidad educativa, y respetando la dignidad humana, la autonomía y la diferencia.

### ***6.1.3 Selección de la muestra***

La población estudiantil en los niveles de básica secundaria y educación media de la IEPSN está compuesta por un total 567 estudiantes, formados por 31 docentes. Teniendo en cuenta que el muestreo es “la acción de seleccionar un subconjunto de un conjunto mayor, universo o población de interés para recolectar los datos necesarios a fin de responder a un planteamiento de un problema

de investigación” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, pág. 649), se desarrolla un tipo de muestreo secuencial compuesto por una muestra cuantitativa de 345 estudiantes, 115 padres, madres acudientes, y 20 docentes. Luego, con el fin de comprender a profundidad la problemática e intereses de la comunidad estudiantil, se seleccionó una muestra cualitativa a partir de los datos cuantitativos y se desarrollaron tres grupos focales con una participación total de 34 estudiantes.

#### **6.1.4 *Recolección de datos***

El método mixto de investigación social como su nombre lo indica, genera un acercamiento a la realidad social a través de la utilización de técnicas conjuntas de recolección de información que combinan datos cuantitativos y cualitativos. Para la recolección de los datos cuantitativos el presente estudio desarrolló tres cuestionarios con preguntas cerradas, 26 para estudiantes, 17 para padres, madres y acudientes, y 15 para docentes. Estos cuestionarios incluyeron preguntas sobre los comportamientos violentos, las manifestaciones de paz, intereses temáticos y propuestas pedagógicas de la comunidad educativa para construir la paz en la IEPSN, además, fueron revisados por dos expertas quienes después de su análisis y verificación determinaron su validez.

Para la recolección de los datos cualitativos se llevó a cabo la técnica del grupo focal. Este método se enfoca más en lo colectivo que en lo individual, “se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 2004, pág. 59). Por lo tanto, se implementaron en los tres grupos focales dos talleres: “Reflexiones acerca de la violencia y la paz a través la cartografía corporal” y “Construyendo juntos”. Estos talleres buscaron generar espacios formativos y reflexivos a través de ejercicios lúdicos y dinámicos con el fin de profundizar en las dinámicas de la convivencia escolar, y la construcción colectiva de la propuesta de intervención pedagógica para promover la

paz en la IEPS a partir de los testimonios, experiencias, intereses y contribuciones de los estudiantes.

### **6.1.5 *Análisis e Interpretación***

Después de la recolección de la información para el tratamiento de los datos cuantitativos se realizó un análisis descriptivo a fin de identificar patrones o tendencias entre las variables. Una vez se exportaron los datos desde la plataforma Google forms, se realizó un proceso de organización y limpieza de la información a través del programa Excel, y posteriormente se procedió con el análisis estadístico para identificar frecuencias y crear porcentajes en relación a las respuestas obtenidas, finalmente, para facilitar el proceso de descripción e interpretación se crearon tablas y diversas gráficas que brindaron una mejor visualización de la categorización de los datos.

Para los datos cualitativos el ejercicio se centró en el análisis e interpretación de la información suministrada con el fin de identificar algún tipo de patrón en las respuestas, o algunos puntos donde convergieran ideas semejantes con relación a las manifestaciones de violencia, la convivencia y la construcción de paz. “En este proceso se pretende hilar todos los sucesos cargados de significado e identificados por el investigador, y a través de este hilado que dé respuesta al problema de investigación trazado”. (Sánchez & Ortiz, 2017, pág. 34), permitiendo contribuir a la construcción de categorías que les dieron un sentido amplio a los hallazgos.

Es entonces que el proceso de análisis de los datos cualitativos inició con la transcripción de los documentos, grabaciones e imágenes que se recolectaron en los talleres con los grupos focales. Seguidamente, este material fue agregado al Software Atlas ti con el fin de generar una lectura reflexiva, y continuar con la elaboración de códigos y categorías referentes a conceptos

identificados en los testimonios de los estudiantes, y finalizando con el diseño de redes de relación y diagramas de Sankey a fin de facilitar la visualización de las conexiones entre los códigos y las categorías.

#### **6.1.6 *Resultados***

Teniendo en cuenta la combinación de métodos utilizada en este estudio, la presentación de resultados se realizó por fases a fin de lograr una comprensión clara sobre los alcances obtenidos mediante la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos. Es así que la primera fase abarca los hallazgos sobre la comprensión de la convivencia escolar, la segunda, temas de interés y estrategias pedagógicas propuestas por la comunidad educativa, y finalmente, teniendo en cuenta que uno de los propósitos principales del método mixto es dar solución a problemas sociales complejos, este ejercicio de indagación, análisis y reflexión culminó con la construcción de la propuesta de intervención pedagógica orientada a fomentar la cultura de paz en la IEPSN.

#### **6.1.7 *Diseño de la Propuesta de Intervención***

A partir de los hallazgos obtenidos se llevó a cabo un plan de acción que compiló una serie de estrategias encaminadas a la construcción de paz en la IEPSN. Durante esta etapa se definieron de manera detalladas los encuentros, las actividades, los recursos y las herramientas necesarias para el desarrollo de la intervención pedagógica.

#### **6.1.8 *Diagramación y socialización del material***

Finalmente, se elaboró una cartilla con un diseño llamativo como el material pedagógico dirigido a la Institución Educativa, cuyas estrategias pedagógicas están alineadas a realidad del contexto escolar. Este material pedagógico tiene el propósito de contribuir a que el colegio sea un espacio donde todos los estudiantes se sientan felices, respetados, incluidos y valorados. Su

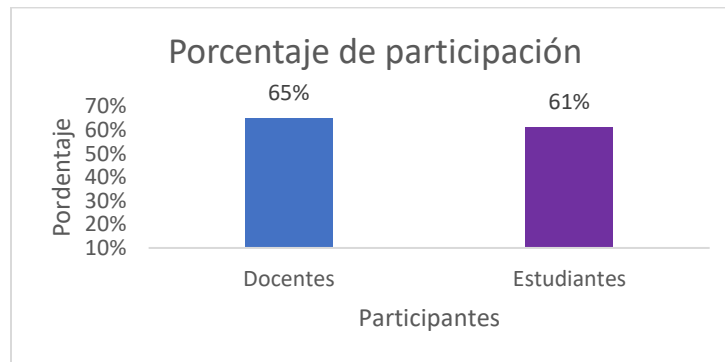
socialización se realizará en el siguiente año electivo a la entrega del ejercicio para ser implementada en la institución educativa.

## 7 Hallazgos y discusiones

En el presente apartado se realiza una exposición de los resultados obtenidos en el estudio, iniciando con la descripción de algunos aspectos sociodemográficos abordados en los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes, madres, padres o acudientes a fin de tener un acercamiento a las características poblacionales de la comunidad educativa, y a su vez, tener en cuenta esta información para realizar una correlación de variables durante el análisis.

La población estudiantil de la sede A de la IEPSN tiene un total de 567 estudiantes y su cuerpo docente está compuesto por una suma de 31 formadores. Es posible identificar entonces que el nivel de participación de estudiantes, como puede observarse en la figura 4 corresponde a un 61% y el de docentes a un 65% del total. Con relación a los padres, madres o acudientes, se contó con la participación de un total de 115 personas.

Figura 4. Porcentaje de participación



Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 1, del total de los estudiantes que participaron en el cuestionario, el 50,4 % se identifica con el género masculino mientras el 49,6% se identifica con

el femenino. En el caso de los docentes, el 45% son mujeres y el 55 % son hombres, siendo posible identificar una igualdad representativa de hombres y mujeres tanto en estudiantes como docentes, marcando una diferencia con el caso de los padres, madres o acudientes puesto que el porcentaje de colaboración fue mayoritariamente femenino, representado con un 91% frente a un 9% masculino.

Tabla 1

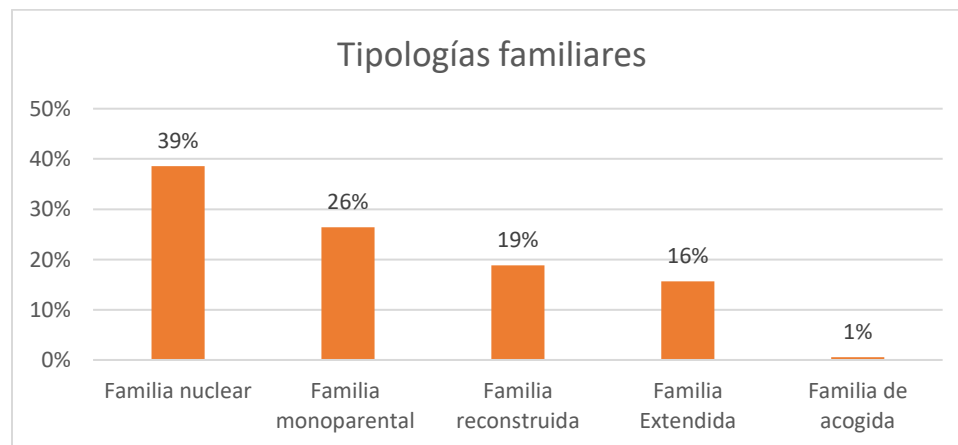
Porcentaje de participación por género

Género	Estudiantes	Docentes	Padres, madres o acudientes
Femenino	49,6%	45%	91%
Masculino	50,4%	55%	9%

Fuente: Elaboración propia

Referente al tipo de familias a las que pertenecen los estudiantes de la institución educativa, se observó que la mayoría significativa, es decir un 39 %, forma parte de un tipo de familia nuclear, seguida por las familias monoparentales con un 26%, las familias reconstruidas con un 19%, las familias extendidas con un 16%, y finalmente, tan solo un 1% de los estudiantes manifestaron ser parte de una familia de acogida.

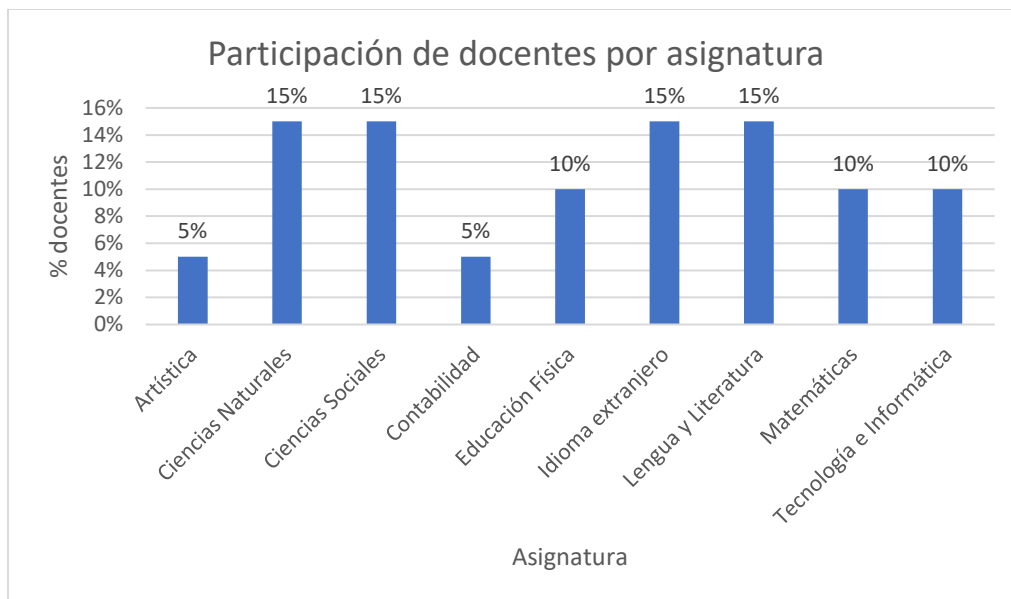
Figura 5. Tipologías familiares



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los docentes, la figura 6 evidencia la diversidad de participación de docentes por asignaturas, contando con mayor representatividad porcentual en las contribuciones brindadas por aquellos que orientan clases en las materias de ciencias naturales, ciencias sociales, idioma extranjero, lengua y literatura, sumando entre todas un 60 % que se divide de manera igualitaria, un 30% se distribuye del mismo modo para las asignaturas de matemáticas, tecnología e informática y educación física, finalizando con un 5% para artística y del mismo modo para contabilidad.

Figura 6. Participación de docentes por asignatura

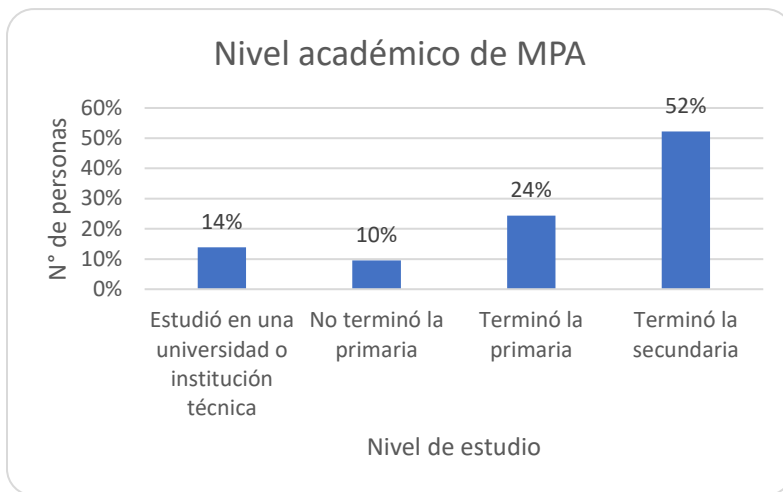


Fuente: elaboración propia

Acerca de los datos sociodemográficos que se evidenciaron el cuestionario diligenciado por los padres, madres o acudientes, es necesario recordar lo que ya se refirió previamente referente a la mayoría femenina. Teniendo esto presente, como puede observarse en las figuras 7 y 8 los datos permiten concluir que la mayoría de los encuestados, representada por un 37% se desempeña

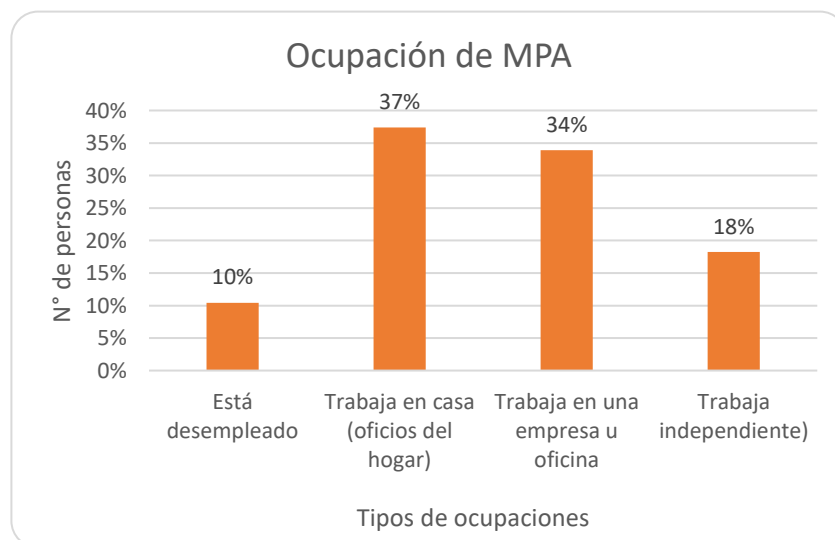
en actividades relacionadas al cuidado del hogar, seguida por un 34% que se desempeña en alguna actividad laboral formal. Adicionalmente, es posible observar que el 14% de los encuestados tienen un nivel académico de formación profesional, un 57 % culminó los estudios secundarios, el 24 % tan solo terminó la primaria, y finalmente, un 10 % no alcanzó a terminar sus estudios de básica primaria.

Figura 7. Nivel académico de MPA



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Ocupación de MPA



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con estos datos, es posible evidenciar que el formulario aplicado a los diferentes actores de la comunidad educativa obtuvo una gran participación, y una representatividad de género igualitaria para el caso de docentes y estudiantes. A su vez, demostraron que la mayoría de los estudiantes viven en hogares con presencia de ambos padres biológicos, y que la mayor parte de los docentes que contribuyeron con el diligenciamiento del cuestionario orientan las asignaturas de sociales, biología, lenguaje y literatura. Finalmente, los resultados mostraron que un 37% de las madres, padres o acudientes se dedican al cuidado del hogar y el nivel académico más común para estos actores sociales es la secundaria.

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación aplicó una metodología mixta, se continuará la presentación de los resultados por categorías, mostrando la información recabada de los datos cuantitativos y cualitativos.

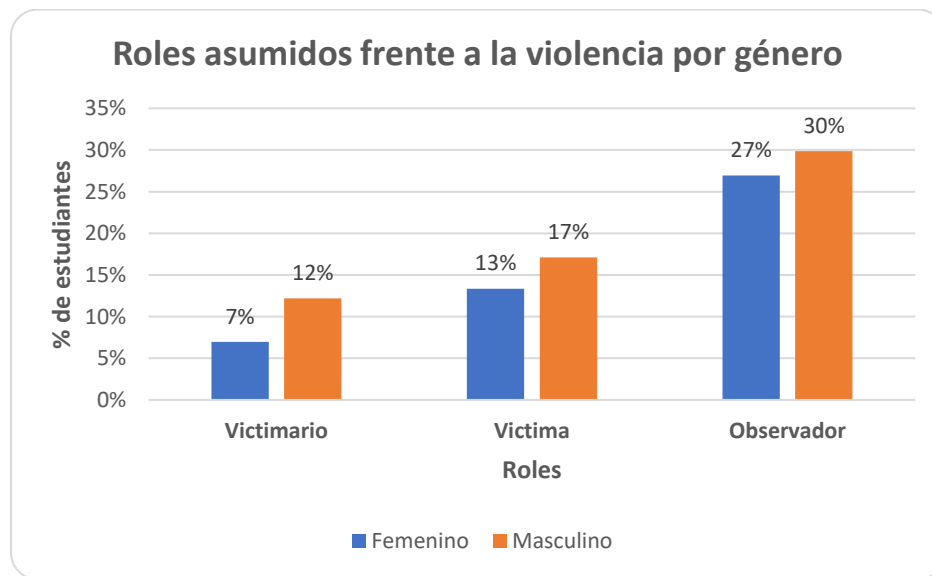
### **7.1 Sobre la convivencia escolar**

En este segmento se describirán los hallazgos obtenidos referentes a las características de la convivencia escolar de la IEPSN a partir del análisis de los datos extraídos de los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes, padres, madres o acudientes, y la información recolectada en los grupos focales con estudiantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a estudiantes, como puede observarse en la figura 9, el 19% de los estudiantes manifestaron haber ejercido violencia, y de estos, el 12% pertenece al género masculino y el 7% al género femenino. Esto evidencia que aproximadamente 2 de cada 10 estudiantes han ejercido algún tipo de violencia ya sea física, verbal, psicológica o relacional, y que existe una mayor participación del género masculino que el femenino en situaciones de violencia.

Se observa además que el 30% de los estudiantes han sido víctimas de algún tipo de violencia en el colegio, de este total, el 17% pertenece al género masculino y el 13% al femenino, mostrando tan solo una pequeña diferencia porcentual entre ambos géneros. Los estudiantes que han observado violencia en la institución educativa representan un 57 % del total, 30% para el género masculino, y 27% para el femenino. Esta última es la categoría con mayor representatividad numérica, lo que demuestra una participación indirecta de los estudiantes frente a las situaciones de violencia e indica la prevalencia de estas, ya que es posible calcular que aproximadamente 6 de cada 10 estudiantes han presenciado agresiones escolares.

Figura 9. Roles asumidos frente a la violencia por género



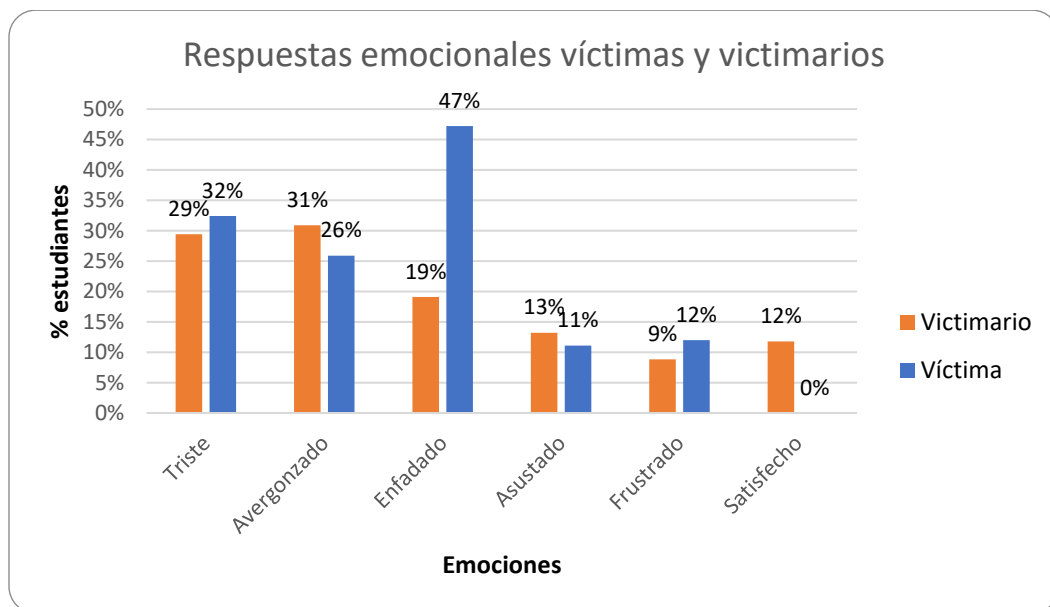
Fuente: elaboración propia

Las respuestas emocionales derivadas de las situaciones de violencia para los estudiantes víctimas y victimarios pueden apreciarse en la figura 10, la cual permite realizar un análisis comparativo entre ambos perfiles. Para el caso de los victimarios, las emociones experimentadas que tienen mayor porcentaje son la vergüenza con un 31% y la tristeza con un 29%, lo cual significa que podrían experimentar sentimientos de arrepentimiento o algún tipo de conflicto interno

posterior a la realización del acto violento. Es relevante también resaltar que un 12% de los agresores demuestra emociones de satisfacción al ejercer la violencia, esto puede llevar a concluir que existe un sentimiento de logro o de poder frente al otro que refuerza este tipo de conductas, junto con la ausencia de empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y reconocerle desde su humanidad, desde sus sentimientos, emociones, necesidades y vulnerabilidades.

De acuerdo con los resultados, el porcentaje más alto de emociones por las que atraviesan las víctimas es el enojo con un 47%, seguido de la tristeza con un 31% y la vergüenza con un 26%. Se evidencia entonces que el enojo es la emoción predominante, siendo esta una emoción que puede contribuir a que haya una reacción violenta por parte de la víctima como respuesta a dicha agresión, generando así que se intensifique el conflicto y conduzca a una mayor afectación de las relaciones interpersonales entre pares, así como la probabilidad de aumentar el daño físico o psicológico.

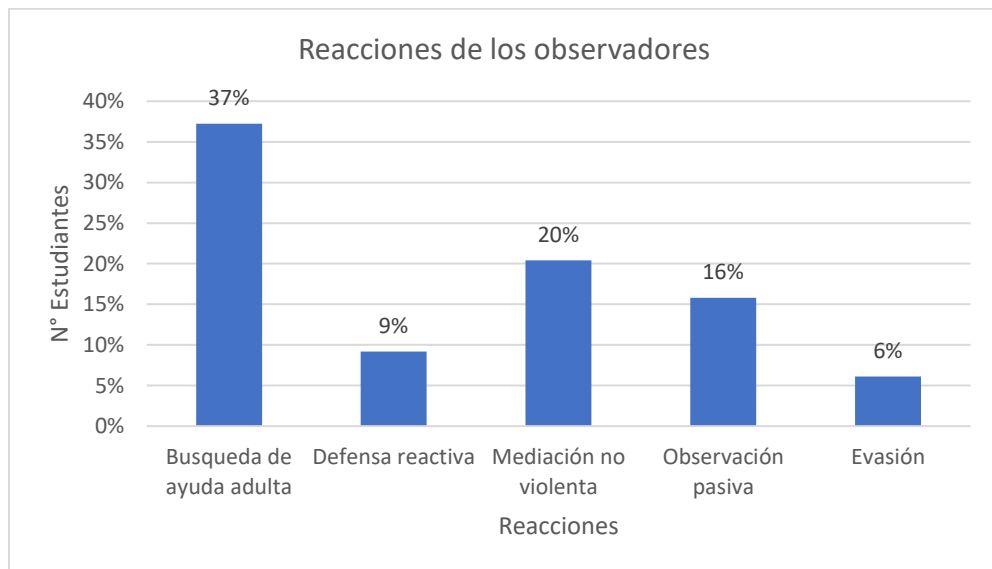
Figura 10. Respuestas emocionales víctimas y victimarios



Fuente: elaboración propia

Las manifestaciones de violencia entre estudiantes generan respuestas emocionales negativas como la tristeza, la vergüenza, el enojo, el miedo y la frustración, estas producen marcas psicológicas que de no atenderse pueden conllevar a que los/las estudiantes experimenten problemas de salud mental, baja autoestima, poco sentido de pertenencia y cohesión social, malas relaciones interpersonales entre pares e incluso, desinterés y bajo rendimiento académico.

Figura 11. Reacciones de los observadores

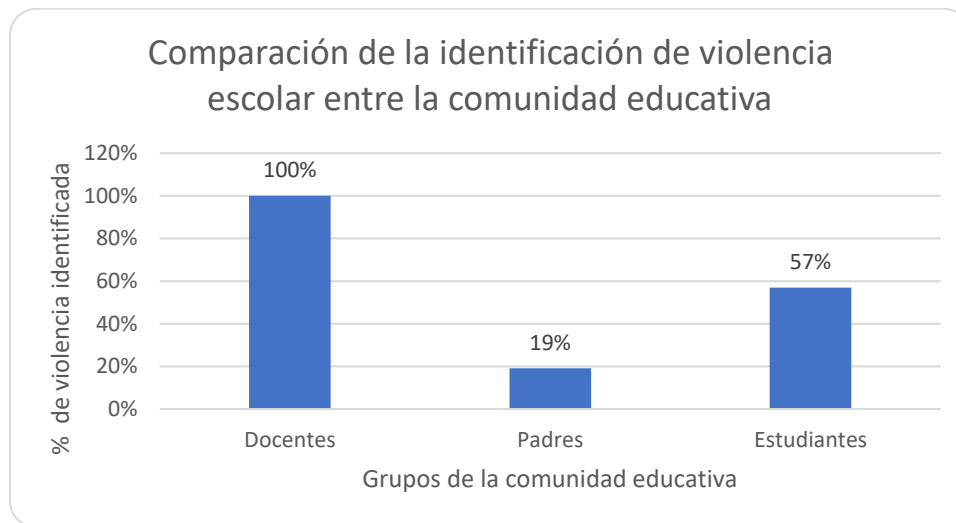


Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de estudiantes que manifestaron haber observado comportamientos violentos en la institución educativa es el más alto, por lo cual, fue importante conocer el tipo de reacciones que se generan para este perfil de participación. Es así como la figura 11 muestra que para la mayoría de estos representada con un 37%, al identificar este tipo de comportamientos entre sus compañeros recurren a la búsqueda de ayuda de algún adulto como un docente o coordinador y otro 20% busca mediar de manera no violenta el conflicto, esto demuestra una estadística positiva para la promoción de un ambiente escolar seguro para los estudiantes.

Sin embargo, existe otro porcentaje importante de estudiantes que adoptan reacciones negativas cuando observan alguna agresión, siendo estas la observación pasiva con un 16%, la defensa reactiva con un 9% y la evasión con un 6%. Estos datos representan una necesidad educativa para los estudiantes sobre el tipo de estrategias de mediación y de manejo de los conflictos que pueden implementar frente a estas situaciones, de esta manera se lograría promover una participación más activa desde la base estudiantil que contribuiría a la prevención de la violencia escolar y la promoción de la cultura de paz.

Figura 12. Comparación de la identificación de violencia escolar entre la comunidad educativa



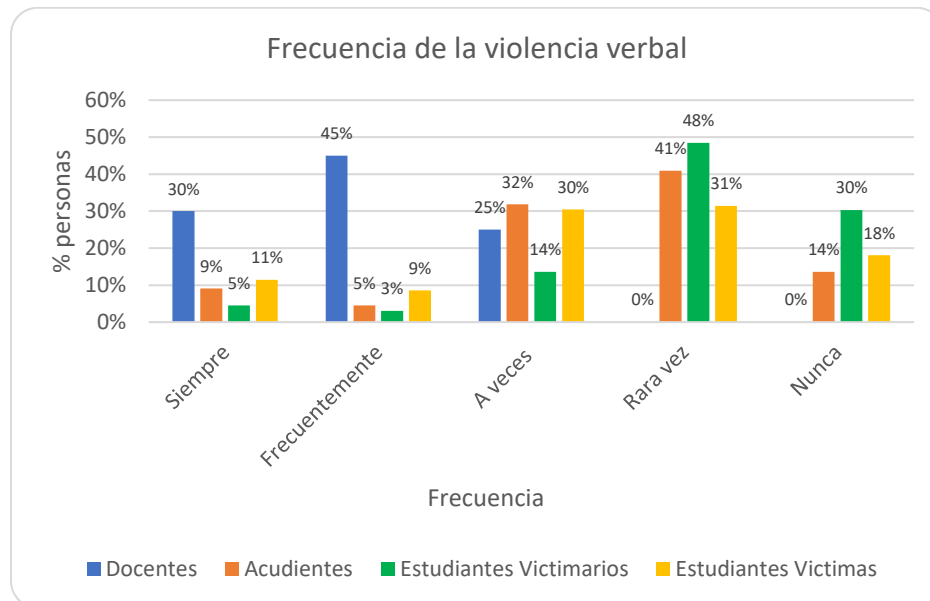
Fuente: elaboración propia.

La figura 12 permite realizar un análisis comparativo sobre la identificación de los comportamientos violentos por parte de los diferentes grupos de la comunidad educativa, evidenciando una percepción más sensible frente a esta problemática por parte del grupo de docentes, puesto que el total de los participantes reconocieron la existencia de conductas hostiles entre los estudiantes, seguidos por los estudiantes con un 57%, y finalmente, tan solo el 19% de

los padres, madres o acudientes manifestaron conocer que sus hijos o acudidos experimentarían actos de violencia al interior de la institución educativa.

De lo anterior es posible interpretar que el alto reconocimiento de la violencia escolar por parte del grupo de docentes se debe a su capacitación, y a la exposición constante de este tipo de situaciones que les conlleva la adopción de roles de mediación, ya que como formadores tienen la responsabilidad de dar manejo a los conflictos escolares. Por otro lado, la percepción de los estudiantes difiere porcentualmente de la de los docentes, lo cual puede deberse a la normalización o la aceptación implícita de los comportamientos violentos por un gran número de estos, siendo tal vez considerados como parte de la identidad estudiantil. El poco conocimiento por parte de los padres, madres o acudientes sobre las situaciones de violencia que experimentan los estudiantes puede implicar una falta de comunicación entre estos y sus tutores, así como la poca articulación de estos últimos en las instancias de participación democrática que implementa la institución educativa.

Figura 13. Frecuencia de la violencia verbal

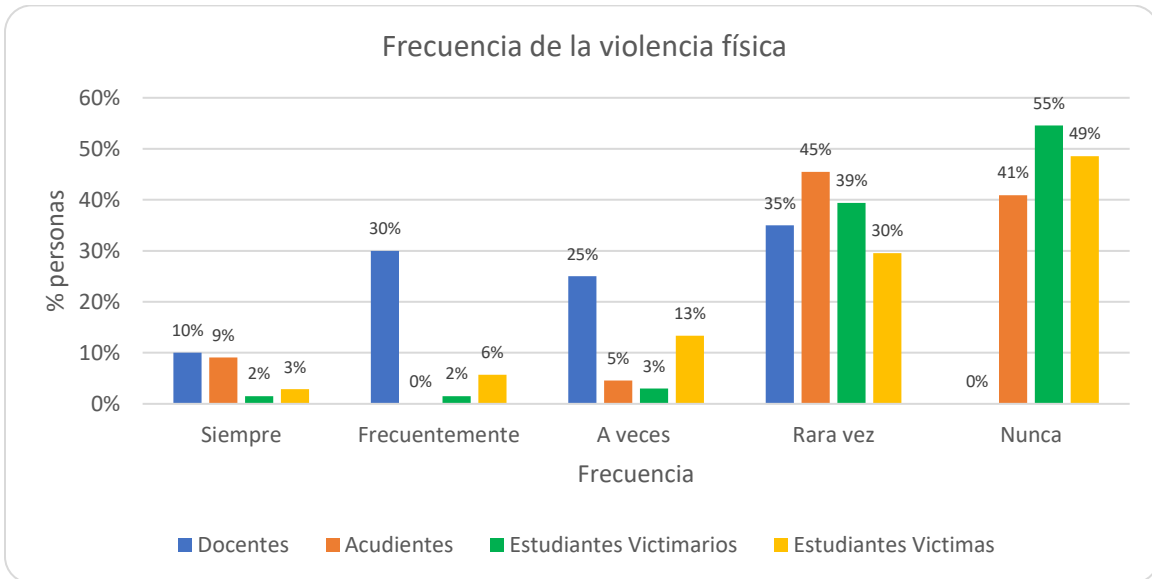


Fuente: elaboración propia

La figura 13 permite conocer los resultados que arrojaron los datos sobre la frecuencia experimentada referente a la violencia verbal. Es posible observar entonces que el grupo de docentes identifica una mayor frecuencia de este tipo de violencia, un 30% de ellos manifiesta que diariamente identifica situaciones como gritos, insultos y apodos, y otro 45% refiere que estos comportamientos ocurren más de dos veces a la semana entre los estudiantes. Los padres, madres o acudientes expresan mayoritariamente con un 40% que de una a dos veces al mes identifican este tipo de agresiones, junto a otro 32% que reconoce este tipo de violencia entre los estudiantes de una a dos veces a la semana.

Del total de estudiantes que reconocieron agredir a otros estudiantes, tan solo un 8% manifiesta que ejerce violencia verbal más de dos veces a la semana, frente a un mayoritario 40% que refiere que rara vez asume este tipo de comportamientos, es decir, no más de dos veces al mes. Respecto a aquellos estudiantes que expresaron haber sido víctimas, un 20% refiere experimentar este tipo comportamientos más de dos veces a la semana, junto a otro 40% que manifiesta sufrir violencia a través de gritos, insultos o apodos ofensivos entre una o dos veces a la semana violencia.

Figura 14. Frecuencia de la violencia física



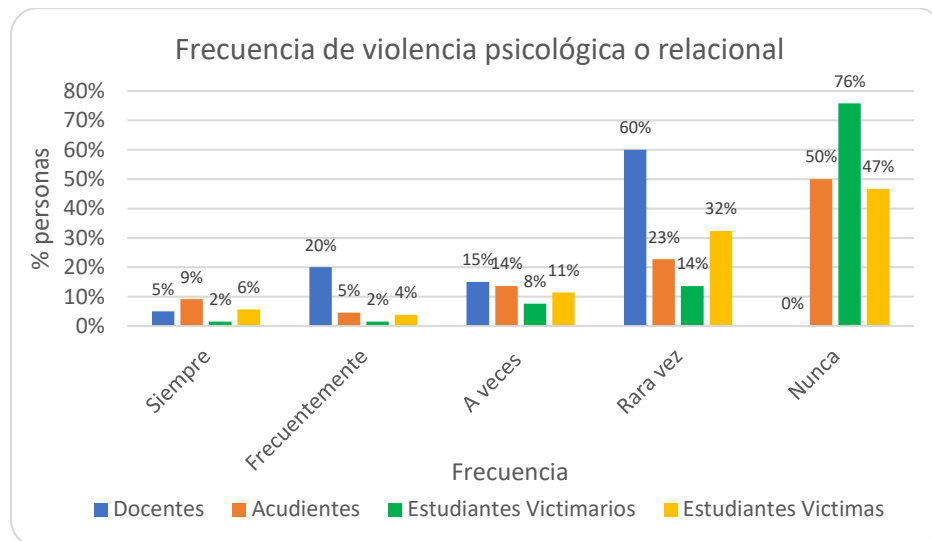
Fuente: elaboración propia

Respecto a la frecuencia de la violencia verbal, puede observarse en la figura 14 que la prevalencia de esta disminuye según las respuestas de todos los participantes, sin embargo, hay diferencias sustanciales en las percepciones de los diferentes grupos. El 40% de los docentes manifiestan que esta tipología de violencia es experimentada por los estudiantes más de dos veces a la semana, un 25% considera que sucede entre una o dos veces a la semana, y un 35% identifica poca frecuencia de golpes, empujones o tirones de cabello, es decir, entre no más de dos veces al mes. Sin embargo, ninguno manifiesta que no se produzca este tipo de violencia entre el relacionamiento de los estudiantes en la institución educativa. Por su parte, los padres, madres o acudientes el 14% considera que ocurre violencia física entre estudiantes no más de dos veces a la semana, un mayoritario 45 % expresa que no más de dos veces al mes, y un 41% no identifica este tipo de agresiones entre los estudiantes.

El porcentaje de estudiantes que afirmaron ejercer violencia hacia sus pares más de dos veces a la semana corresponde al 7% del total, un 33% reconoce agredir físicamente a algún

compañero al menos dos ocasiones al mes, y el porcentaje dominante, un 55%, representa a aquellos que niegan haber realizado este tipo de conductas hostiles. En cuanto a las víctimas, el 22% manifiesta haber experimentado violencia física al menos dos veces por semana, un 30% al menos dos veces al mes, y un preponderante 49% expresa no haber sufrido agresiones físicas.

Figura 15. Frecuencia de violencia psicológica o relacional



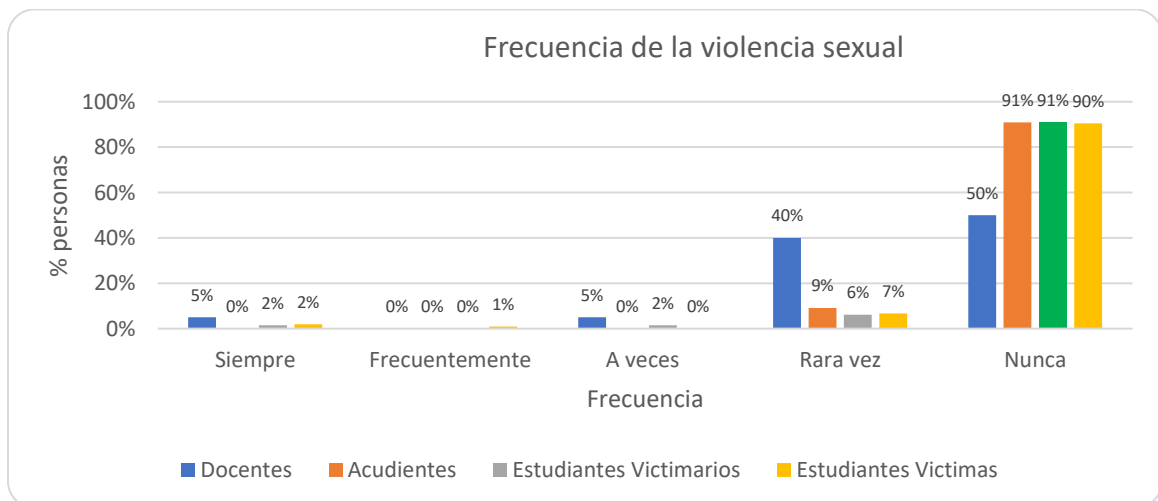
Fuente: elaboración propia

En lo que corresponde a la violencia psicológica o relacional, los datos denotan una reducción en el señalamiento de este tipo de situaciones, muy semejante a lo encontrado en la literatura sobre la dificultad de identificar este tipo de afectaciones dado que el daño causado no es visible o perceptible para los sentidos de manera clara. Por lo tanto, es posible evidenciar que un 40% de los docentes manifiestan observar este tipo de comportamientos en los estudiantes al menos dos veces a la semana, y para el caso de los padres, madres o acudientes corresponde a un 28%. El porcentaje mayoritario de docentes, con un total de 60%, manifiesta que rara vez se presentan este tipo de situaciones violentas entre los estudiantes y el 50% de los padres, madres o acudientes señalan la no existencia de comportamientos como amenazas, aislamiento, rechazo, entre otros.

El porcentaje de estudiantes victimarios que reconoce realizar este tipo de acciones violentas al menos dos veces a la semana equivale al 12% del total, frente a un preponderante 76% que niega haber asumido alguna vez este tipo de comportamientos. Por su parte, las víctimas que reconocen haber sido afectadas por este tipo de agresiones al menos dos veces a la semana alcanza un 21% en contraste con un mayoritario 47% que niega experimentar violencia psicológica o relacional.

La figura 16 muestra la percepción que tiene la comunidad educativa sobre la violencia sexual en el entorno escolar, permitiendo identificar con base en los resultados que, para la mayoría, representada con un 91% para padres madres o acudientes y un 50% para docentes, este comportamiento nunca ha ocurrido en la institución educativa. Ahora bien, este porcentaje predominante también se refleja en aquel 91 % de estudiantes que negaron haber ejercido alguna vez este tipo de violencia, junto a otro 91% de estudiantes que expresan no haber experimentado agresiones como ser tocados de manera inapropiada o recibir comentarios o insinuaciones con connotaciones sexuales.

Figura 16. Frecuencia de la violencia sexual



Fuente: elaboración propia

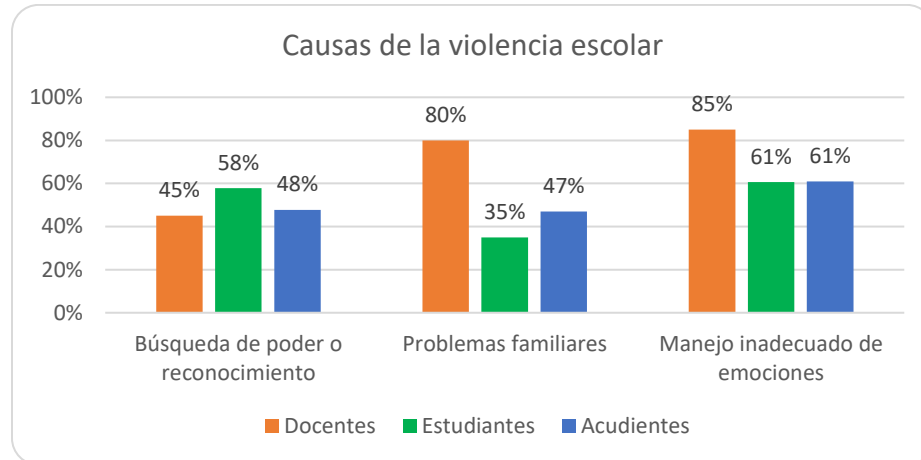
Si bien es cierto que todo tipo de violencia es perjudicial y puede generar impactos físicos y emocionales, la violencia sexual es aquella que produce los daños más profundos, por dicho motivo, pese a que el porcentaje no es mayoritario ni su frecuencia en términos numéricos es sustancial, este hallazgo si es significativo y alarmante, ya que el 50% de los docentes y el 9% de los padres, madres o acudientes identifica este tipo de conductas violentas entre los estudiantes al menos dos veces al mes, y con la misma periodicidad el 9% de los victimario reconoce llevar a cabo estas acciones y el 10% de las víctimas afirma que sufren este tipo de violencia.

Como pudo observarse, el tipo de violencia que más afecta a la comunidad estudiantil es la verbal, es posible identificar que el 100% de los docentes afirmaron que situaciones como gritos, apodosos o insultos ofensivos suceden al menos dos veces a la semana, y aunque no se evidencia un reconocimiento representativo por parte de los victimarios, si existe un porcentaje significativo del 50% de las víctimas que manifiesta haber sido afectadas por este tipo de agresiones en la misma periodicidad. La violencia física y la violencia psicológica o relacional, aunque disminuye en porcentaje también es identificada por la comunidad académica, principalmente, docentes y estudiantes víctimas, y finalmente, como se mencionó anteriormente, aunque la violencia sexual no tiene un alto porcentaje, teniendo en cuenta que este tipo de agresiones tiene consecuencias profundas y duraderas que afectan el bienestar emocional de sus víctimas, es necesario implementar acciones que conduzcan a la prevención y la atención de este tipo de conductas entre los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, es posible interpretar que la violencia escolar es una problemática presente en la institución educativa, y aunque las frecuencias de sus tipologías varían de acuerdo al grupo de referencia, a través de los hallazgos de esta investigación se hace evidente la necesidad de crear procesos dirigidos a prevenir y atender este tipo de comportamientos que afectan física y

emocionalmente a la comunidad estudiantil, y que puede tener consecuencias en su salud mental, en el deterioro de las relaciones entre pares, y contribuir al bajo rendimiento académico.

Figura 17. Causas de la violencia escolar



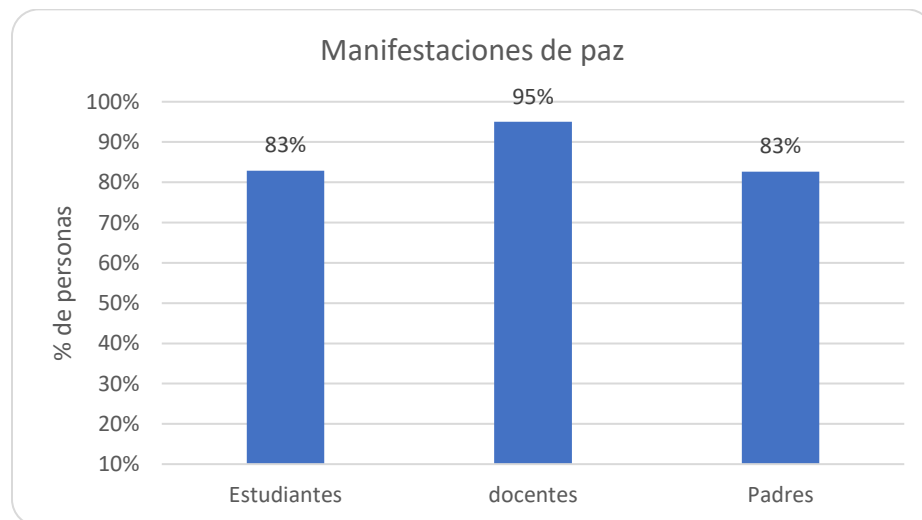
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, las tres principales causas por las cuales los estudiantes ejercen violencia señaladas por los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, pueden observarse en la figura 17. Estos datos evidencian que aunque docentes, estudiantes, padres, madres o acudientes fueron congruentes al identificar las mismas tres causas de violencia, siendo estas la búsqueda de poder o reconocimiento, los problemas familiares, y el manejo inadecuado de las emociones, con porcentaje mayoritario asignado para el manejo inadecuado de las emociones como la principal de estas tres, representando a un 61% de los estudiantes y los padres, madres o acudientes, y un 85% de los docentes, la segunda causa difiere entre estos grupos. Los estudiantes con un 58% y los padres, madres o acudientes con un 48% señalan como segunda causa principal la búsqueda de poder o reconocimiento, mientras que los docentes con un 80% considera que los comportamientos violentos se producen a causa de problemas familiares.

Estos datos reflejan una congruencia en la percepción sobre la falta de control o el manejo inadecuado de las emociones como la causa principal que conlleva al ejercicio de la violencia por parte de los estudiantes, destacando la necesidad de implementar procesos que fomenten la educación emocional con el fin mejorar la autorregulación. También es importante desarrollar programas que promuevan la empatía entre los estudiantes y el rechazo de la violencia como método de obtención de poder o reconocimiento, y la articulación con las familias con el fin de que se promuevan entornos familiares que enseñen a ejercer la paz y no la violencia.

En contraste con los comportamientos violentos identificados por los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, la figura 18 muestra el porcentaje de participantes que afirman haber experimentado u observado comportamientos pacíficos en el contexto escolar. Es entonces que es posible observar que el 95% de los docentes y 83 los padres, madres o acudientes manifiestan observar manifestaciones de paz entre los estudiantes, y una mayoría de estudiantes representada también con un 83% confirman este tipo de experiencias pacíficas en el relacionamiento con sus compañeros.

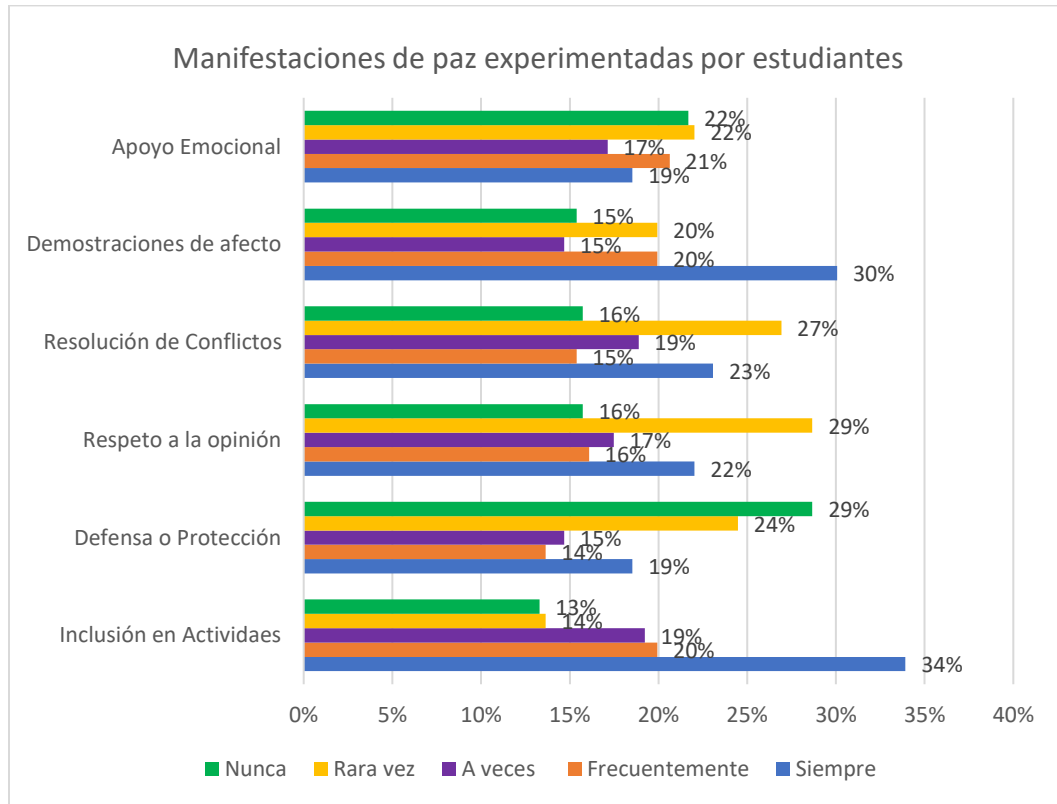
Figura 18. Manifestaciones de paz



Fuente: elaboración propia

La figura 19 muestra la frecuencia de los tipos de expresiones de paz que los estudiantes han experimentado en la institución educativa. Los espacios grupales donde los estudiantes han sido incluidos y han podido participar de manera pacífica, con respeto y buen trato es la expresión de paz que mayoritariamente ha sido seleccionada por estos, el 73% afirma que ha experimentado este tipo de manifestaciones de paz al menos una vez a la semana. Con la misma frecuencia, el porcentaje de las demás expresiones de paz es el siguiente: 57 % para aquellas situaciones donde los estudiantes han recibido apoyo emocional y ánimo frente alguna circunstancia difícil y el mismo porcentaje, para aquellos momentos donde se ha gestionado de manera pacífica el conflicto sin recurrir a la violencia. El 55% afirma haber experimentado demostraciones de cariño por parte de sus compañeros, y de igual manera, el 55% también refiere haber sido escuchado y haber sentido respeto hacia su opinión en situaciones de conflicto. Finalmente, el 48% reporta haberse sentido protegido o defendido en situaciones de peligro.

Figura 19. Manifestaciones de paz experimentadas por estudiantes



Fuente: elaboración propia

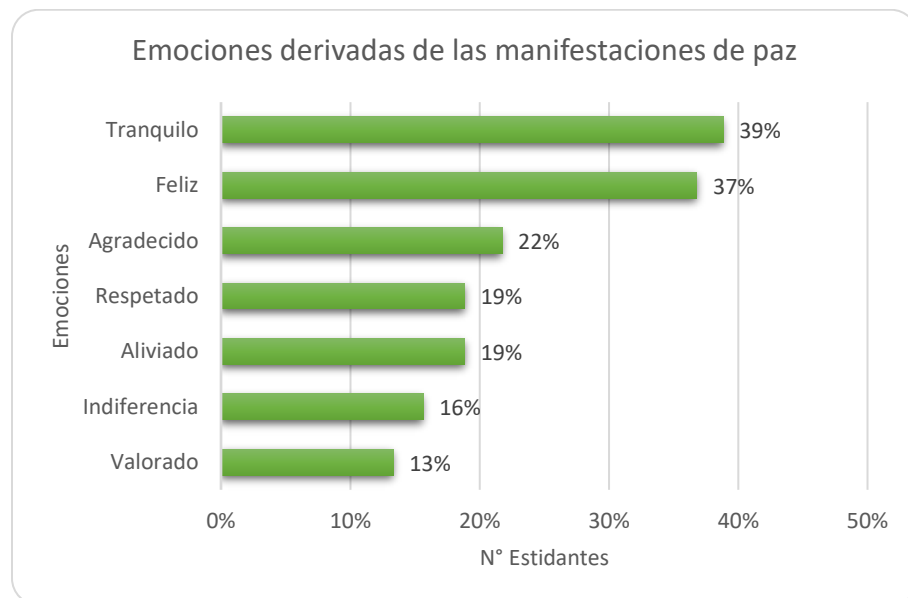
El porcentaje de las diferentes expresiones de paz es significativo, sin embargo, es importante resaltar que los datos demuestran que hay una notable fracción de estudiantes que reportan no haber experimentado estas manifestaciones de paz en la institución educativa. El porcentaje de este segmento de estudiantes que manifiesta no vivir este tipo de situaciones es representado con un 22% para el apoyo emocional, un 15% para las demostraciones de afecto, un 16% para la resolución pacífica de los conflictos, el mismo porcentaje para el respeto a su opinión, un 29% para la protección en situaciones de peligro, y un 13% para la inclusión en actividades grupales.

Lo anterior sugiere que la experiencia de este tipo de manifestaciones de paz no es la misma para la totalidad de la población estudiantil. Teniendo en cuenta la importancia de este tipo de

expresiones al interior de la institución educativa para el buen desarrollo emocional de los estudiantes, como puede observarse en la siguiente gráfica, se hace imperativo desarrollar programas que conlleven a que estas manifestaciones de paz sean experimentadas por la totalidad de estudiantes, ya que esto puede influir en muchas áreas de su vida, como lo es su interés y motivación hacia todo lo que representa la escuela.

La figura 20, muestra las emociones que se derivan de estas expresiones de paz, las cuales son experimentadas por los estudiantes de la siguiente manera: el porcentaje predominante es la sensación de tranquilidad con un 39%, luego un 37% reporta sentirse feliz, esto demuestra el impacto positivo que tiene en los estudiantes las manifestaciones de paz. Un 22% manifiesta sentirse agradecido y un 19% respetado y de igual modo aliviado. Sin embargo, hay una fracción del 16% de los estudiantes a quienes les es indiferente, y tan solo un 13% refieren sentirse valorado, la cual lleva a inferir que para este segmento las experiencias de paz no les son significativas o no les es posible reconocerlas.

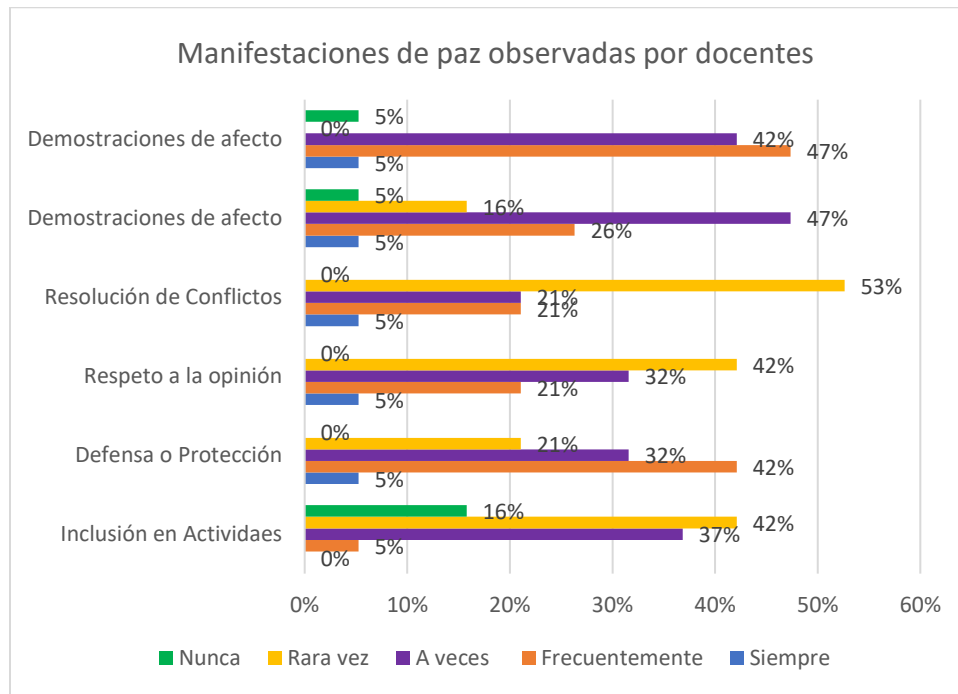
Figura 20. Emociones derivadas de las manifestaciones de paz



Fuente: Elaboración propia

Desde la percepción de los docentes, la manifestación de paz que prevalece mayormente entre los estudiantes con una frecuencia de al menos dos veces a la semana es el apoyo emocional con 94%, las demás se representan en orden descendente con un 79% para la defensa en situaciones de riesgo, un 77% para las demostraciones de afecto, un 58% para el respeto a la opinión, un 47% para la resolución pacífica de los conflictos, y un 42% para la inclusión a participar en actividades grupales.

Figura 21. Manifestaciones de paz observadas por docentes

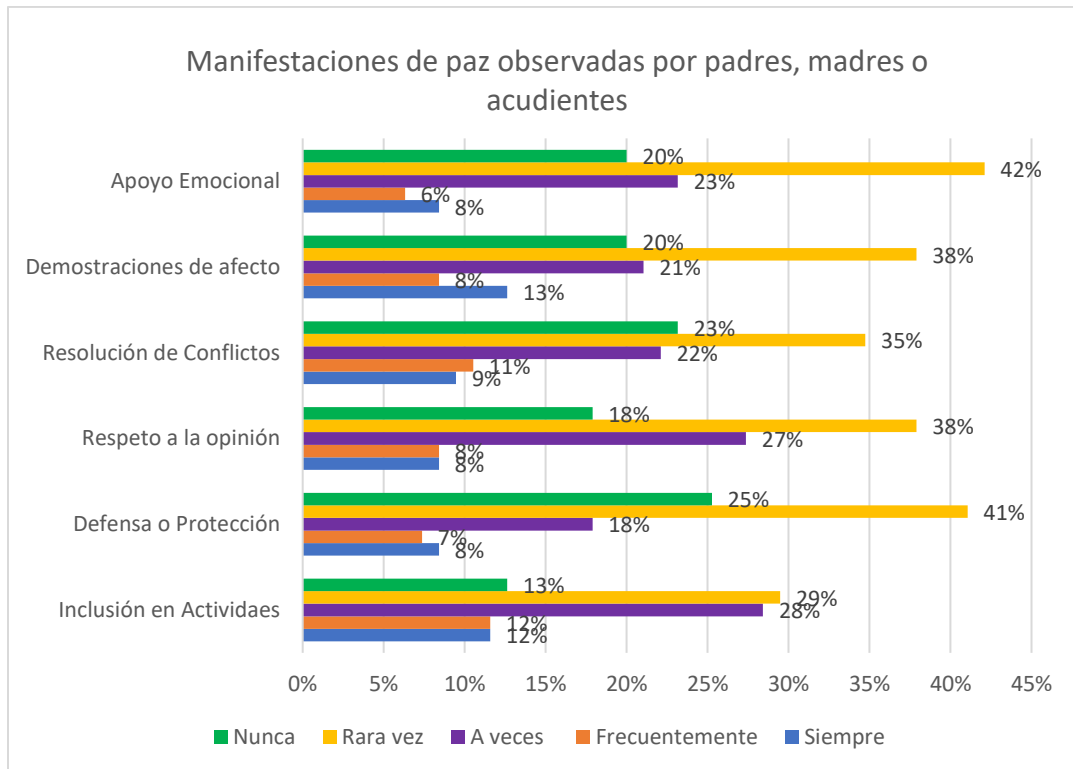


Fuente: elaboración propia

La figura 22 muestra una reducción considerable de las manifestaciones de paz según la percepción de los padres, madres o acudientes. Para este grupo, al igual que para los estudiantes, la principal expresión de paz que es experimentada al menos dos veces a la semana es la de inclusión a participar en actividades grupales con un 52%, seguida del respeto a la opinión con un 43%, continuando con un 42% para las demostraciones de afecto y de igual modo para la

resolución pacífica de los conflictos, posteriormente un 37% para el apoyo emocional y finalmente un 33% para la defensa o protección en situaciones de riesgo.

Figura 22. Manifestaciones de paz observadas por padres, madres o acudientes

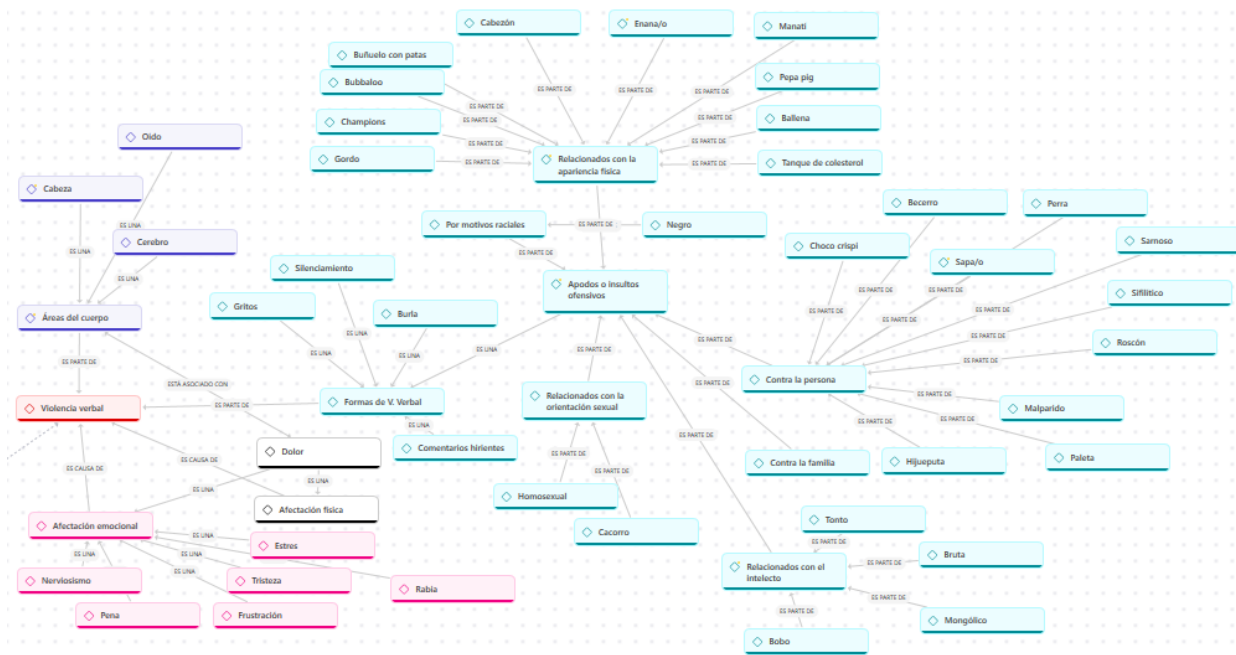


Fuente: elaboración propia

La percepción de los tres grupos varía respecto a la frecuencia con la que se experimentan las manifestaciones de paz, sin embargo, es claro que, desde la experiencia y la voz de los estudiantes, se sugiere que, aunque estas expresiones se encuentran presentes en la dinámica escolar es probable que estas situaciones no se estén presentando con la frecuencia necesaria a fin de que sea significativa para la totalidad de la población estudiantil. Por lo tanto, resulta esencial la creación de procesos que incrementen estas experiencias de modo que sean percibidas y reconocidas por todos los estudiantes, y contribuyan a que su tiempo en la escuela sea principalmente satisfactorio.

A continuación, se presentarán los hallazgos cualitativos recogidos a través de los talleres desarrollados en los grupos focales con los estudiantes de básica y media. Durante estos espacios de formación y reflexión los estudiantes compartieron sus experiencias y aportaron valiosos testimonios que contribuyeron a que se llevara a cabo un proceso de análisis e interpretación de los resultados que permitió la construcción de redes en las que se evidencian los códigos y las categorías creadas acerca la convivencia escolar en la institución educativa basadas en las declaraciones de los estudiantes. En este sentido, fue posible crear dos grandes categorías en torno a la convivencia escolar, los comportamientos violentos y las manifestaciones de paz.

Figura 23. Red violencia verbal



Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la figura 23, los testimonios de los estudiantes permitieron identificar que uno de los comportamientos violentos que más afecta a la comunidad estudiantil

es la violencia verbal, la cual se manifiesta a través de los gritos, las burlas, los comentarios hirientes, el silenciamiento, pero principalmente a través de los apodos o insultos ofensivos.

En los relatos recogidos, uno de los códigos con mayor enraizamiento en las narrativas de los estudiantes fueron los insultos o apodos ofensivos. Las expresiones recogidas a través de los testimonios de los estudiantes que son parte de esta subcategoría reflejan aspectos personales y cumplen el propósito de producir algún tipo de daño o afectación emocional. Dentro de este subconjunto se encuentran aquellos relacionados con la apariencia física, el intelecto, la orientación sexual, aquellos que van en contra de la persona, en contra de la familia o aquellos apodos o insultos por motivos raciales.

Un ejemplo de estos apodos o insultos hirientes se observa en el siguiente testimonio de un estudiante, quien comparte: “hay veces que tengo violencia emocional, ya que a toda hora me dicen becerro también enano hijueputa, también bobo, triple hijueputa, tonto, malparido, sarnoso, rayet, manatí, cachalote” (E10GF). En este relato se refleja que estas palabras tienen un impacto emocional significativo puesto que la víctima define esta violencia como una de tipo emocional, evidenciando la afectación en su autoestima y en su salud mental.

Otra estudiante declara haber experimentado emociones de rabia y tristeza al ser agredida por un compañero de clase quien se refirió hacia ella con un lenguaje altamente ofensivo: “Una vez un compañero del salón llegó y me dijo que yo era una perra, hijueputa. Yo me sentí muy mal porque él, sin ninguna razón, me tenía que decir eso ese día, a mí me dio mucha rabia y tristeza” (E14GF). Las palabras usadas por ese estudiante no pueden ser valoradas como parte de una broma inadecuada, estos términos tienen implicaciones profundas que conllevan a considerar dinámicas de violencia de género, y ataques directos a la dignidad humana.

Existen otro tipo de insultos comunes entre los estudiantes relacionados con las capacidades intelectuales que generan impactos emocionales, como “bruta”, “bobo” y “mongólico”, como puede identificarse en el siguiente testimonio: “Los insultos como usted es bruta, una sapa, esto causa tristeza” (E3GF). Estas palabras descalificativas que cuestionan el desempeño cognitivo de la persona pueden generar impactos en la autoimagen, provocar inseguridades e influir en el comportamiento en clase.

Es posible inferir que estas agresiones verbales han sido normalizadas por los estudiantes al punto de justificarlas con el pretexto de tratarse de algún tipo de broma, por ejemplo, un estudiante manifiesta que ha observado lo siguiente:

Vi cuando los compañeros de mi salón le dicen apodos a un compañero de ellos como Champions o homosexual y más cosas. Y a veces él dice que ya no lo molesten y ellos no lo dejan. Le dicen que no sea bobo, que es jugando, y él se siente mal y dice que ya lo dejen o que si no él va a ir a coordinación y los acusa, pero nunca va. (E4GF)

En este testimonio se observa que pese a las solicitudes de la víctima, los agresores continúan generando este tipo de comportamientos, minimizándolos como si se tratara de una trivialidad, evidenciando la poca empatía hacia los sentimientos y emociones del otro, y permitiendo entrever una dinámica de poder donde unos estudiantes justifican el ejercicio de la violencia al ser considera como parte de una broma. Por su parte, la palabra “homosexual” puede estar ocultando algún tipo de actitud homofóbica entre algunos estudiantes ya que el término es usado para agredir verbalmente o como un insulto relacionado con la orientación sexual.

Adicionalmente, al consultar a los estudiantes por el significado de la palabra “champions”, ellos refirieron lo siguiente “es la copa, es por las orejas, por decirle orejón” (E2GF), demostrando

que se trata de uno de los insultos relacionado con la apariencia física que busca burlarse y ridiculizar al estudiante por una característica que hace parte de su cuerpo. En la gráfica 21 es posible observar que además de este término hay otras palabras recopiladas a través de las narrativas de los estudiantes que son usadas como una herramienta que descalifica la apariencia física de la persona, algunas de estas son: Enana, cabezón, Pepa pig, manatí, ballena, tanque de colesterol, buñuelo con patas, gordo, etc.

Los apodos o insultos no es la única expresión de la violencia verbal en el relacionamiento de los estudiantes, también está el silenciamiento, es decir, el mandar a callar a la persona anulando su voz y así la posibilidad de compartir sus pensamientos o sentimientos “Me pasa que hablo mucho, me gusta participar y hablar mucho en las clases o temas que son de mi interés y me mandan a callar” (E7GF). La burla es un mecanismo mediante el cual se ejerce violencia sin embargo suele disfrazarse de humor por parte de los agresores.

Otro de los códigos más recurrentes en las narrativas de los estudiantes son los gritos. El uso de un tono elevado de la voz en una conducta común entre los estudiantes, como se puede observar en los siguientes testimonios: “Se gritan por cualquier cosa, si acaso se cae un lapicero y se gritan” (E4GF), “que me griten me hacen sentir mal y se siente feo, yo no lo experimento todos los días, pero algunos de mis compañeros sí” (E3GF), “a mí me han gritado por no saber jugar fútbol y me han hecho sentir mal (E1GF). Estos fragmentos permiten entender que los gritos son un comportamiento frecuente y normalizado, evidenciando en algunos estudiantes la poca habilidad para comunicarse de manera asertiva, llevando a que experimenten con regularidad un ambiente escolar hostil que afecta negativamente su bienestar emocional.

Estas manifestaciones de violencia verbal producen afectaciones físicas en algunas áreas de cuerpo, por ejemplo, ciertos estudiantes manifestaron experimentar dolor de cabeza o de oído a causa de los gritos, otros le dieron una cualidad emocional a la afectación, puesto que señalaron el cerebro como metáfora del área corporal afectada. Como consecuencia de esta afectación algunos de los estudiantes manifestaron que experimentaron emociones mayoritariamente de tristeza, otras no tan recurrentes, pero no menos importantes como la rabia, la frustración, la pena, el nerviosismo y el estrés.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible concluir que las agresiones verbales están fuertemente arraigadas entre los estudiantes, lo cual ha llevado a su normalización y a que encuentre diversas formas de expresión como insultos, apodos, gritos, malos comentarios, entre otros. Es así que esta se configura como el principal tipo de violencia que afecta el clima escolar y produce afectaciones en el bienestar físico y emocional de los estudiantes, e influye irremediamente en su identidad, relaciones interpersonales y rendimiento académico.

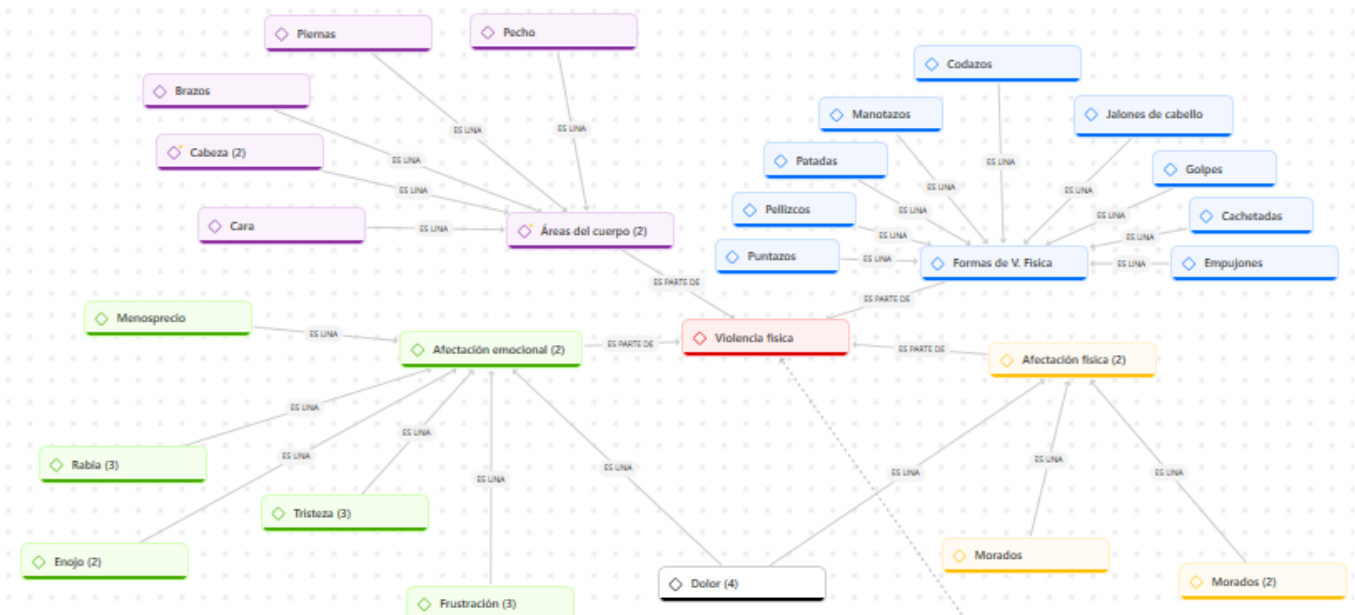
Ahora bien, la violencia física es otra de las subcategorías con mayor señalamiento en los relatos de los estudiantes, estos manifiestan haber observado o experimentado múltiples formas de agresiones hacia su cuerpo, como golpes, empujones pellizcos, jalones de cabello, puntazos, manotazos, codazos, patadas y cachetadas. Una estudiante sobre el relacionamiento entre algunos estudiantes expresa: “se pegan entre ellos, se hacen morados en los brazos y en las piernas y se tratan feo”(E7GF). Estas múltiples formas de expresión de la violencia física demuestran su normalización y la dimensión de esta problemática que afecta a la comunidad estudiantil.

Otro estudiante manifiesta que las agresiones físicas que ha experimentado le han provocado emociones negativas como tristeza y enojo: “me han pellizcado y eso me hace sentir

triste y enojado, me han pegado a puños en mis brazos y me ha hecho sentir triste. Me han sacado gatos y eso me enoja. Me han pegado patadas en mis piernas” (E22GF). Como este, otros participantes también manifiestan que las agresiones físicas les han generado afectaciones emocionales: “Me siento triste cuando me agreden físicamente como golpearme, pegarme, maltratarme o gritarme” (E10GF), “me han jalado el pelo, me han hecho sentir muy mal, enojado y triste a la vez.” (E15GF).

El enojo y la tristeza es la reacción emocional más señalada por los estudiantes, pero también manifiestan otras como la frustración, la rabia y la sensación de menosprecio. Es posible observar también que estas agresiones dejan marcas en el cuerpo como moretones y sensación de dolor, y las áreas del cuerpo principalmente afectadas son los brazos, las piernas, la cabeza, el rostro y el pecho.

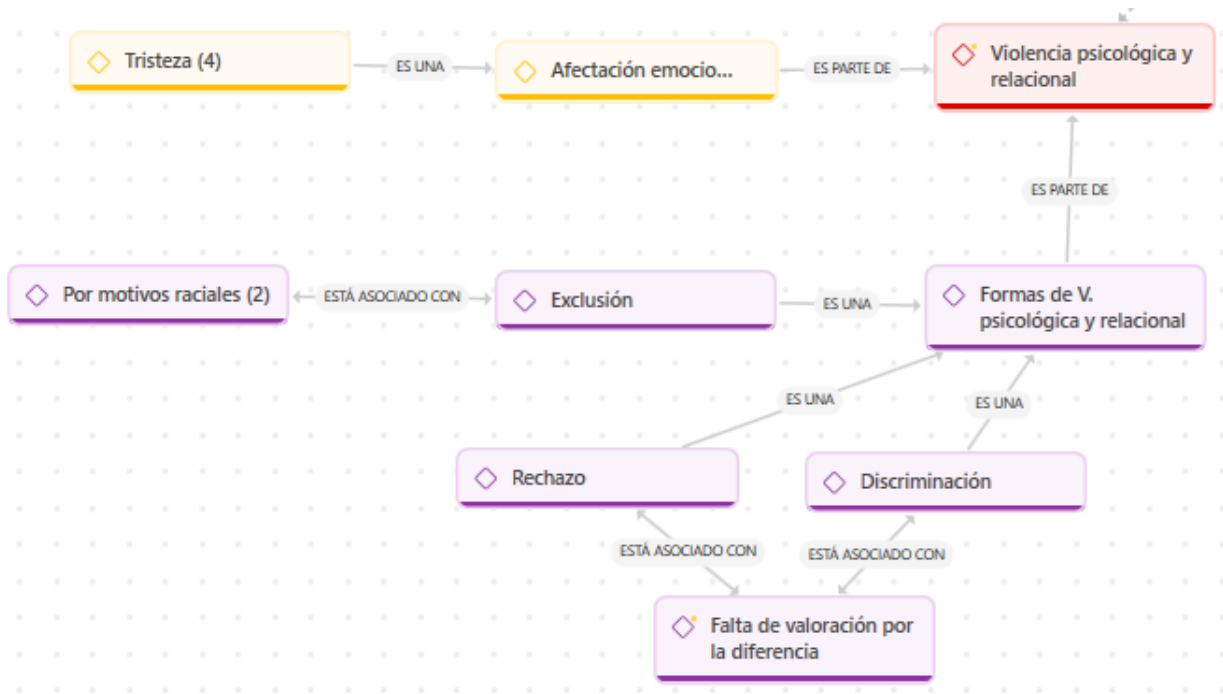
Figura 24. Red violencia física



Fuente: Elaboración propia

Es evidente entonces que este tipo de agresiones han sido normalizadas y están generando afectaciones en el bienestar físico y emocional de los estudiantes, lo cual, resalta la importancia y la urgencia de implementar estrategias que promuevan la convivencia pacífica en la comunidad estudiantil.

Figura 25. Red violencia psicológica o relacional

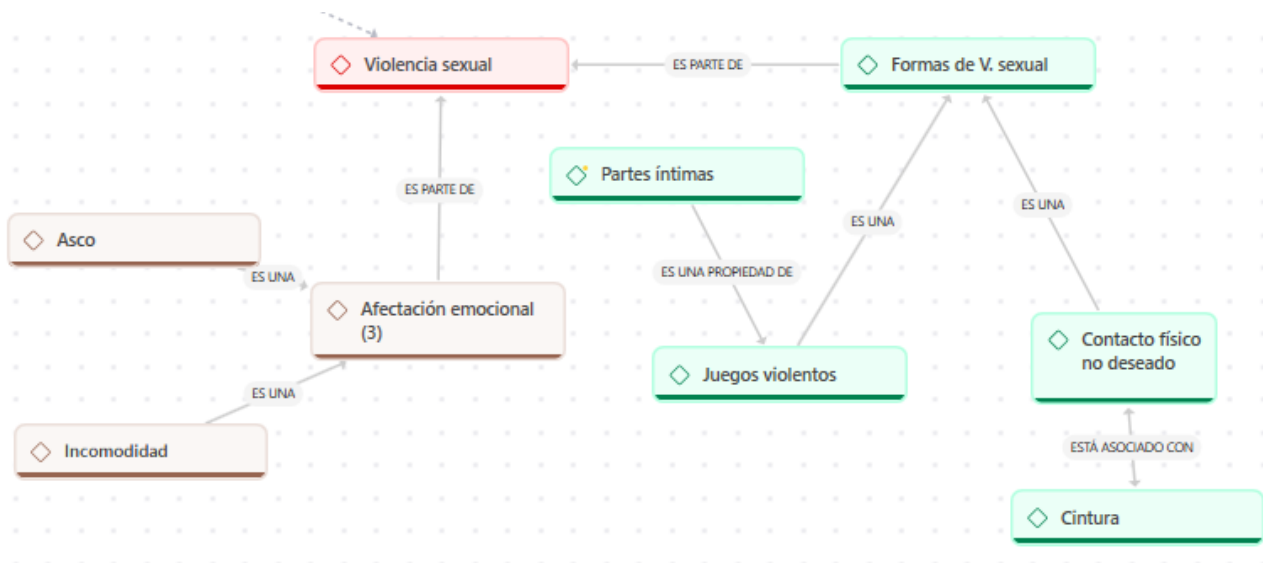


Fuente: elaboración propia.

El dolor emocional experimentado por las víctimas demuestra que la violencia física y verbal va acompañada de un componente psicológico, como ha sido posible observar en las narrativas de los estudiantes, estas agresiones no solo hieren el cuerpo, sino que generan impactos en su autoestima y en su salud mental. Esta violencia psicológica también es posible identificarla en el relacionamiento de los estudiantes a través de la exclusión, el rechazo y la discriminación.

Referente a ellos, algunos estudiantes manifiestan: “me han excluido solo por decir lo que pienso, hay veces en las que me dicen cosas y me siento mal” (E4GF), “A mí me han rechazado en el colegio y dicho groserías como loca, sapo hijueputa” (E9GF), “Me han rechazado por mi color de piel en mi salón y me han hecho sentir mal” (E8GF), “Cuando me excluyen de un grupo me siento mal” (E3GF). Estas prácticas de rechazo, exclusión y discriminación pueden ser menos visibles, pero generan daños emocionales profundos ya que pueden afectar la identidad y la autoestima de los estudiantes. Este tipo de comportamientos evidencian la necesidad de fomentar espacios e inclusión y de valoración de las diferencias que conlleven a un también escolar donde nadie sea rechazado, excluido o discriminado por su color de piel, por sus pensamientos, por sus características físicas o por la no similitud en algún tipo de habilidad.

Figura 26. Violencia sexual



Fuente: elaboración propia

Finalmente, aunque no hubo mucha concurrencia, algunos testimonios de los estudiantes revelaron comportamientos violentos de índole sexuales, como el contacto físico no deseado o no

solicitado que es posible observar el siguiente ejemplo narrado por una estudiante: “cuando una persona toca a otra persona por juego entre comillas de cierta forma que puede llegar a disgustar o incomodar hasta tocar una parte que la persona no quiera, como la cintura” (E20GF). Estas prácticas demuestran que en algunas ocasiones los límites personales no son respetados llevando a que se experimenten sensaciones de incomodidad, además, son minimizados al considerarse como parte de un juego.

Este mismo pretexto es usado con los tocamientos directos a las partes íntimas entre algunos estudiantes, el cual es realizado bajo la idea de un juego que es claramente violento evidenciando los alcances y la magnitud de esta problemática, como se manifiesta en el siguiente relato “He visto que los hombres de mi salón jugando se pegan en las partes íntimas” (E1GF). Estas conductas al ser tenidas en cuenta como un juego entre adolescentes evidencian una normalización, por lo tanto, es importante desarrollar estrategias pedagógicas que eduquen acerca del respeto a los límites personales, como también que lleven a comprender que todo acercamiento físico entre dos personas debe tener de por medio un consentimiento entre ambas partes.

Por otro lado, la gráfica 25 demuestra que, aunque los comportamientos violentos están presentes en la dinámica escolar, estos también coexisten con manifestaciones de paz que fortalecen el sentido comunitario de los estudiantes y contribuyen a que su experiencia en la escuela sea significativa y formativa para sus vidas, algunas de estas expresiones de paz son el trabajo en equipo, el apoyo, la cooperación, la empatía, las expresiones físicas de afecto, el respeto a la identidad, entre otras.

Una de las manifestaciones de paz más resaltada por los estudiantes en sus testimonios fue el trabajo en equipo, con relación a esto una estudiante relata: “me gusta cuando hacemos carteleras, trabajamos grupales y trabajamos de manera armoniosa” (E5GF).

Otro estudiante comparte su experiencia:

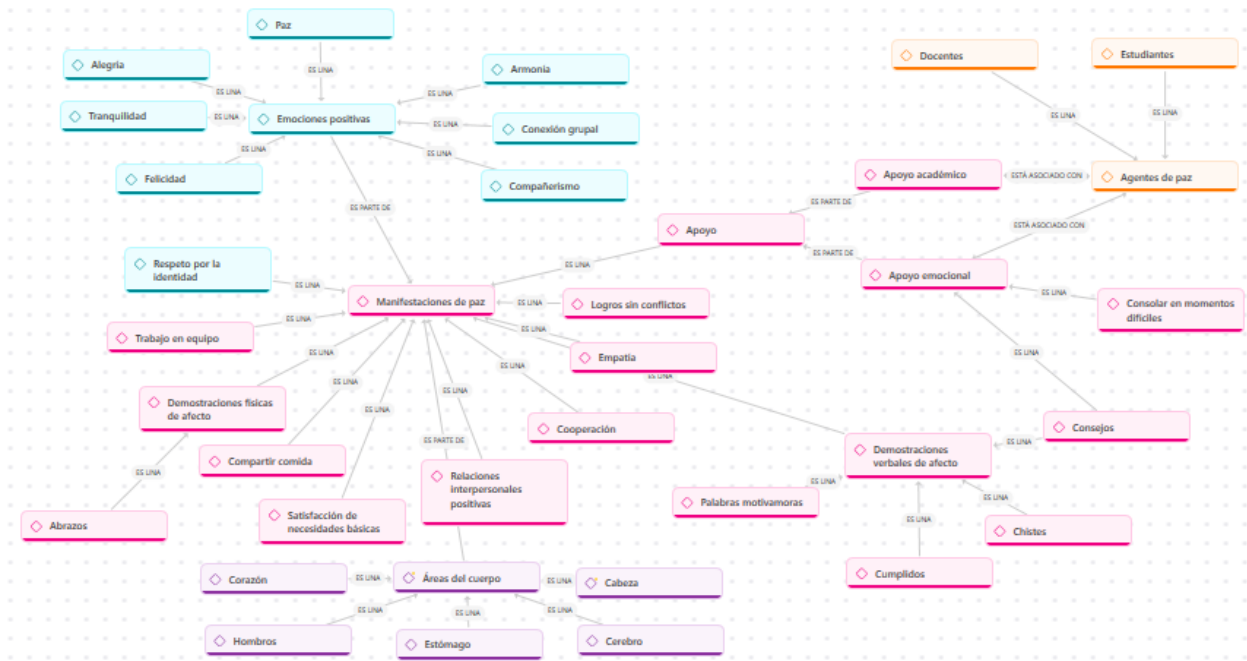
“Cuando nos ponen a hacer grupos en el salón para alguna actividad nos hacemos cuatro compañeros y si terminamos a tiempo y sacamos buena nota nos ponemos felices y si nos felicitan pues nos sentimos orgullosos ya que pudimos hacer un buen trabajo y en Grupo sin tener que gritar o pelearnos.” (E4GF).

Estos relatos demuestran que esos espacios de colaboración y cocreación, permiten que los estudiantes se sientan satisfechos por los logros alcanzados de manera colectiva y experimenten emociones gratificantes por el trabajo armonioso, fomentando así el compañerismo y el mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Las acciones orientadas a brindar apoyo en situaciones de vulnerabilidad emocional o dificultad académica fueron señaladas por los estudiantes como otra manifestación de paz relevante para ellos, tal y como puede observarse en los siguientes relatos: “Cuando yo no me siento bien por un problema hay una compañera que me escucha y me da Consejos, eso me hace sentir en paz y tranquila” (E1GF), “He estado fuera de órbita y han habido profesores y sobre todo profesoras que sin saberlo me han hecho sentir bien porque me dicen o me tratan bonito” (E9GF), “me siento feliz cuando no entiendo algo y mis compañeros y mis profesores me explican.” (E2GF). Estos testimonios evidencian que el acompañamiento en situaciones de dificultad, y las redes de apoyo contribuyen notablemente al bienestar emocional de los estudiantes ya que estos

sienten que no están solos, sino que cuentan con un soporte personal ya sea a través de sus compañeros o alguno de sus docentes.

Figura 27. Manifestaciones de paz



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, las demostraciones físicas de afecto como los abrazos, las caricias son consideradas como una expresión de paz, respecto a esto algunos estudiantes manifiestan: “cuando estoy mal me dan cariños por ser la más pequeña y eso me gusta mucho” (E8GF), “mis compañeros me han abrazado y eso me hace sentir bien” (E7GF). Sin duda, estas demostraciones de afecto y cariño para algunos estudiantes los hacen experimentar emociones positivas, y contribuyen a que se sientan en un ambiente más cálido en donde son queridos y valorados.

La satisfacción de necesidades como la alimentación, aunque no es recurrente en la narrativa de los estudiantes, si es señalada por algunos como una manifestación de paz que no solo suma a su bienestar físico, sino también a su salud mental. Un ejemplo de ello se observa en lo

relatado por estos estudiantes: “me siento feliz cuando me comparten comida” (E21GF),”me siendo feliz cuando me dan el PAE y almuerzo en el colegio” (E21GF). Este tipo de gestos de compartir comida se relacionan además con el cuidado mutuo, y es posible inferir que el programa de refrigerios escolares genera un impacto positivo en los estudiantes ya que estos viven en un contexto social donde tal vez a muchos de ellos no se les garantiza suficientemente su derecho a la alimentación, derivando emociones de felicidad y gratitud frente a la satisfacción de sus necesidades.

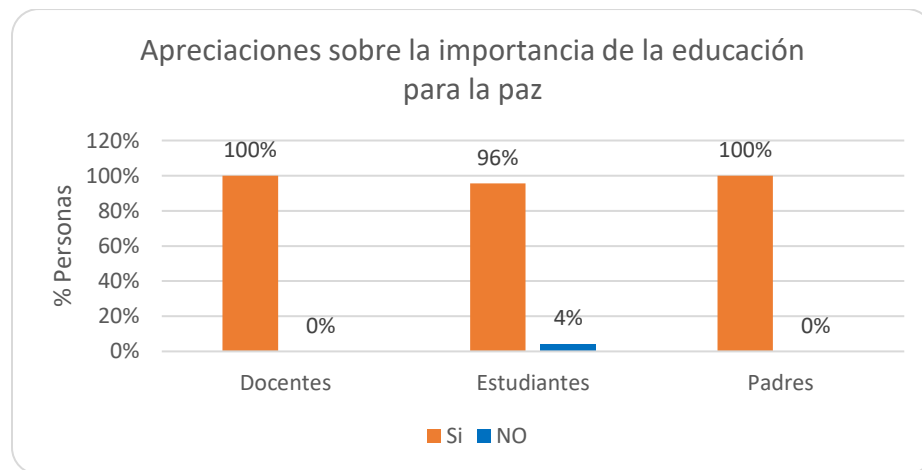
Los relatos de los estudiantes permiten concluir que las manifestaciones de paz y los comportamientos violentos no están presentes de manera aislada, sino que coexisten en la dinámica escolar. Si bien la violencia está generando afectaciones significativas en la convivencia, el contexto escolar no es inherentemente violento, ya que se evidencian entre los estudiantes expresiones de paz significativas como la empatía, el trabajo en equipo, la cooperación, el afecto y el cariño. Estas manifestaciones de paz no solo se constituyen como una oportunidad de transformación de las prácticas violentas y sino, además como un recurso valioso para el fomento de un ambiente escolar más armonioso y pacífico al interior de la institución educativa.

## **7.2 Sobre los ejes temáticos y las estrategias para la construcción de la paz**

En este apartado se abordan los principales temas de interés sobre educación para la paz y las estrategias pedagógicas pertinentes a implementar según las contribuciones brindadas por los estudiantes, los docentes, y los padres, madres o acudientes en los espacios virtuales de participación llevados a cabo a través de la plataforma Google forms, y los testimonios brindados en los talleres desarrollados a profundidad en los grupos focales con los estudiantes.

La figura 28 muestra una receptividad favorable por parte de la comunidad educativa frente a la posibilidad de implementar procesos que promuevan la cultura de paz en la institución educativa. Al consultarles si consideraban importante que los estudiantes aprendieran a ser pacíficos el 100% de los docentes y los padres, madres o acudientes brindaron una respuesta afirmativa, a su vez, la mayoría de los estudiantes representada con un 96% también lo reconoció del mismo modo. Tan solo un 4% de los estudiantes manifestaron que no era relevante este tipo de aprendizaje, y las razones señaladas son principalmente el desinterés sobre este tipo de educación, seguido de la idea de que esto debe enseñarse en casa, y finalmente, la creencia de que ya poseen los conocimientos suficientes.

Figura 28. Apreciaciones sobre la importancia de la educación para la paz



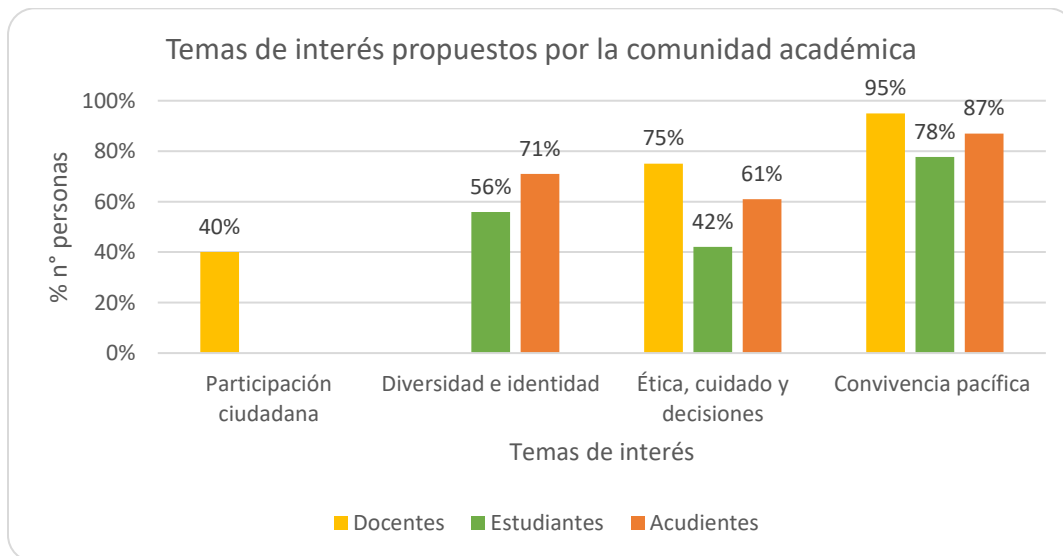
Fuente: elaboración propia

Los principales temas de interés sobre educación para la paz seleccionados por los grupos que integran la comunidad educativa pueden apreciarse en la figura 29. El 78% de los estudiantes manifestaron sentirse atraídos principalmente por aprender acerca de la convivencia pacífica a fin de llevarse bien con sus compañeros y gestionar sus conflictos sin recurrir a la violencia, el 56% consideró importante comprender el respeto y el valor de la diferencia, y el 42% manifestó como

relevante adquirir conocimiento sobre relación entre la toma de decisiones justas y responsables, y la ética y el cuidado de sí mismos y de sus semejantes.

Desde la percepción de los docentes, los principales temas hacia donde debería orientarse la formación para la promoción de la cultura de paz están representados de la siguiente manera: 95% sobre la convivencia pacífica, 75% sobre la ética, el cuidado y la toma de decisiones justas y responsables, y el 40% acerca de la importancia de la participación estudiantil en los espacios democráticos. Por su parte, para los padres, madres o acudientes, la distribución está compuesta por un mayoritario 87% para la convivencia pacífica, seguido de un 71% que señala la importancia del respeto y la valoración de la diferencia, por último, un 61% declara como relevante la enseñanza sobre la ética, el cuidado y la toma de decisiones justas y responsables.

Figura 29. Temas de interés propuestos por la comunidad académica



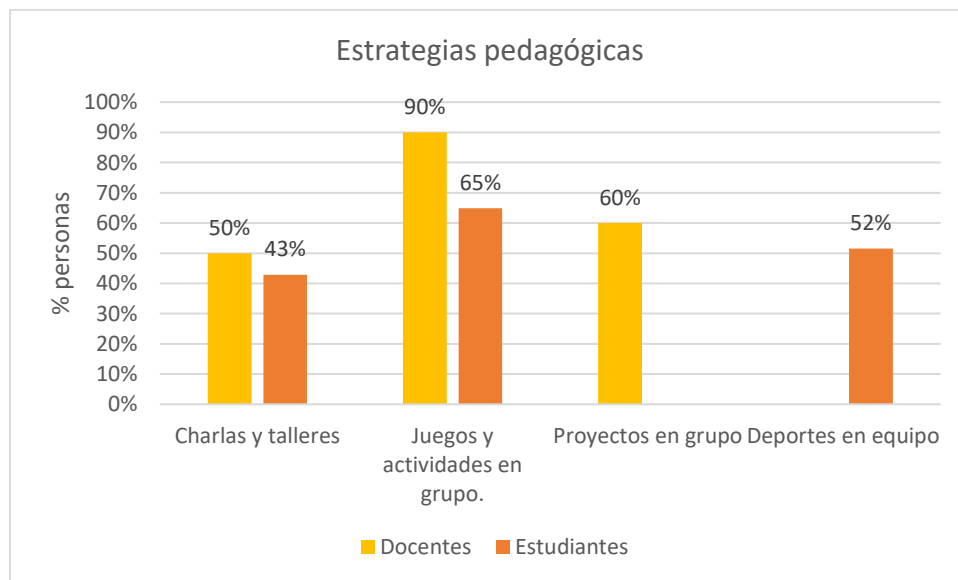
Fuente: Elaboración propia

Las respuestas de los actores que componen la comunidad educativa coinciden en que el tema de mayor importancia y necesidad de aprendizaje por parte de los estudiantes tiene que ver con la convivencia pacífica. Según estos datos, se hace imprescindible orientar procesos que

enseñen a los estudiantes sobre el manejo de sus emociones, el respeto hacia el otro y la resolución pacífica de conflictos. El cuidado y respeto hacia sí mismo y hacia el otro, así como la toma de decisiones justas y responsables es otro aspecto en común que es señalado por la totalidad de participantes, siendo otro punto relevante para tener presente al momento de orientar los ejes temáticos que guiarán la construcción de la estrategia pedagógica para la promoción de la cultura de paz.

Siguiendo este hilo conductor, las estrategias pedagógicas más afines a los intereses de los estudiantes y las características de estos identificadas por los docentes de acuerdo con su experiencia, pueden observarse en la figura número 30. El porcentaje mayoritario de estudiantes representado con un 65% manifestaron que las estrategias pedagógicas estuvieran orientadas hacia la implementación de juegos y actividades en grupo, el 52% les gustaría que se llevaran a cabo deportes en la enseñanza del trabajo en equipo y el respeto a los demás, y el 43% le gustaría participar el charlas y talleres.

Figura 30. Estrategias pedagógicas



Fuente: elaboración propia

Por su parte, los docentes de acuerdo con su experiencia consideran que las principales estrategias que se implementen para desarrollar un proceso de educación para la paz son: los juegos y actividades en grupo con un dominante 90%, proyectos colaborativos que inviten y animen a los estudiantes a que cooperen y encuentren soluciones juntos con el propósito de lograr un objetivo en común, con un 60%, y la creación de charlas y talleres que contribuyan al fomento de la paz con un 50% del total de participantes.

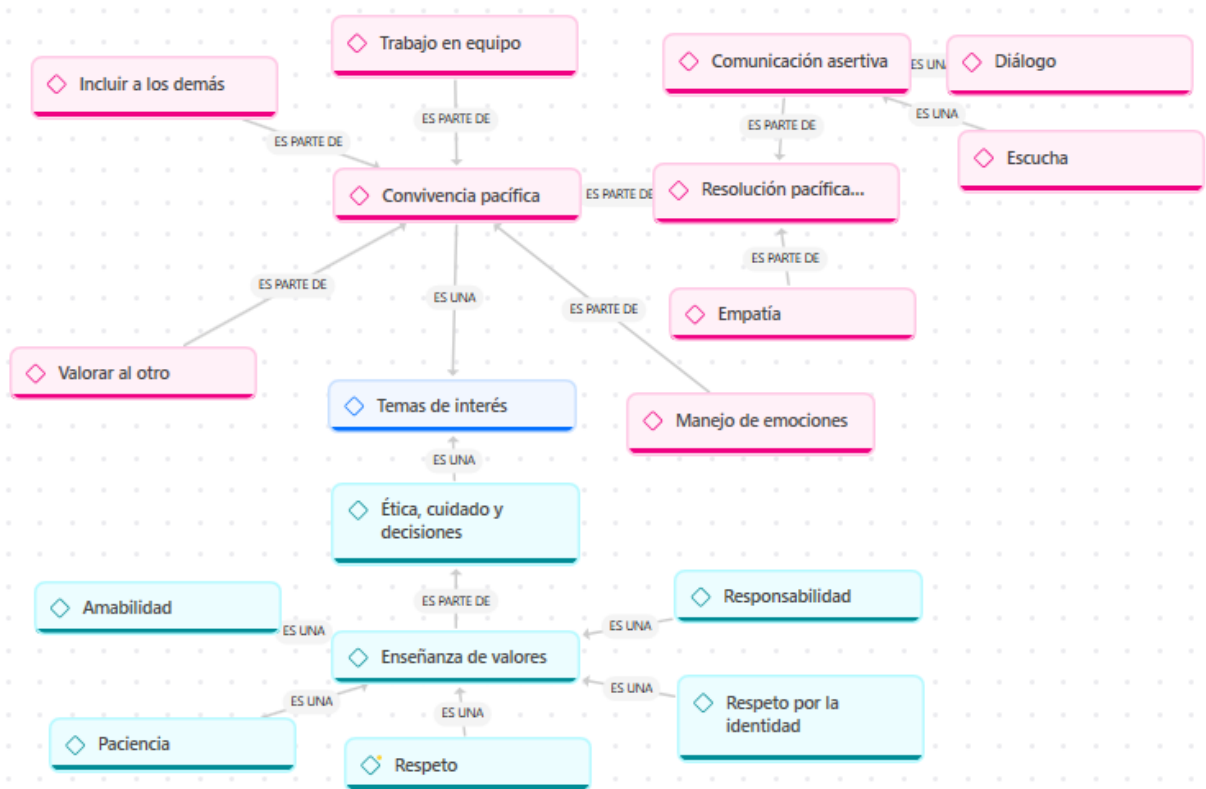
Estas contribuciones brindadas por los diferentes actores de la comunidad educativa permiten comprender las características de la convivencia escolar en la IEPSN, y a su vez, conocer e identificar las principales necesidades, intereses temáticos y estrategias pedagógicas afines a la comunidad estudiantil, siendo todo esto fundamental para construir y proponer una estrategia pedagógica en sitio que promueva la cultura de paz.

Durante los talleres desarrollados en los grupos focales los estudiantes expresaron aquellos temas que según su experiencia escolar consideraron más relevantes a tratar y más interesados en aprender. Este es de suma relevancia ya que todo proceso de aprendizaje significativo parte de la implicación, es decir, debe dar respuesta a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Así entonces, los temas manifestados por los estudiantes se componen de dos grandes ejes, uno relacionado con la convivencia pacífica, cuyos subtemas más referenciados fueron el manejo de las emociones y la resolución pacífica de los conflictos, incluyendo también otros menos frecuentes en los relatos, pero no menos importantes como la inclusión, la valoración del otro, y el trabajo en equipo.

Acerca de la resolución pacífica de los conflictos algunos estudiantes manifestaron que les gustaría aprender: “A dialogar y tratarse bien con respeto, cariño, humildad y valor” (E21GF), “a expresarme bien, a dialogar de buena forma” (E15GF). Me gustaría aprender a solucionar los problemas, discusiones y conflictos a través del diálogo” (E13GF). Es posible identificar entonces que muchos de los participantes reconocen que el diálogo herramienta que se configura como una alternativa a la violencia, por ello expresan su interés y disposición en aprender a comunicarse de manera asertiva con el fin de resolver los conflictos de manera pacífica.

Figura 31. Temas de interés



Fuente: elaboración propia.

Otro tema clave referido por los estudiantes en la necesidad de aprender a manejar sus emociones con el fin de no reaccionar ante un estímulo de manera violenta sino tener la capacidad

de realizar un proceso de regulación que conlleve a la transformación pacífica de los conflictos, tal y como puede observarse en los siguientes relatos: “el colegio debería enseñar es cómo saber manejar las emociones, ya que muchos se ven afectados por estos” (E11GF), “aprender a controlar la rabia, especialmente los juegos de maltratos, eso lástima.” (E20GF), “enseñarles a manejar sus emociones” (E5GF), “deberían hacer una dinámica para el manejo de las emociones” (E7GF). Los estudiantes reconocen en estos relatos la importancia de aprender acerca de cómo manejar sus emociones con el fin de prevenir los conflictos, evidenciando una necesidad manifiesta por ellos mismos sobre la comprensión y regulación emocional.

Finalmente, el respeto y la empatía son otros dos temas que los estudiantes expresan necesarios a fomentar y aprender, algunos de ellos refieren: “el colegio debería implementar mayormente la empatía, cosa que le hace falta a la mayor parte de estudiantes y hasta profesores” (E19GF), “me gustaría que aprendiéramos a respetarnos y a valorarnos, que tengamos paciencia” (E3GF), “a respetar para que me respeten, a no decir cosas feas a los compañeros para no hacerlo sentir mal” (E5GF). La capacidad de ponerse en el lugar del otro y reconocer su humanidad, de respetar y valorar al otro también desde su diferencia, es identificada por los estudiantes como uno tema relevante para aprender a convivir de manera pacífica y transformar positivamente la dinámica escolar.

Estos relatos demuestran que los estudiantes tienen la capacidad de llevar a cabo procesos de reconocimiento de sus principales necesidades, donde identifican sus principales problemáticas y demuestran un interés real en fortalecer sus capacidades y habilidades para hacer la paz y participar con el fin de mejorar el clima escolar.

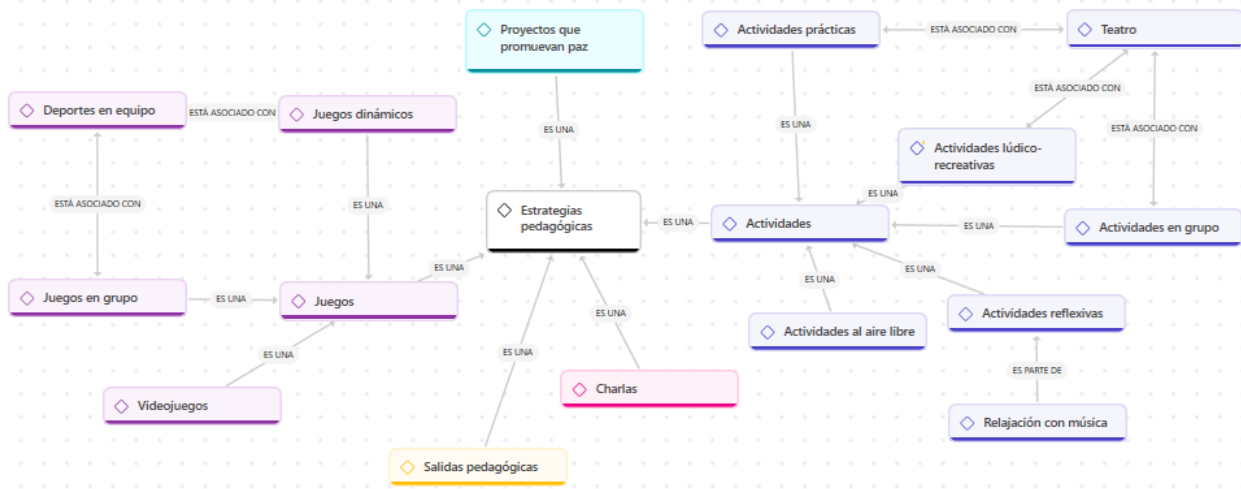
Ahora bien, dentro de estas expectativas temáticas también es necesario tener presente la manera de aprender, está sujeta a muchos aspectos como los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes. Es entonces que los estudiantes en su participación en los grupos focales brindaron importantes aportes sobre las estrategias a implementar con el fin de que la experiencia de aprender a hacer la paz responda no solo a sus necesidades sino también a sus expectativas y logre constituirse como un aprendizaje significativo para sus vidas. Así entonces, las estrategias pedagógicas que obtuvieron mayor enraizamiento en los relatos de los estudiantes fueron aquellas relacionadas con el juego, las actividades prácticas y lúdico recreativas, y las charlas.

El juego es una herramienta pedagógica referida por los estudiantes que puede llegar a ser clave en la promoción de la paz, ya que esta demuestra un gran interés en los participantes como se puede observar en las siguientes narraciones: “me gustaría que les enseñarán por medio de juegos como una rueda y el con una pelota y el que se salga tiene que leer o intentar.”(E23GF), “que hubiera más dinámicas, juegos que tengamos 1 hora más creativa, que no todo sea estar en el salón escribiendo, que salgamos al patio a jugar” (E4GF). El juego con propósito y orientado es sin lugar a duda un medio exponencial para fomentar la capacidad de los estudiantes de hacer la paz, a través los estudiantes podrán aprender acerca de la resolución pacífica de los conflictos y el manejo de sus emociones de una manera divertida y a fin a sus intereses, lo cual aumenta la probabilidad del éxito de la estrategia.

Dado que la población es diversa, es importante desarrollar estrategias variadas que conlleven a que todos los estudiantes se impliquen en el proceso, por ello, las charlas con un enfoque reflexivo fueron referidas como otra de las herramientas a implementar para promover la paz dentro de la dinámica escolar, como puede verse en el siguiente relato: “hacer juegos dinámicos, charlas sobre cómo manejar nuestras emociones” (E1GF). Las charlas pueden llevar

de manera más significativa a aquellos estudiantes que suelen aprender principalmente escuchando, además, desde un enfoque lúdico, las charlas pueden llevar a cabo procesos dinámicos que no solo se limiten a la verbalización de contenidos teóricos.

Figura 32. Estrategias pedagógicas



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, otro de los elementos con mayor señalamiento por los estudiantes que se encuentra en sintonía con sus intereses, son las actividades prácticas y lúdico-recreativas, algunos estudiantes relacionado a esto mencionan: “quiero aprender con actividades recreativas, charlas y actividades con proyectos, juegos y más” (E23GF), “tener una clase más dinámica porque siempre lo mismo, escribir, los talleres serían más dinámicos” (E18GF), el dinamismo es una necesidad pedagógica manifiesta, estrategias que conlleven al desarrollo de actividades al aire libre, el trabajo en equipo, el trabajo manual y práctico son un vehículo para que este aprendizaje se produzca con base en la experiencia y logre impactar de manera positiva la vida de los estudiantes.

### 7.3 Discusiones

Los hallazgos encontrados a través del estudio permitieron comprender las características de la convivencia escolar en la IEPSN. La violencia escolar, entendida según la UNESCO (2022) como todas aquellas agresiones que se experimentan dentro del contexto escolar, se posiciona como una problemática presente y sentida por los estudiantes que integran el establecimiento educativo. Los resultados evidenciaron que el 57% de los estudiantes manifestaron haber observado conductas violentas, un 30% declaró haberla experimentado, y el 19% reconoció haberla ejercido.

A través de un proceso de correlación de datos fue posible identificar que del total de estudiantes que reconocieron haber ejercido violencia, el 12% corresponde al género masculino y el 7% al género al femenino, esto refleja lo manifestado por Guirado, y otros (2011), quienes sostienen que existe un aspecto cultural que conlleva a que los varones ejerzan con mayor frecuencia comportamientos agresivos, dado que se les anima a que asuman este tipo de comportamientos con el fin de transmitir socialmente valor y respeto.

Las principales causas de la violencia escolar identificadas por la comunidad educativa fueron la búsqueda de poder o reconocimiento, los problemas familiares y el manejo inadecuado de las emociones, siendo esta última la que obtuvo un mayor porcentaje. Estos resultados se relacionan con lo propuesto por Debarbieux (2001), quien sostiene que la tendencia académica se orienta a considerar la multiplicidad de factores que originan la violencia escolar, los cuales se adecúan según el contexto.

El uso de poder y reconocimiento identificado como una de las causas principales de la violencia escolar en la IEPSN, concuerda con la definición de agresión instrumental de Chauv, (2003), la cual enfatiza en que la función de este tipo de conductas va orientada a conseguir un objetivo, como puede ser el estatus social del agresor, ocasionando a su vez, que desde el constructo social se conciben este tipo de comportamientos como generadores de beneficios para quien los ejerce, y que se multipliquen y se naturalicen dentro de la dinámica escolar. Por otro lado, el autor también plantea que el contexto familiar y escolar son los lugares donde se origina el ciclo de la violencia, entonces, los hallazgos concluyen que el contexto escolar sí contribuye a reproducción y naturalización de los comportamientos agresivos, así como el entorno familiar, puesto que en este estudio los problemas familiares fueron seleccionados por la comunidad educativa como una de las principales causas de la violencia escolar

Los roles que desempeñan los estudiantes en la dinámica de la violencia escolar se describen en los planteamientos de Vallés (2014), quien relaciona estos perfiles con las emociones experimentadas. Según los resultados del estudio, las conductas agresivas generan no solo reacciones emocionales, sino fuertes afectaciones en la salud mental de los estudiantes tanto para las víctimas como para los victimarios. Los resultados cuantitativos concluyen que el 31% de los victimarios experimentaron emociones de vergüenza y el 29% de tristeza después de llevar a cabo el acto violento, y las víctimas experimentaron principalmente enojo, con un 47% y tristeza con un 31%. Los testimonios de los estudiantes confirman estos datos, ya que la mayoría de las víctimas manifestó haber experimentado emociones de enojo y tristeza al ser agredido, como es posible observar en los siguientes relatos: “Me siento triste cuando me agreden físicamente como golpearme, pegarme, maltratarme o gritarme” (E1GF), “me han pegado puños en los brazos y me ha hecho sentir triste, me han sacado gatos y eso me enoja” (E3GF), “Pues me ponían un apodo

que no me gusta, “enana” y me sentí muy triste” (E6GF), “Las manchas representan que todo lo que nos dicen queda marcado en nosotros, en nuestro ser y en nuestra alma” (E23GF).

Emociones derivadas de la violencia como el enojo manifiesto por las víctimas pueden estar relacionadas con el tipo de agresión reactiva propuesto por Chauv (2003), ya que sin las habilidades de regulación emocional la víctima puede estar convirtiéndose en victimario como respuesta al daño recibido, o como lo señala Ovalles & Macuare (2009), la respuesta violenta se convierte en un mecanismo de supervivencia de dominación de la situación y evitar mostrar algún tipo de debilidad, en cualquiera de los casos, el no manejo emoción conlleva a la reproducción de la violencia escolar, como a su normalización.

Existe convergencia entre los datos cualitativos y cuantitativos al demostrar ambos el daño emocional que causan las agresiones en la salud mental de los estudiantes, esto confirme a lo previamente indicado por la OMS, quien había señalado que la no intervención de esta problemática conlleva graves problemas en el bienestar emocional de los escolares como ansiedad, depresión, aislamiento, entre otros (OMS, 2021). Estas agresiones ocurridas dentro del entorno escolar, según lo señalado por los participantes, son causadas principalmente por un manejo inadecuado de las emociones, relacionado también, con que este haya sido uno de los temas centrales indicados por la comunidad educativa a priorizar en la enseñanza de hacer la paz.

Por otro lado, según la definición de violencia escolar descrita por Ortega (2005), los datos cuantitativos y cualitativos encontraron que las violencias de tipo físico, verbal, psicológica, relacional, en incluso sexual, ocurren dentro de la dinámica escolar, algunas en mayor medida que otras. Por ejemplo, la violencia verbal fue caracterizada como el tipo de violencia con mayor ocurrencia entre los estudiantes. El 75% de los docentes señalaron que este tipo de

comportamientos ocurrían más de dos veces a la semana, mientras que la mayoría de los estudiantes refiere que estas conductas son llevadas a cabo o experimentadas entre una o dos veces al mes. Al profundizar sobre estos comportamientos, los testimonios brindados por los estudiantes mostraron mayor prevalencia de esta problemática que los datos cuantitativos, según sus testimonios este tipo de comportamientos son experimentados todos los días.

Estos testimonios adquieren mayor relevancia cuando se acompañan de una multiplicidad de relatos que demuestra que la frecuencia de este comportamiento es mayor que la reconocida por los estudiantes en el instrumento cuantitativo, sino que además revelan que dentro del universo de términos usados para agredir verbalmente, existen algunos con significados implícitos conocidos principalmente por los estudiantes, evidenciando la creación de códigos compartidos que hacen parte de la dinámica escolar, concordando con sostenido por Guirado, y otros (2011) en su perspectiva de las legalidades subterráneas que hacen parte de la cultura escolar y que dificulta la detección en intervención efectiva por parte de los líderes escolares.

Como ha sido posible evidenciar, las agresiones hacen parte del contexto escolar de la IEPSN, sin embargo, es importante señalar que existe una voluntad manifiesta por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa, sobre la necesidad de implementar procesos educativos que aumenten en los estudiantes sus capacidades para hacer la paz, evidenciado a través de los datos cuantitativos que demuestran que el 100% de docentes y padres, madres o acudientes, y el 95 % de estudiantes manifestaron una receptividad favorable frente a esta posibilidad de intervención pedagógica.

Así mismo, los resultados de este estudio se conectan con los planteamientos de Muñoz (2001) sobre su concepto de paz imperfecta. Si bien, los datos demostraron que algunos conflictos

se han gestionado mediante la vía violenta, también se evidencio que estos comportamientos violentos coexisten con manifestaciones de paz, como el trabajo en equipo con un porcentaje del 73%, el apoyo emocional con un 57%, la resolución pacífica de conflictos, con un 57%, las demostraciones físicas de afecto con un 55%, y actitudes de escucha y respeto, con un 55%. Los datos cualitativos coinciden con los cuantitativos, lo cual denotan cualidades de convergencia que refuerzan este hallazgo.

Es así, que las principales manifestaciones de paz encontradas a través de los testimonios de los estudiantes son el trabajo en equipo, el apoyo emocional o académico y las demostraciones físicas de afecto. Como lo señala Muñoz (2001), es común que las investigaciones orientadas a construir conocimiento que le brinden sustento teórico a las acciones para la paz, tiendan a enfocarse en lo negativo, es decir, en las manifestaciones de la violencia. No se considera que esto esté del todo mal, sin embargo, se comparte con el autor que lo incorrecto es limitar análisis exclusivamente hacia los aspectos negativos, llevando a excluir y desconocer el potencial que tienen las comunidades para hacer la paz desde sus propias características y dinámicas.

Es entonces, que los resultados del estudio permitieron comprender la esencia imperfecta de la convivencia escolar, pero también lograron que se le brinde reconocimiento a las manifestaciones de paz que caracterizan al contexto escolar, llevando a que estas se establezcan, junto con los temas de interés y estrategias pedagógicas, como los puntos de partida de este proceso que tiene el propósito de potenciar las habilidades y las capacidades para hacer la paz que tienen los estudiantes de la institución educativa, desde una perspectiva participativa e integradora para la cual, sus intereses, necesidades y expectativas son los pilares fundamentales de esta intervención pedagógica.

## **8 Propuesta de intervención pedagógica para la promoción de la cultura de paz en la IEPSN**

### **8.1 Nombre de la propuesta**

“Promotores de paz: caminos hacia la transformación colectiva de la convivencia escolar”.

### **8.2 Introducción**

El mundo contemporáneo demanda que la educación sea el instrumento transformador de la sociedad, una educación que además de brindar los conocimientos disciplinares, también se enfoque en el desarrollo integral de las personas y genere propuestas a problemáticas de índole nacional y mundial. Es en este escenario, que construir una propuesta pedagógica orientada a fortalecer las capacidades para hacer la paz toma fuerza y relevancia, ya que a través de esta formación se potencializan las expresiones de paz presentes en la institución educativa.

De esta forma, la presente propuesta pedagógica busca principalmente que la paz sea promovida como acción colectiva e individual, que los estudiantes aprendan a convivir de manera pacífica, que propongan soluciones creativas de resolución de conflictos; y que se detenga, se disminuya y se prevengan las diferentes manifestaciones de la violencia en la institución educativa.

### **8.3 Contextualización**

La violencia escolar es una problemática social que afecta significativamente el desarrollo físico y emocional de los escolares que asisten a los establecimientos educativos del mundo, según un informe de las Naciones Unidas, el 26% de los niños en el mundo experimentan este tipo situaciones críticas en su proceso formativo (Fry, y otros, 2021). La realidad de la Institución Educativa Promoción Social del Norte no difiere de la mundial, teniendo en cuenta que los hallazgos revelados en el presente estudio permitieron conocer que el 30% de los estudiantes que

participaron manifestaron haber sido víctimas de algún tipo de violencia, y el 57% de ellos expresaron haber observado este tipo de comportamientos dentro de la dinámica escolar de la IEPSN.

Las modalidades de violencia más comunes en el entorno educativo según los resultados del estudio fueron la violencia verbal, la violencia física y la violencia psicológica o relacional, permitiendo concluir que este tipo de agresiones no solo están presentes y son frecuentes, sino que además están siendo normalizadas por los estudiantes, lo cual está contribuyendo a que se acepten estos comportamientos disruptivos como parte de la cultura estudiantil que conlleva a definir las interacciones sociales entre los escolares.

Sin embargo, los hallazgos no solo hicieron posible conocer la dimensión de la problemática escolar, sino que también permitieron reconocer aquellas expresiones de paz que hacen parte del relacionamiento estudiantil, tales como el trabajo en equipo, el apoyo emocional o académico y las manifestaciones físicas de afecto, llevando a comprender como lo menciona Muñoz (2001), que la paz es un proceso inacabado que coexiste con las manifestaciones de violencia. Estas expresiones de paz revelan el potencial enorme que tiene la institución educativa para construir un mejor clima escolar través de estrategias pedagógicas que contribuyan a la prevención de la violencia y a la promoción de la cultura de paz.

Es así que la presente propuesta de intervención pedagógica busca implementar un proceso formativo que contribuya a la construcción de la cultura de paz en la institución educativa, para lograrlo, integrará algunas ideas del enfoque constructivista. Para el constructivismo, los sujetos no son solo receptores pasivos de información, sino constructores y participantes activos de su propio conocimiento Ortiz Granja (2015), entonces, el constructivismo desde el ámbito

pedagógico invita a pensar la educación desde una perspectiva dialógica, participativa, colectiva y experiencial.

Las estrategias pedagógicas desarrolladas van enfocadas hacia la etapa de preparación y formación propuesta por Lederach (1998) en su modelo de construcción de paz, éstas hacen énfasis en la necesidad de implementar procesos educativos que capaciten a los estudiantes en herramientas para la transformación pacífica de conflictos y la promoción de la paz. Con base en esto, y teniendo en cuenta los principios de participación, la presente propuesta retoma los aportes brindados por los estudiantes, docentes y padres, madres o acudientes, para definir los ejes temáticos y las estrategias pedagógicas que se implementarán en este proceso formativo.

Es entonces que los ejes temáticos delimitados a partir de las contribuciones de los participantes son: la resolución pacífica de los conflictos, la regulación emocional, el respeto, la empatía y la valoración de otros; y las estrategias pedagógicas incluirán el juego, las actividades lúdicas, prácticas y recreativas, y las charlas reflexivas. Situar la propuesta a partir de expectativas y necesidades manifiestas por la comunidad educativa promueve el ejercicio del derecho a la autodeterminación, fomenta la implicación y por ende el éxito de la estrategia pedagógica, y además ajusta los contenidos de la ley 1732 del 2014 a las realidades del contexto educativo. Se espera que este proceso formativo ayude a la comunidad estudiantil a construir colectivamente caminos sólidos que permitan avanzar hacia la paz.

#### **8.4 Objetivos**

**Objetivo general:** Promover la cultura de paz en la comunidad estudiantil a través de un proceso formativo y participativo que prevenga la violencia escolar y potencialice la capacidad de hacer la paz.

**Objetivos específicos:**

- Reflexionar sobre las concepciones de paz, violencia y conflicto que tienen los estudiantes con el fin de implementar estrategias que contribuyan a la resolución pacífica de los conflictos.
- Implementar estrategias que fortalezcan en los estudiantes habilidades como la regulación emocional, la comunicación asertiva, y la resolución pacífica de los conflictos.
- Fomentar el respeto, la empatía y la valoración del otro a través de actividades pedagógicas participativas

**8.5 Metodología**

La ruta metodológica de la presente propuesta de intervención educativa está alineada con el modelo pedagógico constructivista, siendo este mismo el enfoque implementado en la institución educativa, y contiene seis guías pedagógicas con una duración de dos horas cada una. Estos encuentros formativos tienen el objetivo de implementar estrategias lúdicas y dinámicas con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de aprender a construir la paz. Durante cada encuentro formativo los participantes asumirán roles activos y podrán en práctica los conocimientos adquiridos en temas relacionados a la resolución pacífica de los conflictos, el manejo de las emociones, el respeto y la valoración del otro.

Cada encuentro está estructurado en cuatro momentos claves. El primer momento se denomina: espacio de sensibilización hacia la paz, el cual prepara a los estudiantes a través de preguntas y reflexiones los conecten con la temática. El segundo momento, realiza un abordaje sobre los conceptos relacionados a la paz, proporcionando una explicación comprensible a los términos que se trabajaran durante la sesión. El tercer momento, se enfoca en la aplicación de la

estrategia para la paz, orientadas a actividades prácticas a través de diversos ejercicios lúdicos-recreativos que fomenten el interés y la participación de los estudiantes. Finalmente, el cuarto momento, busca generar reflexiones y compromisos finales sobre la paz, con el fin de consolidar lo aprendido a lo largo de la sesión

Las competencias que los estudiantes desarrollarán a través de este viaje hacia la construcción de la paz son las siguientes:

- Reconocen las respuestas emocionales derivadas de las situaciones de paz o de violencia que experimentan.
- Desarrollan habilidades para la transformación de los conflictos mediante la aplicación de técnicas de regulación emocional.
- Reflexionan sobre el impacto de sus acciones en el bienestar emocional de los demás.
- Desarrollan habilidades sociales basadas en el respeto, la empatía y la valoración de las diferencias.
- Analiza de manera crítica acerca de sus concepciones personales sobre la paz, la violencia y el conflicto.
- Desarrolla habilidades de comunicación asertiva argumentando sus ideas de manera respetuosa y escuchando con apertura las posiciones que difieren a la propia.
- Adquieren habilidades de resolución pacífica de los conflictos como la negociación y la cooperación
- Desarrollan competencias emocionales que les permite comunicarse de manera asertiva y gestionar sus emociones adecuadamente.

Este proceso pedagógico permitirá que los estudiantes experimenten un camino hacia la construcción de la paz a partir de sus experiencias significativas que contribuyan a la prevención de la violencia escolar y la promoción de la cultura de paz en la Institución Educativa Promoción Social del Norte.

## **8.6 Guías pedagógicas**

A continuación, se presentará la secuencia de actividades que integran la guía pedagógica: caminando hacia la paz.

### **8.6.1 Primer encuentro: *Un viaje hacia la comprensión de mis emociones***

#### **Competencias:**

- Reconocen las respuestas emocionales derivadas de las situaciones de paz o de violencia que experimentan.
- Desarrollan habilidades para la transformación de los conflictos mediante la aplicación de técnicas de regulación emocional.

#### **Materiales:**

- Hojas de papel
- Notas adhesivas
- Colores o marcadores

#### **Momento 1: Identificando mis emociones**

Para iniciar la actividad el/la docente les pedirá a los estudiantes que intenten pensar y definir algunas emociones con las que se sienten identificado en ese momento. Posteriormente, les

pedirá a los estudiantes que en una hoja de papel dibujen la silueta de una persona y coloreen las áreas del cuerpo donde sienten esa emoción.

Una vez finalizado la construcción de los dibujos, el/la docente preguntará si fue sencillo identificar la emoción y ubicarla en algún lugar del cuerpo. Luego, esta concluirá este primer momento explicando cómo las emociones generan reacciones corporales y cómo estas también median nuestro comportamiento, siendo la introducción para el siguiente espacio de conceptualización.

### **Momento 2: Conociendo sobre las emociones:**

Las emociones pueden ser consideradas cómo la brújula de nuestra vida ya que estas influyen nuestro comportamiento y en nuestros sentimientos, por ejemplo, cuando estamos alegres nos sentimos más motivados y con deseo de realizar cualquier tipo de actividad, sin embargo, cuando estamos tristes nuestra energía se siente baja, nos sentimos desmotivados y probablemente no tengamos el deseo de hacer nada.

Popularmente, nos han enseñado que el lugar donde se ubican las emociones es en nuestro corazón, pero la máquina creadora es en realidad el cerebro, por lo tanto, ante un estímulo nuestro cerebro y nuestro cuerpo reaccionan. Cuando sentimos miedo, es probable que nuestro corazón se acelere, nuestra voz se entre corte y se aumente nuestra sudoración corporal.

Existen diversos tipos de emociones, las básicas y las primarias. Las emociones básicas son todas aquellas que son compartidas por todas las personas sin importar su edad, algunas de ellas son: Alegría, tristeza, miedo, ira, y sorpresa. Y las emociones complejas son una mezcla de las emociones básicas que están influenciadas por nuestras personales y nuestros aprendizajes, algunas de ellas son: el orgullo, la culpa, la vergüenza y la esperanza (Sanchez, 2022).

Aprender a comprender nuestras emociones nos permite direccionar nuestro comportamiento de manera más adecuada, relacionarnos mejor con los demás, tomar mejores decisiones y cuidar nuestra salud mental.

### **Momento 3: Transitando la emoción con el semáforo**

La metáfora del semáforo es un ejercicio que busca brindar una ruta a los estudiantes de la manera de transitar la emocionalidad que les produce algún estímulo negativo. Es así que, para iniciar, el/la docente explicará el paso del proceso que representa cada color del semáforo.

Es entonces que el color rojo indica que cuando la emoción es intensa, ya sea por ejemplo la ira o la tristeza, no es momento de reacción, es hora de detenerse y tomar conciencia de las sensaciones que se están experimentando. El color amarillo, representa ese estado de reflexión donde la persona se cuestiona por las emociones y sentimientos que está experimentando y analiza las consecuencias de sus posibles reacciones. Finalmente, el color verde representa esa etapa donde ya se ha logrado tomar conciencia de las causas y las posibles consecuencias, logrando elegir una acción positiva para transitar esa emoción, un ejemplo de ello puede ser realizar alguna actividad que nos brinde calma, o sencillamente si ya he logrado gestionar la emoción, hablar de manera razonable con un tono sereno y tranquilo (García, 2022).

Para iniciar la actividad el/la docente dividirá a los estudiantes en los grupos que considere pertinentes, a cada grupo se le brindará una tarjeta con alguna de las siguientes situaciones:

- Un compañero rompió tu cuaderno por accidente
- Te dieron una mala nota en una tarea en la que trabajaste mucho
- Alguien te dejó fuera de un juego o actividad grupal.
- Tu amigo no te saludó en la mañana y te ignoró todo el día

- Ganaste un premio importante y todos te aplaudieron
- Alguien hizo un comentario hiriente sobre tu aspecto físico.
- Pateaste el balón muy fuerte y este terminó en el techo del colegio
- Un docente elogió tu participación frente a toda la clase
- Olvidaste estudiar para una prueba y el examen es hoy

Posteriormente, cada grupo realizará el análisis de las emociones a través de las etapas que representa cada color del semáforo. Primero se detendrá, pensarán y definirán la emoción que están experimentando y qué señales está dando el cuerpo, luego pensarán en las causas de la experiencia de esa emoción y en las consecuencias que habría si se reacciona impulsivamente, y finalmente, construirán una acción constructiva para resolver la situación. Finalmente, los grupos compartirán sus análisis y reflexiones frente a la situación que les correspondió.

#### **Momento 4: Estos fueron nuestros aprendizajes**

Para concluir la actividad el/la docente para propiciar la reflexión les solicitará a los estudiantes que piensen en cómo el manejo inadecuado de las emociones puede llevar a afectar a otras personas y aquello que se puede hacer una emoción negativa que se experimente tenga el potencial de lastimar a otros. Finalmente, se les solicitará a los estudiantes que según sus aprendizajes y reflexiones escriban en una nota adhesiva un compromiso personal relacionado con la construcción de la paz.

#### **Referencias bibliográficas**

García, A. (16 de 12 de 2022). *Técnica del semáforo de las emociones: qué es, cómo funciona y cómo trabajarla*. Obtenido de Psicología-online: <https://www.psicologia->

online.com/tecnica-del-semaforo-de-las-emociones-que-es-como-funciona-y-como-trabajarla-6626.html

Sanchez, E. (08 de 04 de 2022). *Las 8 diferencias entre emociones primarias y secundarias*.

Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/psicologia/diferencias-emociones-primarias-secundarias>

### 8.6.2 *Segundo Encuentro: Acciones de cuidado hacia los demás*

#### **Competencias:**

- Reflexionan sobre el impacto de sus acciones en el bienestar emocional de los demás.
- Desarrollan habilidades sociales basadas en el respeto, la empatía y la valoración de las diferencias.

#### **Materiales:**

- Caja de cartón
- Tarjetas de colores
- Lapiceros

#### **Momento 1: La caja de las emociones**

Para iniciar la actividad, el docente le transmitirá una pequeña reflexión acerca del impacto emocional de las palabras y las acciones, les dirá a los estudiantes que: “a través de nuestras acción y palabras, todos los seres humanos dejamos huella en los demás, algunas son positivas y otras negativas”

Luego, continuará con la presentación de una caja decorada con dos divisiones, le entregará a cada estudiante una tarjeta de color amarillo y otra de color morado (los colores están a elección del docente) y les explicará que durante algunos minutos cada uno va a pensar en aquellas acciones o palabras que les han causado daño, y las que los han hecho sentirse bien y valorados, lo negativo lo escribirán en la tarjeta de color amarillo y lo positivo en la tarjeta de color morado.

Una vez termine de escribir en las tarjetas los estudiantes las depositarán en el espacio que corresponda. El docente saca algunas al azar, sin revelar el nombre del autor leerá el contenido y les pedirá a los estudiantes por cada tarjeta leída que expresen cuales creen que fueron las emociones experimentadas en las situaciones descritas, y de qué manera consideran que podría dejarse una huella positiva en cada caso (Castañer & Griesbach, 2016).

### **Momento 2: El poder de la empatía, el respeto y la valoración del otro.**

Para construir relaciones interpersonales sanas y un ambiente donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas, es necesario conocer brevemente aquellos conceptos que juegan un papel importante en este proceso.

Por ejemplo, la empatía es una de aquellas habilidades necesarias para crear conexiones sanas con otras personas. Esta se define como la capacidad que tiene una persona de ponerse en el lugar de otra, esto implica comprenderle desde su emocionalidad, ya sea positiva o negativa. Un ejemplo de una acción empática es cuando vemos celebramos los logros de los demás como si fueran nuestros (UNICEF, s.f.).

Por su parte, el respeto es un valor pilar en cualquier tipo de relacionamiento y es fundamental en la sociedad ya que conlleva a valorar la dignidad, la humanidad, los derechos y las opiniones del otro así sean diferentes a la propia. El respeto lleva a la práctica el trato amable, la

confianza y el entendimiento del otro (Williams & Fox, 2018). La valoración del otro tiene una conexión con este valor puesto que, partiendo de ese relacionamiento respetuoso, además se pueden reconocer las cualidades como parte de un refuerzo positivo por su identidad que produce además impactos positivos en la autoestima.

Muchas veces la diversidad y la diferencia llegan a ser causa de conflictos que se transforman de manera violenta, esto sucede principalmente por la falta de respeto, de empatía y de valoración del otro desde su particularidad. Estos conceptos llevan a reflexionar que para construir la paz es necesario entender que los seres humanos somos diferentes en una multiplicidad de aspectos, sin embargo, contrario a ser una barrera, a partir de esa valoración del potencial del otro, que puede ser mi debilidad, es un puente que lleva a construir mejores futuros posibles. Respetar, valorar y comprender a los demás siempre conducirá a avanzar hacia la paz.

### **Momento 3: Reflejando las emociones**

Continuando con el ejercicio, el/la docente les explicará a los estudiantes que para este momento se llevará a cabo un ejercicio de dramatización de algunas situaciones positivas y negativas. Para ello se formarán cuatro grupos a quienes se les brindará tarjetas que deberán leer, discutir y analizar de manera conjunta para preparar una actuación de la situación descrita allí. El análisis de la situación se realiza desde una perspectiva negativa, es decir, desde la reacción impulsiva que puedan observar, y desde una perspectiva positiva en la que es posible reconocer una respuesta que demuestra empatía, respeto y valoración.

Las situaciones a dramatizar serán construidas previamente por el/la docente en un espacio de reflexión donde los estudiantes compartirán algunos casos que evidencien sus experiencias

positivas y negativas en la escuela, esto puede desarrollarse a partir de un círculo reflexivo, o mediante la creación de una pequeña historia que relate la experiencia de cada estudiante.

#### **Momento 4: Tejiendo nuestra red de paz**

En este espacio de cierre, se aplicará la técnica de la telaraña para reflexionar sobre cómo lo que pareciera ser tan solo un compromiso individual hacia la paz permite conectarnos y construir una fuerte red de construcción de paz. Para ello, el/la docente les pedirá a los estudiantes que hagan un círculo, mientras sostiene una bola de lana en sus manos mencionará una frase relacionada con un aprendizaje obtenido durante el encuentro. Luego, sin soltar su extremo, le pasará la bola de lana a otro estudiante, y de esta manera hasta que el último participante comparta sus reflexiones.

El/la docente concluirá el espacio con una reflexión dirigida a que los estudiantes comprenden como el compromiso de todos hacia el respeto, la empatía y la valoración del otro, permite construir una fuerte red de relaciones sanas y pacíficas.

#### **Referencias bibliográficas**

- Castañer, A., & Griesbach, M. (2016). *La caja de los sentimientos*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Obtenido de UNICEF, México: <https://www.unicef.org/mexico/media/1581/file/Instrucciones%20caja%20de%20los%20sentimientos.pdf>.
- UNICEF. (s.f.). *La Ciencia de la Empatía*. Obtenido de <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/empathy.html>

Williams, A., & Fox, A. (2018). *Respeto y tolerancia, claves para la convivencia y la resolución de conflictos escolares*. Barranquilla: Universidad de la Costa.

### 8.6.3 Tercer Encuentro3: *¿Qué entendemos por conflicto, paz y violencia?*

#### **Competencia:**

- Analiza de manera crítica acerca de sus concepciones personales sobre la paz, la violencia y el conflicto.
- Desarrolla habilidades de comunicación asertiva argumentando sus ideas de manera respetuosa y escuchando con apertura la posiciones que difieren a la propia.

#### **Materiales y recursos:**

- Cinta de color
- Salón de clase

#### **Momento 1: El primer paso hacia la paz**

El/ la docente les solicitará a los estudiantes que formen un círculo, posteriormente, les pedirá a los estudiantes que levanten la mano si en su vida cotidiana alguna vez han experimentado un conflicto. Aquellos que deseen participar de manera voluntaria, se les pedirá que compartan a todos cómo ocurrió y de qué manera lo resolvieron ese conflicto.

Luego de los aportes de los estudiantes, se les explicara que la actividad busca reflexionar acerca de los significados sobre la paz, la violencia y el conflicto, y cómo a través de la gestión adecuada de los conflictos es posible construir relaciones interpersonales más sanas.

#### **Momento 2: Definiendo el camino hacia la paz**

Las situaciones conflictivas han acompañado a todos los seres vivos a través de los tiempos. Las especies se han visto obligadas a generar procesos constantes de evolución y adaptación al medio, con el fin de garantizar su supervivencia; y particularmente, los seres humanos hemos posibilitado la creación de diferentes tipos de organización, que propician procesos de socialización en donde aprendemos a convivir, regular, y transformar los conflictos.

Los acuerdos, pactos, convenios, tratos; la cooperación, la negociación; el diálogo, la escucha activa, y demás, han sido el producto de numerosos momentos históricos en donde el conflicto se ha gestionado de forma pacífica, y se ha convertido en una oportunidad, para la satisfacción de las diferentes necesidades individuales y/o colectivas. Para citar un ejemplo, todos los logros adquiridos en el campo de los derechos humanos son el fruto de grandes y largos conflictos.

El conflicto es una constante intrínseca en la existencia de los seres humanos, es parte de nuestra cotidianidad, de nuestro día a día, indiferentemente de la escala de referencia, en lo global, nacional, local y en las relaciones interpersonales, pero en sí ¿cómo se define el conflicto? Según lo define Cascón (2001), este se entiende como “todas aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses, necesidades y/o valores en pugna (pág. 9). Es posible que muchas veces nos hayamos enfrentado a una situación en la que nuestros intereses han sido diferentes a los de otros, esto no es extraño puesto que todos y todas poseemos características y preferencias particulares, que no siempre coinciden con las de los demás, y es posible que, debido a ello, se genere cierto grado de tensión. Aquí es cuando decimos que nos estamos enfrentando a un conflicto.

Es probable que los seres humanos estemos tan acostumbrados a convivir con los conflictos, que solo nos percatamos de la existencia de ellos cuando los gestionamos de forma violenta, es por tal razón, que estos dos términos suelen confundirse. En nuestra cultura tendemos a relacionar el conflicto directamente con la violencia, seguramente, porque no se ha hecho hincapié en las innumerables ocasiones y situaciones en las que se ha abordado de manera pacífica. Sin embargo, el conflicto realmente no representa un problema, este es la antesala a una transformación que puede llevarse a cabo de forma pacífica o de forma violenta.

Según Johan Galtung (2003), existen tres tipos de violencia, que interactúan y se interrelacionan entre sí: la violencia directa, que hace referencia al daño físico o psicológico como producto de golpes, agresiones, maltratos, enfrentamientos armados, asesinatos, entre otros; la violencia estructural, que tiene relación con las desigualdades e injusticias sociales, en donde se privilegia a un sector de la población mientras se margina a otro, y en el que existe un sistema económico, político y social que distribuye los recursos de manera inequitativa; y, finalmente, la violencia cultural, la cual hace alusión a todas aquellas creencias, y prácticas sociales y simbólicas, que justifican la violencia directa y estructural (Galtung, 2003).

Para citar un ejemplo sobre este tema, podemos pensar que si un hombre agrede y maltrata a su esposa físicamente, está ejerciendo violencia directa; esta mujer maltratada, se enfrenta a todo un sistema económico, político y social, en el que carece de oportunidades laborales y educativas que le permitan su crecimiento personal y la no dependencia económica de otra persona, aquí hablamos de violencia estructural; y además, pertenece a una cultura que promulga frases como “si le pegó fue por algo”, “un hombre debe reprender a su mujer”, “la mujer a la casa y el hombre a la calle”, entre otras, lo que corresponde a violencia cultural. Allí se ve reflejada la relación entre los tres tipos de violencia que menciona Galtung.

No obstante, violencia no es sinónimo de conflicto. La violencia solo es una de las alternativas de transformación de los conflictos, y esta sí puede impedirse. No es posible evitar un conflicto porque es parte de la vida social, pero sí se pueden disminuir las manifestaciones de violencia que surgen a raíz de la gestión no adecuada del mismo, es por eso que aprender a abordarlos, contribuye a la construcción de paz.

La paz es la otra vía para transformar el conflicto, Galtung considera que cuando en una sociedad se manifiesta la paz, la violencia se disminuye, es decir, a mayor paz, menos violencia. Por otro lado, también expresa que la paz es el resultado de la suma de tres tipos de paces: la paz directa que hace referencia a la regulación de los conflictos sin hacer uso de la violencia; la paz estructural, que sugiere un tipo de organización social diseñada para obtener un nivel mínimo de violencia y un máximo de justicia e igualdad social, y paz cultural, que se refiere a los valores compartidos en una sociedad que contribuyen a la construcción de paz (Galtung, 2003).

### **Momento 3: Construyendo puentes hacia la paz**

Para empezar la actividad, se dividirá en dos el salón con la cinta de color. Consecutivamente, se le pedirá al estudiantado que se ponga de pie y se ubique sobre la línea que se encuentra en el centro del salón. Posteriormente, el/la educador/a pronunciará la primera frase: “los conflictos deben evitarse”. Acto seguido, se brindará la instrucción que aquellas personas que estén de acuerdo con el enunciado se sitúen al lado derecho de la línea, y quienes estén en contra, en el lado izquierdo.

Una vez estén todos ubicados, le preguntará a uno de los estudiantes del lado izquierdo, por qué no está de acuerdo con la frase. Una vez termine su argumento, el/la educador/a le preguntará a un estudiante del lado derecho por qué está de acuerdo. El objetivo, es que se propicie

el debate y la argumentación entre los/las estudiantes que están de acuerdo y los/las que no, por cada frase que se enuncie.

Es importante que el/la educador/a induzca preguntas en el estudiantado, que pongan en cuestión los argumentos de estos, con el propósito de propiciar la reflexión en cada una de las respuestas que brindan por cada frase.

Frases:

- Los conflictos deben evitarse
- Es imposible que haya paz si hay guerra
- Hay circunstancias que justifican el uso de la violencia
- Depende del Estado que haya paz
- Todos los conflictos son malos
- Los seres humanos somos violentos por naturaleza
- No hay conflictos sin violencia

#### **Momento 4: Conectando los aprendizajes**

Al finalizar las frases, se les hará algunas preguntas reflexivas tales como:

- ¿Por qué se considera el conflicto como algo negativo?
- ¿Por qué se relaciona el conflicto con la violencia?
- ¿Por qué cuando se presenta un conflicto, a veces usamos la violencia?
- ¿De qué manera podemos aportar a la construcción de la paz?

Para concluir la actividad, el/la educador/a realizará la reflexión y conclusión de los aportes, y si es necesario, brindará un breve abordaje conceptual.

### **Referencias bibliográficas**

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Oslo: Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Bizcaya: Gernika Goratuz. Centro de Investigación por la Paz.

#### **8.6.4 Cuarto Encuentro: Aprendiendo a ser un estratega de la paz**

##### **Competencias:**

- Adquieren habilidades de resolución pacífica de los conflictos como la negociación y la cooperación
- Desarrollan competencias emocionales que les permite comunicarse de manera asertiva y gestionar sus emociones adecuadamente.

**Materiales:** Fotocopias

Equipos de audio y video

**Momento 1: Dos lados de una naranja**

El/la docente proyectará a los estudiantes un video basado en la parábola de la naranja donde dos personas intentan quedarse con la naranja, para ello realizan todo tipo de propuestas a la contra parte, sin embargo, el video demuestra que la dificultad de este conflicto se basó en la falta de información, ya que ninguno de ellos conocía lo que necesitaba, y por dicha razón no fue posible llegar a acuerdos donde ambas partes consiguieran lo que necesitaban.

- Nombre del video: Negociación: La Metáfora de la Naranja.
- Link de acceso: <https://www.youtube.com/watch?v=BA57QYOyjCY>

Una vez se observe el video el/la docente les consultará a los estudiantes: ¿según este video, consideran importante conocer lo que necesitan los demás antes de reaccionar frente a un conflicto? ¿Por qué?

El/la docente recogerá los aportes de los estudiantes y proseguirá a concluir y explicar las actitudes que pueden asumirse en un conflicto.

### **Momento 2: Diversas maneras de abordar el conflicto**

Cuando nos encontramos frente a un conflicto, específicamente interpersonal, depende de qué actitud hacia el mismo tomemos nosotros y nuestra contraparte, para que este se transforme mediante la vía pacífica o mediante la violenta. Tener presente que nuestra acción siempre conducirá hacia la gestión o no de la situación conflictiva, nos invita a reflexionar y descubrir sobre aquellas actitudes que tomamos, llevándonos la sorpresa al percatarnos de que muchas veces, evadimos o nos acomodamos a los intereses de los demás.

Estas son las cinco actitudes que podemos tomar frente a un conflicto según Cascón: competición, acomodación, evasión, cooperación y negociación:

- *La competición (gano / pierdes): nos encontramos en una situación en la que conseguir lo que yo quiero y hacer valer mis objetivos es lo más importante, no me importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. La relación con la otra parte en conflicto no me preocupa.*
- *La acomodación (pierdo / ganas): para no confrontarme con la otra parte, ni planteo ni hago valer mis objetivos.*
- *La evasión (pierdo / pierdes): ni los objetivos ni la relación salen bien parados. Esta actitud se caracteriza por ignorar o huir del conflicto ya sea por miedo o por la idea que se resolverá solo.*
- *La cooperación (gano / ganas): en este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero también lo es la relación con las personas con quienes tenemos el conflicto. La cooperación intenta que tanto el fin como los medios sean coherentes, y se lleguen a soluciones donde todos ganamos. Hay que indicar el que coopera no se acomoda y que, por tanto, no puede renunciar a lo que es fundamental.*
- *La negociación: (gano / ganas) llegar a la cooperación plena es muy difícil; por ello, se trata de que todas las partes ganen en lo que es fundamental, ya que no pueden llegar a una salida al 100% satisfactoria. De tal forma, se llega a un acuerdo cediendo, pero no en lo más importante, que en este caso es el viaje.*

(Cascón, 2001, pág. 11)

Una vez finalizada el momento conceptual, se proseguirá con el desarrollo del ejercicio de juego de roles.

**Momento 3: las vacaciones de la familia Mendoza.**

Se llevará a cabo un juego de roles (Oñate, 2024). Para ello, se dividirá al estudiantado en 5 grupos. A cada grupo se le dará una fotocopia que tendrá información acerca de las “vacaciones de la familia Mendoza”, y sobre una actitud en la que los/las estudiantes de cada grupo se basarán para dramatizarla (grupo 1: competición; grupo 2: acomodación; grupo 3: evasión; grupo 4: cooperación; grupo 5: negociación).

Durante 25 minutos, todos deberán construir y ensayar el guion. Es importante tener en cuenta que los roles de los personajes se deberán construir con base en la actitud que se le ha dado a cada grupo. Posteriormente, cada grupo escogerá a 5 personas, que se encargarán de escenificar lo construido por todos y todas, mientras que los demás 4 grupos observarán la dramatización. De esa forma pasarán los 5 grupos durante aproximadamente 25 minutos.

Para finalizar, se preguntará a los grupos cómo se sintieron actuando y observando, y para reflexionar sobre la actividad, podrán realizarse preguntas tales como: ¿Les parecen familiares las escenas? ¿Qué actitud toman los personajes de cada grupo? ¿Cuáles de aquellas actitudes dramatizadas consideran que son las correctas? ¿Por qué? ¿Cuál de aquellas actitudes toma cada uno frente a un conflicto? ¿Normalmente reflexionan sobre las actitudes que toman?

Texto: Las vacaciones de la familia Mendoza

Son las vacaciones de Semana Santa y la familia Mendoza se fue de viaje junta: María, Julio, Gloria, Laura y Santiago (madre, padre, tía, hija e hijo). Julio quería sorprender a su familia con un viaje sorpresa, por lo que lo único que les dijo, es que debían empacaran ropa para clima caliente, calzado informal, sacos y chaquetas. Lo que no les dijo, es que esa indicación la daba

porque había visto el estado del tiempo en las noticias de las 8 de la mañana, y allí dijeron que al destino al que él pretendía ir, podía hacer sol, tanto como que podía llover.

Al momento de subir al coche, la tía Gloria lleva un sombrero, chanclas y gafas de sol; Laura y Santiago iban vestidos de calle; María se había puesto una sudadera, una chaqueta y una bufanda; y Julio llevaba una bermuda, unos tenis y un buzo de cuello alto.

Al encontrarse en el parqueadero de la casa, todo el mundo se saluda, se observan con sorpresa y risa, y suben al coche. «Adelante!», anima Ramón, pero los comentarios para averiguar los planes secretos no se hacen esperar: «¿Bueno, y a dónde vamos?», pregunta Laura.

(Comienza el juego de rol)

### **Roles**

María: A ti te gusta el clima frío, quieres ir a Tunja o a Popayán y disfrutar de los paisajes.

Julio: Has preparado las vacaciones con mucho cuidado e ilusión, quieres ir a Caño Cristales porque te parece un lugar idílico para ir y compartir en familia.

Gloria: A ti te gusta el mar, la música, la arena, el sol, y querías ir a las playas de Santa Marta o Cartagena.

Laura: A ti te gusta la cultura, el arte, la ciencia, y piensas que en Bogotá hay muchos sitios a donde podrías ir y disfrutar de tus aficiones. Además, que eres alérgica al Polen.

Santiago: A ti te gusta ver la vegetación, los parques temáticos, el café y su aroma, por lo que quieres ir al eje cafetero.

**Momento 4: Reflexiones sobre mis actitudes frente al conflicto**

Para concluir la actividad, el/la docente les solicitará a los estudiantes que escriban en una hoja de papel sus reflexiones acerca de las siguientes preguntas: ¿Cuál suele ser la reacción común que asumo frente al conflicto? ¿qué actitud me gustaría practicar más? ¿Por qué? Luego, se generará un espacio donde los estudiantes que deseen participar puedan compartir sus pensamientos frente al resto de sus compañeros.

**Referencias bibliográficas**

Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona.

Oñate, I. P. (2024). *Juego de roles, estrategia de aprendizaje en la resolución de conflicto en el aula de clase*. Valle del cauca: Institución Universitaria Antonio José Camacho.

**8.6.5 Quinto Encuentro: Competir o Cooperar****Competencias:**

- Adquieren habilidades de resolución pacífica de los conflictos como la negociación y la cooperación
- Desarrollan competencias emocionales que les permite comunicarse de manera asertiva y gestionar sus emociones adecuadamente.

**Materiales:**

- Computador
- Proyector

- Caja de lego

### **Momento 1: La naturaleza enseña la fuerza de la cooperación**

El/la docente proyecta a los estudiantes una imagen donde se observen a hormigas trabajando en equipo y colaborativamente, seguidamente les pregunta a los estudiantes lo siguiente: ¿han observado este tipo de prácticas entre ellas? ¿qué enseñanza nos brindan estos pequeños animalitos?

Figura 33. Hormigas trabajando en equipo



Fuente: El ciudadano.com

Posteriormente, el/la docente escuchará los aportes de los estudiantes y guiará la reflexión hacia la importancia de la cooperación para el logro en común, y proseguirá a conceptualizarla.

### **Momento 2: Beneficios de la cooperación**

La cooperación es un elemento fundamental para la transformación de un conflicto. Cooperar significa dejar a un lado mi interés individual y pensar en el colectivo, requiere que se trabaje en una estrategia que además de beneficiarme, contribuya a la satisfacción de los intereses

del grupo social (Battola, 2012). La cooperación responde a un modelo en donde todos y todas ganamos, y en el que es importante que los objetivos particulares se cumplan tanto como los colectivos. Mi trabajo y mi accionar es indispensable para el logro común, es por ello que el compromiso de las partes involucradas llega a ser tan esencial.

En la naturaleza, específicamente en el reino de las hormigas, se encuentra el mejor ejemplo de trabajo cooperativo. Cada integrante de un mismo hormiguero tiene una función específica que debe cumplir a la perfección, muchas veces sacrificándose por el bien del grupo. El beneficio no es particular, es para todas, puesto que obtienen cobijo y alimento, por lo que nadie queda al margen del proceso.

Frente a un conflicto, la cooperación se hace necesaria porque sin ella no existe un propósito común, por el que los involucrados, trabajen y aúnen fuerzas para la consecución de este, sino que se hallarían en direcciones opuestas y distantes (Battola, 2012). El conflicto, al ser un proceso que involucra a más de una persona, no puede transformarse si no existe la voluntad de ambas, y esta se traduce en el trabajo cooperativo.

### **Momento 3: Jugar para aprender a cooperar**

Los conflictos muchas veces surgen porque creemos que nuestras necesidades o intereses son más importante que las de otros. Eso tipo de pensamiento lleva a que las personas compitan por lograr sus objetivos sin importar el costo de esto, por ello es común que los conflictos se transformen de forma violenta, generando inconformismos, malestar, daño en las relaciones, e incluso el uso de la fuerza física.

Las necesidades de los demás son tan importantes como las mías y las de mis seres queridos, si cooperamos y trabajamos juntos podemos llegar a acuerdos en donde todos logremos nuestros objetivos, y garanticemos nuestras necesidades.

El/la educador/a iniciará la actividad preguntándole al estudiantado: ¿Cuáles son aquellas necesidades que consideran más importantes para poder vivir? A medida que ellos vayan respondiendo, el/la docente escribirá en el tablero las ideas que brindan los/las estudiantes. Muchas serán las necesidades que surgirán, pero para el propósito de la actividad se escogerán 4, que puedan ser construidas mediante las fichas de lego, por ejemplo:

- Buena salud: Pueden construir un hospital.
- Vivienda: Pueden construir una casa.
- Educación: Pueden construir un colegio.
- Seguridad: Pueden construir una estación de policía.

La caja de lego será ubicada en la mitad del salón, y el estudiantado dividido en 4 grupos iguales se situará alrededor de ella. Todas las fichas de lego se encuentran en esa caja y los grupos deberán ir hacia ella cada vez que necesiten una ficha. Cada grupo tendrá 20 minutos para construir su necesidad.

Puede que surjan conflictos entre los grupos por el uso de las fichas, dependerá de ellos si cooperan o compiten. El/la educador/a no intervendrá en ningún conflicto a menos que lo considere necesario. Al finalizar los 20 minutos se acabará el tiempo y el docente le pedirá a cada grupo que muestre lo que construyeron y expliquen por qué y cómo lo hicieron.

**Momento 4: Aprendizajes del juego**

Una vez los grupos hayan mostrado sus construcciones, el educador realizará preguntas con el objetivo de reflexionar sobre la actividad. ¿Cómo se sintieron construyendo las necesidades? ¿Tuvieron algún problema o inconveniente para llevar a cabo el ejercicio? ¿Lograron terminar sus construcciones? ¿Hubo colaboración entre grupos? ¿Construí la necesidad de mi grupo sin importarme las necesidades de los demás? ¿Es más importante la necesidad de mi grupo que la de los demás?

**Referencias bibliográficas**

Battola, K. (2012). La cooperación en situaciones de conflicto. *Revista de la facultad*, 159-168.

**8.6.6 Sexto Encuentro: Teatro-foro para la paz****Competencias:**

- Desarrolla habilidades de comunicación asertiva argumentando sus ideas de manera respetuosa y escuchando con apertura la posiciones que difieren a la propia.
- Adquieren habilidades de resolución pacífica de los conflictos como la negociación y la cooperación

**Materiales:** Papelería

**Momento 1: El juego de la mímica**

En primer lugar, el/la docente llevará a cabo la actividad del juego de la mímica, para propiciar la participación de los/as estudiantes, y permitir que, mediante la expresión corporal y facial, dramaticen las palabras que se le asignará a cada uno.

Esto tiene como propósito generar confianza en los/las estudiantes, pues es normal que estos se resistan y les de vergüenza al momento de actuar en público. Mediante este juego el estudiante entenderá que todos y todas tenemos la habilidad de expresar escénicamente, un objeto, una acción, una emoción, etc. Y será la antesala para al desarrollo de la actividad de actores y espectadores.

Para empezar, el salón será dividido en dos grupos. Cada grupo seleccionará a un estudiante para que pase al frente y actúe una palabra o acción en frente de sus compañeros/as. Esta palabra será proporcionada por el/la docente a cada representante del grupo, de forma alterna, y los demás integrantes de cada grupo deberán adivinar lo que su amigo/a está actuando. Los equipos tendrán una duración máxima de 1 minuto para identificar lo que su compañero/a expresa mediante la mímica. Una vez termine un grupo, sigue el otro y así sucesivamente hasta que se agoten las palabras, o hasta que el orientador/a lo considere oportuno.

Es importante tener en cuenta que el/la estudiante deberá representar la palabra que escoja sin hablar, solo podrá hacerlo usando movimientos y expresiones de la cara y el cuerpo para que su equipo adivine la palabra. Mientras un grupo hace mímica y adivina, el otro observa y espera su turno.

<b>Palabras</b>				
<b>Acciones</b>	<b>Animales</b>	<b>Objetos</b>	<b>Profesiones</b>	<b>Película</b>
Cantar	Perro	Libro	Ingeniera/o	El hombre Araña
Jugar	Conejo	Carro	Docente	La pantera rosa
Nadar	Pez	Avión	Médica/o	Gladiador
Bailar	Vaca	Cámara	Psicóloga/a	Buscando a Nemo
Trotar	Elefante	Gafas	Abogada/o	El Jorobado de Norte Dame
Boxear	Gato	Televisor	Piloto	El rey león
Gatear	Araña	Celular	Chef	El pianista
Dormir	Águila	Barco	Arquitecta/a	Romeo y Julieta
Tocar	Mono	Ventilador	Peluquera/o	La máscara
Dibujar	Jirafa	Cama	Cantante	Manos de tijera

Para tener en cuenta, los papelitos en donde se escribirán las palabras deberán tener esta información, por ejemplo: Acción: Cantar; Animal: perro; objeto: libro. Se hace de esta forma porque será la única pista que podrá proporcionar quien hará la mímica, a su grupo.

Por otro lado, las personas que pasen a escenificar las palabras deberán ser diferentes cada vez que sea el turno del equipo.

### **Momento 2: Conociendo la técnica del teatro-foro**

El teatro foro es una herramienta de intervención artística y social en la que el espectador pasa de tener un rol pasivo a uno activo, se convierte en actor transformador, protagonista de la acción dramática. Está técnica hace parte del teatro del oprimido desarrollado por Augusto Boal.

Boal estaba en contra de dar a los personajes el poder de pensar y de actuar en lugar del espectador, expresaba que: “no basta con consumir cultura, es necesario producirla, no basta con gozar del arte, es necesario ser artistas, no basta producir ideas, es necesario transformarlas en actos concretos y continuados”. (Boal, 2001)

La diferencia entre el teatro-foro y el teatro participativo, al teatro convencional, es que este convierte al espectador en el transformador de la realidad que se está representando. En el teatro foro, los actores presentan una obra que contiene unos problemas sociales. La obra se desarrolla hasta el momento de la crisis, y en allí, cuando se les pregunta a los espectadores sobre cuáles pueden ser las soluciones al conflicto planteado, el foro consiste precisamente en la búsqueda de soluciones posibles a situaciones conocidas. El espectador al hallar una solución sube al escenario y actúa la escena con la solución propuesta.

De esta forma, el teatro se convierte en una herramienta pedagógica por medio de la cual las personas identifican las posibles soluciones a un problema o un conflicto y, además, la transforman. Es por dicho motivo que consideramos importante desarrollar esta herramienta como una estrategia para la educación para la paz, porque las personas no solo van a actuar para cambiar la situación conflictiva dramatizada, sino que van a aprender que ellos tienen en poder de transformar su realidad, de construir relaciones interpersonales pacíficas, y de contribuir a la construcción de un país en paz.

### **Momento 3: Actores y Espec-Actores**

El docente pedirá a todos los participantes y todas las participantes que piensen una situación de conflicto y la escriban en un papel. En este conflicto, debe haber interacción entre dos

o más personas. La situación conflictiva puede ser o no personal (lo central es aprender a resolver conflictos y no el que cada uno resuelva problemas personales).

Posteriormente, se les solicitará que formen grupos (no más de 6 integrantes) y que cada uno relate brevemente el conflicto elegido. Indique que la narración no incluya los antecedentes del conflicto ni sus consecuencias posteriores, sino el momento conflictivo propiamente tal. Una vez relatados los episodios conflictivos vivenciados por los integrantes de cada grupo, se les solicita que elijan sólo uno de ellos para representar.

Se sugiere que la elección sea con base a tres criterios: primero, la relevancia del conflicto para los participantes; segundo, el interés que les suscita el conflicto para ser trabajado; tercero, la frecuencia en que se presenta (representativo de situaciones vividas por los participantes).

Cuando ya han seleccionado el episodio, los miembros del grupo deberán preguntarle a quien narró el suceso, los detalles que requieran para comprenderlo mejor. Luego, deberán buscar lo central del conflicto, despejando lo prescindible y se deberán poner de acuerdo en el inicio, el desarrollo y cierre de la dramatización. Entre todos/as los/las participantes deberán construir el guion de la dramatización y consecutivamente, se distribuirán los roles entre los integrantes (no es necesario que todos actúen). Es importante que el conflicto se presente sin una resolución considerada adecuada por los participantes del grupo, para favorecer la reflexión posterior.

Una vez los grupos terminen la creación de guiones, pasarán uno por uno al frente para dramatizar su conflicto, mientras que los demás observan. Una vez finalizadas las representaciones, invite al grupo a seleccionar una de las dramatizaciones para trabajar con la técnica de teatro foro, utilizando los mismos criterios con que hicieron la selección en los grupos (relevancia, interés y frecuencia).

Se vuelve a representar la historia o episodio conflictivo seleccionado por todo el grupo y se trabaja sobre él con base en la técnica del teatro foro. Para ello:

1. Se solicita a todos los que no actúan en ella, que esta vez, participen en su resolución, interviniendo en la representación. El moderador debe precisar que la persona que intervenga puede hacer lo desde el inicio de la historia o en su desarrollo. La idea es intervenir en escena, introduciendo una nueva estrategia para resolver el conflicto.
2. Quien quiera detener la historia e intervenir, debe golpear las manos como señal de anuncio. La consigna de este momento es: “No lo diga, actúe”. Todas las intervenciones deben ser dramatizadas.
3. Se explicará, asimismo, a los actores de la escena original que reciben nuevas intervenciones por parte del resto del grupo, que deben intentar defender su posición original, a menos que se vean obligados a modificar su conducta, dados los cambios que se introdujeron.
4. Se probará una intervención a la vez, permitiéndosele a quien lo hace, terminar. Sin embargo, será el foro el que decidirá si considera que la estrategia es positiva o no, apoyando con un aplauso aquella que lo amerite. No se trata de aplaudir la actuación, sino la estrategia, siempre y cuando se la considere positiva para la buena resolución del conflicto. Si no se aplaude ninguna, se continúa motivando al foro para que se busque una estrategia mejor.
5. Cada vez que una estrategia de modificación no se aplaude, se indicará por qué no gustó o por qué no es positiva la resolución que logró. Podría ocurrir también que el conflicto se agudice. Lo mismo se hará con aquella estrategia que se aplaude: deberá fundamentarse

después del aplauso por qué se considera una buena resolución. No se trata de buscar recetas para la acción, sino estrategias de orientación frente a determinado tipo de conflictos (Valoras UC , s.f.)

#### **Momento 4: Aprendizajes y reflexiones finales**

Para finalizar, se preguntará a los actores del conflicto acerca de los cambios que se hicieron sobre la dramatización del conflicto y cómo los sintieron: al que intervino, cuál fue su idea al hacerlo de tal o cual manera, y a los que se vieron obligados a modificar su comportamiento, por qué lo hicieron.

En esta etapa del desarrollo de la actividad es importante que el/la educador/a aluda a formas de resolución del conflicto que no aparecieron en las representaciones y que son importantes como estrategias. Por ejemplo, si no apareció explícitamente el tomar la perspectiva del otro, debe explicarse y solicitar a alguien que la actúe. De ese modo, se garantiza trabajar las estrategias más importantes relacionadas con los objetivos que persigue esta actividad.

Una vez finalizada la actividad, se les pregunta a los estudiantes qué aprendizajes realizaron a partir de esta experiencia. Podemos propiciar una reflexión como la siguiente para concluir la sesión: muchos conflictos surgen a partir de formas distorsionadas de la comunicación. Analizar cómo abordamos un conflicto a través de dramatizaciones, nos ayuda a identificar las creencias, actitudes y prejuicios que tenemos, y que nos llevan a gestionarlos de forma violenta, pero, sobre todo nos reta en la búsqueda de soluciones para la transformación pacífica del mismo.

**9 Cronograma**

Tabla 2 Cronograma de actividades

Actividades	Meses					
	1	2	3	4	5	6
Primer encuentro: Un viaje hacia la comprensión de mis emociones						
Segundo encuentro: Acciones de cuidado hacia los demás						
Tercer encuentro: ¿Qué entendemos por conflicto, paz y violencia?						
Cuarto encuentro: Aprendiendo a ser un estratega de la paz						
Quinto encuentro: Competir o cooperar						
Sexto encuentro: Teatro-foro para la paz						

Fuente: elaboración propia

## 10 Conclusiones y Recomendaciones

El estudio desarrollado permitió obtener importantes hallazgos para la comprensión de las características de la convivencia escolar al interior de la IEPSN, los cuales pusieron en evidencia la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que no se limiten en la atención de la violencia escolar, sino que conduzcan al reconocimiento de las habilidades y capacidades para hacer la paz existente en el contexto escolar. A su vez, éstas deberán potencializarse, promoverse y fomentarse mediante un proceso de formación que de cuenta de las necesidades e intereses de la comunidad educativa, lo cual se espera que brinde contribuciones para el mejoramiento de las relaciones entre los estudiantes y demás actores intervinientes, así como al fortalecimiento del tejido social.

Para lograr esto, es importante reconocer que al comprender los conflictos como parte de la esencia humana, se entiende que existe una alta probabilidad de que las expresiones de paz coexistan de manera imperfecta con algunas manifestaciones de violencia, como fue posible identificar en los resultados de este estudio, sin embargo, esto no será razón para limitar la descripción de las características de la convivencia escolar como netamente negativas, sino que serán aquellas manifestación de paz uno de los puntos de partida para fomentar y potenciar la capacidad de hacer la paz de los estudiantes que integran la institución educativa, transformando así estas dificultades en oportunidades formativas.

Unido a lo anterior, es clave que la gestión de la convivencia escolar realice un tránsito paulatino hacia enfoques restaurativos que impliquen el desarrollo de procesos formativos que enseñen a hacer la paz a través de la reparación de los daños causados, el restablecimiento de las

relaciones interpersonales, el manejo de sus emociones y la transformación pacífica de los conflictos.

Además, los resultados también permitieron entender la convivencia escolar como un proceso dinámico y multifacético que requiere la acción, la voluntad y la integración de todos los actores que intervienen en el contexto educativo de modo que estudiante, docentes, padres, madres y acudientes, se asuman como agentes de cambio capaces de llevar a cabo giros en la dinámica escolar hacia entornos más seguros, amigables, respetuosos e inclusivos a través de la participación en el diseño y la implementación de propuestas que promueven la paz.

El proyecto también resalta la relevancia de integrar la educación emocional en los programas escolares. Las habilidades de manejo emocional no solo son esenciales para prevenir la violencia, sino también para promover relaciones interpersonales saludables. Enseñar a los estudiantes a identificar, comprender y regular sus emociones debe ser un componente central de cualquier estrategia orientada a la convivencia pacífica.

Finalmente, la paz no debe ser concebida solo como un objetivo o meta a alcanzar, sino como un proceso continuo para el cual se deben desarrollar acciones constantes situadas en la realidad social del contexto escolar, que valore y reconozcan como se hizo a través de este estudio, aquellas manifestaciones, experiencias o instancias de paz como el trabajo en equipo, la corporación, las demostraciones físicas de afecto, la empatía y el apoyo emocional.

Se recomienda a todos los investigadores que deseen profundizar en el conocimiento y la comprensión de las características de la convivencia escolar, realizar este giro epistemológico que lleve a reconocer los diversos potenciales que tienen las comunidades educativas de intervenir positivamente a la transformación de sus realidades sociales a partir de lo existente y construido.

A la Institución educativa, se le recomienda fortalecer sus procesos de convivencia escolar a través de la implementación de programas y proyectos que fortalezcan las competencias socioemocionales como la regulación emocional y la gestión pacífica de los conflictos, con el fin de transitar orientar el tránsito de un enfoque punitivo a uno restaurativo. Para que estos procesos sean exitosos deben contar con la participación de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa en el diseño, implementación y evaluación de las estrategias de intervención pedagógica. Se espera que este proceso desarrollado contribuya como al mejoramiento de la convivencia escolar y hacia el propósito de caminar hacia la paz.

**Referencias Bibliográficas**

- Alcaldía de Bucaramanga. (24 de 02 de 2022). Obtenido de Alcaldía adelanta estrategia de prevención del bullying en colegios: <https://www.bucaramanga.gov.co/alcaldia-de-bucaramanga/alcaldia-adelanta-estrategia-de-prevencion-del-bullying-en-colegios/>
- Angel Santos, M. A. (2017). *Bulling en adolescentes de cuatro instituciones educativas en Bucaramanga (Tesis de pergrado)*. Bucaramanga: Universidad de Santander.
- Angulo, B. (2003). Violencia escolar, un fenómeno mundial. *Aula Urbana*, 20-21.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada . *Revista educación, arte y comunicación*, 11-24.
- Ariza, A., & Cortes, H. (2021). *Estrategias de Convivencia y Promoción de Cultura de Paz en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Palmar de Varela (Tesis de grado)*. Barranquilla: Universidad de la Costa. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/d3d265eb-e4b7-477a-a9bf-e3f744571b3c/content>
- Battola, K. (2012). La cooperación en situaciones de conflicto. *Revista de la facultad*, 159-168.
- Becerra, M. H. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Revista Luna Azul*, 85-96.
- Blandín, D., & Chimbo, E. (2013). *Investigación estadística sobre el acoso escolar o Bullying en los colegios urbanos de la ciudad de cuenca, periodo lectivo, 2012-2013*. Cuenca: Universidad de Azuay.

- Bluradio. (30 de 09 de 2023). *Inseguridad, la principal preocupación de los habitantes de Bucaramanga*. Obtenido de <https://www.bluradio.com/blu360/santanderes/inseguridad-la-principal-preocupacion-de-los-habitantes-de-bucaramanga-rg10>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Caballero-León, L.-M. (2020). Comprensión de la violencia escolar en Colombia. . *Pensamiento y Acción*, 105-120.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., Cruz, F., & Sanguerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*.
- Camacho, J., Suárez, J., Pelaez, L., & Medina, S. (2022). *Estrategia Pedagógica Mediada por TIC Para Fortalecer las Competencias Ciudadanas en Convivencia y Paz en Estudiantes de Grado Sexto, en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (Tesis de grado)*. Cúcuta: Univerdidad de Cartagena. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/server/api/core/bitstreams/8f08a51b-5a31-4aa6-a797-23ace0a229ee/content>
- Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castañer, A., & Griesbach, M. (2016). *La caja de los sentimientos*. México: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Obtenido de UNICEF, México: <https://www.unicef.org/mexico/media/1581/file/Instrucciones%20caja%20de%20los%20sentimientos.pdf>.

- Castilla, S. (23 de 11 de 2023). Cifras de bullying escolar en Bucaramanga son preocupantes. *El frente*.
- Celis Correa, J. A., & Rodriguez, M. A. (2019). *SITUACIÓN ACTUAL DEL BULLYING EN BUCARAMANGA “Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014 - 2018”*. Bucaramanga: Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo .
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales* , 47-58.
- Chaux, E., & Velásque, A. M. (2020). *ORIENTACIONES GENERALES PARA LA*. Bogotá: Universidad de lo Andes.
- Congreso de la República. (23 de 11 de 2022). *Congreso de la República*. Obtenido de <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/13-senadores/4205-colombia-con-alarmante-aumento-en-cifras-de-bullying>
- Contreras, Á. (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 100-114.
- Debarbieux, E. (2001). *Violencia escolar un problema mundial*. El correo de la Unesco.
- Duarte, J., & Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Una propuesta posible con niños de primaria en México. *Revista Innovación Educación*, 94-119.
- Durán, A., & Páez, C. (2017). *Estrategias pedagógicas que fortalezcan las competencias ciudadanas del grupo 1 convivencia y paz, en los grados quinto y octavo del Instituto Integrado San Bernardo, Floridablanca, Santander. (Tesis de grado)*. Bucaramanga:

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Obtenido de [https://repository.unab.edu.co/bitstream/20.500.12749/2294/1/2017\\_Tesis\\_Alexander\\_Duran\\_Toro.pdf](https://repository.unab.edu.co/bitstream/20.500.12749/2294/1/2017_Tesis_Alexander_Duran_Toro.pdf)

El frente. (9 de 04 de 2024). *Guardianes Escolares el nuevo programa para entornos educativos más seguros en Bucaramanga*. Obtenido de <https://elfrente.com.co/guardianes-escolares-el-nuevo-programa-para-entornos-educativos-mas-seguros-en-bucaramanga/#:~:text=La%20Alcald%C3%ADa%20de%20Bucaramanga%20ha,Nacion al%20y%20padres%20de%20familia>.

Eslava, S., & Mendoza, K. (2020). *Diseño de la Cátedra De La Paz en Instituciones Educativas Oficiales del Área Metropolitana de Bucaramanga. (Tesis de grado)*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Obtenido de <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/45cbdf1a-3bb3-4372-9591-4a85f3177e66/content>

Esquivel, C., & García, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia* , 256-270.

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de Paz*. Barcelona: FISAS Quardern de construcción de Pau.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sau Paulo: Paz e terra SA.

Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Lu, M., Ivatury, S., & Vindrola, S. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021*. Panamá: UNICEF.

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Oslo: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Bizcaya: Gernika Goratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- García, A. (16 de 12 de 2022). *Técnica del semáforo de las emociones: qué es, cómo funciona y cómo trabajarla*. Obtenido de Psicología-online: <https://www.psicologia-online.com/tecnica-del-semaforo-de-las-emociones-que-es-como-funciona-y-como-trabajarla-6626.html>
- Guirado, K. -A., Caraballo, J. -A., González, O. -A., Rangel, J. -A., Dolores, C. -A., Reyes, G. -A., . . . Alpacado, E. (2011). *Violencia escolar*. Caracas: UNES, Universidad Nacional Experimental de la Seguridad.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación educ. médica*, 211-216.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa, y mixta*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES,.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Oslo: Gernika Gogoratuz.
- Maroto, S. F. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco, & y. otros, *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (págs. 13-53). Oviedo: Departamento de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Revista Heterotopía*, 59-72.
- Miglino, J. (2023). *ONG Bullying Sin Fronteras*. Obtenido de <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>
- Molano de la Roche, M., & Cárdenas, C. (2021). Estado del arte del método mixto en la investigación: método cualitativo y método cuantitativo. *Semillas del saber*, 28-35.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y gualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, F. (2001). *La Paz Imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004). Qué son los conflictos. En B. M. Rueda, & F. Muñoz, *Manual de paz y conflictos* (págs. 143 - 170). Granada: Universidad de Granada.
- OMS. (17 de 11 de 2021). *Salud mental del adolescente*. Obtenido de Salud mental del adolescente: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- ONU. (13 de Septiembre de 1999). *Amnistia Internacional*. Obtenido de Declaración sobre una cultura de paz: <https://amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-dec-culturadepaz.html>
- ONU. (06 de 10 de 1999). *Declaración y Programa de acción sobre una Cultura de Paz*. Obtenido de [https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion\\_CulturadPaz.pdf](https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf)

- Oñate, I. P. (2024). *Juego de roles, estrategia de aprendizaje en la resolución de conflicto en el aula de clase*. Valle del cauca: Institución Universitaria Antonio José Camacho.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 787-804.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, colección de Filosofía de la educación*, 93-100.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 227-232.
- Ovalles, A., & Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo criminológico*, 103-119.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa . *Revista de Psicodidáctica*, 5-39.
- Roa, N. (22 de 10 de 2024). Grupo focal. *Transcripción de relatos realizada por la investigadora*. Bucaramanga: Datos no publicados.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *CEPAL*, 37-54.
- Sanchez, E. (08 de 04 de 2022). *Las 8 diferencias entre emociones primarias y secundarias*. Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/psicologia/diferencias-emociones-primarias-secundarias>

- Sánchez, O. N., Prieto, L. Y., & Carvajal, M. P. (2021). Con TIC en la convivencia escolar. En O. Nájjar Sánchez, & J. Pedraza Córdoba, *Cultura de paz con TIC* (págs. 57-78). Tunja: Editorial UPTC.
- Sánchez, W., & Ortiz, P. (2017). La netnografía, un modelo de etnografía en la era digital. *Revista Espacio*, 99-43.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz*. España: Descléer de Brouwer.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz y Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- UNESCO. (2011). *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Montevideo: OREAL/UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (27 de 10 de 2022). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articulos/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- UNICEF. (2018). *Acabar con la violencia en las escuelas*. New York: División de Comunicaciones.
- UNICEF. (2020). *Informe de seguimiento de educación en el mundo*. Paris: UNICEF.
- UNICEF. (s.f.). *La Ciencia de la Empatía*. Obtenido de <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/empathy.html>

Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Rev. digit. EOS*, 7-17.

Valoras UC . (s.f.). *Teatro foro soluciones a conflictos*. Obtenido de <https://centroderecursos.educarchile.cl/items/57dfda79-c79b-440b-ae8f-a6b2a3f4c399>

Velasco, H., García, F., & Díaz, Á. (2006). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Williams, A., & Fox, A. (2018). *Respeto y tolerancia, claves para la convivencia y la resolución de conflictos escolares*. Barranquilla: Universidad de la Costa.

## Apéndices

### Apéndice A. Cuestionarios

[https://drive.google.com/drive/folders/1Tb1PMWLiAqHr6bkE5q9xzmHIxqgfK4bK?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1Tb1PMWLiAqHr6bkE5q9xzmHIxqgfK4bK?usp=drive_link)

### Apéndice B. Formato de Asentimiento y consentimiento

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_fnLr8Om5bSCYXyEXmHrWV2zuR3yYk3w?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1_fnLr8Om5bSCYXyEXmHrWV2zuR3yYk3w?usp=drive_link)

### Apéndice C. Taller grupos focales

[https://drive.google.com/drive/folders/1q\\_6XaADildZzk5dt4CeSy7DmO1bt6Utx?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1q_6XaADildZzk5dt4CeSy7DmO1bt6Utx?usp=drive_link)

### Apéndice D. Cartilla Promotores de Paz: Caminos hacia la transformación colectiva de la convivencia escolar

[https://drive.google.com/drive/folders/1GMAJiWK7rXC9McPWEm7d4t0wh4RofKs9?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1GMAJiWK7rXC9McPWEm7d4t0wh4RofKs9?usp=drive_link)